

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E
MATEMÁTICA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA**

VIVIANE ANDRADE DE OLIVEIRA DANTAS

**A RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES
EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: SENTIDOS
E SIGNIFICADOS EM UM ESPAÇO PRIVADO DE LIBERDADE**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2014**

VIVIANE ANDRADE DE OLIVEIRA DANTAS

**A RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES
EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: SENTIDOS
E SIGNIFICADOS EM UM ESPAÇO PRIVADO DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr^a *Ana Maria Freitas Teixeira*

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

D192r Dantas, Viviane Andrade de Oliveira
A relação com o saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade / Viviane Andrade de Oliveira Dantas; orientadora Ana Maria Freitas Teixeira. – São Cristóvão, 2014.
182 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Matemática. 2. Adolescentes privados de liberdade. 3. Relação com o saber. I. Teixeira, Ana Maria Freitas, orient. II. Título.

CDU 51:343.811-053.6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
E MATEMÁTICA - NPGEICIMA



**“A RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS EM UM ESPAÇO PRIVADO DE LIBERDADE.”**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
21 DE FEVEREIRO DE 2014

PROF^a. DR^a. ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA

PROF. DR. PERICLES CESAR ARAÚJO

PROF^a. DR^a. ADJANE DA COSTA TOURINHO E SILVA

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento muito especial por inspirar-me a retribuir o afeto a todas as pessoas que se fizeram presente em minha vida e, que de alguma forma, ajudaram-me a realizar esse sonho. A vida é um mistério e, sendo assim, deparamo-nos com várias surpresas na nossa caminhada, surpresas essas, que abrilhantam minha vida com pessoas especiais.

Portanto, a todos (as) a minha gratidão:

Primeiramente, e é claro, **à Deus**, por Dar-me a vida e a oportunidade de vivê-la com muita luz. **À Nossa Senhora**, por colocar-me nos seus braços com o aconchego de Mãe Rainha. **À Santa Terezinha do Menino Jesus**, por fazer-se presente em minha vida, encorajando-me com as suas lindas rosas. À todos (as) que no céu intercedem por mim e pela minha família. Obrigada! Sem Vocês não sei viver, ou melhor, não sou ninguém. Amém.

Aos meus pais, **Adelson de Oliveira Dantas** e **Nancy Andrade de Oliveira Dantas**, por serem o alicerce de toda minha trajetória de vida com dedicação e amor. Agradeço a vocês pela educação recebida, pelo amor e proteção que recebo. Meu pai exemplo de trabalho, de garra, de luta, além de gerenciar a vida de cada um dos filhos. Minha mãe exemplo de sabedoria, de força, de oração, de acolhimento, enfim, exemplo de mãe. AMO VOCÊS!!

Aos meus irmãos, **Camila Andrade de Oliveira Dantas** e **João Marcelo Andrade de Oliveira Dantas**, por presentear-me com companheirismo. **À Belinha**, por tornar minha vida mais leve e revelar a beleza do amor. Ao novo integrante da família **Ludinho**.

Ao meu digníssimo e amado esposo, **Alysson Arlindo Dantas**, por ser a parte do meu eu. Um dos maiores presentes que recebi dos céus foi o nosso casamento. Meu amor, obrigada por ajudar-me nessa caminha, por ter amparado o meu choro, as minhas aflições, os meus estresses. Uma parcela da minha vitória é dedicada a você, pois o nosso amor permitiu que essa trajetória se tornasse mais leve. AMO-TE! À minha sogra, **Aidilma Arlindo Santana**, por ter acreditado em mim e sempre demonstrando a importância dos estudos, encorajando-me.

Ao professor e amigo **Evanilson Tavares de França**, que foi um dos grandes responsáveis pela minha vitória profissional, tanto no concurso do magistério do estado de Sergipe, bem como o Mestrado. A minha grande gratidão pela sua amizade, pela solidariedade e companheirismo. Meu amigo querido, um exemplo de EDUCADOR, tenha certeza que andaremos sempre juntos nessa caminhada em prol dos alunos (as) da escola pública. Em seu nome, expresso todo meu carinho ao **Grupo de Estudos de Mestrado (GEM-4)**, em especial ao grupo de 2011.

À minha amiga **Jamille de Andrade Aguiar Alves**, por andarmos sempre juntas em todas as etapas de estudos. A nossa vida foi se cruzando e, estamos aqui, novamente, cumprindo sempre unidas, uma meta da nossa vida.

Aos/às **amigos/as** que de alguma forma contribuíram nos momentos de lazer, com boas risadas, carinhos e palavras de incentivos. Em especial ao casal **Andrea e Antônio Minoru**.

Às Professoras de Itabaiana/SE, **Edivania e Mônica**, que me ajudaram com minha turma na época, quando eu precisava ausentar-me para cursar as disciplinas do Mestrado. Obrigada minhas amigas. À equipe da Associação dos Municípios da Região Centro Sul de Sergipe (AMURCES), que também na época das disciplinas de Mestrado, liberou-me para poder cursá-las.

À minha orientadora **Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira**, por acreditar na minha pesquisa, demonstrando-me que seria possível a concretização deste trabalho.

Aos/às **professores/as do NPGECIMA**, pelos ensinamentos teóricos para a formação de uma pesquisadora.

À **Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva** e **Prof.^a Dr.^a Adjane da Costa Tourinho e Silva**, pelas excelentes contribuições na banca de Qualificação. Ao **Prof.^o Dr.^o Péricles Cesar Araújo** que gentilmente aceitou a fazer parte da banca examinadora da defesa.

À **equipe pedagógica do Centro de Atendimento ao Menor (CENAM)**, por ter contribuído para a concretização desse trabalho numa consolidação de companheirismo.

Aos **alunos/internos** do CENAM, por terem me recebido com respeito e permitido a realização das entrevistas.

Obrigada!

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida com adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), localizado no município de Aracaju (SE), objetivando compreender como se constitui a relação dos adolescentes privados de liberdade com o saber matemático. Observa-se em várias pesquisas que a disciplina de Matemática é considerada de difícil aprendizagem, contudo este saber é de grande relevância, pois sua utilização é uma exigência constante e imprescindível não só para a compreensão da realidade como para a construção da cidadania. Essa pesquisa se caracterizou como um estudo pautado no quadro teórico da Relação com o Saber (RS) assim como em pesquisas sobre a relação com o saber matemático. Metodologicamente, esta pesquisa se inscreveu num contexto de estudo de caso e realizou-se numa abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os adolescentes internos matriculados nas salas de aula dentro desta unidade da 1ª à 4ª etapa (entende-se 1ª série/2º ano a 4ª série/5º ano), na modalidade de ensino da EJA- Educação de Jovens e Adultos. Recorremos também a 4 (quatro) professoras polivalentes (uma em cada etapa) e a uma coordenadora pedagógica. Vale ressaltar que os sujeitos principais desta pesquisa são os adolescentes. Para coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas com adolescentes, questionário para os professores e coordenadora pedagógica, aplicação do balanço do saber, análise das fichas de acompanhamento pedagógico dos adolescentes e observação livre. A pesquisa demonstrou que a escola para os alunos/internos é um espaço importante de aprendizagem, mesmo quando, na prática, isso não é observado quando considerada a defasagem idade/série destes sujeitos. Em relação à Matemática, os adolescentes gostam dessa disciplina, mas vinculam essa estima, principalmente, ao critério de sua utilidade no dia a dia e aos conteúdos que representam números, como as quatro operações. Essa limitação de conteúdos na Matemática é compreensível, pois esses adolescentes não ultrapassaram os anos escolares conforme a idade regular. Ao mesmo tempo é interessante a relação entre o reconhecimento da Matemática, e a maneira como eles utilizam o conhecimento deste saber para situações cotidianas. Quando colocamos a questão da escola dentro de uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, os adolescentes relacionam a oportunidade de sair da ALA para ter uma pequena liberdade indo para a sala de aula, não conseguem ter uma relação de desejo na aprendizagem, mesmo executando as tarefas com dedicação. Não existe diferenciação a respeito da relação dos alunos/internos com o saber matemático dentro de uma unidade de internação em comparação com a Matemática aprendida numa escola livre de privação. Estes alunos continuam destacando essa a Matemática como uma disciplina de maior interesse em sua aprendizagem, sempre mediando essa importância com a possibilidade maior de aplicabilidade na vida cotidiana.

Palavras-chave: relação com o saber, matemática, adolescentes privados de liberdade.

ABSTRACT

The research was conducted with teenagers who are fulfilling socio educational deprivation of liberty at Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), located in Aracaju (SE), aiming to understand how the relationship of incarcerated adolescents with mathematical knowledge is. It is observed in several studies that the discipline of mathematics is considered difficult to learn, but this knowledge is of great importance, because its use is a constant and essential requirement not only for the understanding of reality as to the construction of citizenship. This research was characterized as a guided study in the theoretical framework of the relationship with Saber (RS) as well as research on the relationship with the mathematical knowledge. Methodologically, this study enrolled in a context of a case study and has been a qualitative approach. The study subjects were internal adolescents enrolled in classrooms within this unit from 1st to 4th stage (defined as grade 1 / 2 year to 4 th grade / year 5), in the form of teaching EJA - Youth and Adults. Also resorted to four (4) polyvalent teachers (one on each phase) and a pedagogical coordinator. It is noteworthy that the main subject of this research are the teenagers. For data collection we used semi-structured interviews with adolescents, the questionnaire for teachers and educational coordinator, application of balance of knowledge, analysis of the records of pedagogical supervision of adolescents and free observation. The research has shown that school for students / home is an important place for learning, even when in practice it is not observed when considering the age / grade discrepancy of these subjects. Regarding Mathematics, teenagers love this discipline, but this binding estimates, especially at the discretion of its usefulness in everyday life and the contents that represent numbers, like the four operations. This limitation of content in mathematics is understandable, as these teens did not exceed the school year as the regular age. At the same time it is interesting the relationship between recognition of mathematics, and how they use this knowledge to learn everyday situations. When we put the issue of school within a socio educational unit of deprivation of liberty, the teens relate the opportunity to leave the ALA to have a little freedom going to the classroom, they cannot have a relationship of desire in learning, performing the same tasks with dedication. There is no differentiation between the relationship of students / inmates and the mathematical knowledge within an inpatient unit compared with mathematics learned in school free of deprivation. These students continue to highlight this mathematics as a subject of greater interest in their learning, always mediating this importance with the increased possibility of applicability in everyday life.

Keywords: relationship with knowledge, mathematics, incarcerated adolescents.

LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

CAM – Centro de Atendimento a Menores
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
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
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
RS – Relação com o Saber
RSM – Relação com o saber matemático
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SCIELO – Scientific Eletronic Library Online
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
UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo
UNIFEM – Unidade Socioeducativa Feminina

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – Demonstrativo das atribuições dos órgãos e esferas do poder público

TABELA 2 – Divisão das categorias e subcategorias do tema de pesquisa

TABELA 3 – Artigos e dissertações analisadas por ano de publicação

TABELA 4 – Subcategorias presentes nos artigos analisados

TABELA 5 - Subcategorias presentes nas dissertações analisadas

TABELA 6 – Profissão dos pais e das mães dos sujeitos da pesquisa

TABELA 7 – As perguntas do questionário

TABELA 8 – Quantitativo de alunos/internos entrevistados

TABELA 9 – As perguntas das entrevistas

TABELA 10 – Respostas relativas à informação sobre a escola.

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – População de adolescente em cumprimento de MSE de internação
- GRÁFICO 2 – Faixa etária dos adolescentes
- GRÁFICO 3 – Escolaridade do pai
- GRÁFICO 4 – Escolaridade da mãe
- GRÁFICO 5 – Quantidade de irmãos
- GRÁFICO 6 – Com quem o adolescente reside
- GRÁFICO 7 – O adolescente já tinha iniciado a escolarização?
- GRÁFICO 8 – Com que idade se deu o início dessa escolarização?
- GRÁFICO 9 – Número de escola que estudou
- GRÁFICO 10 – Número de reprovações
- GRÁFICO 11 – Tempo que abandonou a escola
- GRÁFICO 12 – Número de expulsão
- GRÁFICO 13 – Motivos do abandono escolar
- GRÁFICO 14 – Último programa escolar frequentado
- GRÁFICO 15 – Última série/ano
- GRÁFICO 16 – Relacionamento na escola, na rua e na família
- GRÁFICO 17 – Envolvimento em conflitos na escola, na rua e na família.
- GRÁFICO 18 – Idade que iniciou o contato com as drogas
- GRÁFICO 19 – As drogas mais consumidas
- GRÁFICO 20 – Orientação religiosa
- GRÁFICO 21 – Qual religião?
- GRÁFICO 22 – Tem conflito com algum adolescente interno do CENAM?
- GRÁFICO 23 – Infrações cometidas
- GRÁFICO 24 – Última série/ano
- GRÁFICO 25 – Faixa etária
- GRÁFICO 26 – Você achava que ir para a escola era: muito legal, legal, ruim ou péssimo?
- GRÁFICO 27 – Quais as disciplinas que você mais gostava?
- GRÁFICO 28 – Todo o assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?
- GRÁFICO 29 – Você gosta de Matemática?
- GRÁFICO 30 – Aprender Matemática é importante?
- GRÁFICO 31 – É difícil aprender Matemática?

GRÁFICO 32 – Quando você não consegue aprender o conteúdo, você para de prestar atenção ao que o professor ensina?

GRÁFICO 33 – O que mais você aprendeu de importante em Matemática?

GRÁFICO 34 – Ir para a sala de aula no CENAM é: ótimo, bom, regular ou ruim?

GRÁFICO 35 – Tem alguma disciplina que você mais gosta nas aulas dentro do CENAM? Qual?

GRÁFICO 36 – A que menos gosta?

GRÁFICO 37 – Tem alguma coisa que você gostaria de aprender em Matemática que você não aprendeu ainda?

LISTA DE ANEXO

ANEXO 1 – Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico (CENAM).

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Ofício

APÊNDICE 2 – Termo de Autorização

APÊNDICE 3 – Termo de Compromisso

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE 5 – Questionário para a coordenadora pedagógica

APÊNDICE 6 – Questionário para o (a) professor (a)

APÊNDICE 7 – Roteiro de entrevista para os adolescentes

APÊNDICE 8 - Balanço do Saber

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -	14
CAPÍTULO I - RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO	22
1.1 Da relação com o saber ao fracasso escolar.....	22
1.2 Relação com o saber matemático.....	30
1.3 A importância do conhecimento matemático.....	34
1.4 O sentido e significado: termos substanciais na construção do saber.....	38
CAPÍTULO II – ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UM BALANÇO DA QUESTÃO EDUCACIONAL	43
2.1 Adolescentes e o ato infracional.....	44
2.1.1 Unidades socioeducativas de internação.....	49
2.1.2 A escola nas unidades de internação.....	54
2.2 A Educação para sociabilidade: adolescentes privados de liberdade.....	56
2.2.1 Fracasso escolar do adolescente autor de ato infracional.....	60
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
3.1 A Pesquisa.....	65
3.2 Passo a passo da pesquisa: trilhando caminhos.....	70
3.2.1 Um panorama de pesquisa.....	70
3.2.2 Contato inicial: conhecendo o campo de investigação.....	73
3.2.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: perfil dos adolescentes.....	75
3.2.4 Primeiros contatos com os adolescentes.....	89
3.2.5 Aplicação dos questionários.....	91
3.2.6 Entrevistas coletivas.....	94
3.2.7 Balanço do saber.....	98
3.2.8 Análise dos dados.....	100
CAPÍTULO IV – A RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE COM O SABER MATEMÁTICO: ANÁLISE E REFLEXÃO	102
4.1 A relação dos alunos/internos com o saber na escola.....	103
4.2 A relação dos alunos/internos com o saber matemático.....	114
4.3 A relação dos alunos/internos numa escola intramuros: uma escola privada de liberdade.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	163
ANEXO	167
APÊNDICES	170

I INTRODUÇÃO

Somente uma sociedade que aprende a tratar com respeito e dignidade aqueles que considera os piores, poderá um dia respeitar integralmente a todos os seus cidadãos (COSTA, 2001, p. 9).

Iniciamos nosso trabalho convidando os leitores a uma aproximação com os processos educativos tomando como ponto de partida a questão da relação com o saber. De modo mais específico, nossa investigação foca a relação com o saber em matemática de adolescentes autores de ato infracional. Nesse caso em particular, o aprender se dá em uma escola “intramuros”¹ com alunos cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), em Aracaju/SE.

Para sermos precisos nas denominações dos sujeitos da pesquisa, é importante destacar que preferimos as expressões adolescente autor de ato infracional e adolescente cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, por indicarem uma situação vivida pelo sujeito, mas que pode ser revertida, sem o estigma de trombadinha, marginal e outros termos não mais utilizados. É importante salientar que, em alguns momentos no decorrer do texto, principalmente na metodologia, também trataremos o nosso sujeito da pesquisa como alunos/internos, pelo fato de a nossa pesquisa ter como foco central a questão educacional, além de analisar estes adolescentes como alunos e não apenas como autores de algum ato infracional.

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo pautado no quadro teórico da Relação com o Saber (RS) desenvolvida por Bernard Charlot. Segundo 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”. Assim, além dos trabalhos de Charlot (2000, 2001, 2005), servimo-nos também das contribuições de Silva (2008, 2009), Volpi (2001, 2011), Costa (1999, 2001), D’Ambrósio (2009, 2012), Skovsmose (2001, 2008) e outros.

Convém sublinhar que construímos esse capítulo em três dimensões principais a fim de detalhar mais eficientemente as ideias centrais aqui apresentadas e facilitar a aproximação da pesquisadora com o seu leitor. Assim, a primeira dimensão se refere à

¹ Adotamos este termo para identificar a escolarização dentro de uma unidade de privação de liberdade, no qual os adolescentes estudam num universo restrito a muros. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013), intramuros significa “Da ou na parte de dentro das barreiras de uma povoação”.

trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e o seu interesse pelo objeto de estudo; prontamente, a segunda se torna processual à primeira, pois uma vez demonstrando a trajetória e o interesse da pesquisadora pelo objeto de estudo, surge, então, uma indagação que norteará a pesquisa. Neste caso, revelamos na segunda dimensão a questão norteadora para melhor delimitar os estudos e, por fim, encerramos delineando a estrutura em torno da qual o trabalho foi organizado.

1.1 Da origem e das motivações do estudo²

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 (CHARLOT, 2008, p. 51).

Pesquisadora? Eis a questão. Um olhar de pesquisadora não se limita às técnicas estruturadas, sem ao menos mergulhar no mundo singular de cada sujeito ou sem um olhar sensível as suas diferenças. Pesquisadora em educação? Eu? É o que vamos descobrir no decorrer desta pesquisa.

Para situar a minha implicação com o tema da pesquisa, convém informar ao caro leitor o desejo principal de investigar, discutir e refletir a respeito da relação que adolescente autor de ato infracional estabelece com o saber especialmente quando se encontra no ambiente privado de liberdade. Cabe-nos enfatizar que esse interesse se deu desde a minha infância, ao ouvir de minha mãe suas lembranças significativas e relatos sobre a sua trajetória como professora polivalente³ da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), localizado no conjunto Almirante Tamandaré (Aracaju/SE) no período de 1978-1981. Ela sempre comentava que era muito gratificante lecionar a estes jovens e ajudá-los a superar os obstáculos e a ter uma possibilidade de construir uma vida melhor.

Tal interesse em prosseguir com o objeto de estudo tornou-se crescente quando ingressei na Universidade em licenciatura plena em Pedagogia (2003-2005), pois os saberes

² Nesse subitem os leitores encontrarão uma estrutura verbal na primeira pessoa do singular indicando que o texto se refere à trajetória pessoal da pesquisadora. Entretanto, durante a maior parte do texto, essa opção gramatical será substituída pela primeira pessoa do plural que se traduz nos sujeitos aplicados nesse coletivo de pesquisa.

³ Formada no segundo grau pedagógico pela Escola Normal de Sergipe (1976-1979) destinado à formação de professores. Concomitante a esta 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 legitimada lecionar para o ensino primário. Contudo, atualmente, essa formação não tem mais reconhecimento legal para ensinar, destinando apenas a esse feito, a formação no nível superior do curso de Licenciaturas.

da formação profissional, acredito eu, foram pertinentes na concretização dos encontros teóricos dos conhecimentos acadêmicos com a oportunidade de colocar em prática as ações pedagógicas para desenvolvimento social e cultural.

Ao iniciar minha trajetória profissional⁴, tive a oportunidade de ser colaboradora de uma Organização Não Governamental (ONG), tendo como foco a ampliação da capacidade organizacional de grupos e comunidades por meio da gestão comunitária e do aprendizado produtivo a fim de promover o desenvolvimento humano e comunitário. Foi na ONG que tive a oportunidade de interagir, minuciosamente, em todas as etapas de implementação dos projetos sociais, possibilitando-me condições efetivas para trabalhar com famílias e jovens em situação de alto grau de vulnerabilidade.

A partir da expectativa produzida pelo novo aprendizado, hoje tenho a oportunidade, através do Mestrado⁵, de desenvolver e aprofundar meu conhecimento sobre a temática que ocupa lugar central nessa pesquisa. Dentro de nosso campo de interesse, é importante destacar que não pretendemos esgotar as discussões sobre este tema, mas simplesmente estabelecer pontos básicos e assinalar sua relevância. Assim, naturalmente, essa pesquisa pode trazer visibilidade às questões educacionais destes adolescentes que ficam, em sua maioria, invisíveis atrás dos muros, resumindo-se apenas, em notícias sobre rebeliões.

Embora a vontade de desistir estivesse presente em muitos momentos, em decorrência das várias críticas à minha escolha, a teimosia e persistência levaram-me a continuar com a pretensão inicial de pesquisar o público em questão.

Nesse contexto, meu envolvimento com os alunos/internos foi muito importante para a pesquisa, pois não procurava apenas manifestar respeito e responsabilidade, mas tinha a intensão de realmente conhecê-los e saber o que esperavam de mim, da escola, da Matemática...

Nesse âmbito, vocês leitores devem estar se perguntando: - Por que colocar a questão da relação com o saber deste público alvo? E a Matemática?

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que a necessidade de pesquisar os adolescentes autores de ato infracional no ambiente privado de liberdade e a sua relação com o saber matemático é configurada pela escassez de trabalhos nessa temática, objetivando o desdobramento de contribuição para esse campo, partindo do ensino e

⁴ A partir de 2006.

⁵ Núcleo De Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGEICIMA).

aprendizagem da Matemática e o seu papel como agente de transformação social.

Existem vários trabalhos realizados com este público em questão, são pesquisas diversificadas em várias áreas do conhecimento, principalmente em Psicologia, Serviço Social e Direito. Com relação à educação, as pesquisas geralmente abordam aspectos gerais, não especificando a relação que este público tem com o saber e outros aspectos pertinentes com o sentido e o desejo do aprender.

Neste caso, trataremos esta discussão através da teoria de Bernard Charlot para quem “[...] 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).

Para além de buscar entender a relação dos adolescentes com o saber, optei em delimitar esse saber em matemática por considerá-la um conhecimento importante na interpretação dos fatos do dia-a-dia, além da Matemática fazer parte do cotidiano social, mesmo quando os indivíduos, na maioria das vezes, não se dão conta disso. Para tanto, os conteúdos de Matemática podem ser ensinados e aplicados dentro de um contexto, levando os alunos a refletirem sobre a realidade.

Nesta perspectiva, Oechsler (2012, p. 43) “[...] defende uma educação para a cidadania, que contribua para o desenvolvimento do ciclo do conhecimento, levando em consideração a realidade do estudante e contribuindo para melhorá-la”. Desta feita, estudar a disciplina de Matemática pode trazer entendimentos sobre a realidade de diversos fatores do dia-a-dia, no qual “vivemos com as abstrações concretizadas. Maneiras de calcular impostos, auxílio às crianças, salários, estratégias de produção etc. não são apenas modelos de pensamento, elas têm uma influência real nas nossas vidas” (SKOVSMOSE, 2001, p. 81). Estes traços característicos da realidade do indivíduo podem ser, todavia, elementos naturais da condição humana.

Por fim, é importante sublinhar que o interesse da pesquisadora na concretização dessa pesquisa efetivou-se, diretamente, a partir da problematização que norteou esse estudo: relação com o saber matemático de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, cuja questão norteadora será discutida no próximo subitem.

1.2 A questão norteadora

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)

A educação é um instrumento primordial na formação e desenvolvimento de qualquer criança e adolescente como caminho para a construção de seu futuro, a educação se faz ainda substancial quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, que hoje cumprem algum tipo de medida socioeducativa. Nesta ótica, é importante relacionar uma proposta pedagógica coerente e apropriada ao espaço em que esses adolescentes estão inseridos, as singularidades dos adolescentes, suas limitações e dificuldades, entre outros.

Costa (2001), com base em reflexões que dizem respeito aos adolescentes com alto grau de vulnerabilidade, destaca que é visível o número crescente de adolescentes que necessitam de uma base individual e/ou social para a superação dos obstáculos que entravam o seu pleno desenvolvimento como pessoas e como cidadãos. A multiplicação de adolescentes que enfrentam tal situação pode ser, também, resultante de uma sociedade que, cada vez mais, caracteriza-se pela desigualdade social e por outros efeitos sistêmicos, bem como a falta de uma educação pública de qualidade.

No interior desse processo, há, todavia, adolescentes autores de ato infracional que, na sua maioria, são jovens procedentes de famílias vulneráveis e que, por isso, precisam de orientações e apoio, visto que se encontram em um cenário de isolamento, desencontro, conflito social e individual. A questão de adolescentes submetidos à prática socioeducativa de privação de liberdade emerge como problemática que perpassa todos os segmentos sociais, refletindo a degradação desses jovens que, grosso modo, sobrevivem numa situação de extrema carência afetiva, educacional e material. Assim, tendo em vista os limites socialmente constituídos, a socialização desses adolescentes dar-se-á apenas mediante a aceitação das regras estabelecidas pelo meio, sem restrições. Este entendimento geral da sociedade não corresponde ao que Costa (2001) destaca:

Espera-se do jovem em dificuldade que ele se integre no corpo social como elemento produtivo e ordeiro, sem suscitar qualquer forma de reprovação do meio. A essa altura, então, diz-se que o educando foi “socializado”. Na perspectiva de uma pedagogia crítica, esta não é verdadeira socialização, que situa muito além desta adesão rudimentar à ordem estabelecida. Segundo o enfoque da Pedagogia da Presença, está socializado o jovem que dá importância a cada membro da sua comunidade e a todos os homens, respeitando-os na sua pessoa, nos seus direitos, nos seus bens. Ele agirá assim não apenas por uma lei promulgada ou por meio de sanções, mas por uma ética pessoal que determina o outro como valor em relação a si próprio (p. 46).

Esta reflexão de Costa consiste em pensar que esses jovens podem integrar-se ao corpo social de forma ativa e crítica compreendendo o lugar social do outro e respeitando-

o. É importante vislumbrar a possibilidade de mudanças no contexto da formação desses adolescentes e, como decorrência, também na área educacional.

Para analisar a ação que o ambiente de privação de liberdade exerce sobre o espaço educativo, destacaremos a relação com o saber matemático como norteadora de nossa pesquisa, pois a Matemática contribui para que o sujeito se aproprie de uma linguagem adequada para descrever e interpretar a sociedade, favorecendo a criatividade, raciocínio-lógico e desenvolvendo capacidades de conhecer e enfrentar desafios.

Nacarato e Paiva (2006) corroboraram com esta perspectiva, dizendo que “a Matemática tem um papel importante no exercício da cidadania, na compreensão da diversidade cultural e da equidade entre homens” (p. 52). Estamos, portanto, perante um quadro em que a Matemática se insere no campo da relação com o saber dos adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade, como um dos ingredientes que pode contribuir para que esses jovens compreendam a sociedade em que vivem como agentes ativos e transformadores da sua realidade.

Partindo desse pressuposto, consideramos como questão norteadora para a realização da pesquisa a seguinte reflexão: Qual a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber matemático em um espaço privado de liberdade?

Através desta questão, procuramos, no decorrer da pesquisa, responder às seguintes perguntas:

- a. *Quais os sentidos atribuídos pelos adolescentes autores de ato infracional a estudar e aprender matemática em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade?*
- b. *Quais as relações que esses sujeitos estabelecem com os conhecimentos matemáticos veiculados na escola e com a matemática do cotidiano?*
- c. *Há algo de específico em aprender matemática neste ambiente/situação de privação de liberdade?*

Espera-se que as respostas a essas perguntas possam contribuir de forma significativa, para que o processo de ensino e aprendizagem da Matemática passe a ser encaminhado de forma avaliativa e de reflexão contínua pelos adolescentes privados de liberdade e pelos educadores/profissionais colaboradores da unidade socioeducativa. Correlativamente, espera-se também o interesse da pesquisadora em se aproximar de um universo pouco pesquisado, bem como conhecer e analisar a relação desses adolescentes com as disciplinas escolares.

Esta relação é, todavia, fundamental numa ótica mais específica de análise da relação com o saber matemático, pois, segundo Silva, (2010) “o saber matemático constitui-se de seus símbolos numéricos, algébricos, gráficos e do raciocínio lógico capaz de articulá-los e aplicá-los no mundo”. (p.82). Assim, para analisar essa relação “tem-se que defrontar não mais com a turma que aprende Matemática, mas com cada aluno em sua estruturação psíquica, em sua relação simbólica, ativa e temporal com o conhecimento matemático” (SILVA, 2010, p. 83).

A partir dessas preocupações foi possível estabelecer os objetivos que orientaram essa pesquisa.

Como objetivo geral, temos: Compreender como se constitui a relação dos adolescentes privados de liberdade com o saber matemático.

Como objetivos específicos, delimitam-se: (i) identificar as facilidades e as dificuldades dos alunos/internos em relação aos conhecimentos matemáticos veiculados na sala de aula de uma instituição socioeducativa de privação de liberdade; (ii) analisar a relação dos alunos/internos com a matemática escolar em comparação com a utilização do conhecimento matemático do cotidiano; (iii) compreender se há algo de específico em aprender matemática neste ambiente/ situação de privação de liberdade; (iv) traçar um perfil geral dos alunos/internos no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM).

Para obter dados que respondessem a essas questões, foi necessária a identificação da Metodologia que melhor se adaptasse à proposta de trabalho. Portanto, nesta pesquisa, utilizamos a *abordagem qualitativa* como caminho para sistematização dos resultados pretendidos. É importante ressaltar que achamos interessante também trabalhar com o entrelace das duas abordagens de pesquisa: qualitativa e quantitativa, pois esta também aparece nesse estudo, no mapeamento do perfil geral dos adolescentes. Tomamos ainda, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, por nossa pesquisa ter abrangido especificamente uma unidade socioeducativa com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. No decurso desse estudo, utilizamos entrevistas, questionários, balanço do saber, observação como instrumentos para coleta e produção de dados. Essa perspectiva metodológica permitiu estruturar a realização da investigação e a análise dos dados.

1.3 Estrutura da dissertação

Uma vez definidas as perguntas de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, foi possível delinear a estrutura desta dissertação, a qual se divide em quatro capítulos.

No *primeiro capítulo*, situa-se o leitor sobre o tema “Relação com o saber matemático”, em que tratamos das seguintes questões: Da relação com o saber ao fracasso escolar, no qual aprofundamos a questão da relação com o saber de forma geral na perspectiva de Bernard Charlot; vimos em seguida à relação com o saber matemático, especificamente, bem como a importância deste conhecimento; por fim, tratamos da questão do sentido e significado. Apresentamos esse tema para facilitar uma discussão mais aberta das possibilidades educacionais e proporcionar uma visão geral a respeito da relação com saber, com o aprender e com o conhecimento matemático. Essa questão ocupa lugar central na pesquisa.

Adentrar em um campo de pesquisa para compreender o processo educacional dos adolescentes abre novas possibilidades de reflexão. Essa busca da compreensão encontra-se principalmente na delicada relação entre o saber/aprender e o adolescente autor de ato infracional, que é o sujeito dessa pesquisa, bem como as questões que envolvem também as medidas socioeducativas e a unidade de privação de liberdade. É nesses casos descritos, que discutimos no *segundo capítulo* os adolescentes e o ato infracional, trazendo as reflexões acerca da sustentação teórica; unidades socioeducativas de internação (Pruvação de Liberdade); a escola nas unidades de internação; educação para a sociabilidade: adolescentes privados de liberdade e; o fracasso escolar do adolescente autor de ato infracional.

O *terceiro capítulo* refere-se aos encaminhamentos metodológicos utilizados neste estudo. Explica “passo–passo” da metodologia empregada para coleta de dados em nosso campo de pesquisa.

Já no *quarto capítulo*, serão delineadas as linhas de análise dos dados a fim de apresentar e discutir as relações que os alunos/internos estabelecem com o saber, com o saber matemático e com o aprender numa escola intramuros.

Em seguida, segue um capítulo que destinamos às *considerações finais*, ou melhor, nem tão finais, já que entendamos que este trabalho representa um recomeço para novas discussões. Então, ambiciona-se, com esta pesquisa, contribuir com outros trabalhos que têm como suporte a Relação com o Saber, particularmente o saber matemático. E, neste sentido, pretende-se ainda colaborar para pesquisas direcionadas aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de prirvação de liberdade.

CAPÍTULO I

RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO

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)

Inicialmente, abordaremos, neste capítulo, o quadro teórico em torno do qual se estruturam as questões da Relação com o Saber (RS). É de suma importância iniciar, neste capítulo, o constructo teórico da relação com saber para melhor entendimento do foco central dessa pesquisa, particularmente, a Relação com o Saber Matemático (RSM).

Ainda neste capítulo trataremos da questão do fracasso escolar pautada por Bernard Charlot, pois segundo o mesmo 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).

Desta feita, um dos fatores que perpassam a situação dos adolescentes autores de ato infracional é o histórico de fracasso escolar, 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 (...)” (CHARLOT, 2000, p. 17).

É nessa perspectiva de análise que identificaremos neste estudo processos que caracterizam a relação que os alunos internos estabelecem com o saber matemático em seu cotidiano, um cotidiano privado de liberdade. A constatação da importância do conhecimento matemático para formação de um sujeito apoia-se no fato de que este saber desempenha papel crucial na sociedade, pois interfere na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na habilidade do raciocínio dedutivo do aluno.

Vale ressaltar que, para subsidiar nas discussões sobre a relação com o saber matemático, também trouxemos outros autores, fazendo referência, quando pertinente, à compreensão exposta por Charlot (2000, 2001, 2005).

1.1 Da relação com o saber ao fracasso escolar

[...] 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).

A teoria da Relação com o saber refere-se a uma longa e estruturada pesquisa que se apoia em resultados e reflexões que foram sendo acumulados pelo teórico Bernard Charlot. Inicialmente, Charlot fez seus estudos 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, tornou-se professor “para docentes do ensino fundamental na Universidade de Túnis” (ibidem) e, através dessa experiência prática, Charlot direcionou suas pesquisas no campo da sociologia da educação, que através deste, ocupou-se, “especialmente com a noção do saber” (ibidem).

No decorrer do percurso como pesquisador, Charlot aprofundou progressivamente as suas pesquisas, pois identificou alguns elementos que o fizeram direcionar suas preocupações intelectuais à relação com o saber, ao fracasso escolar, e à questão do sentido, experiência que o fustigou a afirmar: O homem está em busca de significados, de sentidos. Ele precisa encontrar um sentido, inclusive quando está sendo enganado por outros (CHARLOT, 2005, p. 16).

Em 1987, foi criada na França a equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividade Local) por Bernard Charlot, para aprofundar pesquisas sobre a relação com o saber. Essa equipe é associada ao “Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII – Saint – Denis” (ibidem). Segundo Charlot (2005), “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” (p. 14). No cenário educacional brasileiro, os estudos de Charlot começaram a ficar conhecidos nos anos 1980 através do livro *A mistificação pedagógica*, direcionado para a sociologia da educação.

A teoria da relação com saber não é nova, pois atravessa a história da filosofia clássica. A expressão tornou-se aplicável 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”. 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 [grifo do autor] (CHARLOT, 2000, p. 79).

Charlot (2005) aborda a RS a partir de alguns eixos: (i) a problemática psicanalítica: o saber como objeto de desejo; (ii) a problemática sociológica e; (iii) uma questão para a didática.

[...] 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 sobre 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 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 esta 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 no 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.

É nessa perspectiva, que a discussão da relação com o saber no campo da Sociologia, deve “estudar 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]*” (ibidem, p. 34). Contudo, Bourdieu e J.C. Passeron, na obra *A Reprodução*, abordam, prioritariamente, o sujeito no campo da sociologia como um conjunto de posições sociais. Esses autores nos trazem conceitos de *capital cultural*⁶ e *habitus*⁷ para analisar o problema do sistema educacional em termos de posições sociais. Não podemos ignorar essa posição

⁶ Ele retoma a metáfora da herança e da reprodução, ou seja, assim como a criança herda um capital econômico que a permite reproduzir a posição social da família de uma geração à outra, ela herdaria um capital cultural que a permitiria reproduzir essa mesma posição através da escola e da hierarquia dos diplomas. (CHARLOT, 2005, p. 40)

⁷ O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo. Ora, o sucesso escolar supõe representações e das práticas que correspondem ao *habitus* dos dominantes, e não ao dos dominados. (CHARLOT, 2005, p. 39)

na influência da relação com o saber. Mas 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”.

Nessa perspectiva, estudar a relação com o saber é lidar com questões psicanalíticas e sociológicas, sem priorizar esta ou aquela, observando o conjunto das relações sociais e individuais de cada sujeito. Segundo Charlot, alguns sociólogos explicam estatisticamente o fracasso 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 deixam uma lacuna com relação às dificuldades mais frequente nos meios populares do que em outras. “O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2005, p. 51). É nesse panorama, que Charlot e sua equipe têm trabalhado.

Na didática, a relação com o saber implica certa postura de um sujeito envolvido, tanto em relações de desejo como em relações sociais e institucionais. Charlot não é um didata e, por isso, mostra-se prudente ao fazer comentários sobre questões didáticas; discute algumas ideias, ao dizer que a relação com o saber “[...] não é um conceito a ser acrescentado aos outros conceitos forjados pela didática [...], mas um conceito que permite lançar um outro olhar sobre as situações didáticas” (CHARLOT, 2005, p. 43).

Charlot (2000) apresentou alguns conceitos de RS com formulações construídas ao longo de suas pesquisas. Em 1982, Charlot assim a definia: “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).

Em 1992, Charlot propôs uma nova definição da relação com o saber: “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, BAUTIER, ROCHEX, 1992 apud ibidem. p. 80).

Entretanto, foram ocorrendo algumas adaptações a respeito da definição da RS. Charlot (2000) acredita que o conceito desta depende do momento da pesquisa e do uso potencial dessa definição. A partir desse entendimento, 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 (ibidem. 80).

As pesquisas sobre a RS situam-se em vários aspectos e direcionamentos, podendo ampliar os estudos numa reflexão antropológica, ou seja, estudar a questão da condição humana de uma forma holística. Neste caso, “[...] pode-se, a partir dessa perspectiva antropológica, ampliar a questão da relação com saber àquela da “relação com o aprender”” (CHARLOT, 2005, p.42). Para Charlot, a questão com o aprender é muito mais ampla do que a do saber, pois para ele “nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 51).

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 os outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. (CHARLOT, 2000, p. 53)

Ao nascer o ser humano se depara em uma sociedade já estruturada, devendo adequar-se às várias situações de aprendizagem, para assegurar a sobrevivência necessária. No entanto, este ser humano é submetido a uma *sociedade micro*⁸, que também já é estruturada e, que organiza a formação psíquica e social deste sujeito. Além dessas questões, o sujeito também é singular, carregado de estruturas cognitivas, afetivas, desejos, pensamentos, entre outros, para assimilar todas as informações que estão postas na sociedade.

Para aprofundar essa questão e analisar as relações que o sujeito tem com o aprender e o saber, particularmente neste estudo, com o saber matemático, é necessário levar em consideração, principalmente, o sujeito e “derrubar” os obstáculos entre a Sociologia e a Psicologia. Esta é a base importante de Charlot nas suas pesquisas. O sociólogo da educação, para estudar a relação com saber, é levado a colocar a questão do sujeito como ponto crucial nas pesquisas, pois “[...] a posição que uma criança ocupa na sociedade ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam *não determina diretamente* seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos *indiretos, e não determinantes*, através da história do sujeito” [grifo do autor] (CHARLOT, 2005, p. 49).

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

⁸ Família.

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.

Nesse ponto de vista, 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 imprescindível 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).

Dessa forma, para a sociologia há uma correlação estatística entre a origem social do aluno e seu sucesso ou fracasso escolar, porém esta correlação para Charlot não é determinante, mas pode produzir efeitos indiretos. É por isso, como já foi dito, que não devemos priorizar nem a psicologia nem a sociologia, pois devemos orientar as duas ciências na mesma direção, quando nos referimos questões sobre a relação com o saber e o fracasso escolar. A problemática do fracasso e do sucesso escolar na classe popular são os pontos cruciais para as pesquisas empíricas de Charlot e, 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).

Essas problemáticas também são percebidas em pesquisas realizadas junto a adolescentes autores de atos infracionais, o que mostra que a história escolar desses adolescentes é uma história de fracasso escolar com todas as suas nuances. Corroborando com estas observações, Zanella (2010) aponta que “quanto mais alto o nível de escolarização, há menos adolescentes em cumprimento de medidas [...], o que demonstra uma relação entre o fracasso escolar e o envolvimento em atos infracionais” (p. 9).

A importância do fracasso escolar na vida [...], principalmente dos infratores, deve ser vista sob diversos ângulos. Os jovens com tais problemas familiares tendem a ir mal na escola; o mau desempenho estimula a ampliação do grupo de amigos, em muitos casos, ligados ao mundo infracional, e também contribui para o sentimento de fracasso na vida e para a baixa autoestima, importantes fatores associados à delinquência (ASSIS, 2001, p. 75 apud ZANELLA, 2010, p. 6).

Segundo Charlot (2000), “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (p.16). Entretanto, o aluno que se encontra em fracasso escolar torna-se estigmatizado como fracassado. Assim, para Charlot (2000) o que existem são fenômenos observáveis que se agrupam sob a denominação de fracasso escolar, além de “[...] situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (ibidem, p. 16). O aluno em algum momento encontra-se em situação de fracasso, com resultados indesejáveis segundo as normas, de desinteresse pelo estudo, mas esta situação pode mudar a qualquer momento.

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).

Estudar a relação com o saber é primordial para entender a questão do fracasso escolar. Neste caso, Charlot (2000) argumenta: “Por que estudarmos a relação dos alunos com o saber e, não, o fracasso escolar, visto ser ele que nos interessa diretamente? Porque, estritamente falando, não existe o fracasso escolar” (p.16). Desta feita, Charlot (2001), mais uma vez, coloca a importância de pesquisar a questão da relação com o saber, pois “[...] ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo” (p. 15). Partindo dessa perspectiva, algumas pesquisas demonstram que os adolescentes que cometeram ato infracional não frequentavam a escola, além disso destacam a importância dessa instituição para minimizar as ações delituosas, como destaca a pesquisa de Oliveira (2001) que.

[...] demonstrou que metade dos adolescentes detido 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 (p. 50).

É a partir deste investimento, que podemos levar em consideração o desejo e do não desejo de aprender, que Charlot insiste em suas pesquisas sobre a relação com o saber “na compreensão das lógicas de vida dos alunos fracassados, as lógicas dos alunos e das famílias populares” (CHARLOT, 2005, p. 22). E, reforça dizendo que “[...] para entender por que *eles*⁹ não sabem, porque eles não construíram competência, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou” [grifo nosso] (ibidem. p. 21).

Consideramos que se deve levar em consideração essa lógica para que seja construído um percurso pedagógico no qual os alunos das classes populares realmente melhorem em termos de apropriação do saber. Eles não são feras, não são animais selvagens que não podem ser atendidos, esses jovens não são loucos. Não são loucos, inclusive, quando eles parecem dizer coisas loucas (CHARLOT, 2005, p. 22).

É no entendimento a respeito da RS, bem como a partir do desejo ou não de aprender, que nos aprofundaremos na relação com o saber matemático no próximo subitem. Pesquisar esta relação 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 e a Matemática.

1.2 Relação com o saber matemático

Falamos até agora da relação com o saber em geral, isto é, com o fato de ter de entender o mundo, de apropriar-se de uma parte do patrimônio humano. Mas, na escola, não é “o saber” que encontra o aluno, são, sim, determinadas matérias: Português, Matemática, Geografia, Biologia etc. Em cada disciplina, o aluno depara-se com conhecimentos definidos, com conceitos mais ou menos esquisitos, com os quais ele estabelece relações que não são apenas intelectuais (SILVA, 2009, p. 26).

A reflexão a respeito da Matemática foi um dos quatro elementos que levou Bernard Charlot a mudar o rumo das suas pesquisas sobre a relação com o saber. Mas,

⁹ Vale ressaltar que, quando Charlot diz: “eles”, o mesmo está se referindo a todos os alunos que vivem situações de fracasso escolar e não aos sujeitos (adolescentes autores de ato infracional) dessa pesquisa. Contudo, consideramos que a citação se aplica ao público investigado.

porque a matemática? Para Charlot (2005, p. 18) “[...] a matemática parece ser a matéria menos política”, por ser a disciplina pouco discutida na família. Charlot (2005) destaca que quando um aluno da classe popular apresenta um resultado maior de dificuldade nas disciplinas de história, geografia, português e etc. em relação aos alunos da classe média, é fácil entender esse fenômeno, pois essas disciplinas são debatidas na família, podendo provocar influências culturais no entendimento destes saberes.

