

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE  
ASSESSORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Ana Cristina Marques Lemos

**A RELAÇÃO COM O SABER DOS JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA  
SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**



Governador Valadares

2016

ANA CRISTINA MARQUES LEMOS

**A RELAÇÃO COM O SABER DOS JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA  
SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce-UNIVALE como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora:

Profa. Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato

Governador Valadares


2016


**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE**  
**Núcleo de Estudos Históricos e Territoriais – NEHT/Univale**  
**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Costão Integrada do Território**

**ANA CRISTINA MARQUES LEMOS**

“A Relação com o Saber dos Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade”

Dissertação aprovada em 23 de agosto de 2016, pela banca examinadora com a seguinte composição:

  
Prof.ª Dr.ª Eunice Maria Nazareth Nonato  
Orientadora - Universidade Vale do Rio Doce

  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Falco Genovez  
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce

  
Prof.ª Dr.ª Maria Gabriela Parenti Bicalho  
Examinadora - Universidade Federal de Juiz de Fora

## AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração de uma dissertação exige muito trabalho, dedicação e renúncias. Muitos momentos de solidão, de angústias e desânimos, pois é um trabalho que requer um intenso percurso vivido na leitura e escrita.

No entanto, apesar dos momentos solitários e difíceis enfrentados no decorrer destes trinta meses, recebi muito apoio, críticas, contribuições, palavras de incentivo e carinho de muitas pessoas. Cada uma destas contribuições me ajudou a persistir no caminho e a chegar ao final desta jornada.

Sou eternamente grata a todos que estiveram ao meu lado, colaborando com o meu crescimento humano e intelectual. Deixo meu agradecimento a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, manifestaram seu apoio e amizade. De forma especial, agradeço:

À **Ana Rita**, minha amada e querida mãe, que sempre acreditou em mim. A primeira pessoa a me incentivar a fazer este mestrado, me amparou e acolheu em todos os momentos de minha vida. Minha eterna gratidão e todo o meu amor.

À Professora Dra. **Eunice Maria Nazarethe Nonato**, minha orientadora, professora, amiga. Exemplo de pessoa intelectual, ética e humana. Obrigada pela disponibilidade, incentivo e por me fazer uma pessoa melhor. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso. Não posso esquecer a sua grande contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional. Eternamente grata por todo o apoio.

Ao **Antonio Carlos Lemos**, meu amado esposo, que cuidou dos filhos e da casa nas minhas ausências, e olhe que não foram poucas. Obrigada pelo apoio incondicional.

Ao **Matheus**, meu amado filho, pelo carinho, pela presença e por me incentivar a ser uma verdadeira leitora.

À **Maria Rita**, minha querida filha, sempre investigativa e curiosa. Obrigada por me ouvir e por compreender minhas ausências.

À minha **família**, que sempre esteve presente nos momentos mais difíceis, pela paciência e compreensão quando estive indisponível.

Ao **Edmarcius**, meu amigo de mestrado, de escrita, de viagens, de risadas e de lutas. Você foi um presente em minha vida, sempre com palavras de estímulo e carinho, fez meu caminhar mais leve. Obrigada pela amizade.

Às Professoras Dra. **Maria Celeste** e Dra. **Maria Gabriela**, pela leitura atenta e exigente do meu exame de qualificação. Foram de grande valia para a redação desta dissertação.

À Professora Dra. **Maria Cecília Pinto Diniz** (in memoriam), pelo incentivo e encorajamento para que eu trilhasse caminhos que nem conhecia.

Aos amigos da **Escola Estadual Israel Pinheiro**, com quem partilhei experiências e conhecimentos. Obrigada pela confiança no meu trabalho, pela forma solidária que tiveram comigo nos momentos difíceis e pela torcida para que tudo desse certo.

À **Kamila** e demais funcionários do Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, que acreditam que estudos e pesquisas podem ajudar a legitimar os jovens como sujeitos de direitos. Obrigada pelo apoio e pela forma carinhosa pela qual nos recebiam.

Aos **bolsistas, professores e colaboradores** do projeto de pesquisa e extensão “Juventude, Educação e Direito”, pela ajuda, parceria e comprometimento em se fazer pesquisa.

Aos **Jovens do Centro Socioeducativo**, a quem dedico este trabalho, meu eterno agradecimento. Que possamos colocar os jovens no foco do conhecimento científico e, assim, possibilitarmos a equidade e igualdade de oportunidades.

E só muitos anos depois viríamos a descobrir que, para os outros, não éramos precisamente isto que somos — mas aquilo que os outros veem... Há casos em que alguns acabam adaptando-se a essas imagens enganosas, despersonalizando-se, para o resto da vida, num segundo “eu”. O eu dos outros... Pois que pode uma alma, ainda por cima invisível, contra o testemunho de milhares de espelhos?

Mario Quintana. Porta Giratória (1998, p.30)

## RESUMO

O presente estudo tem como pressuposto se utilizar da teoria da Relação com o Saber, como ponto de partida e apoio, para uma leitura positiva dos jovens em situação de privação de liberdade. Propomos uma leitura, não em termos de falhas e lacunas de aprendizado, mas capaz de identificar a singularidade e subjetividade do sujeito, considerando que os processos singulares não deixam de ser sociais.

A pesquisa está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Charlot (1996, 2000, 2001, 2009) sobre a noção de relação com o saber, e tem por objetivo compreender como se estabelece a relação com o saber do jovem, em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis em Governador Valadares.

Metodologicamente, trabalhou-se com a pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativa, na qual os eixos foram organizados a partir do balanço de saber (instrumento proposto por Charlot). Esse instrumento foi aplicado a vinte jovens que se encontram em processo de finalização da medida socioeducativa, e as entrevistas semiestruturadas propostas a quatro jovens que também participaram do primeiro eixo. A pesquisa está centrada no problema de identificação, exploração e construção de elementos para compreender formas de mobilização em face do saber, utilizando-se das variáveis de origem social e educacional do sujeito.

Os resultados da pesquisa indicam que estes jovens acutelados adotam certos saberes e aprendizagens para interpretar o mundo em que vivem e, para nele, sobreviver. Apesar dos saberes escolares serem pouco evocados pelos jovens, a escola aparece como o caminho para a mudança de vida. O reconhecimento do encontro da multiplicidade, a partir das conexões dos agentes e lugares de aprendizagem, nos permite uma reflexão do saber como relação, produto e resultado, indicando que esse campo de estudo pode se constituir ferramenta importante para se pensar a juventude em situação de vulnerabilidade social e educacional.

**Palavras-Chaves:** Juventude. Medida Socioeducativa. Multiterritorialidade. Relação com o Saber.

## ABSTRACT

This study is assumed to use the theory of Relation with Knowledge, as a starting and supporting point for a positive reading of young people in situation of deprivation of liberty. We propose a reading, not in terms of failures and learning gaps, but able to identify the uniqueness and subjectivity of the subject, whereas individual cases do not cease to be social.

The research is based on studies conducted by Charlot (1996, 2000, 2001, 2009) about the notion of relation with knowledge, and aims to understand how to establish the relation with young people's knowledge, in deprivation of liberty at the Socio-Educational Center São Francisco de Assis in Governador Valadares.

Methodologically, we have worked up with the theoretical and empirical search of qualitative type, in which the axes were organized from the balance sheet to know (instrument proposed by Charlot). This instrument was applied to twenty young people who are in the finalization process of socio-educational measures, and semi-structured interview proposals for four young people who also participated in the first axis. The research is focused on problem identification, exploration and elements construction to understand forms of mobilization in the face of knowledge, using the variables of social and educational source of the subject.

The research results indicate that the young people have adopted certain knowledges and learnings to interpret and survive the world in which they live. Although the school knowledges have not been widely used by young people, the school appears as the way to change life. The recognition of the meeting of multiplicity, from the connections of learning agents and places, allows us a reflection of knowledge as relation, product and result, indicating that this field of study can be an important tool for thinking about youth in social and educational vulnerability.

**Keywords:** Youth. Judicial Educational and Social Measure. Multi-territoriality. Relation with Knowledge.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 REFLETINDO.....	13
1.2 OBJETIVOS E PROBLEMA .....	14
1.3 METODOLOGIA .....	14
1.4 CONTEXTO DO ESTUDO: CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	16
1.5 APLICAÇÃO DAS OFICINAS: CRIANDO VÍNCULOS.....	17
1.6 O INSTRUMENTO: O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DOS BALANÇOS DE SABER.....	20
<b>1.6.1 Análise dos balanços de saber .....</b>	<b>21</b>
<b>1.6.2 Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>23</b>
1.7 SEGUINDO UM CAMINHO... ..	24
<b>2. JOVENS E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: RELAÇÕES SOCIAIS DE HISTÓRIAS SINGULARES .....</b>	<b>27</b>
2.1 A LEGISLAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO TRATAMENTO DISPENSADO À INFÂNCIA E À JUVENTUDE NO BRASIL.....	28
2.2 AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: POR UM SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS .....	31
<b>2.2.1. Um panorama dos adolescentes e dos programas de atendimento socioeducativo de privação de liberdade em Governador Valadares .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2 Análise quantitativa .....</b>	<b>38</b>
2.3 JUVENTUDE ACAUTELADA: INCLUSÃO MARGINAL.....	43
<b>3. TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER.....</b>	<b>46</b>
3.1 LEITURAS DO SUJEITO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE.....	48
3.2. A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: singularidades e subjetividades .....	51
<b>3.2.1 Os tipos de relação com o saber: epistêmica, identitária e social .....</b>	<b>53</b>
3.3 JUVENTUDE ACAUTELADA E A RELAÇÃO COM O SABER.....	55
<b>3.3.1 Mobilizações, atividades e sentido .....</b>	<b>58</b>
3.4 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDES: NA PERSPECTIVA DO SUJEITO SOCIAL ..	60
<b>4. ESPAÇO, LUGAR E TERRITÓRIO: INTERAÇÕES MULTITERRITORIAIS ..</b>	<b>63</b>

4.1 A QUESTÃO DO ESPAÇO E LUGAR NUMA ABORDAGEM TERRITORIAL .....	64
4.2 AS MULTITERRITORIALIDADES DO SUJEITO DA PESQUISA .....	69
<b>4.2.1 Juventude acautelada e relação com o território da educação .....</b>	<b>73</b>
4.3 JUVENTUDE ACAUTELADA: histórias singulares .....	75
<b>5. HISTÓRIAS SINGULARES E RELAÇÃO SOCIAIS .....</b>	<b>82</b>
5.1 O QUE OS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADES DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS .....	83
<b>5.1.1 O peso das aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal ....</b>	<b>87</b>
<b>5.1.2. O peso das aprendizagens intelectuais e escolares .....</b>	<b>92</b>
5.2 AS MULTITERRITORIALIDADES DO APRENDER: O QUE DÁ SENTIDO AO MUNDO DESTES JOVENS? .....	97
<b>5.2.1 A relação com os espaços e seus agentes de aprendizagem.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.2 A família e os agentes familiares .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.3 A rua e os agentes do bairro .....</b>	<b>101</b>
<b>5.2.4 Centro Socioeducativo e agentes de aprendizagens.....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.5 A escola e os agentes de aprendizagem .....</b>	<b>103</b>
<b>5.2.6. Não lugar .....</b>	<b>104</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	109
APÊNDICES .....	119
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	123

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT

**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
ANA CRISTINA MARQUES LEMOS**

**Matrícula Nº 21678**

Aos vinte três dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis (23/08/2016), às 15h (quinze horas), na sala 13 do Bloco PVA da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada "A Relação com o Saber dos Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade", Linha de Pesquisa: Território, Migrações e Cultura, elaborada pela aluna **Ana Cristina Marques Lemos**. A comissão julgadora foi composta pelas professoras Doutoras Maria Gabriela Parenti Bicalho – UFJF, Patrícia Falco Genovez – UNIVALE e Eunice Maria Nazareth Nonato (Orientadora) – UNIVALE. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice Maria Nazareth Nonato após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra a mestranda Ana Cristina Marques Lemos para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença da mestranda e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação aprovada, fazendo as seguintes observações:

o objeto de estudo é relevante, o texto foi construído a partir de uma pesquisa de campo bem desenvolvida, e demonstra conhecimento teórico. A banca recomenda as seguintes reformulações:  
1) reestruturação do texto separando a Sociologia da Educação e da Juventude, por um lado, e dos estudos territoriais, de outro lado. 2) identificação, nos estudos territoriais, do conceito que será adotado para discutir os dados  
interdisciplinarmente.

Em seguida o resultado foi comunicado publicamente a candidata pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata que será assinada por todos os membros da comissão Examinadora.

Governador Valadares, 23 de agosto de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice Maria Nazareth Nonato  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Falco Genovez  
Examinadora

Maria Gabriela Parenti Bicalho  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Gabriela Parenti Bicalho  
Examinadora

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 REFLETINDO...

Quem pesquisa, se pesquisa, afirma Eggert (2003). Contemplando a minha relação com o saber, me arrisquei nesta caminhada, que, na verdade, é a expressão de um trabalho como educadora política, social, ideológica e crítica. Acredito numa educação acolhedora, capaz de mudar histórias e fazer história, a partir das relações em uma esfera de possibilidades.

“Só existe uma forma de se chegar  
ao universal: observar o particular,  
não superficialmente mas  
minuciosamente e em detalhes”.  
(Bernard Lahire, 1997, p.11)

Envolvida nesta proposta de investigação, cujo foco principal é o estudo da relação com o saber e os estudos territoriais, não poderia deixar de refletir sobre a minha relação com a escola, com os jovens e, principalmente, com a temática da juventude em situação de privação de liberdade.

Estar à frente da gestão de uma instituição pública escolar, permitiu-me vivenciar uma abordagem mais sociológica da educação, diante de sua estrutura organizacional. A palavra acolhimento muitas vezes não é utilizada, ou como dizem alguns, nem apropriada, para os dias atuais das escolas públicas de forma geral. Digo isso, pois foi a dificuldade do processo acolhimento que me fez traçar o caminho desta pesquisa.

As escolas públicas precisam garantir o direito à educação, como previsto em lei, mas, precisam, também, garantir o acolhimento das crianças e jovens, especialmente os sujeitos vulneráveis ou socialmente excluídos. E isso muitas vezes não acontece, tirando-me a calma, pois via, vivia e sentia necessidade de discutir sobre isso. Como permitir, especialmente aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, encaminhados pelos juízes; um acolhimento justo e integral?

Acolhimento no sentido amplo da palavra, no qual anulamos a possibilidade de preconceito, pois a discussão é movida pelo entendimento de que a diferença é uma riqueza e pode gerar, para a própria escola, diversas aprendizagens. Eu percebi que só a partir de uma mudança no olhar poderíamos começar a discutir sobre o assunto no qual o

outro é visto como outro, e não como menos. A educação é um processo coletivo, de reflexão, que nos permite transformar a intenção em prática, e foi isso que o mestrado e esta pesquisa me permitiram: transformar a intenção em prática.

“Aprender é mudar posturas”. (Platão)

## 1.2 OBJETIVOS E PROBLEMA

Assim, para a análise desta emblemática situação, estabelecemos como problema desta investigação, a seguinte questão: qual a relação que o jovem, em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade, estabelece com o saber?

Desta forma, a pesquisa teve como objetivo geral, compreender como se estabelece a relação com o saber do jovem, em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade, no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, em Governador Valadares, o que trouxe à tona inúmeras reflexões, aflições e desesperos, mas também esperanças, que permearam todo o processo teórico e prático, para levar a cabo essa investigação.

Como objetivos específicos, propomos:

- a) Analisar o peso e processos das aprendizagens no conjunto das aprendizagens evocadas pelos jovens privados de liberdade;
- b) Analisar, a partir dos balanços de saber, as expectativas e mobilização destes jovens rumo a uma nova trajetória de vida;
- c) Relacionar as conexões entre lugares e agentes de aprendizagem evocados pelos jovens nos balanços de saber, a partir do reconhecimento das multiterritorialidades.

## 1.3 METODOLOGIA

A metodologia de trabalho científico refere-se ao caminho e ao instrumento próprio para a abordagem da pesquisa, não se limitando às definições e explicações de um conjunto de técnicas para se abordar o social. Para Minayo (2007), o termo metodologia

inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p.22). Um referencial metodológico deve ser escolhido face ao tipo de informações necessárias e importantes, para que os objetivos do trabalho sejam atingidos.

Consideramos a metodologia como o caminho e a prática para a abordagem da realidade, isto inclui, “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. (MINAYO, 2007, p.14). A metodologia deve dispor de uma técnica clara, coerente e bem elaborada.

Na metodologia, utilizaremos da teoria da relação com o saber e a teoria dos estudos territoriais, que foram construídas para “explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. (MINAYO, 2007, P.14)). Porém, nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, é capaz de interpretar ou explicar todos os fenômenos e métodos. (MINAYO, 2007).

Como proposta deste trabalho de pesquisa, utilizaremos uma metodologia coerente com o problema proposto, que deve “se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber”. (CHARLOT, 2001, p.23). Captar o processo do aprender, a mobilização e a aprendizagem, utilizando das variáveis de origem, social, cultural do sujeito.

Portanto, é um trabalho de “identificação, exploração, de construção de elementos e de processos, que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber” (CHARLOT, 2001, p.23), permitindo compreender as formas de mobilizações no campo do saber e do aprender, a partir de uma leitura positiva, que possa dar conta de responder sobre a realidade em termos de processos, e não em termos de falhas.

Os elementos variáveis da pesquisa “permitem dar conta de uma forma de mobilização em face do saber” (CHARLOT, 2001, p.23), “nos quais o pesquisador possa construir constelações e apresentá-las sobre a forma de tipos ideais (apresentações dessas configurações “encarnadas” em um indivíduo singular construído” (CHARLOT, 2001, p.24).

Em face desta proposta, utilizaremos uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo, na qual trabalharemos “com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO, 2007, p.21). Esse conjunto de fenômenos é parte da realidade social, na qual pode ser resumida no mundo das relações e da intencionalidade, e dificilmente pode ser traduzida de forma quantitativa. (2007).

A abordagem qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO 2007, p. 22), com isso, nos apropriaremos da teoria desenvolvida por Bernard Charlot, acerca da Relação com o Saber, enquanto uma abordagem “que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos” (MINAYO, 2007, p.24), propondo uma dialética da compreensão dos contextos históricos e das representações sociais.

#### 1.4 CONTEXTO DO ESTUDO: CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

O Centro Socioeducativo São Francisco de Assis - CSESFA, campo de pesquisa deste trabalho, localiza-se em Governador Valadares, Minas Gerais, foi instituído em 2007 e permite receber uma demanda de até 80 jovens do sexo masculino. É gerenciado pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas – SUASE, dando suporte técnico e financeiro aos municípios, buscando expandir as medidas socioeducativas em meio aberto, a fim de reverter a lógica da privação de liberdade.

No entanto, no ano de 2016, o CSESFA atende a 138 internos, vindos de diversos municípios próximos. Nele atuam, aproximadamente, 152 agentes socioeducativos, 5 pessoas do administrativo, 4 auxiliares administrativos e 5 diaristas. Os profissionais são das mais diversas áreas de atuação, entre elas: psicologia, advocacia, pedagogia, professores, assistência social e a função de agente socioeducativo.

Segundo dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais (2014), o estado conta com 10 (dez) casas de semiliberdade nos municípios de Belo Horizonte, Muriaé, Juiz de Fora e Governador Valadares, geridas em parceria com instituições não governamentais, e 23 (vinte e três) centros socioeducativos.

Os centros socioeducativos devem ter um ambiente físico destinado à privação de liberdade, com condições de habitabilidade, e conter uma proposta pedagógica. Os centros de internação não devem ser meras instituições de contenção dos adolescentes e meio de controle social. A função pedagógica das medidas socioeducativas seria a de auxiliar o adolescente, promover atitudes e conhecimentos para que, sobretudo, ele não reincida no ato infracional.

Devem ser instituições que trabalhem as múltiplas dimensões da vida do adolescente, cabendo à equipe de profissionais o despertar das potencialidades nos adolescentes, para que os mesmos possam refletir sobre seus atos, ampliar as relações com

a comunidade e fazer escolhas a partir de valores socialmente aceitos quando retornarem definitivamente ao convívio social (VOLPI, 1997).

Este trabalho de Dissertação está vinculado ao projeto de extensão e pesquisa Juventude, Educação e Direito - JED, do programa Strict Sensu Gestão Integrada do Território - UNIVALE, e financiamento da FAPEMIG. Uma das propostas do JED é a aplicação de oficinas com os jovens acautelados e com os agentes socioeducativos. Como previsto no calendário do projeto JED, na semana de 11 a 15 de abril de 2016, seriam realizadas cinco oficinas, com vinte jovens acautelados, em final do cumprimento da medida, no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, em Governador Valadares.

Como a proposta desta Dissertação é pesquisar a relação com o saber dos jovens acautelados deste centro, incorporamos as oficinas na programação desta pesquisa, criando, assim, uma aproximação inicial com os jovens; e convidamos os vinte jovens a participarem da aplicação do Balanço do Saber, proposto por Charlot. Toda a preparação, bem como a execução das oficinas, fazem parte da etapa para a aplicação do instrumento da pesquisa, contribuindo para a realização da coleta dos dados empíricos.

Assim, para este trabalho, foi aplicado o balanço do saber a vinte jovens que estão em conclusão da medida, sendo que, nos relatos dos jovens, utilizaremos de nomes fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa. Além disto, convidamos quatro destes jovens, que também participaram das oficinas e do balanço, a participarem da entrevista semiestruturada. Dessa forma, “tomamos toda expressão dos jovens como uma forma de discurso e, assim, consideramos suas manifestações verbais e não verbais como parte de uma mesma fala”. (CHARLOT, 2001, p.36).

## 1.5 APLICAÇÃO DAS OFICINAS: CRIANDO VÍNCULOS

Para a realização de um estudo vivo, é preciso uma doação e integração, adquirindo uma postura ativa e reflexiva, só assim, passamos a fazer parte do processo e da mudança de paradigmas. No primeiro dia de pesquisa, no centro socioeducativo, as impressões não foram muito agradáveis: ambiente insalubre, frio, triste, nada acolhedor.

Quero a sorte de um final tranquilo,  
onde tudo possa acontecer



onde não haja medo  
nem perda de tempo....  
(Melina Guterres<sup>1</sup>)

O primeiro sentimento foi de uma omissão, isso não é problema meu, num misto de impossibilidades, não consigo mudar esta realidade. Porém, quando tive o primeiro contato com os jovens, o sentimento foi de comoção e mobilização, eu me movo a partir daquilo que mexe comigo, isso é problema nosso. A partir daí, construí tudo o que será apresentado nesta pesquisa.

Nos dias 11, 12, 13, 14 e 15 do mês de abril de 2016, foram realizadas, no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis, de Governador Valadares (CSESFA); as oficinas que fazem parte do projeto de pesquisa e extensão Juventude, Educação e Direito. Para participar, foram convidados 20 jovens que estão concluindo o processo de privação de liberdade.

Em cada dia da semana, por cerca de 2 horas, foram trabalhados, com os jovens, temas específicos e gerais; que fazem ligação com a situação em que se encontram, seus projetos de futuro ou memórias do passado. O projeto contou com a participação dos coordenadores e bolsistas do projeto do PIBID, além de três mestrados do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Gestão Integrada do Território.

A individualidade e a vontade própria do jovem foram respeitadas, para garantir sua participação de forma voluntária. Eles foram avisados que poderiam desistir da proposta de participação em nossa pesquisa, a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Para criar um ambiente agradável e diferente do ambiente atualmente vivido, as oficinas foram planejadas com uma metodologia de participação ativa, nas quais o jovem foi inserido, em todas as atividades, de modo a garantir o entusiasmo e o necessário envolvimento com as atividades propostas, tanto de formação, quanto de pesquisa.

Descreveremos, sucintamente, as oficinas, com o objetivo de contextualizar as condições que favoreceram e/ou dificultaram a aplicação dos balanços de saber e das entrevistas semiestruturadas. Lembramos que, para as etapas do projeto de pesquisa e da dissertação, tivemos o cuidado de criar um ambiente favorável, para que fosse minimizada a exposição dos jovens a situações de estresse e constrangimento.

No primeiro dia, foi apresentado o projeto “Juventude, Educação e Direito” e abordado o tema “identidade”. Neste dia, os jovens puderam pensar a sua história, passada

---

<sup>1</sup> Excertos do poema eu quero a sorte de um final feliz.

e futura, o seu lugar no mundo, as suas relações com os outros, e questionar-se sobre aquilo que é e sobre o que poderá vir a ser. Para esta oficina, contamos com a encenação de um integrante de nossa equipe e uma teorização acerca da construção de nossa identidade, compreendendo o sujeito como um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem sua história, interpreta e dá sentido ao mundo. (CHARLOT, 2001)

No segundo dia, abordou-se o tema “Desconstruindo Regras”; quando se colocou em pauta a importância da existência e do cumprimento das regras para uma boa vivência do indivíduo na sociedade. Para esta oficina, contamos com a exibição de um vídeo, uma teorização acerca da construção da autonomia, procurando-se refletir a importância da multidimensionalidade que nos caracteriza, e da complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta.

No terceiro dia, trabalhou-se o tema “A escola como espaço de empoderamento”, nesta pauta esteve a importância da escola como meio transformador da condição socioeconômica. Discutiu-se uma educação que pode promover condições efetivas de saberes. Para tal, houve a participação dos jovens, introduzindo a questão do empoderamento do sujeito promovido na escola, teorização e relatos pessoais de integrantes da equipe.

No quarto dia, os jovens foram convidados a conhecer os espaços físicos da UNIVALE. O Objetivo desta visita foi aproximar os jovens da comunidade acadêmica, impactá-los na perspectiva de outros mundos possíveis e propiciar atividades de lazer, incentivando-os a buscar inserção no Ensino Superior. Neste dia, os jovens conheceram o Parque da Ciência e o CEU (Centro Esportivo Universitário), e tiveram uma tarde na piscina e demais espaços esportivos, jogando vôlei ou apenas conversando com os integrantes da equipe.

Nosso quinto e último encontro com eles foi dividido em duas etapas: primeiro a aplicação do balanço do saber e depois a oficina já prevista no calendário JED. Para a aplicação do Balanço, organizamos o espaço de forma que os jovens pudessem se sentir confortáveis e em condições propícias para a parte escrita. Esta etapa foi acompanhada por mim e por minha professora orientadora, também coordenadora do Projeto JED, e teve uma duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos.

Em seguida, foi aplicada a quinta e última oficina, que tinha como tema: “Quem eu fui, quem eu sou e quem eu quero ser”. O objetivo foi refletir sobre histórias de vida e projetos de futuro, sintetizando todas as etapas de oficinas da semana. Este foi o dia marcado pelo sentimento de despedida e esperança, quando se pôde perceber pensamentos

positivos e relatos de agradecimentos dos jovens pela semana: “espetacular”, “fora da realidade”, “de alegria e esperança”.

## 1.6 O INSTRUMENTO: O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DOS BALANÇOS DE SABER

Charlot criou o balanço do saber, sob o ponto de vista epistêmico, buscando identificar os processos que caracterizam essas relações; procedendo a uma análise da articulação dessas relações em um psiquismo singular, ou seja, o indivíduo com o saber.

Baptizei esses textos de balanços de saber, mas, pensando bem, são de facto balanços da aprendizagem. Eu guardarei, contudo, a expressão “balanço de saber” já que o instrumento está agora identificado com este nome, que além disso é menos palavroso; entretanto, não se pode esquecer que é de facto a aprendizagem que é explorada nesses balanços e não o saber num sentido restrito. (CHARLOT, 2009 p.19)

A teoria da relação com o saber estuda “relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdo de pensamento, situações, normas relacionais [...]” (Charlot, 2000, p.79), nas quais a questão principal é a relação do aprender e do saber. Essas relações articulam-se entre si, configurando o que o autor chama de “as figuras do aprender”, que nada mais são do que as figuras da relação com o saber, sendo, então, a relação com o mundo, com os outros e com ele mesmo, confrontadas com a necessidade de aprender.

Aqui apresentado de forma qualitativa, na qual se “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. (MINAYO, 2007, p.22). Lembrando-se que, em uma pesquisa social, “estas percepções sofrem influências das nossas visões de mundo, possuidora de uma historicidade, portanto, em nada “natural””. (p.33).

A preocupação principal recaía na questão da escrita destes jovens, pois, por se tratar de um texto dissertativo, e estes jovens apresentarem defasagem idade/série e dificuldades nas questões de leitura e escrita, não se interessariam em participar da pesquisa. Porém, a forma de inserção no campo de pesquisa, a partir das oficinas, permitiu uma aproximação com os jovens e cem por cento de adesão na elaboração do texto.

Além da questão da escrita, preocupava-me, também, o fato dos jovens estarem privados de liberdade, em um ambiente desfavorável, insalubre, onde os vínculos afetivos

e sociais estão comprometidos, além disto, havia o fato do grupo de jovens não conhecer a pesquisadora.

Seguiremos o modelo do inventário do saber, proposto por Charlot, com uma pequena variação para atender ao sujeito da pesquisa. O enunciado proposto em nossa pesquisa foi o seguinte: **Desde que nasci, aprendi muitas coisas em casa, na rua, na escola, quando em cumprimento da medida socioeducativa, ou em outros lugares. O que aprendi? Com quem? Em tudo isto, o que é mais importante para mim? E o que estou esperando agora?**

### 1.6.1 Análise dos balanços de saber

Os dados analisados nessa pesquisa foram coletados por meio do Inventário do Saber, que é um instrumento criado por Bernard Charlot para investigar os saberes aprendidos pelos jovens.

Para se descobrir esses conhecimentos, faz-se necessária uma interpretação por parte do aplicador. Ele deverá ler o que os jovens escreveram e extrair os aprendizados obtidos por eles, categorizando-os. Tal processo de categorização irá separar os saberes mencionados em grupos pré-estabelecidos, criando, portanto, um quadro geral das aprendizagens apresentadas.

Os balanços de Saber, então, são objetos de um trabalho de escrita que deve ser constituído em um texto só, não podendo ser fragmentado ou aplicado em dias diferentes. Deverá manter sua unidade, a fim de preservar seu objetivo, que é descobrir os saberes apreendidos pelos jovens, por meio de um texto subjetivo e, logo, inevitavelmente, de interpretação.

Isso significa que analisaremos não aquilo que o jovem aprendeu, mas o que, para ele, é importante, numa relação com o saber. “Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada”. (CHARLOT, 2009, p. 19).

Como são objetos de interpretação, os balanços foram lidos diversas vezes, buscando-se “descrever, ouvir e teorizar” (CHARLOT, 2000, p.16) a construção do objeto de pesquisa, que se processará neste triplo movimento, que o autor chama de centrado na

teorização e na questão dos fundamentos. “Portanto é relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (p. 78).

Procurei, primeiramente, ler os balanços como sendo “tratados como um texto só, onde se procura encontrar regularidades que permitam identificar processos”. (CHARLOT, 2009, p.20). Em seguida, como metodologia de leitura dos balanços de saber, utilizamos da Grelha de Escrutínio nos Balanços de Saber, apresentados por Charlot no livro “A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio” (CHARLOT, 2009, p.279), onde as aprendizagens evocadas pelos jovens são reagrupadas, dando ênfase nas aprendizagens que os alunos evocam; aos lugares a que se referem essas aprendizagens e aos agentes de aprendizagem.

A partir das leituras dos balanços de saber, os processos foram organizados em quadros distintos, sendo: um quadro geral com dados sobre os jovens, como: nome, idade e ano de escolaridade, além disto, dados do balanço como: o que aprendi, com quem, em tudo isto, o que é mais importante; e o que eu estou esperando agora. Um quadro com as aprendizagens evocadas pelos estudantes privados de liberdade e um quadro com os agentes e os lugares dessas aprendizagens.

Para capturar o número de ocorrências, e utilizando do modelo de escrutínio proposto por Charlot, cada aprendizagem evocada pelos jovens foi contabilizada, independente se as aprendizagens se repetiam mais de uma vez. À medida que apareciam nos textos, as aprendizagens eram classificadas, tendo por base os estudos de Bernard Charlot, em:

- a) Aprendizagens esportivas/lazer;
- b) Atividades Intelectuais e escolares - AIE (Aprendizagens escolares básicas, Disciplinas Escolares, Aprendizagens Normativas);
- c) Expressões Genéricas e Tautológicas - AGT;
- d) Aprendizagens relacionais e afetivas- ARA (Conformidade, Relações de Harmonia, Relações de conflito, Conhecer as pessoas, A vida, Transgressões);
- e) Aprendizagens Ligadas ao Desenvolvimento Pessoal- ADP (Confiança em si, Autonomia, Ultrapassar as dificuldades, Quem sou);
- f) Aprendizagens Profissionais (AP).

As aprendizagens evocadas pelos (as) estudantes foram consideradas segundo dois pontos de vista: a “percentagem de alunos que, no seu texto, cita pelo menos um determinado tipo de aprendizagem” (p. 25), e “o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas” (CHARLOT, 2009, p. 25).

Os agentes de aprendizagem evocados pelos jovens foram: agentes familiares (mãe, pai, irmão); agentes escolares (professores, amigos de escola), agentes de rua (colegas, amigos, vizinhos) e agentes socioeducativos (ligados ao centro socioeducativo). Os lugares evocados foram: em casa, na rua, no centro socioeducativo, na escola e em outros lugares. Além disso, registramos em uma tabela as porcentagens de aprendizagens relacionadas aos agentes e lugares de aprendizagem.

Os lugares das aprendizagens foram evocados nos balanços, fazendo referências a espaços de aprendizagens. Importante resaltar que utilizaremos dos conceitos de espaço, lugar e território, o que nos permite pensar não apenas sobre eles, mas imaginativa e criativamente com eles, na elaboração de uma interpretação do sujeito social.

Espaço como categoria mais ampla, lugar como conceito mais empírico, que permite particularizar e circunscrever o espaço para a pesquisa, tornando-o apreensível para o trabalho do sujeito do conhecimento. Território como o conceito que nos permitirá apreender o espaço, no lugar, a partir do reconhecimento das multiterritorialidades, que advém, sobretudo, de uma específica combinação de influências diversas.

### **1.6.2 Entrevista semiestruturada**

As entrevistas semiestruturadas têm como objetivo aprofundar temas que surgiram no balanço, bem como captar elementos de suas histórias, de suas relações sociais, evocados por elas mesmas. (RIBEIRO, 2012). Estas entrevistas semiestruturadas combinam “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. (MINAYO, 2007, p.64).

Neste estudo, o interesse recai sobre a dimensão de identidade da relação com o saber, especialmente com aquela que diz respeito a uma determinada figura do aprender em seu aspecto epistêmico, identitário e social: a relação do sujeito com o saber, com isso, “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”. (MINAYO, 2007, p.63).

Nesta segunda etapa da pesquisa, foram coletados dados relativos às trajetórias individuais, ou seja, processos de construção da relação com o saber, vivenciados, de maneira singular, por quatro jovens que participaram da aplicação dos balanços de saber.

Buscamos dialogar com esses jovens e compreender sobre suas vivências significativas, comportamentos e formas da subjetividade, buscando-se capturar, nas falas dos jovens, como se estabelece essa relação com o saber.

Interessa-nos, com as entrevistas, conhecer as experiências destes jovens desde quando começaram a frequentar uma escola; comparando-se a escola de fora com a de dentro do centro socioeducativo, como foi a chegada ao centro socioeducativo, explorar a vertente familiar da sua história e como é que estes jovens veem o seu futuro, a sua vida, após o cumprimento da medida.

Foi utilizada, como referência para elaboração do roteiro da entrevista, a leitura dos balanços de saber que foram elaborados, e “o guião de entrevista” (CHARLOT, 2009, p.295). A entrevista foi conduzida estabelecendo-se um diálogo com os jovens, utilizando-se de um gravador e, depois, transcrita na íntegra e analisada. Cada entrevista teve a duração de, aproximadamente, uma hora, e foram feitas no próprio centro socioeducativo.

Os jovens puderam contar um pouco sobre suas experiências desde que começaram a ir à escola, de que turma se lembram, quais professores, o que vivenciaram. Exploramos a história escolar, se os estudantes encontram dificuldades na escola. Os jovens gostam de ir à escola? Você aprende muitas coisas na escola? Com relação à escola aqui do centro, quais são as diferenças e semelhanças com a escola fora do centro?

Os quatro jovens que participaram das entrevistas foram selecionados de acordo com o critério de maior ou menor interação nas oficinas e nos relatos escritos, sendo dois que mais se expressaram nas oficinas e nos relatos dos balanços, e dois que se expressaram menos nas oficinas e nos relatos feitos nos balanços de saber.

## 1.7 SEGUINDO UM CAMINHO...

Compreender, a partir dos processos, como se estabelece a relação com o saber do jovem em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade é o objetivo principal desta pesquisa, e tem como pressuposto uma análise que permitirá uma discussão deste sujeito a partir da “singularidade das histórias e não projetar nos indivíduos características de análise de uma categoria socioprofissional, de uma classe, de um grupo ambiente ou meio.” (CHARLOT, 1996, p.49).

Segundo dados do Mapa do Encarceramento (2015), Governador Valadares está entre os municípios mais violentos de Minas Gerais. No contexto da juventude, o município se destaca negativamente entre aqueles que apresentam elevado Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), ocupando, em 2006, o 2º lugar no ranking dos 20 municípios com maior incidência de IHA no país. A evolução do número de jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, e em Governador Valadares, é fator alarmante, necessitando de olhar e estudo diferenciados. Desta forma, este estudo se torna relevante e necessário no processo de enfrentamento das questões que envolvem o jovem e a sua relação com o saber.

Acreditamos que estes jovens estão em construção e se estabelecem a partir de um conjunto de relações e processos, como “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas” (DAYRELL, 2003, p.44). Uma juventude na concepção de sujeito social proposto por Dayrell (2003), que se caracteriza dependendo da qualidade das relações sociais nas quais se insere.

Para tanto, precisamos entender que estes jovens foram, são e serão confrontados com múltiplos territórios, desde a mais tenra idade, em processos de construção, de organização, de categorização do mundo, que permitem, a eles, dar sentido a esse mundo.

Toma-se, neste trabalho, o território, numa perspectiva interdisciplinar, onde buscamos a convergência entre os diversos conhecimentos que se completam mais que se excluem. Uma prática interdisciplinar contrária a qualquer homogeneidade, onde as diversas formas de escuta do discurso social são formas de captar estas relações, e, em seguida, elaborar interpretações da dinâmica da vida social destes jovens.

Relações consigo e com a família, escola e sociedade, onde buscamos propor uma leitura positiva acerca desses processos de aprendizagens desses jovens e de suas histórias, sendo uma análise muito mais problemática e simbólica do que geográfica.

Abaixo, apresentamos a estrutura que será usada nesta dissertação.

Na introdução da dissertação, focalizamos os objetivos, problemas, metodologias, relevância do tema, bem como minha aproximação com o campo de estudo e do processo de construção do objeto de investigação. Apresentamos uma reflexão para direcionar o caminho tomado para esta pesquisa.

No segundo capítulo, “Jovens e as medidas socioeducativas: relações sociais com histórias singulares”, apresentamos os marcos legais e situacionais dispensados ao público jovem; a trajetória histórica, o sistema de garantias de direitos, em específico das medidas socioeducativas; além de um panorama do programa de atendimento socioeducativo no



Brasil e em Governador Valadares. Para finalizar, contextualizamos a relação com o saber e as situações de vulnerabilidade enfrentadas pelos jovens.

O terceiro capítulo “A teoria da Relação com o Saber” consiste na discussão sobre a Teoria proposta por Charlot, permitindo uma interpretação dos sujeitos a partir das percepções e experiências subjetivas. A relação com o saber permite estudar o conjunto de representações sobre o espaço e os processos históricos dos indivíduos.

No quarto capítulo, “Espaço, lugar e território: interações multiterritoriais”, apresentamos o referencial teórico adotado no estudo, contribuindo para a discussão da relação com o saber, e das multiplicidades dos territórios. Apresentamos os conceitos territoriais, as possibilidades de um novo olhar sobre o sujeito e a possibilidade da compreensão deste sujeito por um encontro da multiplicidade.

No quinto capítulo, “Resultados e discussões”, apresentamos os dados coletados na aplicação dos balanços de saber e das entrevistas, com o objetivo de problematizar a relação com o saber dos jovens acautelados.

No sexto e último capítulo, “Considerações Finais” traçamos algumas considerações a respeito do estudo realizado, a partir dos objetivos propostos pelo trabalho, e apontamos questões que podem contribuir com novos estudos.

## **2. JOVENS E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: RELAÇÕES SOCIAIS DE HISTÓRIAS SINGULARES**

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino pobre ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. (FREIRE, 1996, p.56)

Neste capítulo, serão apresentados os marcos legais e situacionais dispensados ao público jovem, em específico dos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade. Para ampliação do estudo, analisaremos a legislação, os dados quantitativos e a juventude na perspectiva do sujeito social, que, apresentados, contribuirão para a discussão da relação com o saber, articulando as histórias singulares e de relações sociais destes jovens acautelados.

O capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, traremos a discussão legal, decorrendo de uma trajetória histórica dos direitos da criança e do adolescente (jovem) no Brasil. Essa trajetória histórica é importante para compreendermos o surgimento do modelo da justiça e das garantias de direito do qual vivemos atualmente.

Na segunda seção, discutem-se as medidas socioeducativas, fazendo uma análise do perfil da juventude em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil e em Governador Valadares. O objetivo é apoderar-se dos dados quantitativos, para a compreensão do panorama do campo e dos sujeitos da pesquisa.

A terceira seção é direcionada para a questão da inclusão marginal e dos processos de vulnerabilidade social e educacional vividos por estes jovens. De posse destes contextos, utilizaremos, no próximo capítulo, a teoria da relação com o saber, para entender os processos de mobilização que se desenvolvem na vida destes jovens acautelados.

## 2.1 A LEGISLAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO TRATAMENTO DISPENSADO À INFÂNCIA E À JUVENTUDE NO BRASIL.

O processo histórico dos direitos da criança e da juventude será apresentado neste capítulo, a partir de uma retrospectiva das leis produzidas no Brasil que tinham como alvo a infância e a juventude. Esta análise tem como objetivo, conhecer o sistema de garantia de direito como parte de um sistema que deve funcionar articulado e integrado, entre a sociedade e as instâncias públicas, permitindo uma reflexão da conjuntura histórica e social que incidiu sobre a questão dada ao jovem, em situação de infração.

Fundamentalmente, de acordo com Rizzini (2000), em 1822, as preocupações com as crianças se destinavam apenas àquelas ditas órfãs e enjeitadas, tendo como base o trabalho de recolhimento dessas crianças para casas dos expositores, ou também chamadas

de “Roda dos Expostos”<sup>2</sup>. As mães solteiras, ou as populações carentes, deixavam as crianças nestas instituições, que tinham a função assistencial, com intuito de amparar os marginalizados.

Conforme RIZZINI (2000), no início do século XX, o Brasil foi marcado pelo surgimento das lutas sociais, ocorrendo, neste período, a elaboração do primeiro projeto regulamentado que tratava da infância como “moralmente abandonada e delinquente”, colocando, à disposição do Estado, o “menor”, até a idade de 16 anos, que cometesse ato infracional, pelo qual o mesmo não seria objeto de procedimento penal.

Em 1923, foi criado o juizado de Menores, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina. No ano de 1927, como regulamentação da legislação especial dos menores, foi promulgado o Código de Menores, que reuniu as leis de assistência e proteção à infância e à juventude. O código tratava a questão da “delinquência juvenil”<sup>3</sup>, sendo endereçado não a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em situação irregular. Em seu Artigo 1º, o código definia a quem essa lei se aplicava:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste código. (CÓDIGO DE MENORES, 1927).

Naquela época, a referida legislação, segundo Rizzini, (2000), consistia em grande protecionismo do Estado, com intenção de controle da população, condicionando à apreensão do jovem diante de qualquer suspeita ou desconfiança de sua atitude. O código de menores revestia a figura do juiz de grande poder, colocando as crianças e jovens à mercê do julgamento.

Na época da implantação deste código, o Brasil passava por uma urbanização, como referencial de modernização, sendo preciso dar uma solução aos menores pobres e excluídos que viviam na rua.

Então se entende que a norma não foi produzida com igualdade para todas as crianças e jovens, mas apenas para parte deles, aqueles que viviam em situação irregular, sendo vistos como menores infratores. Como o código de menores tinha o objetivo de

---

<sup>2</sup> Estas Rodas dos Expostos, eram assim conhecidas, devido a uma espécie de roleta na qual a criança era depositada e adentrava na instituição sem que identificasse quem a conduziria até o local. (RIZZINI, 2000). Esta roda era constituída de um cilindro oco de madeira que girava em torno do próprio eixo, alocada em um tipo de janela onde eram colocadas as crianças.

<sup>3</sup>De fato, o termo delinquência é uma designação jurídica, referindo-se à transgressão das leis, enquanto o termo comportamento antissocial é mais abrangente, referindo-se a atos transgressivos ou a violações de normas ou de expectativas sociais que são considerados inapropriados porque danificam outros e a sociedade.

reprimir, corrigir e internar os supostos delinquentes, cria-se o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que tinha o objetivo de sistematizar e orientar os serviços de assistência aos menores abandonados e aos delinquentes internados em estabelecimentos oficiais.

O SAM se tratava de um órgão do Ministério da Justiça que funcionava como um equivalente do sistema penitenciário para os menores de idade, sendo sua ação corretiva, repressiva e punitiva. Segundo Rizzini (2000), este sistema se destinou muito mais a responder às preocupações do governo com a ordem social.

Na década de 1960, o SAM passou a ser alvo de várias denúncias feitas por diversos setores sociais, como uma instituição desumanizante, contribuindo para a marginalização e a criminalidade.

Por esse motivo, o governo propôs reformular o SAM, elaborando a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor - FUNABEM (lei 4.513 de 1/12/1964). Para Rizzini (2000), a FUNABEM previa outras propostas de intervenção e propunha ser a grande instituição de assistência à infância, entretanto, não foram considerados avanços sob o ponto de vista da mudança no atendimento ao público infanto-juvenil.

Em seu processo de implantação, a FUNABEM criou a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor - FEBEM em 1979, como a retaguarda para os encaminhamentos dos delinquentes. A FEBEM consistia num sistema de internatos de meninas e meninos, com uma política assistencialista, porém, surgem denúncias sobre maus tratos aplicados aos internos, passando a uma nova reformulação do código de menores.

Neste momento, segundo Rizzini (2000), todas as crianças, antes tidas como abandonadas, delinquentes ou infratoras, passam a ser vistas como fruto da carência individual e de sua família.

A partir de 1980, surge o que Rizzini (2000), chama de uma mudança no paradigma pela nova conjuntura política<sup>4</sup>, e da redemocratização, articulando debates a respeito da defesa dos direitos humanos. Isso se materializou com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, introduzindo um novo modelo de gestão da política social, contando com a participação ativa da comunidade.

Neste momento, organiza-se o movimento denominado a criança e o constituinte, processo que deu início à elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, aprovado como a lei 8.069, de 13 de junho de 1990, consolidando, segundo Rizzini (2000),

---

<sup>4</sup> No final da década de 1970, e meados de 1980, o país viveu um momento de intensas forças civis, marcando o processo de redemocratização do Brasil. Estes processos trouxeram transformações significativas na legislação relativa à infância e juventude. (RIZZINI, 2000).

ma grande conquista da sociedade brasileira, a produção de um documento em respeito aos direitos da população infanto-juvenil.

Em suas disposições, a garantia de proteção integral a crianças e adolescentes, conforme as seguintes disposições:

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. “6º - Na interpretação da lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.” (ECA, 1990).

Entre outras inovações, o ECA assegura, aos jovens, oportunidades de acesso aos direitos, considerando-os sujeito em desenvolvimento e com prioridade absoluta. As principais características do ECA (MENDEZ, 1994) são: a municipalização da política de atendimento; eliminação de formas coercitivas de reclusão; participação da sociedade e a hierarquização da função judicial.

Esse processo histórico, no qual se desenvolveu as políticas de proteção direcionadas às crianças e jovens, revela ações punitivas e repressivas, desqualificando este público. No campo social, a frustração se deve ao não atendimento dos direitos a determinados grupos, em situação de vulnerabilidade e risco, como é o caso da parcela de crianças e jovens dos setores empobrecidos da sociedade. (OLIVEIRA, 2000).

Isto é reflexo da deficiência do sistema de justiça brasileiro, que investe mais em ferramentas e instrumentos de punição, do que em acesso à justiça, constituindo uma face da seletividade penal no país.

## 2.2 AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: POR UM SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, promulgado em 1990, positivou uma política voltada para a proteção integral de crianças e jovens, baseada em medidas não mais repressivas, mas pedagógicas e de respeito ao desenvolvimento do sujeito de direitos.

Este estatuto se destina à proteção integral da criança e adolescente (art.1º), considerando criança a pessoa com até 12 anos incompletos, e adolescente (jovem) aquele que possui entre 12 e 17 anos.

O ECA trata dos atos infracionais em seu Título III, capítulos I a IV, estabelecendo que estes adolescentes que cometeram ato infracional podem ser responsabilizados pela Justiça da Infância e Juventude. Considera-se como ato infracional, segundo o ECA (art. 103), a conduta da criança e do adolescente que pode ser descrita como crime ou contravenção penal, sendo aplicado, às crianças, medidas protetivas e, aos jovens, medidas socioeducativas.

As medidas socioeducativas são aplicadas e operadas de acordo com “as características da infração, circunstâncias sociofamiliar e disponibilidade de programas em nível municipal, regional e estadual”. (VOLPI, 1997, p.20). O ECA estabelece três pré-requisitos para a aplicação de qualquer medida socioeducativa: a conduta previamente classificada como crime; que não tenha sido praticado em estado de necessidade em legítima defesa, e culpabilidade comprovada.

Com o estatuto, então, o atendimento aos jovens em conflitos com a lei passa a ter caráter educativo, mais adequado ao seu desenvolvimento. Essa nova normativa se dispõe a adotar os princípios de descentralização e da participação da sociedade. A mudança de paradigma na consolidação do ECA, conforme RIZZINI (2000) e VOLPI (1997), ampliou o compromisso e a corresponsabilidade da família, do Estado e da sociedade, na busca eficiente do acompanhamento socioeducativo.

As medidas socioeducativas, às quais os jovens autores de atos infracionais são submetidos, são definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Aplicadas por juízes, normalmente das Varas da Infância e Juventude, após o devido processo legal, contra jovens que cometeram algum ato infracional. Assim, devem receber aplicação de medidas socioeducativas, os jovens considerados “penalmente inimputáveis”<sup>5</sup>.

A partir da análise do processo judicial, o Juiz da Infância e da Juventude pode aplicar, por meio de sentença, uma das medidas socioeducativas, considerando o contexto pessoal do adolescente, sua capacidade para cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. As medidas socioeducativas estão pautadas, principalmente, em uma proposta

---

<sup>5</sup> É na constituição que se encontra o critério de inimputabilidade penal de crianças e jovens. Significa dizer que, esses sujeitos não podem ser submetidos ao sistema de justiça comum, cabendo uma legislação específica (ECA) a tarefa de definir os critérios de responsabilização pelos atos cometidos.

pedagógica, que visa à reinserção social do jovem, partindo da ressignificação de valores e da reflexão interna.

Segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo:

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (SINASE, 2006, pg. 46).

A legislação (ECA) define que as medidas socioeducativas se dividem entre aquelas que são executadas em meio aberto (advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida) e aquelas de privação de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional). As medidas em meio aberto são, geralmente, executadas em parcerias entre instituições do poder público e organizações da sociedade civil. Já as medidas restritivas de liberdade são executadas por instituições públicas, ligadas ao Poder Executivo dos estados.

Abaixo, descreveremos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, as seis diferentes modalidades que podem ser aplicadas aos jovens autores de ato infracional, como medidas socioeducativas:

- a) Advertência (art.115). Repreensão verbal aplicada pela autoridade judicial, em que deve estar presente um juiz e um membro do ministério público. “A advertência constitui uma medida admoestatória, informativa e imediata, [...], manifesta-se no seu caráter intimidatório, devendo envolver os responsáveis num procedimento ritualístico”. (VOLPI, 1997, p. 23).
- b) Obrigação de Reparo o Dano (art.116). Quando o ato infracional resulta em danos patrimoniais, o juiz pode determinar que o adolescente repare ou restitua o bem, ou ainda compense o prejuízo financeiro causado à vítima. “Caracteriza-se como uma medida coercitiva e educativa, levando o adolescente a reconhecer o erro e repará-lo”. (VOLPI, 1997, p.23).
- c) Prestação de Serviço à Comunidade- PSC-(art.117). Consiste na realização de tarefas gratuitas, de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.