Todavia, para Charlot (2005), a disciplina de Matemática não é debatida na família, nem na classe popular, nem na classe média e, mesmo assim, o índice de fracasso escolar nessa disciplina na classe popular é bem maior do que na classe média. Esse foi um dos motivos que levou Charlot a ingressar nas pesquisas sobre a relação com o saber para poder encontrar outro tipo de explicação desse complexo problema com relação ao índice de fracasso escolar maior na classe popular.

O saber matemático representa a quantificação do mundo, um saber entre outros saberes que se encontra no mundo do qual se deve compartilhar. O saber matemático constitui-se de seus símbolos numéricos, algébricos, gráficos e do raciocínio lógico capaz de articulá-los e aplicá-los no mundo. A característica simbólica da linguagem matemática, talvez, apresente-se como agravante para apreensão deste saber. Talvez, poderá acarretar dificuldades para o sujeito que acessa o mundo real pelo simbólico (SILVA, 2010, p. 83).

A disciplina de Matemática, geralmente, é considerada de difícil aprendizagem pelos educandos, pelo fato de exigir um alto grau de abstração. Muitos estudos revelam que as crianças que chegam à escola normalmente gostam de Matemática. No entanto, o gosto por esta disciplina diminui à medida que os alunos avançam em suas séries/anos do sistema educacional. Fica muito claro que esse processo atinge um sentimento de aversão à Matemática. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vêm reforçar quando diz que.

O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 12).

Existem várias tentativas de explicação desses resultados negativos, contudo não podemos direcionar apenas a alguns fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a desvalorização dos profissionais de educação, a inadequações

existentes na formação do magistério, as dificuldades de aprendizagem do aluno, entre outros. Dessa forma, cada aspecto mencionado merece a devida atenção e assume um papel determinante para o desenvolvimento dos educandos nessa área do conhecimento.

Para entender todo esse processo, algumas pesquisas são realizadas a respeito da Matemática e trazem contribuições pertinentes ao tema da relação com o saber, particularmente o saber matemático. Dentre essas pesquisas, destacaremos Silva (2009), que investigou a representação da Matemática pelos alunos, equilibrando uma perspectiva geral e a experiência destes. Essa pesquisa foi realizada entre 2004 e 2006 e coloca em questão “o que significa, para um aluno da 1ª à 5ª¹⁰ série, gostar da matemática”, e constatou o seguinte:

Nas 1ª e 2ª séries, as percentagens de respostas afirmativas atingem 100% ou se aproxima deste valor. Já na 3ª e 4ª séries, diminui a proporção dos aficionados (90%) e, na 5ª, ela desce até 72%. Quanto mais tempo as crianças vão à escola, menos a proporção das que gostam da matemática. Dito de outra forma: para muitos alunos, a matemática é uma história que começa bem e termina mal (p. 112).

Para obter esses resultados, foram utilizadas perguntas do tipo: Por que se aprende a matemática? É importante? É útil? Encontra-se a matemática fora da escola? Quando e onde? Em quais profissões é mais importante ser bom em matemática? Silva (2009) concluiu que a relação dos alunos com a Matemática é direcionada na questão do trabalho. Uma vez aprendendo a questão do dinheiro, a Matemática fica sem sentido, pois a tendência no decorrer do tempo é fracassar nesta disciplina e, os outros conteúdos passam a ficar sem fundamento.

Com relação ao êxito e ao fracasso em Matemática, Silva (2009) chegou à conclusão de que existe preconceito contra a Matemática, pois os alunos acham uma matéria difícil, porém uma matéria importante. A lógica dos alunos é passar de ano e é grave tudo quanto constitui um obstáculo para se atingir esse objetivo. Nesse caso, a pesquisa diz que os docentes deveriam ter um método do ensino da Matemática mais atrativo, mais fácil e agradável para minimizar o preconceito contra essa disciplina.

¹⁰ Vale ressaltar que a Lei nº 11.274 dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental e, consequentemente, substituindo uma nomenclatura (1º ano ao 9º ano) comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino, veio ser regulamentada em 06/02/2006. Neste sentido, sempre que referimos as pesquisas de Silva, utilizaremos a nomenclatura do ensino fundamental ainda como SÉRIES, pois a pesquisa foi realizada antes da sanção desta Lei.

O conhecimento da subjetividade, presente no processo de aprendizagem da Matemática, poderia favorecer tanto o aluno quanto o professor de Matemática como formas de combater o fracasso escolar nessa disciplina. Como sujeito desejante, o jovem da escola básica necessita conhecer o valor e o sentido da Matemática em sua cultura, e articular-se em sua subjetividade para compreendê-la, e apropriar-se dela como forma de inserção no meio cultural em que vive. Para tanto, necessitará estabelecer-se como relação positiva com o conhecimento matemático (SILVA, 2010, p. 83).

Acerca da questão da relação pessoal com a Matemática, a pesquisa mostrou que a imagem das meninas de si mesmas é menos positiva ao longo dos anos; trata-se de um processo de desencontro entre as meninas e a matemática que não decorre de um preconceito de gênero trazido de fora para dentro da escola, mas sim, construído gradativamente nas salas de aula, já no início da sua trajetória. Com base nas respostas dos alunos, Silva (2009) chegou à conclusão de que para estes, a lógica básica para ter êxito na matéria Matemática *é a do estudo*, em que a maioria das respostas se baseia nesta linha de raciocínio.

Outras pesquisas foram importantes para o estudo da relação de um aluno com o saber matemático. Desta feita, Prediger; Berwanger e Mörs (2009) trouxeram um problema bem peculiar, já discutido em vários outros trabalhos, que é relação de desinteresse que o aluno tem pela Matemática. Essa problemática sempre perpassa pelo ensino de Matemática, disciplina que não tem uma boa receptividade nas escolas, o que se percebe principalmente a partir das séries finais do Ensino Fundamental.

Existe uma imagem específica da Matemática e, portanto, a nosso ver, uma relação particular com essa disciplina. É considerada uma matéria em que é difícil ser bem-sucedido, logo uma disciplina elitista e seletiva: nem todos podem entrar no universo matemático, muitos alunos reprovam e só alguns conseguem. Pesquisar a relação dos alunos com o saber é uma exigência ainda mais valiosa quando se trata de ensinar e aprender uma matéria que carrega tantos preconceitos e estereótipos como a Matemática. (SILVA, 2009, p. 17)

Esses aspectos podem-se observar na pesquisa realizada por Oliveira e Moreira (2010), pois eles enfatizaram a relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar. Essa pesquisa tinha como objetivo compreender as relações com o saber dos alunos em situação de risco de fracasso em Matemática frente às de alunos na mesma sala de aula, composto por aqueles considerados “bem-sucedidos” em Matemática. Os resultados mostraram que há diferenças significativas entre os alunos dos dois grupos, não apenas no conhecimento matemático, mas em todos os aspectos pesquisados da relação

com o saber.

Um desafio maior aguarda o professor quando conseguir enxergar a questão da subjetividade, compondo o quadro de complexidade estampado na sala de aula. [...] Este desafio aponta a importância dada pelos alunos aos diferentes eventos vividos no ambiente escolar como determinantes de sua relação positiva ou negativa com o conhecimento matemático (SILVA E MOURA, 2011, p. 442).

Percebe-se que os resultados direcionados ao saber matemático não são positivos, deixando uma complexidade no processo de ensino e aprendizagem do educando. Desta feita, os PCN para a área de Matemática no ensino fundamental estão pautados por princípios que visam à democratização do ensino de Matemática como meta prioritária do trabalho docente e deve estar ao alcance de todos (BRASIL, 1997). Além disso, é necessário entender que a “[...] atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade” (BRASIL, 1997, p. 19).

Nesse sentido, voltamos novamente para a questão central proposta para esta pesquisa: *Qual a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber matemático em um espaço privado de liberdade?*

Antes mesmo de tentar responder a tal questão, abordaremos no subitem a seguir o papel do conhecimento matemático na sociedade, pois “[...] Se “subtraírmos” a competência matemática da nossa sociedade altamente tecnológica, o que fica? O resto não poderia ter muito em comum com a nossa sociedade atual. Isso significa que a matemática se tornou parte da nossa cultura” (SKOVSMOSE, 2001, p. 99).

1.3 A importância do conhecimento matemático

A matemática não é somente um mistério impenetrável para muitos, mas também, mais do que qualquer assunto, aquele que ocupa o papel de juiz “objetivo” que decide quem “pode” e quem “não pode” na sociedade. Ele serve, portanto, como vigia, que dá ou não acesso aos processos de tomada de decisão da sociedade. Impedir o acesso à matemática é, portanto, determinar, *a priori*, quem vai sair na frente e quem vai ficar para trás. (VOLMINK 1994, pp. 51-52 apud SKOVSMOSE, 2008, p. 103)

A Matemática desempenha papel importante no desenvolvimento cognitivo dos jovens e adultos e na sua inserção no sistema de referências do grupo ao qual pertence.

Segundo Skovsmose (2008), quando o conhecimento matemático encontra-se em algumas ações, podemos realizar muitas atividades que fazem parte do dia a dia, dentre essas ações constituem a tomada de decisão, bem como procedimentos econômicos, entre outros.

A matemática intervém na realidade ao criar uma “segunda natureza” ao nosso redor, oferecendo não apenas descrições de fenômenos, mas também modelos para alteração de comportamentos. Não apenas “vemos” de acordo com a matemática, nós também “agimos” de acordo com ela. As estruturas matemáticas vêm a ter um papel na vida social tão fundamental quanto o das estruturas ideológicas na organização da realidade (SKOVSMOSE, 2001, p. 83).

Sem contestar esta informação, a respeito da qual não resta dúvida alguma, D’Ambrósio (2012) ver a disciplina Matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana, ao longo de sua história, para explicar, entender e manejar o imaginário e a realidade sensível e perceptível, bem como conviver com eles, evidentemente dentro de um contexto natural e cultural. Ainda conforme o entendimento acima, Skovsmose (2008) vem reforçar dizendo que “[...] a matemática é imprescindível a fim de levar a termo tais cálculos sobre custo-benefício que são aplicados a todos os tipos de tomada de decisão. [...] a matemática estabelece uma forma particular de ver o mundo” (p. 70).

Das assertivas acima, fica a reflexão de que o saber matemático está na base do conhecimento compartilhado no mundo, e um educando, seja autor de ato infracional ou não, apoderar-se desse conhecimento é ter domínio de uma boa parte desse mundo.

Segundo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, apontando para “(...) o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este determinante legal parece encontrar subsunção nas Diretrizes Curriculares de Matemática para o Ensino Médio nas quais se “(...) prevê a formação de um estudante crítico, capaz de agir com autonomia nas suas relações sociais”.

Tomando como suporte o currículo comum obrigatório, contemplando as áreas de conhecimentos existentes na base nacional comum (LDB, 2006), temos o conhecimento matemático como disciplina integrante da Educação Básica, pela qual passam todos os cidadãos; portanto, também para os adolescentes autores de ato infracional, como cidadãos de direitos. E a escolaridade integra o processo educativo. Neste sentido, o ensino da Matemática pode ser um grande aliado na formação de um cidadão apto a desenvolver a capacidade de interpretar a realidade de forma significativa, pois Bertoni (1994) reforça

que:

A Matemática se justifica para formar uma base conceitual a partir da qual outras ideias matemáticas serão organizadas desenvolvendo o raciocínio próprio, gerando autoconfiança, espírito crítico e criativo, capacidade de selecionar e aplicar o aprendido a situações novas, atitudes e crenças positivas perante a matemática, a percepção de seu valor, o reconhecimento das relações entre a matemática e situações da realidade. (apud Groenwald; Nunes, 2007, p. 99).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar (1997, p. 15). Contudo, “[...] é preciso deter-se em mundos-particulares. Nesse ponto é preciso considerar realmente que mundos díspares são esses com que estamos lidando. Há muitos grupos que estão parcialmente excluídos da chamada economia da informação” (SKOVSMOSE, 2008, p. 98)

No ambiente escolar, principalmente em instituições socioeducativas que, excepcionalmente, necessitam de atenção especial pela real situação em que se encontram, o ensino da Matemática pode ser um instrumento importante, pois “[...] por meio dela pode-se também ler o mundo como algo passível de mudança” (SKOVSMOSE, 2008, p. 96). “Vivemos com as abstrações concretizadas. Maneiras de calcular impostos, auxílio às crianças, salários, estratégias de produção etc. não são apenas modelos de pensamento, elas têm uma influência real nas nossas vidas” (SKOVSMOSE, 2001, p. 81).

Essas mudanças que se anunciam na organização do trabalho e nas formas de convivência social deveriam ser objeto norteador para aqueles responsáveis pelas políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino e aprendizagem. Este cenário cambiante precisa ser tomado como referência para decisões e orientações em educação. Isto porque esse processo demanda novas habilidades cognitivas e sociais dos cidadãos para se atingir novo patamar de desenvolvimento.

Portanto, pensamos que a Matemática poderá contribuir significativamente para a reinserção destes adolescentes na sociedade, por tratar-se de disciplina de reconhecimento social incontestável, bem como pela sua penetração em diversas atividades humanas. A “[...] educação matemática também pode contribuir para a criação de uma cidadania crítica e reforçar ideais democráticos” (SKOVSMOSE, 2008, p. 105).

A Matemática está presente no cotidiano de todo cidadão, como por exemplo, notícias e informações sobre a discussão de economia e política, diferenças salariais,

desigualdades sociais, os índices e gráficos veiculados nos meios de comunicação. Essa questão permitirá compreender que os saberes matemáticos, como instrumentos de interpretação da realidade social, poderão auxiliar na tomada de decisões e no domínio da tecnologia da informação e da comunicação. Ubiratan D'Ambrosio nos remete a uma reflexão sobre a importância da Matemática para a formação de um sujeito:

A matemática, como o conhecimento em geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. A virtualidade dessas representações, que se manifesta na elaboração de modelos, distingue a espécie humana das demais espécies animais. (D'AMBRÓSIO, 2009, p.27)

Ao analisar tal citação, deduzimos que o conhecimento não é oriundo de um simples reflexo da realidade, mas é a ligação de um fato ou situação com as experiências anteriores do grupo e seu sistema de comportamento, normas e valores – o que nos conduz a pensar que o conhecimento matemático é uma representação social; por conseguinte, não há como considerá-lo neutro nem figurante ou secundário no processo de recriar a percepção e a descrição da realidade.

Skovsmose (2008), ao destacar o conhecer reflexivo, afirma que a Matemática “[...] pode ser vista como uma linguagem, e introduzir uma nova linguagem significa criar novas perspectivas e novas racionalidades com que se tomam decisões” (p. 83). Esse autor defende que é preciso refletir sobre as atividades Matemáticas e o que os números nos dizem. Portanto, essa disciplina precisa ser trabalhada de maneira concreta, com atividades contextualizadas e adaptadas à realidade do aluno.

A Matemática pode contribuir para entender as decisões diante de questões sociais e políticas, cuja compreensão dependerá de uma leitura crítica, muitas vezes contraditória, influenciando a formação do pensamento humano e a produção de sua existência por meio das ideias e das tecnologias.

É nesse sentido que consideramos importante estudar as relações do aluno com a escola, com uma sala de aula “intramuros” - já que nessa pesquisa, os alunos pelos quais estamos interessados são adolescentes que estão privados de liberdade - procurando estabelecer uma correlação com o desempenho escolar em Matemática e a sua relação com o saber.

Mas, antes de entrarmos no segundo capítulo que diz respeito aos adolescentes

autores de ato infracional, consideramos ser importante trazer o que está sendo colocado quando decidimos utilizar as palavras *sentidos* e *significados* no título deste estudo. São essas questões que iremos aprofundar, com o intuito de trazer clareza a nossa pesquisa.

1.4 O sentido e significado: termos substanciais na construção do saber

Abordaremos, neste subitem, questões relacionadas ao sentido e ao significado, procurando conceituar essas dimensões, direcionando ao constructo teórico de Bernard Charlot, bem como às contribuições de Alexis Leontiev. Assim, devemos-lo sublinhar, particularmente, no título da pesquisa: *Relação com o Saber Matemático de Adolescente em Cumprimento de Medida Socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade*. O que pretendemos ao destacar essas dimensões? Mas, antes de tratarmos das questões que Charlot nos traz a respeito desses dois conceitos constitutivos, consideramos importante trazer entendimentos com base na etimologia, bem como contribuições de Leontiev (2004).

Etimologicamente a palavra sentido origina-se do latim *sensos*, que remete à percepção, significado, sentido, ou ao verbo *sentire*: perceber, sentir e saber (HARPER, 2001 apud TOLFO E PICCININI, p.39, 2007). Ainda, de um ponto de vista de Rideel (2003, p. 262 e 264) o conceito de sentido e significado é

Sen.ti.do [...] sm. Cada uma das funções nervosas em virtude da qual um organismo é capaz de perceber e receber alterações do ambiente e impressões; faculdade de sentir, de julgar, idéia [*sic*], ponto de vista; significação de uma palavra ou discurso; propósito intento. [...] **Sig.ni.fi.car** vt. Ter o sentido de; exprimir.

Percebe-se que *sentido*, na visão da etimologia, pode ser adotado como sinônimo de significado. Todavia, não trataremos em nossa pesquisa esse sinônimo, mas, através da relação destes conceitos, diferenciando-os. Segundo Tolfo e Piccinini (2007), parte considerável dos estudos sobre sentidos e significados vem sendo desenvolvida por psicólogos, mas também por sociólogos, administradores e profissionais da comunicação social. Ao abrir um espaço de diálogo, consideramos ser importante incluir nesta discussão, os profissionais de educação. Desta feita, esses profissionais subsidiam-nos compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno e seu desejo de aprender.

Para entendermos estes conceitos, iremos deter-nos especialmente no processo psíquico da condução humana, pautada na referência de Leontiev, bem como no

entendimento de Charlot, através da sociologia da educação. Assim, diferentemente dos conceitos da etimologia, Leontiev (2004) diz que “o sentido (“sentido pessoal”) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos com a consciência, devemos distinguir esses dois conceitos” (p. 104), mesmo estando intrinsecamente ligados. A complexidade desta distinção faz-se melhor entender através de duas direções principais: o *sentido* subjetivo e pessoal e a *significação*.

Considerando psicologicamente, Leontiev (2004) destaca que o conceito de significação “é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade” (p. 100). Dito por outras palavras, a significação é generalizada por uma realidade já estruturada pela humanidade e refletida sob a forma de conceitos, através da consciência humana, “[...] independente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (ibidem, p.102).

Desta feita, a diferença entre o sentido e a significação detém do geral ao particular, “[...] mas unicamente com aquilo para que está orientada a atividade do sujeito” (ibidem, p. 105), pois os fenômenos objetivos conscientizados pode ter uma relação de sentido pessoal na minha vida ou não. Então, “[...] num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (ibidem, p. 103). A significação de um determinado fenômeno pode ter sentidos diferenciados entre as pessoas ou, até mesmo, o sentido pode ser modificado pela mesma pessoa, a depender dos acontecimentos históricos no decorrer da vida. Exemplo:

Podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data; isso não exclui o fato de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha a defender a sua pátria e dar a vida por ela (LEONTIEV, pp. 104 e 105).

Um significado de uma palavra permanece inalterado, contudo pode ter sentidos diferenciados, a depender da dimensão psicológica, social e do momento histórico em que se encontra um sujeito. Podemos ter entendimentos positivos de um determinado fato, mas a instabilidade do sentido pode mobilizar oscilações na consciência do sujeito. É mediante tais questões que Leontiev (2004) diz que “Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos “puros” [...] o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva” (p. 104).

Contribuindo com essa diferenciação, Santana (2012) em sua dissertação também procura definir a respeito do sentido e significado, abordando esse entendimento, quando ele traz também Vygotsky (1996) à discussão. Assim, Vygotsky (1996) distingue o sentido e significado como:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do *sentido* de uma palavra sobre seu *significado* – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (p. 125, apud Santana, 2012, p.41).

Percebe-se que o sentido está baseado em uma dimensão pessoal daquele que observa e, que através deste, intencionamos nosso propósito e objetivo de vida. Já o significado é um conceito estável, bem como fazer conhecer, por meio de palavras ou outros meios, suas ideias ou sentimentos.

Aqui está a questão central do que queremos discutir, pois o que há de comum nessas discussões quando colocamos as questões do *sentido* e *significado*? A significação dos fenômenos está estruturada na sociedade, podendo refletir na consciência dos sujeitos numa relação de sentidos diferentes, que particularmente na nossa pesquisa, cogita na relação com a escola antes da privação de liberdade, na relação com a escola “intramuros” e na relação com a Matemática nestes dois momentos da vida. Será que o sentido é o mesmo?

Diante das questões expostas, Charlot (2005) diz o seguinte: “eu dou uma grande importância à idéia [*sic*] de sentido. Significado e sentido” (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?” (ibidem, 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 significante [...] 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, mobilizando-o. 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, onde “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” (p. 56).

Charlot (2000) esclarece dois aspectos fundamentais na questão do sentido: “[...] o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado à significação” (p. 57). O sentido que propusemos nessa pesquisa é o sentido do desejo, que indica a importância e o valor de uma determinada situação, bem como na 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)

Quando esta pesquisa entra na questão do sentido e significado dos adolescentes autores de ato infracional, estamos falando de três aspectos essenciais, como já foi abordado: o sentido da escola na vida do sujeito; uma vez privados de liberdade, qual é o sentido de estudar em uma sala de aula intramuros e; o sentido que a Matemática tem como desejo de aprender.

A Matemática é uma atividade que só fará sentido para o aluno se despertar nele um desejo, um valor ligado à sua subjetividade, às suas experiências. É possível que o desejo pela Matemática venha a se modificar na medida em que o aluno avance em sua escolarização. Como já foi abordado anteriormente, pesquisas comprovam que o aluno gosta de Matemática nos primeiros anos de escola, porém esse gosto vem diminuindo no decorrer dos avanços dos estudos.

Silva (2008) considera que outro desejo pode sustentar a aprendizagem da Matemática, *o de conquistar um bom emprego no futuro*. Mas, caro leitor, é essa a relação que os adolescentes privados de liberdade têm com a Matemática? É esse o desejo? Será que estudar numa sala de aula “intramuros” tem algum sentido para o sujeito privado de liberdade?

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (LEONTIEV, 2004, p. 104).

Nesta perspectiva, o sentido e significado estão associados nas pesquisas de Bernard Charlot, bem como no entendimento de Leontiev e, conseqüentemente, também em nosso estudo. Na nossa questão de pesquisa, colocaremos como ponto essencial a relação com o saber, o desejo e o sentido de aprender, levando em consideração as mudanças históricas do sujeito. Dessa 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).

É nessas discussões que findamos esse capítulo com a ideia central deste estudo: a relação com o saber matemático. O entendimento dessa relação surge como importante debate a respeito da escolarização de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. Essas discussões remetem à ideia de sujeito desejante e, para compreender essa questão, mergulhou-se na noção de sujeito consciente e na complexidade inerente ao processo de subjetivação.

Através deste, abordaremos no próximo capítulo, quem é o sujeito dessa pesquisa, para posteriormente entender a relação deste com a Matemática, pois essa ciência pode trazer benefícios que podem advir de sua aprendizagem, ou seja, a forte relação entre Matemática e a vida cotidiana. Nesse sentido, compreende-se que essa questão é que poderia elucidar a relação estabelecida pelo aluno/interno e o saber matemático e suas implicações em seu desempenho escolar; pois, nesse caso, está-se defronte do sujeito desejante.

CAPÍTULO II

ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UM BALANÇO DA QUESTÃO EDUCACIONAL

[...] Cada crime uma sentença. Cada sentença um motivo, uma história de lágrima, sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio, sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo. Misture bem essa química. Pronto: eis um novo detento. (BROWN, Racionais MC's, Diário de um detento)

Neste capítulo abordaremos os fundamentos teóricos que serviram de base para a realização da pesquisa e reflexões a respeito do público alvo – os adolescentes autores de ato infracional. Esses adolescentes apresentam inúmeras características de identificação que os incluem entre os excluídos sociais, e sua história é marcada pela marginalização. No entanto, essa condição não deve ser tomada em si mesmo como justificativa para explicar, de modo simplista, o envolvimento com os atos infracionais.

Conhecer a trajetória de vida desses adolescentes e a relação que estabelecem com o saber é o primeiro passo para compreendermos as dimensões que incidem sobre os sentidos que esses sujeitos atribuem à educação. Muitas são as características que podem ser invocadas para descrever um adolescente que cometeu ato infracional. A esse respeito Volpi (2001) traz algumas questões pertinentes.

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)

Na educação, o adolescente autor de ato infracional é apontado como aluno fracassado, pois, frequentemente, evade-se da escola muito cedo. Percebe-se na citação de Volpi, que em cada área do conhecimento existem denominações e entendimentos diferenciados a respeito dos adolescentes autores de ato infracional. Desta feita, o delito pode ser também, a busca exacerbada de reconhecimento e autonomia (OLIVEIRA, 2001). Essa busca, principalmente, na adolescência, parece ser uma característica desse período da vida, considerado por muitos autores como “um período em que os sujeitos possuem comportamentos conturbados e atitudes inconsequentes, precisando de atenção especial” (BOCCA, 2009, p. 170).

Ao mesmo tempo, 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 no qual as transformações podem suscitar vulnerabilidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como adolescente “aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, Art. 2º). Entretanto, segundo Bocca (2009), esse período, na abordagem psicológica, “é um fenômeno cultural, sem delimitação biológica” (p.170).

Na presente pesquisa, o adolescente autor de ato infracional é tomado na dimensão de suas experiências educacionais. Assim, para que seja possível discutir melhor das questões relativas à relação desses adolescentes com o saber matemático numa situação de cumprimento de medida socioeducativa que os priva da liberdade, julgamos importante dedicar parte de nosso trabalho a tratar, ainda que de modo geral, do debate voltado à questão da condição do adolescente infrator, incluindo a discussão sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069/90 (ECA), que prevê a aplicação de medidas socioeducativas, preconizando o acesso a todos os direitos sociais, políticos e civis.

2.1 Adolescentes e o ato infracional

[...] 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).

Para entender a temática pesquisada, é fundamental analisar a adolescência como um dos períodos mais fulcrais do desenvolvimento humano, por ser uma fase de transformações biopsicossociais que está inserida no processo mais amplo do desenvolvimento do sujeito, caracterizando-se pela busca de autonomia e reconhecimento social. Oliveira (2001) aborda que esta busca exacerbada de reconhecimento e autonomia num contexto de amplas desigualdades sociais torna-se dramática atualmente, por não existirem oportunidades sociais plausíveis suficientemente para todos.

Desse modo, a família se torna, também, um dos elementos importantes nesse processo de mudanças no desenvolvimento do um sujeito. A esse respeito, Martins e Pillon (2008) dizem que “[...] um marco familiar também se desenvolve, caracterizando um

período de risco em que podem ocorrer alterações da personalidade" (p. 1). Gallo e Williams (2005, p. 85) destacam que a capacidade verbal baixa e problemas de aprendizagem também se associam fortemente a outros fatores que contribuem para a conduta infracional. Outras pesquisas também foram analisadas abordando os fatores de risco para o ato infracional, pois 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 (2001, apud Gallo e Williams, 2005, p. 85).

Nessa perspectiva, a violência e o ato infracional se identificam, podendo constituir um dos fatores negativos para a obtenção de reconhecimento social. Neste sentido, “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).

Contudo, Volpi (2001) destaca duas questões importantes sobre a problemática discutida na sociedade, a de que o adolescente autor de ato infracional pode ser simplesmente, uma vítima do sistema social, buscando, através do ato infracional, uma estratégia de sobrevivência. E a outra questão se propaga pela não responsabilidade do meio social, atribuindo ao adolescente a única e exclusiva responsabilidade pelos seus atos.

Essas duas questões são importantes e trazem uma complexidade nos extremos dessas duas visões. Não existe um consenso da Psicologia e da Sociologia na formulação de uma explicação única no cometimento do ato infracional. Volpi (2001, p. 118) destaca que “a composição familiar e o grupo social ao qual pertencem os adolescentes em conflito com a lei não são apenas um dado objetivo, mas também uma produção social, política e ideológica”. Volpi (2001) apresentou uma pesquisa dizendo que a situação social dos adolescentes que saíram das unidades socioeducativa de internação era da classe popular, como baixa escolaridade e de família vulnerável. Todavia, é interessante destacar que Volpi analisou os processos nas Justiças da Infância e da Juventude e observou que a prática de infração ocorre em todas as classes sociais, porém:

Um estudo de processos de adolescentes envolvidos com drogas realizado no Rio de Janeiro (Batista, 1999) demonstrou que no caso de adolescentes de famílias pobres a justiça condenava à privação de liberdade por até três anos, enquanto os jovens de classe média ou alta eram entregues às famílias sob o compromisso de encaminhá-los a um tratamento médico (VOLPI, 2001, p. 118).

É evidente que várias situações sociais e psicológicas podem afetar a vida de um adolescente, em qualquer classe social. Estatisticamente, contudo, a maior proporção de cometimento de atos infracionais é relevante em classes menos favorecidas, embora esse fator não seja determinante. Charlot (2005) destaca que um sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. Em cada ser humano perpassa uma história, uma vida, e podem acontecer no decorrer do caminho, algumas circunstâncias influenciáveis, que podem ser decisivas ou não para o ato infracional.

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).

Atualmente, o cometimento de atos infracionais pelos adolescentes revela um fenômeno contemporâneo de grande proporção, pois alguns destes jovens optam pela prática infratora como um caminho mais fácil para alcançar um mundo onde a existência é marcada pelo ter, em detrimento do ser. “O jovem infrator expressa o mal-estar de sua época, o que, neste caso, significa afirmar que o adolescente contemporâneo enuncia, através do comportamento delitivo, seus desassossegos vividos em tempos de globalização” (OLIVEIRA, 2001, p. 30).

[...] 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).

Os adolescentes, quando cometem algum tipo de infração, carregam em seus atos negativos suas histórias que marcam suas vidas e as de seus familiares. Essas marcas

difícilmente se apagam; na maioria dos casos, conduzem-se pelo resto da vida. Além desse estigma perpetuado, a maioria da população – inclusive aqueles profissionais que trabalham diretamente com esse público – denomina os adolescentes que cometeram algum ato infracional pelo “*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 [grifo do autor] (VOLPI, 2011, p. 7).

Assim, juridicamente, quando um adolescente comete algum delito, descrito em lei, a este fato denomina-se ato infracional. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). Dessa maneira, a “responsabilidade pela conduta descrita começa aos 12 anos” (VOLPI, 2011, p. 15). As contravenções enumeradas no decreto – lei nº 3.688/41 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, “infração é todo comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico” (apud, Volpi, 2011, p. 41) e para prosseguir na conceituação das Regras de Beijing, “*jovem infrator* é aquele a quem se tenha imputado o cometimento de uma infração ou que seja considerado culpado do cometimento de uma infração” [grifo do autor] (ibidem).

De acordo com o ECA, o adolescente que praticar um ato infracional, ou seja, uma conduta descrita como crime ou contravenção penal, poderá receber medidas socioeducativas. As medidas socioeducativas estão descritas no ECA em seu artigo 112 e são aplicadas em consonância com as características do ato infracional. As medidas são: (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.

A justa aplicação das medidas socioeducativas tem por eixo estruturador ações destinadas a promover e defender os direitos da criança e do adolescente em respeito às normas mínimas legais: (i) da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança; (ii) das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade; (iii) das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude (Regras de Beijing); (iv) da nossa Constituição Federal e (v) do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Segundo Volpi (2011).

As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza coercitiva. Uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunização, 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 (p. 20).

Dessa forma, as medidas socioeducativas devem ser planejadas de acordo as regras mínimas legais, no sentido de oferecer novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, pois segundo Costa (2001) “o primeiro e mais decisivo passo para vencer as dificuldades pessoais é a reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros. Esta é uma condição necessária da mudança de sua forma de inserção na sociedade” (p. 21).

Para compreendermos a estrutura e funcionamento da política de execução das medidas socioeducativas, devemos nos concentrar inicialmente no conteúdo do Título I da Parte Especial do ECA que trata da Política de Atendimento, como está definida no Artigo 86 da referida Lei: “ A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios” (LIBERATI, 1991 apud COSTA, 2009).

Desta feita, a implementação das medidas socioeducativas são coordenadas e distribuídas de acordo o órgão competente do Estado. Para melhor entendimento, apresentamos uma tabela informando as competências das esferas do poder público em cada medida.

Tabela 1 - Demonstrativo das atribuições dos órgãos e esferas do poder público

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	UNIÃO	ESTADO		MUNICÍPIOS
		Executivo	Judiciário	
Advertência	N A	-	N F E	-
Obrigação de reparar o dano	N A	-	N F E	-
Prestação de serviços à comunidade	N A	-	N F E	N F E
Liberdade assistida	N F A	N F E	N F E*	N F E
Semiliberdade	N F A	N F E	-	N F E
Internação	N F A	N F E	-	A

Legenda: N= Normatiza F=Financia E=Executa A=Apoia

Fonte: VOLPI, M. O Adolescente e o Ato Infracional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 20

Como nosso interesse nessa pesquisa recai particularmente sobre adolescentes privados de liberdade, convém observar no quadro de Volpi (2011), *a internação*. Essa medida é normatizada, financiada e apoiada pela União, entretanto a competência para a execução da medida é de responsabilidade do Executivo, como também a de financiar e a de normatizar. Os municípios ficam apenas com a competência de apoiar.

2.1.1 Unidades socioeducativas de internação (Privação de Liberdade)

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).

A aplicabilidade da medida socioeducativa de internação é a medida que 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” (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, 1996).

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 (art. 121, § 3). A excepcionalidade diz que a pessoa precisa de auxílio especial, apresentando circunstância extrema, quando verificado o ato infracional, foi constatado que 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, 1996). 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” (apud, VOLPI, 2011, p. 48).

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

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 (apud VOLPI, 2011, p. 57).

Nesse sentido, os que forem submetidos a essa medida serão encaminhados para unidades específicas em regime de privação de liberdade. Essas unidades de internação comportam adolescente autor de ato infracional “cometido mediante grave ameaça ou violência pessoa; 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); bem como 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 [grifo do autor] (VOLPI, 2011, p. 28).

As unidades são ocupadas em um determinado espaço físico conforme descrita 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). Tem uma equipe específica como uma direção, corpo técnico (assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros), educadores, auxiliares, agentes, entre outros. Volpi (2011) 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” (p. 30).

Sendo assim, no Estado de Sergipe existem duas unidades de Internação: a masculina e a feminina. A Unidade Socioeducativa Feminina (UNIFEM) presta atendimento a adolescente do sexo feminino privadas de liberdade e a masculina denominada de Centro de Atendimento ao Menor (CENAM). Ambas são executadas pelo Estado de Sergipe, através da Fundação Renascer, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social.

Para entendermos o processo de atendimento ao adolescente em situação de conduta infracional e vulnerabilidade em Sergipe, faremos um breve recuo ao passado para destacar as origens do CENAM.

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 pela 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 destas unidades, a FEBEM-SE mantinha convênios de cooperação técnica e financeira com obras sociais.

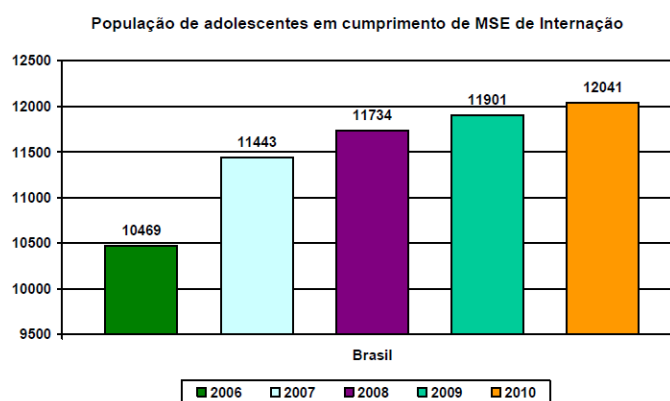
O Centro de Atendimento ao Menor (CENAM) no início de seu funcionamento era denominado como Centro de Atendimento a Menores (CAM). Nesse caso, o surgimento do CENAM foi, basicamente, uma reformulação na denominação da unidade em substituição ao CAM. O seu surgimento foi no período da FEBEM-SE (1976-1991).

Com a promulgação do ECA em 1990, a FUNABEM, bem como seus órgãos executores, foram abolidos para que se descentralizassem as ações da União e para transferi-las aos 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 a 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 continuando 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.

Nessa perspectiva, por ser uma unidade de privação de liberdade, optamos por realizar a pesquisa nesta unidade masculina, o CENAM, por três fatores: (i) pela identificação da pesquisadora, (ii) por acreditarmos que a maior repressão se dá a esse gênero, (iii) pela quantidade de adolescentes internos.

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 Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (BRASIL, 2010). Essa fonte aponta que mais de doze mil adolescentes no ano de 2010 encontravam-se em privação de liberdade, conforme **gráfico 1** abaixo.



FONTE: Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo 2010 - Estados / SDH / SNPDC / SINASE

Os números de adolescentes internos em uma instituição variam muito, por existir uma rotatividade significativa de adolescentes. Essa rotatividade depende do progresso do interno, do seu desempenho na ressocialização, por isso que a sentença não determina o prazo da internação.

O Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei em 2010 trouxe informações quantitativas de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade com o comparativo entre os anos 2007 a 2010 (BRASIL, 2011). Segundo esse levantamento, no que diz respeito à quantidade de adolescentes na unidade de internação, Sergipe tem uma variação pequena de internos, pois no ano de 2007 a unidade tinha 73 internos; em 2008, 68; em 2009, 73 e em 2010, 76. Percebe-se que de 2007 a 2008 houve uma leve diminuição, mas retornando a mesma quantidade no ano seguinte, bem como um leve aumento em 2010. Então, a média nesse período é de 72,5, podendo permanecer mais ou menos nessa média nos próximos anos.

Vale ressaltar que esse levantamento é realizado anualmente, mas devemos levar em consideração que ao longo de um ano esse quantitativo pode variar em razão de novas inserções no sistema, bem como o término do cumprimento da medida e liberação dos jovens da unidade ou até mesmo em decorrência de fugas das unidades.

Dados relativos ao CENAM, nosso campo de investigação, indicam que no início de 2013 a unidade contava com 82 adolescentes internos. Após as primeiras audiências desse ano, o quantitativo de adolescentes caiu para 64 e, em julho, um total de 78 internos. Percebe-se, então, uma oscilação considerável nessa população.

Essa rotatividade afeta também o processo de ensino aprendizagem nas salas de aula, bem como o desenvolvimento pedagógico dentro dessa unidade. A rotatividade de adolescentes é grande, pois são 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 entramos neste universo escolar dentro de uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, nós abordaremos no tópico seguinte questões relativas à escola intramuros e o que diz a lei a respeito disso.

2.1.2 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).

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” e complementando 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).

Nessa perspectiva, uma das condições para receber escolarização nas unidades de internação, segundo a regra 40 das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, é o recebimento de certificado escolar emitido por uma instituição de ensino sem informar o nome da unidade, bem como o cometimento do ato infracional pelo adolescente. Ou seja, “Os diplomas ou certificados de estudos outorgados aos jovens durante sua detenção não deverão indicar, de modo algum, que os jovens tenham estado detidos” (BRASIL, 1990, p. 11).

Em princípio, para as Regras de Beijing 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” (apud, VOLPI, 2011, p. 50).

Em Sergipe, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) é responsável pelo

atendimento educacional do Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), onde o espaço destinado a este fim, bem como seus professores, fazem parte de um núcleo da Escola Estadual Cel. Francisco Souza Porto. As documentações, declarações, diário escolar, entre outros, são deliberados pela escola em questão, garantindo, conforme as normas legais, o anonimato dos atos infracionais dos alunos/internos. Nessa unidade, os adolescentes são inseridos no ensino formal através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo todas as disciplinas, inclusive matemática, objeto especial nessa pesquisa. A escolaridade dentro desta instituição é dividida em EJAEF 1 (1ª a 4ª etapa¹¹ do ensino fundamental) e EJAEF 2 (5ª a 8ª etapa do ensino fundamental).

A Educação de Jovens e Adultos (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).

Para entender um pouco a trajetória do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil, faz-se necessária uma retrospectiva da história das últimas décadas da atuação do Estado. Quais sejam: “Fundação Mobral (1967 – 1985), da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (1986 – 1990) e do Programa Brasil Alfabetizado (2003 – atual)” (SUZUKI, 2009, p. 16).

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, este mesmo documento ratifica que a educação básica 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 deste público, valorizando a vivência, o cotidiano e os conteúdos de interesse dos alunos do EJA, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000), em seu

¹¹ Nesta unidade os anos de escolarização são designados como ETAPAS, onde a 1ª etapa se refere ao 1ªsérie/2ºano do ensino fundamental; a 2ªetapa: 2ªsérie/3ºano; a 3ªetapa: 3ªsérie/4ºano e a 4ªetapa: 4ªsérie/5ºano.

Art. 17, inciso III, os docentes têm que desenvolver “[...] práticas educativas que correlacionem teoria e prática” e no inciso seguinte a “[...] utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p, 3).

Portanto, ao refletir sobre a prática de ensino para adolescentes autores de ato infracional, faz-se necessário compreender os desafios existentes, respeitar a cultura de cada cidadão e considerar a possibilidade de construção de novos significados. Além disso, a formação continuada dos professores, especificamente os que lecionam em unidades socioeducativas, passa a exigir novas posturas, destacando a necessidade de incorporar à, sua prática educativa, novas propostas curriculares em sala de aula.

2.2 A Educação para sociabilidade: adolescentes privados de liberdade

Não se trata, portanto, 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).

Ao assim discorrer as garantias necessárias para a socialização, a 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), quando contempla que “a finalidade maior do processo educacional, inclusive daqueles privados de liberdade, deve ser a formação para cidadania” (p. 30).

A educação é um direito fundamental, previsto na Constituição Federal (CF, 1988), enfatizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Os adolescentes autores de ato infracional, privados de liberdade, têm esse direito garantido, pois este aporte legal parece encontrar suporte no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 123), conforme supracitado no subcapítulo anterior.

Nesse sentido, percebe-se então, um substancial elemento que forma a dualidade da escola ofertada aos adolescentes privados de liberdade, ou seja, *a escola na liberdade e a escola na privação desta*. Dentre esse panorama, é necessário destacar que a escola, na

maioria dos casos, não fazia parte da realidade cotidiana desses adolescentes, por terem evadido da escola cedo. Para alguns dos adolescentes, o contato mais intenso com as atividades escolares se dá nesse momento hostil, que constitui a privação de liberdade. Outra característica fulcral é a condição em que se encontram os alunos/internos, pois, necessariamente, implica uma rotina diferenciada, na qual as atividades escolares e os procedimentos de segurança se comunicam no espaço da sala de aula. Isso conduz a um questionamento importante, que é a relação professor/aluno nesse contexto de privação de liberdade.

A medida socioeducativa não emergiu, ainda, como campo significativo para as pesquisas voltadas para o processo educacional dos alunos/internos. Esse aspecto implica um discurso pedagógico educacional ideológico, legitimado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelos dispositivos legais que o executam. Nesse sentido, embora a lei, como se tem argumentado, venha regulamentar e assegurar a questão educacional, principalmente, da educação formal, é claramente secundário como valor e exigência. E, além disso.

Quando a população a ser educada é formada de adolescentes, majoritariamente negros, mestiços, pobres e, além de tudo, infratores, é preciso atentar para os perigos de uma visão preconceituosa, principalmente, porque algumas concepções ditas científicas, a serviço das relações sociais de poder, deprecia essa população. (LOPES, 2006, p, 16)

Além da secundarização educacional dentro da unidade, outro fator importante aparece como um dos maiores entraves para atividade educativa na unidade de internação, que é a heterogeneidade dos adolescentes. São jovens que efetuaram variados atos infracionais, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados. Existem adolescentes que evadiram da escola muito cedo ou, pior, que nunca foram à escola. Além desses fatores, existe a oscilação de comportamentos, o desejo ou não de estudar, de mudar de vida, bem como as formas de encarar a vida na unidade socioeducativa e fora dela e as expectativas de vida.

No entanto, muitos destes fatores estão presentes em relação à infância pobre brasileira como um todo, não afetando apenas os chamados adolescentes infratores: projetos educacionais inadequados, formalistas e eivados de preconceito contra as classes populares são um lugar-comum na história da educação brasileira. Portanto, ao refletirmos sobre a

possibilidade de um projeto (político) pedagógico para adolescentes privados de liberdade, devemos ter presente que este insere-se num processo filosófico mais abrangente, que a nosso ver encontra o referencial teórico adequado na pedagogia de Paulo Freire, que cunhou os princípios da Educação Popular (OLIVEIRA, 2003, p. 92).

A despeito dos fatores negativos que perpassam o sistema educacional brasileiro, percebemos um esforço dos professores do CENAM, pois estes se empenham em levar propostas educativas para os adolescentes conquistarem uma melhor perspectiva de vida. Temos as contribuições importantes de Paulo Freire (2005) com a “Pedagogia do Oprimido”, bem como a utilização de um método que valoriza o saber do aluno, proporcionando o diálogo, a problematização e a participação do educando.

Além desta, Costa (2001) 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*”; é 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 (p. 23).