A medida deve ser aplicada durante uma jornada que não exceda oito horas semanais, em horários que não comprometam a frequência escolar e o turno de trabalho. “Para o jovem é oportunizada a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social”. (VOLPI, 1997, p.24).

d) Liberdade Assistida- LA-(art. 118). A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Um orientador acompanha o jovem por um prazo mínimo de seis meses, orientando, inserindo-o em programas de assistência social e supervisionando sua frequência e aproveitamento escolar. “Constitui numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do jovem na escola, trabalho e família”. (VOLPI, 1997, p.24).

e) Semiliberdade (art.120). O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Durante a semiliberdade, o jovem fica vinculado a uma instituição, devendo frequentar a escola ou centros de profissionalização existentes na comunidade. “Deste modo, os programas de semiliberdade devem, obrigatoriamente, manter uma ampla relação com os serviços e programas sociais e/ou formativos no âmbito externo à unidade de moradia”. (VOLPI, 1997, p.26).

f) Internação (art.121). A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade. A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses. Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

A medida de internação deve ser aplicada somente nos casos graves de ameaça ou violência à pessoa; de reiteração no cometimento do ato infracional; ou de descumprimento da medida proposta anteriormente. “A restrição da liberdade deve significar apenas limitações do exercício pleno do direito de ir e vir e não de outros direitos constitucionais, condição para sua inclusão na perspectiva cidadã”. (VOLPI, 1997, p.28).

O sistema de Garantia dos Direitos foi constituído, na visão de um todo articulado, em integração entre sociedade e as instâncias públicas, as quais ficam sob a responsabilidade de ambas, a efetivação das normas e direitos normatizados em lei. O

processo inicial de formação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) se constituiu a partir da constituição de 1998 e do ECA, consolidando-se a partir da Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) de 2006.

O SGDCA articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, orçamentária e promoção da igualdade e valorização da diversidade. Portanto, é articulado em três meios, a promoção, o controle e a defesa, que serão apresentados segundo a Resolução 113 do CONANDA:

Eixo da Defesa dos Direitos Humanos: os órgãos públicos judiciais, ministério público, especialmente as promotorias de justiça; as procuradorias gerais de justiça, defensorias públicas, advocacia geral da união e as procuradorias gerais dos estados, polícias, conselhos tutelares, ouvidorias e entidades de defesa de direitos humanos incumbidas de prestar proteção jurídico-social.

Eixo da Promoção dos Direitos: A política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes se operacionaliza através de três tipos de programas, serviços e ações públicas: 1) serviços e programas das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, afetos aos fins da política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes; 2) serviços e programas de execução de medidas de proteção de direitos humanos e; 3) serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhadas. Eixo do Controle e Efetivação dos Direitos: realizado através de instâncias públicas colegiadas próprias, tais como: conselhos dos direitos de crianças e adolescentes, conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas, e os órgãos e os poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal. Além disso, de forma geral, o controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, através das suas organizações e articulações representativas.

No ano de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA aprovou e publicou a resolução nº 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Em 2012, foi sancionada a lei 12594/2012 que institui o SINASE, regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Entende-se por SINASE o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os

sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (Art. 1º da Lei 12594).

Segundo o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012), a Resolução 119/2006 e a Lei Federal 12.594/2012 constituem normatização, conceitual e jurídica, necessária à implementação, em todo território nacional, dos princípios consagrados nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude.

O Plano Nacional do SINASE foi construído com base no diagnóstico situacional do atendimento socioeducativo, definindo expectativas e estratégias de longo prazo, correlacionadas com instrumentos de gestão de médio e curto prazo, determinando a alocação de recursos públicos para cada exercício. O monitoramento é contínuo, ocorrendo ao final dos seguintes períodos: 1º Período (2014 – 2015), 2º Período (2016 – 2019) e 3º Período (2020 – 2023).

O Plano Nacional do SINASE é referenciado pelos seguintes princípios:

1. Os adolescentes são sujeitos de direitos, entre os quais a presunção da inocência.
2. Ao adolescente que cumpre medida socioeducativa deve ser dada proteção integral de seus direitos.
3. Em consonância com os marcos legais para o setor, o atendimento socioeducativo deve ser territorializado, regionalizado, com participação social e gestão democrática, intersetorialidade e responsabilização, por meio da integração operacional dos órgãos que compõem esse sistema. (SINASE, 2012).

Segundo dados do SINASE, em 2012, a população adolescente (12 a 18 anos incompletos) somou pouco mais de 20 milhões de pessoas. Menos de um adolescente em cada mil (0,094%) cumpre medidas socioeducativas. Em números absolutos, em 2011, havia 19.595 adolescentes cumprindo medida em regime fechado, e passou para 20.532 adolescentes em 2012.

Os dados do Levantamento Anual da Coordenação-Geral do SINASE (SNPDCA/SDH/PR, 2012) indicam que aumentou a taxa de restrição e privação de liberdade: de 4,5% em 2010 para 10,6%, em 2011. Também cresceram os atos infracionais relacionados ao tráfico de drogas (de 7,5% em 2010 para 26,6% em 2011). Esses dados indicam, por um lado, que os principais motivos de internação estão diretamente relacionados à vulnerabilidade social a que estão expostos os adolescentes.

Por outro, deixam claro que os atos cometidos não são contra a vida. Ao contrário, entre 2010 e 2011, o plano nacional de atendimento socioeducativo aponta uma redução de atos graves contra a pessoa: homicídio (14,9% para 8,4%), latrocínio (5,5% para 1,9%),

estupro (3,3% para 1,0%) e lesão corporal (2,2% para 1,3%). Paradoxalmente, o aumento da restrição e privação de liberdade para casos de baixa gravidade parece corresponder mais à utilização da internação-sanção – que daria, assim, uma resposta a apelos pela redução da maioridade penal, que encontram repercussão na mídia – do que à realidade.

Outro dado obtido diz respeito aos atos infracionais mais recorrentes no país. Nacionalmente, em 2012, o roubo representou 39% dos atos infracionais cometidos no país, seguido pelo tráfico de drogas (27%). Em terceiro lugar, com porcentagem menor, ficaram os homicídios (9%), seguidos pelos furtos (4%). Os demais atos infracionais: porte de arma de fogo, tentativa de homicídio, latrocínio, estupro e sua tentativa variaram de 3% a 4%. Ainda para efeitos analíticos, criou-se a categoria agrupados, com os atos que não tiveram representatividade maior que 1%.

No Brasil, em 2012, apenas 11% dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa restritiva de liberdade cometeram atos infracionais considerados graves, como homicídio e latrocínio. Este dado é particularmente instigante diante das tendências atuais de recrudescimento das medidas punitivas dirigidas à população juvenil.

### **2.2.1. Um panorama dos adolescentes e dos programas de atendimento socioeducativo de privação de liberdade em Governador Valadares**

Para analisarmos o panorama e o programa de atendimento socioeducativo de privação de liberdade em Governador Valadares, utilizaremos os dados fornecidos pelo Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais (2014) e o Plano Decenal de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Governador Valadares (2016), em processo de consulta pública.

A Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas – SUASE é a responsável, no âmbito do Estado de Minas Gerais, pelo atendimento aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade. Um dos objetivos do trabalho executado pela SUASE é romper com o processo de criminalidade juvenil, possibilitando a responsabilização do jovem e sua autonomia como sujeito de direitos e deveres.

Entre 2003 e 2011, a capacidade de atendimento da SUASE passou de 420 (quatrocentas e vinte) para 1.293 (mil duzentas e noventa e três) vagas para adolescentes

em restrição ou privação de liberdade. Para além da ampliação das vagas, a SUASE investiu, de forma significativa, na qualificação do atendimento socioeducativo, considerando o dever do Poder Público de garantir prioridade absoluta às questões atinentes aos direitos de crianças e adolescentes.

### 2.2.2 Análise quantitativa

A cidade de Governador Valadares é a segunda cidade mineira, segundo dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais (2014), no número de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, perdendo apenas para Belo Horizonte, conforme Tabela 1 abaixo:

Ano	Cidade de Origem	Internação	Semiliberdade	Total em números	Total em %
2010	Belo Horizonte	398	387	785	39,6%
2010	Governador Valadares	80	22	102	5,1%
2013	Belo Horizonte	471	438	900	35,2
2013	Governador Valadares	118	19	137	5,3

Fonte: Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

Tabela 2 – Atos infracionais praticados por adolescentes, em Governador Valadares, entre 2012 e 2014

Atos Infracionais	Anos			Subtotal	
	2012	2013	2014	Absoluto	Porcentagem
Homicídio Cons. e Tentado	64	35	36	135	05
Uso e Tráfico de Drogas	261	284	299	844	30
Outros	513	687	585	1785	65
<b>TOTAL</b>	<b>838</b>	<b>1006</b>	<b>920</b>	<b>2764</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

A evolução dos atos infracionais, por natureza dos casos, demonstra que, em referência aos Homicídios Tentados e Consumados, ocorre um decréscimo de 55% no número de casos, considerando-se os valores de 2013 em relação aos de 2012, e a estabilidade dos dados no período 2013 - 2014. Situação inversa observa-se nos casos de Uso e Tráfico de Drogas, que teve um crescimento relativamente contínuo, expresso no acréscimo de aproximadamente 14,5% dos casos entre os anos limites.

Tabela 3 – Número de adolescentes em situação infracional acolhidos em Governador Valadares, por ano, considerando a natureza das medidas

Unidade	Ano			Subtotal
	2012	2013	2014	
LA/PSC	222	268	506	996
Restrição de Liberdade	32	29	29	90
Privação de Liberdade	88	99	138	325
<b>TOTAL</b>	<b>342</b>	<b>396</b>	<b>673</b>	<b>1411</b>

Fonte: Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

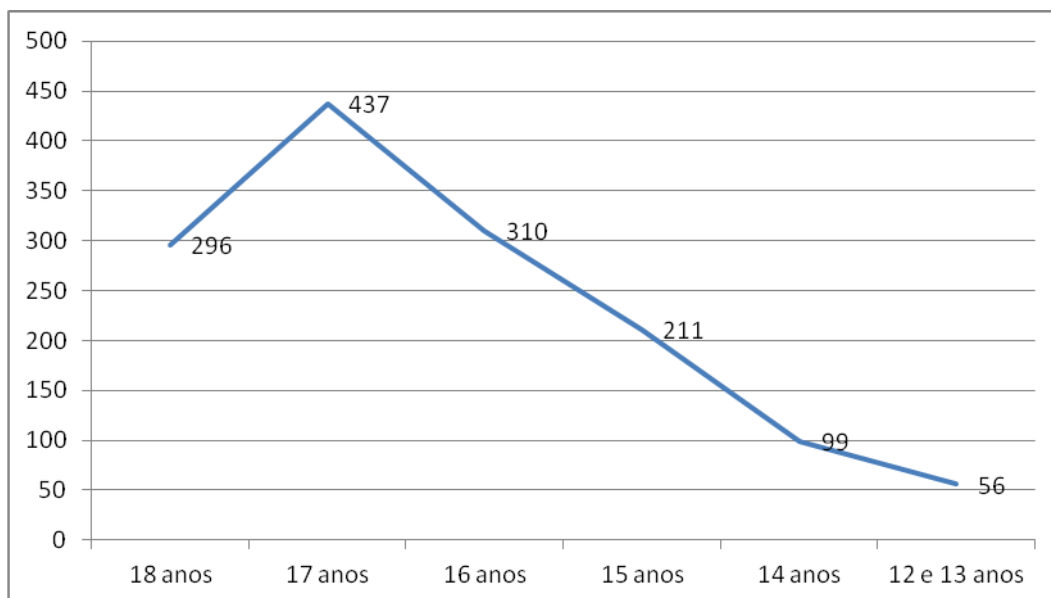
O aprofundamento da análise dos dados nos mostra um aumento de 50 jovens (56.8%), do ano de 2012 para 2014, em cumprimento de medida de Privação de Liberdade. Porém, os serviços de Restrição e Privação de Liberdade de Governador Valadares recebem adolescentes de outros municípios, encaminhados por decisão judicial. Segundo dados do Plano Decenal de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Governador Valadares (2014), o percentual de adolescentes de outros municípios, nestes Serviços, no ano de 2014, foi de 32%.

Tabela 4 – Perfil Geral dos 1411 jovens em situação infracional acolhidos em Governador Valadares entre 2012 e 2014.

Idade	18 anos 21%	17 anos 31%	16 anos 22%	15 anos 15%	14 anos 7%	13,12 anos 4%
Nível de Escolaridade	Fund. Incompleto 52%	EJA Fund. 18%	Fund. Completo 13%	Médio Incompleto 9%	Médio Completo 7%	Pro-jovem 1%

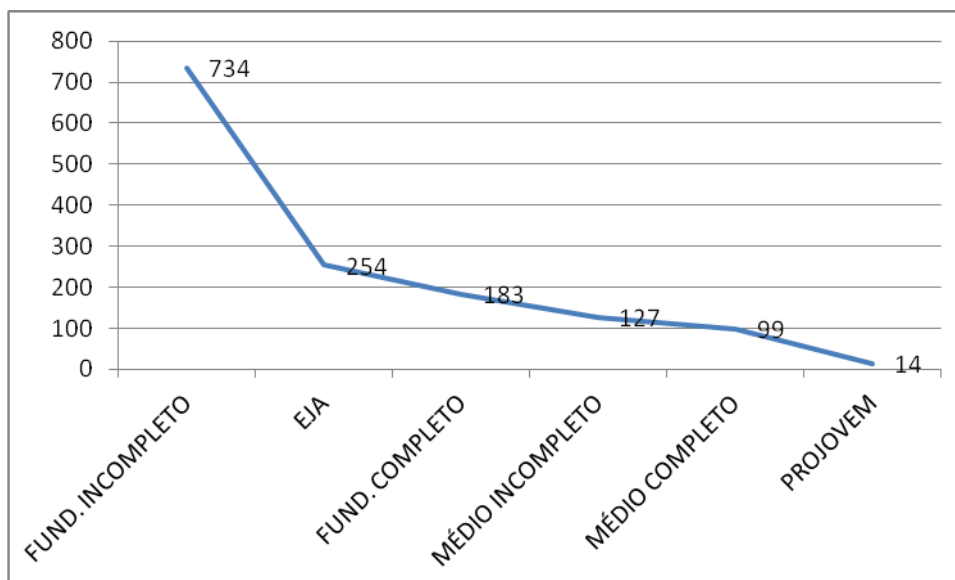
Fonte: Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

Gráfico 1 referente ao número absoluto de jovens em situação infracional em Governador Valadares entre 2012 e 2014 por idade



Fonte: Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

Gráfico 2 referente ao número absoluto de jovens em situação infracional em Governador Valadares entre 2012 e 2014 por escolaridade



Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

Percebe-se que 74% dos jovens em situação infracional na cidade de Governador Valadares estão na idade entre 16 a 18 anos, prevalecendo a idade de 17 anos, com 31%



dos casos gerais mapeados entre 2012 e 2014. Além disso, 70% dos jovens não completaram o ensino fundamental (734 do Fund. Incompleto e 254 da EJA), sendo que apenas 7% concluíram o ensino médio.

Tabela 5 – Atos infracionais praticados por adolescentes acolhidos em Governador Valadares, entre 2012 e 2014, na medida socioeducativa de Privação de Liberdade.

Infrações	Anos			Subtotal	
	2012	2013	2014	Absoluto	Porcentagem
Roubo	27	54	42	123	38
Furto	03	02	00	05	02
Tráfico de Drogas	08	00	03	11	03
Homicídio Consumado	21	19	32	72	22
Homicídio Tentado	08	12	12	32	10
Porte Ilegal de Armas	01	00	00	01	00
Estupro	00	02	02	04	01
Latrocínio	03	03	06	12	04
Outros	08	03	10	21	06
Não Sabe/ Não Respondeu	09	04	31	44	14
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>99</b>	<b>138</b>	<b>325</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (2014)

A tabela informa a distribuição em valores absolutos e percentual dos atos infracionais que geraram a Privação de Liberdade de Adolescentes no CSESFA, entre 2012 e 2014. Nela se observa que 38% deles enquadram-se na categoria “Roubo”, 22% correspondem a Homicídios Consumados e 10% a Homicídio Tentado. Esses três (03) atos infracionais correspondem a 70% dos casos. Não há informação para 14% dos atos infracionais cometidos (indicador “Não sabe/Não Respondeu”).

Podemos aferir, diante de todos os dados apresentados neste trabalho, que os jovens em situação de privação de liberdade que se encontram internados no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis em Governador Valadares são: do sexo masculino, prevalecendo a idade entre 16 a 18 anos incompletos; a maioria não concluiu o ensino fundamental, sendo o roubo o ato infracional mais praticado pelos jovens internados no período de 2012 a 2014.

### 2.3 JUVENTUDE ACAUTELADA: INCLUSÃO MARGINAL

Para a compreensão da desigualdade, Demo (1998), explica que essa dinâmica da exclusão se forma pela pobreza política e carência material, fenômeno que privilegia a desigualdade.

Assim, ser pobre não é tanto ‘ter’ menos (carente), mas ‘ser’ menos (desigual). Leva a visualizar, desde logo, que pobreza expressa uma situação de confronto histórico entre os que são menos e mais desiguais, aparecendo sob múltiplas formas concretas. Entre estas, costumamos destacar as carências materiais, como insuficiência de renda, fome, desemprego etc., todas muito relevantes, mas ainda não as mais cruciais. A condição mais aguda da pobreza é a exclusão de caráter político, historicamente produzida, mantida, cultivada (Demo, 1998, p.97).

Por vulnerabilidade social, também, entende-se como

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidades sociais dos atores (ABRAMOVAY, 2002, p.13).

A pobreza, então, para este autor, está ligada simplesmente à questão de renda, ou à disponibilidade de recursos. Porém, esta concepção é limitante e insuficiente para explicar os problemas que a exclusão produz na sociedade.

Claramente, ninguém iria negar que a pobreza provém de uma variedade de processos ou que ela é experimentada envolvendo muito mais do que efeitos de rendimentos. Paradoxalmente, entretanto, insistir na multidimensionalidade ao nível da mensuração da pobreza pode ter o efeito de obscurecer os processos dinâmicos envolvidos, tornando-nos incapazes de distinguir entre as consequências da pobreza, classe social e uma variedade de formas de discriminação e exclusão social (ABRAMOVAY, 2002, p.25).

No caso do público jovem acautelado, precariamente incluído no território, queremos propor uma reflexão do conceito de inclusão marginal, utilizado pelo autor

Martins (1997). O autor pontua que o uso indiscriminado desta palavra, muitas vezes sem sentido, acaba muitas vezes ao invés de expressar uma prática, rica, acaba induzindo a uma prática, pobre (MARTINS, 1997). Para ele, não existe exclusão: “existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, existe conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal estar, sua revolta”. (MARTINS, 1997, p.15). Para utilizarmos o termo numa reflexão crítica, é preciso entender os fenômenos dos processos sociais de exclusão.

Além disto, a palavra exclusão pode ser utilizada, de certo modo, como disse Martins (1997), para encobrir e relativizar explicativas das palavras pobre e pobreza, revelando uma incerteza no conhecimento ou uma incapacidade de ver as coisas, podendo-se cometer sérios erros de interpretação.

O público jovem acautelado, na sua especificidade social, torna-se um segmento especialmente exposto à “inclusão precária e instável” (MARTINS, 1997, p.26), pois, se apresenta ainda em relativa dependência financeira e familiar. Há de se considerar ainda o fato de que os jovens são apresentados na e pela sociedade, como transgressores, criando-se uma identidade social construída, configurando um complexo quadro de vulnerabilidade e desigualdade social.

Uma juventude em processo de exclusão é aquela marginalizada, que está em processo de identidade territorial e fortalecimento de um lugar aceitável na sociedade. Atenta-se para o que a palavra exclusão nos fala, “da necessidade prática de uma compreensão nova daquilo que não faz muito tempo, todos chamam de pobreza”. (MARTINS, 1997, p.28).

A inclusão precária destes jovens acaba criando um entendimento de que estes jovens não terão relevância social, nem na condição de trabalhador, nem de consumidor. Foucault (2002) associa essa população no nível de massa, pois é como “massa” e como número que essa noção genérica da população é percebida.

Uma “massa - pelo espaço que podem ocupar e pelos movimentos que são capazes de promover, ameaçando o direito dos efetivamente “incluídos”” (HAESBAERT, 2011, p.326). Assim, estes jovens precisam estar sob controle, para se reduzir a violência social.

Segundo ABRAMOVAY (2002), é possível compreender a experiência da violência entre jovens como fator que alimenta tensões e frustrações, que repercutem diretamente sobre os processos de integração social e, em alguns casos, fomentam a violência e a incursão na criminalidade. Essas experiências acabam por alimentar os processos de construção da identidade do jovem.

Mais que a pobreza, portanto, é a desigualdade social que suscita maior sofrimento entre os jovens de baixa renda pela comparação feita entre a sua própria condição e a imagem do outro, socialmente valorizada. A desigualdade social exprime uma circunstância relativa de privação de direitos que amplifica a vulnerabilidade social da população pobre. (SILVA, OLIVEIRA, 2015).

Como esses jovens se apresentam e se relacionam com o saber pode ressignificar esse sujeito frente a uma sociedade com uma narrativa excludente, principalmente para o sujeito vulnerável. Ao se pensar uma educação para além dos estreitos limites da escola, entendendo que “esses processos educativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, Art. 1º), as multiterritorialidades da educação tornam-se potencialmente significativas.

Essa educação, que se articula dentro e fora da escola, que se manifesta em resposta ao imperativo constitucional brasileiro da educação como um “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”. (CF, ART 205).

Diante disto, a relação com o saber pode conceber-se como uma leitura sensível à dimensão social e individual, voltada para “uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais”. (CALIMAN, 2010, p.343).

### 3. TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.  
(FREIRE, 1996, p.13)

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico adotado no estudo, contribuindo para a discussão da relação com o saber dos jovens privados de liberdade. Para cumprir tal propósito, discute-se a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, possibilitando ampliar os olhares sobre a necessidade de se adotar uma leitura positiva do sujeito, mesmo estando em situação de vulnerabilidade social e educacional.

Ao adotar ferramentas teóricas a partir da percepção do sujeito em relação ao saber, torna-se possível levarmos em conta o “conjunto de relações e processos” (CHARLOT, 2000, p.45), compreendendo a constituição desse saber, marcado pela origem social, mas não determinado por essa origem.

O capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção será discutida a Teoria da Reprodução da Desigualdade a partir da teoria da relação com o saber de Charlot, apontando possibilidades de um olhar diferenciado para o sujeito. O objetivo é fazer uma leitura em termos da relação com o saber, e não com a diferença na qual “todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja”. (CHARLOT, 2000, p.30).

Na segunda seção, propomos a análise da teoria da relação com o saber, na compreensão do sujeito concebido por um encontro de multiplicidade, entendendo que saber implica a de sujeito social, histórico e cultural, portanto, uma relação. A proposta é contribuir para o entendimento do sujeito nas dimensões sociais, identitárias e epistêmicas, pois, toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo e com o outro.

Na terceira seção, propomos uma reflexão da relação com o saber dos jovens acautelados. Compreendendo que o aprender deste jovem é um movimento interior, não existindo sem o exterior, a partir dos processos que enfatizam uma dinâmica de movimento, que Charlot denominou de mobilização.

A quarta seção, por sua vez, impõe uma reflexão acerca dos conceitos utilizados para definir ou apreender adolescência, juventude/juventudes. A noção de juventude, na perspectiva da sociologia, implica compreendê-la como parte de um processo de crescimento mais totalizante, contribuindo para as discussões das experiências vivenciadas pelos jovens pesquisados.

Refletindo sobre a situação de Governador Valadares, um dos municípios mais violentos de Minas Gerais, segundo dados do Mapa da Violência de 2014, este estudo traz à tona a necessidade de situar o lugar social destes jovens acautelados. Espaço, lugar e território a partir de certos tipos de ações e práticas dos sujeitos sociais, em negociação com outros sujeitos, coexistem, numa extensão comum; e compreendê-los é, antes de tudo,

expressá-los como produto do processo histórico, social, construído a partir de relações, integrando-se num grande lugar que envolve o saber.

### 3.1 LEITURAS DO SUJEITO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Para muitos sociólogos da reprodução das desigualdades, o fracasso, em específico o relacionado com os saberes escolares, é justificado pelas diferenças entre posições sociais, se negando a analisar uma abordagem do fracasso em termos de relação com o saber.

Utilizaremos da teoria da reprodução da desigualdade (BOURDIEU, 1966), a partir dos estudos de Charlot (2000), com o objetivo de se fazer uma leitura, em termos de relação com o saber, e não em termos de relação com a diferença.

Essa teoria da desigualdade se desenvolveu nas décadas de 1960 e 1970 pelos autores BOURDIEU, PASSERON (1966); BAUDELOT, ESTABLET, (1971); BOWLES, GINTIS, (1976), na qual se tentou explicar o porquê dos alunos serem levados a ocuparem certas posições frente aos saberes escolares, frente às desigualdades sociais.

O sociólogo Pierre Bourdieu despontou na década de 1960, um período em acelerado processo de desenvolvimento e crescente volume da produção científica, quando suas análises, dedicadas à sociologia da educação e da cultura, ganharam notoriedade nacional e internacional. Suas obras relatavam as funções e funcionamentos sociais de ensino e as relações que mantém os grupos sociais com a escola, frente às desigualdades. (NOGUEIRA e CATANI, 1998).

Bourdieu (1966) tenta romper com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e relaciona as diferenças frente aos sistemas de ensino como resultado da transmissão familiar da herança cultural, gerando a desigualdade escolar. Ele raciocina em termos de um:

Sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta. Há a reprodução das diferenças. (CHARLOT, 2000 p.20).

A partir destes estudos, Bourdieu (1966) formulou o conceito de Capital Cultural, para dar conta de explicar o desempenho escolar frente às diferentes classes sociais.

Segundo o autor, o capital cultural existe sob três formas, no estado incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro refere-se ao trabalho de inculcação e incorporação ligado ao corpo, demandando tempo. O segundo, sob a forma de bens culturais, transmitidos de forma instantânea, e a terceira forma, consolidando-se nos títulos e certificados escolares.

A sociologia da reprodução revelou que os alunos das classes menos favorecidas possuíam maior risco de fracassarem na escola. Essa diferença foi analisada em termos de posições entre alunos, como notas, defasagem idade-série e fatores de sucesso, indicando assim que “tais posições só fazem sentido como posições diferentes de outras posições” (Charlot, 2000, p.17), ou seja, em termos de estatística.

Com isso, as “diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de capital cultural e de habitus (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola”. (CHARLOT, 2000, p.20). As correlações estatísticas entre as posições sociais dos pais e dos filhos respondem, segundo Bourdieu, de forma clara; sobre as desigualdades escolares. Porém, Charlot (2000) nos lembra que tais explicações sobre o fracasso escolar ficam limitadas apenas a mostrar a homologia entre sistemas de diferença.

A proposta da teoria da desigualdade é de comparar as posições escolares dos alunos com as posições dos pais, tornando imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia apenas dos dons individuais, mas da origem social dos alunos. Via-se, em um sistema escolar; igualdade de oportunidade, meritocracia e justiça social, e, a partir das teorias de Bourdieu (1966), passa-se a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais, nas quais o fracasso escolar, desta parcela menos favorecida, será inevitável.

No entanto, para Charlot (2000), é preciso compreender o fracasso escolar em termos de relação com o saber. É interrogar sobre o que entendemos por “posição social” da família; e que estas não são homogêneas, existe singularidade; que estas famílias apresentam práticas educativas e que a posição da criança se constrói ao longo de sua história, e não apenas em posição da história dos pais. Com isso, “para se compreender o sucesso e o fracasso dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração”. (CHARLOT, 2000, p.22).

A abordagem, em termos da relação com o saber, implica uma ruptura com antigas formas de se considerar a questão do êxito e do fracasso escolar. Segundo Charlot (2000), para analisarmos o fracasso escolar, devemos levar em consideração a singularidade e a



história do indivíduo; o significado que ele confere à sua posição e suas práticas e as especificidades no campo do saber.

É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social, mas não vamos lidar aqui com diferenças entre posições, mas com o conjunto desses fenômenos agrupados.

O aluno em situação de fracasso escolar se apresenta como aluno, mas também como jovem, filho, amigo, ou seja, um sujeito único na sua subjetividade, impondo, então, pensá-lo com tal. Diante das diversas identidades presentes, é importante concebê-lo como um sujeito de múltiplas identidades.

Esse sujeito social é, então, um ser humano portador de desejos e que ocupa um lugar no espaço social, singular à sua própria história. (Charlot, 2000). Estudar o sujeito implica estudar as relações com o saber e seus desejos em relação à necessidade de aprender. É partir de uma leitura negativa, para a construção de uma leitura positiva.

Quando se pensa a reprodução da desigualdade em termos de diferença, acaba-se pensando nesta diferença como deficiência sociocultural (CHARLOT, 2000), face a uma leitura negativa. “O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo, [...], falta ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais[...]. Ele é deficiente”. (CHARLOT, 2000, p.27). Quando se pratica uma leitura positiva, é preciso:

prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são,[...]. É por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso- o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhe. Neste sentido, trata-se mesmo de uma leitura “otimista” para quem fizer questão de usar esta palavra. (CHARLOT, 2000, p.30).

A leitura positiva, proposta por Charlot (2000), consiste em adquirir uma postura epistemológica e metodológica, “é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa”. Praticar uma leitura positiva é negar-se a pensar o sujeito como objeto passivo, dominado e completamente manipulado. É compreender “que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja”. (CHARLOT, 2000, p.30,31).

### 3.2. A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: singularidades e subjetividades

No interior da teoria da relação com o saber, nascer significa ver-se obrigado a aprender, aprender para viver com os outros, para tomar consciência e construir o mundo em que vive. Este processo de aprender é, ao mesmo tempo, intimamente meu, "no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte". (Charlot, 2000, p. 53), ao que chamamos de educação.

Sendo concebido por um encontro de multiplicidade de trajetórias, o aprender pode ser adquirir saber, mas, também, dominar um objeto ou entrar em formas relacionais. Portanto, aprender é muito mais amplo do que saber, pois envolve outros tipos de aprendizagens e domínios. "Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte do mundo, e participar da construção de um mundo preexistente". (CHARLOT, 2000, p.53).

É relevante mostrar a diferença que Charlot (2000), reportando-se a Monteil (1985), estabelece entre informação, conhecimento e saber. A informação é um dado oferecido ao sujeito, podendo ser estocada ou armazenada. O conhecimento resulta da experiência ligada à atividade, sendo adquirido quando o sujeito é provido de qualidades afetivo-cognitivas. O saber "é uma informação de que o sujeito se apropria, [...], sendo produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos". (CHARLOT, 2000, p.61).

Tanto a informação quanto o saber estão sob a primazia da objetividade, porém, o saber traz a marca da apropriação do sujeito. "Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, [...], tornar-se mais seguro de si, mais independente". (CHARLOT, 2000, p.60).

Quando tentamos definir o saber, surge consigo o sujeito, não compreendido, sem que se aprenda sobre as relações específicas que este sujeito estabelece com o mundo. (Charlot, 2000). Portanto, a ideia de saber implica a de sujeito social, histórico e cultural, e este saber é, portanto, uma relação.

Um sujeito é, segundo Charlot (2000), um ser humano, aberto ao mundo, portador e movido por desejos, que ocupa certa posição em um espaço social, tendo uma história que produz um ser singular. Esse sujeito age no e sobre o mundo, sendo movido por desejos de aprender, onde se produz e é produzido, através da educação. "Portanto, estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de "saber" no mundo". (CHARLOT, 2000, p.34).

Para dar conta da análise da ação social na contemporaneidade, TOURAINE (2007) propõe um desafio para a pesquisa sociológica, que é de tratar a questão da sociedade pela

noção de sujeito pessoal. A partir da noção da universalização, surge uma concepção do sujeito como um ser que detém direitos universais.

Para Charlot (2000, p.38), não existe problema em se fazer uma análise em relação a um grupo com o saber, desde que se entenda os limites de validade. “É verdade que todo sujeito pertence a um grupo; mas não se reduz a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social”. A sociologia deve estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos.

A percepção do sujeito em relação ao saber só é possível se levarmos em conta a “singularidade das histórias e não projetar, nos indivíduos, características estabelecidas através de análise de uma categoria socioprofissional, de uma classe, de um grupo ambiente ou meio”. (CHARLOT, 1996, p. 49). Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence.

Faz-se necessário distinguir e articular as relações de identidade e epistêmica com o saber. “A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas face da vida, do futuro, da imagem de si mesmo e das relações com as figuras parentais”. (CHARLOT, 1996, p.49).

Daí a importância de se conhecer os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e compreender “qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso de suas potencialidades escondidas na mente humana”. (CHARLOT, 2000, p. 65).

Uma relação com o saber é algo que se constrói, “portanto, é preciso pensar em uma articulação de histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais, da questão do saber e das relações sociais”. (CHARLOT, 1996, p.50).

Na teoria da relação com o saber, adota-se uma postura da leitura positiva (Charlot, 2000), enraizada na concepção de que toda pessoa é dotada de atividade intelectual, e cada um mobiliza essa potencialidade em direção àquilo que lhe desperta interesse. Isso significa que todos, sejam crianças ou jovens, até mesmo aqueles que se apresentam em situação de fracasso escolar, aprendem o tempo todo, e adquirem um novo saber, pois, “a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo”. (p. 50):

praticar uma leitura positiva da realidade social e escolar é, em termos mais teóricos, tentar identificar os processos que estruturam essa realidade. Um processo é o que acontece quando numa determinada situação, um indivíduo,

uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de um determinismo causal linear, cujo efeito poderia ser previsto a priori. Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto. (CHARLOT, 1996, p.51).

É concebê-lo como sujeito singular e que se inscreve num espaço social, sendo este espaço como “produto de inter-relações, constituído através de interação, desde a imensidão do globo até o intimamente pequeno”. (Massey, 2008, p. 29). A partir daí, dar significado a estes jovens em conflito com a lei, a respeito do mundo que se insere para alguém e com alguém.

### **3.2.1 Os tipos de relação com o saber: epistêmica, identitária e social**

Todo ser humano aprende, mas aprender não significa adquirir saber, e sim apreender as figuras do saber; “aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”. (CHARLOT, 2000, p.67). Portanto, a relação com o aprender é marcada pelo local, pelas pessoas e por um momento.

Charlot (2000) classifica as relações com o saber, levando em consideração três aspectos: epistêmico, de identidade e social. Abordaremos sucessivamente esses três aspectos, com o objetivo de se compreender as diferentes faces da relação com o saber, a partir do sujeito social.

As pesquisas realizadas por Charlot têm se dedicado ao estudo da relação com o saber do ponto de vista epistêmico, que originaram um “inventário das figuras do aprender”. (CHARLOT, 2000). Este inventário permitiu encontrar as três formas de relação epistêmica com o saber, que são: a relação com um saber objeto, a relação com uma atividade executada pelo corpo e a relação com um dispositivo relacional.

Do ponto de vista epistêmico, nos discursos de CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX (1992), aprender pode ser apropriar-se “de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplos, os livros), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes)”. (CHARLOT, 2000, p.68).

A relação com o saber objeto ocorre quando nos apropriamos de um objeto virtual, que se encontra em objetos reais, portanto, “aprender é uma atividade de apropriação de

um saber que não possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. (CHARLOT, 2000, p.68). Aprender, portanto, é tomar posse desses objetos, especialmente através da linguagem escrita.

A relação com uma atividade é dominar esta atividade, ou aprender a utilizar um objeto de forma pertinente. Tal domínio é inscrito no corpo daquele que aprende, mas não como passagem de um estado de não posse a posse, mas sim do não domínio ao domínio.

O produto é a própria atividade aprendida, porém, o aprendizado dos enunciados não equivale ao aprendizado da própria atividade. “Não só estudar “a natação” basta para saber nadar [...], mesmo que, é claro, isso ajude. Aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender “a natação” é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados, que constituem o saber-objeto”. (CHARLOT, 2000, p.70).

A terceira forma de relação epistêmica se trata de dominar um dispositivo de relação, ou seja, relação consigo mesmo e com os outros. Significa garantir “um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. (CHARLOT, 2000, p.70). Aprender, então, é ser capaz de regular essa relação, fundamental para que se possa seguir na vida.

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo (CHARLOT, 2000, p.68).

Toda relação com o saber se apresenta numa dimensão epistêmica, mas também numa dimensão identitária, na qual aprender faz sentido quando se pensa a história do sujeito, suas relações com os outros, suas experiências e expectativas. Toda relação com o saber é uma relação consigo mesmo e com o outro. A relação com o saber, então, envolve o aprender na construção de si mesmo, e em relação com o outro, “o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor”. (CHARLOT, 2000, p.72).

Por fim, a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo identitária. Não existe um sujeito, senão em um mundo e em uma relação com o outro. A dimensão social contribui para dar uma forma particular às dimensões epistêmicas e de identidade. Para compreender o sujeito, é preciso relacioná-lo como um ser social, contribuindo para a construção de sua identidade. Portanto,

A análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmicas e identitárias, mas sim, através delas. Essa análise deve ocupar-se de histórias sociais e não, apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. (CHARLOT, 2000, p.74)

Neste trabalho, adotaremos um discurso no sentido de analisar, a partir da teoria da Relação com o Saber, as articulações de histórias singulares e de relações sociais que levam os jovens acautelados a adotar certo tipo de aprendizagem, na perspectiva epistemológica, identitária e social. “É o aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo”. (CHARLOT, 2000, p.74).

Na quarta e última seção, discutiremos a relação com o saber dos jovens acautelados e os processos de mobilização, entendendo que mobilizar-se implica a ideia de movimento. Neste sentido, a ideia de saber implica a de sujeito, sua atividade e suas relações com ele mesmo e com o outro.

### 3.3 JUVENTUDE ACAUTELADA E A RELAÇÃO COM O SABER

A ideia de que a educação destes jovens acautelados se faz ao longo da vida, em todos os territórios, como espaços potencialmente educativos, permite compreender estes espaços como “a esfera de possibilidades da existência da multiplicidade”. (MASSEY, 2008, p.28). Percebe-se a educação como um processo social constituído através das interações que o sujeito estabelece com os saberes nesses territórios.

“Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, [...]”. “O saber é uma relação, um produto e um resultado, dessa interação”. (CHARLOT, 2000, p. 60/62). Para tanto, é preciso analisar as articulações de histórias singulares e de relações sociais, que levam o jovem acautelado a adotar certos saberes epistêmicos, identitários e sociais.

Porém, esses jovens, privados de liberdade, se apresentam em processos de vulnerabilidade social e educacional; de fragilização e ruptura de vínculos afetivos, que acabam por alimentar os processos de construção da identidade do jovem infrator. Sua biografia-identidade não pode reduzir-se à prática do ato infracional. É preciso se pensar

este sujeito “concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder” (HAESBAERT, 2011, p.79), seja do poder mais material ao poder simbólico.

É preciso considerar uma reflexão acerca de como se processam as relações com o saber destes jovens, sejam elas relações concretas ou abstratas que perpassam por uma conexão de multipertencimento territorial. O território como uma “construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico)”. (HAESBAERT, 2007, p. 42). O território, tanto de apropriação, quanto de dominação do espaço.

Assim, compreender a relação com o saber do jovem privado de liberdade é estudar este sujeito “como um conjunto de relações e processos” (CHARLOT, 2000, p. 45), que perpassa por processos históricos, culturais, econômicos, sociais, políticos, éticos e, também, psicológicos.

Para compreender o jovem para além do ato infracional, torna-se necessário conhecer as relações que eles estabelecem consigo e com a família, escola e sociedade e, ainda, tomar sua história de vida como algo tão concreto quanto o ato infracional praticado, pois, a despeito de qualquer que seja sua história de vida, este jovem tem direitos que devem ser garantidos, independente da sua situação sócio-jurídica.

No interior da teoria da relação com o saber, entende-se, por “leitura positiva” (Charlot, 2000), uma concepção, enraizada na postura de que todos são dotados de atividade intelectual e se mobilizam em direção àquilo que lhes interessa. Isso significa que os jovens autores de ato infracional, apesar de estarem em uma situação de fracasso escolar, aprendem o tempo todo, se apropriando de um saber. Essa noção de relação com o saber implica “organizar o campo problemático que ele enfoca”. (CHARLOT, 2001, p. 11).

A questão da relação com o saber deve ser colocada em foco quando se constata que certos indivíduos têm desejos de aprender, enquanto outros não manifestam este mesmo desejo. “Os outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo”. (CHARLOT, 2011, p.15).

É preciso prestar atenção ao que estes jovens fazem, conseguem, são, sentem, e não somente aquilo em que eles falham. Em outras palavras, trata-se de compreender “como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por sua origem”. (CHARLOT, 2001, p.16).

A teoria da Relação com o Saber, de acordo com apoios teóricos que serão descritos com base nos estudos de Charlot (2011), nos apontam que só se há saber em uma certa relação com o saber, e só há aprender se houver relação com o aprender.

Segundo o autor, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber, compreendendo como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada do aprender, tendo como objetivo “elucidar as condições e as formas dessa mobilização”. (CHARLOT, 2011, p.18).

Porém, aquele que se mobiliza é um sujeito, portador de desejos e envolvido em relações sociais, recusando-se a pensar separado o sujeito-desejo e o sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização. “Uma abordagem em termos de relação com o saber tem consequências quanto às posições adotadas nos diferentes campos da referência da noção”. (CHARLOT, 2011, p.20).

A relação com o saber ( CHARLOT, 2011) deve também estabelecer uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, “contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim”. (CHARLOT, 2011, p.20).

Porém, só existe saber em certa relação com o saber, ou seja, entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (2011). Interrogar-se sobre a postura de apropriação deste saber supõe “sobre o acesso a certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. (CHARLOT, 2011, p.21).

Assim, Charlot define que a problemática da relação com o saber implica uma certa metodologia, “a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações, e não categorizar indivíduos”. (CHARLOT, 2011, p.22). O interesse da relação com o saber é colocar o problema em termos de relação, e não de traços, de características individuais.

A partir da Teoria da Relação com o Saber, analisar as articulações de histórias singulares e de relações sociais, que levam o jovem acautelado a adotar um certo tipo de aprendizagem, compreendendo este sujeito em termos de uma “leitura positiva”, que apesar de se identificarem a partir de uma categoria, podem ser analisados de forma individual, em termos de relação.

Para isto, precisamos compreender que o aprender deste jovem é um movimento interior, não existindo sem o exterior, “é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar um movimento interior do sujeito”. (CHARLOT, 2011, p.26). Que o aprender deste jovem é uma construção de si, a partir da intervenção do outro; e que esta relação com o saber é também uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, sendo indissociavelmente singular e social.



### 3.3.1 Mobilizações, atividades e sentido

Essas três dimensões da relação com o saber; mobilização, atividade e sentido, se interpenetram no processo que se desenvolve no tempo destes jovens acautelados. Segundo Charlot (2000), para haver atividade, as pessoas devem mobilizar-se, implicando a ideia de movimento. O autor utiliza o termo mobilização, em preferência ao de motivação. “A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (de fora)”. (CHARLOT, 2000, p.55).

A mobilização enfatiza a dinâmica de movimento, é acionar recursos, ou seja, “é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p.55). Segundo Charlot, a mobilização é tanto preliminarmente à ação, não é a guerra, mas a proximidade de entrar nela. Porém, mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade (móbil), ou seja, precisa-se de razões para ser feita, entendendo-se por móbil a razão para agir.

A atividade é uma dinâmica interna, porém esta dinâmica “supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma”. (CHARLOT, 2000, p.55). A atividade, segundo Charlot (2000), é um conjunto de ações a partir do móbil e que visa uma meta, se processa num contexto que implica trabalho e prática.

A definição de sentido proposto por Charlot (2000) considera três aspectos, primeiro, o que tem sentido, “tem significação, o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros”. (CHARLOT, 2000, p.56); segundo, o que faz sentido para um indivíduo “algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida”; e o terceiro, “o que é significativo, que produz inteligibilidade”, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. (CHARLOT, 2000, p.56).

O saber, assim como a informação, está sob a primazia da objetividade, “mas é uma informação de que o sujeito se apropria”. (CHARLOT, 2000, p.61). O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento.

Segundo o autor, a ideia de saber implica a de sujeito, sua atividade e suas relações com ele mesmo e com o outro. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros

sujeitos, e construído em quadros metodológicos. Neste sentido, permite ao sujeito “entrar na ordem do objeto; e tornar-se, então, um produto comunicável, uma informação disponível para outrem”. (CHARLOT, 2000, p.61).

“Se o saber é relação, sua apropriação depende do valor e sentido que nascem destas relações, ou seja, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual”. (CHARLOT, 2000, p.64). O saber, portanto, é uma relação, um produto e um resultado. Desta forma, o sujeito epistêmico está imbricado com as relações de identidade e social.

Para Charlot (2009), existem três formas de distinguirmos os processos epistêmicos:

O primeiro, chamado de Objetivação-denominação: onde aprender é apropriar-se de um saber visto enquanto objeto, sem referências às situações ou atividades através das quais este objeto tem sentido. Aprendi as matérias, onde o saber ganha estatuto de objeto graças à linguagem escrita.

O segundo processo, chamado de imbricação do eu na situação: no qual aprender é ser capaz de se livrar de qualquer situação - sem os jovens dominarem verdadeiramente a situação. Pode ser uma situação material ou simbólica, “aprendi a ler e a escrever”, “aprendi a estudar”, significa saber fazer e, assim, ser capaz de dominar uma operação, onde o que é aprendido se faz numa atividade.

O terceiro processo, chamado de distanciação-regulação: no qual aprender é refletir e se educar, em um processo de relações consigo mesmo e com os outros. “Aprendi a respeitar”, “aprendi a roubar”, “aprendi a dar valor a vida”, significa então adquirir os dispositivos relacionais e ser capaz de dominar os seus comportamentos e formas de subjetivação.

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. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Os processos epistêmicos são importantes para explicar que os sujeitos que aprendem, aprendem por processos diferentes. A questão principal é entender que tipo de atividade esse sujeito exerce para aprender. “Analisar este ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica”. (CHARLOT, 2000, p.67).

Nos relatos dos jovens, a partir dos balanços de saber e das entrevistas, foi possível encontrar as três formas de relação epistêmica com o saber propostas por Charlot (2009). O

que propomos, a partir de agora, é entender os conceitos da sociologia da juventude, a partir do reconhecimento destes sujeitos e suas diversidades.

### 3.4 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDES: NA PERSPECTIVA DO SUJEITO SOCIAL

Falar sobre jovens e juventudes impõe uma reflexão acerca dos conceitos utilizados para definir ou apreender adolescência e juventude/juventudes nas sociedades modernas. Se buscarmos a definição de adolescência, a origem da palavra vem do Latim “*ADOLESCENTIA*”, que significa período da vida humana entre a infância e a fase adulta.

Alguns autores como CAVALLI (1985); FABBRINI e MELUCCI (1996), a partir de pesquisas de cunho psicológico, atribuem a adolescência na perspectiva temporal, que acaba por considerar:

O tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações. A maneira como a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu “estar na terra”. (MELUCCI, 1996, p.35).

Tal visão temporal, que enquadra pessoas em etapas padronizadas, orienta, por exemplo, muitos aspectos de nossa lei específica para a infância e para a juventude, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, considerando, em seu Art. 2º, adolescente, aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade, numa visão desenvolvimentista, que enquadra pessoas em etapas padronizadas.

Segundo Melucci (1996), a adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás, inaugura a juventude, ou seja, adolescência e juventude se sobrepõem, coexistindo em si mesmo. “A maneira como a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu “estar na terra”.” (MELUCCI, 1996, p. 35).

Nesse sentido, o significado do presente não se encontra no passado, nem em um destino final da história; o tempo perde sua finalidade linear e a catástrofe

(nuclear, ecológica) torna-se uma possibilidade. Mas esta deslinearização do tempo revela a singularidade da experiência individual. O tempo individual e cada momento dentro dele não se repete nunca. Não somente ele não retorna em um ciclo repetitivo sem fim, mas tampouco será portador de outro sentido, outra finalidade senão aquela que os indivíduos e grupos são capazes de produzir para si mesmos. (MELUCCI, 1996, p. 38).

Com isso, “sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômenos puramente naturais, mas sociais e históricos”. (PERALVA, 1997, p.15).

Para Peralva (1997), a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação, e construir uma definição da categoria de juventude não é fácil, porque o que a constitui são processos históricos e culturais. Levaremos em conta que a categoria juventude vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais, gerando nova arquitetura social.

Dessa discussão, “precisamos entender a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, mas que tem especificidades e diversidades que marcam a vida de cada um”. (DAYRELL, 2003, p.42).

A noção de juventude, na perspectiva da sociologia, implica compreendê-la como parte de um processo de crescimento mais totalizante. Toda a diversidade se concretiza com base nas condições sociais, culturais, de gênero, dentre outros aspectos. Segundo Dayrell (2003), assim como as demais fases da vida, a juventude deve ser compreendida a partir de seus dois componentes: biológico e social.

Outra questão destacada por Dayrell (2003) refere-se à dificuldade de se falar de uma juventude. O que se verifica são juventudes, jovens que vivenciam de formas diversas essa fase da vida. A sociologia da juventude tem como um de seus desafios a construção dessa categoria.

Isso ocorre porque falar de juventude é falar de uma dupla dimensão. Uma dimensão biológica e, portanto, universal, e, ao mesmo tempo, uma dimensão histórica e cultural, que está imbricada na própria definição do termo. É claro que isso não diz respeito apenas à juventude, mas a todas as categorias geracionais, que definem fases da vida humana, tais como: infância, idade adulta, velhice.

Neste sentido, antes de tudo deve-se destacar que não se trata de uma categoria apenas natural, ainda que marcada pela dimensão biológica. Em cada grupo social, e a cada momento histórico, ela é elaborada de forma diferente. (DAYRELL, 2003).

Situar o lugar social destes jovens é fundamental, por se considerar o sujeito como um ser ao mesmo tempo singular, que ocupa um determinado lugar no espaço, com uma

determinada origem familiar, inserido em relações sociais. Charlot (2000) lembra que a essência humana é, antes de tudo, social. É o mesmo que afirmar que o sujeito se constitui na relação com o outro, portanto, o que caracteriza o ser humano.

Aqui, a questão é entender como os jovens se relacionam socialmente, nesse meio no qual se inserem, e quais as dimensões que estão presentes no processo da sociologia deste sujeito. As diversas dimensões do processo de juventude são influenciadas pelo espaço onde são construídas as relações, que, segundo Dayrell (2007, p.43), “passam a ter sentido próprio, transformando-se em lugar, o espaço a fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais”.

Com isso, os jovens tendem a transformar os territórios físicos em territórios sociais. Podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias e, nesse movimento, é que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem. (DAYRELL, 2003). Esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar para o futuro, é o viver aqui e agora, no presente vivido e sentido.

#### **4. ESPAÇO, LUGAR E TERRITÓRIO: INTERAÇÕES MULTITERRITORIAIS**

“Território como o conceito que nos permitirá apreender o espaço, no lugar, pelo estudo de certos tipos de ações e práticas dos sujeitos sociais, em negociação com outros sujeitos, com os quais são obrigados a coexistir, numa extensão comum.” (NETO, 2015, p.53).

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico sobre território e multiterritorialidade, contribuindo para uma discussão interdisciplinar. Para cumprir tal propósito, argumentamos que o foco nos sujeitos sociais e suas ações e práticas espaciais, bem como a centralidade da dimensão do poder, não são aspectos distintivos do conceito de território, visto que prerrogativas também de espaço e lugar.

O capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, abordaremos os conceitos de território e territorialidade, fazendo uma discussão geral dos conceitos por meio de diferentes abordagens. O objetivo é introduzir o conceito de território, para se discutir as multiterritorialidades dos sujeitos da pesquisa.

Na segunda seção, discutiremos as multiterritorialidades dos sujeitos da pesquisa, compreendendo que a singularidade e a subjetividade dos sujeitos da pesquisa são fruto dos movimentos dotados de significados, a partir do encontro da multiplicidade. Neste capítulo, abordaremos a relação dos jovens acautelados com o território da educação.

Na terceira e última seção, propomos contextualizar as histórias singulares destes jovens, a partir das entrevistas e dos relatos, ancorados por certas passagens nos balanços de saber, enfatizando os processos de construção do saber epistêmico.

#### 4.1 A QUESTÃO DO ESPAÇO E LUGAR NUMA ABORDAGEM TERRITORIAL

Os conceitos de espaço e lugar têm sido discutidos e desenvolvidos por meio de diferentes abordagens, e, nesse aspecto, cada autor define sua linha de pesquisa, conforme métodos e concepções de interpretação próprios. O mais importante é que “devemos reconhecer que vivenciamos hoje um entrecruzamento de proposições teóricas” (HAESBAERT, 2011, p.42).

As ideias aqui expostas, apesar de serem propedêuticas, se apresentam no campo interdisciplinar e têm como objetivo desenvolver uma reflexão conceitual de espaço e lugar, numa abordagem territorial, a partir da exposição e reflexões de alguns autores estudados durante as disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado.