Nesse sentido, o poema da epígrafe “A Presença da Pedagogia” (COSTA, 1999) destaca a orientação positiva de participação do educador ao aluno/interno, que diz:

Educar é criar espaços
Educar é abrir os braços
É estar disposto a exercer
Uma influência construtiva
Que acolhe e incentiva
A chama de um outro ser. [...]

Fazer do acolher uma arte
Em que o ser se reparte
Numa mútua doação
Educador e educando
Aos poucos edificando uma nova relação.

Acolher o conteúdo
Até do discurso mudo
De alguém que não quer falar
Acolher o sentimento
Que ali, naquele momento,
Busca poder se expressar. [...]

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 “apenas ao nível da pura exterioridade” (COSTA, 2001, p. 25), mas sim um processo cuja característica primordial “[...] 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).

Sendo assim, a educação, que é primordial na formação e desenvolvimento de qualquer criança e adolescente como caminho para a construção de seu futuro, faz-se ainda mais substancial quando se trata de alunos/internos, que hoje cumprem algum tipo de medida socioeducativa. Nessa perspectiva, educar torna-se sinônimo de sociabilidade. No âmbito da internação ou mesmo no cumprimento de outros tipos de medida socioeducativa, a educação assume um papel ainda mais relevante para os que agora precisam redesenhar seus objetivos.

As atividades pedagógicas, de esporte, de lazer e até mesmo profissionalizantes, em um ambiente estruturado e com profissionais envolvidos e dedicados na situação em que se encontram esses adolescentes, também são fundamentais para a formação destes, 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).

Nesse sentido, é necessária a construção de uma proposta pedagógica coerente e apropriada ao contexto em que esses jovens estão inseridos, que respeite e contemple o tipo de medida socioeducativa, as singularidades dos adolescentes, suas limitações e dificuldades, entre outras particularidades. Essa relação permitirá que uma boa formação educativa represente perspectivas novas para essas vidas, buscando a valorização pessoal de cada um como cidadão. Da mesma forma, faz-se necessário um trabalho preventivo, ressignificando todo processo educativo das instituições de ensino do nosso país.

Sendo a idealização desse discurso pedagógico, podemos destacar como essencial a inclusão escolar dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade, cujo processo educacional tem sido de evasão e fracasso escolar. Esse desafio,

portanto, é complexo, contudo precisa ser imediatamente enfrentado. Pereira e Mestriner (1999, *apud* GALLO e WILLIAMS, 2005, p. 86) apontam que, no Brasil, a situação de baixa escolaridade do adolescente autor de ato infracional é semelhante à situação da América do Norte, onde quase a totalidade dos adolescentes que estão cumprindo alguma medida socioeducativa abandonou os estudos muito cedo.

2.2.1 Fracasso escolar do adolescente autor de ato infracional

Eu me arrependi que eu não fui para aula mais, [...] mas quando sair daqui eu vou, não vou perder nenhum dia de sala de aula. A minha mãe dava tanto conselho: “rapaz, vá para a escola, para a escola”. E aí agora onde eu estou. Não sei como é o mundão mais. (Entrevista, A3, 2013)

Quando nascemos, trazemos conosco a herança do aprender e, nesse processo de aprendizagem, que no início parece-nos prazeroso, vai se transformando em obrigação e, nesse impasse, deparando-nos com regras preestabelecidas que devemos nos apropriar para não sermos excluídos da sociedade e estigmatizados como fracassados.

Charlot (2008) aponta que o fracasso escolar em si mesmo não existe, o que existe de fato é a situação de fracasso escolar. Como explicar esse entendimento de Charlot? Para Charlot (2008), a expressão “fracasso escolar”, usada correntemente, designa um fenômeno geral, mas pouco explica sobre sua produção.

Já Angelutti et al (2004, *apud* ZANELLA, 2010) reforçam alguns aspectos direcionados ao fracasso escolar e enumeram.

[...] quatro vertentes explicativas da produção acadêmica sobre o fracasso escolar: o fracasso escolar como problema psíquico, de responsabilidade das próprias crianças e famílias; o fracasso escolar como um problema técnico em que a culpa recai sobre o professor; o fracasso escolar como questão institucional que responsabiliza a lógica excludente da educação escolar e, por fim, o fracasso escolar como questão política, como resultado da opressão da cultura escolar dominante que não considera a cultura popular. (p. 5)

Muitos adolescentes têm a autoestima baixa em virtude do baixo nível de escolarização resultante da evasão escolar, mas ao mesmo tempo, essa evasão, é refletida através do não desejo de estudar, do fracasso escolar e da vulnerabilidade produzida por inúmeras situações indesejáveis, dentre elas a infração. O fracasso escolar não é determinante, mas contribui significativamente para o ato infracional, pois quanto maior a escolaridade de um adolescente menores são as chances de ele se envolver em uma

situação de infração.

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 na educação é uma das melhores maneiras de proteger os adolescentes das práticas delitivas. (OLIVEIRA, 2001, p. 50).

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, origina-se da exigência da família, bem como da demanda do cumprimento da medida. Nesse sentido, o autor concluiu que não há diálogo entre os sentidos que os adolescentes atribuem à escola e o universo escolar. 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, p. 38, 2005).

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 destes jovens, cuja trajetória escolar tem sido a de abandono, evasão 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. O que se pode constatar é a realidade da escolarização dos adolescentes no início e durante a sua trajetória de vida, sendo assim Volpi (2011), em pesquisa realizada em outubro de 1995 a abril de 1996, verificou que do montante de 4.245.

[...] a grande maioria dos adolescentes pesquisados - 96,6% - não

concluiu o ensino fundamental. A porcentagem de analfabetos é de 15,4%. O número de adolescentes que concluíram o 2º grau, conseqüentemente [sic], torna-se praticamente nulo – 7 num total de 4.245 (cuja informação foi obtida), o que representa a ínfima parcela de 0,1% (2011, p. 56).

Em complementação às informações dessa pesquisa, Volpi aponta que 58,8% dos adolescentes não frequentavam a escola por ocasião da prática do ato infracional e, no Estado de Sergipe, os índices encontrados são de 57,5%. Além disso, Volpi também analisou nessa pesquisa o grau de instrução dos adolescentes, pois do montante de internos no Brasil, 15,1% são analfabetos; 52,6% estão nas primeiras séries do ensino fundamental; 26,7% no ensino fundamental maior, e apenas 3,2% no ensino médio. Em Sergipe, segundo essa pesquisa de Volpi, 65% dos adolescentes eram analfabetos; 32,5% estavam nas primeiras séries do ensino fundamental menor, e 2,5% até a 8ª série do ensino fundamental maior. Estas pesquisas mostraram que a trajetória escolar desses adolescentes é uma história de fracasso com todas as vertentes negativas que perpassam a vida do aluno.

Os jovens com tais problemas familiares tendem a ir mal na escola; o mau desempenho estimula a ampliação do grupo de amigos, em muitos casos, ligados ao mundo infracional, e também contribui para o sentimento de fracasso na vida e para a baixa autoestima, importantes fatores associados à delinquência” (ASSIS, 2001, p. 75 *apud* ZANELLA, 2010, p. 6).

Para o adolescente autor de ato infracional, estudar não parece ser uma questão primordial nos seus diálogos. Ele resiste às regras em geral e às regras da escola. Como a maioria dos adolescentes, limita-se apenas às obrigações mínimas. A combinação desses fatores, muitas vezes, pode acabar ocasionando, posteriormente, a evasão. Por isso, percebe-se que todas as pesquisas relacionadas à escolaridade destes adolescentes estão direcionadas à defasagem idade/série e o seu fracasso 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, podem levar os jovens a adotar meios perigosos para concretizar o acesso aos bens materiais, infringindo a lei. Corroborando com essas observações, Volpi (2011), relaciona o trabalho precoce com a exclusão escolar e traz uma citação de Cervini e Burger (1991), apontando que.

[...] 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 (2011, p. 56).

Em agosto de 2013, a Fundação Renascer trouxe uma reportagem sobre as palestras sensibilizadoras que acontecem no CENAM sempre no início de cada ano letivo, levando informações precisas da importância da educação para adolescentes autores de ato infracional, sensibilizando-os. Essa reportagem destacou a fala de um adolescente interno, pois percebeu que o desinteresse pela escola é realidade constante nesse universo: “estudei até a quinta série. Antes de vir pro [sic] Cenam já tinha parado há mais ou menos um ano porque entrei para o mundo da malandragem, comecei a andar com quem não prestava e parei de ir para a escola” (FUNDAÇÃO RENASCER, 2013).

Além dessa fala, a reportagem da Fundação Renascer (2013) destaca um dado preocupante: os adolescentes privados de liberdade têm o ensino fundamental incompleto. A Fundação diz perceber também a defasagem referente à idade/série dos adolescentes que cumprem medidas judiciais. Esta diz que o nível de conhecimento acerca do currículo escolar não é compatível com sua série, devido ao histórico de evasões e repetências escolares.

A revisão da literatura realizada por Bocca (2009), Carvalho (2011), Costa (1999, 2001, 2009), Gallo e Williams (2005), Oliveira (2001), Volpi (2001, 2011), Zanella (2010), entre outros, constituíram fonte de inspiração para os aspectos relevantes que abordamos neste capítulo. Em questões diversas, esses autores mergulham na subjetividade desses adolescentes que não são aceitos pela sociedade, estigmatizados pelo seu ato infracional, bem como pela sua trajetória de vida.

Como pesquisadora e também como professora desse público, foi de fundamental importância 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 no próximo capítulo do passo a passo metodológico que viabilizou a realização da pesquisa.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma metodologia, porém - e portanto -, não é um conjunto de métodos que possa ser tratado de um modo meramente procedimental. Isso pretende significar que os limites das metodologias e de seus pressupostos teóricos devem ser séria e continuamente testados, confrontados, avaliados (GARNICA, 2006, p. 86).

Para compreender todo o alcance dessas características metodológicas, agrupamos neste capítulo, a questão de pesquisa que foi definida a partir do referencial teórico adotado e da análise da literatura pertinente. A partir desse processo, 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 dessa pesquisa.

3.1 A PESQUISA

“Sendo pesquisa o elo entre a teoria e prática, parte-se para a prática, e portanto se fará pesquisa, fundamentando-se em uma teoria que, naturalmente, inclui princípios metodológicos que contemplam uma prática” (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 74). Partindo dessa visão, esta pesquisa teve como *locus* o Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), que atende adolescentes de sexo masculino, cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. Esta unidade está localizada na Av. Tancredo Neves, na cidade de Aracaju (Sergipe) e faz parte da Fundação Renascer, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social.

Os sujeitos da pesquisa são os adolescentes/internos na instituição supracitada. Nesta unidade os adolescentes são inseridos no ensino formal através do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é executado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), onde o espaço destinado a este fim, bem como seus professores, fazem parte de um núcleo da Escola Estadual Cel. Francisco Souza Porto. A escolaridade dentro desta instituição é dividida em: EJAEF1 (1ª a 4ª etapa do ensino fundamental), EJAEF2 (5ª a 8ª etapa do ensino fundamental) e ensino profissionalizante.

Desta feita, para melhor compreensão e delimitação do objeto de estudo, os participantes da pesquisa foram os adolescentes/internos que estudam no EJAEF1 da 1ª a 4ª etapa, bem como quatro professoras polivalentes, a fim de enriquecer aspectos relevantes para a análise dos dados na dissertação. Vale ressaltar que a rotatividade de

adolescentes internos, como mencionada no capítulo anterior, é grande. Neste caso, não temos o número exato de adolescentes no CENAM, mas aplicamos os instrumentos de coleta de dados com os alunos/internos que estavam frequentando as salas de aula no período da pesquisa.

Para responder às questões que mobilizaram esta pesquisa, constituímos uma metodologia apropriada às questões de trabalho e à situação investigada. Portanto, nesta dissertação, utilizamos a *abordagem qualitativa*. Segundo Triviños (1987), existem duas dificuldades para definir o entendimento desta pesquisa. Uma delas é a abrangência da definição, apresentando 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. Mas é importante destacar que todos os autores que compartilham de tal discussão deixam evidente o surgimento dessa abordagem. Para os autores, 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 (2010) destaca a diversidade de significados, bem como a interpretação na denominação como *pesquisa qualitativa* ou *abordagem qualitativa*, vez que, atualmente, segundo Oliveira (2010), 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).

Além disso, Borba (2006) destaca ainda que “[...] o ser humano é o principal ator nessa modalidade de pesquisa” (BORBA, 2006, p. 6). Não obstante, Lüdke e André (1986) relatam que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (p. 11).

Segundo Chizzotti (2003, p. 2) 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).

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 suas inter-relações, que nele interferem e que com ele interagem. Desta feita, achamos interessante mencionar o entrelace das duas abordagens de pesquisa: qualitativa e quantitativa, que também aparecem nesse texto, no mapeamento quantitativo do perfil dos adolescentes através do diagnóstico escolar. Para Oliveira (2010, p. 58) esses “dois tipos de abordagem não são excludentes, pois, na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa”.

Nesta direção, Minayo (2010) entende que “cada um dos tipos de método tem seu papel, seu lugar e sua adequação. No entanto, ambos podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de um sobre o outro” (MINAYO, 2010, p. 57). Nessa mesma direção, Triviños (1987) destaca que “[...] Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (p. 118). Desta feita, poderemos encontrar amparo em Jick (1983), quando destaca que os “métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares, e não rivais” (JICK, 1983, p. 135 *apud* FLICK, 2009, p. 43).

Assim, na medida em que analisamos os dados numa perspectiva de articulação entre o qualitativo e o quantitativo mediante os instrumentos adotados, construímos condições mais favoráveis a uma melhor compreensão da realidade estudada.

Como nossa pesquisa abrangeu especificamente uma unidade socioeducativa com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, adotamos a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente” [grifo do autor] (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Segundo Lüdke e André (1986), “o estudo de caso é o estudo de *um* caso” [grifo dos autores] (p. 17).

A fim de facilitar esse processo metodológico, realizamos inicialmente, levantamento bibliográfico voltado à temática pesquisada de modo a aprofundar a reflexão sobre os diferentes aspectos envolvidos. 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 desvinculada” (D’AMBRÓSIO, 2012, pp. 73 e 74).

A concretização da pesquisa *in loco* foi assegurada através das seguintes estratégias que foram divididas em quatro etapas:

1. **Análise documental:** A primeira etapa envolveu um mapeamento quantitativo dos prontuários dos adolescentes com o objetivo de coletar dados relativos ao perfil geral desses jovens, a trajetória do ato infracional e a dimensão familiar, educacional e social. Os dados coletados permitiram construir um quadro sistematizado da população pesquisada dando subsídios às análises que envolvem as questões de pesquisa;
2. Na segunda etapa, foi realizado o contato inicial com os adolescentes através de palestras de sensibilização sobre importância da educação. Nessa etapa utilizamos, como suporte para a estratégia de primeiro contato, a teoria da Pedagogia da Presença (COSTA, 2001). “A orientação básica desta pedagogia é resgatar o que há de positivo na conduta dos adolescentes *em dificuldades*¹², sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências” [grifo nosso] (COSTA, 2001, p. 30). É importante destacar que utilizamos como técnica a *Observação Livre* segundo a compreensão de Triviños (1987);
3. **Questionário:** A terceira etapa foi a aplicação do questionário para as professoras e para coordenadora pedagógica;
4. **Entrevista coletiva:** na quarta etapa foram realizados encontros, que chamamos de “Encontros com o Saber”¹³. Foram realizadas entrevistas coletivas cujo principal intuito foi levantar dados e informações sobre a relação que os alunos/internos têm com o saber, especificamente com o saber matemático, antes e durante a internação e suas expectativas futuras. Também nesta etapa, servimo-nos da construção do “**balanço do saber**”¹⁴ com o enunciado: “*Desde que nasceram, vocês aprenderam muitas coisas com a matemática; em casa, no bairro, na escola, em outros lugares. O que de mais importante aprenderam em matemática?*”.

¹² (Grifo nosso) - Antônio Carlos Gomes da Costa denomina *jovens em dificuldades* em vez de adolescentes autores de ato infracional.

¹³ Denominação feita pela própria pesquisadora.

¹⁴ 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. Esta produção de texto tinha 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 E ROCHEX, 1992, p. 36 apud CHARLOT, 2001, p. 37). Iremos manter a mesma denominação, qual seja “balanço do saber”, contudo adaptaremos o enunciado original ao objeto de pesquisa, no que diz respeito ao conhecimento matemático.

É importante destacar que essas etapas serão mais bem detalhadas nos subitens posteriores. Vale ressaltar que a observação nas aulas de Matemática não foi possível por orientações da Coordenadora Pedagógica do CENAM, por acreditar que os adolescentes se dispersariam com a presença da pesquisadora, o que poderia impossibilitar a continuidade da aula. Neste fato, além de recorrer aos instrumentos supracitados, também a pesquisadora, em todas as visitas ao CENAM para coletar os dados com os instrumentos acima descritos, assim como nas palestras, utilizou a *Observação Livre* - conforme o entendimento de Triviños (1987) - para analisar o espaço físico, a movimentação dos funcionários, dos adolescentes, entre outros pontos primordiais para a concretização desta pesquisa. Essas observações podem permitir uma melhor descrição do espaço e do funcionamento do CENAM. Segundo Triviños (1987), a *Observação Livre* privilegia a pesquisa qualitativa e, partindo-se 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. (p. 153).

Para este 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 nas observações as *Anotações de Campo* para subsidiar amplamente o desenvolvimento da pesquisa em todas as quatro etapas, principalmente o contato inicial com os adolescentes. Segundo Triviños (1987), essas *Anotações de Campo* pode ser.

[...] entendida como todo processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (p. 154).

Partindo desse pressuposto, apresentaremos no decorrer desse capítulo metodológico uma descrição de todas as etapas do desenvolvimento da nossa pesquisa. Pois, segundo Triviños (1987), existem “dois tipos de anotações de campo: descritivas e

reflexivas” (p. 155). Desta feita, adotamos como estratégia metodológica para as Observações Livres, *as anotações de campo de natureza descritiva*.

O tratamento dos dados foi apoiado pelo levantamento bibliográfico (livros de leitura corrente e de referência, publicações periódicas e impressos diversos) que respaldou as interpretações implementadas a partir da coleta de dados. Como já mencionado, é uma pesquisa de abordagem qualitativa que recorreu também, a instrumentos metodológicos quantitativos. A análise de dados efetuou-se por quadros, tabelas e gráficos, os quais foram estabelecidos levando-se em consideração a unidade socioeducativa e os adolescentes da pesquisa.

Ainda vale lembrar que a identificação dos sujeitos que diretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho foi organizada da seguinte forma: 1. **Para os alunos/internos:** identificaremos com a letra “A”, que significa adolescente, acompanhada com números para diferenciar na quantificação, como por exemplo, (A1, A2, A3...); 2. **Para identificação das professoras,** adotamos a letra “P” que, assim como nos alunos, é acompanhada por números, exemplo (P1, P2...) e; **Para a Coordenadora Pedagógica** adotamos as letras “CP”.

Por fim, consideramos importante sublinhar que, por tratar-se de unidade socioeducativa de privação de liberdade, existem regras a serem seguidas, fato que restringiu e limitou a pesquisadora no desenvolvimento de algumas ações que poderiam ser pertinentes para o progresso da pesquisa. Utilizamos estratégias para obter o máximo possível de dados e informações que pudessem contribuir para a análise e servissem como uma “porta de entrada” para outras pesquisas. Com esse escopo, este estudo poderá, acreditamos nisso, trazer algum respaldo a respeito da teoria da relação com o saber, particularmente o saber matemático, de adolescente autor de ato infracional.

Desta feita, as nossas análises direcionarão constantemente o que representa o objetivo geral desta pesquisa - *compreender como se constitui a relação dos adolescentes privados de liberdade com o saber matemático*. Para isso, iremos conhecer a seguir, o passo a passo do trabalho desenvolvido e como trilhamos o caminho para a concretização dessa pesquisa que, por ora foi árdua, mas ao mesmo tempo nos trouxe um sentimento de prazer.

3.2 PASSO A PASSO DA PESQUISA: TRILHANDO CAMINHOS

3.2.1 Um panorama de pesquisa

A necessidade de pesquisar os adolescentes autores de ato infracional no ambiente privado de liberdade e a sua relação com o saber matemático é configurada pelo ineditismo do tema, bem como pelo senso de responsabilidade e justiça social. Para atingir o objetivo proposto e construir um panorama da pesquisa em questão, foi trilhado o caminho descrito a seguir: inicialmente foram acessadas algumas plataformas de dados com o intuito de identificar um conjunto de artigos científicos que se aproximassem da temática de nosso estudo. Os sites selecionados foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Acadêmico, Universidades e Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. Essa revista científica faz parte do Mestrado Profissional Adolescentes em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN).

Para identificar e classificar a produção científica vinculada ao tema da pesquisa nas plataformas indicadas acima, definimos algumas categorias e subcategorias de busca, conforme indicado na **tabela 2**.

Tabela 2 – Divisão das categorias e subcategorias do tema de pesquisa	
Relação com o saber	Sujeitos da pesquisa
Subcategorias: • Relação com o saber (geral); • Relação com o saber matemático.	Subcategorias: • Adolescente autor de ato infracional (geral); • Adolescente autor de ato infracional e a escolarização.

Fonte: trabalhos analisados

Após a realização das buscas pelos artigos e dissertações nos bancos e biblioteca digitais, realizamos leituras dos títulos, metodologia, coleta de dados, palavras-chave e bibliografia de cada trabalho encontrado em busca de cruzar informação. Abaixo, na **tabela 3**, verificamos artigos e dissertações com o ano de publicação das produções analisadas por categorias.

Tabela 3 – artigos e dissertações analisadas por ano de publicação				
Ano	Quantidade			
	Artigos		Dissertações	
	RS	SP	RS	SP
1994	01	...	...	...
1996	01	...	...	...
1999	...	01	...	01

2001	01	...	01	...
2002	01	01	...	...
2003	01	01	...	02
2004	01	01	...	...
2005	...	01	...	01
2006	03	03	...	03
2007	02	01	...	03
2008	02	03	...	01
2009	02	10	02	02
2010	02	06	01	08
2011	02	11	02	03
2012	...	05	01	01
Total	19	44	07	25

Legenda: (RS) Relação com o saber / (SP) Sujeitos da Pesquisa

Fonte: trabalhos analisados

Na **tabela 3**, podemos perceber que a maior concentração das temáticas envolve a categoria *Sujeitos da Pesquisa*. Estes sujeitos são os adolescentes autores de ato infracional que estão cumprindo medida socioeducativa. Existem vários trabalhos realizados com este público; são pesquisas diversificadas em várias áreas do conhecimento, principalmente em Psicologia, Serviço Social e Direito. Contudo, com relação à educação, as pesquisas geralmente abordam aspectos gerais, não especificando a relação que este público tem com o saber, que é o foco central da nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, buscamos as áreas de maior concentração das temáticas que estão presentes nos trabalhos estudados através de subcategorias. Apresentamos abaixo as **tabela 4 e 5** com os resultados encontrados.

Tabela 4 – Subcategorias presentes nos artigos analisados

Categorias	Subcategorias	Incidência
RELAÇÃO COM O SABER	Relação com o saber (geral)	10
	Relação com o saber matemático	09
SUJEITOS DA PESQUISA	Adolescente autor de ato infracional	37
	Adolescente autor de ato infracional e a escolarização	7
Total		63

Fonte: trabalhos analisados

Tabela 5 – Subcategorias presentes nas dissertações analisadas

Categorias	Subcategorias	Incidência
-------------------	----------------------	-------------------

RELAÇÃO COM O SABER	Relação com o saber (geral)	...
	Relação com o saber matemático	7
SUJEITOS DA PESQUISA	Adolescente autor de ato infracional	7
	Adolescente autor de ato infracional e a escolarização	18
Total		32

Fonte: trabalhos analisados

Ressaltamos o fato de que os trabalhos analisados possuíam, em sua maioria, uma característica comum: a de circularem entre duas ou mais temáticas da categorização realizada.

3.2.2 Contato inicial: conhecendo o campo de investigação

Inicialmente, foi mantido um contato em maio de 2012 com a Fundação Renascer, através de ofício, com a finalidade de obter a autorização para desenvolver o estudo na instituição socioeducativa masculina de privação de liberdade. Aguardávamos ansiosas à autorização. Foram algumas idas e vindas, mas conseguimos em julho do corrente ano, a confirmação da autorização. Posteriormente, foram realizados vários contatos com a coordenadora pedagógica do CENAM e, a partir de então, trilhamos um caminho de pesquisa.

No dia **04 de fevereiro de 2013**, deu-se o início da coleta de dados *in loco* no CENAM. Cheguei às 13h25min e fui atendida inicialmente por um agente, o qual foi comunicar a coordenadora pedagógica à minha presença. Ao adentrar por aquele portão tão pequeno, nem imaginava a imensidão que é dentro daquela instituição. Passei por um corredor, onde se localiza todo o setor administrativo, sendo a sala do setor pedagógico a antepenúltima. Fui muito bem recebida e, inclusive, havia duas professoras preparando painéis - de “SEJAM BEM VINDOS” - para colocar nas salas de aula do CENAM. As duas professoras capricharam nas cores e nas letras. Em seguida fui convidada pela coordenadora para visitar as salas de aula e, é claro, aceitei imediatamente, encantada. Todas colocaram o jaleco e me emprestaram um. Vale ressaltar que, por norma da instituição, só é permitido o contato com os adolescentes, trajando jaleco.

Ao sair do setor administrativo, existe um portão bem grande que dá acesso a uma quadra de esporte; passamos pela quadra e em seguida me deparei com as alas, que são 8 (oito) e outra denominada como *reflexão*. Depois passamos diretamente para as salas de aula, na frente das quais estavam 03 agentes.

Estrutura das salas: 04 (quatro) salas, 10 “carteiras”, que são de alvenarias na cor verde, contando com a mesa do professor. Existem dois depósitos (01 por cada duas salas) para guardar materiais pedagógicos, livros e etc. Há um bebedouro no corredor. Uma das salas me chamou atenção, pois na parede havia duas tabelas grandes sobre a tabuada, bem como cartaz com as listas de aniversários dos alunos e a idade de cada um para facilitar no seu aprendizado.

Depois retornamos para a parte administrativa e passamos pela ala dos adolescentes, que perguntaram quando iriam começar a estudar, em que turma eles iriam estudar e demonstraram interesse para que as aulas começassem imediatamente. Após o primeiro contato com o espaço da instituição, iniciei, no mês de fevereiro, a coleta dos dados nas fichas dos internos.

No dia seguinte da pesquisa, cheguei ao CENAM às 14h e fui atendida pela professora “P1”, que é polivalente. A Coordenadora pedagógica não estava presente, pois se encontrava em Brasília/DF. Foi uma tarde tranquila e muito agradável. Como as aulas dos adolescentes começaram depois do carnaval, as professoras estavam preparando painéis para enfeitar as salas. Neste segundo dia de pesquisa, continuei a coletar os dados das fichas dos adolescentes. Foram analisadas as 44 fichas dos jovens que estavam matriculados da 1ª a 4ª série. Nem todos os tópicos das fichas estavam preenchidos, mas com base nas respostas de alguns poderei ter uma base geral do perfil desses adolescentes.

A professora “P1”, que além de Pedagoga também é formada em Matemática, disse-me que a disciplina de que os adolescentes mais gostam é a Matemática. Isso é importante destacar, pois percebe-se que existe um bom relacionamento dos adolescentes com a Matemática. Além disso, a professora “P1” informou que a Matemática é a disciplina que ela mais gosta de lecionar. Nesse período, a instituição abrigava 82 adolescentes internos.

Além dessa observação, convém destacar a rotina dos adolescentes do CENAM: das 06h às 08h, faz-se o desjejum e limpeza da ala; das 08h às 11h30 min, ocorrem as aulas das turmas da 1ª a 4ª série, com intervalo das 09h45 às 10h, para lanche e utilização do banheiro; das 08h às 11h, acontece o atendimento Psicossocial; às 10h30, o período da atividade esportiva (quadra); das 12h às 13h30, o almoço; das 13h30 às 17h, as aulas da 5ª a 8ª série, com aula de geografia e ciências; das 14h às 17h, ocorre o curso de instalador elétrico oferecido pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); das 14h45 às 15h, acontece o intervalo das aulas vespertinas; das 14h às 17h, o atendimento Psicossocial; às 16h30, a atividade esportiva (quadra) e às 18h, o jantar e recolhimento.

Percebe-se um choque nos horários, contudo os adolescentes fazem atividades limitadas, (Não há oposição entre as frases para justificar o uso da conjunção “contudo”.) conforme a ala e/ou a série/ano em que está matriculado. Existem dias de atividades e turnos específicos por ala. Por exemplo: se a ala *x* está fazendo atividade esportiva (quadra) hoje, amanhã é a ala *y* e, assim por diante. Às vezes, um adolescente pode ter um atendimento psicossocial no mesmo horário da aula, mas a prioridade é o atendimento, retornando a seguir para a sala de aula.

Por fim, no mês de fevereiro, coletamos os dados das fichas dos adolescentes. Desta feita, cumprimos a primeira meta estabelecida no cronograma de pesquisa de campo.

3.2.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: perfil dos adolescentes

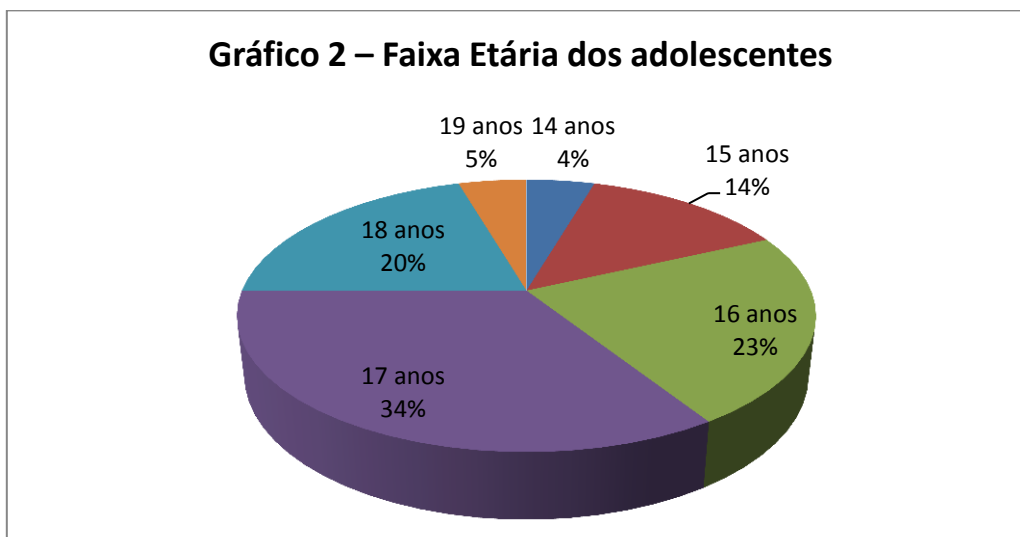
Em fevereiro de 2013, iniciamos a coleta de dados e, dentre os documentos institucionais, destacamos o *Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico (Anexo I)*. Esse instrumento institucional é uma ficha preenchida pela pedagoga do CENAM através de uma entrevista com o adolescente no ato de sua admissão na instituição; o intuito deste documento é detalhar o processo de escolarização do adolescente e o encaminhamento adequado para a escolaridade dentro da instituição socioeducativa. Essa ficha é composta por dados gerais do adolescente; trajetória escolar; quais os motivos de abandono; o uso de drogas; disciplinas de que mais gosta e aquelas em que têm dificuldades; relacionamento com a escola, família e na rua; orientação religiosa; sonhos e projetos de vida; pretensão profissional e escolarização no CENAM.

Coletamos os dados de 44 (quarenta e quatro) fichas. No período de realização da coleta, era esse o quantitativo de adolescentes internados que estavam matriculados nas etapas da 1ª a 4ª, que, conforme já foi explicado anteriormente, é a delimitação da nossa pesquisa.

Esse documento foi o primeiro a ser utilizado como fonte de dados e, a partir dele, estruturamos, através de tabulação, o perfil dos adolescentes, conforme está mencionado no último objetivo específico dessa pesquisa: *traçar um perfil geral dos alunos/internos no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM)*. Desta feita, adotamos como estratégia metodológica a *análise documental*, segundo o entendimento de Lüdke e André (1986) para o tratamento dos dados. Apesar de pouco explorada na área da educação, Lüdke e André (1986) sublinham o conceito de análise documental como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por

outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Os documentos podem ser “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nessa perspectiva, a análise deste documento possibilitou-nos traçar o perfil dos adolescentes para entender com precisão o processo escolar, familiar e social da vida destes alunos/internos. Sendo assim, através da coleta de dados do instrumento - *Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico* –, detalharemos abaixo o perfil destes adolescentes, por meio de gráficos e tabela. Nesse sentido, iniciaremos o perfil, apresentando a faixa etária dos adolescentes.



Fonte: Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se no **gráfico 2** que 34% dos adolescentes internos matriculados na 1ª a 4ª etapa do ensino fundamental estão com 17 anos. Os menores índices encontram-se nos extremos das idades, conforme o limite mencionado no gráfico, ou seja, 4% com 14 anos e 5% com 19 anos.

Quanto à profissão dos pais e das mães, detalhamos na **tabela 6**.

Tabela 6 – Profissão dos pais e das mães dos sujeitos da pesquisa	
Do pai	Da mãe
Doceiro	Dona de casa (08)
Aposentado (02)	Funcionária pública
Jardineiro	Doméstica e diarista (11)

Mecânico	Autônoma (02)
Comércio	Diarista (04)
Feirante	Colhedora de laranja
Carroceiro	Operária da construção civil
Pintor de carro	Feirante
Servente de pedreiro	Manicure (02)
Policial	Camareira (hotelaria)
Construtor civil (02)	Serviços gerais
Vaqueiro	Costureira
Sapateiro	Doméstica (02)
Vigilante	
Agricultor (02)	
Operário	
Trabalha em fábrica	
Cortador de cana	
Trabalha na pedreira	
Pedreiro (02)	
Caminhoneiro (02)	
Autônomo (02)	

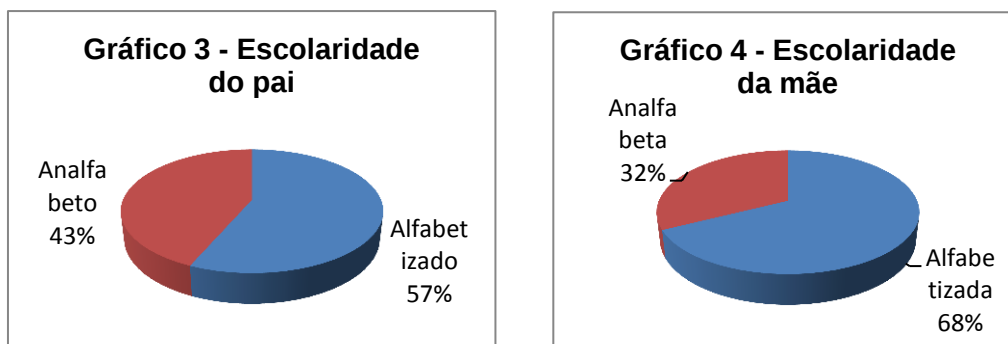
Fonte: Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico/CENAM

Das 44 fichas analisadas, 16 adolescentes não comunicaram as profissões dos pais, pois 37% disseram que o pai é falecido; 19% disseram que não conhecem; 19% não informaram nada sobre o pai; 13% comunicaram como desconhecido e 12% disseram que não tem contato com o pai. Observa-se, na tabela acima, a variedade de profissões dos pais mencionadas pelos adolescentes, visto que das 22 profissões elencadas, apenas a de autônomo, caminhoneiro, pedreiro, agricultor, construtor civil e aposentado foram mencionadas por dois adolescentes cada uma.

Com relação às profissões das mães, das 44 fichas analisadas, 04 adolescentes não informaram a profissão da genitora e 04 disseram que a mãe é falecida. Assim, tivemos uma variedade de 13 profissões, sendo que 11 adolescentes mencionaram a profissão da mãe como doméstica e diarista; 02 informaram apenas como doméstica; 04, apenas como diaristas; 08 disseram que a mãe é dona de casa; 02 adolescentes disseram que a mãe é manicure; 02 disseram que a mãe é autônoma. As outras 07 profissões foram mencionadas apenas por 1 adolescente. Observa-se que as profissões em destaques das mães são

domésticas, diaristas e dona de casa.

Ainda com relação aos pais, observamos **no gráfico 3 e 4** a escolaridade do pai e da mãe.

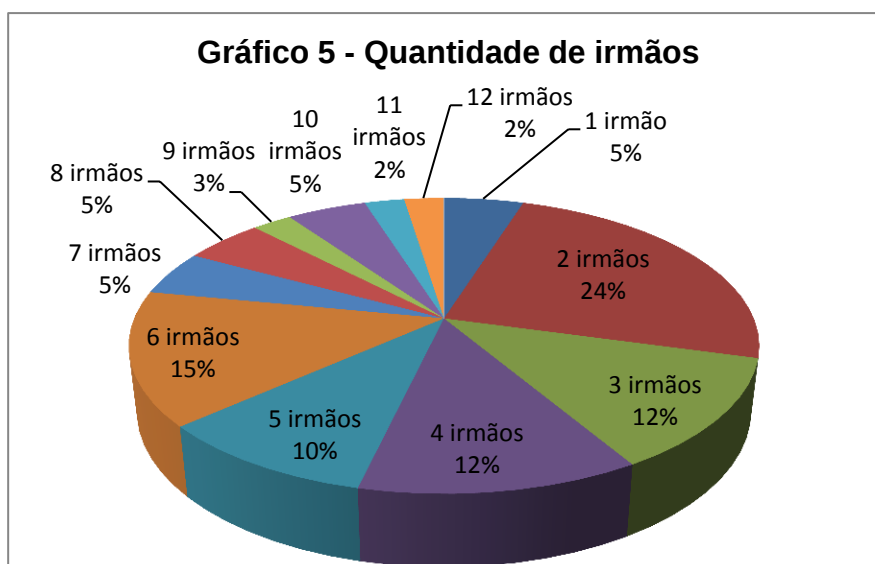


Fonte: Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico/CENAM

Das 44 fichas coletadas, apenas 23 adolescentes indicaram a escolaridade do pai. 57% disseram que o pai é alfabetizado e 43% são analfabetos. Dos alfabetizados, 1 adolescente apenas informou que o pai tem o ensino médio; 2 disseram que o pai estudou até a 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1 respondeu que o pai estudou até a 8ª série/9º ano.

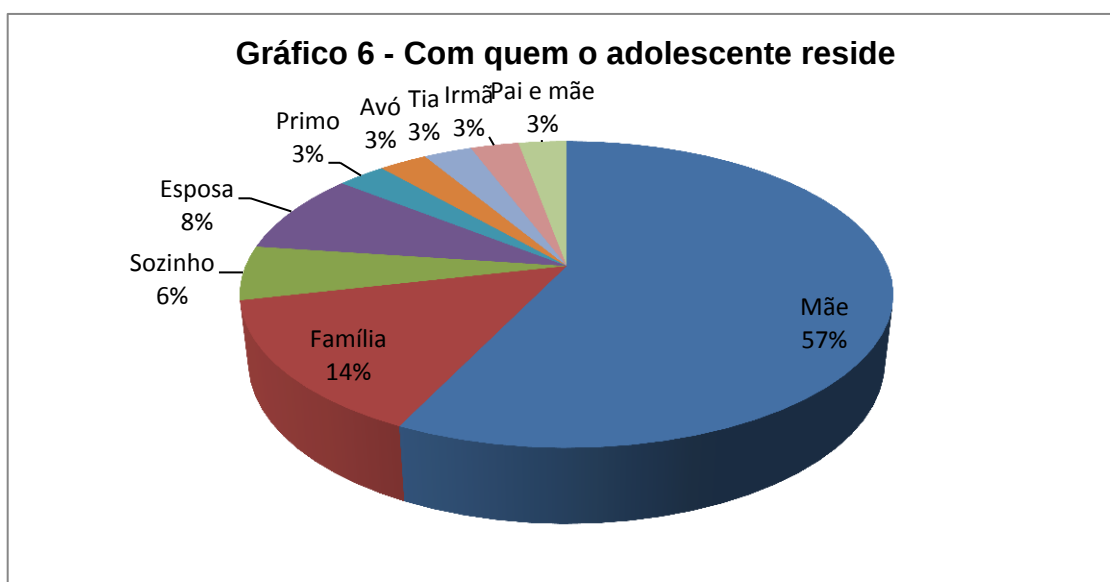
Das 44 fichas, 37 adolescentes responderam a escolaridade da mãe, sendo que 68% desse universo informaram que a mãe é alfabetizada, e 32% que elas são analfabetas. Das alfabetizadas, 3 adolescentes disseram que a mãe estudou até a 4ª série/5º ano; 1 disse que a mãe estudou até a 8ª série/9º ano e 1 informou que a mãe terminou o ensino médio. Percebe-se também no gráfico que as mulheres estão em maior porcentagem de alfabetizadas do que os homens.

No **gráfico 5** observaremos a quantidade de irmãos. Este gráfico mostrará a dimensão real da quantidade de filhos das mães de adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade.



Fonte: Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se ainda, no gráfico 5, que a disparidade de quantidade de irmão é imensa, pois há adolescente no CENAM com apenas 1 irmão, porém outros têm 11 e 12 irmãos. Das 44 fichas, 42 adolescentes responderam a esse item; nesse universo, a maior evidência é que 24% têm 2 irmãos. Mas podemos destacar que 37% dos adolescentes têm entre 4, 5 e 6 irmãos, o que é considerado um índice alto de natalidade. A seguir, no **gráfico 6** mostraremos com quem o adolescente interno reside.

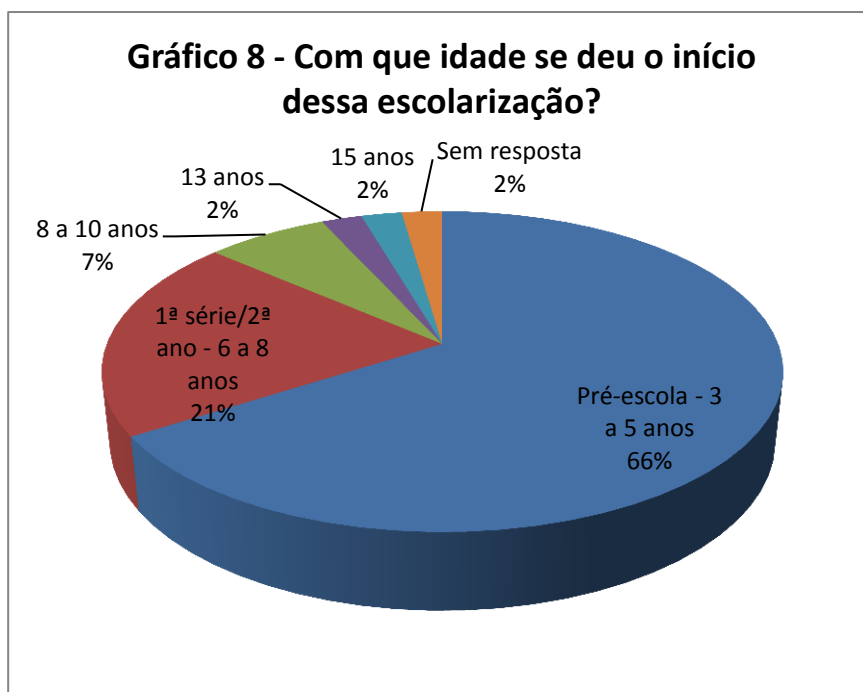


Fonte: Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico/CENAM

Percebe-se que mais da metade dos adolescentes responderam que moram com a mãe; 14% com a família; 8% com a esposa; 6% sozinho. Das 44 fichas, 14 responderam que são casados; e desses, 14, 3% disseram que tem filhos.

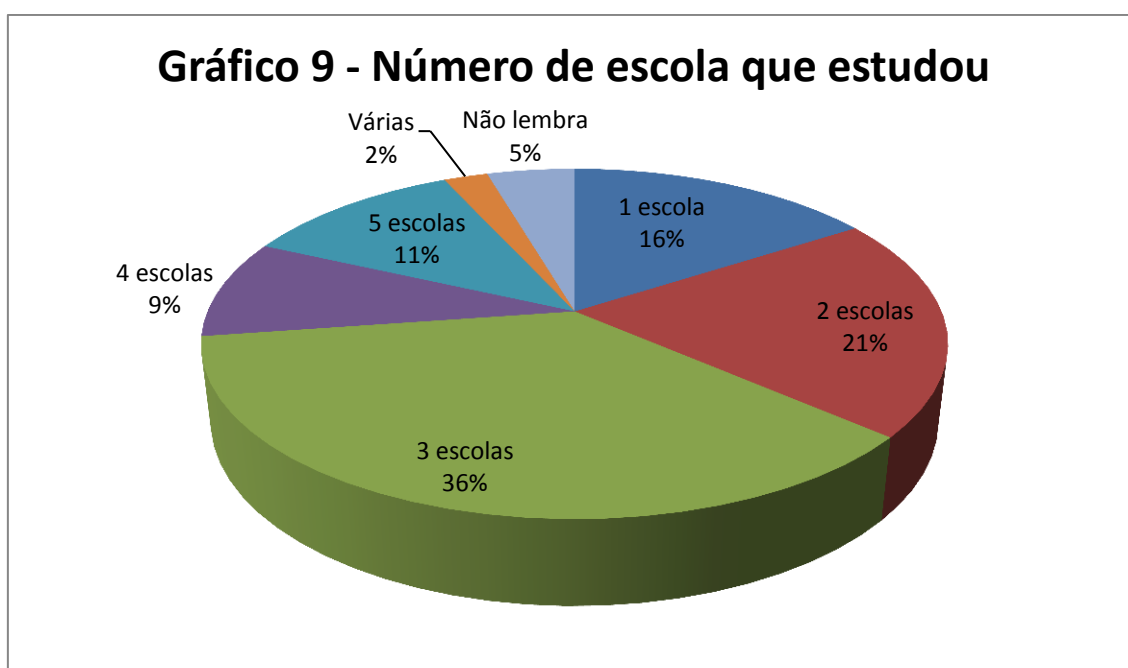
Uma das questões tratadas na ficha é entender qual a trajetória escolar dos adolescentes antes de entrar em uma unidade de internação. Desta feita, o setor pedagógico conversa com estes adolescentes a respeito da sua relação com a escolaridade. A primeira pergunta que se faz ao adolescentes é se ele iniciou a sua escolarização.





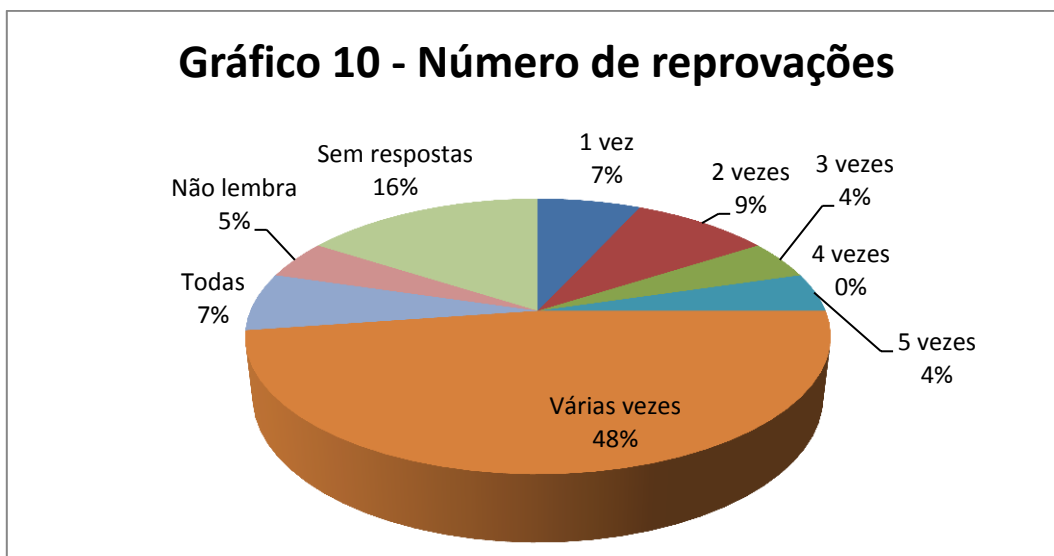
Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se no **gráfico 7** que 100% dos adolescentes disseram já ter tido o primeiro contato com a escola; porém, ao perguntar com que idade (**gráfico 8**), chamam atenção duas evidências: dois adolescentes afirmaram que iniciou sua escolaridade aos 13 anos e aos 15 anos de idade. Mas, 66% disseram que entraram na escola entre 3 a 5 anos de idade. Quanto ao número de escola que estudou.



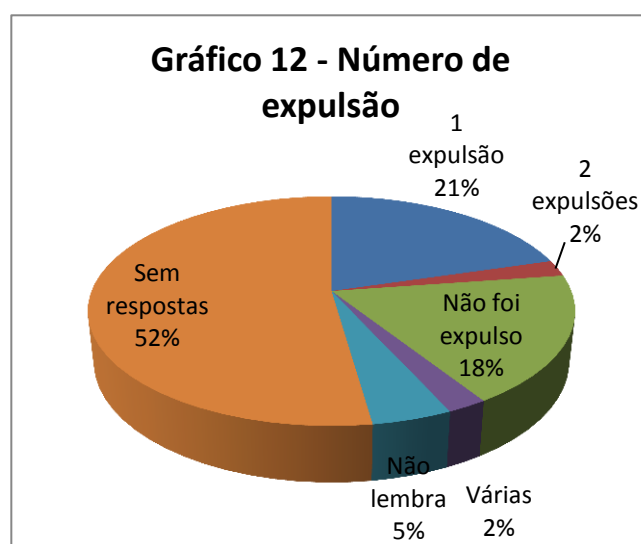
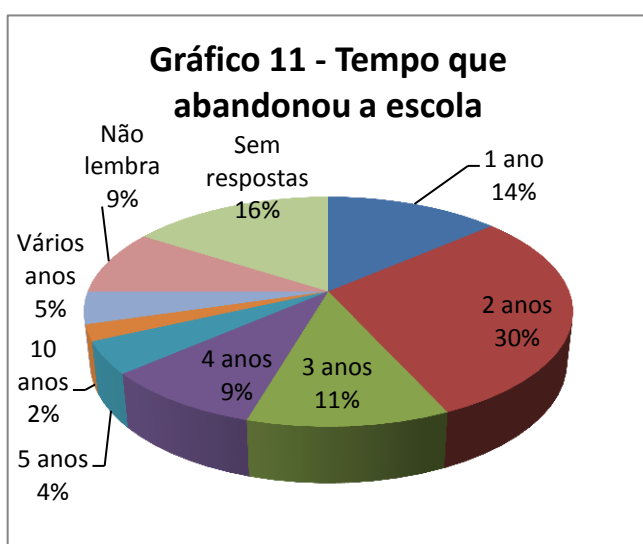
Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se no **gráfico 9** que 36% dos adolescentes estudaram em três escolas; 21%, em duas escolas. Mas, o que chama atenção são os 11% de adolescentes que já passaram por 5 escolas. Quanto ao número de reprovações, o **gráfico 10** mostrará o quantitativo de reprovações dos adolescentes.



Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Percebe-se que 48% dos adolescentes afirmaram ter reprovado várias vezes, ou seja, quase a metade. Se juntarmos os 7% dos adolescentes que reprovaram todas às vezes com os 48% que disseram várias vezes, temos uma porcentagem de 55% de adolescentes com alguma dificuldade de aprendizagem, desinteresse pela escola, entre outros.

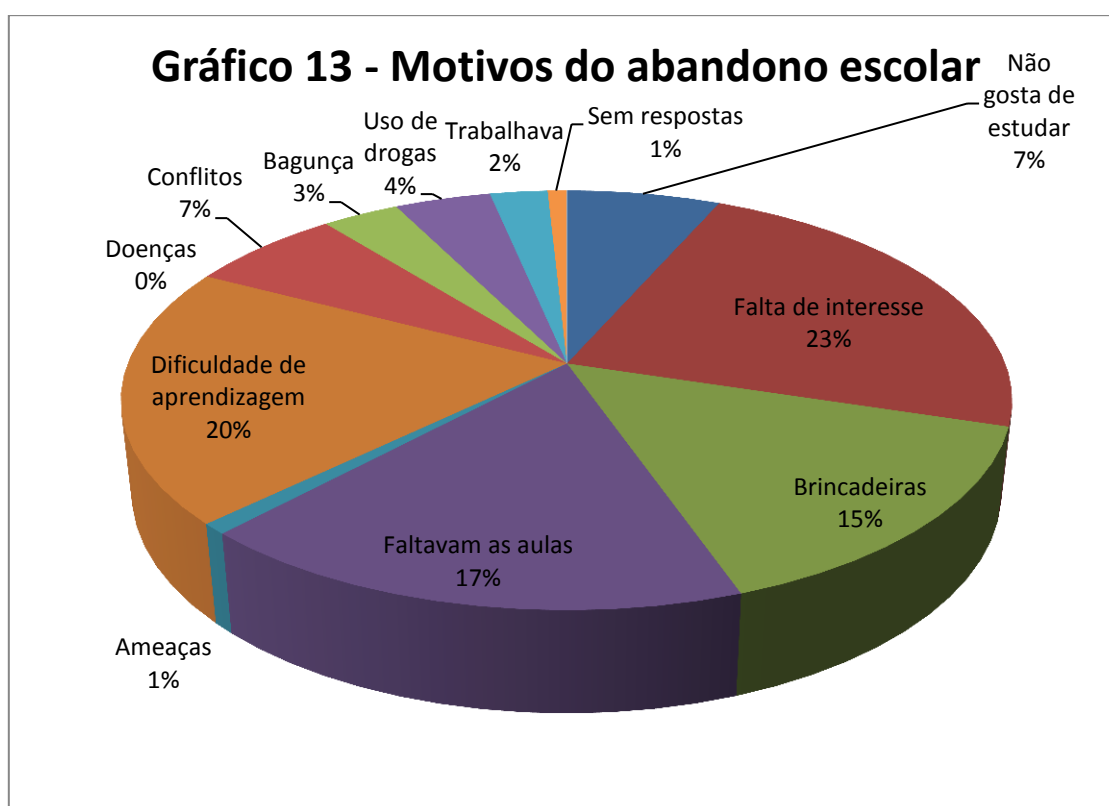


Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

No **gráfico 11**, observamos quanto tempo fazia que o adolescente abandonara a escola.

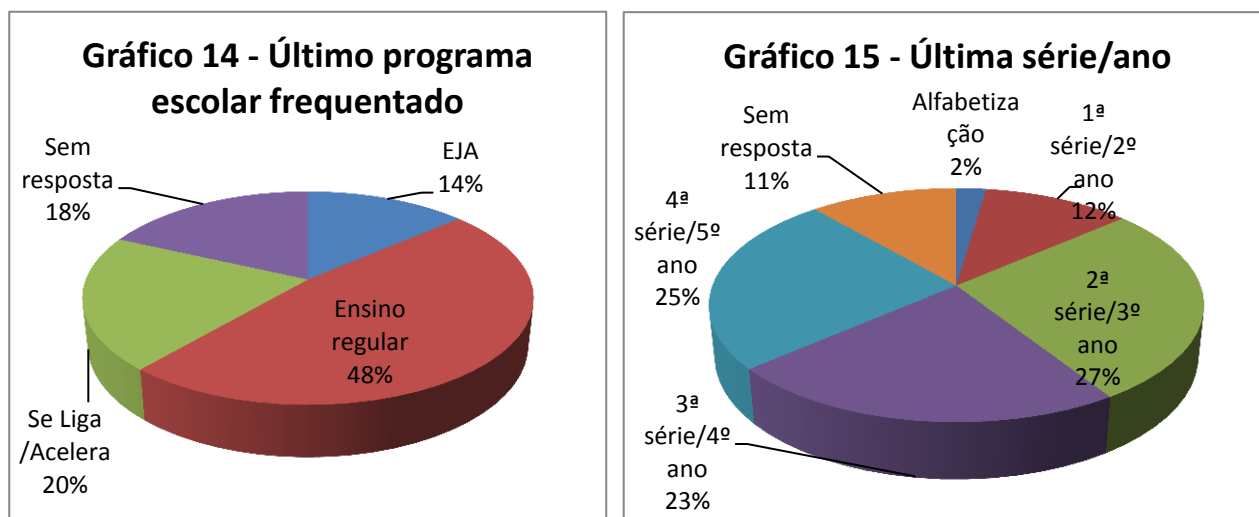
30% disseram que já fazia dois anos que haviam abandonado a escola; 14%, 1 ano; 11%, 3 anos. Entretanto, o que se destaca são os 9% dos adolescentes que informaram que faz 4 anos que abandonaram a escola. Das 44 fichas respondidas, 16% dos adolescentes não responderam o tempo que abandonaram a escola. Então, se não contabilizarmos os 16% que deixaram sem respostas a pergunta sobre o tempo de abandono da escola, temos aproximadamente 85% de adolescentes internos que pararam de estudar.

No **gráfico 12**, 21% dos adolescentes disseram que foram expulsos 1 vez e 18% informaram que não foram expulsos. Observa-se nesse gráfico que 52% dos adolescentes não responderam na ficha o número de expulsão.



Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

O **gráfico 13** mostra os motivos que levaram os adolescentes a abandonarem a escola. Contudo, todos os adolescentes não informaram um motivo apenas, mas sim, vários. Observamos que a maior evidência anunciada por todos os adolescentes é a falta de interesse pela escola. Isso demonstra que 55% dos adolescentes, ou seja, mais da metade, disseram que a falta de interesse, brincadeiras e a falta às aulas foram os maiores motivos do abandono.

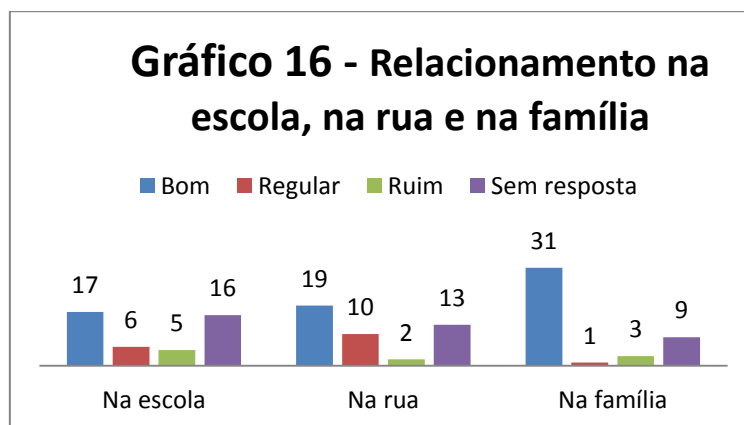


Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Ao observar o **gráfico 14**, 48% disseram que o último programa que frequentaram foi o ensino regular; 20%, o Se liga e Acelera¹⁵ e; 14%, EJA. Já no **gráfico 15**, 27% dos adolescentes disseram ter parado na 2ª série/3º ano do ensino fundamental; 25%, na 4ª série/5º ano e; 23%, na 3ª série/4º ano.

Vale ressaltar que, das 44 fichas analisadas, somente 4 adolescentes responderam a respeito da disciplina de que mais gosta (Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física, Cultura e Arte, Ensino Religioso e Redação). Das 4 respostas obtidas, 3 adolescentes informaram que a única disciplina de que eles gostam é Matemática e 1 adolescente disse que não gosta de nenhuma.

Quanto ao relacionamento na escola, na rua e na família, os adolescentes informaram como bom, regular ou ruim.

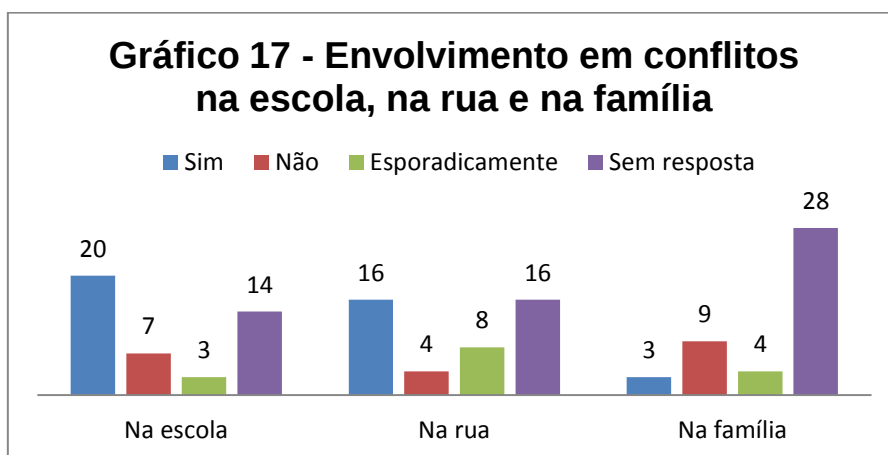


Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

¹⁵ São programas emergenciais que têm como objetivo corrigir o fluxo escolar, a distorção idade-série e contribuir com a redução da evasão escolar, alfabetizando ou acelerando a aprendizagem com qualidade.

Observa-se no **gráfico 16** que, das 44 fichas analisadas, 28 adolescentes responderam sobre seu relacionamento com a escola. Aproximadamente 61% informaram ter um bom relacionamento com a escola; 21% disseram ter um relacionamento regular e; aproximadamente 18% informaram ter um relacionamento ruim. Já quanto ao relacionamento na rua, das 44 fichas analisadas, 31 adolescentes responderam. Neste caso, também, 61% dos adolescentes disseram ter um bom relacionamento na rua; 32% disseram ter um relacionamento regular e apenas 6% informaram ter um relacionamento ruim. No que diz respeito ao relacionamento com a família, 35 adolescentes responderam; destes, 88% disseram ter um bom relacionamento com a família; 01 adolescente apenas disse ter um relacionamento regular e 03 adolescentes disseram ter um relacionamento ruim.

Já no **gráfico 17**, observaremos o envolvimento em conflitos destes adolescentes na escola, na rua e na família.

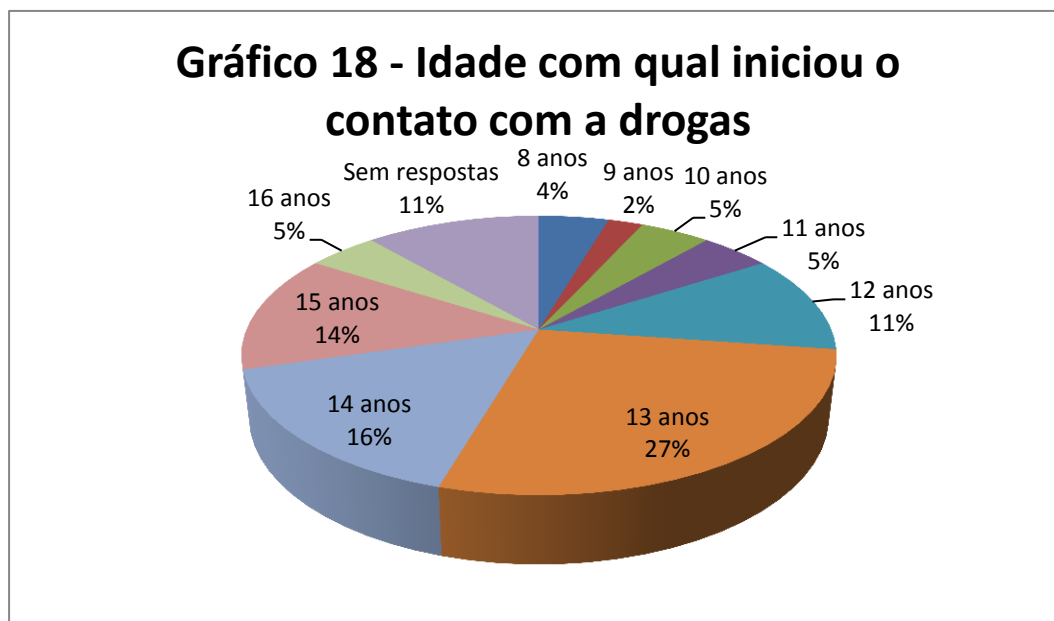


Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Percebe-se no **gráfico 17** que a maioria dos adolescentes tem envolvimento de conflito na escola, bem como na rua. Das 44 fichas analisadas, 14 adolescentes não responderam a respeito do envolvimento em conflitos na escola. Ou seja, das 30 respostas observadas, aproximadamente 67% disseram ter se envolvido em conflito com a escola; 23% disseram não ter envolvimento em conflito na escola e; 10% informaram que esporadicamente. Com relação ao envolvimento em conflito na rua, das 44 fichas analisadas, foram respondidas 28. Desta feita, 57% dos adolescentes disseram ter envolvimento em conflito na rua; 14% informaram que não e; aproximadamente 29% disseram que esporadicamente. No que diz respeito à família, apenas 16 fichas foram preenchidas. Destas, aproximadamente 19% dos adolescentes disseram ter envolvimento em conflito com a família; 56% informaram que não e; 25% disseram que

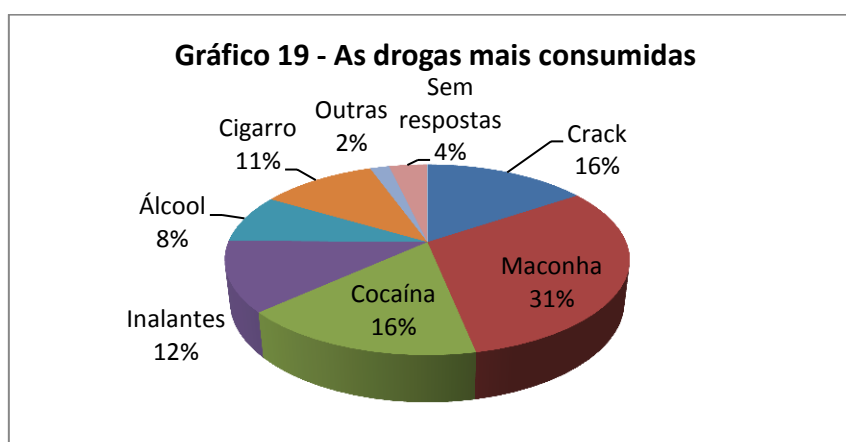
esporadicamente.

Já no **gráfico 18**, destacaremos com que idade iniciou o contato com as drogas.



Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se que 27% dos adolescentes tiveram contato com as drogas aos 13 anos de idade. Essa idade é o início da adolescência, se considerarmos o texto do ECA que indica o adolescente, como “aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, Art. 2º). Mas, o que chama atenção são os 4% que afirmam ter iniciado o uso das drogas aos 08 anos de idade. Esse fato preocupa, pois quanto mais cedo é o contato com as drogas, mais cedo a situação de vulnerabilidade se apresenta e, conseqüentemente, maior é a possibilidade de ocorrência de ato infracional no início da adolescência.



Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

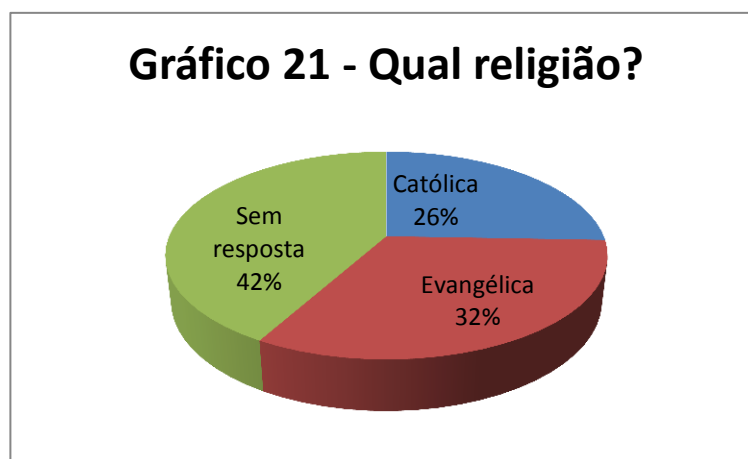
Obviamente, conforme mostra o **gráfico 19**, a droga mais consumida, com 31%, é a maconha; seguida por 16% que utilizam a cocaína e o crack; 12%, inalantes; 11%, cigarro e; 8%, álcool. O curioso é que apenas 8% dos adolescentes disseram consumir o álcool, além disso, reconhecer que é também uma droga. Os outros, talvez, não tenham indicado o consumo de álcool por não o considerarem como uma droga. Quando perguntado aos jovens internos sobre a motivação inicial para a utilização das drogas, a maioria respondeu que a influência dos amigos contribuiu bastante para o contato inicial, bem como a curiosidade.

No **gráfico 20**, mostraremos a orientação religiosa dos adolescentes.



Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se que 41% dos adolescentes disseram ter em algumas vezes a orientação religiosa, seguidos de 30% que dizem ter essa orientação, e 25% não têm religião. Já no **gráfico 21**, perguntou-se qual a religião eles frequentam. 42% não tiveram respostas; 32% evangélicos e 26% católicos. Um adolescente, ao mencionar a religião, colocou na observação que Deus é amor.

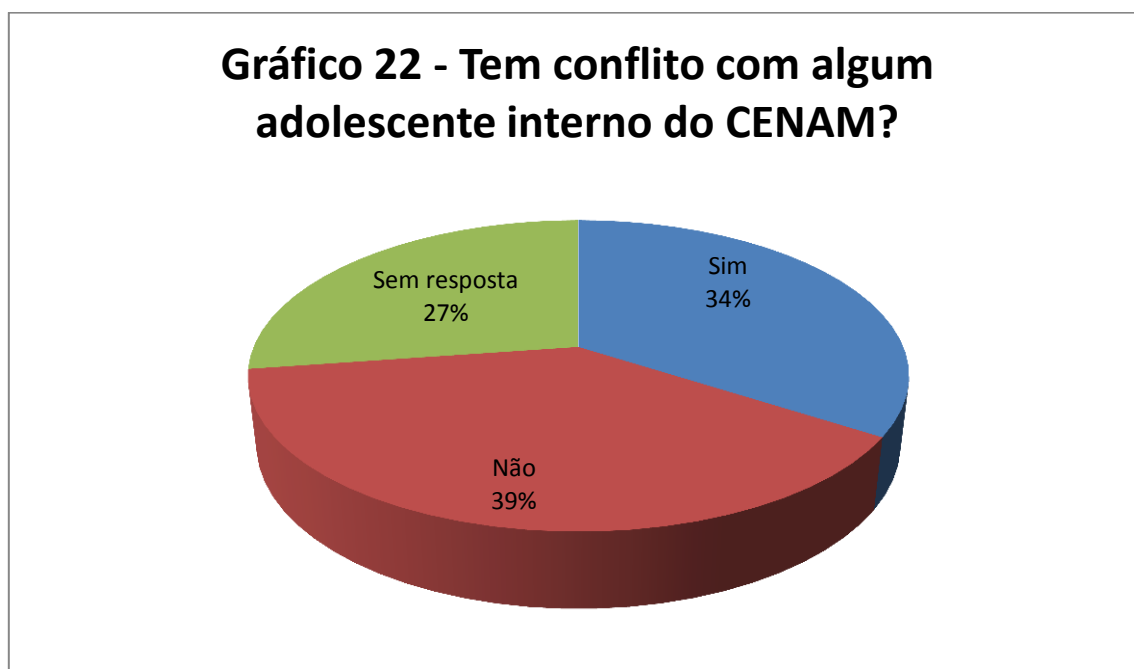


Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Com relação à diversão preferida destes adolescentes, verifica-se uma diversidade: jogar bola, jogar video game, pescar, usar drogas, escutar música, ir para shows, estudar, trabalhar, jogar bola de gude, assistir televisão, ficar em casa, andar de bicicleta, ir à praia, entre outras. Percebe-se que a maioria das diversões perpassam em um mundo infantil.

Em relação aos sonhos/projetos de vida, os adolescentes destacaram as seguintes pretensões: abandonar as drogas, estudar, sair do CENAM, fazer tratamento, comprar um casa, não tem sonhos, ser jogador de futebol, casar, ter filhos, trabalhar, mudar de vida, sentir o que é felicidade, ter uma vida tranquila, ajudar a mãe, dar uma casa para a mãe, não tem projeto de vida, mudar de vida, entre outras. Desta feita, ao analisar a ficha, percebemos que as maiores evidências foram: sair do CENAM, casar e ter filhos.

No **gráfico 22**, destacaremos o conflito entre os internos do CENAM.

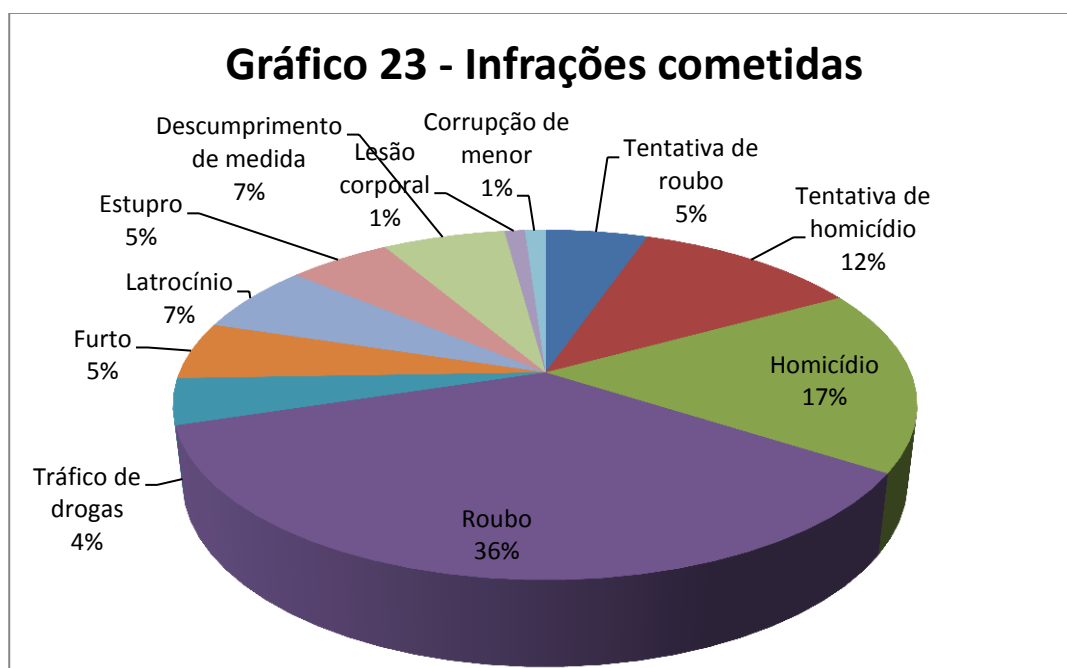


Fonte: Diagnóstico Escolar e acompanhamento Pedagógico/CENAM

Observa-se que 39% afirmaram não ter conflitos, já 34% disseram que sim e 27% não responderam. Neste caso, quando existe algum conflito entre os internos nesta unidade de internação, estes adolescentes não poderão frequentar os mesmos ambientes, não ficarão na mesma ala nem frequentarão a mesma turma da sala de aula. Caso um interno tenha vários conflitos com mais de um adolescente, este interno ficará em uma ala isolada dos outros.

Por fim, é necessário destacar também as infrações cometidas pelo público

investigado e que os levou ao regime de privação de liberdade. Vale ressaltar que a ficha analisada não obtinha informação suficiente para elencar as infrações. Todavia, solicitamos ao setor pedagógico um documento onde constassem as infrações e o quantitativo destas. Obtivemos esse quantitativo das infrações de todos que estavam internados no primeiro semestre de 2013. Nessa perspectiva, preferimos obter um quantitativo das infrações de todos os internos para termos uma visão geral das infrações cometidas e uma ideia holística da gravidade/perigo que esses adolescentes podem proporcionar à sociedade. Assim, no **gráfico 23** podemos observar as infrações.



Fonte: Documento de acompanhamento dos adolescentes /CENAM

No **gráfico 23**, são observadas as infrações dos adolescentes internos no primeiro semestre de 2013. Neste sentido, a maior incidência de infração cometida está no roubo, pois 36% dos adolescentes entraram na unidade de privação de liberdade por essa infração; em seguida, com 17%, vem homicídio; 12%, tentativa de homicídio; 14% se dividem em latrocínio e descumprimento de medida; 15% se dividem em tentativa de roubo, estupro e furto; 4%, com tráfico de drogas e ainda com 1%, temos lesão corporal e corrupção de menor cada uma.

Nessa perspectiva, findamos esse subitem, mostrando um perfil dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, além de fazer parte do público alvo dessa pesquisa.

3.2.4 Primeiros contatos com os adolescentes

Fui convidada, no dia 19 de fevereiro, pela coordenadora pedagógica (CP) responsável pelo setor pedagógico do CENAM para ministrar dois dias de palestra sobre a importância da educação para os adolescentes que estão privados de liberdade nesta instituição. Como são muitos adolescentes que estão privados de liberdade, foi necessário dividir as palestras em quatro dias. Assim, ministrei nos dias: 26 de fevereiro e 01 de março de 2013. Essas palestras objetivaram conscientizar os adolescentes que a educação é substancial na vida das pessoas, perpassando em todos os aspectos do seu desenvolvimento como cidadão e crescimento na personalidade. Todo início de ano letivo são realizadas palestras que destacam a importância da educação. O primeiro semestre de 2013 iniciou no dia 04 de março do corrente ano. Acharmos necessário aceitar o convite por acreditarmos que a não aceitação poderia dificultar o andamento da pesquisa. E, proferindo a palestra, seria estreitado o contato inicial com os adolescentes, bem como com os profissionais do setor pedagógico.

No dia 26 de fevereiro (terça-feira), foi realizada a minha primeira palestra. A discussão iniciou às 09h. Cheguei ao CENAM às 08h20min e, desde então, começamos a preparar a sala para iniciar as discussões. A sala das palestras está localizada em um prédio paralelo aos das alas onde os adolescentes ficam alojados. Organizamos tudo e aos poucos eles foram chegando por grupos, todos chegaram algemados em dois e dois. No interior da sala os agentes tiraram as algemas. Vale ressaltar que os agentes não ficam dentro do mesmo ambiente em que estão os adolescentes, pois os agentes só tiram as algemas dos internos depois que estes entram. Em seguida fecham o portão, no qual os adolescentes colocam as mãos algemadas pelo lado de fora do portão e, assim, retiram-se as algemas. Foram aproximadamente 15 adolescentes e 5 professoras do CENAM.

A manhã foi dividida em três momentos: primeiro momento com dois jovens evangélicos que vieram dar um depoimento e fazer uma oração; o segundo momento foi a minha participação com uma discussão sobre a importância da educação e; por último um ministrante enfermeiro falando sobre os problemas que o álcool pode trazer para a vida de uma pessoa.

Antes do início das palestras, ocorreu um fato bastante desagradável: dois adolescentes começaram a brigar dentro da sala. Um dos adolescentes entrou na sala com

uma arma branca (chuncho¹⁶) fabricada, provavelmente, por ele mesmo com um pedaço de acrílico. Ele foi para cima de outro adolescente que, para se defender, pegou a cadeira de plástico e começou a quebrar em cima do agressor. Nisso, nós nos afastamos e começamos a chamar os agentes, os quais demoraram a chegar. Eu, bastante nervosa, fiquei implorando que os adolescentes parassem. Os outros adolescentes me acalmaram. Fomos para uma sala vizinha para deixar que os agentes acalmassem os ânimos e os levassem para as alas. Foi uma cena lamentável vê-los sendo levados pelos agentes segurados pelo pescoço.

O adolescente que iniciou a agressão machucou a mão por tentar desesperadamente furar o pescoço do outro adolescente que, por sua vez, teve um pequeno corte no pescoço. Percebi que o adolescente agressor parecia, de fato, disposto a matar o outro jovem, tamanha foi a força dispendida para atingi-lo. Os outros adolescentes não se envolveram e pediram que eu tivesse calma. Os agentes perguntaram se nós queríamos ainda continuar com as palestras e, é claro, decidimos ir em frente, pois os outros não tiveram culpa.

Então, retomamos e iniciamos o que foi previsto. A minha palestra foi iniciada com uma conversa informal: perguntei os nomes deles, e foram bastante receptivos comigo. Houve alguns momentos em que eles ficavam impacientes, mas demonstraram, pela receptividade que obtive no momento da minha fala, que eles gostaram da palestra. Alguns participaram quando eu fazia alguma pergunta, mas outros ficavam mais retraídos. Percebi que o assunto “EDUCAÇÃO” para eles não tem grande importância, pois me pareceu que eles sabem o quanto a aprendizagem é importante na vida das pessoas; mas, mesmo acreditando nisso, essa importância não convêm para “mundo” deles.

Para finalizar, no momento do lanche fiquei conversando com alguns deles e depois arrumamos a sala e eles foram algemados e conduzidos de volta para suas alas. Fui com as professoras para a sala da coordenadora pedagógica e depois encerrei minha visita no CENAM bem aliviada por mais um dia cumprido.

É importante destacar que, depois das palestras, procurei saber com o setor pedagógico quais foram os motivos que levaram aquele adolescente a agredir o outro. A informação que me foi passada é que eles eram amigos, mas pertenciam a gangues diferentes fora do CENAM. Desta feita, um deles descobriu que o seu amigo foi morto pela gangue do outro e, a partir de então, começou o conflito.

O segundo encontro – 01 de março de 2013 (sexta-feira) – foi mais tranquilo. Deste encontro participaram 13 adolescentes, que pareciam mais atentos ao tema

¹⁶ Arma branca fabricada manualmente dentro das unidades de privação de liberdade.

apresentado. Contudo, eles se mostraram mais reservados e menos participativos que os adolescentes do encontro anterior, que eram mais comunicativos. As professoras também estavam presentes neste encontro. Antes de iniciar minha palestra, os adolescentes tiveram um momento bem especial: duas evangélicas levaram a palavra de Deus com muito louvor. É importante destacar que a participação desses evangélicos é sempre convite da própria instituição, sendo que em outros eventos também são convidados padres.

Durante as minhas palestras, percebi que os adolescentes têm o entendimento da importância da educação na vida das pessoas, mas não conseguem se engajar no processo de escolarização como parte da sua trajetória. Sabem que a educação é necessária, mas para eles a relação que eles têm com o saber ou com o aprender vincula-se a obrigações, levando-os ao fracasso escolar e conseqüentemente de abandono.

Durante os dois encontros, os adolescentes, de uma forma geral, demonstraram atenção para ouvir, foram bem comportados e mostraram-se entusiasmados para o retorno às aulas. Geralmente, esses comportamentos são bastante visíveis quando participam das palestras dos professores. Eles aparentemente não fazem restrição a esse tipo de atividade. Mas, caso haja desordem, como punição, podem ficar sem poder ir para a sala de aula e/ou ir para uma ala escura, isolada por alguns dias, a que os adolescentes chamam de caverna.

É importante destacar que a defasagem idade e série é grande. Fica patente que antes de serem internados no CENAM encontravam-se em situação de fracasso e ou de abandono escolar. Esta afirmação é observada no gráfico 15, referente ao perfil dos adolescentes no subitem anterior, no qual 27% dos adolescentes disseram ter parado na 2ª série/3º ano do ensino fundamental; 25%, na 4ª série/5º ano e; 23%, na 3ª série/4º ano.

No último encontro, aproveitei a oportunidade e perguntei se eles gostavam da disciplina de Matemática e, dentre os 13 adolescentes, 5 me responderam que gostavam.

Por fim, o meu primeiro contato com os adolescentes do CENAM foi uma grande experiência, consegui concluir na prática o que eu já imaginava na teoria, através dos livros e pelos meus sentimentos e interesse em estudar, analisar e entender os adolescentes que cometeram ato infracional com a relação ao processo educacional.

3.2.5 Aplicação dos questionários

Aplicamos um breve questionário à equipe pedagógica do CENAM, composto por questões abertas, elaborado seguindo uma sequência crescente de complexidade e dirigido

somente para as professoras e para a pedagoga da unidade socioeducativa de privação de liberdade (CENAM).

Como já foi explicitado ao tratarmos sobre a estruturação do ensino oferecido no CENAM, são 4 (quatro) turmas polivalentes divididas da 1ª a 4ª etapa, ou seja, refere-se à/ 1ªsérie/2ºano à 4ªsérie/5ºano do ensino fundamental. Consequentemente, há uma professora por turma e atingimos o universo de 4 (quatro) professoras que responderam aos questionários. Vale ressaltar que esse questionário não foi o instrumento principal dessa pesquisa, até porque o nosso foco está voltado para os alunos/internos e não para os profissionais da educação. Entretanto, achamos importante estabelecer um contato mais sistematizado com os professores para melhor entendermos como se organiza a dinâmica pedagógica dentro do CENAM e aprendizagem dos aluno/internos.

O questionário destinado às professoras compôs-se de 7 (sete) questões abertas e para a pedagoga foram 16 (dezesesseis) questões abertas e fechadas (**tabela 7**), as quais englobaram assuntos referentes à caracterização dos profissionais e informações didático-pedagógicas. Sua aplicação ocorreu em fevereiro de 2013.

Tabela 7 – As perguntas do questionário

Questões para pedagoga	Questões para professoras
Qual sua rotina diária na Instituição?	Qual o seu nível de escolaridade e sua formação acadêmica?
Quantos adolescentes estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade atualmente nesta Unidade Socioeducativa?	Há quanto tempo trabalha nesta Unidade Socioeducativa de Privação de Liberdade?
Quantos profissionais estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes?	Como você vê a relação do adolescente com a sala de aula nesta Unidade?
Qual a rotina diária dos adolescentes?	Você leciona todas as disciplinas (polivalente)? Qual a disciplina que mais mobiliza a atenção dos adolescentes?
E a rotina escolar?	Quais as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à matemática?
Como é articulada e coordenada a colaboração do governo estadual, com relação à escolarização, que visa atender os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de	Você gosta de ensinar esta disciplina?

liberdade?	
Qual a instituição de ensino responsável pela aprendizagem dos adolescentes nesta Unidade?	De uma forma geral, como você percebe a receptividade dos adolescentes em sala de aula à disciplina de matemática?
Responda às assertivas abaixo: • Os adolescentes que cumprem medida de internação nesta Unidade são inseridos no ensino formal através da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Sim () Não () Se a resposta for negativa, qual? • São oferecidas 4 (quatro) turmas para os adolescentes que estudam da 1ª à 4ª série. Sim () Não () Se a resposta for negativa, quantas? • Qual o turno de ensino para os adolescentes da 1ª à 4ª série? Manhã () Tarde ()	
Como as turmas são divididas? () Por idade. () Por grau de instrução. () Pela última série do adolescente antes de entrar na Instituição Socioeducativa de privação de liberdade. () Nenhuma resposta anterior, então responda abaixo qual é o critério utilizado:	
Quantos professores lecionam nas turmas da 1ª à 4ª série? Pedagogo (a)? Um pedagogo (a) por turma?	
Quantas salas de aula?	
Quais as disciplinas das turmas da 1ª à 4ª série que foram lecionadas no ano de 2012 e quais serão ensinadas no ano de 2013. Como acontece essa organização?	
Como é organizada a disciplina de matemática nas turmas da 1ª à 4ª série?	
Quantas horas por semana é lecionada esta disciplina?	
Quantos adolescentes matriculados por turma?	

Há avaliação de aprendizagem ou apenas relatórios?	

Fonte: Questionário professora e pedagoga - fevereiro/2013

3.2.6 Entrevistas coletivas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas somente aos adolescentes internos do CENAM, a partir de um roteiro previamente definido pela pesquisadora, com a finalidade de abordar aspectos da relação com a escola; relação com o saber matemático e sua relação com a “escola intramuros”. A entrevista semiestruturada “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” (TRIVIÑOS, 1987, pp. 145-146), além da possibilidade dos entrevistados (adolescentes cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade) se manifestarem amplamente contribuindo para um diálogo, sem, contudo, desviar do objetivo central da pesquisa.

As perguntas feitas aos alunos/internos se embasam em questionários aplicados por Silva (2009) em sua pesquisa com alunos da 1ª à 5ª série do ensino fundamental, no período de 2004 a 2006, em São Cristóvão/SE. O roteiro das entrevistas foi analisado de acordo com os objetivos focalizados nesse trabalho. Com a complexidade deste tema de pesquisa, percebeu-se a necessidade de se criarem categorias para sistematizar as informações obtidas, a fim de levar em consideração as nuances observadas.

As entrevistas foram realizadas coletivamente, conforme normas institucionais. Segundo a unidade, não era viável realizar as entrevistas individualmente, pois necessitaria de autorização judicial. Dessa maneira, a única solução foi a realização de entrevistas coletivas nos horários das aulas e por turmas. Vale ressaltar que, visando zelar pela acuidade e comprometimento emocional no decorrer da pesquisa, os adolescentes entrevistados não possuíam vínculo prévio com a pesquisadora. Ainda vale lembrar que a identificação dos adolescentes nessa pesquisa recebe a letra “A”, que significa adolescente, seguida de um número. Exemplo: A1, A2, A3...

No dia **12 de março de 2013, no turno da manhã**, iniciou-se minha entrevista coletiva com os adolescentes. A turma foi a 2ª etapa, com a presença de 05 (cinco) alunos/internos e uma professora. No dia **14 de março de 2013, no turno da manhã**, aconteceu a entrevista coletiva com outras duas turmas: 1ª etapa e 3ª etapa no turno da manhã, e a 4ª etapa no turno da tarde. Da turma da 1ª etapa, compareceram apenas 02

(dois) alunos; da 3ª etapa, 1 (um) e da 4ª etapa, 04 (quatro). Também no turno da manhã, tivemos a presença de duas professoras. Nessa ocasião, tivemos a participação de **12 alunos/internos** nas entrevistas coletivas e a presença de 03 (três) professoras.

Conforme a quantidade de carteiras de alvenaria em cada sala de aula e segundo regras do setor pedagógico, o número máximo de alunos/internos em cada sala são 10, totalizando 40 alunos nas quatro primeiras etapas do processo educacional. Contudo, essa quantidade é inviável, pois eles têm a liberdade de decidir se vão para sala de aula ou não; neste caso, a maioria não vai. Mas, além desse fato primordial, existem outros fatores que podem desencadear a não frequência em sala de aula, como por exemplo: compromissos na hora da aula, como audiências concentradas; a decisão da coordenadora pedagógica de matricular ou não o adolescente, pois podem existir várias situações da não matrícula de alguns adolescentes, como agressividade, conflito com outros alunos, descumprimento de regras, maus comportamentos, entre outras coisas.

No início das entrevistas, realizamos a nossa apresentação. Como alguns dos jovens já me conheciam, o contato e a realização das entrevistas foram facilitados. Optei pela entrevista semiestruturada por acreditar que esta poderia ampliar as informações através de perguntas que fossem 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.