Cada um desses conceitos guarda variados significados e é objeto de intensos debates teóricos, conforme a corrente de pensamento a que se filiam e as variadas circunstâncias em que são utilizados. A construção de conceitos é parte indissociável de

qualquer esforço teórico de compreensão do real, razão pela qual ganha relevância neste trabalho.

Para Roberto Lobato Corrêa (2003), a geografia; ciência voltada ao entendimento dos fenômenos de natureza espacial, desenvolveu cinco conceitos-chave: paisagem, região, espaço, lugar e território. Essa geografia tradicional privilegiou os conceitos de paisagem e região, surgindo a necessidade de se compreender a expressão de espaço geográfico como sendo aquilo que está presente de forma materializada pela ação da sociedade.

A expressão espaço geográfico ou simplesmente espaço, aparece como vaga, ora estando associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada seja pela natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja com referência a simples localização. (CORRÊA, 2003, p.15)

As concepções de espaço geográfico, numa abordagem territorial, são abordadas, nesta dissertação, por SANTOS (1978); MOREIRA (1992); CORRÊA (2003); HAESBAERT (2004); MASSEY (2008); SAQUET (2011), e permitem qualificar a compreensão de espaço sob a perspectiva analítica geográfica crítica, onde, a partir da intencionalidade social, o homem se apropria do espaço natural transformando-o, através do trabalho, em espaço geográfico. (SANTOS, 2009).

O conceito de espaço, segundo Santos (1978), pode ser entendido como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente, e por uma estrutura representada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções. “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (p.122).

As formas e as funções variam no tempo e assumem as características de cada grupo social. É uma concepção histórica e relacional de geografia e do espaço.

(...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

O espaço surge, então, a partir da intencionalidade, de modo associado entre sistemas e ações (SANTOS, 2009), sendo que essa ação é própria do sujeito sobre o meio, por meio do qual ocorre apropriação do espaço natural. Logo, o espaço é “formado pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade”. (SANTOS, 2009, p.106).



Dito de outra forma, Saquet (2011) compreende que o homem modifica a natureza e cria lugar ou espaço, para viver a cultura, suas crenças, ritos, mitos, valores e comportamentos. Corrêa (2003) apresenta, ainda, outras determinações de espaço, que advém das relações entre objetos, sendo caracterizado pelos mecanismos de ação econômicos.

É possível perceber também, na concepção de Santos (1978), que o espaço geográfico é mais amplo e complexo, sendo entendido como um sistema indissociável de objetos e ações, em que a instância social é uma expressão concreta e histórica. A utilização deste território cria o espaço imutável, em seus limites e apresentando mudanças ao longo da história, e, com isto o território antecede o espaço.

O território para Santos (1978) pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo.

Pensar o espaço de uma maneira diferente foi o que propôs Doreen Massey (2008), reconhecendo-o como o produto das inter-relações em uma esfera de possibilidades e da existência da multiplicidade, estando sempre em construção. A autora propõe, com isto, o desafio da oposição entre espaço e lugar, como produto da inter-relação. O que está em questão é o processo constante de entendimento da constituição do social, integrante ao espaço.

Para Massey (2008), lugar é a espacialidade do social, significa nosso estar juntos “Trata-se do espacial dentro do tempo-espaço e, nesse ponto, mais especificamente, o seu aspecto como a esfera da multiplicidade e opacidade mútua[...], a constituição do social e do político” (p. 220).

Lugar acontece nos movimentos entre identidades que se movem, sendo a multiplicidade, antagonismos e temporalidades em todos os lugares. Portanto, não há regras de espaço e lugar, “o debate sobre abertura/fechamento, não deveria ser colocado em termos de formas espaciais abstratas, mas em termos de relações sociais através das quais os espaços e aquela abertura e fechamento são constituídos, as sempre móveis geometrias de espaço-tempo”. (MASSEY, 2008, p. 235).

O espaço, segundo Massey (2008), não é, de modo algum, redutível à distância. Sendo a distância uma condição de multiplicidade. “Como poderia o tempo aniquilar o espaço quando os dois se implicam mutuamente? Portanto, enquanto houver multiplicidade

haverá espaço.” (p.138). O espaço é mais do que distância; é esfera de resultados múltiplos.

O surgimento da geografia crítica fundada na dialética humanística e cultural trata-se de uma revolução que procura romper, de um lado, com a geografia tradicional e, de outro, com a geografia teórico-quantitativa. Este entendimento permitiu compreender que “...uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade.” (MASSEY, 2008 p.138)

“Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nos reuniríamos a posteriori, mas sim de formação sócio-espacial.” (CORRÊA, 2003, p.27).

O espaço surge, então, como o lócus da reprodução das relações sociais, como um cruzamento de móveis, sendo, portanto, um lugar praticado. “Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaços pelos pedestres” (CERTEAU, 2009, p.198).

No estudo do espaço no âmbito da geografia humanista e cultural, consideram-se os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência. Essa cultura pode influenciar a percepção e “a maneira que uma pessoa, possa ver coisas inexistentes” (TUAN, 1974, p.69), então a verdade é subjetivamente admitida como parte da experiência. O autor utiliza a palavra “topofilia” para definir um sentido amplo, que inclui todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material.

Na abordagem da Geografia Cultural, proposta por Arraes (2013), é preciso entender a experiência dos homens no meio ambiente e social. Esta experiência subjetiva orienta uma percepção que esse indivíduo projeta no passado e futuro. Nesse sentido, a nova geografia cultural é mais livre na sua abordagem da realidade e a paisagem (espaço), e será analisada a partir das relações emocionais entre a paisagem e o observador.

Encontrar uma definição única para espaço e lugar, numa abordagem territorial, pode se tornar uma tarefa árdua. Entendendo que cada categoria possui diversas acepções e recebe diferentes elementos, de forma que toda e qualquer definição não é uma definição imutável, fixa, eterna; ela é flexível e permite mudanças. (SANTOS, 1978). Isso significa que podemos conceber, aos conceitos, diversos significados e sentidos, construídos de acordo com a evolução histórica e também da ciência.

Numa visão mais tradicional, como dissemos, “o lugar, como território e o próprio espaço, era associado à homogeneidade, ao imobilismo e à reação, frente à multiplicidade,

ao movimento e ao progresso ligados ao tempo”. O território, como espaço dominado e/ou apropriado, manifesta-se hoje num “sentido multiescalar e multidimensional que só pode ser apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de uma multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2004, p.9,10).

Em síntese, para Haesbaert (2011), existem várias noções de territórios, que o autor subdivide em:

a) Território nas perspectivas materialistas: que prioriza seu caráter de realidade físico-material ou realidade “ideal”, no sentido do mundo das ideias. Num extremo, as posições “naturalistas“, que reduzem a territorialidade ao seu caráter biológico, num outro extremo, a percepção de território, numa perspectiva social, “relações de produção“. (2011).

b) Território nas concepções naturalistas: conceber o território no sentido de sua vinculação com o comportamento animal e na relação da sociedade com a natureza, com isto, sua territorialidade “pode carregar marcas profundas de uma ligação com a terra, no sentido físico do termo”. (p.57).

c) Território na tradição jurídico-política: Segundo Haesbaert (2011), esta temática priorizou o tratamento de questões econômico-políticas, “através do conceito de região, ou de uma problemática do campo das representações culturais do espaço pelo conceito de paisagem”. (p.62). O autor afirma que, mesmo se essa concepção assumir um viés materialista, começa-se a valorizar uma dimensão mais abstrata e simbólica de território.

d) Território nas perspectivas idealistas: reforça uma dimensão enquanto representação, simbólico, numa abordagem utilitarista do território. As pessoas constroem “seu território como área controlada para usufruto de seus recursos” (p.69), fazendo parte como elementos indissociáveis, na definição de um grupo enquanto tal.

e) Território numa perspectiva integradora: envolve uma leitura “de território como um espaço que não pode ser considerado nem estritamente natural, nem unicamente político, econômico ou cultural”, (p.74). Seria conceber este território numa perspectiva integradora entre diferentes dimensões sociais, de forma que articule nossa vida econômica, política e cultural, no sentido que as relações sociais são espaciais ou geograficamente mediadas (HAESBAERT, 2011).

Fica evidente que as abordagens unidimensionais são mais comuns que uma leitura integrada do espaço. Porém, propomos neste trabalho adotar uma leitura do território numa

perspectiva integrada, “de território a partir de uma concepção de espaço como um híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura e entre materialidade e “idealidade”, numa complexa interação tempo-espaço“. (p.79).

Desta forma, no próximo subtítulo, apresentaremos a concepção de território e multiterritorialidade, articulando-se os conceitos frente aos múltiplos sujeitos da pesquisa.

## 4.2 AS MULTITERRITORIALIDADES DO SUJEITO DA PESQUISA

Para iniciar o debate a respeito das formas de identidade e de organização da juventude, é necessário entender primeiramente de que público se fala. Uma juventude brasileira acautelada que vive em situação de vulnerabilidade, que pode ser entendida pela falta ou pouca proteção social, econômica e moral.

Abaixo, registraremos, no quadro 1, informações básicas dos vinte jovens acautelados pesquisados, tais como: nome fictício, idade e ano de escolaridade na data da pesquisa. A ideia é apresentar características dos jovens da pesquisa, para que os mesmos sejam identificados a partir das falas que serão apresentadas a partir deste tópico.

Quadro1: Informações básicas dos jovens da pesquisa

Nome Fictício dos Jovens	Idade	Ano de Escolaridade
JOSÉ	18 ANOS	2º ANO DO ENSINO MÉDIO
CAIO	17 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
MARCOS	18 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
FLÁVIO	17 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
LUÍZ	19 ANOS	3º ANO DO ENSINO MÉDIO
LUCAS	18 ANOS	9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
GUILHERME	17 ANOS	7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ALAN	18 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
DANILO	16 ANOS	7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
SAMUEL	19 ANOS	3º ANO DO ENSINO MÉDIO
PEDRO	18 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
TALES	17 ANOS	7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
MAURO	17 ANOS	8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PAULO	18 ANOS	2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
JÚNIOR	14 ANOS	8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EUGÊNIO	16 ANOS	2º ANO DO ENSINO MÉDIO

ANDRÉ	19 ANOS	2º ANO DO ENSINO MÉDIO
JOÃO	18 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
GABRIEL	16 ANOS	9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
HENRIQUE	18 ANOS	1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2016)

Os vinte jovens identificados no quadro 1 participaram da aplicação do balanço de saber (inventário do saber) e, destes, quatro jovens (José, Paulo, Eugênio e João) participaram da aplicação da entrevista semiestruturada. As falas registradas no balanço de saber e nas entrevistas semiestruturadas estarão apresentadas a partir de agora, com o objetivo de contextualizar a história singular destes sujeitos da pesquisa.

Além dos elementos culturais, econômicos, familiares e políticos, o local de moradia é um fator fundamental na formação da identidade do jovem, pois as áreas empobrecidas trazem as marcas da segregação, e, também, da violência, da criminalidade. “Na rua eu já aprendi o contrário aprendi a matá, robá, praticá o mal” (Danilo).

O espaço surge, assim, como o local de morada dos seres humanos e, mais do que isso, é o meio de vivência onde as pessoas imprimem suas marcas cotidianamente, proporcionando novas leituras à medida que a compreensão do mundo se modifica. É o espaço tornado território a partir das relações de poder.

Esse espaço tornado território se constitui pela apropriação, também chamado de consciência ou identidade territorial; “eu poderia ter saído de lá, ter ido embora pra outra cidade. Mas aqui é minha casa, o meu lugar” (José), e pela dominação, aqui no sentido concreto de ações. “Na rua eu mandava, fazendo alguma coisa...arte, aprontando” (Natan). Percebe-se na fala deste jovem uma “dimensão mais objetiva ou funcional de dominação do espaço”. (HAESBAERT, 2007, p. 420).

Percebe-se, também, que há uma constante luta pela sobrevivência: “o tráfico só dá merda o trem, guerra, essas coisas aí que é o problema de tudo né, e tive que fazer isso senão eles iam me matar” (José). E sem ter o direito ao tempo livre, que constrói a identidade do jovem, pois “tinha que vender drogas, muitas coisas erradas em muitas famílias” (João), as possibilidades de fazer escolhas ficam limitadas.

Ao buscar compreender essa realidade, é importante constatar que a relação de alguns jovens com o espaço é limitada. Os jovens do tráfico possuem restrição de acesso à própria cidade, bairro ou rua. Paulo relatou, na entrevista, que não podia circular nas ruas do bairro, que seria morto: “Na próxima vez que descer aqui em baixo, eu vou cortar sua cabeça, jogar pra cima do morro”. (Paulo).

Nos relatos de um dos jovens, também foi possível perceber a expressão do poder social influenciando na constituição da identidade deste sujeito: “Qualquer pessoa que passa perto de mim já penso maldade... nunca vi essa pessoa, pra mim eu já tô morrendo de medo”. (José). Isso mostra que a construção da identidade está diretamente ligada à relação entre indivíduos e cidade e ao sentimento de pertencimento e grau de acesso ao lugar.

Os relatos destes jovens mostram territorialidades que, segundo os conceitos de Sack (1986), se constituem com bases em três relações, que são: classificação por área, comunicação por fronteiras e um controle de acesso. A classificação é uma ordem que veda o acesso a um determinado local, a comunicação é feita por marca ou sinal, anunciando para o outro o limite e o controle de acesso, sendo essa, uma tentativa de controlar as coisas por meio de esforço e gasto de energia.

A territorialidade, para João, um dos jovens acautelados; é uma dessas relações complexas de se livrar, “é, pro cê entrar é beleza, agora pro cê sair não tem como mais”. (João). Sendo assim, o território se apresenta como produto de conflitos e contradições sociais, lócus da reprodução das relações; e essa territorialidade:

Aponta para o fato que, a organização geográfica e significado, enquanto dependem de muitas coisas, também pressupõe a manutenção de diferentes graus de acesso às pessoas, coisas e relações. As organizações espaciais têm histórias e como também têm os usos territoriais do espaço; as três características da territorialidade estão, intimamente, ligadas e inter-relacionadas. (SACK, 1986, p 26).

Esse ser jovem depende então da “situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais- classe, gênero, etnia, etc”. (DAYRELL, 2007, p.1108). Ser “jovem, pobre e preto, onde essa tríade acompanha muitos dos jovens como uma maldição”. (DAYRELL, 2003, p.44).

Porém, apesar dessas análises macro e generalizadas destes jovens, percebe-se que a juventude pode desenvolver “concomitantemente, vários vínculos identitários com mais de um território” (HAESBAERT, 2004, p.408). Adquirindo características muito mais híbridas, “multiterritorializando-se” cada vez mais. Assim, o território, para o jovem, é um fator agregador, que pode ser lido também de forma micro, permitindo novas leituras.

É fundamental contextualizar, historicamente, o território no qual estamos pesquisando. Para tanto, precisamos levar em conta uma superação do território somente em uma dimensão material, ou somente em uma dimensão de relação, mas “o território, ao mesmo tempo, numa dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço”. (HAESBAERT, 2011, p.42).

Portanto, é inevitável e indissociável compreender a relação da identidade juvenil “no sentido de que as relações são espaciais ou geograficamente mediadas e de que a territorialidade é inerente a toda condição humana” (HAESBAERT, 2011, p.78). Embora existam variáveis na forma de se manifestar, o território faz parte de todo o processo histórico dos indivíduos.

Adotando, como disse Haesbaert (2011), a experiência numa dimensão integradora do espaço, que só é possível se estivermos articulados (em rede) através da multiplicidade, propomos, a partir dos estudos de Charlot (2000), a compreensão da subjetividade e singularidade, entendendo que o sujeito é “igual a todos, como espécie; igual a alguns, como parte de um determinado grupo; e diferente de todos, como um ser singular” (CHARLOT, 2000, p.56).

Haesbaert (2004) defende o conceito de multiterritorialidade, que corresponderia, na verdade, à intensificação da territorialização no sentido de uma multiterritorialidade, entendida como processo simultâneo de criação e destruição de territórios, em diferentes modalidades e múltiplas escalas espaciais:

Para falar em multiterritorialidade precisamos, em primeiro lugar, esclarecer o que entendemos por território e por territorialidade. Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreoterror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo -especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “temtorium” são impedidos de entrar”. (HAESBAERT, 2004, p.20)

Haesbaert (2004, p.18) sugere então que “os territórios plurais são uma multiplicidade de espaços diversos, culturais, sociais e políticos, com conteúdos jurisdicionais em tensão, que produzem formas particulares de identidade territorial”.

As formas particulares de identidade territorial são um campo de estudo promissor, que entenda o espaço territorial como espaço humano. Se falamos de relação, falamos de jovens sociais, que ocupam um lugar social, inserido em relações sociais, principalmente numa análise qualitativa, na qual as relações são feitas por movimentos, ritmos, “movimento dotado de significado, de expressividade, isto é, que tem um significado para quem o constrói” (HAESBAERT, 2011, p.281).

É nesta singularidade, a partir da multiplicidade, que propomos uma leitura destes jovens em situação de vulnerabilidade, dirigindo-se “ao modo próprio de ler o mundo e, com isso, interpretar a experiência diária” (CHARLOT, 2000, p.29), onde estes jovens são um “vir a ser, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no

presente” (DAYRELL, 2003, p.40), permitindo, assim, outras possibilidades de olhar este jovem, conforme se verá a seguir.

#### **4.2.1 Juventude acautelada e relação com o território da educação**

Uma das constituições dos processos educativos são os chamados sistemas de ensino. Datado de início do século passado, a sua organização inspirou, a partir de um longo processo de reivindicação, políticas de universalização do ensino, garantidas pela igualdade de oportunidades de acesso e permanência nas instituições escolares.

A educação, como direito humano fundamental, é um discurso relevante na medida em que se resultou de processos históricos, sendo, pois, “produto de si por si mesmo; através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. (CHARLOT, 2000, p.54).

Quando se fala em educação, remete-se, primeiramente, ao sistema escolar, porém, fora da escola, existem diversas formas de educação significativas e influentes. Uma escola no contexto social (FREIRIANO, 1979) nos implica em reconhecer que ser da escola só pode ser apreendido a partir do contexto mais abrangente no qual ela está inserida: a sociedade.

Apesar de ser inevitável associar educação ao espaço escolar; compreendido, segundo Sack (1986), como um espaço de relação indissociável da territorialidade com o uso e organização do espaço, e a relação de sentido que é dada ao lugar; a educação escolar não é a única forma de se pensar sobre os processos de aprendizagem.

A educação no conceito amplo da palavra remete a toda forma de aprendizagem, que permite apropriar-se do mundo. Guilherme, no relato do balanço, disse que aprende em casa “a respeitar e a ser educado, a fazer amigo” (Guilherme), por sua vez, Júnior aprendeu, no centro socioeducativo, “a respeitar os agentes e a ser responsável” (Júnior).

Não diferente, Túlio nos relatou que aprende todos os dias e que, atualmente, tem visto a educação como um caminho “para lutar por minha identidade, que eu devo ser outra pessoa e ser alguém na vida”. Neste sentido, o processo de educação pode remeter ao fato, como disse Charlot (2000), de adquirir saber, no sentido estrito da palavra, um conteúdo intelectual ou entrar em formas relacionais.



Adquirir saber é tão importante para estes jovens, pois “permite se assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres...tornar-se mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p.60). Para Marcos, um jovem acautelado há um ano e meio, o curso superior é a chance de “mudar de vida e dar orgulho para minha família”.

Além do saber intelectual do qual Marcos relata, vimos também, nas falas dos jovens, a importância do saber relacional como uma pulsão em busca de um objetivo. José, um jovem de dezoito anos, disse que o importante para ele é que “aprendi a perdoar e com isso aos poucos meus planos e desejos estão se realizando”.

Muito acontece, nesse sistema em movimento, “através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (CHARLOT, 2000, p.53).

Estes jovens precisam se identificar no e com o espaço em movimento, o que significa, segundo Haesbaert (2011), territorializar-se, criando referenciais simbólicos num espaço que está em, no e pelo movimento. Porém, movimento nos indica instabilidade, e estes jovens acautelados vivem em condições de sobrevivência extremamente precárias.

“Na rua aprendi a usar e a vender drogas isso foi a maior burrice que fiz” (João). O mundo de João não se reduz ao desejo individual, seu mundo assume formas concretas sociais e ele acaba se envolvendo, ocupando um lugar e exercendo uma atividade. Charlot (2000) nos explica que nascer significa ser obrigado a aprender, num triplo processo de hominização, de singularização e de socialização.

A análise que fazemos é que, para haver atividade, esses jovens foram mobilizados, “para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ele” (CHARLOT, 2000, p.54), portanto, a educação é uma troca com os outros e com o mundo, sendo impossível acontecer sem o desejo como força de atração.

Estes jovens não podem ser compreendidos sem que se apreenda sob as formas específicas de relação com a educação, com o mundo. Pois, “para definir o sujeito saber, é preciso apreender sua relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.61). Portanto, a ideia de educação aqui utilizada implica a de sujeito, que estabelece relações como produto e um resultado de interações.

Articular a educação, em seu sentido amplo, com os processos de formação dos indivíduos, ou articular a educação com a comunidade educativa de um território, em que se insere este sujeito, é um desafio e uma demanda da sociedade atual. Para isso, surge a

necessidade de se pensar em uma educação mobilizadora, principalmente para o sujeito vulnerável socialmente, economicamente e educacionalmente.

### **4.3 JUVENTUDE ACAUTELADA: histórias singulares**

#### 4.3.1.1 A escola: boas lembranças

A partir das entrevistas e dos relatos dos jovens, ancorados por certas passagens nos balanços de saber, pudemos analisar, nesta pesquisa, os processos de construção do eu epistêmico. Suas histórias no sentido pleno do termo: “elas se constroem, através de acontecimentos, encontros, rupturas e não se pode saber o final de maneira certa, pois não se pode conhecê-la de antemão”. (CHARLOT, 1996, p.53).

Os quatro jovens que participaram da entrevista resgataram lembranças boas da escola. “Boa, muitas lembranças boas” (José). Porém, se todos os jovens tem uma história, “não significa que ela seja repleta de rumor, furor, ou, ao contrário, de triunfos” (CHARLOT, 1996, p.53).

Nos relatos dos jovens, é possível perceber fortemente a relação com o saber escolar, engajado em uma relação epistêmica relacional, que Charlot chama de distanciação-regulação, na qual os jovens se apresentam como um sujeito epistêmico definido por sentimentos e emoções:

Boa, muita lembrança boa. Em casa eu tive minha mãe que trabalhava de manhã, minha família trabalhava também, meu destino então era casa, destino era ir pra escola, eu acordava e ia pra escola, e era bom demais! Ainda mais no ensino fundamental, no pré, 1ª série, era bom demais! Melhor coisa que tinha. (José).

Ah, é um lugar diferente, a gente faz amigo, conhece pessoas novas. Sempre faz amizade com o professor, com os meninos do meio ali, qualquer gincana, qualquer trabalho eu estava envolvido ali. É tipo uma coisa que ajudava a esquecer os problemas da vida, sei lá. Não tem como para explicar isso não. (Paulo).

A maior parte destes jovens teve dificuldades na escola. No entanto, como diz Charlot (2009), não vimos, da parte deles, aquilo que os sociólogos anglófonos batizaram de cultura anti-escola. Pelo contrário, os balanços e as entrevistas mostram os jovens sensibilizados por essa escola.

Do ponto de vista epistêmico, aprender é apropriar-se de um saber-objeto. Esse saber só pode “assumir forma de objeto através da linguagem, melhor ainda da linguagem escrita” (CHARLOT, 2000, p.68). Os jovens entrevistados não evocaram em seus relatos esse processo epistêmico.

Aprender é também dominar uma atividade, a partir de uma mobilização, utilizando-se de um objeto. Neste sentido, existe, de fato, “um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender” (CHARLOT, 2000, p.69). Assim, aprender é dominar uma atividade. Esta relação epistêmica com o saber também foi pouco evocada nos balanços.

Por fim, aprender significa entrar em um dispositivo relacional, “apropriar-se de uma forma subjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir, de maneira reflexiva, uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p.70).

Os jovens gostam da escola porque é um lugar de convivência, onde encontram amigos. “O problema é que, na escola, eles têm que aprender...Só continua estudando quem encontra uma forma de prazer na escola.” (CHARLOT, 2012, p.2). Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende.

Charlot explica que os jovens precisam estabelecer um sentido para o fato de ir e permanecer na escola, sendo possível ser compreendido a partir do que o autor chama de equação pedagógica: “aprender = atividade intelectual + sentido + prazer”(CHARLOT, 2012, p.2). Para tanto, esses jovens precisam ser mobilizados, nascendo um desejo de aprender, fazendo uso de si mesmo neste processo.

#### 4.3.1.2 Estudei/ não estudei

Os processos de mobilização na escola não são suficientes para compreender as histórias escolares, principalmente dos jovens vulneráveis. É preciso identificar, conforme Charlot (1996), os processos de mobilização em relação à escola, o que implica em se atribuir um sentido no próprio fato de ir à escola e permanecer nela.

O que está em questão é, precisamente, saber quais variáveis são pertinentes para dar conta do que se passa numa situação ou numa história escolar. Paulo, José e Natan nos retratam como os entrecruzamentos mudam a vida destes jovens, que, assim, deixam de estudar, de frequentar uma instituição de ensino:

“Parei demais ué. Parei primeira vez, fiquei dois anos fora da escola, voltei pra escola de novo e só comecei a estudar, fiquei só o começo do ano e saí de novo. Depois eu fiquei uns 6 meses sem estudar, só que eu comecei a trabalhar também. Aí começou os problemas daqui de casa, meu vô tava morrendo, o meu vô, pai do meu pai. Aí ele faleceu, nós não deu certo e eu tive que voltar pra casa”. (Paulo).

“Eu tive que parar né? Tipo, né? Arrumei minha mulher. E meus irmãos foi casando e foi saindo de casa, só foi ficando eu e minha mãe. Aí eu tive que ajudar dentro de casa também né. Só eu e ela. E ela doente. Aí foi onde eu parei de estudar e comecei a trabalhar. E fui também e arrumei mulher, filho, foi onde eu parei de estudar”. (José).

“Tipo assim, sempre eu estudei né. Desde de lá de fora, antes de ir preso, estudava direitinho. Só fiquei uns dois meses no começo do ano passado sem estudar e foi aí que aconteceu isso aí eu fui e voltei a estudar de novo no mesmo ano. Sempre fui bem na escola”. (Natan).

Os jovens deixaram os estudos porque arranjam um emprego ou porque arrumaram filho. Porém, Charlot nos indaga se na verdade eles nunca entraram na escola. Fisicamente, estavam lá, mas não entenderam esse mundo estranho em que, quem sabe, pergunta a quem não sabe.