Organizei o roteiro da entrevista em 3 momentos distintos, mas interligados: *a relação que eles têm com a escola de uma forma geral, a relação com a matemática e a relação com uma escola intramuros.*

Ao final de cada entrevista os jovens presentes foram convidados a elaborar o Balanço do Saber. Contudo, a maioria preferiu fazer desenhos a escrever. Apesar disso, cada palavra ou imagem trouxe-nos informações precisas e decisivas para o andamento da pesquisa em questão.

Por causa da reduzida quantidade de adolescentes que compareceram no período da manhã do dia 14, sugerimos juntar os alunos da 1ª e 3ª etapa para fazermos as entrevistas. Essa atitude desagradou à coordenadora pedagógica, que nos repreendeu, lembrando-nos as regras da instituição. Vale ressaltar que no dia 14 organizei um momento de lanche coletivo envolvendo as quatro turmas.

No dia **25 de março** retornei para a turma da 2ª etapa para finalizar as perguntas que ficaram em aberto. Dos cinco adolescentes presentes no primeiro momento da entrevista, só compareceram três, pois os outros dois foram liberados no dia 22 de março.

Mas, nesse segundo momento consegui a adesão de mais três adolescentes, totalizando nessa turma 8 (oito) entrevistados. Neste caso, obtivemos nas entrevistas um total de **15 adolescentes**.

Segue abaixo a **tabela 8** do quantitativo de alunos/internos que foram entrevistados.

Tabela 8 – Quantitativo de alunos/internos entrevistados	
TURMA	QUANTIDADE
1ª etapa	01
2ª etapa	08
3ª etapa	02
4ª etapa	04
Total	15

Fonte: Entrevista alunos/internos - março/2013

Essa amostragem de adolescentes por turma não foi estabelecida pela pesquisadora, nem pelas professoras, nem coordenadora pedagógica da instituição. Dependia do comparecimento dos alunos nas salas de aula, além de inúmeros fatores já expostos.

É importante ressaltar que no último encontro para as entrevistas na turma da 2ª etapa, os alunos/internos tiveram aula de matemática e os mesmos responderam a uma atividade no livro sobre resolução de problemas com aplicação da operação de subtração. Esses problemas eram relacionados às datas das invenções de objetos presentes no nosso cotidiano, como caneta, saca-rolhas, abridor de latas, panela de pressão, cliques, grampeador. Alguns se interessaram em responder à atividade, outros não. Eu aproveitei para ajudá-los nesta resolução, explicando o assunto, e percebi que eles têm um raciocínio rápido quando a questão exige as operações da adição e subtração.

A entrevista elaborada para os alunos/internos comportou as seguintes temáticas: *“Eu e a Relação Com o Saber na Escola”* (composta por 7 perguntas); *“Eu e a Relação Com o Saber Matemático”* (composta de 18 perguntas); *“Eu e a Relação Com o Saber Matemático numa escola “intramuros”* (composta por 12 perguntas), totalizando **37 perguntas**. Esse quantitativo (de perguntas) se fez necessário porque buscamos, a partir deste instrumento, compreender tanto as modalidades de relação estabelecidas pelos/as alunos/internos com a Matemática (e suas percepções), como seus entendimentos sobre a escola. Para maiores entendimentos a respeito das questões educacionais destes adolescentes, segue abaixo a **tabela 9** com as perguntas das entrevistas divididas por categorias.

Tabela 9 – As perguntas das entrevistas

Categoria	Perguntas
Eu e a Relação Com o Saber na Escola	• Você achava que ir para a escola era: Muito legal, legal, ruim ou péssimo? Por quê? • Quais as disciplinas de que você mais gostava? • Quando você estava na escola, como você se sentia? • O que você mais gosta na escola? • E o que menos gosta? • O que você aprende de importante na escola? • Todo o assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?
Eu e a Relação Com o Saber Matemático	• Você gosta de Matemática? • Aprender Matemática é importante? • É difícil aprender Matemática? • Você encontra Matemática em outros lugares? Não sendo apenas dentro da sala de aula? • A Matemática que você aprende em sala de aula é interessante? • Os conteúdos matemáticos ensinados na escola são muito utilizados no dia-a-dia? • Quando você tem dúvidas em Matemática, você pergunta ao professor? • Quando você não consegue entender o conteúdo, você para de prestar atenção ao que o professor ensina? • Quando você se lembra das aulas de Matemática, o que você pensa sobre elas? • Quando você pensa em Matemática, a primeira coisa que lhe vem à cabeça é o quê? • Quando você está na aula de Matemática, como você se sente? • O que mais você aprendeu de importante em Matemática? • A Matemática é útil para sua vida? • Diga-me onde você pode encontrar a Matemática fora da sala de aula. • Em Matemática, que tipo de assunto te interessa mais?

	• O que você não consegue aprender em Matemática? • Se você não estudasse Matemática na escola, acha que isto iria fazer alguma falta para você? • Se não existisse Matemática, como é que o mundo seria?
Eu e a Relação Com o Saber Matemático numa escola “intramuros”	• Ir para sala de aula aqui no CENAM é: ótimo, bom, regular ou ruim? • Estudar no CENAM e ir para a escola fora daqui é diferente? • Tem alguma disciplina de que você mais gosta aqui? Qual? • A que menos gosta? • Quando você vai para a sala de aula aqui no CENAM, como você se sente? • É importante ir para a sala de aula aqui dentro do CENAM? • Quando você estudava na escola antes de vir para cá, alguém ficou para recuperação em Matemática? • Você já me falou sobre a matemática na escola, mas aqui dentro do CENAM você gosta de estudar Matemática? • E aqui dentro do CENAM, tem dificuldades de aprender Matemática? • Tem alguma coisa que você gostaria de aprender em Matemática que você não aprendeu ainda? • Se você fosse o professor de Matemática, como seria sua aula? • Após o cumprimento da medida socioeducativa, você vai continuar estudando?

Fonte: Entrevista alunos/internos - março/2013

3.2.7 Balanço do saber

Para ajudar na coleta de dados, foi utilizado um outro instrumento, no qual recorreu-se também à *técnica do balanço do saber*. 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. 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, BAUTIER E ROCHEX, 1992, p. 36 apud CHARLOT, 2001, p. 37).

No caso da presente pesquisa, mantivemos a mesma denominação: “balanço do saber”, contudo adaptamos o anunciado original ao objeto de pesquisa, no que diz respeito ao conhecimento matemático: “*Desde que nasceram, vocês aprenderam muitas coisas com a matemática; em casa, no bairro, na escola, em outros lugares. O que de mais importante aprenderam em matemática?*”.

A princípio, a coleta de dados pelo instrumento *balanço do saber* tinha o intuito de coletar as informações apenas com a produção de texto, conforme proposta original feita por Charlot e sua equipe. Todavia, ao chegar à sala de aula, local das entrevistas, a pesquisadora deparou-se com uma situação de aversão à escrita por parte de alguns adolescentes, os quais preferiam, assim também, expressarem-se (alunos/internos) sobre o enunciado acima, através de desenhos (linguagem não escrita). Então, tivemos produções de texto verbal, bem como não verbal. Nessa perspectiva, a pesquisadora verificou tal ação e achou conveniente prosseguir com a coleta dos dados com esse instrumento de pesquisa, mesmo que alguns adolescentes se expressassem mediante desenhos.

Aplicamos este instrumento de pesquisa somente para os adolescentes que participaram das entrevistas. Ao término destas, aproveitamos o ensejo, para aplicá-lo. Dos 15 (quinze) adolescentes entrevistados, apenas 3 (três) alunos/internos não responderam ao balanço do saber porque se recusaram. Desta feita, a pesquisadora respeitou a decisão de recusa destes adolescentes. Vale ressaltar que não tivemos prejuízos ao andamento da pesquisa, pois obtivemos a adesão de 80% dos adolescentes que responderam ao balanço do saber.

Na aplicação dessa técnica, 2 (dois) adolescentes preferiram (como já referido) desenhar a escrever. Nesses desenhos, observamos uma escola, sala de aula, bem como números espalhados na frente do desenho, provavelmente para estabelecer uma relação com a Matemática. Outros, além da escrita, também desenharam uma escola. Essa técnica ajudou a apreender algumas respostas de pesquisas, a despeito de ser apenas uma complementação das informações que serviu como contraponto para a análise dos dados. É imprescindível, porém, esclarecer que a pesquisadora apoiou-se na técnica da entrevista coletiva como principal instrumento de análise, pois segundo Lüdke e André (1986), “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” (p. 34).

3.2.8 Análise dos dados

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, que significa “agrupamento de informações similares em função de características comuns” (LEGENDRE, 1993, p. 64 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 93). Segundo Lüdke e André (1986), “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas” (p. 48). Não obstante o imediatamente anterior, Oliveira (2010), diz que “em pesquisa é preciso se estabelecer categorias para que se faça um trabalho sistematizado e coerente” (p. 93).

Esta 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”.

Desta feita, categorizamos, após tabulação dos dados, três eixos que nortearam o desenvolvimento da análise: (i) a relação dos alunos/internos com o saber na escola; (ii) a relação dos alunos/internos com o saber matemático e; (iii) a relação dos alunos/internos numa escola intramuros: uma escola privada de liberdade.

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 com as fichas dos adolescentes, entrevistas, questionários, os balanços do saber elaborados para os adolescentes, buscou-se fazer uma análise qualitativa dos dados 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 (alunos/internos) que estão cumprindo medida socioeducativa de privação de

liberdade e suas relações com os saberes, particularmente com o saber matemático. “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).

Convém enfatizar que as análises realizadas no próximo capítulo referem-se às respostas das questões norteadoras desta pesquisa, que obtivera alguma significação mediante a coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986), “o importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas” (p. 52).

Finalmente, em vista dessas várias discussões realizadas, este capítulo trouxe-nos um panorama organizacional do processo metodológico para análise dos dados que serão apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE COM O SABER MATEMÁTICO: ANÁLISE E REFLEXÃO

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de uma “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 2005, p. 45).

É difícil compreender e analisar o ser humano, principalmente quando ele faz parte de um universo em que é aprisionado pela situação em que se encontra. Apesar disso, a educação, através da pedagogia da presença (COSTA, 1999, 2001), proporciona uma pedagogia sem preconceitos, respeitando o próximo, mesmo quando este é rotulado como “pior” pela sociedade. Sendo assim, nesta dissertação, temos de um lado a relação com o saber e, do outro, o sujeito restrito em uma situação específica, a privação de liberdade. Especificamente, abordaremos neste capítulo a articulação entre estas duas dimensões que é a relação dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação com o saber matemático.

A forma como se processa a análise dos dados, aqui em foco, aborda as questões norteadoras organizadas nos três eixos de discussão implementadas: (i) A relação dos alunos/internos com o saber na escola; (ii) A relação dos alunos/internos com o saber matemático; (iii) A relação dos alunos/internos numa escola intramuros: uma escola privada de liberdade. Consideramos importante salientar que as análises dos dados serão desenvolvidas a partir dos enfoques estabelecidos pelas entrevistas coletivas com os adolescentes, sendo complementadas (trianguladas), quando necessário, com os outros instrumentos de coleta de dados, isto porque acreditamos que o diálogo entre estes é essencial, além do que, as discussões se encontram sobrepostas.

É necessário frisar que as respostas (oral e escrita) dadas pelos adolescentes, permaneceram na originalidade dos dados obtidos, ou seja, não melhoramos as falas, muito menos a escrita. Permanecemos com as gírias e erros gramaticais, por acreditarmos que a originalidade dos fatos marca o perfil dos sujeitos.

Principiar a análise dos dados, discutindo sobre a relação com o saber na escola, objetiva esclarecer a dimensão escolar antes de o adolescente se institucionalizar em um ambiente de privação de liberdade. Sendo assim, o texto discorre sobre a relação com o

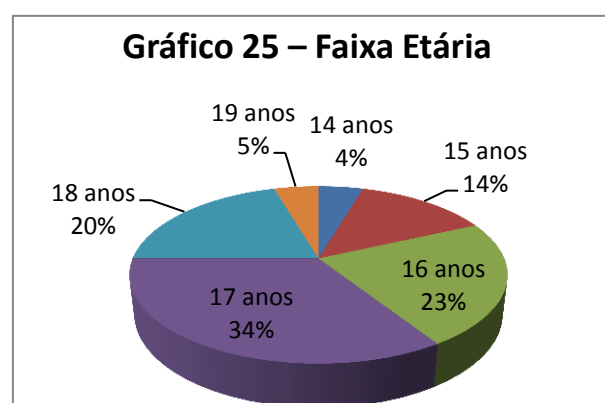
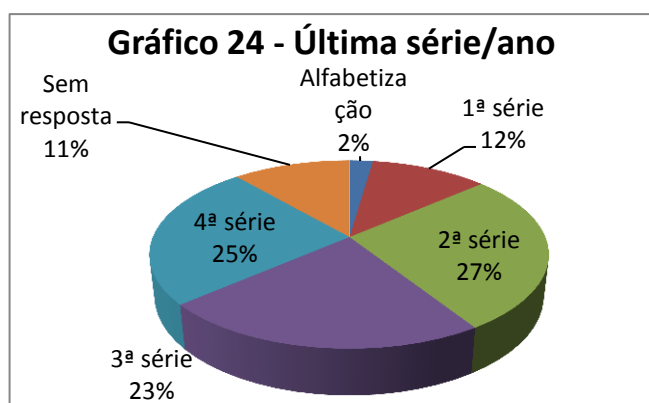
saber matemático, tendo como finalidade o que o aluno/interno pensa a respeito da disciplina Matemática, relacionando uma discussão entre os conteúdos escolares e a Matemática do cotidiano. Não obstante, abordamos também, a relação numa escola intramuros, trazendo entendimentos educacionais plausíveis em um ambiente diferenciado pela sua situação de privação.

Esses eixos nortearam dimensões importantes das análises. Assim, num recorte mais geral, temos a relação com a escola antes e durante (privação de liberdade) e, num recorte mais específico, temos a relação com a Matemática na escola, numa escola intramuros, e na relação com o dia a dia. Observamos a seguir as respostas dadas, analisando-as sob essa perspectiva.

4.1 A relação dos alunos/internos com o saber na escola

Para analisar a representação da escola pelos alunos/internos, buscamos discutir o aspecto geral e questões relacionadas à experiência escolar desses adolescentes. A escola é um espaço substancial e essencial para o desenvolvimento integral de qualquer indivíduo. Entretanto, essa importância, parece-nos secundária, quando focalizamos a escolaridade de cada sujeito. Desta feita, percebe-se nos **gráficos 24 e 25** a escolaridade do adolescente comparada à faixa etária.

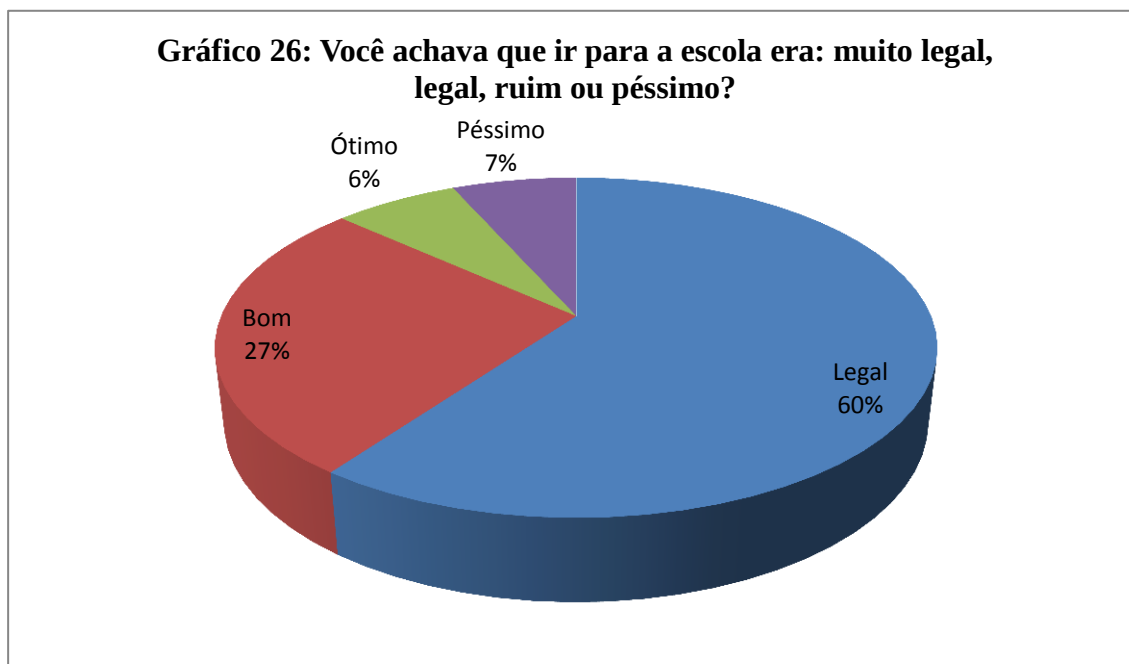
Nesse sentido temos, no **gráfico 24**, que 27% dos adolescentes disseram ter parado na 2ª série/3º ano do ensino fundamental; 25%, na 4ª série/5º ano e; 23%, na 3ª série/4º ano. Verificando a faixa etária do **gráfico 25** dos alunos/internos, percebe-se que existe uma grande defasagem idade/série, pois a idade mínima é de 14 anos, sendo assim, observa-se que essa idade já ultrapassa a escolaridade máxima mencionada pelos alunos/internos.



Fonte: Diagnóstico Escolar e Acompanhamento Pedagógico/CENAM, 2013.

A ênfase analítica que nos orientou quanto à compreensão da relação dos alunos/internos com a escola foi representada por questões dirigidas a esse aspecto nas entrevistas, possibilitando articulação na utilização de outros instrumentos de coleta de dados. Nesse caso, formulamos sete questões em torno das quais sistematizamos a análise: (i) Você achava que ir para a escola era: muito legal, legal, ruim ou péssimo? Por quê? (ii) Quais as disciplinas que você mais gostava? (iii) Quando você estava na escola, como você se sentia? (iv) O que você mais gosta na escola? (v) E o que menos gosta? (vi) O que você aprende de importante na escola? (vii) Todo o assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?

Os dados, então, como nós veremos adiante, informam que a escola para estes adolescentes, mesmo com a defasagem idade/série e abandonos evidenciados no perfil dos mesmos, pode representar aspectos importantes. Quando perguntamos se eles achavam que ir para escola era muito legal, legal, ruim ou péssimo, deparamo-nos com os seguintes resultados:



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos/internos do CENAM, 2013.

Observa-se que se agregarmos as respostas referentes à “legal”, “bom” e “ótimo”, teremos 93% dos adolescentes que identificam a escola como uma experiência positiva. Isso indica certa contradição, pois, enquanto frequentar a escola é referida positivamente, os dados de evasão escolar são relevantes. Ao solicitarmos uma explicação para a resposta dada, obtivemos o que segue abaixo:

A escola leva a pessoa a ter um futuro (ENTREVISTA, A2, 2013).

Porque eu vou aprender a ler, escrever (ENTREVISTA, A8, 2013).

Porque eu vou aprender a ler (ENTREVISTA, A6, 2013).

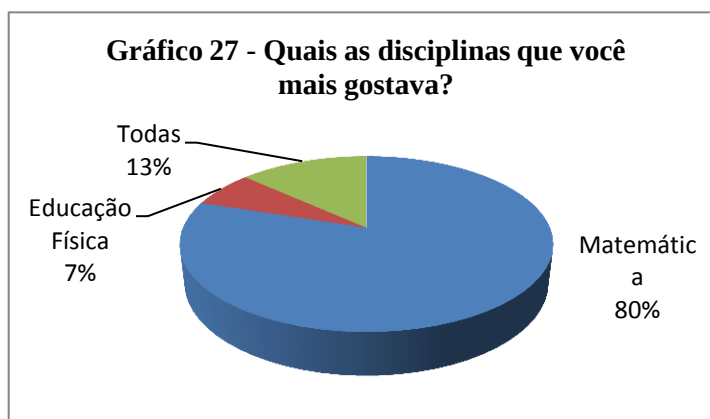
Porque estava aprendendo coisa para o meu bem, para ser alguma coisa boa mais tarde, né? (ENTREVISTA, A7, 2013).

Achei bacana a convivência lá dentro. Mais ou Menos, que tem certas pessoas, que só fica enchendo o “saco” do cara, enjoando, certas professoras também, mas é bacana, bacana, eu vi que estudar é bacana. (ENTREVISTA, A10, 2013).

Percebe-se que a escola para eles representa um futuro melhor, uma perspectiva de vida. Para outros, uma oportunidade de aprender a ler e escrever. Assim, podemos perceber que a relação com a escola tem um significado estável, entretanto, com sentidos diferenciados entre os adolescentes, ou seja, alguns destacam um sentido mais amplo, quando mencionam a perspectiva de vida e futuro; outros sugerem um sentido mais específico e concreto quando indicam o aprender a ler e escrever. Para refletir 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, consequentemente, diferentes, muitas vezes conflitantes (D’AMBRÓSIO, 2009, pp. 57 e 58).

Quando perguntamos quais as disciplinas de que eles mais gostavam, obtivemos o seguinte resultado:



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos/ínternos do CENAM, 2013.

As únicas disciplinas mencionadas separadamente foram Matemática e Educação Física, sendo que 80% dos alunos/internos disseram que a Matemática era a disciplina que mais gostavam; 7% preferem a Educação Física e 13% revelaram gostar de todas as disciplinas. Esses dados demonstram que, mesmo com uma defasagem idade/série, a disciplina Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental é a que parece despertar maior interesse dos alunos.

Esta tendência a preferir a Matemática nos primeiros anos da escolaridade estaria associada aos conteúdos com maior proximidade do contexto dos alunos, trabalhados em sala de aula, às vezes, de forma lúdica e com menor grau de abstração. Isso se reflete nas explicações de três entrevistados quando colocam:

Rapaz, a depender do estudo, para a pessoa ter um futuro, vale até apenas estudar. Todas (ENTREVISTA, A3, 2013).

Matemática. Porque acho mais prático Matemática do que Geografia (ENTREVISTA, A7, 2013).

Matemática. Porque sei mais a conta (ENTREVISTA, A8, 2013).

O **aluno A3** não menciona uma disciplina específica, mas destaca o estudo como forma de garantir um futuro melhor. As outras explicações colocam a Matemática como uma disciplina prática, aplicável, que apresenta resultados concretos. Percebe-se que essa aplicabilidade, essa característica instrumental é colocada em relação apenas aos conteúdos matemáticos; todavia, essa vertente instrumental e prática de uma disciplina não depende unicamente dos seus conteúdos, mas também da maneira como é ensinada.

No decorrer das entrevistas, indagamos como o aluno/interno se sentia quando estava na escola. Dos 15 (quinze) adolescentes entrevistados, apenas 1 (um) não quis falar a respeito desse assunto. Entre os que responderam, foram encontrados alguns argumentos similares. O argumento dominante entre os alunos é que se sentiam bem: 9 (nove) alunos/internos – 64% – disseram que se sentiam bem na escola, revelação sempre acompanhada de uma perspectiva futura e a importância da aprendizagem, conforme revelam as respostas emitidas pelos sujeitos.

Ah! Para mim é tipo, o futuro do meu sonho estava começando (ENTREVISTA, A2, 2013).

Eu me sentia outra pessoa, né. Tá interessado para poder aprender alguma coisa na vida. Eu estou assim, como é que se diz, sem palavras

(ENTREVISTA, A3, 2013).

Melhor. (ENTREVISTA, A4, 2013).

Ah! Me sentia bem (ENTREVISTA, A5, 2013).

Eu me sentia um bom aluno. Eu parei porque me juntei com coito ruim (ENTREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, eu sentia ótimo em sala de aula (ENTREVISTA, A7, 2013).

Comportado (ENTREVISTA, A8, 2013).

Eu me sentia bem (ENTREVISTA, A11, 2013).

Eu me sentia bem, igual estou me sentindo agora (ENTREVISTA, A15, 2013).

Observa-se que as inferências relativas a se sentir bem, são reveladas como maior ocorrência. Desta feita, essa boa relação com a escola representa contradições quando obtemos um alto grau de abandono conforme destacado no perfil desses alunos. A importância da escola na vida deles é evidente, porém o sentido de adquirir o gosto do aprendizado na escola não condiz com a situação real exposta, que é a evasão e a defasagem idade/série. Charlot (2005, p. 52) reforça dizendo que “é raro os alunos que não têm sucesso dizerem, quando falam da escola que é preciso refletir. Na escola é preciso ouvir”. Outro argumento foi colocado por 14% dos entrevistados, no qual informaram que apenas algumas coisas lhes chamavam atenção na escola, mas não souberam/quiseram responder quais seriam essas coisas, quando foram indagados pela pesquisadora.

Gostava de alguma coisa (ENTREVISTA, A13, 2013).

De algumas coisas só (ENTREVISTA, A14, 2013).

Outro argumento encontrado e, contudo, pouco mencionado, causando certa surpresa, são as respostas negativas. Um dos alunos colocou que se sentia “*Perverso*” (ENTREVISTA, A9, 2013) quando estava na escola, isso pode refletir uma relação de violência na escola. Outro mencionou que ficava bem na escola a depender de quem se aproximava dele, ou seja, “*dependia da pessoa que chagava perto de mim, não me sentia nada não. Eu ia para a escola para aprender*” (ENTREVISTA, A10, 2013).

Que tipo de proximidade este aluno/interno pode estar mencionando nas entrelinhas? Afetividade? Ser tratado com respeito? Ou problemas de relacionamento? Charlot (2005) coloca que “é um tipo de relacionamento com o mundo, é um tipo de

relacionamento com os outros, é um tipo de relacionamento consigo mesmo” (p. 29). Não obstante, esse aspecto pode trazer também nuances referentes à violência e escola. Dado curioso é que a lógica esperada era que a maioria das respostas fosse negativa em relação à escola, todavia apenas o aluno A12 (diretamente) disse: “*Eu me sentia chato, não gostava não*” (ENTREVISTA, 2013). Se tomarmos como referência a leitura de Charlot (2005, p. 55) ele diz que “do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber”. Desta feita, quando um sujeito diz que não gostava da escola, isso representa um desencontro entre o desejo de aprender e a escola.

Outras questões levantadas foram o que eles mais gostavam na escola e o que menos gostavam nela. Desta feita, a tabela abaixo demonstra as respostas declaradas.

Tabela 10 – Respostas relativas à informação sobre a escola

Entrevistados	Questões	
	O que você mais gosta na escola?	E o que menos gosta?
A1	De estudar, né.	Não respondeu.
A2	Rapaz, é estudar e prestar atenção.	O que menos gosto, é a zuada, porque as pessoas estão fazendo um negócio e atrapalha.
A3	Estudar para aprender a ler.	Não respondeu.
A4	Não sei.	De escrever.
A5	Ah! Eu me sinto bem, relaxado. Aprender o que não sabe.	O que menos gosto? Não sei dizer isso não.
A6	O que eu mais gosto? É de prestar atenção na sala de aula o que a professora está passando.	O que menos gosto é de ler. Não gosto muito de ler não.
A7	Rapaz, gosto mais de ficar perto das meninas na sala de aula.	De me esforçar. Mas, para aprender tem que se esforçar.
A8	De estudar.	De conversar.
A9	Brigar e brincar.	Tudo.
A10	O que eu mais gosto? De aprender.	O que eu menos gosto? É tá na sala de aula aprendendo e “nêgo” tá lorotando no ouvido do povo, conversando, “zoadando” na sala de aula.
A11	O que eu mais gosto? De estudar.	Brigar.
A12	O que eu mais gosto na escola são as meninas.	Ah! Da professora quando era enjoada.
A13	A mesma coisa e jogar um futebol.	Eu não gosto de algumas professoras que é enjoada demais.
A14	Eu gosto da professora quando é legal e jogar futebol.	De estudar.
A15	Gostava da aula de computação.	A bagunça demais quem não quer estudar, não deixa os outros que estar com vontade de aprender.

Fonte: Entrevistas coletivas com alunos/internos do CENAM, 2013.

Ao focalizar a questão: “O que você mais gosta na escola?” podemos relacionar alguns argumentos, entre os quais predomina é o de estudar, sendo que, se adicionarmos outras palavras chaves que têm o mesmo sentido de estudar, tais como aprender e prestar atenção, a frequência das respostas chega a 53% dos alunos/internos entrevistados. Um aluno/interno mencionou que aquilo de que mais gostava na escola era a aula de computação, um argumento que indica a existência de uma relação de aprendizagem deste com um determinado conteúdo. Sob esse aspecto, Charlot (2005, p. 55) destaca que “para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender. Desejo de saber em geral (matemática, história, etc.), desejo deste ou daquele conteúdo do saber”.

Outro ponto percebido é que o gosto de ir para a escola não é o de aprender, mas sim: “*o que eu mais gosto na escola são as meninas*” (ENTREVISTA, A12, 2013); “*Rapaz, gosto mais de ficar perto das meninas na sala de aula*” (ENTREVISTA, A7, 2013) ou quando dizem que o que mais gostam na escola é jogar bola. Esses argumentos revelam outras dimensões da socialização que ocorre na escola. Mas, o que chamou atenção foi o fato de um dos entrevistados relacionar a escola com a violência, ou seja, o que ele mais gosta na escola é: “*brigar e brincar*” (ENTREVISTA, A9, 2013). Soubemos posteriormente, em contatos informais com a equipe CENAM e pelos internos, que esse adolescente havia sido morto (alvejado) assim que saiu (desligado) da instituição socioeducativa. Ele tinha apenas 15 anos de idade.

Buscou-se verificar também, para fazer o contraponto, aquilo de que menos eles gostavam na escola. Poucas respostas (13%) fizeram referência à leitura e à escrita, assim, o que menos gosta na escola é: “*de escrever*” (ENTREVISTA, A4, 2013); “*o que menos gosto é de ler. Não gosto muito de ler não*” (ENTREVISTA, A6, 2013). Outro ponto importante destacado na entrevista por aproximadamente 27% dos alunos/internos foi a desordem em sala de aula que atrapalha a aprendizagem. Diante da situação vivida destes adolescentes, ou seja, cumprindo medida socioeducativa, é revelador que alguns tenham consciência de que a desordem atrapalha a aula. Essa pode ser uma descoberta muito importante, pelo fato de que, em geral, movida pelo preconceito, a sociedade destaca a desordem + falta de consciência + maldade como uma combinação perfeita para um adolescente autor de ato infracional. Contudo, algumas respostas demonstram que existem vários paralelos intercalados na vida de um adolescente cumprindo medida socioeducativa, desmistificando os fatos existentes. As respostas seguintes revelam alguns aspectos indicados pelos sujeitos:

O que menos gosto, é a “zuada”, porque as pessoas estão fazendo um negócio e atrapalha (ENTREVISTA, A2, 2013).

De conversar (ENTREVISTA, A8, 2013).

O que eu menos gosto? É tá na sala de aula aprendendo e “nêgo” tá lorotando no ouvido do povo, conversando, “zoadando” na sala de aula (ENTREVISTA, A10, 2013).

A bagunça demais quem não quer estudar, não deixa os outros que estar com vontade de aprender (ENTREVISTA, A15, 2013).

Percebe-se que as inferências nas respostas – barulho, conversa, bagunça – que podem atrapalhar a aprendizagem. Observa-se que estes alunos/internos têm consciência disso, mesmo com evasão e encontros atrativos de maior ocorrência nas ruas, deixando a escola em último plano. Alguns - mesmo com circunstância já mencionada - demonstram uma vontade de aprender. Entretanto, 13% dos entrevistados dizem o que menos gosta da escola é “*tudo*” e “*de estudar*” (ENTREVISTA, A9 e A14, 2013). Outros dizem que aquilo de que menos gostam na escola é a professora quando é enjoada.

Indagamos também aos alunos/internos o que *eles aprendem de importante na escola* e, obtivemos os seguintes argumentos.

Rapaz, muitas coisas. A ler, aprende a se concentrar no dever, prestar atenção mais para ser alguma coisa na vida (ENTREVISTA, A2, 2013).

Ler e escrever (ENTREVISTA, A4, 2013).

Tudo de bom, né. A ler e escrever. A pessoa aprende para ser alguma coisa na vida mais tarde, para não tá aprontando mais (ENTREVISTA, A5, 2013).

Ler, escrever e prestar atenção (ENTREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, ler e escrever (ENTREVISTA, A7, 2013).

Escrever, né (ENTREVISTA, A8, 2013).

Até agora nada (ENTREVISTA, A9, 2013).

O que eu aprendo de importante? Respeitar as pessoas, valores e ajudar o próximo no futuro (ENTREVISTA, A10, 2013).

Escrever (ENTREVISTA, A11, 2013).

Ah! Educação e também respeitar o povo (ENTREVISTA, A12, 2013).

Educação (ENTREVISTA, A13, 2013).

Educação e estudar (ENTREVISTA, A14, 2013).

Educação e estudar, aprender mais (ENTREVISTA, A15, 2013).

Analisando as respostas, destacamos 4 (quatro) argumentos, sendo que apenas um deles é negativo. O argumento dominante quanto ao que de mais importante eles aprendem na escola foi aprender a ler e escrever. Isto não é novidade, pois a maioria das pessoas acredita que a leitura e a escrita são a meta mais importante na escola, o que certamente é verdade numa sociedade letrada, entretanto o domínio destas competências é passaporte para avançar a outras aprendizagens. Eles relacionam também a importância da escola como subsídio para ser alguma coisa na vida, ou seja, “[...] *A ler e escrever. A pessoa aprende para ser alguma coisa na vida mais tarde, para não tá aprontando mais*” (ENTREVISTA, A5, 2013).

O segundo argumento destacado é a *educação* como requisito importante para se aprender na escola. Não sabemos em que sentido a palavra educação foi usada nas repostas dos 4 (quatro) alunos/internos, já que em algumas situações eles se expressam de maneira vaga. Dois destes também associaram educação *a estudar*, sob a forma: “*educação e estudar, aprender mais*” (ENTREVISTA, A15, 2013). Percebe-se que a educação como mais importante para se aprender na escola está relacionada com a aprendizagem e com o estudo.

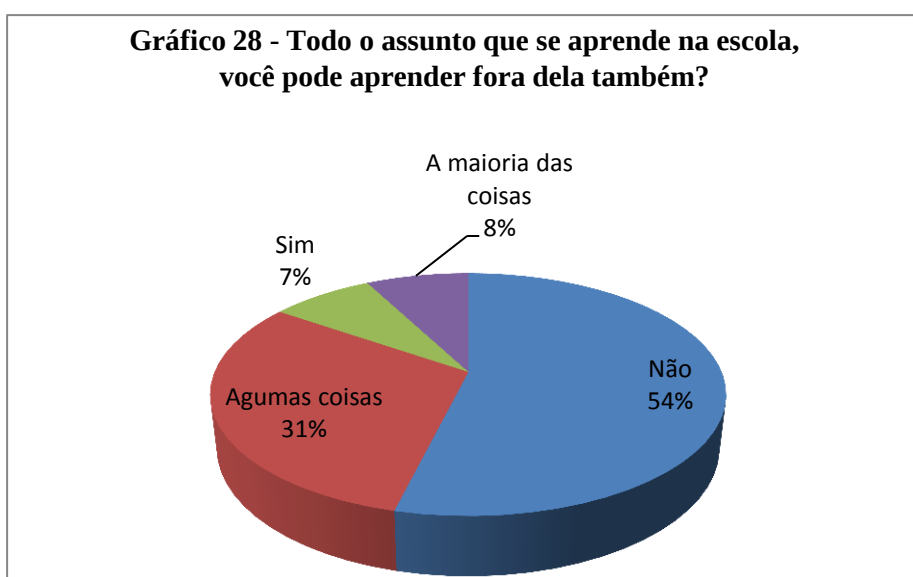
Outros sujeitos trouxeram o respeito pelas pessoas, valores, ajudar o próximo como aprendizado importante, assim eles se posicionam: “*o que eu aprendo de importante? Respeitar as pessoas, valores e ajudar o próximo no futuro*” (ENTREVISTA, A10, 2013) e “[...] *educação e também respeitar o povo*” (ENTREVISTA, A12, 2013). Essas questões são, talvez, uma das maiores metas da escola, porém é raro um aluno se posicionar a esse respeito.

Esses posicionamentos de respeito, ajudar o próximo, etc. contribuem para uma visão mais ampla sobre esses sujeitos, pois estamos falando de alunos que estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade por terem cometido ato infracional grave. Assim, podemos relacionar como interessante essa questão, pois pode-se observar que eles têm certa percepção de valores relacionados à vida em sociedade através da escola, contudo seus argumentos, em geral, não condizem com os seus atos infracionais e pela situação atual destes adolescentes (alunos/internos), que é o cumprimento de medida

socioeducativa. Vale ressaltar que essa situação do adolescente é mencionada de forma geral (observando pela visão da sociedade, estamos falando das ações do adolescente pelo seu ato infracional, esquecendo a singularidade dos fatos) e não específica (cada caso se revela diferenciado).

Quanto ao único argumento negativo, o aluno/interno informou que não aprendeu nada de importante na escola. A pesquisadora pergunta: *o que você aprende de importante na escola?* Assim ele se posiciona: “Até agora nada” (ENTREVISTA, A9, 2013). Vale relembrar que esse aluno foi o mesmo que informou que achava péssimo ir para a escola; se sentia perverso na escola; o que mais gostava na escola era de brigar e brincar; e o que menos gostava na escola era tudo. Todas as respostas negativas aqui impostas se refletiam, especificamente, a este aluno/interno, embora, pessoalmente, ele fosse gentil e educado (digo era, por já ter falecido conforme já mencionado). Ele não gostava de escola nem de estudar. Para ele escola não servia para nada, mas no CENAM frequentava as aulas diariamente. Nessa pesquisa, podemos perceber várias contradições, vários posicionamentos expostos nas respostas contrários às ações dos adolescentes na escola.

Quando relacionamos a aprendizagem formal (na escola) e não formal, através da pergunta: *Todo o assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?* obtivemos um elenco interessante de resposta que organizamos em torno de quatro argumentos dos alunos/interos: (i) não; (ii) algumas coisas; (iii) sim; (iv) a maioria das coisas. Obtivemos o seguinte resultado:



Fonte: Entrevistas coletivas com os alunos/interos do CENAM, 2013.

Observa-se que 54% dos alunos/internos disseram que todo o assunto que se aprende na escola não pode ser aprendido fora dela também. Isso significa que eles têm dificuldade em diferenciar conteúdos disciplinares de conteúdos com quais se tem contato no dia a dia. Obtivemos 31% dos alunos afirmando que algumas coisas podem ser aprendidas na escola e fora dela também, conforme declaram estes entrevistados:

Todo assunto não, mas alguma coisa (ENTREVISTA, A2, 2013).

Algumas coisas podem aprender na rua, outras não (ENTREVISTA, A14, 2013).

Algumas coisas o cara acha, outras não (ENTREVISTA, A15, 2013).

7% dos alunos/internos dizem que os assuntos que são aprendidos na escola podem ser aprendidos fora dela também. Assim, essa relação é importante, pois “é fundamental na preparação para a cidadania o domínio de um conteúdo relacionado com o mundo atual” (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 79). Dentre as ocorrências relativas, 8% dos adolescentes disseram que **a maioria das coisas** pode-se aprender na escola e fora dela também. Se adicionarmos as respostas agrupadas em torno de *algumas coisas + a maioria das coisas + sim aprende*, obteremos 46% dos alunos/internos que acreditam haver pelo menos alguma coisa que se possa aprender fora da escola.

Algumas respostas trouxeram-nos entendimentos diferenciados a respeito da indagação anterior: **Todo assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?** Assim, 02 (dois) alunos/internos se posicionaram da seguinte maneira: “*aprende umas palavras certas e outras erradas também*” (ENTREVISTA, A3, 2013) e “*na sala de aula acho que aprende mais do que na rua, né*” (ENTREVISTA, A5, 2013). Percebe-se que o primeiro argumento parece vago porque, assim nos pareceu, a resposta não se coaduna diretamente com a pergunta. Já no segundo argumento, o adolescente coloca a aprendizagem na escola como mais importante do que a aprendizagem fora dela.

Podemos indicar que nossa pesquisa, no que diz respeito à relação destes adolescentes com o saber na escola, não evidencia um estereótipo negativo para com a escola frente aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Estes alunos/internos não associam a escola a uma aversão, mesmo com (já foi comentado bastante, mas insistiremos) a grande evasão, abandono e defasagem idade/série destes adolescentes.

4.2 A relação dos alunos/internos com o saber matemático

No que concerne à Matemática e a relação dos alunos/internos com este saber, buscamos apoio nos trabalhos de Silva (2009), D’Ambrósio (2009, 2012) e Skovsmose (2008, 2011). Para Skovsmose (2011), as variadas aplicações da Matemática no cotidiano, são pouco apresentadas com exemplos reais na escola, especificamente em sala de aula, ficando “escondidas”, descontextualizada e de difícil identificação. Desta feita, D’Ambrósio colabora dizendo que “do ponto de vista de motivação contextualizada, a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta” (2012, p. 29). É importante mencionar que “por causa de suas aplicações a matemática tem a função de ‘formatar a sociedade’. [...] a matemática tem implicações importantes para o desenvolvimento e a organização da sociedade – embora essas implicações sejam difíceis de identificar” (SKOVSMOSE, 2011, p. 40).

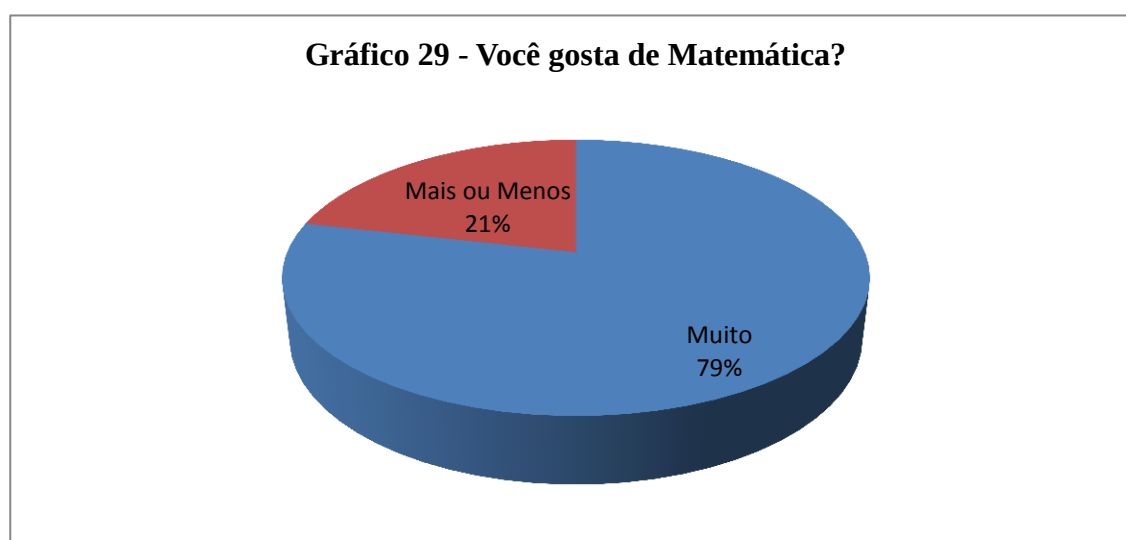
Assim, analisar a relação dos alunos/internos com o saber matemático é o principal passo para responder às questões norteadoras dessa pesquisa, além de contribuir na identificação das percepções construídas destes adolescentes com as implicações da Matemática. Nesse sentido, respondemos às questões de pesquisa através dos objetivos específicos: (i) Identificar as facilidades e as dificuldades dos alunos/internos em relação aos conhecimentos matemáticos veiculados na sala de aula de uma instituição socioeducativa de privação de liberdade; (ii) Analisar a relação dos alunos/internos com a matemática escolar em comparação com a utilização do conhecimento matemático do cotidiano; (iii) Compreender se há algo de específico em aprender matemática neste ambiente/ situação de privação de liberdade.

Para alcançar os objetivos a que nos propusemos, esta segunda categoria encontra-se relacionada, prioritariamente, com questões que versam sobre as relações que os alunos/internos possuem com o saber matemático, bem como o sentido de aprender Matemática. Além de apresentar características específicas da Matemática do dia a dia, mostrando essa relação quando procuram aprender. Nesta perspectiva, procuramos entender a sua singularidade e sua história dentro de um convívio social, que é a situação de privação de liberdade em uma instituição socioeducativa. “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).

Como na categoria anterior, a ênfase analítica que nos orientou foi também

representada pelas perguntas formuladas na situação de entrevistas, possibilitando articulação entre outros instrumentos de coleta de dados. Neste caso, colocamos dezessete questões das quais as atividades de análise possa ser sistematizada (fragmento sem sentido. Você precisa reescrevê-lo para que se entenda o que você pretende comunicar): (i) Você gosta de Matemática? (ii) Aprender Matemática é importante? (iii) É difícil aprender Matemática? (iv) Você encontra Matemática em outros lugares? Não sendo apenas dentro da sala de aula? (v) Diga-me onde você pode encontrar a Matemática fora da sala de aula? (vi) Os conteúdos matemáticos ensinados na escola são utilizados no dia-a-dia? (vii) Quando você tem dúvidas com a Matemática, você pergunta ao professor? (viii) Quando você não consegue aprender o conteúdo, você para de prestar atenção ao que o professor ensina? (ix) Quando você se lembra das aulas de Matemática o que você pensa sobre elas? (x) Quando você pensa em Matemática a primeira coisa que lhe vem à cabeça é o quê? (xi) Quando você está na aula de Matemática, como você se sente? (xii) O que mais você aprendeu de importante em Matemática? (xiii) A Matemática é útil para sua vida? (xiv) Em Matemática que tipo de assunto te interessa mais? (xv) O que você não consegue aprender em Matemática? (xvi) Se você não estudasse Matemática na escola, você acha que isto iria fazer alguma falta para você? (xvii) Se não existisse Matemática como é que o mundo seria?