A escola muitas vezes ensina coisas que só tem sentido dentro da escola, não permitindo a transformação de uma comunidade. Precisamos oferecer um ensino, como disse Charlot (2003), que permita, aos jovens, entender melhor sua comunidade, para poder mudá-la, mudar a vida e a si mesmo.

#### 4.3.1.3 No meio do caminho tinha uma pedra...

Então, no histórico escolar destes jovens, percebemos interrupções no processo escolar, apesar deles relatarem que gostam de ir para a escola “Tudo é bom, né? A amizade que cê faz, os professores também, como se fosse uma família, só dá bons conselhos pra gente” (José). “Porém, o que acontece quando numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de um determinismo causal linear?” (CHARLOT, 1996, p. 51).

Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto. O relato de João nos mostra que a relação com o saber epistêmico se comporta também numa dimensão de identidade, na qual “aprender faz sentido por referência a história do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.72).

“Hmm, as amizade... as brincadeira.. as aulas, os dever, as matéria.. Pra mim, no começo, eu ia na escola por querer estudar matemática, gostava de matemática. Mas depois eu comecei ir por que minha mãe falava muito pra mim ir...Ai eu perdi o gosto, ai eu fiquei um tempo assim, perdido, sem saber o que eu tava fazendo da minha vida.... comecei a me envolve, sai da escola, fiquei um ano sem estudar depois voltei a estudar de novo.. Mas já não tava podendo ir pra escola igual eu ia antes, já não tava podendo andar a pé igual eu andava na rua, não tava podendo andar de bicicleta mais....Tinha que ter um transporte mais rápido pra mim chegar mais rápido, saí rápido...E tava praticamente se afundando, né” (João)

Em princípio, existem muitas maneiras de tornar-se alguém. No contexto histórico de João, a escola deixou de ser atrativa, depois se tornou obrigatória e, sem ele entender, a escola deixou de existir para esse jovem. Assim, João foi se construindo, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como sujeito.

#### 4.3.1.4. A perda da liberdade

Com isso, “Eu fui preso, eu estava dormindo lá na minha casa” (Paulo). Podemos entender que a perda da liberdade resulta da invisibilidade social a que está submetida uma considerável parcela da população. Invisibilidade que é fruto das desigualdades de gênero, etnia, condição socioeconômica, entre outras. (SOARES, 2005).

Natan relatou que, em uma semana, se viu frente a uma nova realidade, a privação da liberdade: “Foi rápido, o trem, em uma semana, o trem desandou na minha vida. Em uma semana o trem desandou tudo, escola, tudo”. Isso implica pensarmos que a relação com o saber existe em termos de pluralidade construtiva, e não de linearidade dedutiva, aqui representada pelas multiplicidades de situações e vivências:

“Tipo assim, num domingo, começou num domingo. Nem lançava mão de festa. Fui pra festa, eu e os meninos. Começamos a usar drogas, não usava, já usei drogas nesse dia. Já cheguei em casa, páh, minha mãe falou assim: “você tá diferente”, já falei “tô não”... daí fui lá pra casa dos meninos. Fiquei com eles de boa, daí eles: “nós vai roubar lá, vai dar certo, nós já roubou várias vezes e não foi preso”. Falei: “então vão então, dá nada não, de boa”. Daí eu fui, e fui e roubei primeiro sozinho, fui lá e roubei sozinho, na terça-feira eu vim e fugi dos homens, eles não me pegou não, fiquei de boa. Eu vim pra Valadares, na quinta-feira nós foi roubar de novo, aí foi onde eu fui com eles, aí nós foi roubou e quinta de manhã vai preso”.(Natan)

As más companhia. É... eu mesmo me autorizei, autorizei, fiquei muito... com minha cabeça rápida, já fiquei muito... no mesmo momento que eu comecei eu já

falei “não.. agora sou o cara, vô fazer isso, tô decidido” mas não era como eu pensei que era (João).

Esses jovens tiveram que aprender a vivenciar essa nova territorialidade, onde o “espaço de prisão, ao mesmo tempo que participa de processos de territorialização com um território (de acesso fortemente controlado) que protege quem está fora dele, especialmente no sentido da ordem institucional dominante” (HAESBAERT, 2011, p.256).

#### 4.3.1.5.O confronto das escolas

Mas aqui “dentro eu estudo” (João). O Direito à educação é um direito fundamental previsto na Constituição Federal e enfatizado pelo ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, desde 1990. A educação assume um papel ainda mais relevante para os que agora precisam reaprender conceitos e redesenhar suas perspectivas.

Sendo útil distinguir e articular a relação de identidade com o saber, perguntamos aos jovens: qual a diferença e a semelhança que eles observam entre a escola do centro socioeducativo e a escola de fora?

“Ah, a escola lá fora é bem mais melhor né. Aqui, tipo assim, né, tem negócio não. Os professores é tipo mais atrasado, os dever aqui tudo de oitava série, outro dia mesmo teve de oitava série passando pro segundo ano pra nois. Aí eu falei “ta passando dever de oitava série pra nois”, Nós foi e reclamou com o diretor, falamos que tem que mandar passar dever de segundo ano pra nós”. (Natan).

“Tem demais, ué. Aqui dentro, eu falo que o pessoal da escola... Hoje em dia aqui, o grau que estuda aqui é muito fraco. Eu tô no segundo ano do ensino médio aqui dentro e o professor passando regra de três pra mim, aí eu falei “ô fessor eu aprendi isso foi na quinta série”, aí ela falou “então faz uma aí pra mim”, eu falei “faz um problema aí que eu vou resolver pra você.... Fico olhando para cara deles assim todo sem graça”. (Paulo).

“Nenhuma, nenhuma semelhança, os alunos aqui que mandam né, os professores fazem a obrigação deles chegam e passam o dever no quadro, faz quem quer, quem não quer não faz. Lá fora é diferente né, você tá lá pra estudar, aqui muitos saem só pra ficar fora do alojamento mesmo que é o que mais acontece só vai por ir mesmo, estudar que é bom não estuda não”. (José).

Esses jovens, em seus discursos, criticam o ensino oferecido no Centro Socioeducativo, percebendo que, de fato, ocorre um desprezo e uma falta de respeito a suas capacidades. Esses professores podem estar tendo um olhar negativo para esses jovens, em termos de probabilidade frente a uma sociologia reprodutora da desigualdade.

Essa leitura negativa utiliza-se de correlações estatísticas, e não em termos de causa e efeito. Esse jovem, segundo sua posição social, educacional e estatisticamente, jamais poderá aprender, então, para quê ensinar?

Não se devem ensinar coisas difíceis demais- porque vão fracassar- mas também não se devem ensinar coisas fáceis demais- porque não vale a pena aprendê-las. Muitas vezes, a pedagogia das nossas escolas é uma pedagogia de fracasso e humilhação, em que muitas crianças constroem uma imagem negativa da escola, mas dela também. (CHARLOT, 2012, p.8).

Essa parece ser a condição fundamental para mudar essa triste percepção destas escolas, entender o que está acontecendo na história escolar destes jovens, sem desistir da perspectiva social, nem da perspectiva da singularidade individual. Estes professores precisam se utilizar desta leitura positiva, respeitando estes jovens como sujeitos singulares.

#### 4.3.1.6 O futuro e a “liberdade“

As palavras liberdade e futuro foram as mais citadas pelos jovens. Todos almejam a liberdade e esperam um futuro promissor. Porém, quando perguntamos aos jovens o que vai acontecer depois que cumprir a medida, foi possível perceber que a liberdade não é tão esperada quanto parece.

Muito medo, demais. Qualquer pessoa que passa perto de mim já penso maldade. Qualquer pessoa que eu falo assim: “ó uma pessoa é que eu vejo com uma roupa diferente igual bandido”, nunca vi essa pessoa, pra mim eu tô morrendo de medo, medo demais. É por isso que eu vou sumir, embora, seguir minha vida. (José).

Querendo ou não, eu já fiz muita maldade com os outros e os outros já tentou fazer maldade comigo, então não tem como assim, ter convivência, eu chegar, conversar. Se eu for para um lugar, para ter outra oportunidade eu tenho que sair de Valadares, ou sair do bairro de onde eu moro pelo menos. Mudar para outro bairro, alugar uma casa... (Paulo).

E, quando eu sair daqui, “na verdade eu não sei ainda não, estou aguardando para saber o que vai acontecer”. (Paulo). Os projetos de futuro destes jovens são influenciados pelas condições socioeconômicas e culturais presentes nos contextos, e as oportunidades são vistas através das condições sociais concretas que a família e a comunidade oferecem.

Assim, o retorno destes jovens ao ambiente de liberdade pode acabar reproduzindo uma condição de “exclusão”, ou de uma inclusão marginal vivenciada tanto no contexto familiar quanto no contexto comunitário. O que propomos, no próximo capítulo, é analisar as articulações destas histórias singulares, destes jovens acautelados.



## 5. HISTÓRIAS SINGULARES E RELAÇÃO SOCIAIS

“A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torne possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou”. (FREIRE, 1996, p.88).

Neste Capítulo, os dados coletados a partir do Balanço do Saber, aplicado a vinte jovens pesquisados, serão apresentados e discutidos, a fim de analisar, a partir da teoria da Relação com o Saber, as articulações de histórias singulares e de relações sociais, que levam o jovem acautelado a adotar certos tipos de aprendizagens.

A investigação aqui apresentada inscreve-se num projeto mais amplo de pesquisa e extensão da UNIVALE, intitulado Juventude, Educação e Direito, que tem como um dos objetivos principais contribuir para a melhoria do processo educativo de jovens em situação de acautelamento.

O objetivo principal deste capítulo é compreender como se estabelece a relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, entendendo que o saber é relação, produto e resultado, indicando que o campo de estudo que investiga a relação com o saber pode se constituir ferramenta importante para se pensar sobre a juventude em situação de vulnerabilidade social e educacional.

Para um melhor esclarecimento do que estará sendo interpretado, destacaremos alguns trechos dos balanços de saber e das entrevistas ao longo de toda a análise. Esses trechos serão colocados entre aspas, estando os mesmos em sua forma bruta, ou seja, conservando os termos e vocábulos empregados pelos jovens.

## 5.1 O QUE OS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADES DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS

O princípio básico, no sentido da antropologia filosófica de Kant (1993), é que o homem não é dado, o homem é construído. Para se tornar homem, “ele tem que entrar no mundo criado por gerações precedentes, apropriar-se dele, encontrar aí seu lugar e, neste mesmo movimento, tornar-se um ser humano social, singular” (CHARLOT, 2009, p. 25).

Assim, o “ser humano é obrigado a aprender para ser” (CHARLOT, 2000, p.52). Neste sentido, é possível analisar, também, a articulação dessas relações em um psiquismo singular, de um determinado indivíduo com o saber. Aprender é, então, apropriar-se de saberes, mas, também, controlar atividades, os objetos da vida corrente e formas relacionais.

As aprendizagens relatadas pelos jovens pesquisados serão tratadas a partir de dois pontos de vista. Em primeiro lugar, impõe-se uma primeira análise à leitura simples da

porcentagem de aprendizagens evocadas pelos jovens. Em segundo lugar, qual o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas.

As categorias de análise das aprendizagens ou figuras do aprender foram sugeridas por Charlot (2009), na qual o pesquisador analisa estas figuras, constrói dados empíricos e identifica os processos que as caracterizam. Utilizaremos, também, para a análise dos dados, de apoio nas reflexões de Charlot (2009), a partir dos dados de 533 inventários de saberes produzidos por jovens de liceus profissionalizantes de periferias de Paris, entre 1993 e 1995.

Quais aprendizagens foram mais ou menos evocadas pelos jovens ou mais ou menos significativas para estes jovens que se encontram acautelados?

Para responder a essa questão, as aprendizagens evocadas por eles/as nos balanços de saber foram classificadas, tendo por base os estudos de Charlot (2009), já citados. Aprendizagens ligadas à Vida Cotidiana, Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA; Aprendizagens Genéricas e Tautológicas - AGT, Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP; Aprendizagens Intelectuais e Escolares AIE; Aprendizagens Profissionais – AP.

O quadro a seguir nos permite uma leitura do universo de saber dos jovens privados de liberdade, a partir da contabilização dos resultados das aprendizagens evocadas nos balanços de saber.

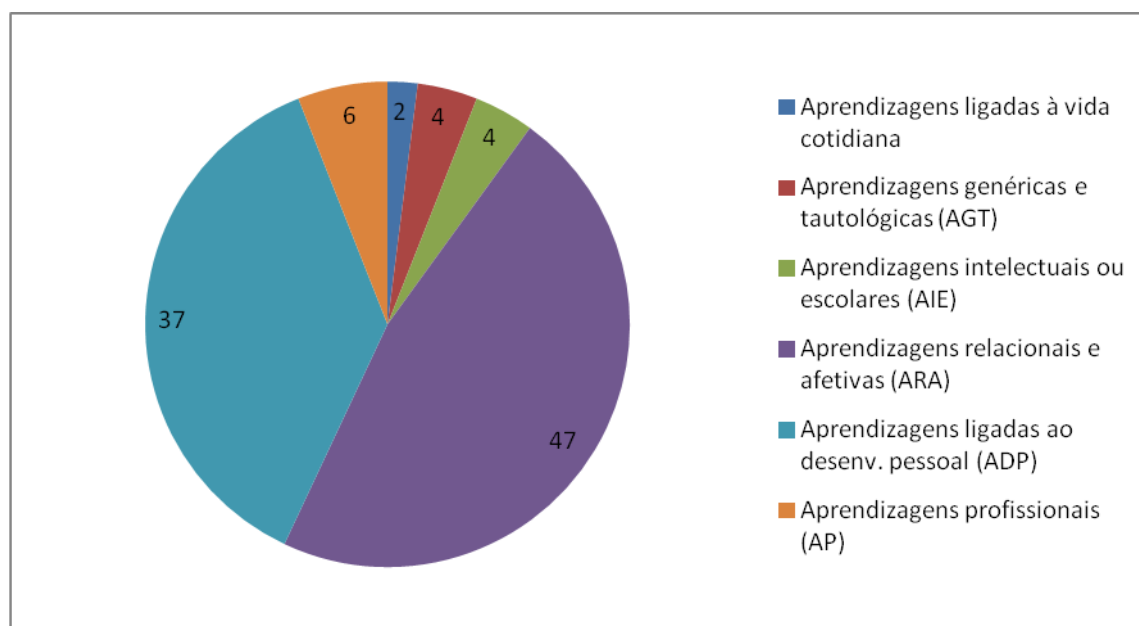
Tabela 6 – Aprendizagens evocadas de forma geral

Aprendizagens	Número de aprendizagens	Porcentagem
Aprendizagens ligadas à vida cotidiana	2	2%
Aprendizagens genéricas e tautológicas (AGT)	4	4%
Aprendizagens intelectuais ou escolares (AIE)	4	4%
Aprendizagens relacionais e afetivas (ARA)	47	47%
Aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (ADP)	37	37%
Aprendizagens profissionais (AP)	6	6%
Total das aprendizagens	100	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

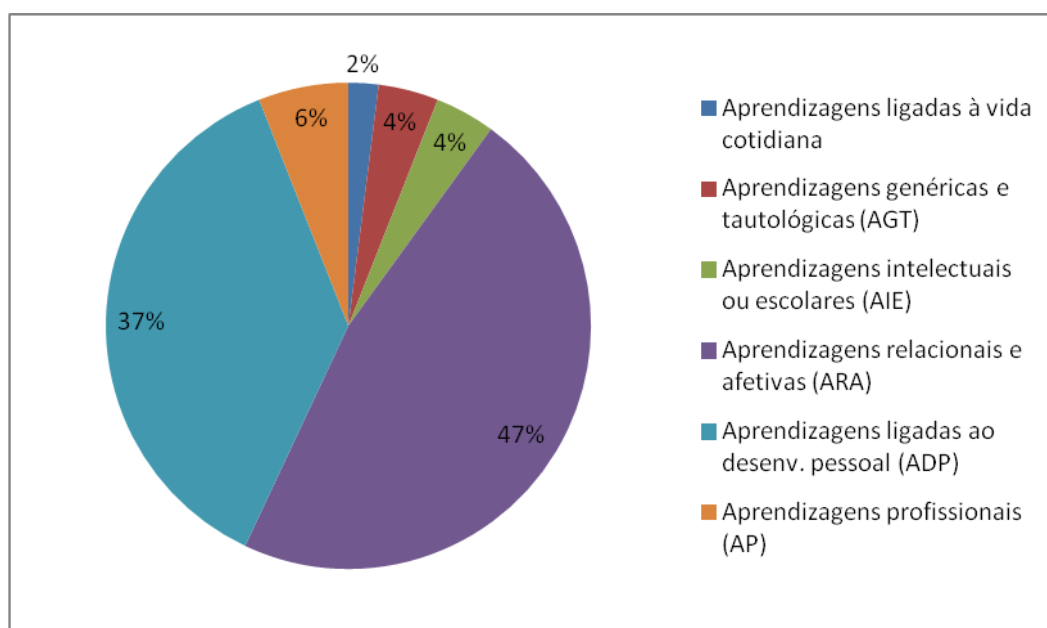
Para facilitar a análise geral das aprendizagens evocadas, utilizaremos os dados apresentados na Tabela 6 e os rerepresentaremos na forma de gráfico em número absoluto (Figura 3), e em porcentagem (Figura 4).

Gráfico 3 - Aprendizagens evocadas de forma geral



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

Gráfico 4 - Porcentagem de Aprendizagens Evocadas nos Balanços



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

Considerando-se o conjunto dos vinte jovens que elaboraram seus balanços de saber, podemos constatar que, em um total das 100 aprendizagens evocadas, 2% referem-se às aprendizagens ligadas à vida cotidiana (saberes básicos, tarefas familiares, atividades esportivas, de lazer e artísticas), como “aprendi a jogar bola, futebol”; 4% referiram-se às aprendizagens genéricas e tautológicas, pertencendo a um polo vago de saber “muitas coisas, a educação, coisas boas, coisas ruins”; 6% são as aprendizagens profissionais que se destacam “um bom trabalho, fazer faculdade, curso superior, emprego”, e 4% aprendizagens intelectuais e escolares, onde os jovens disseram aprender particularmente na escola, “ler e escrever, as matérias, estudar”.

Destaca-se o conjunto das aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal, que perfazem um total de 84% dos registros, totalizando 84 citações evocadas. Percebemos, nas citações das aprendizagens relacionais e afetivas, as expressões de conformidade, de harmonia, de relações de conflito e transgressões, tais como, “perdoar”, “amar”, “reconhecer os erros”, “escutar”, “roubar”, “matar”, “fumar”. E, das aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal, as expressões de confiança em si, superar as dificuldades, autonomia, sendo ressaltado o desejo pela liberdade, mudança de vida, orgulho para a família, tornar-se uma pessoa melhor.

A predominância das aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal (84%), das demais aprendizagens, destaca-se por considerarmos que estes jovens

se apresentam em situação de privação de liberdade, vivendo uma realidade difícil, mantendo entre si, e com os outros, relações tensas e conflituosas com frequência. A preponderância dessas aprendizagens, pelo exposto anteriormente, merece uma análise mais acurada, como discutiremos no próximo tópico.

Outro resultado surpreendente, ao analisar, de forma geral, os resultados dos balanços, foi a ocorrência de apenas 4% de aprendizagens ligadas ao intelectual e escolar. Ressalta-se que o enunciado do balanço aplicado é bastante direcionado à escola e que estes jovens frequentam o ensino escolar no cumprimento da medida, e todos tiveram experiências com o ensino escolar antes da privação de liberdade, por isso, esperava-se um número maior de citações destas aprendizagens por parte destes jovens.

### **5.1.1 O peso das aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal**

As aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal, são reagrupadas seguindo o quadro consolidado dos balanços de Saber, proposto por (CHARLOT, 2009, p.280- em anexo). As aprendizagens relacionais e afetivas (ARA) serão subdivididas em: de conformidade, relações de harmonia, relações de conflito, conhecer as pessoas e a vida, transgressões. As aprendizagens do desenvolvimento pessoal (ADP) subdividem-se em confiança em si - autonomia, ultrapassar as dificuldades, quem sou. Os balanços de saber são “objetos de um trabalho de escrutínio e, logo, inevitavelmente de interpretação”. (CHARLOT, 2009, p. 19).

Perfazendo 84% das aprendizagens evocadas pelos jovens (84 citações), percebemos a necessidade de se analisar o peso destas aprendizagens. Assim, definida a problemática da relação com o saber, a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações e não categorizar indivíduos.

Os dados apresentados nos permitem concluir que as aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal se sobressaem sobre as demais, portanto, esses jovens dizem valorizar o saber afetivo, relacional e do desenvolvimento, conclusão esta, reforçada pelo número de citações destas aprendizagens, e por terem sido evocadas pelo menos uma vez por todos os jovens. A seguir, apresentaremos as ocorrências citadas dessas aprendizagens:

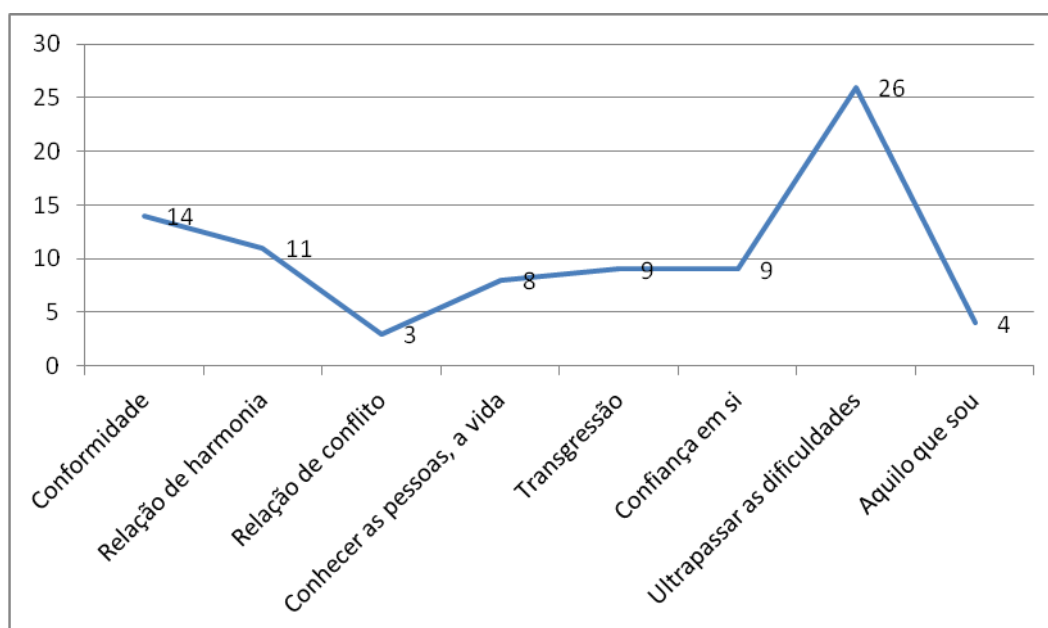
Tabela 7 – Tipos e porcentagem de ocorrências ligadas às aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal.

Aprendizagens	Número de ocorrência	% de ocorrência
Conformidade	14	16,66%
Relação de harmonia	11	13,09%
Relação de conflito	3	3,57%
Conhecer as pessoas, a vida	8	9,52%
Transgressão	9	10,71%
Confiança em si	9	10,71%
Ultrapassar as dificuldades	26	30,95%
Aquilo que sou	4	4,76%
Total	84	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

No gráfico 7, utilizamos os dados expostos na tabela 7 para visualização das aprendizagens mais citadas das ocorrências ligadas às aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal.

Gráfico 7- Tipos e quantidades de ocorrências ligadas às aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal.



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

Surpreendente encontrar as aprendizagens ligadas à confiança em si (9 citações) e a necessidade de ultrapassar as dificuldades (26 citações), valorizadas por 41,66% do total das aprendizagens citadas pelos jovens privados de liberdade. Henrique foi um dos jovens que citou a aprendizagem ligada à necessidade de ultrapassar as dificuldades “Vou dar a volta por cima e mostrar a todos que eu posso e vou vencer esta batalha”.

Já Túlio deixa claro que adquiriu confiança em si quando relata: “estou esperando uma nova chance para mim mostrar para aquelas pessoas que falam que eu não vou conseguir, que elas se enganam”. No relato de Natan, é percebido o desejo de “ser diferente”, e que as escolhas, principalmente das amizades, foram fator relevante para sua privação de liberdade. “Se tivesse feito outras amizades, não tivesse feito aquelas amizades lá, não teria vindo pra cá não”.

É preciso compreender que estes resultados sobre as aprendizagens indicam, precisamente, que os jovens são desafiados a aprender a reconhecer os erros, ultrapassar barreiras e desejar a mudança, mesmo vivendo em um território onde estas relações pouco se expressam.

Apesar destes jovens se encontrarem em situação de extrema vulnerabilidade, invisibilidade social e violação dos seus direitos e em um delicado processo de reintegração social; aprendem e valorizam as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, como: “ser alguém na vida”, “deixar os erros para trás”, “ter esperança no futuro”.

Charlot (2000) nos indica que este sujeito interpretou sua posição, deu sentido a esta posição, atuou nela e deparou-se com a necessidade de aprender. Estabeleceu relação com o saber, fruto desses múltiplos processos. O território de privação de liberdade, expressando a multiplicidade de manifestação dos jovens, que é, segundo Haesbaert (2004), a multiplicidade de poderes, neles incorporados, através dos múltiplos agentes e sujeitos envolvidos.

Lembrando que esta invisibilidade será analisada como fruto das desigualdades de gênero, etnia, condição socioeconômica, sociais, educacionais. O fato de terem sido enfatizadas, nos relatos, as aprendizagens afetivas, relacionais e do desenvolvimento, mostra-nos que estes jovens passaram por uma experiência brutal, significando que aprender é entrar em formas relacionais capazes de dominar os seus comportamentos e formas de subjetividade, nas suas relações consigo e com os outros.

Surge uma reflexão sobre as muitas possibilidades de aprendizagens que os jovens privados de liberdade expressaram nos balanços de saber, e as mobilizações na busca de



novos rumos à sua trajetória de vida. “Isto tem que mudar” (João), “as portas se abrirão diante de mim, para eu mostrar o que eu sou realmente” (André).

Portanto, os jovens aprendem consigo, com o outro e com o mundo, onde o “aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro”. (CHARLOT, 2001, p. 26). Esses jovens estabelecem relações pessoais significativas com o saber, sobretudo com o saber relacional, afetivo e do desenvolvimento pessoal.