Para essas discussões indagamos a primeira questão: **“Você gosta de Matemática?”** Dessa maneira, surgiu um importante aspecto para contradizer as pesquisas sobre o gosto pela Matemática, assim eles se posicionaram.



Fonte: Entrevistas coletivas com os alunos/internos do CENAM, 2013.

Quase todos, 79%, indistintamente, afirmaram categoricamente gostar muito de Matemática, sendo que 21% dos alunos/internos disseram que gostam mais ou menos. Observa-se que não obtivemos respostas negativas, com isso verifica-se que essa disciplina, mesmo carregando estereótipo de pouco atrativo aos alunos em algumas pesquisas, parece despertar o interesse dos adolescentes. Vale ressaltar que as fichas do acompanhamento pedagógico respondidas quando o adolescente ingressa no CENAM também tratam a respeito da disciplina de que mais gosta. Desta feita, mesmo com apenas 4 respostas das 44 fichas analisadas, 3 adolescentes informaram que a única disciplina de que eles gostam é a Matemática, e 1 adolescente disse que não gosta de nenhuma. Isso demonstra um grande interesse por essa disciplina.

De qualquer sorte, ao perguntarmos também as professoras do CENAM se gostam de lecionar a disciplina de Matemática, todas (100%) disseram que sim, e uma delas enfatizou: *“tanto gosto, como foi esta área que escolhi para lecionar”* (QUESTIONÁRIO, P4, 2013). Essa professora, além de ser formada em Pedagogia, também tem formação em licenciatura em Matemática, por isso ela disse que escolheu essa área para lecionar.

Ao cruzarmos a resposta dada no questionário pela Coordenadora Pedagógica (CP) do CENAM com a receptividade dos adolescentes em sala de aula pela disciplina de Matemática, encontramos a seguinte contribuição:

Nem todos os adolescentes apresentam habilidades com a referida disciplina, uma vez que há muito tempo encontram-se envolvidos com drogas, e necessita de concentração e análise lógico. Mas, no entanto uma quantidade significativa de adolescente manifesta que gosta muito dessa disciplina e tem facilidade de aprendizagem (QUESTIONÁRIO, CP, 2013).

O posicionamento da CP enfatiza que há uma quantidade de alunos/internos que realmente demonstram o gosto pela Matemática, mesmo sabendo das poucas habilidades deles, por terem se evadido da escola muito cedo.

Outro aspecto importante foi quando um entrevistado assim se posicionou: *“queira que não queira todos é bom, mas a Matemática uma experiência com a pessoa, né, mas o que eu queria aprender era os outros, né. A que eu não sei direito, eu sei mais Matemática do que os outros, agora os outros para mim também é uma força”* (ENTREVISTA A2, 2013). Quando esse aluno/interno menciona *“os outros”*, ele está querendo dizer as outras disciplinas. Nesse sentido, segundo A2, como ele já sabe a disciplina de Matemática, ele gostaria de aprender os outros saberes. Para A2 todas as disciplinas são importantes, mas

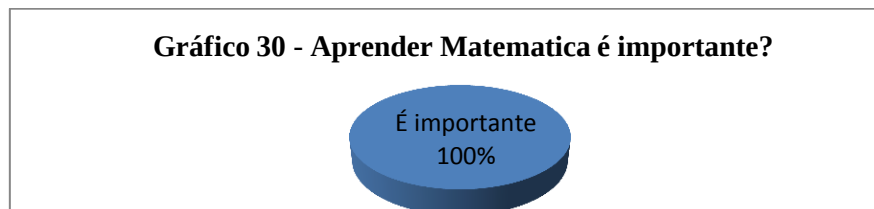
destaca Matemática.

Essa experiência demonstra que, como esses adolescentes estão matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, pode ser respondido através da pesquisa de Silva (2009) quando coloca em questão “o que significa, para um aluno da 1ª à 5ª¹⁷ série, gostar da matemática”:

Nas 1ª e 2ª séries, as percentagens de respostas afirmativas atingem 100% ou se aproxima deste valor. Já na 3ª e 4ª séries, diminui a proporção dos aficionados (90%) e, na 5ª, ela desce até 72%. Quanto mais tempo as crianças vão à escola, menos a proporção das que gostam da matemática. Dito de outra forma: para muitos alunos, a matemática é uma história que começa bem e termina mal (p. 112).

Concluimos que, mesmo com idade mais avançada, ou seja, com grande defasagem idade/série/ano e cumprindo medida socioeducativa, não encontramos diferença no que concerne ao relevante gosto pela Matemática nos primeiros anos escolares. E para reforçar, uma professora (P2) que estava no momento da entrevista trouxe-nos uma contribuição plausível quando disse que fez uma pergunta a um aluno: **Professora:** *No ano passado, acho que foi em Dezembro, eu disse: qual é a matéria que você menos gosta? E o aluno respondeu: Português. Professora: E a que mais gosta? Aluno: Matemática. Professora: Eu sei que você gosta de Matemática, mas por quê? Aluno: Eu gosto de controlar dinheiro*”. (ENTREVISTA, P2, 2013, grifo nosso). Podemos perceber uma relação da Matemática com o cotidiano quando o aluno estabelece controlar o dinheiro como ponto principal da aprendizagem da Matemática.

Quando lançamos esta questão: “**Aprender Matemática é importante?**” procuramos seguir o que Silva (2009) discutia em sua pesquisa quando dizia que essa questão é muito geral. Assim, obtivemos o seguinte posicionamento:



Fonte: Entrevistas coletivas com os alunos/internos do CENAM, 2013.

¹⁷ Vale ressaltar que a Lei nº 11.274, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental e, consequentemente, substituindo uma nomenclatura (1º ano ao 9º ano) comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino, veio ser regulamentada em 06/02/2006. Neste sentido, sempre que nos referimos às pesquisas de Silva, utilizaremos a nomenclatura do ensino fundamental ainda como SÉRIES, pois a pesquisa foi realizada antes da sanção desta Lei.

Observa-se que 100% dos alunos/internos mencionaram que aprender Matemática é importante. Desta feita, 04 deles se posicionaram ao complementar a resposta:

É importante. Saber dividir uma herança de uma família, senão você vai ter dificuldade de contar sua parte (ENTREVISTA, A2, 2013).

É importante. Porque a pessoa vai saber a contar, passar troco (ENTREVISTA, A6, 2013).

É importante. Passar troco, para saber dos números pelo menos (ENTREVISTA, A7, 2013).

É. Para aprender, contar, saber fazer conta, tudo isso (ENTREVISTA, A8, 2013).

Como se observa, há um evidente argumento dominante nas respostas: *aprender a contar*. Esse argumento vem relacionado com duas questões: saber passar troco e a divisão de bens. Silva (2009) colocou uma questão importante que “pesquisas anteriores evidenciaram que os alunos com dificuldades tendem a avaliar as matérias com base no *critério da utilidade*, enquanto os alunos bem-sucedidos consideram que a matéria pode ser importante sem, por isso, ser útil” [*grifo nosso*] (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992 apud SILVA, 2009, p. 34). Quando na citação anterior diz que alunos com dificuldades na escola associam as disciplinas à utilidade do dia a dia, isso demonstra que os alunos/internos apoiam-se na experiência de vida, pois relacionam as disciplinas escolares, particularmente, a Matemática, a uma situação social. Assim, ao cruzarmos com o entendimento da professora P4 a respeito da disciplina que mais mobiliza os alunos/internos, ela se posiciona quando diz que “*a Matemática é a disciplina que mais mobiliza os adolescentes, pelo fato do seu dia-a-dia envolva trocas, vendas, lucros, etc.*” (QUESTIONÁRIO, P4, 2013). Percebe-se na fala da professora que ela relaciona também as utilidades cotidianas ao interesse maior dos adolescentes por essa disciplina.

Corroborando com essa situação, Silva (2009) obteve a seguinte conclusão com os alunos de sua pesquisa:

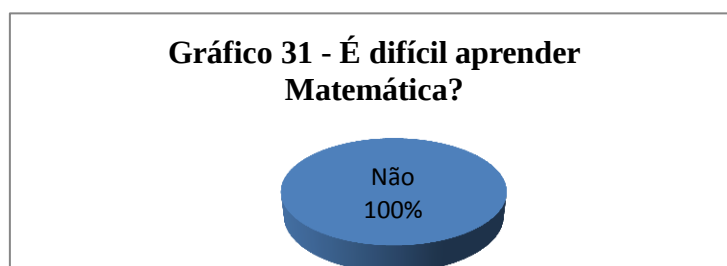
A relação com a matemática não é apenas uma característica singular, é também um efeito da situação social. Nessas respostas, a matemática não

tem um sentido especificamente matemático, mas pelo menos tem um sentido. Esses alunos são pedagogicamente frágeis, pois o sentido da matemática firma-se em outra coisa que não a matemática e, além disso, remete a um futuro remoto. Contudo, são menos frágeis que os meninos que respondem por uma tautologia (SILVA, 2009, p. 37).

Essa análise de Silva se aproxima bastante das respostas formuladas pelos alunos/internos dessa pesquisa, pois os argumentos registrados foram parecidos quanto ao sentido da Matemática em relação à vida cotidiana. Desta feita, concluímos que para os alunos/internos existe uma relação da Matemática com uma situação real vivenciada, sempre colocando o conhecimento preexistente como ponto de partida para responder a questões escolares. Ou seja, como eles se evadiram muito cedo da escola e não conhecem profundamente os conteúdos escolares, é evidente que as respostas se basearam em situações das experiências vividas. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que esse conhecimento preexistente é importante, pois isso significa que existe algum sentido em aprender Matemática para estes alunos/internos.

Assim, ao cruzarmos esses aspectos com escrita de um adolescente no balanço do saber, deparamo-nos com a seguinte afirmação: *“Eu aprendi varias [sic] coisas [sic] em matemática subtrai [sic] vários sinais di [sic] mais ou menos, a linha do tempo e cota [sic] os números” (BALANÇO DO SABER, 2013).*

Também colocamos aos adolescentes a seguinte questão: **“É difícil aprender Matemática?”**. Assim, obtivemos o imediato posicionamento:



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos/internos do CENAM, 2013.

Observa-se que 100% dos alunos/internos se posicionaram dizendo que não é difícil aprender Matemática. Essa pergunta complementa a primeira indagação quando se perguntou sobre o gosto pela Matemática. Quando mencionamos, através de pesquisas, que alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, geralmente, gostam de Matemática, subtende-se que nesse período não é tão difícil aprender essa disciplina. Entretanto, eles relacionam a Matemática com os conhecimentos prévios da experiência de vida, e, sendo assim, a disciplina, que para eles se resume apenas em fazer conta, não parece de difícil aprendizagem.

Entramos em uma questão importante, que é a Matemática “[...] praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, [...], e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos” (D’AMBRÓSIO, 2009, p. 9). Este autor chama esse entendimento de Etnomatemática. Parece-nos plausível compreendermos esse conceito, pois a seguinte questão dialoga com esse conhecimento ao indagarmos, **“você encontra Matemática em outros lugares? Não sendo apenas dentro da sala de aula?”**. Todos os entrevistados (100%), de alguma forma, informaram que encontram a Matemática em outros lugares. Dos 15 adolescentes, 5 responderam de forma genérica, afirmando que “*encontra*” sem acrescentar maiores explicações e 10 trouxeram argumentos para suas respostas, quais sejam:

Aluno/interno (A2): - *Rapaz, encontra.*

P: - *Dê um exemplo.*

A2: - *Que nem assim, como é que se diz, você vai com uma nota de cinquenta pegado, aí a mulher tá passando o troco, a mulher tá ali, não tá conseguindo passar o troco, aí vou lá e ensino a ela. Olha sobra tanto, tanto, tanto, aí ela disse: ah! Obrigado pela resposta. Vai lá e confere e passa o troco (ENTREVISTADO, A2, 2013).*

Alunos/interos (A5 e A14): *Encontra.*

P: - *Dê um exemplo.*

A5: - *Dinheiro.*

Aluno/interno (A6): *Encontra. Em livros, em revistas.*

Aluno/interno (A7): *Encontra. Ah! Pode encontrar, né.*

P: - *Dê um exemplo.*

A7: - *Rapaz, no ponto de drogas, para poder passar as drogas e saber das contas.*

Aluno/interno (A8): *Sim.*

P: - *Dê um exemplo.*

A8: - *Em casa fazendo dever do colégio.*

Aluno/interno (A9): *Encontra na televisão.*

Aluno/interno (A10): *Encontra.*

P: - *Dê um exemplo.*

A10: - *Na televisão, no gravador, no micro system*

Aluno/interno (A12): *Encontra.*

P: - *Dê um exemplo.*

A12: - *Na rua.*

Aluno/interno (A13): *Encontra*

P: - *Dá um exemplo?*

A13: - Na mercearia, comprando pão, comprando biscoito.

Percebe-se que todos falaram que encontram a Matemática em outros lugares. Nesse caso, os argumentos dominantes se reportam a situações que indicam a utilidade da matemática na vida diária, como por exemplo: “*Na mercearia, comprando pão, comprando biscoito*” (ENTREVISTA, A13, 2013). Para dialogar com essa informação, observamos que Silva (2009) concluiu em sua pesquisa que é importante distinguir as funções do que é a Matemática e o que significa fazer a Matemática. Pois, “se não o for, existe um grande risco de que a Matemática como conjunto de saberes seja oculta por práticas escolares, por um lado, e por práticas sociais, por outro: a matemática é apenas o que a professora manda fazer e o que estou fazendo na padaria quando verifico o troco” (p. 43).

Para reforçar a indagação anterior, perguntamos o seguinte: **“diga-me onde você pode encontrar a Matemática fora da sala de aula?”**. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Ah! Passando troco, dividindo uma herança, corrigindo, muitas coisas. Sem a matemática ninguém vive (ENTREVISTA, A2, 2013).

Todo lugar, na rua, dentro de casa, no trabalho (ENTREVISTA, A4, 2013).

Em qualquer canto. Só e contar dinheiro (ENTREVISTA, A5, 2013).

Em todo lugar: aqui, na ala, em casa, na rua, em todo lugar (ENTREVISTA, A6, 2013).

Trabalhando vendendo pão, vendendo cocada, qualquer trabalho que tenha conta, né (ENTREVISTA, A7, 2013).

Em casa (ENTREVISTA, A8, 2013).

No tráfico. Porque eu pegava muito dinheiro e passava a quantidade da droga (ENTREVISTA, A9, 2013).

No parque de diversões. Por que têm as horas o cara vai tá brincando. Tem as horas que a pessoa está brincando, marcar as horas, as pessoas tem que contar as horas. O cara compra o ingresso e já fica sabendo quanto tempo vai brincar no brinquedo (ENTREVISTA, A10, 2013).

Ah! Eu vejo toda hora. Dinheiro, números, táxis, lotação (ENTREVISTA, A11, 2013).

Na feira, no trabalho, no mercadinho (ENTREVISTA, A12, 2013).

Numa loja de roupa (ENTREVISTA, A13, 2013).

Numa oficina de bicicleta, numa padaria (ENTREVISTA, A14, 2013).

Oficina de carro moto, bicicleta, tudo, avião (ENTREVISTA, A15, 2013).

Observa-se nas respostas que os adolescentes apresentam exemplos conferindo à Matemática um vínculo com a vida cotidiana fora da escola. É claro que isso é importante, pois eles têm entendimento da utilidade, aplicabilidade e presença da Matemática. Dessa forma, contextualizar o ensino desta disciplina para estes alunos seria uma estratégia plausível para uma aprendizagem significativa, principalmente em um ambiente de privação de liberdade em que o cotidiano fora da escola/instituição não se apresenta como situação concreta. Minimizar essa distância, liberdade e privação desta, seria um meio interessante para resgatar a escola na vida destes adolescentes.

Skovsmose (2001, 2008) sempre coloca questões relacionadas à Matemática presente no cotidiano e, com base nas respostas dos adolescentes, percebemos que na fala deles há essa relação. Skovsmose assim afirma:

[...] tenho tentado mostrar que a matemática pode ser um elemento importante em uma variedade de situações e de práticas. Há casos em que a matemática aparece explicitamente; há casos em que ela atua nos bastidores, por exemplo, em sistemas computacionais que proporcionam maneiras alternativas de abordar problemas, como a segurança da informação e da comunicação (2008, p. 55).

Nota-se também que essas respostas têm relação direta com os argumentos analisados anteriormente no **gráfico 30**, quando perguntamos: “**Aprender Matemática é importante?**”. Todavia, o que nos chamou mais atenção foram duas respostas: uma relaciona a Matemática ao envolvimento com drogas, pois o aluno/interno diz o seguinte: “*rapaz, no ponto de drogas, para poder passar as drogas e saber das contas*” (ENTREVISTA, A7, 2013) e “*No tráfico. Porque eu pegava muito dinheiro e passava a quantidade da droga*” (ENTREVISTA, A9, 2013).

Vê-se que esses alunos/internos apresentam o seu “mundo”, sobretudo a convivência com as drogas, e colocam as questões utilitárias na sua vida, relacionando-as com a Matemática. Assim, percebemos que a Matemática está presente no cotidiano de cada um de nós, onde quer que estejamos.

Na pesquisa de Silva (2009, p. 40), foi colocada a seguinte questão: “Você já encontrou a matemática fora da escola?”. Esta autora concluiu que as respostas evidenciam “[...] também que certos alunos tendem a confundir matemática e uso de números, como se

houvesse matemática cada vez que há número” (p.42).

Outra situação de pesquisa interessante por nós vivenciada ocorreu no desenrolar da entrevista quando perguntamos se eles conseguiriam identificar a Matemática em um painel pedagógico que estava exposto na parede na sala de aula. Nesse painel não havia números, somente letras, cores e desenhos. Ao indagarmos, eles se posicionaram imediatamente, dando ênfase ao “*NÃO*”. No entanto, foi-lhes perguntado se tinham certeza da resposta, e continuaram afirmando que tinham certeza que aquele painel não tinha Matemática. Nesse momento os adolescentes perguntaram à pesquisadora: - **Cadê Matemática aí?** (ENTREVISTA, 2013). Então, informamos que a quantidade de letras, a área do painel e as cores são conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, ficaram impressionados e falaram: - **Ah! É mesmo** (ENTREVISTA, 2013).

É compreensível que esses alunos não percebam a Matemática em formas, cores, mas somente nas contas, dinheiro, passar troco, no controle remoto da televisão, ou seja, nas circunstâncias associadas a números.

Outra resposta acerca da presença da matemática fora do ambiente escolar registrou que tais conteúdos são encontrados em “[...] *casa fazendo dever do colégio*” (ENTREVISTA, A8, 2013). É interessante observar que, apesar da indicação afirmativa quanto a presença da matemática além da escola, a afirmativa do adolescente acaba por remetê-lo, novamente, ao âmbito da escola ao referir-se ao “*dever do colégio*”.

Indagamos aos alunos/internos se os conteúdos matemáticos ensinados na escola são muito utilizados no dia-a-dia. Dos 15 adolescentes, 13 (86,6%) responderam que os conteúdos são utilizados no cotidiano; um adolescente disse que não utiliza e; outro falou o seguinte: “*não tenho nada a falar não*” (ENTREVISTA, A14). Os argumentos seguintes revelam as respostas emitidas pelos sujeitos:

Utilizo não. Lá fora não estudo (ENTREVISTA, A6, 2013).

Sim, mas eu não preciso de sala de aula para aprender Matemática (ENTREVISTA, A10, 2013).

Rapaz! É né. Sempre tem que ter, se é a Matemática tem que ter (ENTREVISTA, A12, 2013).

Se não tiver a Matemática não tem nada (ENTREVISTA, A13, 2013).

Eu encontro aqui dentro, lá fora (ENTREVISTA, A15, 2013).

Dos 14 adolescentes que se pronunciaram a respeito dessa pergunta, 5 justificaram

suas respostas. Desta feita, o **aluno A6** traz uma questão curiosa, pois ele relacionou o “lá fora” como fora do CENAM, bem como relacionou a Matemática somente com a escola. Outro caso singular é que um aluno/interno disse que não precisa da escola para aprender Matemática. Nesse caso, mais uma vez se repete a questão da relação com a Matemática e as utilidades do cotidiano, como por exemplo, contar, passar troco, dinheiro, números, as operações, entre outras. Também há argumentos que atribuem à Matemática uma singular importância – pode ser também pela vivência ou, quem sabe, pelos conteúdos que são ensinados nos primeiros anos do ensino fundamental – a Matemática transita na vida destes adolescentes como algo útil e necessário para os critérios de utilidade de sobrevivência e, que segundo eles, apenas o “básico basta”. A Professora P1 situou-se no ato da entrevista para falar da importância da Matemática no cotidiano e começou a dialogar com o aluno. Assim, ela se posicionou:

Professora P1: São utilizados no dia a dia. Viu Viviane? Quando vou mostrar a eles a Matemática, é a funcionalidade da coisa. Quando vou explicar os números romanos, por quê? Porque a gente ver isso no dia a dia, meu relógio tem os números indo-arábicos, mas tem relógio que você vai encontrar 12 (XII) em romanos, se você não souber, você não vai entender. Então, mostra aqui para aplicar lá fora, para mostrar que é importante, você vai ver lá fora.

Aluno A10: A pessoa que não se interessa em aprender Matemática passa vergonha, passa vergonha porque a pessoa vai para o mercadinho, quando uma pessoa vai comprar uma coisa, vai com dinheiro, aí diz que é outro preço e passa vergonha.

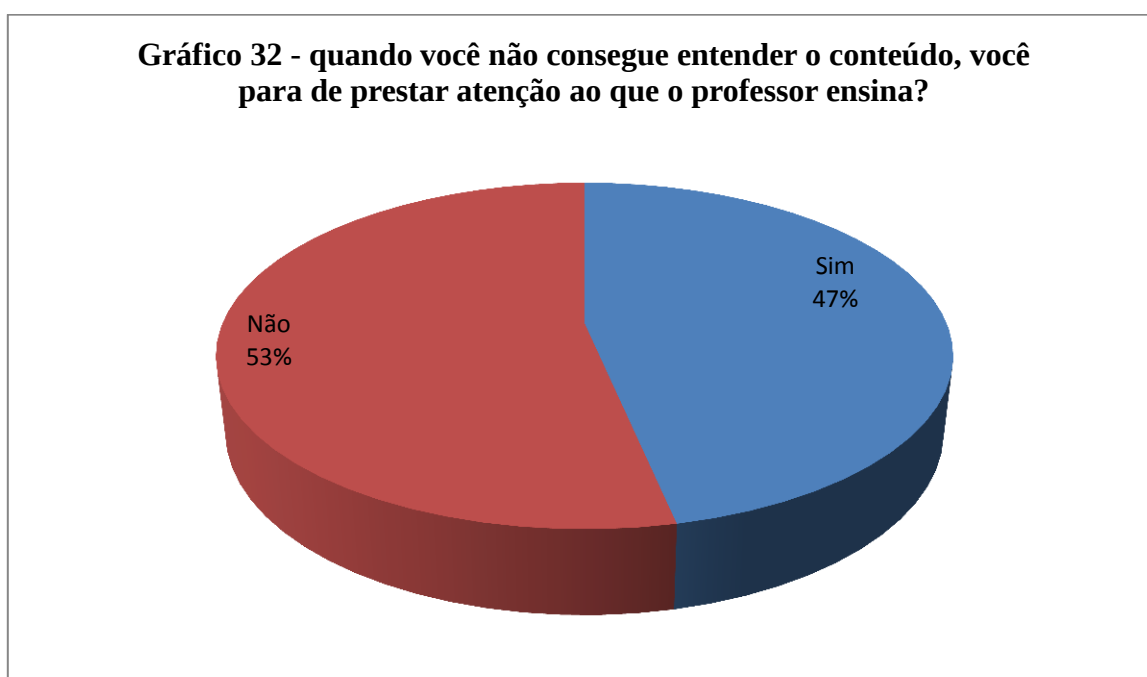
Observa-se na fala da professora que é importante aprender os conteúdos ensinados na sala de aula para aplicar, plausivelmente, na funcionalidade do dia-a-dia, ou seja, como critério de utilidade. Como evidência, cita o exemplo do relógio. Entretanto, é importante que o sentido de aprender esteja presente na vida de cada sujeito, sem ao menos, se preocupar apenas com critério de utilidade. Subentende-se assim, que o sujeito tem apenas a obrigação de “receber” conhecimentos construídos pela humanidade.

O **aluno A10** complementa a colocação da professora dizendo que é vergonhoso não aprender Matemática, pois pode passar por constrangimento quando for comprar alguma coisa. Percebe-se, caro leitor, a relação da Matemática com o sistema monetário, mais uma vez. Pois é, não estamos dizendo que é errado pensar assim, mas não podemos limitar demasiadamente.

Perguntamos aos alunos/internos: **“quando você tem dúvidas em Matemática,**

você pergunta ao (a) professor (a)?”. Dos 15 adolescentes entrevistados, 14 (93%) responderam que perguntam quando têm dúvidas e, destes, apenas um complementou: *“Ah! Eu pergunto, não tenho vergonha de nada não. Não tenho vergonha de roubar, vou ter vergonha de perguntar.”* (ENTREVISTA, A2, 2013). Um adolescente disse que às vezes pergunta ao docente. Observa-se que, mesmo um deles informando que às vezes pergunta ao professor, há uma relação estreita entre discente-docente.

Para complementar a indagação anterior, perguntamos: **“quando você não consegue entender o conteúdo, você para de prestar atenção ao que o professor ensina?”**. O gráfico seguinte revela as respostas emitidas pelos sujeitos:



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos/interno do CENAM, 2013.

Percebe-se que 53% dos adolescentes entrevistados dizem que continuam prestando atenção para poder aprender e; 47% param de prestar atenção quando não entendem o conteúdo. Algumas razões que foram apresentadas pelos sujeitos estão dispostas abaixo.

Não. Aí como você diz: quem tenta consegue (ENTREVISTA, A2, 2013).

Não. Presto atenção para poder aprender (ENTREVISTA, A3, 2013).

Continuo prestando atenção para aprender (ENTREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, eu presto atenção para poder aprender (ENTREVISTA, A7, 2013).

Não presto mais atenção, fico com cabeça baixa (ENTREVISTA, A8, 2013).

Fico revoltado. Para evitar a revolta presto atenção para entender (ENTREVISTA, A10, 2013).

O argumento predominante se baseia em prestar atenção para poder aprender. Esse argumento parece-nos o mais plausível, pois destaca a aprendizagem como foco principal na assimilação do conteúdo. Isso nos remete a pensar o que Costa (2001) destaca: “a tarefa do educador é fazer tudo que esteja ao seu alcance, para que, enfim, o educando descubra e comece a trilhar o seu caminho” (p.71).

Quanto às aulas de Matemática, indagamos o seguinte: **“Quando você se lembra das aulas de Matemática o que você pensa sobre elas?”** Obtivemos algumas inferências. Assim, dos 15 adolescentes entrevistados, 8 (53,3%) responderam e, 1 destes falou que não pensa em “*nada*” (ENTREVISTA, A4, 2012). Dos que responderam, estão dispostas abaixo as razões apresentadas pelos alunos/internos:

Rapaz, o que eu penso? O que aprendi na minha vida, o que ela foi de bom para mim, me esforcei tanto e hoje em dia não tenho dificuldade (ENTREVISTA, A2, 2013).

De dinheiro (ENTREVISTA, A5, 2013).

Eu penso que é uma coisa boa para mim, mas só que não ando me esforçando muito (ENTREVISTA, A6, 2013).

O que eu penso sobre elas? De pegar alguns bagulhos para vender e tá despachando dinheiro (ENTREVISTA, A7, 2013).

De responder (ENTREVISTA, A8, 2013).

Eu penso várias coisas, penso no futuro (ENTREVISTA, A10, 2013).

Passa muitas coisas (ENTREVISTA, 11, 2013).

Vê-se que 3 respostas relacionam as aulas de Matemática à contribuição importante que trazem para suas vidas; o que nos permite registrar que a Matemática faz parte da vida desses adolescentes, ainda que um deles declare: “*o que eu penso sobre elas? De pegar alguns bagulhos para vender e tá despachando dinheiro*” (ENTREVISTA, A7, 2013). O que se constata, entretanto, quando recorremos às respostas dos entrevistados, é que mais uma vez aparece, a relação das drogas com a Matemática, ou seja, relação de compra e venda. Assim, Silva (2009) destaca:

[...] a relação dos alunos com a matemática é focalizada na questão do troco e do dinheiro e, de modo mais amplo, no uso concreto dos rudimentos da matemática. O que deixa a matemática sem sentido quando se ensina além desses rudimentos. Portanto, o que deixa também sem fundamento o ensino e sem motor a mobilização dos alunos (p. 55).

A utilidade da Matemática comporta vários fatores que perpassam a vida do sujeito, entretanto um educador que leciona em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade deve estar atento para evitar que o ensino de certa disciplina vincule-se diretamente a situações e condutas que prejudicam os adolescentes, quando eles limitam suas potencialidades de aprender a situações experimentadas numa condição considerada marginal. “Ela pode procurar um apoio na ideia de que “é útil” aprender a matemática para verificar o troco, conseguir um emprego numa loja ou se tornar pedreiro. Mas ela deve ter consciência de que é necessário ultrapassar essa argumentação, que se torna rapidamente um obstáculo” (SILVA, 2009, p.54).

Desta feita, Skovsmose (2008) destaca quando diz que a sua “[...] expectativa é de que a busca de um caminho entre os diferentes ambientes de aprendizagem possa proporcionar novos recursos para levar os alunos a agir e a refletir, oferecendo, dessa maneira, uma educação matemática de dimensão crítica” (p. 39).

A Matemática dar-se-á a partir das trocas entre os sujeitos e a realidade sociocultural que os envolve, acomoda e instiga, pois D’Ambrósio vê a “disciplina *matemática* como estratégia desenvolvida pela espécie humana, ao longo de sua história, para explicar, entender e manejar o imaginário e a realidade sensível e perceptível, bem como conviver com eles, evidentemente dentro de um contexto natural e cultural” [*grifo do autor*] (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 08).

Para continuar a entender esse processo com a Matemática, fizemos a seguinte pergunta: **“Quando você pensa em Matemática, a primeira coisa que lhe vem à cabeça é o quê?”**. Dos 15 adolescentes entrevistados, 5 (33,3%) não quiseram responder a essa pergunta. Desta feita, analisamos as seguintes ocorrências.

Ah! Dinheiro (ENTREVISTA, A5, 2013).

De aprender à Matemática. Que é conta (ENTREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, aprender alguma coisa cada vez mais (ENTREVISTA, A7, 2013).

Responder a conta (ENTREVISTA, A8, 2013).

Conta (ENTREVISTA, A12; A13; A14; A15, 2013).

Sem dúvida alguma, a maior ocorrência nas respostas dada tem relação com *conta*. Se adicionarmos (*conta* + *dinheiro*), obteremos uma porcentagem de 70% dos adolescentes entrevistados que relacionaram a Matemática com números, como destaca o adolescente A6: “*de aprender à Matemática. Que é conta*”. Essa questão também pode ser confirmada quando um aluno, ao escrever no Balanço do Saber, disse: “*eu gosto de conta [sic] poque [sic] faz a cabeça pensar na escola eu aprendi tabuada, contas, resolver problemas com a professora*” (BALANÇO DO SABER, 2013).

As duas respostas seguintes mostram-se vagas, pois enfatiza importância de prestar atenção para poder aprender, mesmo não trazendo relação nenhuma com a pergunta.

A primeira coisa que vem na minha cabeça, uma pessoa não presta atenção, aí você vai responder um dever, aí você tem dificuldade de responder, por quê? Porque você não prestou atenção, aí fica meio complicado. Aí a pessoa pensa, por que nos tempos atrás não prestei atenção, agora que por que prestei atenção, estou me saindo bem (ENTREVISTA, A2, 2013).

Assim, como diz o ditado. Quando uma pessoa está numa sala de aula, numa sala de aula de Matemática pra poder responder a pessoa coloca a mente para funcionar e pensar para poder responder a pergunta da professora (ENTREVISTA, A3, 2013).

Trouxemos também, para análise, questão referente aos sentimentos. Nessa perspectiva, quando colocamos em discussão como o sujeito se sente em um determinado ambiente, estamos querendo destacar a relação do sujeito com o desejo de aprender a disciplina de Matemática em contraponto à aversão e/ou obrigação dessa aprendizagem. Desta feita, indagamos a seguinte questão: “**Quando você está na aula de Matemática, como você se sente?**”. Dos 15 alunos entrevistados, 02 se recusaram a responder. Dos que responderam obtivemos 100% de resposta positiva, pois todos argumentaram que se sentem muito bem na aula de Matemática, conforme os posicionamentos abaixo:

Ótimo (ENTREVISTA, A2, 2013).

Bem (ENTREVISTA, A4, 2013).

Bem. Porque eu gosto de estudar Matemática (ENTREVISTA, A5, 2013).

Eu me sinto bem (ENTREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, me sinto bem (ENTREVISTA, A7, 2013).

Doido para responder logo as contas (ENTREVISTA, A8, 2013).

Tranquilo (ENTREVISTA, A9, 2013).

Tranquilo também (ENTREVISTA, A10, 2013).

Me sinto bem. Aprendendo (ENTREVISTA, A11, 2013).

Me sinto bem (ENTREVISTA, A12, 2013).

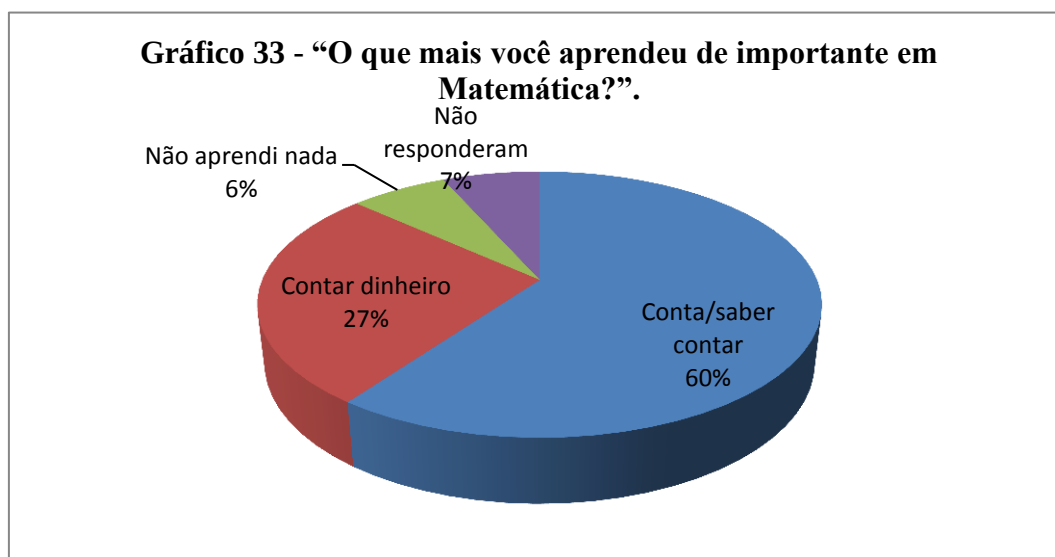
Me sinto bem também (ENTREVISTA, A13, 2013).

Me sinto bem também (ENTREVISTA, A14, 2013).

Me sinto bem (ENTREVISTA, A15, 2013).

Observa-se que a inferência principal nas respostas dos alunos/internos é o de se sentir bem, mas o que chamou atenção foi o **aluno/interno A5** que assim se posicionou: “*Bem. Porque eu gosto de estudar Matemática*” (ENTREVISTA, A5, 2013). Nesse sentido, percebemos como os argumentos alusivos à Matemática se repetem, pois o gosto positivo por esta disciplina sobressai em relação às outras. Outra resposta interessante foi: “*Doido para responder logo as contas*” (ENTREVISTA, A8, 2013). Esse argumento já foi discutido por relacionar a disciplina de Matemática com contas, números, entre outros.

Essas respostas recorrentes sobre a Matemática são também evidenciadas nessa indagação: “**O que mais você aprendeu de importante em Matemática?**”.



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos/internos do CENAM, 2013.

Separamos no gráfico dois argumentos: contar dinheiro - 27% e; conta/saber contar

– 60%. No entanto, sabemos que o sentido referente à Matemática é o mesmo, ou seja, a conta, o número. Quando adicionamos essas duas inferências, tem-se que 87% dos alunos/internos entrevistados apresentam a Matemática relacionando a números, como por exemplo, “*eu aprendi que no futuro, eu vou saber dividir a herança e muitas outras coisas*” (ENTREVISTA, A10, 2013). Observa-se que esse argumento relaciona a quantificação, o dinheiro à Matemática. O curioso é que essa divisão da herança não foi aprendida em sala de aula, ou seja, ele fez uma relação.

Ao cruzarmos essa pergunta com aquilo que os adolescentes escreveram no Balanço do Saber, temos a mesma dimensão do que eles aprendem com esta disciplina.

“Eu aprendi varias [sic] coizas [sic] em matemática subtrai [sic] vários sinais di [sic] mais ou menos, a linha do tempo e cota [sic] os números” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Eu gosto de conta [sic] poque [sic] faz a cabeça pensar na escola eu aprendi tabuada, contas, resolver problemas com a professora” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Aprendi a contar dinheiro, os numerais e as quatro operações. Aprendi na escola com a professora” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Eu gostei de contas e números. Eu aprendi mais coisas” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Eu aprendi na escola, com a professora. Eu gosto muito da matéria matemática” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Eu aprendi a conta fazer os números. Se não fosse a professora eu não sabia de nada” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“É aprende na escola contar soma [sic] mais a professora nu [sic] cenam” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Aprei [sic] a pular na escolar [sic] faze [sic] cota [sic] i [sic] a prota [sic]” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Eu aprendi com a professora conta [sic] dividi [sic] soma, aprendi a forma mm em Km com a professora du [sic] cenam i [sic] fazer metros qui [sic] aprendi com meu pai quando eu fui trabalhar com ele i [sic] eu amor [sic] matemática” (BALANÇO DO SABER, 2013).

“Eu aprendi a conta [sic], jogar bola. Na escola aprendi os número. Eu aprendi na sala de aula com a professora. Meu tio ensinava a fazer o meu dever” (BALANÇO DO SABER, 2013).

A ideia de entender a relação com o saber matemático condiz com o que Silva (2009) coloca: “a relação com a matemática não é apenas uma característica singular, é

também um efeito da situação social” (p.37). Desta feita, podemos relacionar essa citação também com a seguinte questão da nossa pesquisa: **“a matemática é útil para sua vida?”**. Assim se posicionaram os alunos/internos entrevistados – 100% deles afirmaram que a Matemática é útil. 4 (quatro) deles complementaram a sua resposta dizendo:

É importante. Por que, queira que não queira, se você chegar assim num emprego e a pessoa perguntar, tá faltando quantos anos para você se formar, aí você diz dois anos (ENTREVISTA, A2, 2013).

Rapaz, é. Porque eu vou aprender muitas coisas na vida, eu vou aprender a passar troco, a contar, a responder (ENTREVISTA, A6, 2013).

É útil para minha vida. Porque a matemática tem que saber as contas (ENTREVISTA, A7, 2013).

É. Porque a pessoa vai aprender a contar (ENTREVISTA, A8, 2013).

Percebe-se que o principal argumento dessas respostas não destoia das respostas anteriores, muito menos das explicações recorrentes. A Matemática utilitária é representada aqui como argumento primordial dos sujeitos dessa pesquisa. Concluimos que essa relação é recorrente em todas as respostas, visto que a defasagem/idade série destes adolescentes e a evasão escolar justificam a relação com o saber dessa disciplina, apenas como critério de utilidade do dia-a-dia, ocorrendo sua aprendizagem, sem auxílio docente. Silva (2009, p. 37) destaca que “essas respostas enraízam-se na experiência da vida e nas dificuldades da criança”.

Não seria diferente, quando indagamos aos alunos/internos se eles não estudassem Matemática na escola, se iriam sentir alguma falta. Apenas um adolescente disse que não iria fazer falta. Os outros (93,33%) disseram que sim, iriam sentir falta. Assim, alguns complementaram:

Acho. Porque eu não ia aprender a passar troco, nem contar (ENTREVISTA, A6, 2013).

Ia fazer. Porque, queira que não queira, tem que saber das coisas do dia a dia. A gente precisa mais da Matemática e do ler e escrever (ENTREVISTA, A7, 2013).

Ia fazer muita falta. Não aprende nada, contar e é bom para aprender (ENTREVISTA, A13, 2013).

Matemática é a mais que tem que ter, porque tem que saber a fazer conta. Vai pegar o dinheiro como é que vai saber contar o dinheiro, sem saber o

valor (ENTREVISTA, A15, 2013).

Essas inferências utilitárias recorrentes a respeito da Matemática, praticamente em todas as respostas nesta pesquisa, estão presentes na relação destes adolescentes com o mundo, pois “não há sujeito e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo também relação consigo mesmo e relação com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Quanto aos direcionamentos dos assuntos de Matemática não nos surpreenderam as respostas, pelos argumentos até aqui expostos e repetidos pelos alunos/internos. Sendo assim, indagamos o seguinte: **“Em Matemática que tipo de assunto te interessa mais?”**. E, assim, obtemos os posicionamentos:

Aprender e responder. Dividir, conferir para ver se tá certo ou tá errado. A pessoa pensa que muito, mas o melhor é contar. De repente você pode passar o troco e pode passar errado. Você tá devendo uma dívida, vai pagar dar dinheiro a mais (ENTREVISTA, A2, 2013).

Todos (ENTREVISTA, A2, 2013).

Contar (ENTREVISTA, A5, 2013).

Poder responder (ENTREVISTA, A7, 2013).

Dividir (ENTREVISTA, A8 e A9, 2013).

Todo o assunto me interessa. A pessoa tá ali para aprender, a pessoa tem que estar interessada em tudo (ENTREVISTA, A10, 2013).

Ah! Dividir e contar (ENTREVISTA, A11, 2013).

Multiplicação (ENTREVISTA, A12 e A13, 2013).

Veze (ENTREVISTA, A14, 2013).

Mais (ENTREVISTA, A15, 2013).

Observa-se que dois adolescentes informaram que todos os assuntos de Matemática lhes interessam e os demais se repetem ao se posicionarem com relação às quatro operações básicas. Nesse sentido, lembramos que as primeiras séries/anos do ensino fundamental colocam como primordiais nos conteúdos, as quatro operações. Como esses adolescentes estão matriculados em classes do ensino fundamental, a menção às quatro operações é direta.

Complementando a indagação anterior, perguntamos o seguinte: **“o que você não consegue aprender em Matemática?”**. Destacamos nessa questão dois argumentos. O primeiro é a não dificuldade de aprender algo em Matemática. Assim eles se posicionam:

Nada. Tudo aprende, é só se interessar (ENTREVISTA, A4, 2013).

Nada (ENTREVISTA, A5, 2013).

Nada. Se eu me interessar eu aprendo (ENTREVISTA, A9, 2013).

Eu consigo aprender tudo, se prestar atenção (ENTREVISTA, A11, 2013).

Nada. Aprendo tudo matemática (ENTREVISTA, A12, 2013).

Aprendo tudo (ENTREVISTA, A13; A14 e A15, 2013).

É interessante sublinhar que a ausência de dificuldade em aprender Matemática se relaciona aos argumentos recorrentes que articulam diretamente a matemática às situações corriqueiras do cotidiano, destacando-se o viés utilitário e instrumental. Desta feita, a professora P3, ao responder quais as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à Matemática, enfatiza que *“por possuírem raciocínio rápido quase não há dificuldades”* (QUESTIONÁRIO, P3, 2013). Então, corroborando com as respostas anteriores, essa professora relaciona a ausência de dificuldades ante os conteúdos de matemática ao raciocínio rápido destes alunos/internos, raciocínio desenvolvido nas situações práticas de suas vidas. Porém, observando um pouco melhor as respostas dos adolescentes, podemos elencar também alguns conteúdos que os alunos relacionam a dificuldades de aprendizagem que enfrentam. Vejamos:

Rapaz, ler¹⁸ (ENTREVISTA, A2, 2013).

Rapaz, vezes¹⁹ (ENTREVISTA, A6, 2013).

Veze, mais, dividir (ENTREVISTA, A7, 2013).

Só não sei vezes mesmo (ENTREVISTA, A8, 2013).

A pessoa contar números de 1 até 1000. Aí vai complicar um pouquinho. Mas, se a pessoa tem interesse aprende (ENTREVISTA, A10, 2013).

¹⁸ O aluno A2 quis dizer o seguinte: interpretar um problema.

¹⁹ O aluno A6 quis dizer o seguinte: multiplicação.

Quando o *aluno A2* coloca a questão da leitura como dificuldade de aprender Matemática, afina-se com o que a *professora P1* escreveu dizendo que a dificuldade encontrada pelos alunos em relação à Matemática é “*a leitura, a compreensão que o assunto requer*” (QUESTIONÁRIO, P1, 2013). Observa-se também que, ao mesmo tempo em que o aluno sempre apresenta as quatro operações, os números, entre outros como ponto principal de sua aprendizagem da Matemática, outro também coloca esses mesmos conteúdos como de difícil aprendizagem. Podemos, assim, perceber a fragilidade desses sujeitos em relação ao domínio dos conteúdos organizados na forma de disciplinas escolares. Sobre esse aspecto, vale trazer o depoimento da *professora P4*, quando afirma que a dificuldade dos alunos em relação à Matemática “*é relacionar os termos matemáticos às devidas operações fundamentais*” (QUESTIONÁRIO, P4, 2013). É notório e curioso entender a relação desses adolescentes com a escola, pois a situação de fracasso escolar está alastrada na vida pedagógica destes sujeitos de pesquisa.

Esse descompasso entre as respostas dos alunos/internos, a maioria sempre positiva nessa pesquisa, e a defasagem idade/série que são evidenciados no perfil destes adolescentes, bem como as respostas frágeis e poucos consistentes sobre a escola e conteúdos de uma disciplina mostram-se em consonância com reflexões elaboradas por Charlot (2000, p. 73) ao observar que “os meninos das famílias populares valorizam o ‘aprender’ que permite ‘virar-se’ em qualquer situação: eles precisam, efetivamente, aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor”.

Subentende-se que as recorrentes respostas dos adolescentes internos sobre as utilidades da Matemática no cotidiano são de acordo com a sua experiência de vida, bem como as oportunidades que lhes são impostas. “[...] aprende-se porque se tem *oportunidades* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que se deixou passar)” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Para concluir essa segunda categoria, perguntamos aos alunos/internos **se não existisse Matemática, como é que o mundo seria**. Neste caso, dividimos as respostas em dois grupos de argumentos principais.

O argumento dominante se ancora em todas as situações existentes aqui discutidas, que é relacionar a Matemática com “contas”, “números”, ou seja, critério de utilidade no cotidiano. Como comprovam as respostas dos 46,6% dos alunos/internos.

Sem conta (ENTREVISTA, A1 e A4, 2013).

Ia ser péssimo, porque a pessoa não ia saber contar, não ia saber conferir, não ia saber economizar (ENTREVISTA, A2, 2013).

Sem cálculos (ENTREVISTA, A5, 2013).

Seria difícil às coisas, as pessoas não iria aprender a passar troco, nem a contar dinheiro, seria difícil para muitas coisas (ENTREVISTA, A6, 2013).

Ninguém ia saber a contar (ENTREVISTA, A15, 2013).

Aí ninguém sabia contar (ENTREVISTA, A11, 2013).

Não ia saber contar, não ia saber o valor (ENTREVISTA, A13, 2013).

Obviamente, como foi explicitado, sabemos da grande importância desse entendimento na vida do sujeito, pois relacionar certo saber com as situações do dia a dia é substancial. Porém a escola encontra limitações em aproveitar as experiências vividas de cada sujeito para contextualizar as práticas que identificam os objetivos e tradições comuns dos grupos. Nesse caso, podemos correr o risco de um aluno dizer o seguinte, como foi colocado nesta pesquisa: “[...] *mas eu não preciso de sala de aula para aprender Matemática*” (ENTREVISTA, A10, 2013). Assim, Silva (2009, p. 54) complementa: “Se a matemática é só para fazer contas e verificar troco, este aluno está certo: na 5ª série, não precisa mais de matemática”.

Outro argumento foi condicionar o conhecimento cognitivo sobre algo à existência da Matemática; ou seja, elegeram a Matemática como o saber primordial para qualquer entendimento na vida cotidiana. Três (20%) alunos/internos assim se posicionaram:

Só ia existir cavalo e jumento. Ninguém sabe se esse CENAM fosse assim reto (ENTREVISTA, A10, 2013).

Seria um mais esperto do que o outro, ser mais burro que o outro (ENTREVISTA, A12, 2013).

Ia ser um mais esperto do outro, mais besta do que outro (ENTREVISTA, A14, 2013).

Outros aspectos foram suscitados pelos alunos/internos. Um deles se posicionou dizendo que, se não existisse a Matemática, “*não ia ter futuro não*” (ENTREVISTA, A3, 2013). Esse é um caso curioso, pois mais uma vez, estamos observando uma grande importância do conhecimento matemático na vida destes sujeitos. Entretanto, três deles

(20%) não souberam explicar.

Rapaz, não sei lhe explicar professora, como é que seria o mundo sem matemática (ENTREVISTA, A7, 2013).

Não sei explicar não (ENTREVISTA, A8, 2013).

Não sei explicar (ENTREVISTA, A9, 2013).

Quanto ao que foi discutido na segunda categoria da análise desta pesquisa: **“Eu e a relação com a Matemática”**, concluímos que os alunos/internos valorizam o ensino dessa disciplina da mesma forma que a maioria considera a Matemática como instrumento social indispensável para entender e interpretar a realidade. Entretanto, observa-se que esses alunos convivem com a possibilidade de ter sua relação com a matemática não apenas mediada pelas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades, como também limita a esse estágio de compreensão. Como esses adolescentes têm histórico de evasão escolar, além de não terem ultrapassado os primeiros anos do ensino fundamental, consideramos compreensível que eles restrinjam o universo da Matemática aos números que desempenham papel relevante em suas vidas enquanto instrumento de quantificação. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Matemática enfatizam que a “Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico” (BRASIL, 1997, p.24).

Vale ressaltar que essa importância do conhecimento matemático deve ser cultivada, da forma mais vasta possível, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Desta feita, no momento das entrevistas podemos destacar um diálogo da *professora P1* com o *aluno A10*:

Professora P1: *A matemática surgiu na necessidade de contar, para não se perder, eles começaram juntando as pedrinhas e contavam. As coisas foram mudando com o passar do tempo, cada civilização tem seu sistema de numeração.*

Aluno A10: *Antigamente não existia matemática não, num é professora?*

Professora P1: *Entra a história também da humanidade. A escrita vai surgir num sei quantos anos, 4000 depois de Cristo, e assim foi o sistema*

de numeração. Por que antes o homem não tinha necessidade, por quê? Na idade primitiva o homem usava o quê? Tudo era primitivo, depois o homem se tornou agricultor, por que antes o homem era nômade, o que era? Era como cigano, hoje estava aqui, amanhã estava ali. Mas, aí o homem sentiu a necessidade de se fixar, de ficar em um lugar. E agora como é que vou viver? Aí começou a plantar e começou a criar.

Diálogo: Aluno A1: *Licença, eu não sabia contar, aprendi a contar no tráfico por necessidade.*

Professora P1: *Olha a necessidade do homem. Para saber quantos animais tinham lá no passado, que ele começou, teve a ideia. Primeiro foi pedra, depois também ele marcava, pegava o tronco de árvore e fazia um tracinho. Aí eles usavam pedra, usavam tracinho, ele marcava: digamos que tenho rebanho de 4 ovelhas, aí ele passava um tracinho, uma ovelha, dois tracinhos, duas ovelhas. Depois é que vieram os numerais, então ele usou primeiro pedras, marcavam numerais, marcavam na parede, sinalizavam na parede. Então ele aprendeu assim, a necessidade de contar surgiu assim. Aí foi aparecendo depois o sistema de numeração de cada civilização.*

Analisando o diálogo anterior, percebemos que a professora entra na historicidade dos sistemas numéricos. O que chamou atenção foi quando o **aluno A2** disse-lhe que não sabia contar e aprendeu no tráfico por necessidade. Isso destaca o que foi discutido anteriormente, pois não podemos limitar ao fato da quantificação, senão poderemos submergir a essência da Matemática e a importância da escola. “Quem quiser ensinar mais matemática do que os rudimentos deve ultrapassar a lógica da utilidade para entrar em outras, em particular nas lógicas do desafio e do prazer (CHARLOT, 2000, 2005 apud SILVA, 2009, p. 54). Os PCN colocam que a Matemática “[...] também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes” (BRASIL, 1997, p. 25).

Para entender o gosto desses adolescentes pela Matemática, a **professora P4** explica com precisão quando diz que “*diferentemente de outras escolas, os adolescentes do CENAM apresentam uma boa receptividade com relação ao estudo da Matemática. Eu relaciono isso, ao dia-a-dia desses adolescentes por estarem envolvidos em diversas transações comerciais*” (QUESTIONÁRIO, P4, 2013).

Outro aspecto notório é a alusão enfática que eles fazem às quatro operações como conteúdo da Matemática. Extrapolar esse limite exigiria avançar no processo de iniciação

ao pensamento matemático viabilizado, no mais das vezes, no ambiente escolar. Portanto, são compreensíveis as respostas recorrentes, pois

As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado (BRASIL, 1997, p. 29).

Essa potencialidade da escola encontra-se fragilizada para estes alunos/internos, por existir uma alta ocorrência de evasão escolar, bem como desinteresse pela escola. A boa relação com a Matemática vem, justamente, das necessidades cotidianas, que, para eles, são o suficiente para compreender a realidade e sobreviver nela. Por fim, “a atividade matemática vai muito além das práticas sociais que permitem contar, medir e pesar ou até comparar, classificar, ordenar” (SILVA, 2009, p. 127).

4.3 A relação dos alunos/internos numa escola intramuros: uma escola privada de liberdade

Um lugar onde educandos e educadores em circunstâncias especialmente difíceis enfrentam o desafio da liberdade na mais paradoxal das situações: 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).

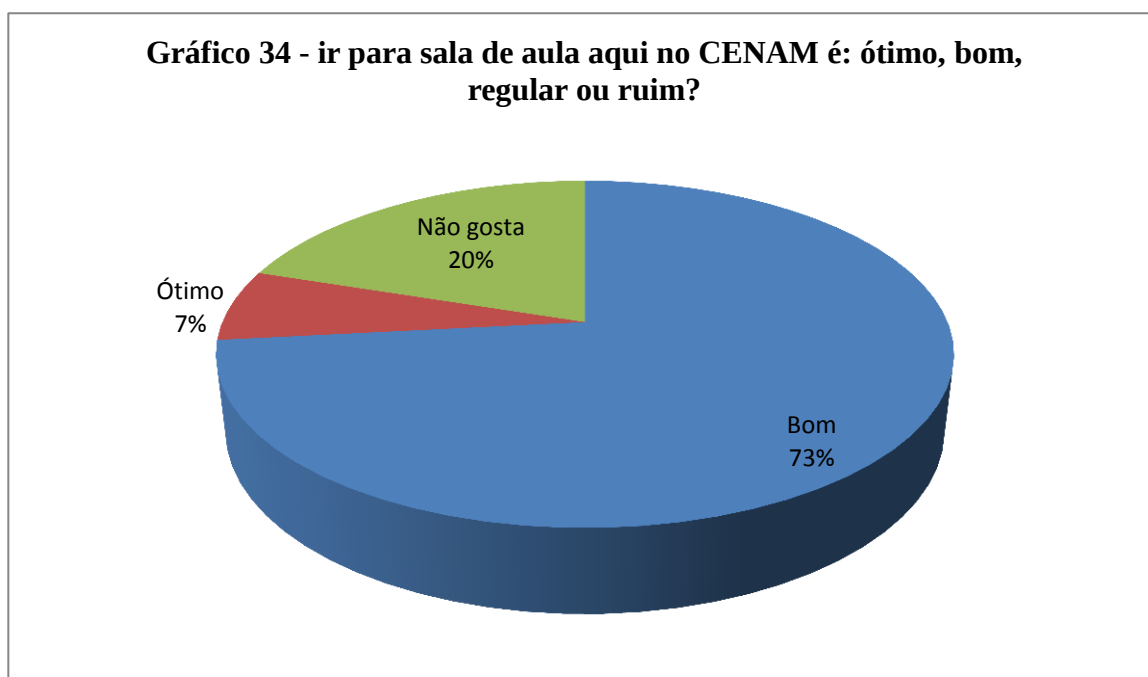
Essa terceira categoria abordará as análises das questões relacionadas a uma escola dentro de um universo específico, em um mundo com regras e, o mais importante, sem liberdade. A limitação dos altos muros de uma instituição socioeducativa de privação de liberdade é marcada com maior ênfase quando esses alunos entram em um espaço que é a sala de aula. Assim, além de analisar a escola intramuros de uma forma geral, debatemos também, prioritariamente, a relação com o saber matemático neste espaço específico. Assim, pretendemos responder às seguintes questões: (i) Quais os sentidos atribuídos pelos adolescentes autores de ato infracional a estudar e aprender Matemática em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade; (ii) Há algo de específico em aprender Matemática neste ambiente/situação de privação de liberdade?

A ênfase analítica dessa categoria se apoia nas respostas obtidas nas entrevistas, possibilitando articulação entre outros instrumentos de coleta de dados. Nesse caso, focalizamos as doze questões a seguir: (i) Ir para a sala de aula aqui no CENAM é: ótimo,

bom, regular ou ruim? (ii) Estudar no CENAM e ir para a escola fora daqui é diferente? (iii) Existe alguma disciplina de que você mais gosta aqui? Qual? (iv) E a de que menos gosta? (v) Quando você vai para a sala de aula aqui no CENAM, como você se sente? (vi) É importante ir para a sala de aula aqui dentro do CENAM? (vii) Quando você estudava na escola antes de vir para cá, você ficou para recuperação em Matemática? (viii) Você já me falou sobre a Matemática na escola, mas aqui dentro do CENAM você gosta de estudar Matemática? (ix) E aqui dentro do CENAM, tem dificuldades de aprender Matemática? (x) Há alguma coisa que você gostaria de aprender em Matemática que você não aprendeu ainda? (xi) Se você fosse o professor de Matemática, como seria sua aula? (xii) Após o cumprimento da medida socioeducativa, você vai continuar estudando?

Observaremos a seguir as respostas dadas, analisando-as a partir de cada uma dessas questões. Quando aceitamos como referência teórica o pensamento de Antônio Carlos Gomes da Costa, consideramos sua compreensão sobre a “Pedagogia da Presença”, que salienta sobre o acolhimento que o educador deve ter com o educando que se encontra em dificuldade pessoal e social; nesta pesquisa, especificamente adolescentes privados de liberdade.

Através das entrevistas realizadas com os alunos/internos, buscamos identificar sua relação com a escola dentro de uma unidade socioeducativa e a sua relação com um saber, especificamente, a Matemática. Ao questionarmos se **“ir para sala de aula no CENAM é: ótimo, bom, regular ou ruim”**, obtivemos os resultados apresentados no **gráfico 34**.



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos/internos do CENAM, 2013.

Conforme podemos verificar no gráfico acima, 20% disseram que não gostam de ir para sala de aula no CENAM, sendo que na fala destes foram destacados os seguintes posicionamentos:

Péssimo. Eu não gosto de sala de aula (ENTREVISTA, A9, 2013).

A pessoa vir para sala de aula, o fato que estar dentro do CENAM é paia (ENTREVISTA, A10, 2013).

É ótimo. É bom frequentar a escola, mas dentro no CENAM é osso (ENREVISTA, A11, 2013).

Observa-se que, mesmo dizendo que não gostam de ir para a sala de aula no CENAM, aspectos diferenciados ocorrem nas falas destes adolescentes. Quando o **aluno A9** fala que não gosta da sala de aula, ele não está falando apenas da sala de aula do CENAM, mas também da sala de aula na escola fora deste ambiente. Já o **aluno A10** destaca somente a sala de aula dentro do CENAM, pelo fato de estar privado de liberdade. Nisso, o **aluno A11** manifestou inicialmente que é ótimo, mas ao prosseguir em sua argumentação, ele explicita que é ótimo frequentar a escola quando essa não está localizada no interior do CENAM. Aqui o peso da privação de liberdade se evidencia na sala de aula.

Com relação às respostas positivas, se adicionarmos (bom + ótimo), temos 80% dos alunos/internos que gostam de ir para sala de aula dentro do CENAM. Desta feita, assim alguns complementaram:

É tão bom, que até os alunos não querem sair da sala (ENREVISTA, A2, 2013).

É bom. Por mim passava o dia inteiro na sala de aula (ENREVISTA, A5, 2013).

É ótimo. Porque a pessoa sai, (da ALA) desabafa para aprender alguma coisa [grifo nosso] (ENREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, para mim é bom, porque estou ocupando a cabeça, para não fazer coisa ruim (ENREVISTA, A7, 2013).

É bom. Sai de lá de dentro (da ALA), não tá lá dentro, dar uma volta [grifo nosso] (ENREVISTA, A8, 2013).

A ideia de um ambiente de privação pode fazer que o adolescente, ao sair do acolhimento (ALA) e se direcionar para sala de aula, experimente uma pequena sensação

de liberdade. Esse aspecto se evidencia na maioria das falas dos alunos/internos como vimos acima. Ao mesmo tempo, percebe-se nas falas que não há uma relação entre o lado positivo de frequentar a escola no CENAM e a situação de aprendizagem que caracteriza a sala de aula. Corroborando que esse entendimento, buscou-se cruzar essas informações aos entendimentos das professoras do CENAM e obtivemos os seguintes posicionamentos.

Os adolescentes participam das aulas nos primeiros momentos como oportunidades para saírem das alas, mas com o passar da primeira semana participam de maneira ativa, respondendo todas as atividades sugeridas (QUESTIONÁRIO, P3, 2013).

A maioria dos adolescentes vê a sala de aula como uma forma de aproveitar o tempo que está privado de liberdade e uma pequena parte como escape da ala (QUESTIONÁRIO, P4, 2013).

Percebe-se pela fala das professoras que os adolescentes vão para a sala de aula do CENAM para passar um período de tempo fora das Alas, mesmo quando executam as atividades propostas. Conforme as regras da instituição, aquele que não cumpre as tarefas escolares ou adota um comportamento inadequado, fica impedido de participar das aulas por certo período. Entretanto, outra professora destaca que a relação do adolescente com a sala de aula no CENAM é boa, por ela entender que “[...] eles terem o aprendizado da rua, da vida fora do CENAM. Como uma boa oportunidade para darem continuidade aos estudos, porém muitos não querem ser submetidos às regras” (QUESTIONÁRIO, P1, 2013).

Quando entramos na questão que trata da distinção entre a escola fora do CENAM e dentro dela, indagamos: **“estudar no CENAM e ir para a escola fora daqui é diferente?”**. Apenas um adolescente (6%) disse que é a mesma coisa estudar no CENAM e fora dele. Em contraponto, 94% disseram que é diferente. As respostas desse segundo grupo foram organizadas em torno de quatro argumentos interligados entre si.

Um dos alunos/internos posicionou-se dizendo que a professora e a sala de aula não têm diferença, todavia, este adolescente aponta diferenças no que diz respeito ao conhecimento. Ele diz: *“pra mim, a sala de aula, a professora é a mesma coisa. Agora o conhecimento claro que é diferente do daqui, o conhecimento, a convivência assim com a pessoa desde pequeno, né. Aqui não, conheceu de repente, amigo, amigo, todo mundo é, né”* (ENTREVISTA, A2, 2013). Observa-se que o **aluno A2** não diferencia a estrutura da sala de aula, muito menos a presença do docente, porém no conhecimento transmitido e na

convivência com os colegas existe uma diferenciação.

Outro ponto curioso na argumentação dos adolescentes aparece quando um aluno indica que é diferente estudar no CENAM, pelo fato de que “[...] *é diferente. Aqui é bem melhor aqui. Prefiro estudar aqui, aqui não tem nada para fazer*” (ENTREVISTA, A12, 2013). Este adolescente não relaciona a diferenciação que ele aponta ao processo de aprendizagem, mas, prioritariamente, ao fato de a escola intramuros preencher de alguma forma seu tempo ocioso, situação que provavelmente não se configura quando o mesmo se encontra livre do cumprimento de medida socioeducativa. Isso remete ao que foi discutido anteriormente, ou seja, ir para a sala de aula como uma possibilidade de ultrapassar os limites da Ala e ter um pouco de liberdade. Por outro lado, outro aluno diz que há diferenças entre uma escola fora dos muros e outra intramuros, e essa diferença repousa no fato de que a situação de privação de liberdade acaba favorecendo que ele estude por estar afastado dos atrativos do mundo exterior, ou seja, *“aqui estou estudando por que estou preso. Lá fora não estava estudando não”* (ENTREVISTA, A13, 2013). Percebe-se que como lá fora existem vários atrativos concorrendo com a escola, o estudo fica num plano secundário. Como dentro de uma instituição socioeducativa uma das poucas ocupações é assistir às aulas, o sentido e o significado com relação ao estudo estão, muitas vezes, associados à falta de opção de realizar outras atividades.

Outro argumento destacado foi referente às desconfianças por parte dos profissionais de segurança da unidade. *“não é a mesma coisa. É diferente, aqui o “bagulho” é sinistro, eles desconfiam do povo, aqui deveria ser normal, todo mundo é humano, deveria respeitar, né, o cara já tá preso, sendo revistado”* (ENTREVISTA, A10, 2013); *“não é a mesma coisa. Por que é muito diferente, aqui nós somos filmados pelos agentes, é ruim demais”* (ENTREVISTA, A11, 2013). Nesse argumento não representaram a questão do ensino e aprendizagem na escola, mas, sim, incluíram o sistema prisional sem conseguirem ter uma visão de ruptura do espaço de privação com o da escola. Esse impasse com relação às desconfianças se revela no entendimento de Costa (2001).

Uma das características mais comuns dos adolescentes em dificuldade vem do fato de eles não se sentirem aceitos pelas pessoas. Daí, a enorme dificuldade que têm estes jovens na formação de um bom autoconceito, base da auto-estima [sic] e da autoconfiança, sem as quais a tarefa de construir um projeto de vida torna-se muito difícil. É como tentar assentar um alicerce sólido sobre uma base de areia movediça (COSTA, 2001, p. 101).

Outra questão que nos chamou à atenção está vinculada ao argumento de maior

ocorrência nas respostas dadas pelos alunos/internos. Nesse sentido, estes adolescentes indicam que a diferença entre estudar dentro do CENAM fora dele é, simplesmente, o fato de estar “preso”. Assim, eles se posicionaram.

Ah! Não sei não, acho que é. Lá fora, a gente não tá preso (ENTREVISTA, A5, 2013).

É diferente. Porque lá é melhor, lá nós estamos solto. Ai aprende mais coisa (ENTREVISTA, A6, 2013).

Rapaz, acho mais fácil lá fora, porque lá fora a gente tá mais livre, mais solto. Aprende mais coisa, queira que não queira, aqui não tem certo tipo de material (ENTREVISTA, A7, 2013).

É diferente. Na rua é melhor, por que estou solto. E aqui dentro estou preso (ENTREVISTA, A14, 2013).

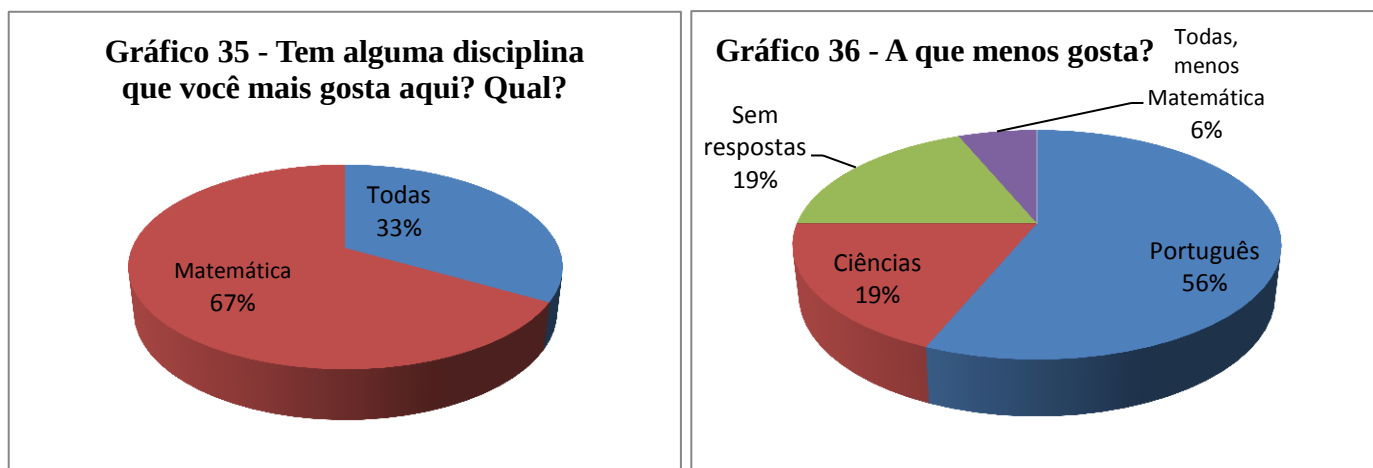
O mundo real, imediato, do sujeito, é o mundo em liberdade. Quando nesse processo existem entraves que determinam direta ou indiretamente essa privação, esse sujeito começa a focar suas ações apenas no mundo específico, que é a liberdade, sem olhar a amplitude dos fatos. Nos entendimentos acima, percebe-se que o argumento predominante é a falta de liberdade, sem associar a sala de aula ao que realmente ela nos proporciona. Contudo não podemos deixar de destacar a fala do **aluno A7** quando menciona a falta de material pedagógico, ou seja, “rapaz, acho mais fácil lá fora, porque lá fora a gente tá mais livre, mais solto. Aprende mais coisa, queira que não queira, aqui não tem certo tipo de material” (ENTREVISTA, A7, 2013).

Chegamos à conclusão de que, na visão dos adolescentes, estudar no CENAM é diferente de ir para a escola fora da unidade. O fato maior, e esperado, é a falta de liberdade, a situação prisional. Os adolescentes não associam a aprendizagem, o conhecimento como liberdade, entre outros. Costa (2001) coloca uma questão importante.

A liberdade confunde-se com a aventura humana. Assusta-nos sempre um pouco. Começa no momento em que aceitamos, para alcançar algum objetivo que julgamos relevante, arriscar a segurança biológica, o equilíbrio psíquico e o bem-estar econômico-social nos quais fundamos os alicerces da nossa vida (p.69).

Nessa perspectiva, o papel do educador nessa situação real de procura da própria identidade do educando é “fazer tudo que esteja ao seu alcance, para que, enfim, o educando descubra e comece a trilhar o seu caminho. Assim percebida, a liberdade é muito mais do que a não-restrição [sic]. Mais do que condição, ela é, acima de tudo, o produto de

um processo educativo frequentemente [sic] laborioso e difícil” (COSTA, 2001, p. 71).



Fonte: Entrevista coletiva com os alunos internos do CENAM, 2013.

Outras questões levantadas foram referentes à disciplina de que eles mais gostavam e menos gostavam dentro do CENAM. Então, perguntou-se: **“tem alguma disciplina que você mais gosta aqui? Qual?”** e **“a que menos gosta?”**

Observa-se no **gráfico 35** que as únicas inferências citadas foram *“todas”* e *“Matemática”*. Sendo assim, 67% disseram gostar mais de Matemática e os 33% mencionaram todas. Entretanto, considerando que a Matemática também está inclusa na resposta *“todas”* (Matemática + todas), temos 100% de adesão a favor da Matemática. Desta feita, não existe diferença a respeito do saber matemático dentro do CENAM. Eles se identificam com este saber, independentemente da atual situação de privação de liberdade. O que se diferencia são outros fatores que foram explicitados anteriormente.

Com relação à disciplina de que menos gostam, conforme o **gráfico 36**, podemos identificar que 56% dos adolescentes não gostam de Português; prontamente um se posicionou: *“rapaz, a mais chata que acho assim, é a, como é que se diz, o trabalho para fazer a pessoa saber ler. Português”* (ENTREVISTA, A2, 2013). 19% disseram que a disciplina de que menos gostam é Ciências e; um (6%) adolescente disse que a única disciplina de que gosta é a Matemática.

Outra questão levantada foi: **“Quando você vai para a sala de aula aqui no CENAM, como você se sente?”**. Todos (100%) disseram que se sentem bem, em destaque um aluno assim falou: *“se sinto ótimo, melhor do que bem”* [Risos!] (ENTREVISTA, A14, 2013). Vale ressaltar que nesse dia aconteceu um fato curioso: um adolescente foi para a sala de aula com um terço no pescoço, imediatamente um agente solicitou que retirasse o terço. O adolescente ficou muito chateado, triste; além disso, ele viu o agente retirando as

continhas do terço, deixando-o muito mais triste. Assim, quando lhe perguntei como ele se sentia ao vir para sala de aula no CENAM, ele respondeu assim: *“hoje eu estou me sentindo o pior dia, triste”* (ENTREVISTA, A8, 2013). Desta feita, a pesquisadora perguntou-lhe: *“Mas, os outros dias?”*, assim ele respondeu: *“bom”* (Ibidem).

A seguir, alguns posicionamentos dos adolescentes que complementaram a indagação. Observa-se que existem falas que entram em contraponto com o que foi discutido anteriormente. Assim vejamos.

Eu se sinto mais melhor, porque estou aprendendo alguma coisa, mesmo que seja preso, mas estou aprendendo alguma coisa (ENTREVISTA, A6, 2013).

Ah! Me sinto ótimo, professora. Lá, queira que não queira, o cubículo é muito apertado. Aqui pelo menos estamos aprendendo alguma coisa e lá a gente fica com a mente muito embaraçada. Aqui estamos se esforçando, queira que não queira, ocupando a cabeça com dever, fazendo alguma coisa (ENTREVISTA, A7, 2013).

Esses argumentos dispõem a aprendizagem como um dos fatores primordiais para ir à sala de aula no CENAM. Todavia, não podemos deixar de discutir que relacionaram a aprendizagem com a oportunidade de sair da ALA. Ou seja, é bem melhor aprender do que ficar preso, além de está “[...] *ocupando a cabeça com dever, fazendo alguma coisa*” (ENTREVISTA, A7, 2013). Outro adolescente não associou o se sentir bem à aprendizagem, entretanto também colocou em questão a prisão como ponto principal de ir para a sala de aula. Assim se posicionou: *“me sinto bem, porque lá meu pai do céu é muita grade o cara ver”* (ENTREVISTA, A13, 2013).

Em contrapartida, um aluno/interno destacou em sua fala o seguinte: *“estudar é bom. Eu me sinto bem. Estou indo estudar, não tem nada ver que tá preso. Eu me sinto normal, tranquilo, como se fosse para uma sala de aula normal no mundão”* (ENTREVISTA, A10, 2013). Mesmo não sendo o argumento dominante, é interessante destacar, pela contradição às respostas anteriores. Este adolescente expõe que estudar é bom, que a privação de liberdade não influencia a sala de aula. Percebe-se que, em virtude de tudo que já foi discutido até aqui, essa resposta, excepcionalmente, se torna um caso isolado.

Outra questão debatida foi referente à importância de ir para sala de aula dentro da unidade. Assim, perguntou-se: **“É importante ir para sala de aula aqui dentro do CENAM?”**. Todos os adolescentes entrevistados (100%) disseram que é importante. Um

disse: “Ah! É, fortalece mais a pessoa” (ENTREVISTA, A5, 2013). Já outro **aluno/interno A13** deixou claro que só vai para a sala de aula, porque essa conduta contribui para a promoção de liberdade, pois quando o adolescente frequenta as aulas e/ou têm bom comportamento, ocorre diminuição de sua estada na unidade de privação. Processo que depende da análise dos responsáveis jurídicos. Prontamente, assim ele responde: “é importante. Ajuda o cara no mutirão também” (ENTREVISTA, A13, 2013). O mutirão significa que são analisados vários processos juridicamente, bem como os atendimentos dos adolescentes em um mesmo período.

Não incluindo as respostas isoladas anteriormente, bem como respostas sem qualquer tipo de complementação, como por exemplo, “é importante”, foram apresentados dois argumentos essenciais. Dentre estes, temos o argumento de que é a relação da sala de aula com a saída da ALA, ou seja, “é importante. Por causa da liberdade” (ENTREVISTA, A9, 2013), bem como “é melhor o cara vir para cá porque ajuda, não tem nada para fazer lá, aí o cara vem para cá mesmo” (ENTREVISTA, A14, 2013). Assim, 40% deles se posicionaram.

É importante, porque a pessoa só na frente de grade a pessoa só pensa coisa mal. E ir para sala de aula não, pensa no futuro, na juventude, numa boa coisa (ENTREVISTA, A2, 2013).

Importante sim. Rapaz, porque importante, que a gente tá aprendendo mais alguma coisa e ocupando a nossa mente. Na sala de aula, curso, futebol, apesar de que não jogo bola, mas pego um banho de sol e estamos saindo da prisão (ENTREVISTA, A7, 2013).

É importante. Porque a pessoa raramente sai do cubículo, é raramente a pessoa sair. Quando a pessoa sai para ir a uma quadra, e tem uma oportunidade de ir para sala de aula para aprender, além de estar aprendendo, a pessoa tá dando uma voltinha, indo de lá até cá, tomando um banho de sol. E apesar de que gosto de vim para sala de aula (ENTREVISTA, A10, 2013).

Observa-se que os alunos/internos dividem em um mesmo espaço dois mundos: um, a importância da sala de aula para a aprendizagem e, o outro, a “prisão” de estar dentro de uma ALA. Contudo, na maioria das vezes, eles entrelaçam a sala de aula com a situação de privação nas ALAS com o intuito de apenas “[...] a pessoa tá dando uma voltinha [...]” (ENTREVISTA, A10, 2013) e, em outro momento, conseguem ter clareza da diferença da escola nesse ambiente tão hostil. É difícil entender essa oscilação que ocorre com a sala de aula e o ambiente de privação. Uma realidade, entretanto, fica clara nas falas deles: não conseguem separar o ambiente escolar da situação de privação, muito menos surge o

interesse pela aprendizagem, mesmo tendo clareza da importância dela, conforme as falas seguintes.

É. Porque vai aprender mais algumas coisas que as pessoas não sabem (ENTREVISTA, A8, 2013).

É importante. Porque a pessoa vai aprender alguma coisa. E é importante também por comportamento da pessoa (ENTREVISTA, A6, 2013).

Ah! É. Aprender (ENTREVISTA, A12, 2013).

Acho bom, né. Que eu venho aprender mais um pouquinho aqui, porque quando sair na rua está mais evoluído (ENTREVISTA, A15, 2013).

Percebe-se que essas falas estão diretamente direcionadas à aprendizagem, além, de como já foi explicado anteriormente, da clareza que eles têm da importância da escola na vida de um sujeito. Esse determinante não é avaliado nas pesquisas, muito menos, nas discussões do senso comum. Em suma, é preciso deixar em destaque que a relação com a escola dentro deste ambiente é simplesmente um refúgio para, de alguma maneira, usufruir-se de uma sensação de “liberdade” [entre aspas].

Até agora analisamos a questão da relação destes adolescentes com a escola dentro de um ambiente de privação de liberdade, sendo assim, direcionaremos esta relação com o saber, especificamente, a Matemática. Nessa perspectiva, podemos analisar se existe alguma diferença em estudar Matemática nesse ambiente e, se a boa receptividade com essa disciplina, conforme a categoria anterior, é a mesma. Assim, no que concerne à Matemática. Perguntou-se: **“Você já me falou sobre a Matemática na escola, mas aqui dentro do CENAM você gosta de estudar Matemática?”**. 100% dos alunos/internos falaram que gostam de estudar Matemática no CENAM. Essa boa relação com a Matemática se reflete na mesma medida com a escola fora da unidade. Não há diferença, pois eles colocam que sempre sabem mais a disciplina de Matemática, como por exemplo, *“gosto. Porque é o que sei mais a Matemática e agora estou aprendendo a ler, né? Que é importante” (ENTREVISTA, A5, 2013)*. Além também de relacionar a Matemática com a experiência na vida, *“gosto. Queira que não queira, na frente é um futuro” (ENTREVISTA, A2, 2013)*.

A próxima questão trata da possibilidade de ter dificuldade em aprender Matemática nesse espaço específico. Então, perguntou-se: **“E aqui dentro do CENAM, tem dificuldade de aprender Matemática?”**. 94% dos adolescentes foram categóricos em dizer que não têm

dificuldade em aprender Matemática dentro desta unidade. Um apenas (6%) destacou o seguinte: “Rapaz, tem se não prestar atenção. Se prestar atenção aprende” (ENTREVISTA, A2, 2013). Ou seja, esse adolescente não colocou a dificuldade, especificamente, na disciplina de Matemática, mas sim, do não prestar atenção. A **professora P1** disse que a Matemática é “boa e necessária para a vida deles lá fora, já para alguns é indiferente porque não visualizam o futuro nenhum ao sair do CENAM”.

Percebe-se que a relação com a Matemática na escola fora da unidade se interliga com a aprendizagem de Matemática dentro desta. É interessante destacar que como não há essa diferenciação no que concerne ao saber e, para não perder a essência da escola dentro de uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, o papel do professor “será facilitar-lhe o acesso a esses bens perdidos, mediante o confronto com a sua realidade e com os limites que ela lhe impõe e das possibilidades que ela comporta” (COSTA, 2001, p. 70) e, assim, aproximar um pouco deles o mundo fora da unidade, pois só assim, facilitará ao educando a obtenção de clareza e equilíbrio na busca ou na construção de um encontro consigo.

Outro ponto importante foi quando perguntamos: **“Quando você estudava na escola, antes de vir para cá, você ficou em recuperação em Matemática?”**. Dos 15 alunos/internos entrevistados, 26,5% deles foram categóricos em dizer que reprovaram em Matemática. Outros (46,5%) falaram que não ficaram em recuperação em Matemática; entre estes, três deles se posicionaram dizendo: *“Rapaz Matemática não, mas português”* (ENTREVISTA, A2, 2013); *“Passei para a segunda série, aí não fui mais”* (ENTREVISTA, A11, 2013); *“Matemática é fácil”* (ENTREVISTA, A14, 2013).

Alguns não relacionaram a pergunta sobre recuperação, especificamente, para a disciplina de Matemática, mas apresentaram uma situação de abandono escolar. Assim, 27% deles se posicionaram.

Não passei não. Só fui até a primeira série só, como posso saber se reprovei ou não. Sair do pré e fui para a 1ª série. Estou aprendendo um pouco aqui dentro, na rua não estudava não. Ia para a sala de aula, mas ou ia expulso ou então desistia (ENTREVISTA, A7, 2013).

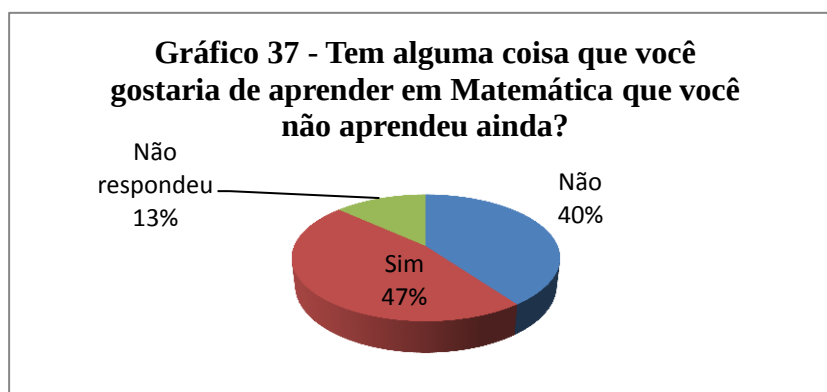
Nunca estudei. Ia para a escola, mas não ligava de fazer dever (ENTREVISTA, A8, 2013).

Rapaz, não sei não. Ia para escola só em vez em quando. Reprovei por falta (ENTREVISTA, A9, 2013).

Rapaz, eu nem sei, que eu estava estudando, estudei o ano todinho na 3ª série. Quando fui para terminar os estudos, fazer as provas, não fui para a sala de aula, não fui fazer as provas aí reprovei. Eu estava fazendo acelera (ENTREVISTA, A10, 2013).

Observa-se que estes adolescentes não especificam diretamente um saber. Avulta-se, no entanto, o que eles sublinham: o histórico de abandono, evasão escolar, desinteresse pela escola e a pouca escolaridade mencionada, possibilitando assim, uma frágil análise com relação ao pouco processo escolar presente na vida desses adolescentes.

Outra questão importante é compreender se eles gostariam de aprender algum conteúdo de Matemática que não sabem. Assim, perguntou-se: **“Tem alguma coisa que você gostaria de aprender em Matemática que você não aprendeu ainda?”**.



Fonte: Entrevista coletiva com alunos/internos do CENAM, 2013.

Observa-se que 40% dos alunos/internos disseram que não há nada em Matemática que gostariam de aprender, pois alguns deles argumentaram de forma diferenciada, mas dialogando entre si. Um adolescente relacionou o prestar atenção como requisito básico para aprender os conteúdos, ou seja, *“rapaz, não. Para mim tudo ótimo até agora. Prestei atenção e aprendi (ENTREVISTA, A2, 2013).* Já o **aluno A5** diz que já sabe tudo em Matemática: *“Ah não, tudo já sei de Matemática, já sei tudo de Matemática” (ENTREVISTA, A5, 2013),* bem como o **aluno A11**: *“de cada coisa eu sei um pouco” (ENTREVISTA, A11, 2013).*

Um total de 47% dos alunos/internos disse que tem algo que gostaria de aprender em Matemática que não aprendeu ainda. Assim, alguns se posicionaram.

Não. Eh! como é o nome? Tirar a prova (ENTREVISTA, A4, 2013).

Rapaz, tirar a prova, não aprendi ainda (ENTREVISTA, A7, 2013).

Tem. Umas contas daquela que tem um tracinho²⁰. (ENTREVISTA, A10,

²⁰ **Professora P1 pergunta:** Fração? Desta feita, a professora mostra as operações no quadro para ele

2013).

Eu fico me passando com aqueles números que sobe²¹. Fico me passando de vez em quando. (ENTREVISTA, A12, 2013).

Eu também, mas aquele negócio de metro. Não sei o que lá. Aquele que a professora fez ontem, né veio? “m” que forma em Km. É uma briga da porra, é bem difícil (ENTREVISTA, A13, 2013).

Para falar sério. Quando eu estudava lá, rapaz, eu não vou mentir não, eu nunca vi não. Não sei quando ela passou e eu faltei no dia. Lá fora Km? Eu não vi não. Parei na 4ª série mesmo. Eu não vi não, só se no dia que eu faltei teve, mas no dia que fui não passou não (ENTREVISTA, A14, 2013).

Ah! Isso mesmo aí. Km, metro (ENTREVISTA, A15, 2013).

Observa-se que os conteúdos aqui apresentados são destacados, especificamente nas atividades matemáticas nos primeiros anos do ensino fundamental. A lógica do estudo nem sempre leva a uma resposta concreta, pois o sujeito vai sempre relacionar sua dificuldade e/ou conteúdo novo, com aquilo que gostaria de aprender. Verifica-se que eles apresentam os assuntos que não viram na escola fora do CENAM. Sendo assim, estão vendo estes conteúdos pela primeira vez na sala de aula dentro desta unidade e, é claro, por ser um esquema novo a ser assimilado, reflete-se no desejo de querer aprender.

Propusemos aos alunos/internos uma questão que representa um entrelace do ensino e aprendizagem. Assim, perguntou-se: **“Se você fosse o professor de Matemática, como seria sua aula?”**. 5 (33,4%) deles não quiseram responder a essa questão. Desta feita, dos que responderam, 1 (6,6%) adolescente apenas disse que seria um professor *“ruim”* (ENTREVISTA, A4, 2013). Os outros adolescentes (60%) se posicionaram positivamente. Destes adolescentes, 2 mencionaram nas suas falas alguma coisa que se vincula à Matemática: *“Ia ser ótima, ia fazer pra onde eles aprendessem a contar muito dinheiro”* (ENTREVISTA, A2, 2013) e; *“a minha aula? Eu ensinava mesmo, mandava todo mundo se calar, um minuto de atenção, por favor. Logo na aula de Matemática, você é doido, tem que dar valor”* (ENTREVISTA, A12, 2013). Os outros adolescentes destacaram aspectos gerais, refletindo a posição do professor (a), independentemente do conhecimento apresentado. Assim, eles se posicionaram.

identificar qual ele gostaria de aprender, mas não estava conseguindo falar qual. **Professora P1:** Equação é? **Aluno A10:** É equação.

²¹ Ele quis dizer o seguinte: quando vai resolver alguma operação que precisa “subir” a dezena para complementar o próximo cálculo, ele se confunde um pouco.

La fazer por onde eles terem um futuro melhor (ENTREVISTA, A3, 2013).

Ah! Seria um professor muito bom em sala de aula (ENTREVISTA, A5, 2013).

Rapaz, ia ser ótimo (ENTREVISTA, A7, 2013).

Bem (ENTREVISTA, A8, 2013).

Seria bacana, meio complicado também. Por que eu iria colocar para lá (ENTREVISTA, A10, 2013).

Ensinar a quem não sabe (ENTREVISTA, A11, 2013).

La dar atenção os alunos, se não quisesse nada, pedia para se retirar da sala (ENTREVISTA, A13, 2013).

Observa-se que estes alunos/internos relacionam disciplina, aprendizagem, atenção com o que significa ser um bom professor. E é isso que Costa (2001) destaca “a tarefa do professor é fazer tudo que esteja ao seu alcance, para que, enfim, o educando descubra e comece a trilhar o seu caminho” (p.71).