As aprendizagens de conformidade, citadas 14 vezes, e as aprendizagens de relações de harmonia, citadas 11 vezes, perfazem quase 30% dos relatos gerais. No relato de Henrique, o jovem deixou claro que aprendeu “infelizmente muitas coisas ruins, como fumar, beber, etc...”, mas superou esses vícios “estou liberto dos vícios”, e que agora “vai dar a volta por cima e vencer esta batalha”.

Assim, para poder integrar-se com confiança e valorização em si, é preciso reconhecer as transgressões, as relações de conflitos e as relações sociais, para se estabelecerem relações de harmonia e conformidade.

Segundo Charlot (2009), é preciso desenvolver uma forma de inteligência afetiva e social, para defender-se e fazer-se respeitar, e isto foi percebido na fala de alguns jovens, dentre os quais Henrique: “Eu pude dar valor a vida, só depois que caí aqui, hoje estou esperando a minha liberdade que é uma coisa muito valiosa” (Henrique).

Os resultados do quadro 2 indicam também que estes jovens aspiram, em sua maioria, um desejo por uma mudança produzida pelas dificuldades enfrentadas que ocasionaram sua privação. “Ser uma pessoa vencedora, que daria orgulho para minha família e servir de exemplo para os meus irmãos mais novos”. (Samuel). É possível entender esses desejos, quando utilizamos da leitura de alguns trechos extraídos dos balanços de saber.

“Hoje, mais amadurecido, percebi que estava matando aos poucos a coisa mais importante da minha vida, que é a minha família”. (Paulo).

“O mais importante pra mim, neste momento, é a minha liberdade, onde aproveitar ela para eu fazer um novo caminho e honrar a minha família”. (Guilherme).

Os jovens acautelados sofreram e sofrem os efeitos do esmagamento simbólico, que significa que, socialmente falando, eles não têm valor, não são nada, nem ninguém, “mas um sujeito por mais dominado que seja, permanece um sujeito” (CHARLOT, 2009, p.185). O que estes jovens fazem? “Eu, pessoalmente, quero ser reconhecido, ser notável, para que

todos os preconceitos e discriminação contra ex presidiário, possa ter um fim”. (Samuel). Tentam resistir ao sofrimento de se admitir que não se é ninguém.

“A dominação por um lado, o desejo por outro: dois processos, duas forças antagonistas que elaboram a história dos sujeitos - e originam ao longo dos tempos, histórias singulares” (CHARLOT, 2009, p.185). Danilo, um jovem de 16 anos que ainda cursa o sexto ano do ensino fundamental, fez um relato surpreendente desta questão da dominação/desejo:

“Na rua eu já aprendi o contrario aprendi a mata roba pratica o mal...o socioeducativo mim encinou que aqui não é meu lugar não é lugar de ninguém...eu aprendi que não é bom viver longe da família porque o crime não compença”. (Danilo)

A construção de si, entre dominação e desejo, “ou mais precisamente na dominação e no desejo, é um assunto eminentemente singular”. (CHARLOT, 2009, p.185). Paulo disse esperar a liberdade, pois “quando eu recebê-la acabarei meus estudos e cursarei uma boa faculdade e valorizarei a mim” (Paulo). Esta articulação entre os processos de dominação e do desejo contribui para dar forma à relação com o saber.

É importante destacar que uma das aprendizagens menos evocada pelos jovens, citadas nas aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal, foi a ocorrência de Quem eu sou, com a afirmação direta de si, com o Eu, a minha personalidade (4,76%).

Os dados acima permitem formular considerações importantes, “no centro do universo destes jovens encontram-se os outros, a vida, o mundo, mais do que o Eu assumido” (CHARLOT, 2009, p.30), assim, estes jovens vivem projetados em direção aos outros. Lucas considera que aprendeu “a dar valor para a minha família” (Lucas), sendo isto o mais importante para esse jovem.

Aprender “aquilo que sou, supõe um trabalho de distanciamento em relação a si” (CHARLOT, 2009, p.31). Tales não quer fazer a mãe sofrer, “mas uma coisa eu tenho certeza, que não vou fazer minha mãe sofrer e assim pretendo aprender muitas coisas” (Tales). Portanto, são as pessoas e a vida que estruturam este desejo em aprender, as mobilizações.

Eu aprendi que o mais importante é reconhecer os erros e poder ajudar a minha filha e família com honestidade. Este relato de Luíz carrega marcas identitárias, mas é movido por uma motivação externa, a família. O desafio aqui não é da motivação, mas da mobilização, que foi “destituído pelo insucesso ou humilhação. A reconstrução de uma

relação mobilizadora com o saber supõe a reconstrução do desejo de si” (CHARLOT, 2009, p.205).

“O que mim espera pra frente é sai daqui e da orgulho para minha família” (Pedro).

“Hoje mais amadurecido perceber que estava matando aos poucos a coisa mais importante que é a minha família”. (Paulo).

A identidade destes jovens consigo mesmos “não se define através de um conjunto de categorias estáveis próprias da pessoa, mas através de uma relação com o mundo... num combate que põe em jogo os princípios da vida e da minha vida” (CHARLOT, 2009, p.262). A família, enquanto lugar de sentido, de território vivido, contribui para a construção ou reconstrução desta identidade juvenil.

É de revelar, de forma geral, que as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal e as aprendizagens relacionais e afetivas são citadas por todos os jovens. Isso nos aponta, segundo Charlot (2013), que essa diferença entre a natureza e condição humana é que fundamenta e embasa a educabilidade. Mostrando-nos que estes sujeitos estão mobilizados em aprender, podendo estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber.

### **5.1.2. O peso das aprendizagens intelectuais e escolares**

Uma das constituições dos processos educativos são os chamados sistemas de ensino. No que se refere a esse território, a escola precisa ser compreendida e inserida em um contexto social de relações indissociáveis com os demais processos educativos. Segundo Gohn (2006), as escolas destacam-se no ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por lei, mas, principalmente, com o objetivo de formar o indivíduo.

Quanto aos jovens desta pesquisa, a frequência à escola durante o cumprimento da medida é garantia de direito, porém, é possível analisar uma defasagem idade/série presente em todos os jovens. Temos 7 jovens cursando o primeiro ano do ensino médio, 4 jovens cursando o segundo ano do ensino médio, e 2 jovens concluindo o terceiro ano do ensino médio, sendo a faixa etária destes jovens de 16 a 19 anos. Dos jovens que ainda frequentam o ensino fundamental, temos 3 jovens cursando o sétimo ano do ensino

fundamental, 2 cursando o oitavo ano e 2 cursando o nono ano, sendo a faixa etária de 14 a 19 anos.

Nos relatos dos balanços de saber, as aprendizagens intelectuais e escolares aparecem como 4% dos relatos gerais das aprendizagens, sendo citadas apenas por quatro dos jovens pesquisados. Constatamos, nas citações destes jovens, que a aprendizagem de referência é a educação básica do tipo “ler e escrever”, representado como resposta para este polo de aprendizagem. “Na escola aprendi a ler e a escrever” (Flávio 17 anos, 1º ano do ensino médio). “Na escola aprendi muitas coisas boas e ler e escrever então o básico”. (Mauro, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Podemos considerar que a aprendizagem intelectual e escolar, evocada nos balanços de saber, pouco faz de sentido para esses jovens, na qual a mediação, através do saber, não foi constituída nem na família e nem na escola. É visível, pela falta de relatos, que não existe qualquer ligação dos saberes escolares com os saberes da vida, o que talvez explique a não citação nos relatos dos jovens.

Mas acerca deste princípio, nos relatos, os jovens não deixam dúvida da importância da escola, sendo ela citada por todos os jovens como um caminho para a mudança de vida. “Pois me arrependo muito de ter parado meus estudos, porque se não tivesse parado de estudar, poderia ser alguém na vida”. (Túlio, 17 anos 1º ano do ensino médio).

Conforme Charlot (1997) explica, a palavra sentido pode ser entendida de duas formas: sentido como desejo e sentido como significado. Os relatos abaixo nos trazem à tona o sentido (desejo) da escola para eles:

“Eu aprendi também que quando saí desse lugar eu tenho que continuar meus estudos e ir para uma faculdade e no final ser o que eu sempre sonhei ser”. (Marcos, 18 anos 1º ano do ensino médio).

“Isto é importante para mim, que não devo parar de estudar, porque isso me ajuda, preciso estudar quando sair daqui para arrumar um bom emprego e ser alguém na vida”. (Gabriel, 16 anos, 9º ano do ensino fundamental).

“Agora estou esperando minha liberdade e quando eu recebê-la acabarei meus estudos e cursarei uma boa faculdade de engenharia e valorizarei a mim e a minha família”. (José, 18 anos, 2º ano do ensino médio).

Os balanços de saber mostram os jovens mobilizados para a escola, como a chave de sucesso, de trabalho, de futuro, de uma vida melhor, sendo então empossada de um valor, de um desejo. “Mas essa mobilização para a escola não garante de todo uma

mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na atividade escolar e na apropriação de saberes”. (CHARLOT, 2009, p. 77).

Para que esta “mobilização para a escola alimente uma mobilização na escola é preciso o próprio saber” (CHARLOT, 2009, p. 77). O saber da formação, da cultura, assegurando um certo domínio do mundo no qual se vive. Portanto, podemos perceber que os jovens pouco aprendem na escola, ou aprendem coisas que não fazem parte da vida ou não têm significado em si.

Considerando a teoria da reprodução da desigualdade, Bordieu (1966) explicaria esse fracasso escolar (pouco aprendem) dos jovens pesquisados em termos de sistema de diferenças, onde as diferenças dos pais correspondem a diferentes posições dos filhos. Assim, concluiria que a origem social destes jovens é a causa do fracasso escolar, e a escola funcionaria como uma reprodutora dos padrões dominantes.

A educação para esses jovens, segundo a sociologia da reprodução, legítima e reproduz a desigualdade social, beneficiando aqueles bem-nascidos e excluindo os despossuídos, sendo um raciocínio em termos de diferenças de posições. Portanto, mesmo que estes jovens pesquisados se mobilizem para a escola, não conseguirão êxito, pois são deficientes socioculturalmente.

Porém, a teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura “negativa”, que, segundo Charlot (2000), é uma interpretação em termos de faltas. A teoria da relação com o saber implica, ao contrário, uma leitura “positiva” dessa realidade. “É prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm, são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências”. (CHARLOT, 2000, p. 30).

Paulo reconhece que fez muitas coisas ruins, mas aprendeu “que cada um faz a sua história e trilha o seu próprio caminho”, quando criança, sempre foi um “menino estudioso, educado e carinhoso”, mas com os “pensamentos de vingança e com a ajuda de más companhias”, começou no mundo do crime. A leitura negativa aniquila esta história, pois explica “o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade de falta” (CHARLOT, 2000, p.33).

A leitura positiva busca entender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado, recaindo o interesse sobre os processos nos quais os indivíduos, social e escolarmente dominados, colocam o mundo em ordem, construindo uma história singular.

Paulo interrompeu os estudos várias vezes, apesar de relatar sempre ter “boas notas, bons amigos e bons professores”. Uma leitura positiva propõe entender qual o sentido da

situação para este jovem, procurando compreender que estas lacunas nos processos educativos advêm de uma história, considerando o Paulo como sujeito único.

Natan relata que sempre foi estudioso “desde de lá fora, antes de ir preso, estudava direitinho”, mas nos contou que não gostava muito de ir para escola “gostar eu não gosto não, mas meu pai sempre falava comigo sem estudo você não é nada”, porque achava as matérias enjoadas. “É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isto não permite dizer que é a causa do fracasso escolar” (CHARLOT, 2000 p.33).

Quando chegou ao centro socioeducativo, não gostou da escola lá de dentro “os professores é tipo mais atrasado, os dever aqui tipo de oitava série”. Perguntamos o que ele aprende na escola e nos disse que “a escola ensina muitas coisas”, mas não soube dizer especificamente quais coisas. No final da conversa, perguntamos ao Natan o que ele faria se fosse diretor, o que mudaria na escola para ela ficar mais interessante, “ah, eu ia sentar com os alunos e perguntar eles primeiro”.

A leitura negativa se defronta com uma abordagem do fracasso em termos de posições com limites que não pode ultrapassar. A leitura positiva explora esses limites, levando o problema em termos de relação com o saber. “Uma das funções da pesquisa é precisamente transformar esse alguma coisa em enunciados claros e rigorosos” (CHARLOT, 2000, p.25).

Para Paulo, Natan e os demais jovens, é reconhecível, a partir dos relatos, que estes jovens aprendem e estabelecem relações significativas com o saber. Mas o aprendizado “não é marcado pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento”. Aprende-se, em um momento da história, mas em momentos de outras histórias. O território, no sentido relacional, “não é simplesmente uma coisa que se possui ou uma forma que se constrói, mas sobretudo uma relação social”. (HAESBAERT, 2011, p.350)

A relação com o saber está intimamente relacionada com o tempo, que se mostra como “um corte entre o passado das aprendizagens e de sua formação pessoal e o futuro em aberto pouco problematizado”. (CHARLOT, 2001, p.68). “E eu estou esperando que eu possa sair daqui cuidar da minha filha e família com honestidade.” (Luíz).

André considera que o tempo do acautelamento foi importante para uma reflexão, “tive tempo para refletir diante dos meus erros e espero uma segunda chance para mostrar que o crime não compensa é só uma ilusão”. Projeta na liberdade, no futuro, “que as portas se abrião...para mostrar que sou um sidadao que pode ajudar as pessoas” (André).

É no futuro que estes jovens se veem abertos ao universo de aprendizagens, principalmente das aprendizagens escolares. “Quero sair daqui e estudar muito e não desistir do meu objetivo” (Gabriel). “Pretendo aprender muitas coisas boas na escola”. (Mauro).

Haesbaert (2011) considera que há uma transformação qualitativa nas experiências tempo-espaço, “mais fluida e que inclui da compreensão ou o desencaixe espaço-temporal - sem esquecer que se trata de experiências moldadas pelas distintas geometrias de poder”. (p.345).

Portanto, a relação com o saber dos jovens acautelados exprime posições destes, face ao tempo - espaço que, segundo Charlot (2009), é uma característica chamada de “realidade migratória”. “Migrar é afastar-se do seu passado e projectar-se em direção a um futuro desconhecido”. (p.58). O autor considera esta situação um erro, pois é uma aposta no futuro, sempre pela análise na problemática da origem.

É muito presente, na fala dos jovens, que o saber escolar, epistêmico, assegura uma certa mediação entre o presente e o futuro. “Eu dependo do estudo para conseguir algo nessa vida, estudar, trabalhar e ter minha casa, minha família”. (Gabriel, 16 anos, 9º ano do ensino fundamental). “Eu aprendi que sem estudo eu não vou a lugar nenhum”. (Henrique, 18 anos, 1º ano do ensino médio).

Nos balanços de saber dos jovens, a relação com a escola surge como um caminho para encontrar e exercer uma profissão. “O mais importante para mim neste momento é a minha liberdade, onde posso aproveitar ela estudar, trabalhar, fazer um curso e honrar a minha família”. (Flávio 17 anos, 1º ano do ensino médio).

Nos poucos relatos sobre aprendizagens escolares, podemos aferir que a mediação através do saber escolar não foi constituída. O que a falta destes relatos nos informam é de não existir ligação entre o que o jovem aprende na escola e seus relatos nos balanços. O que surge nos relatos não é o saber, mas a importância dos estudos, e, muitas vezes, não associam o aprender com a escola.

Porém, a escola não ensina só saberes escolares, ela é um espaço potencial de cultura, enquanto território relacional, que, muitas vezes, é ignorado pelas instituições escolares. “Trata-se, de fato, de vivenciá-los, concomitantemente e ou consecutivamente, num mesmo conjunto, sendo possível criar aí um novo tipo de experiência espacial integrada”. (HAESBAERT, 2011, p.346). Surge, então, a necessidade do reconhecimento da multiterritorialidade, que permite situar a relação e o saber destes jovens, ou seja, as relações entre o território e a vida.

## 5.2 AS MULTITERRITORIALIDADES DO APRENDER: O QUE DÁ SENTIDO AO MUNDO DESTES JOVENS?

### 5.2.1 A relação com os espaços e seus agentes de aprendizagem

As multiterritorialidades, segundo Haesbaert (2007), são construídas pelas conexões flexíveis de territórios multifuncionais e multi-identitários, sendo nossas vidas impregnadas com influências de inúmeros outros espaços e escalas. As aprendizagens evocadas nos balanços fazem referências a lugares e seus agentes, ou seja, pensar tais relações é reconhecer as multiterritorialidades, sendo construídas por uma singularidade dos territórios que advém, sobretudo, de uma específica combinação de influências diversas.

Abaixo, registraremos na Tabela 8, de acordo com os balanços de saber, as porcentagens das ocorrências dos lugares de aprendizagem relatados pelos jovens nos balanços. Foram identificadas aprendizagens relacionadas com a família, com a rua, com o centro socioeducativo, com a escola, e relatos onde não foi possível identificar nem o lugar, nem o agente de aprendizagem.

Tabela 8 – Porcentagem de ocorrência dos lugares que os jovens dizem ter aprendido

Porcentagem de ocorrências	Lugar da aprendizagem
25%	Na família
22%	Não relacionam com um lugar
20%	Na Rua
19%	No centro socioeducativo
14%	Na escola

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)



Percebe-se, pelos dados apontados no quadro 3, que os jovens fazem referência a lugares onde aprendem. Do total de 100 aprendizagens evocadas, 78% tem relação com lugares, sendo que: 25% está relacionado com a família, 20% destas aprendizagens tem relação com a rua, 19% foi aprendido no centro socioeducativo e 14% tem relação com a escola. Porém, 22% das aprendizagens evocadas nos balanços não fazem referência ou não podem ser identificadas em relação a um lugar específico.

A seguir, registraremos, na Tabela 9, uma relação entre as aprendizagens e os locais de aprendizagens evocados de forma geral nos balanços.

Tabela 9 – As porcentagens de ocorrências dos lugares, relacionado com as aprendizagens evocadas nos balanços.

APRENDIZAGENS	FAMÍLIA	ESCOLA	CENTRO SOCIOEDUCATIVO	RUA	NÃO CITA
Aprendizagens ligadas à vida cotidiana	8%	0%	0%	0%	0%
Aprendizagens genéricas e tautológicas (AGT)	12%	7,14%	10,5%	0%	18,1%
Aprendizagens intelectuais ou escolares (AIE)	0%	42,8%	0%	0%	0%
Aprendizagens relacionais e afetivas (ARA)	40%	21,4%	21,%	45%	45,4%
Aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (ADP)	40%	28,5%	68,4%	55%	9%
Aprendizagens profissionais (AP)	0%	0%	0%	0%	31,8%
Total geral das aprendizagens	25 %	14%	19%	20%	22%

evocadas					
----------	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

Do que se aprende na família, de acordo com as ocorrências, 40% são aprendizagens relacionais e afetivas (ARA), 40% aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (ADP), 12% ligadas a aprendizagens genéricas e 8% ligadas à vida cotidiana. De todas as (100) aprendizagens citadas, de forma geral, nos balanços de saber, os jovens relacionam 25 delas à família.

Do que se aprende na rua, essencialmente ARA (48%) e ADP (55%), sendo citadas 20 aprendizagens que se relacionam a este espaço. Do que se aprende na escola, AGT (7,14%), AIE (42,8%), ARA (21,4%) e ADP (28,5%), sendo, do total das aprendizagens, 14 relacionadas com o espaço escola.

Do que se aprende no centro socioeducativo, verificamos que AGT (10,5%), ARA (21%), ADP (68,4%), sendo 20 aprendizagens relacionadas com este espaço. Existe, ainda, aprendizagens que não foram relacionadas com nenhum lugar, ou não ficaram bem identificadas, sendo AGT (18,1%), ARA (45,4%), AP(31,8%) e ADP (9%). Do total geral das aprendizagens evocadas nos balanços, 22 delas não podem ser relacionadas com um espaço específico.

Portanto, das aprendizagens gerais citadas pelos jovens nos balanços de saber, 78% estão relacionadas a lugares, porém estes lugares se conectam, sendo interessante observar, segundo Haesbaert (2004), que, enquanto “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”. Na análise dos balanços de saberes, podemos perceber que os jovens aprendem o tempo todo, em diversos lugares, sendo sua construção a partir da intersecção de suas relações.

Assim, procederemos, primeiramente, a distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, para, em seguida partirmos para uma discussão de que estes jovens viveram e vivem uma multiterritorialidade. Do nível individual, ou em pequenos grupos, toda relação social, segundo Haesbaert (2004), implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios.

## 5.2.2 A família e os agentes familiares

A análise dos balanços, será compreendida a partir dos relatos dos lugares onde aprendem, e das pessoas, grupos de pessoas que fazem parte como agentes de aprendizagens.

A família é, para os jovens, o lugar mais marcante e onde se aprendem, principalmente, as aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal. “Na família aprendi a respeitar as pessoas, a ter educação e saber tratar as pessoas iguais aos outros”. (Tales, 17 anos). É na família que se aprende a conformidade como: “respeitar as pessoas”, “obedecer”, “conviver”, “ser humilde” e a manter relações de harmonia como: “perdoar” e “amar”.

Notemos que a família é, por excelência, para estes jovens, a instância onde se aprende a ser educado e a respeitar os outros. “Desde que nasci, venho aprendendo com minha mãe muitas coisas, mas o importante é respeito e a educação”. (João).

Do que se aprende na família, e a partir da análise dos tipos de agentes evocados, os membros da família como Mãe, Pai e Irmãos, são citados por 3 dos jovens pesquisados:

Desde que nasci, eu vou vivendo e aprendendo cada vez mais, aprendendo a continuar vivendo, eu aprendi muitas coisas em casa com minha mãe e meus irmãos a respeitar as pessoas e ser humilde. (Flávio).

Quando eu era pequeno, a primeira coisa que minha mãe me ensinou foi a perdoar as pessoas. (Eugênio).

Em casa eu aprendi a respeitar a todos, minha mãe e meu pai me ensinaram a praticar o bem. (Lucas).

Em alguns relatos dos jovens, podemos identificar as aprendizagens, mas não fica claro qual o agente desta aprendizagem, como é o caso do relato do André:

Desde sempre aprendi que na vida tem regras em todo o lugar que você está, aprendi que devo respeitar os outros, aprendi a escutar, mas também a falar quando preciso. Aprendi muitas coisas boas, mas infelizmente no meio desta aprendizagem aprendi coisas ruins também. Aprendi todas essas coisas com amigos, professores, família e etc. (André).

Apesar dos jovens relatarem que é na família que se aprende a respeitar e a perdoar os outros, percebemos que o território família não consegue impedir que os jovens se envolvam em atividades delituosas, apesar de alguns relatarem o esforço dos agentes familiares para lhes inculcarem normas.

Na escola eu aprendi a ler e a escrever na escola eu aprendi que se deve estudar. Em casa eu aprendi a respeitar a todos, minha mãe e meu pai me ensinaram que não é o crime que vai me ajudar na minha revolta, praticar o bem é a melhor saída. (Alan, 16 anos).

Eu aprendi que na minha casa eu devo obedecer minha mãe e o meu pai, que eu tenho que obedecer as regras também, as regras da rua como não roubar, não matar, não brigar. (Júnior 14 anos).

Sempre meus pais falavam comigo, filho, sem estudo você não é nada. (Eugênio 16 anos).

Percebemos, nos relatos, que as ocorrências das aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal, citadas pelos jovens como ligadas à família, se concentram nas aprendizagens de conformidade e relações de harmonia. As aprendizagens de relações de conflito e confiança em si - autonomia pouco se expressam neste espaço.

A família também não é um lugar da diversão e do prazer, mas sim um lugar onde se aprende a respeitar, obedecer, mas não se constrói a autonomia, confiança em si e a formação do caráter. Além disso, não é um lugar que contribui muito para a construção do “eu”, “aquilo que sou”, a personalidade destes jovens.

### **5.2.3 A rua e os agentes do bairro**

A rua, bairro, tem uma influência real e muito forte nos relatos dos jovens, como o espaço onde se estabelecem as aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal, como as relações de conflito e as transgressões:

“Com ajuda de más companhias que diziam ser meus amigos comecei meu caminho no mundo do crime, onde não demorou muito tempo acabou resultando aonde me encontro hoje”. (Lucas, 18 anos).

“Depois eu fui pra rua, aprendi a maldade das pessoas, conheci o crime como armas, drogas, mulheres”. (André, 19 anos).

“Na rua eu comecei a usar drogas e a vender drogas, isso foi a maior burrice que fiz, porque ao mesmo tempo estava destruindo famílias, acabando com a minha vida”. (João, 18 anos).

O espaço da rua é o terceiro mais citado pelos jovens como um lugar de aprendizagem. A rua é um lugar onde se aprende o mau comportamento, onde se coloca a prática do crime. Portanto, é neste espaço que os jovens aprendem a serem autônomos e sobre a vida.

Quanto aos agentes de aprendizagem da rua, os mesmos são citados de forma genérica, não sendo especificados, ficando difícil a identificação. Portanto, a rua é o espaço e o agente de aprendizagem que se coloca como o responsável, em especial, das aprendizagens de transgressões.

“As más companhias sempre me influenciaram a fazer coisas ruins, foi ai que comecei a envolver no crime”. (Guilherme, 17 anos).

Na rua eu já aprendi o contrário, aprendi a matar, a roubar, praticar o mal. A rua me ensinou o que não é bom. (Danilo, 16 anos).

“A rua é um lugar de socialização importante, ambivalente, ao mesmo tempo perigoso e reconfortante, ameaçador e bastante tentador” (CHARLOT, 2009, p. 45). É um lugar significativo na aprendizagem dos jovens, que mantêm relações sociais juvenis expressivas, porém, conflituosas.

#### **5.2.4 Centro Socioeducativo e agentes de aprendizagens**

O centro socioeducativo é o quarto espaço onde os jovens mais relacionaram as aprendizagens. Percebe-se, nos relatos dos jovens, que o centro socioeducativo busca incentivar o protagonismo, participação e autonomia de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa:

“Hoje eu posso dizer que com a ajuda da unidade onde eu estou acautelado e com a ajuda de Deus, de pouco a pouco os meus planos e desejos estão se realizando”. (José, 18 anos).

“Aos 16 anos cometi um ato infracional, e tive que cumprir a medida socioeducativa, pois lá dentro aprendi que devemos lutar pela minha identidade, que eu devo ser outra pessoa e ser alguém na vida”. (Flávio 17 anos).

Das 19 aprendizagens citadas pelos jovens como relacionadas ao centro socioeducativo, nenhuma delas especifica o agente destas aprendizagens. Samuel relatou que aprende no centro socioeducativo “o mais importante para mim em tudo isso foi que hoje, estando acautelado aprendi a fazer coisas boas e a não continuar errando na vida”, mas não deixou claro com quem aprende.