Nesse sentido, finalizamos as entrevistas com uma indagação que requer respostas somente de desejo, pois na situação que esses adolescentes se encontram, o futuro próximo, infelizmente, é incerto. Assim, perguntou-se: **“Após o cumprimento da medida socioeducativa, você vai continuar estudando?”**. Apenas 3 (20%) adolescentes foram categóricos em dizer que não vão continuar estudando, ou seja, *“não vou não. Só quem sabe é Deus” (ENTREVISTA, A1, 2013); “não. Eu gosto de estudar, mas minha mente não tá assim não para estudar” (ENTREVISTA, A3, 2013).*

Outra questão levantada foi quando um (6,6) aluno/interno entrega a responsabilidade do estudo nas mãos da família, ou seja, *“depende do acompanhamento da família, dar uma força, a pessoa sair também desprezado, sem ninguém, com apoio é outra coisa” (ENTREVISTA, A2, 2013).* Agora, a questão de maior ocorrência (73,4%) foi o desejo de continuar estudando quando sair da unidade socioeducativa, ou seja, *“eu pretendo sim, pretendo estudar” (ENTREVISTA, A12, 2013); “se Deus quiser vou. E se eu me esforçar também, né” (ENTREVISTA, A6, 2013).*

Como explanado anteriormente, os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa mostram-nos que têm entendimentos a respeito da importância da aprendizagem na escola, bem como do futuro próspero para um sujeito.

Sair daqui e estudar, para aprender um pouco mais, pelo menos aprender a ler, saber o que é certo e o que é errado e dar um futuro a minha filha

(ENTREVISTA, A5, 2013);

Eu pretendo estudar e fazer um curso, para ser alguém na vida (ENTREVISTA, A13, 2013).

Vou. Pretendo estudar para dar um bom futuro para minha família (ENTREVISTA, A15, 2013).

Percebe-se que esse entendimento de vida, na maioria das vezes, não é colocado em prática, por existirem vários fatores que perpassam a vida de um adolescente autor de ato infracional. Como se vê em: “*vou continuar estudando, professora. Se deixarem, né professora. Devido nosso dia a dia, se eu puder estar preparado eu vou, senão professora, a questão é essa. No dia a dia tem as desavenças, queira que não queira. Mas, sempre vou para a sala de aula, sempre gostei*’ (ENTREVISTA, A7, 2013).

Das respostas positivas, podemos analisar um argumento interessante, no qual se coloca a questão da privação de liberdade com o despertar do estudo. Assim, dois se posicionaram.

Aqui me instigou para estudar. Vou estudar. Minha coroa me matricula, quando sair eu vou mandar ela logo me matricular (ENTREVISTA, A10, 2013).

Rapaz, eu me arrependi que eu não fui para aula mais, lá no mundão, mas quando sair daqui eu vou, não vou perder nenhum dia de sala de aula. A minha mãe dava tanto conselho: - rapaz vá para a escola, para a escola. E aí agora onde eu estou. Não sei como é o mundão mais (ENTREVISTA, A14, 2013).

Podemos concluir que em poucos pontos dessa pesquisa não se percebem diferenças significativas com os entendimentos dos alunos que estão no ensino regular fora de uma instituição socioeducativa, como por exemplo, o gosto pela disciplina de Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme é demonstrado na pesquisa de Silva (2009). Porém, a grande maioria das discussões realizadas na nossa pesquisa, demonstra um diferencial bastante específico desses adolescentes, destacando a experiência de vida de cada um. Observando holisticamente, podemos destacar que a escola para os alunos/internos é um espaço importante de aprendizagem, mesmo quando na prática isso não é observado, quando considerada a defasagem idade/série destes sujeitos. O diferencial nessa pesquisa é que a relação que eles têm com a escola não se limita a ter somente um bom emprego e, simplesmente, entrar numa universidade, mas como recurso de promoção da qualidade de vida e a possibilidade de construir um futuro melhor para a

família, entre outros. Em nenhum momento os adolescentes estabeleceram uma relação direta entre a escola e profissionalização e/ou ingressar na universidade.

Em relação à Matemática, é claro que os adolescentes gostam desta disciplina, mas sempre se referindo, principalmente, ao critério de utilidade no dia a dia, como por exemplo, o dinheiro e aos conteúdos que representam números, como as quatro operações. Essa limitação de conteúdos na Matemática é compreensível, pois esses adolescentes não ultrapassaram os anos escolares conforme a idade regular; eles “estacionaram” e, assim, os conteúdos também, junto com eles. Desta feita, a escola deve estar atenta para não limitar o conhecimento matemático apenas às aplicações do dia a dia, senão pode-se chegar a um período em que os alunos não queiram mais estudar Matemática com o discurso que não tem nada mais para aprender nesta disciplina.

Ao mesmo tempo é interessante a relação entre o reconhecimento da Matemática e a maneira como eles utilizam o conhecimento deste saber para situações cotidianas específicas do mundo em que estão inseridos, ou seja, venda de drogas, o dinheiro, a troca, a ideia distorcida de conseguir dinheiro fácil, entre outros.

Quando colocamos a questão da escola dentro de uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, os adolescentes expressam nas entrevistas a oportunidade de sair da ALA para ter uma pequena liberdade, indo para a sala de aula; além de outros fatores que são os requisitos de bom comportamento e ajuda nas audiências concentradas. Eles não conseguem ter uma relação de desejo na aprendizagem, mesmo executando as tarefas com dedicação dentro da unidade. Com relação ao saber matemático dentro da unidade, não há diferenciação com as questões tratadas de uma forma geral sobre a Matemática na escola. Eles continuam destacando a Matemática como a melhor disciplina de aprendizagem, bem como o desejo de aprendê-la está mediado pela possibilidade maior de aplicabilidade na vida cotidiana.

Assim, finalizamos as análises apresentando três dimensões substanciais na vida do adolescente cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, que são a relação com: “*escola - saber matemático – privação*”. Essas três relações não são referenciadas em nenhum trabalho de pesquisa que tenhamos localizado; todavia, foi necessário entrelaçar essas três dimensões para realizar essa pesquisa no compromisso de apresentar um trabalho com consistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Matemática é a mais que tem que ter, porque tem que saber a fazer conta. Vai pegar o dinheiro como é que vai saber contar o dinheiro, sem saber o valor (ENTREVISTA, A15, 2013).

Qual a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber matemático em um espaço privado de liberdade? Para responder a essa questão, procuramos, no decorrer dos capítulos, analisar duas dimensões - a relação com o saber matemático e os sujeitos da pesquisa - para, por fim, nas análises e nas considerações, entrelaçá-las em um só espaço específico. Os sujeitos aqui apresentados não são considerados, simplesmente, como alunos aceitos pela sociedade que estudam numa escola livre de qualquer privação, mas, principalmente, adolescentes autores de ato infracional que enfrentam uma sala de aula dentro e uma unidade socioeducativa de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, iniciamos esta pesquisa com a finalidade de compreender como se constitui a relação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade no CENAM com o saber matemático, particularmente a relação dos alunos/internos matriculados na 1ª a 4ª etapa da EJA (que representa: 1ª/2º série/ano a 4ªsérie/5ºano do Ensino Fundamental).

Para o cumprimento de tal tarefa, acreditamos ser necessário: 1. Traçar um perfil geral dos alunos/internos no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM). 2. Identificar as facilidades e as dificuldades dos alunos/internos em relação aos conhecimentos matemáticos veiculados na sala de aula de uma instituição socioeducativa de privação de liberdade; 3. Analisar a relação dos alunos/internos com a matemática escolar em comparação com a utilização do conhecimento matemático no cotidiano; 4. Compreender se há algo de específico em aprender matemática neste ambiente/ situação de privação de liberdade.

Na introdução dessa dissertação, foram destacadas algumas questões norteadoras que buscaram indicar toda a dinâmica desse trabalho, e, ao longo dos capítulos, procurou-se percorrer caminhos que se aproximassem o máximo possível, da proposta dessa pesquisa, além de tentar seguir por trilhas seguras, apoiando-se na relação com o saber e no embasamento teórico das medidas socioeducativas brasileiras. Assim, com base nos resultados, esperamos ter apresentado a nosso leitor os modos diferenciados com que os

sujeitos dessa pesquisa estabelecem uma relação com o saber matemático a partir do que eles mesmos nos revelam.

Escola e adolescente autor de ato infracional: uma relação possível?

A escola ganha sentidos distintos na visão do aluno: certa resistência à escola, ou uma obrigação a ser cumprida, ou, até mesmo, um desejo pelo conhecimento. As pessoas em geral, são preparadas para cumprir as regras construídas pela sociedade. Entretanto, quando ocorrem situações que perturbam e colocam em risco esse processo, a sociedade busca meios para reverter ou controlar os reflexos que esses ‘desvios’ podem produzir individual e socialmente, e um desses meios é a educação e, mais especificamente, a educação escolar. A escola, portanto, visa, dentre outras coisas, moldar o sujeito para a vida em sociedade, atuando como instituição socializadora de grande importância.

À sombra da força social da instituição escolar no processo de socialização dos sujeitos, a evasão escolar é 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 significativo e recorrente conforme destacado no perfil. Entretanto, o que nos chama atenção nas análises é fato de 93% dos adolescentes dizerem que ir para a escola era ‘legal’, além de eles mencionarem também, que se sentiam bem na escola. Que relação é essa? Evasão e escola legal? É isso mesmo? Isso pode responder a uma questão: “situações vividas (real) x situações desejadas (ditas)”.

Uma das questões observadas é que os adolescentes têm o entendimento da importância da escola, “*a escola leva a pessoa a ter um futuro*” (ENTREVISTA, A2, 2013) e “*ah! Para mim é tipo, o futuro do meu sonho estava começando*” (ENTREVISTA, A2, 2013), mesmo estando fora dela. É preciso deixar claro que, quando os adolescentes falam que a escola é legal e que se sentiam bem nela, podemos relacionar este fato a uma escola em que estes experimentaram quando eram crianças, ou seja, uma escola que está na fronteira entre o antes e depois de entrar no mundo das infrações. 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. Além dessa questão, quando o sujeito se envolve com infrações, 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 prescindem da escola e permitem resultados imediatos. A escola é concebida como um ‘investimento’ de longa duração, ou seja, *“eu me sentia um bom aluno. Eu parei porque me juntei com coito ruim”* (ENTREVISTA, A6, 2013). Outro aspecto destacado é que a percepção da escola, de uma forma geral, é relacionada à aprendizagem de certos conteúdos e saberes (saber contar, ler, escrever), bem como à situação, o ambiente necessário para que esse processo transcorra a despeito do incômodo com o barulho em sala de aula, *“a bagunça demais quem não quer estudar, não deixa os outros que estar com vontade de aprender”* (ENTREVISTA, 2013, A15), além de *“[...] tá na sala de aula aprendendo e “nêgo” tá lorotando no ouvido do povo, conversando, “zoadando” na sala de aula”* (ENTREVISTA, 2013, A10).

Vale ressaltar que, ao longo da trajetória destes adolescentes, evidencia-se a falta de oportunidades e condições, a mácula social das desigualdades, que acabam limitando as possibilidades que permitam 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”* (p.54). Essa pode ser uma resposta à contradição: *“situações vividas (real) x situações desejadas (ditas)”*. Mesmo nos argumentos dominantes, de uma relação de respeito com a escola, é observada uma reprodução no discurso positivo da humanidade sobre essa instituição.

O saber matemático dos alunos/internos: que relação é essa?

Em todos os momentos das análises, pudemos perceber que a Matemática ocupa um lugar privilegiado na aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa, pois algumas questões trouxeram-nos respostas para compreendermos a relação com o saber matemático dos adolescentes atores de ato infracional. Com a escassez de trabalhos com a Matemática direcionados a esse público, tivemos que realizar um balanço detalhado das entrevistas coletivas. Percebe-se, nas análises, que a Matemática é a disciplina pela qual eles indicam maior interesse e afinidade. 79% afirmaram que gostam muita de Matemática, e 21% dos alunos/internos disseram que gostam mais ou menos. Não registramos respostas negativas, indicando uma total resistência à Matemática.

Pesquisas sobre a relação com o saber matemático demonstram que esse gosto pela Matemática vai diminuindo à medida que avança a escolaridade. Como os alunos/internos não avançaram na escolarização, podemos depreender que mantiveram o gosto por esta disciplina, situação mais comum entre alunos dos anos iniciais.

Percebe-se também nas análises que os adolescentes acreditam saber mais Matemática do que outras disciplinas escolares, e essa afirmação decorre sempre do domínio sobre os números e sobre a capacidade de aplicar ou de se servir da Matemática no dia a dia. Ou seja, *“queira que não queira todos é bom, mas a Matemática uma experiência com a pessoa, né, mas o que eu queria aprender era os outros, né. A que eu não sei direito, eu sei mais Matemática do que os outros, agora os outros para mim também é uma força”* (ENTREVISTA A2, 2013).

Nessa perspectiva, 100% dos alunos/internos disseram que aprender Matemática é importante, porém o principal argumento deles está baseado, exclusivamente, no critério da aplicabilidade, o instrumental, ou seja, *“trabalhando vendendo pão, vendendo cocada, qualquer trabalho que tenha conta, né”* (ENTREVISTA, A7, 2013). A valorização da dimensão instrumental no cotidiano nos leva a crer que esses adolescentes não relacionam os conteúdos matemáticos na escola, por terem passado o mínimo possível de tempo nesse espaço. Entretanto, eles procuram basear-se nas noções utilitárias do cotidiano, sempre vinculando somente os números a essa disciplina, como por exemplo: *“passando troco, dividindo uma herança, corrigindo, muitas coisas. Sem a matemática ninguém vive”* (ENTREVISTA, A2, 2013). Eles acreditam que saber contar e saber manejar bem o dinheiro são habilidades suficientes para afirmarem que sabem Matemática, a Matemática que lhes basta para a vida ordinária, constatação que pode produzir um desinteresse em aceder a conteúdos matemáticos mais complexos posto que abstratos, *“[...] eu não preciso de sala de aula para aprender Matemática”* (ENTREVISTA, A10, 2013). Esse motivo de 100% dos alunos/internos dizerem que não é difícil aprender esta disciplina.

Quanto à relação dos alunos/internos com a matemática escolar em comparação com a utilização do conhecimento matemático no cotidiano, percebe-se a predominância da representação numérica, ou seja, 100% disseram que encontram a Matemática em outros lugares além da escola, porém os argumentos dominantes se baseiam especificamente no critério da aplicabilidade necessária para sua sobrevivência, como por exemplo: *“trabalhando vendendo pão, vendendo cocada, qualquer trabalho que tenha conta, né”* (ENTREVISTA, A7, 2013).

É importante salientar que os sujeitos dessa pesquisa não percebem a Matemática

senão como representação dos símbolos numéricos, pois conforme tratamos em capítulo anterior, ao indagarmos sobre a presença da matemática num painel sem números, somente com letras, cores e desenhos, observamos que eles não se mostraram preparados para estabelecer relações matemáticas para além do explicitado na forma numérica representada pelos algarismos.

Nesse sentido, esses adolescentes destacam a Matemática recorrente a sua experiência, mesmo com limitações de conhecimento. Mas é preciso deixar claro que a relação com este saber é destacado sempre no seu estilo de vida, no qual a disciplina Matemática é reputada como um instrumento essencial para sobrevivência no mundo, como por exemplo: “*o que eu penso sobre elas? De pegar alguns bagulhos para vender e tá despachando dinheiro*” (ENTREVISTA, A7, 2013). Percebe-se uma relação de compra e venda, ou seja, representação numérica como critério de utilidade, bem como único entendimento deles sobre a Matemática, mesmo sendo considerada a disciplina que eles têm uma melhor relação. Essa situação é confirmada, quando eles dizem que a primeira coisa que lhes vem à cabeça ao pensar em Matemática, tendo como maior argumento, foi a resposta dada com relação com *conta*, bem como “*ah! Dinheiro*” (ENTREVISTA, A5, 2013). Quando adicionamos (*conta + dinheiro*), obtivemos uma porcentagem de 70% dos adolescentes entrevistados que relacionaram a Matemática a números.

Isso também foi destacado quando eles disseram que aquilo que de mais importante aprenderam em Matemática foi: *contar dinheiro* (27%) e; *conta/saber contar* (60%), ou seja, se adicionarmos estas duas inferências, temos 87% dos alunos/internos que representaram a Matemática relacionando-a a números, ou seja, “*porque a pessoa vai aprender a contar*” (ENTREVISTA, A8, 2013).

Por fim, a representação do saber matemático destes adolescentes/internos sugere uma relação de respeito com esta disciplina, mesmo quando estes alunos não colaboram com o universo educacional, conforme demonstrado nas evasões escolares. Percebe-se que eles continuam relacionando a Matemática com os conteúdos dos primeiros anos do ensino fundamental, até pelo fato de não terem avançado nos estudos. É provável que esse “estacionamento” da escolaridade ocorra por diversos outros fatores, mas não é o foco desta pesquisa, porém, mesmo assim, percebemos que os atrativos fora da escola e a busca exacerbada de reconhecimento oferecem retorno mais imediato para eles do que ir para a escola. Se um adolescente começa cedo com suas ações infracionais, é claro que o estudo acaba também sendo abandonado mais cedo.

A sala de aula num espaço intramuros: uma relação de liberdade

Quais os sentidos atribuídos pelos adolescentes autores de ato infracional a estudar e aprender Matemática em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade? Há algo de específico em aprender Matemática neste ambiente/situação de privação de liberdade?

Algumas situações foram surgindo no decorrer da pesquisa, que ajudaram a entender esse processo tão complexo que é a privação de liberdade. Essa complexidade se amplia quando determinamos especificamente esse espaço à sala de aula, bem como a relação com o saber matemático. Percebemos que a sala de aula dentro de uma unidade socioeducativa está relacionada à “liberdade”. Essa liberdade deveria representar uma ampliação do horizonte através do conhecimento, entretanto essa liberdade se evidencia na saída do acolhimento (ALA), ou seja, “*é bom. Saí de lá de dentro (da ALA), não tá lá dentro, dar uma volta*” [grifo nosso] (ENREVISTA, A8, 2013).

Nas análises percebe-se que a maior ocorrência é justamente uma boa relação com a escola dentro do CENAM, mas a maioria dos alunos/internos não inclui essa boa relação com a aprendizagem, nem com a reconciliação com a escola. Assim, a **professora P4** destaca: “*a maioria dos adolescentes vê a sala de aula como uma forma de aproveitar o tempo que está privado de liberdade e uma pequena parte como escape da ala*” (QUESTIONÁRIO, P4, 2013).

A evidência dessa situação não é inesperada, pois a realidade desses adolescentes é de abandono escolar, mesmo que demonstrem em suas falas a importância da escolaridade na vida de um sujeito. Na escola, fora da privação de liberdade, a aprendizagem não era o seu foco principal. Frequentando a sala de aula dentro da Unidade Socioeducativa, a aprendizagem continua não sendo a meta primordial, mas sim, a busca de uma rotina diferenciada dentro de uma Unidade Socioeducativa que oferece pouquíssimas atividades para os adolescentes. Nesse caso, a escola passa a ser uma das opções prazerosas e possíveis de liberdade.

Indagamos aos alunos/internos se estudar no CENAM e ir para a escola fora desta unidade é diferente. 94% disseram que é diferente, pois “*não é a mesma coisa. É diferente, aqui o “bagulho” é sinistro, eles desconfiam do povo, aqui deveria ser normal, todo mundo é humano, deveria respeitar, né, o cara já tá preso, sendo revistado*” (ENTREVISTA, A10, 2013). A diferença que os adolescentes destacam, primordialmente, é a questão da privação de liberdade. Só o fato de estar privado de sua liberdade, já é o

suficiente para diferenciar qualquer ação que se realize na liberdade: *“é diferente. Na rua é melhor, por que estou solto. E aqui dentro estou preso”* (ENTREVISTA, A14, 2013).

De certa maneira, os alunos/internos (100%) demonstram que se sentem bem em ir para a sala de aula dentro da unidade, *“se sinto ótimo, melhor do que bem”* [Risos!] (ENTREVISTA, A14, 2013), além de considerarem importante ir para a sala de aula. Isso reforça toda a questão de sensação de “liberdade”, por “respirar outros ares”, além de “driblar” psicologicamente sua sobrevivência, *“é melhor o cara vir para cá porque ajuda, não tem nada para fazer lá, aí o cara vem para cá mesmo”* (ENTREVISTA, A14, 2013).

Entender a relação dos adolescentes/internos com a escola dentro de uma unidade socioeducativa foi essencial para adentrar na relação com o saber, especificamente, com a Matemática.

Neste caso, colocamos questões que orientassem essa relação. Perguntamos se gostavam de estudar Matemática dentro do CENAM. 100% dos alunos/internos falaram que gostam de estudar Matemática no CENAM. 94% dos adolescentes disseram que não tinham dificuldades em aprender Matemática dentro desta unidade. Quanto à existência, ou não, de algo específico em aprender Matemática no ambiente/situação de privação de liberdade, observamos que não existe diferença a respeito da relação com o saber matemático na escola fora da Unidade e dentro dela, pois eles se identificam com este saber, independentemente da atual situação de privação de liberdade. O que se diferencia é outro fator que foi explicitado anteriormente: a liberdade.

Trabalho pedagógico: uma proposta possível

Costa (2001) sempre trouxe contribuições pertinentes a educadores que trabalham diretamente com adolescentes autores de ato infracional. E é claro que, para se iniciar uma proposta pedagógica para esse público, necessariamente, precisamos entender o confronto com essa realidade, ter uma relação próxima de acolhimento, bem como entender que “fazer-se presença construtiva na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social é, pois, primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos” (COSTA, 2001, p. 27).

Costa (2005) ensinou-nos a respeitar com dignidade o próximo, mesmo quando a sociedade o considera como o pior. Ou seja, a partir do momento que nós não conseguimos tratar com dignidade uma pessoa que está à margem das regras da sociedade, não podemos respeitar integralmente todos os cidadãos.

Com base no que foi apresentado, é importante trazer uma contribuição que possa subsidiar o docente que trabalha a disciplina de Matemática com os alunos/internos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sem precisar perder a essência do conhecimento matemático, muito menos reduzi-lo a símbolos numéricos e a critério de utilidade.

A matemática é também um conjunto de objetos, operações e regras criado por uma atividade coletiva, ao longo da história da espécie humana. É um produto da inteligência humana e cada ser humano tem o direito de herdar esse produto. Não se trata de ensinar saberes úteis, trata-se ainda, e acima de tudo, de transmitir a nossa humanidade de geração para geração (SILVA, 2009, p 127).

A disciplina de Matemática é considerada pela maioria como de difícil aprendizagem, mesmo tendo um reconhecimento social relevante. Porém, o que observamos nos sujeitos dessa pesquisa é que existe uma relação diferenciada com a Matemática em contraponto às pesquisas com alunos das escolas que trazem resultados de aversão a essa disciplina. Essa diferenciação resulta na grande aceitação deste saber, bem como colocá-lo no “topo” dos outros saberes. Entretanto, é importante salientar também que o acesso dos adolescentes aqui representados a essa disciplina na escola foi de pouca experiência pelo grande índice de abandono escolar.

Nessa perspectiva, a relação que estes adolescentes têm com a Matemática é representada pelo critério de utilidade adquirida no decorrer da experiência vivida, atrelando-a sempre aos conteúdos escolares iniciais da Matemática. Desta feita, aproveitar o conhecimento prévio destes alunos/internos é o passo inicial para obter-se uma aprendizagem significativa e produtiva. Segundo Paulo Freire (1996, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. O que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela procede, mas a própria ação, o momento vivido.

Sabemos que as ações em sala de aula dentro de uma Unidade Socioeducativa de Privação de Liberdade são totalmente limitadas pelos educadores, além das regras disciplinares impostas não somente para os adolescentes como também aos profissionais do setor pedagógico. Entretanto, é importante que o educador prepare o espaço em sala de aula como um instante de acolhimento e assuma atitudes que estabeleçam a comunicação com o aluno/interno, independentemente do saber transmitido.

O educador deve criar no cotidiano do trabalho dirigido ao jovem em dificuldade oportunidades concretas, acontecimentos estruturadores que evidenciam a importância das normas e limites para o bem de cada um e de todos. Só assim o jovem começa a comprometer-se consigo e com os outros. É deste compromisso que nascem as vivências generosas e o calor humano, bases do dinamismo capaz de enriquecer e de transformar sua vida (COSTA, 2001, p. 62).

Só assim, o adolescente pode em algum momento despertar o interesse pela vida, e quem sabe, colocar a escola como foco primordial na sua trajetória e, conseqüentemente, o conhecimento passe a ser a meta principal. Como a Matemática entra nesse processo como uma disciplina que facilita entender estrategicamente a sociedade, bem como a tomada de decisão, o educador pode aproveitar a oportunidade de aceitação dessa disciplina pelos adolescentes, interligando suas atividades escolares com a democracia, pois segundo Skovsmose (2008, p. 83), “quando descrevemos algo em termos matemáticos, criamos um novo modo de ver as coisas. Ações dependem das linguagens, e modificar uma linguagem implica modificar as formas de agir”. É flagrante que Skovsmose considera que a Matemática pode adequar novas esperanças, inclusive transformações relacionadas com os jeitos de ver e fazer as coisas.

Enfim, chegamos ao final de uma longa caminhada. Estamos felizes em dividir com os nossos leitores esta pesquisa que uniu dois universos diferentes, porém necessária pela escassez de trabalhos. A concretização deste trabalho é a prova viva que não podemos perder a esperança de que muitas mudanças e novas construções são realmente possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. **A Escola sob medida sócio-educativa em Meio Aberto**. Ver. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 (3): 23-35.

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.; BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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, **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente autor de ato infracional**, Brasília, DF, 2010.

BROWN, M. **Diário de um detento**. Racionais MC's, 1997.

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.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões da para 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, A. C. G. da. **A Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**.

2 ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

_____. **A Relação Público-privado na Execução das Medidas Socioeducativas.** Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1 (1): i-ix, 2009.

_____. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro.** Belo Horizonte, 2 ed. Modus Faciendi, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

_____. **Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade.** Ed. Autêntica, Belo Horizonte, MG, 2009.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/intramuros>> Acesso em 15 de novembro de 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONACRIAD; SARAIVA, J. B; JÚNIOR, R. K.; VOLPI, Mario (Org.). **Adolescentes Privados de Liberdade: A Normativa Nacional e Internacional & Reflexões acerca da responsabilidade penal.** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

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.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; NUNES, Giovanni da Silva. **Currículo de matemática no ensino básico: a importância do desenvolvimento dos pensamentos de alto nível.** *Relime* [online]. 2007, vol.10, n.1, pp. 97-116. ISSN 1665-2436.

LEONTIEV, A; [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.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **A Formação do professor que Ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OECHSLER, V. **Ensino da Matemática com um Enfoque Crítico: formação de cidadãos.** Blumenau, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática).

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 85-95.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, S. A. C. K.; MOREIRA, P. C. **Relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar.** ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010.

PEREIRA, I.; MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional.** São Paulo: IEE/PUC-SP e FEBEM-SP, 1999.

PREDIGER, J.; BERWANGER, L.; MÖRS, M. F. **Relação Entre Aluno e Matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina.** Revista Destaques Acadêmicos, ano 1, n. 4, 2009 - CETEC/Univates.

RIDEEL (Minidicionário): língua portuguesa. Coordenação Ubiratan Rosa – 2ª ed. rev. São Paulo, 2003.

SANTANA, J. R. S. **A matemática e o ensino Noturno: Desvendando as relações na busca pelo sentido de aprender.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2012.

SERGIPE, Secretaria De Estado da Ação Social. **Aspectos Históricos da Fundação Renascer.** Elaboração entre 1991-1994.

SILVA, V. A. da. **Por que e para que aprender matemática?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SILVA, V. C. Da. **A Relação de Estudantes do Ensino Médio de Uma Escola Pública de Mariana-Mg com o Saber Matemático e suas Implicações no Desempenho Escolar em Matemática.** Ouro Preto, 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto (Mestrado Profissional em Educação Matemática).

SILVA, V. C. da.; MOURA, F. de A. **A Relação com o Saber e suas Implicações no Desempenho Escolar em Matemática.** Estilos da Clínica, 2011, 16(2), 442-459.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da Reflexão: em educação matemática crítica.** Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

_____. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SUZUKI, Juliana Telles Faria. **Tecnologias em educação: pedagogia/** Juliana Telles Faria Suzuki, Sandra Reis Rampazo. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2009.

TOLFO, S. da R; PICCININI, V. **Sentidos e Significados do Trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros.** Psicologia & Sociedade: 19, Edição Especial 1: 38-46, 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 12 de maio de 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Sem Liberdade, Sem Direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente.** São Paulo: Cortez, 2001.

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.

ANEXO



DIAGNÓSTICO ESCOLAR E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

01-ADOLESCENTE

Data: ____/____/2012.

A- Nome: _____ B-Nasc: ____/____/____

B- Idade: ____ D- Adm / CENAM: ____/____/____ E - Origem : USIP (). Delegacia ().

02-FILIAÇÃO:

A- Pai: _____ B- Profissão: _____

C- () Analfabeto. () Alfabetizado. () 1ª a 5ª s. () 5ª a 8ªs. () E. Médio () Superior () Estudante.

D-Mãe: _____ E-Profissão: _____

F-() Analfabeta () Alfabetizada () 1ª a 5ª S. () 5ª a 8ª S. () Médio () Superior () Estudante.

G- Quantos Irmãos: _____ H- Esc: () Analfabetos () Alfabetizados () Estudantes.

I - Com quem reside: _____ J-Casado: () Sim () Não. L)- Nº de filhos: ____ Idad. ____

03-PROCESSO ESCOLAR:

A- Iniciou () Sim. () Não B- Cidade e Escola: _____

C-Idade () Pré Escola – 3 a 5 Anos () 1ª Série – 6 a 8 Anos () 8 a 10 anos () outros.

D- Nº escola que estudou: _____ Nº reprovação _____ Tempo de abandono _____

Nº de expulsão _____ () Não Lembra. () Nunca estudou.

4- MOTIVOS:

A-() Não gosta de estudar B- () Falta de Interesse, C-() Brincadeiras D- () Faltava as aulas.

E- () Ameaças F-() Dificuldade de aprendizagem, G- () Doenças H-() Conflitos. I-() Bagunça.

J-() USO DE DROGAS: A – Início / Idade: _____ J-Mais consumidas: () Crack, () Maconha,

() Cocaína, () Inalantes. () Álcool. () Cigarro. () Outras: _____

B-Motivação para aquisição inicial: _____

4.1 - ÚLTIMA ESCOLA FREQUENTADA: _____

A: - Endereço _____ B: - Programa _____

C- TURNO: () M. () V. () N. D- SÈRIE ATUAL: _____ E -() Transferência escl. () Declaração. () N

S 4.2- DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTA (+) TEM DIFICULDADE (-)

A-EJAEF/1 () Português. () Matemática. () Ciências. () Estudos Sociais. () Educação Física.

() Cultura e Artes. () Ensino Religioso. () Redação.

B-EJAEF/2 () Português. () Matemática. () Ciências. () Educação Física. () Cultura e Artes.

() Língua Estrangeira. () História. () Geografia. () Física. () Química. () Ensino Religioso.

() Redação. () Educação Física.

5- QUANTO SEU RELACIONAMENTO: (1) Bom. (2) Regular. (3) Ruim.

A- Na escola (); Na rua (); Na família (). **MOTIVOS:** _____

Clara Arinda Cruz Silva
Pedagoga
MEC - 0888



6- ENVOLVIMENTO EM CONFLITOS: Sim (1). Não (2). Esporadicamente (3):

A- Na escola () ; Na rua () ; Na família () . MOTIVOS: _____

7- DOENÇAS CONTRAÍDAS: _____

A- Interrompeu os estudos: Sim () Não () Por que? _____

8-ORIENTAÇÃO RELIGIOSA: () Sim () Não ()Algumas vezes. Qual: _____

9- DIVERSÃO PREFERIDA: () Ficar na rua. () Brincar com os colegas. () Namorar. () TV. () Ficar em casa. () Jogar Bola. () Vídeo game . ()Shows. () Outros _____

10- SEUS SONHOS/PROJETOS DE VIDA? _____

A- PRETENSÃO PROFISSIONAL: _____ Por que? _____

11- ESCOLARIZAÇÃO NO CENAM:

A- Programa de Jovens e Adultos EJAEF/1/Manhã – 1ª a 4ª Série:

() 1ª Etapa (Polivalente); () 2ª Etapa (Polivalente);

() 3ª Etapa (Polivalente); () 4ª Etapa (Polivalente);

B-Programa de Jovens e Adultos EJAEF/2/Tarde–Módulos de 5ª a 8ª Série:

() - 1ª Etapa (Ling. Portuguesa e Matemática); () 2ª Etapa (Ling. Portuguesa e Matemática);

() - 3ª Etapa (Ensino Religioso, Ciências e Geografia); () 4ª Etapa (Hist. Cul. e Arte, Red. Educ. Física.)

12-QUANTO A FREQUÊNCIA ÀS AULAS:

()-Não frequênta / ()conflitos () desinteresse.

()- Dificuldade de aprendizagem geral;

()- Dificuldade na escrita e leitura.

()- Frequência regular, realiza as atividades escritas, e não quer explicações.

()- Frequência regular e realiza as atividades com prazer;

()- Frequência regular mas, não faz as atividades escritas;

()- Frequênta esporadicamente, mas realiza todas as atividades propostas;

()- É agitado, mas não agride ninguém; e realiza as atividades.

()- É agitado e geralmente agride verbalmente colegas e professores.

13-Tem conflito com algum adolescente interno também privado de liberdade? () SIM () NÃO.

QUEM? _____ **MOTIVOS:** _____

14-Razão da internação: _____

15-ASSINATURA DO ADOLESCENTE: _____

_____**INFORMAÇÕES ADICIONAIS**_____

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – OFÍCIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS NATURAIS
E MATEMÁTICA - NPGEICIMA

Aracaju, 17 de maio de 2012.

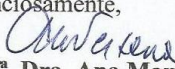
Ilustríssima Senhora,
Antonia Menezes
Diretora Presidente - Fundação Renascer

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para que a mestrande **Viviane Andrade de Oliveira Dantas** estudante regular do Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática desta Universidade, que vem desenvolvendo sua pesquisa em torno dos sentidos de ensinar e aprender ciências e matemática para adolescentes (ambos os sexos) que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e seus professores, sob minha orientação, possa ter acesso aos dados e informações relativos à sua pesquisa, bem como acesso aos professores que atuam e aos jovens atendidos na Unidade Socioeducativa Feminina e no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM).

Vale destacar que a pesquisa de mestrado desenvolvida pela estudante tem como foco central as questões vinculadas aos sentidos atribuídos pelos/pelas adolescentes ao acesso ao ensino formal através do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), particularmente no que se refere ao ensino-aprendizagem das ciências e da matemática. Do mesmo modo, interessa analisar os sentidos e estratégias pedagógicas que os professores adotam para alcançar seus objetivos didáticos e pedagógicos junto a esse público.

Certos de contar com sua colaboração agradecemos antecipadamente e nos comprometemos integralmente com o anonimato das informações e dados fornecidos, reafirmando 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 mestrande em questão.

Atenciosamente,


Prof.ª Dra. Ana Maria F. Teixeira

Professora Adjunta do Departamento de Educação (UFS)

Professora-Orientadora do NPGEICIMA

E-mail: anabrteixeira@hotmail.com

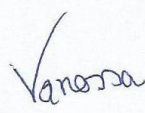
Tel: 2105-6757 / 3219-1031


Viviane Andrade de Oliveira Dantas

Mestrande do NPGEICIMA

E-mail: vividantass@hotmail.com

Tel.: 9907-0853 / 3248-1200 / 9934-8896


3179-1245 / 8862-4928
Recebido em
23.05.12
Examei



APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E
MATEMÁTICA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

ESTUDO: A RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM UM ESPAÇO PRIVADO DE LIBERDADE

A pretensão dessa pesquisa é compreender como se constitui a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber matemático em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade, buscando diagnosticar quais as relações com os conhecimentos matemáticos veiculados na escola e com a matemática do cotidiano.

A pesquisa é vinculada à Universidade Federal de Sergipe (UFS), pelo Núcleo de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGEICIMA) e apresenta como metodologia para coleta de dados, mapeamento quantitativo do diagnóstico escolar e acompanhamento pedagógico dos adolescentes, questionários, entrevistas e encontros/oficinas 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, _____ de _____ de 2013.

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira (Orientadora)
Viviane Andrade de Oliveira Dantas (Mestranda)
Contato: (79) 9907-0853 / vividantass@hotmail.com

Dados da instituição:

CENTRO DE ATENDIMENTO AO MENOR – CENAM

Diretor: Wigner Mota Quintela

Coordenadora Pedagógica: Clara Arlinda Cruz Silva

Assinatura



APÊNDICE 3 – TERMO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E
MATEMÁTICA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

TERMO DE COMPROMISSO

ESTUDO: A RELAÇÃO COM O SABER MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM UM ESPAÇO PRIVADO DE LIBERDADE

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 Núcleo de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGEICIMA), sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira**. A pretensão dessa pesquisa é compreender como se constitui a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber matemático em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade, buscando diagnosticar quais as relações com os conhecimentos matemáticos veiculados na escola e com a matemática do cotidiano.

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, _____ de _____ de 2013.

Pesquisadora

Instituição

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua ou do seu responsável legal e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A relação com o saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade

Pesquisadora responsável: Viviane Andrade de Oliveira Dantas

A pretensão dessa pesquisa é compreender como se constitui a relação que os adolescentes autores de ato infracional estabelecem com o saber matemático em uma instituição socioeducativa de privação de liberdade, buscando diagnosticar quais as relações com os conhecimentos matemáticos veiculados na escola e com a matemática do cotidiano.

Para responder às questões que mobilizam este projeto, tentaremos constituir uma metodologia apropriada às questões de pesquisa e a situação investigada. Neste sentido, você participará de um grupo de discussão, denominado “Encontros com o saber”, responder a um questionário com perguntas fechadas e uma entrevista semiestruturada. Tanto o grupo de discussão e as entrevistas serão gravados, sendo mantido sigilo a identificação dos participantes.

A sua participação é importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Contamos com sua participação e, desde já, agradecemos.

▪ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A relação com o saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade” como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Viviane Andrade de Oliveira Dantas sobre este estudo, os procedimentos nela envolvidos e os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Aracaju, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 5 – Questionário para a coordenadora pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Este questionário foi elaborado como instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Através deste, almejamos buscar a Relação com o Saber Matemático de Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Ressaltamos que não há respostas certas ou erradas, apenas pareceres individuais. Os dados aqui coletados são sigilosos, mantendo todos os envolvidos na pesquisa com o direito ao anonimato. A sua opinião é importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Contamos com a sua colaboração e, desde já agradecemos.

Viviane Andrade de Oliveira Dantas (mestranda)
Contato: vividantass@hotmail.com

I – Instrumento de coleta de dados

1 - Quais suas rotinas diárias na Instituição?

2 – Quantos adolescentes estão cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade atualmente nesta Unidade Socioeducativa?

3 – Quantos profissionais estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes?

4- Qual a rotina diária dos adolescentes?

5- E a rotina escolar?

6- Como é articulada e coordenada a colaboração do governo estadual, com relação à escolarização, que visa atender os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade?

7- Qual a instituição de ensino responsável pela aprendizagem dos adolescentes nesta Unidade?

8 – Responda as assertivas abaixo:

- Os adolescentes que cumprem medida de internação nesta Unidade são inseridos no ensino formal através da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). **Sim () Não ()**
Se a resposta for negativa, qual? _____
- São oferecidas 4 (quatro) turmas para os adolescentes que estudam da 1ª a 4ª série. **Sim () Não ()**
Se a resposta for negativa, quantas? _____
- Qual o turno de ensino para os adolescentes da 1ª a 4ª série?
Manhã () Tarde ()

9– Como as turmas são divididas?

- () Por idade.
- () Por grau de instrução.
- () Pela última série do adolescente antes de entrar na Instituição Socioeducativa de privação de liberdade.
- () Nenhuma resposta anterior, então responda abaixo qual é o critério utilizado:

10- Quantos professores lecionam as turmas da 1ª a 4ª série? Pedagogo (a)? Um pedagogo (a) por turma?

11- Quantas salas de aula?

12- Quais as disciplinas das turmas da 1ª a 4ª série que foram lecionadas no ano de 2012 e quais serão ensinadas no ano de 2013. Como acontece essa organização?

13- Como é organizada a disciplina de matemática nas turmas da 1ª a 4ª série?

14- Quantas horas por semana é lecionada esta disciplina?

15 – Quantos adolescentes matriculados por turma?

1ª série: _____ 2ª série: _____

3ª série: _____ 4ª série: _____

16 – Há avaliação de aprendizagem ou apenas relatórios?

Ficamos agradecidas pelas respostas dadas. Um abraço.

APÊNDICE 6 – Questionário para o (a) professor (a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

Prezada Professora,

Este questionário foi elaborado como instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Através deste, almejamos buscar a Relação com o Saber Matemático de Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Ressaltamos que não há respostas certas ou erradas, apenas pareceres individuais. Os dados aqui coletados são sigilosos, mantendo todos os envolvidos na pesquisa com o direito ao anonimato. A sua opinião é importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Contamos com a sua colaboração e, desde já agradecemos.

Viviane Andrade de Oliveira Dantas (mestranda)
Contato: vividantass@hotmail.com

III – Instrumento de coleta de dados

1 – Qual o seu nível de escolaridade e sua formação acadêmica?

2 – Há quanto tempo trabalha nesta Unidade Socioeducativa de Privação de Liberdade?

3- Como você vê a relação do adolescente com a sala de aula nesta Unidade?

4- Você leciona todas as disciplinas (polivalente), qual a disciplina que mais mobiliza a atenção dos adolescentes?

5- Quais as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à matemática?

6- Você gosta de ensinar esta disciplina?

7 – De uma forma geral, como você percebe a receptividade dos adolescentes em sala de aula pela disciplina de matemática?

Ficamos agradecidas pelas respostas dadas. Um abraço.

APÊNDICE 7 – Roteiro de entrevista para os adolescentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

(Apresentação da pesquisadora)

- Falar sobre a pesquisa;
- Perguntar se o adolescente está de acordo em participar dessa entrevista;
- Informar que será gravado;
- Dizer-lhe para não se preocupar que tudo o que ele falar será sigiloso e também terá o direito do anonimato;
- E por fim, dizer que a colaboração do adolescente é muito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa;
- Agradecimentos.

1. Eu e a Relação Com o Saber na Escola

- ✓ Você achava que ir para a escola era: Muito legal, legal, ruim ou péssimo? Por quê?
- ✓ Quais as disciplinas que você mais gostava?
- ✓ Quando você estava na escola, como você se sentia?
- ✓ O que você mais gosta na escola?
- ✓ E o que menos gosta?
- ✓ O que você aprende de importante na escola?
- ✓ Todo o assunto que se aprende na escola, você pode aprender fora dela também?

2. Eu e a Relação Com o Saber Matemático

- ✓ Você gosta de matemática?
- ✓ Aprender Matemática é importante?
- ✓ É difícil aprender matemática?
- ✓ Você encontra Matemática em outros lugares? Não sendo apenas dentro da sala de aula?
- ✓ A Matemática que você aprende em sala de aula é interessante?
- ✓ Os conteúdos matemáticos ensinados na escola são muito utilizados no dia-a-dia?
- ✓ Quando você tem dúvidas com a matemática, você pergunta ao professor?
- ✓ Quando você não consegue entender o conteúdo, você para de prestar atenção ao que o professor ensina?
- ✓ Quando você se lembra das aulas de matemática o que você pensa sobre elas?
- ✓ Quando você pensa em matemática a primeira coisa que lhe vem à cabeça é o que?
- ✓ Quando você está na aula de matemática, como você se sente?
- ✓ O que mais você aprendeu de importante em matemática?
- ✓ A matemática é útil para sua vida?
- ✓ Diga-me onde você pode encontrar a matemática fora da sala de aula.

- ✓ Em matemática que tipo de assunto te interessa mais?
- ✓ O que você não consegue aprender em matemática?
- ✓ Se você não estudasse matemática na escola, você acha que isto iria fazer alguma falta para você?
- ✓ Se não existisse matemática como é que o mundo seria?

3. Eu e a Relação Com o Saber Matemático numa escola “intramuros”

- ✓ Ir para sala de aula aqui no CENAM é: ótimo, bom, regular ou ruim?
- ✓ Estudar no CENAM e ir para a escola fora daqui é diferente?
- ✓ Tem alguma disciplina que você mais gosta aqui? Qual?
- ✓ A que menos gosta?
- ✓ Quando você vai para a sala de aula aqui no CENAM, como você se sente?
- ✓ É importante ir para a sala de aula aqui dentro do CENAM?
- ✓ Quando você estudava na escola antes de vir para cá, alguém ficou de recuperação em matemática?
- ✓ Você já me falou sobre a matemática na escola, mas aqui dentro do CENAM você gosta de estudar matemática?
- ✓ E aqui dentro do CENAM, tem dificuldades de aprender Matemática?
- ✓ Tem alguma coisa que você gostaria de aprender em matemática que você não aprendeu ainda?
- ✓ Se você fosse o professor de matemática, como seria sua aula?
- ✓ Após o cumprimento da medida socioeducativa, você vai continuar estudando?



APÊNDICE 8 - BALANÇO DO SABER

 **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E
MATEMÁTICA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

BALANÇO DO SABER

Desde que você nasceu, você aprendeu muitas coisas. Quais as coisas mais importantes que você aprendeu em Matemática? Onde você aprendeu? Com quem você aprendeu?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.