Percebe-se, nos relatos dos jovens, que as aprendizagens ligadas ao território de privação de liberdade têm relação com um mecanismo mais individual do que coletivo, a partir de uma mobilização e reavaliação das práticas. Pois, mais do que um território

“unitário como estado ou condição estaticamente definido, devemos priorizar assim a dinâmica combinada de múltiplos territórios” (HAESBAERT, 2011, p.341).

O centro socioeducativo surge como o espaço de aprendizagem relacionado com o desenvolvimento pessoal, enfatizando a necessidade de ultrapassar as dificuldades, “reconhecer os erros”, “não continuar errando”, “dar orgulho para a família”, “deixar os erros para trás”. “O centro socioeducativo me ensinou que aqui não é meu lugar, não é lugar de ninguém, que não é bom viver longe da família, porque o crime não compensa, praticar o bem é a melhor saída”. (Gabriel, 16 anos).

### **5.2.5 A escola e os agentes de aprendizagem**

A escola surge, primeiramente, como um lugar de convivência, de relações, sendo citadas<sup>19</sup> aprendizagens relacionadas com o espaço escola. Aprendizagens escolares básicas como, “Na escola eu aprendi a ler e a escrever, na escola eu aprendi que se deve estudar” (Danilo, 16 anos), foram citadas por apenas três jovens, sendo as demais citadas como aprendizagens normativas “respeitar os professores” “cumprir as tarefas da escola”, ou genéricas “muitas coisas”.

No campo das relações afetivas e do desenvolvimento pessoal, atribuíram-se, neste espaço escolar, aprendizagens ligadas ao respeito ao próximo e sobre a constituição do “eu”. “Na escola aprendi sobre os meus direitos, sobre a minha educação em geral”. (Tales, 17 anos).

A escola surge, nos relatos dos jovens, como um lugar de pouca referência de aprendizagem. Os que citaram, fazem referência a um lugar de harmonia e de conformidade. Apenas em um caso, o jovem a relata como um espaço de aprendizagem relacional de transgressão: “Na escola eu aprendi muitas coisas boas, a ler e a escrever o básico, mas também aprendi muitas coisas ruins, como usar drogas e etc.” (Danilo, 17 anos).

De fato, a escola, para estes jovens, pouco prolonga o que se aprende na família e na rua, “a relação com o saber propriamente dito, surge de forma particularmente vaga. (...) Elas remetem para os inícios da escolaridade e o que se segue não parece tê-los marcado”. (CHARLOT, 2009, p. 34).

### 5.2.6. Não lugar

É importante destacar que, nos relatos das aprendizagens evocadas nos balanços, tivemos um número significativo de 22% de aprendizagens que não puderam ou não foram identificadas e relacionadas a lugares. “Desde que nasci, aprendi muitas coisas no meu dia-a-dia”, (Túlio), “desde a minha infância aprendi a respeitar” (Samuel). A estas aprendizagens, para as quais não identificamos os lugares e agentes de aprendizagens, chamaremos de não lugar.

No relato que Pedro faz das aprendizagens, ele diz aprender muitas coisas, “aprendi a dar valor para minha família, que nada é melhor que minha liberdade, aprendi também que não devo parar de estudar”, mas não as relaciona a nenhum lugar específico. Esses jovens podem ter tido dificuldades em organizar as aprendizagens por lugares.

Para o antropólogo Marc Augé (1992), os espaços antropológicos são todos aqueles que apresentam fortes vínculos sociais e culturais, constituindo-se em espaços existenciais, de profunda relação do indivíduo com o mundo que o cerca.

Já Certeau (1994) considera que o espaço é a prática do lugar ou as formas como os sujeitos o transformam a partir de suas apropriações, ocupações e vivências. Neste sentido, a mobilidade, o movimento é que supõe o espaço, ele é um cruzamento de móveis, é, portanto, um lugar praticado.

Assim, mais importante do que as “formas concretas que construímos são as relações com as quais nós significamos e funcionalizamos o espaço, ainda que num nível individual”. (HAESBAERT, 2011, p.350). Se estes jovens dizem aprender, foram mobiliados e estabeleceram relação com o saber. “O termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento”. (CHARLOT, 2000, p.55).

“Eu aprendi a perdoar”, disse José, se referindo à coisa mais importante que ele valoriza atualmente. João aprendeu com os erros, “então fui quebrando a cara várias vezes e aprendi muitas coisas, tipo a respeitar e a amar o outro”. (João). Já Gabriel, aprendeu “a ser uma pessoa melhor e que precisa olha pra frente e esquece o passado”. (Gabriel).

O que importa é que houve relação, “representada de forma mais explícita pela mobilidade, o estar em movimento, ou, pelo menos, em parada temporária ou visando pontos de conexão para retomar outra vez o movimento” (HAESBAERT, 2011, p.299).

Mobilizar-se “é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2001, p.55). Com isso, esses jovens aprenderam e continuarão aprendendo, pois não são sujeitos encerrados, mas sim, “um ser humano levado pelo próprio desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Assim, as multiterritorialidades do aprender se apresentam nas relações com as escolas, com o centro socioeducativo, com a rua e família. A relação com o saber “estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber” (CHARLOT, 2000, p.79). Assim, estudar as multiterritorialidades na relação com o saber permite entender esse sujeito jovem em relação ao mundo



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir da palavra singular que Charlot propõe a leitura dos Balanços dos Saberes, que são textos produzidos por sujeitos singulares em que o interesse recai sobre os processos pelos quais os indivíduos pesquisados, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e educacional, organizam o mundo em que vivem. Que tipo de olhar, qual tipo de abordagem permite entender o que acontece com os processos de aprendizagem desses jovens e suas histórias, a partir do encontro de multiplicidade.

Esta compreensão será muito mais uma análise problemática e simbólica do que geográfica, pois os jovens, apesar de privados de sua liberdade, são confrontados com múltiplos territórios, desde a mais tenra idade, em processos de construção, de organização, de categorização do mundo, que permitem a eles dar sentido a esse mundo.

Analisando as aprendizagens evocadas pelos jovens acautelados, podemos aferir que as aprendizagens mais citadas no universo destes jovens estão centradas nas aprendizagens afetivas, relacionais e do desenvolvimento pessoal. Essas aprendizagens absorvem a maior parte da energia destes jovens, porque o mais importante para eles, no momento, depende desta sobrevivência afetiva, relacional e social do sujeito.

Entre as aprendizagens afetivas, relacionais e do desenvolvimento pessoal, as mais citadas têm relação com as aprendizagens ligadas à confiança em si e à necessidade de ultrapassar as dificuldades, e a menos evocada relaciona-se com a ocorrência de quem eu sou, ou seja, a formação da personalidade.

O diálogo com estes jovens, para que entendam que a privação da liberdade não é uma questão apenas de espaço, mas, principalmente, de questões sociais, culturais e educacionais, é fundamental para uma reflexão deste sujeito, a partir das múltiplas possibilidades de relações espaço-tempo vividas.

As aprendizagens intelectuais e escolares foram evocadas poucas vezes e de forma superficial pelos jovens, porém, nenhum delas deixou de relacionar e relatar a importância da escola, sendo como um caminho para a mudança de vida. A escola é muito bem aceita como o lugar das relações com os amigos, mas o que ela ensina é muito distante daquilo que é importante para estes jovens.

Todos os jovens apresentaram dificuldades e interrupções no percurso escolar, mas, também, em todos os relatos, vimos os alunos mobilizados para a escola e não na escola, aplicando a este espaço uma condição ou o caminho para a mudança de vida, trabalho

futuro. Não encontramos, nos relatos feitos nos balanços dos jovens, citações que indicam que, provavelmente, as aprendizagens escolares tenham sido significativas, o que justifica a baixa escolaridade, a evasão escolar, o interesse pela rua e não pela escola.

Outra constatação que surge nos relatos dos jovens é sobre a escola como mediadora entre o presente e o futuro, não é o saber que tem importância, mas a conclusão dos estudos para obter uma boa profissão e mudar de vida. Para eles, ela adquire um valor como a saída do universo da vulnerabilidade social.

Porém, para sair-se bem na escola, tem que ter boas notas, e, neste sentido, a escola é detestável, mas necessária. A escola precisa ensinar a conhecer a vida e a compreender as pessoas, atuando mais na mobilização para o saber do que na transmissão do conhecimento, fortalecendo laços singulares entre os jovens e o saber.

Dos lugares e agentes da aprendizagem, a família, a rua e o centro socioeducativo, não só asseguram uma grande parte das aprendizagens, mas, sobretudo, garantem o saber relacional, afetivo e do desenvolvimento pessoal. Os outros lugares, como a escola ou espaços não identificados nos balanços, aparecem, sobretudo, espaços de liberdade e de descoberta do mundo.

A família e os agentes da família aparecem preocupados em educar bem os filhos, apesar de não aparecerem nos balanços como um espaço da alegria e da boa convivência. A rua e seus agentes são vividos, por esses jovens, de forma ambivalente. Embora seja um lugar das amizades, das alegrias, a rua é, também, onde se aprende o mau comportamento. Neste sentido, pelo usufruto de múltiplos territórios, os balanços nos revelam uma dupla inserção social, tanto no sentido de uma profunda memória familiar quanto de uma intensa vida mundana.

A escola e os agentes escolares, como instituição do aprender, contribuem pouco para as aprendizagens escolares, acrescentando pouco ou quase nada ao conhecimento intelectual. A escola e os agentes escolares, como instituição social, desempenham também pouca relevância nas aprendizagens de amizade e da solidariedade.

O centro socioeducativo, como o espaço de privação de liberdade, aparece nas aprendizagens ligado a ultrapassar as dificuldades, participando de um trabalho reflexivo do jovem sobre sua conduta, porém, sempre influenciado pelos membros da família. Dessa forma, esta parceria precisa ser fortalecida como uma das etapas importantes para a ressocialização desses jovens.

Nestes balanços de saber, as aprendizagens ligadas ao espaço da rua e seus agentes aparecem como sendo o espaço dominante e de apropriação. O território, como espaço

dominado e/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multiescalar e multidimensional, que só pode ser devidamente apreendido, dentro de uma concepção de multiplicidade, tanto no sentido da convivência como na construção do eu reflexivo ( HAESBAERT, 2004)

Dizer que esses jovens são infratores é pensá-los como resultado de uma reprodução da desigualdade em termos de diferença, como uma deficiência sociocultural, face a uma leitura negativa. Dizer que estes jovens se encontram nessa situação consiste em adquirir uma postura epistemológica e metodológica, negando-se a pensar que os jovens pesquisados são objeto passivo e completamente dominado.

Assim, estudar a relação com o saber dos jovens acautelados é, então, estudar o sujeito social e singular, confrontado com essa obrigação de aprender, estudar sua presença no mundo constituído de saberes. Esta teoria nos indica um campo de estudo muito importante para se pensar sobre a juventude em situação de vulnerabilidade social e educacional, propondo uma leitura positiva frente aos saberes.

Porém, para esta abordagem da relação, é preciso uma análise em relação a um local, em um momento da história, por uma temporalidade, e com a ajuda de outros sujeitos, para o fortalecimento do eu como sujeito do saber, o saber como relação, produto e resultado, fruto das multiterritorialidades.

Entendendo, a partir destes, uma nova concepção de território, onde espaço, lugar e território estão intrínsecos; compreendê-los é, antes de tudo, expressá-los como produto do processo histórico, social, construídos a partir de relações, a partir das inúmeras unidades e redes que se estabelecem neste território, integrando-se num grande lugar que envolve saber.

Entender a relação com o saber, para além dos saberes escolares, só é possível a partir da compreensão da natureza da atividade que se denomina “saber” para esse jovem. Tudo isso nos possibilita considerar que a relação que o jovem em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade estabelece com o saber existe, é múltipla e está mais ligada às relações afetivas do que ao tradicional conhecimento escolar.

Desta forma, esta pesquisa nos possibilitou compreender que a relação do jovem com o saber se estabelece, predominantemente, nas aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal. Indicando que estes jovens estabelecem relação com o saber, fruto dos múltiplos processos e mobilizações, capaz de dominar os seus comportamentos e formas de subjetividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDIME, 2002.

ALVES, Vanessa. **A Escola e o Adolescente sob medida sócio-educativa em Meio Aberto**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010.

ARRAES, Almeida: **É geografia é Paul Claval**. Goiânia: FUNAPE, 2013

AUGE, Marc. Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 1ª edição francesa. Lisboa, 90 Graus 1992

BAREL, Y. **Le social et ses territoires**. In: Auriac, F. e Brunet, R. (orgs.) Espaces, Jeux et Enjeux. Paris: Fayard e Fondation Diderot, 1986.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. **Juventude Marcada: relação entre o ato infracional e a escola pública de São Carlos**. Universidade Federal de São Carlos 2012.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_ Fundação Telefônica-**PROMENINO**. Disponível em: [www.promenino.org.br](http://www.promenino.org.br)  
Acesso em Julho de 2015.

\_\_\_\_\_ **Lei Federal nº 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto Nacional da Juventude. Brasília. 2013.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996- **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN**

\_\_\_\_\_ Levantamento Nacional em Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei. Brasília 2012.

\_\_\_\_\_ Mapa do Encarceramento: **os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015

\_\_\_\_\_ Mapa da Violência: **Juventude Viva- Os Jovens do Brasil**. 2014

\_\_\_\_\_ Mapa da Violência: **Juventude Viva- Mortes Matadas por Arma de Fogo**.2015

\_\_\_\_\_ Ministério do Desenvolvimento Social. **Política Nacional de Assistência Social: PNAS 2004**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial>. Acessos em Julho de 2015

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. **Portal da Saúde SUS/DATASUS**. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS>. Acessos em Julho de 2015

\_\_\_\_\_ SINASE- **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília 2013.

\_\_\_\_\_ SINASE - **Plano decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais**- 2014

\_\_\_\_\_ UNICEF- Brasil. Disponível em <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em Julho de 2015.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. \_SINASE- Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/>- Acesso em Junho de 2015.

\_\_\_\_\_ **Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução 113/ CONADA 2006. Disponível em <http://www.crpsp.org.br/> Acesso em Junho de 2015.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23.2010

CHARLOT, Bernard, **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed.2000.

\_\_\_\_\_ **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. 1992. Tradução de Neide Luzia de Rezende. Cad. Pesquisa, São Paulo, nº 97, p.47-63. 1996

\_\_\_\_\_ **A Relação Com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação os liceus profissionais de subúrbio**. CIIE/Livpsic. Tradução de Catarina Matos. LEGIS Editora. 2009.

\_\_\_\_\_ **Pressupostos e exigências para uma prática pedagógica “ Emancipatória” na Contemporaneidade**. Conferência realizada na Universidade do Estado da Bahia. 2012.

\_\_\_\_\_ **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**. 1ªed. São Paulo: Senac, 2004.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. **Subvertendo o conceito de adolescência**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito-chave da geografia**. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) Geografia: Conceitos e Temas. 5ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma Política Nacional de execução das Medidas Sócioeducativas: Conceitos e Princípios Norteadores** – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

COSTA, G.C; SANTOS, S.R. **A medida socioeducativa de liberdade assistida estudo de caso: CREAS de Governador Valadares**. Trabalho de Conclusão em Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. UNIVALE.2009

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.Set /Out /Nov /Dez 2003

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. **Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil**. In: Sposito, M. (Org.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007

DAYRELL, Juarez- **a escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc. Campinas, Vol 28 n 100. Especial- out de 2007

DEMATTEIS, G. **Sistema Local Territorial (SLOT): um instrumento para representar, ler e transformar o território**. In: ALVES, A.F., CARRIJO, B. R., CANDIOTTO, L., Z. P [Org.]. Desenvolvimento territorial e agroecologia. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DIAS, Aline Fávaro. **Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional**. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 70-87, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

\_\_\_\_\_. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos 2011.

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2003.

ESCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FILHO, João Bosco Moura. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. *Revista Espinhaço*, 2013 2(1): 41-51

FOCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**(1979). Tradução Roberto Machado. Edições Graal. Rio de Janeiro. 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Glória An. **Educação não-formal na pedagogia social**. 1 Congresso Internacional Pedagogia Social mar. 2006

\_\_\_\_\_ **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios á multiterritorialidade**. Porto Alegre, Setembro de 2004.

\_\_\_\_\_ **Territórios Alternativos**. (2a. ed.) São Paulo: Contexto.2006

\_\_\_\_\_ **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 6<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HAESBAERT, R., LIMONAD, ESTER, Limonad **O território em tempos de Globalização**. Revista Etc, espaço, tempo e crítica. Nº 2 vol. 1. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10<sup>o</sup> ed. DP eA. Rio de Janeiro. 2005.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, Coleção Geografia e Adjacências. 2005

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco CockFontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LACAN, J. **Introdução teóricas às funções da psicanálise em criminologia(1950)** .In: Escritos. Rio de janeiro: Jorge Zahar.1998 p. 127-151

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: razões do improvável.** Editora Ática. 1995

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.**2000.Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4º edição. 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** São Paulo : Paulus, 1997.

MASSEY, Doreen, Pelo Espaço. **Uma nova política da espacialidade** (2005). Tradução Hilda Maciel, Rogério Haesbaert- Rio de Janeiro; Bertrand.2008

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Universidade degli Studi di Milano. Publicado originalmente na Revista Young. Estocolmo: v. 4 n. 2, 1996.

MENDÉZ, E. G. **Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia?.** In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). Justiça, adolescente e ato infracional. São Paulo: ILANUD, p. 7-23, 2006.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F; GOMES,R. **Pesquisas sociais: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Ruy. (Org.). **Geografia: teoria e crítica, o saber posto em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

NOGUEIRA, M.A; CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NERI, Marcelo Cortes. **O Estado da Juventude: Drogas, Prisões e Acidentes**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 179 – 193

OLIVEIRA, E. R. **Dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente: observações sobre a política de atendimento a jovens em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro**. In L. M. T. de Brito (Coord.). *Jovens em conflito com a lei. A contribuição da universidade ao sistema socioeducativo* (p. 1-26). Rio de Janeiro: EdUERJ. (2000).

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, nº 5/6. 1997

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia de Poder** (1960). Tradução Maria Cecília França. Editora Ática. São Paulo.1993

RIBEIRO, Vanessa Costa. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.2012

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história** (1822-2000). Brasília: Unicef, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1755) **Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens**. Mem Martins: Publicações Europa-América. 1995

SACK, R. D. **Humanterritoriality: its theory and history** . Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

\_\_\_\_\_**A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. MILTON SANTOS: **Concepções de geografia, espaço e território**. Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008.

SILVA, Enid Rocha Andrade, OLIVEIRA, Raissa Menezes. **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**. Nota técnica nº 20. IPEA. Brasília, Junho de 2015.

SINHORETTO, Jacqueline. **Controle social estatal e organização do crime em São Paulo**. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 7, n. 1, p. 167- 196, jan./fev./mar. 2014.

SPOSITO, M.P. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil**. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente**. Lisboa: Difel, 1974.

VOLPI, Mario. **O Adolescente e o Ato Infracional**. Editora Cortez. São Paulo 1997.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-  
MODELO DO BALANÇO DE SABER**

Esta pesquisa é um estudo de Mestrado que pretende compreender qual a relação que os jovens em cumprimento da medida socioeducativa estabelecem com o saber. Você está sendo convidado a participar deste estudo. Para participar você deverá preencher seus dados a seguir e escrever um texto respondendo às perguntas abaixo. O seu texto e os seus dados permanecerão anônimos.

Sua contribuição voluntária é importante para a realização deste estudo.

Muito obrigada!

Ana Cristina Marques Lemos

Nome:

Idade:

Sexo:

Turma:

Orientações para a produção do Texto

**“Desde que nasci aprendi muitas coisas em casa, na rua, na escola, quando em cumprimento da medida socioeducativa, ou em outros lugares. O que aprendi? Com quem? Em tudo isto, o que é mais importante para mim? E o que estou esperando agora?”**

(Você pode utilizar o verso desta folha ou outras folhas, se quiser)

## **APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

### **MODELO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Lembrar ao jovem sobre a minha presença no centro e sobre a pesquisa. Dizer que neste momento da entrevista gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua experiência na escola desde que começou a estudar e como é a sua experiência, hoje, em uma escola dentro de um centro socioeducativo.

- Gostaria que me contasse um pouco sobre a sua experiência desde que começou a ir à escola (de que turma se lembra, de que professores, o que viveu. Explorar a história escolar; ver se os estudantes encontram dificuldades na escola e se eles têm uma “teoria” sobre essas dificuldades).

- Você gosta de ir à escola? Já parou de estudar alguma vez? Já foi reprovado? Se sim, quantas vezes? O que é bom na escola? E o que não é bom na escola? Seus pais o incentivava a estudar?

- A forma como o jovem chegou ao centro socioeducativo. Como foi a sua chegada no centro. Você teve medos? Sua família te dá assistência? Como você se sentiu no começo com a experiência de ficar privado de liberdade?

- Balanço com as escolas: Você aprende muitas coisas na escola? Com relação a escola aqui do centro, quais são as diferenças e semelhanças com a escola fora do centro? Mais fácil, mais difícil, mais cansativo, menos cansativo, aprende mais, aprende menos?

- Como é uma semana na Escola do centro socioeducativo? Como vive essa experiência? Como são as relações com os professores, com os colegas? Explorar a relação do/a estudante com as Oficinas do centro socioeducativo e as disciplinas escolares. Explorar o que para o estudante seria uma disciplina interessante, um professor interessante, uma oficina interessante. O que o estudante pensa do tempo de aula? O tempo de 50 minutos é suficiente para as atividades? Explorar a diferença de tempo para as aulas e para as oficinas. De modo geral indagar se consideram a escola interessante e como ela poderia ficar mais interessante.

- As oficinas do centro socioeducativo têm relação com o que aprende na escola? O que é mais interessante estudar ou participar das oficinas? O que vc aprende nestas oficinas podem ajudar na sua profissionalização? Qual a sua expectativa de futuro sobre a escola e o trabalho?

- Explorar a vertente familiar da sua história; a profissão dos pais, o conhecimento que tem e o que pensa em relação ao assunto; as identificações, as rejeições; analisar como



foi/é a história escolar dos irmãos e irmãs do/a estudante. Explorar sobre as expectativas dos pais para o futuro dos filhos – se imaginam que eles continuarão a estudar; profissão que poderiam exercer.

- Gostaria que você me contasse um pouco sobre o que você fazia antes de estar privado de liberdade. Explorar o que fazia neste tempo com a família, em casa, na rua, nos grupos que frequenta. Explorar a participação dos jovens em projetos desenvolvidos no bairro. De quais projetos participava? De quais projetos gostaria de participar se tivesse oportunidade? O que você ainda gostaria de fazer e não tem tempo? (Explorar o que gostaria de fazer para aprender outras coisas que não são aprendidas na escola. Explorar a vertente do trabalho. Prestar atenção a como o tema do tempo comparece interceptando ou não outros tempos sociais).

- O que você imagina que vai acontecer depois que concluir a medida? Como é que o/a estudante vê o seu futuro, a sua vida, a profissão que poderia exercer. Se você tiver filhos como é que gostaria que fosse o seu futuro escolar?

- Se você pudesse escolher, o que não faria novamente? (Explorar a resposta do estudante verificando as reflexões que podem fazer sobre o tempo, a escola, a família, as relações de amizade, as perspectivas que traça para a sua vida).

- Você já me ajudou bastante. Poderia me ajudar um pouco mais? Do que conversamos o que ainda não foi perguntado e você gostaria de dizer sobre você?

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
---

**1 – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DA PESQUISA:**

<p>Título: A RELAÇÃO COM O SABER DO JOVEM EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PRIVATIVAS DE LIBERDADE</p>
<p>Pesquisador Responsável: ANA CRISTINA MARQUES LEMOS</p>
<p>Contato com pesquisador responsável Endereço: Rua Quintino Pereira Marques nº 31 Esperança- Governador Valadares MG Telefone(s): 32752823/ 988357867</p>

**2 – IDENTIFICAÇÃO INSTITUIÇÃO:**

<p>Instituição: UNIVALE- Universidade Vale do Rio Doce</p>
<p>Curso: MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO</p>
<p><b>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b> Rua Israel Pinheiro, 2000 – Campus Universitário – Tel.: 3279 5575</p>

### 3 – INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

3.1) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada A RELAÇÃO COM O SABER DO JOVEM EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE na área de Ciências Sociais e Humanas.

3.2) A pesquisa terá como objetivo: Compreender qual a relação que o jovem em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade estabelece com o saber.

3.3) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações que informam sobre o procedimento.

3.3.1) Os Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade no Centro Socioeducativo São Francisco de Assis de Governador Valadares, serão convidados a responderem a um inventário do saber ou também chamado de Balanço do Saber, que consiste de um enunciado em uma folha branca com o seguinte questionamento: **Desde que nasci aprendi muitas coisas em casa, na rua, na escola, quando em cumprimento da medida socioeducativa, ou em outros lugares. O que aprendi? Com quem? Em tudo isto, o que é mais importante para mim? E o que estou esperando agora?**

3.3.2) Dentro do Centro Socioeducativo, iremos sugerir a participação de vinte jovens que estão em finalização do cumprimento da medida. A este grupo aplicaremos o inventário do saber de forma coletiva por método de oficina, onde os jovens farão o relato ou escrita de suas aprendizagens. Esta oficina terá uma duração de aproximadamente 2 horas por grupo. Dentro deste grupo e após a aplicação de todos os inventários, escolheremos quatro jovens para responder a uma entrevista semiestruturada que tem como objetivo aprofundar temas que surgiram no inventário.

3.4) Durante a participação do jovem sob a sua responsabilidade, o mesmo poderá recusar responder a qualquer pergunta ou participar de procedimento(s) que por ventura lhe causar (em) algum constrangimento.

3.5) O jovem sob a sua responsabilidade, poderá se recusar a participar da pesquisa ou poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

3.6) A participação do jovem sob a sua responsabilidade na pesquisa será como voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

3.7) A participação do jovem sob a sua responsabilidade poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: da exposição dos jovens a situações de stress ao serem convidados a relatarem situações de sua vida pessoal que podem remeter a experiências vivenciadas e que não foram positivas.

3.8) Preveem-se como alguns dos benefícios da realização dessa pesquisa: Estabelecer diálogos que permitam aos jovens o reconhecimento como sujeitos de direito, em específico quanto a garantia do acesso e permanência na escola; compreender o jovem infrator em cumprimento de medidas socioeducativas para além do ato infracional, a partir de uma leitura positiva.

3.9) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.

3.10) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas e fará parte dos resultados da minha pesquisa de dissertação de Mestrado.

Confirmo ter sido informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu livre consentimento.

Governador Valadares, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_