

A relação com o saber de jovens acautelados

The relationship with the knowledge of safeguarded Young people

La relation avec de savoir des jeunes protégés

Eunice Maria Nazarethe Nonato
Universidade Vale do Rio Doce
eunicenazarethe@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3583-3777>

Ana Cristina Marques Lemos
Universidade Federal de Santa Catarina
tinalemosgv@outlook.com
0000-0002-0565-0315

Edmarcius Carvalho Novaes
Universidade Vale do Rio Doce
edmarcius@hotmail.com
0000-0002-1901-0167

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Universidade Vale do Rio Doce
celeste.br@hotmail.com
0000-0001-6955-5854

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender a relação com o saber de jovens acautelados, utilizando como referência teórica e metodológica os aportes sobre a relação com o saber de Bernard Charlot. Participaram do estudo 20 jovens acautelados em um Centro no interior de Minas Gerais. Os dados foram gerados por meio do balanço de saber, instrumento proposto por Charlot (2009). Os resultados indicam a importância da escola como lugar de aprendizagens afetivas, que se sobrepõem às aprendizagens escolares. Esses jovens adotam saberes específicos para interpretação do mundo em que vivem e para nele sobreviverem. Conclui-se que a escola se reveste de importância para esses sujeitos enquanto lugar de encontro e possibilidade de mudanças de vida.

Palavras-chave: Jovens. Acautelamento. Relação com o Saber.

ABSTRACT

This article presents results of theoretical-empirical research that sought to comprehend the relationship with the knowledge of safeguarded young people, utilizing the theory of relation to knowledge by Bernard Charlot. The subjects of the research were 20 safeguarded young people in a Social-Educational in the interior of Minas Gerais. The collection of data happened by means of balances of knowledge, instrument proposed by Charlot, centered in the problem of identification, exploration and forms to mobilize in light of knowledge. The results indicate that these safeguarded young people adopt specific knowledges to interpret the world they live in, and to survive. It was diagnosed that school learning was evoked few times and in superficial ways; however, all young people reported the importance of school as way of life change, what seems to indicate that their relationship with school remains regardless of emproisonment.

Keywords: *Young people. Safeguard. Relationship with knowledge.*

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche qui a cherché de comprendre la relation avec le savoir des jeunes protégés, en utilisant comme référence théorique et methodologique les apports à propos de la relation avec le savoir de Bernard Charlot. Ont participé de l'étude 20 jeunes protégés dans un Centre Éducatif à l'intérieur du Minas Gerais. Les données ont été générées par le bilan de savoir, instrument proposé par Charlot (2009). Les résultats indiquent l'importance de l'école comme lieu des apprentissages affectifs, qui se superposent à les apprentissages scolaires. Ces jeunes adoptent des saviors spécifiques pour l'interprétation du monde dont ils vivent et pour y survivre. Il est conclu que l'école se revêt d'importance pour ces sujets comme lieu de rencontre et comme possibilité de changement de vie.

Mots-clé: *Jeunes, Protection. Relation avec le Savoir.*

Introdução

A marcante desigualdade da América Latina a coloca como a “região mais desigual do mundo em termos da distribuição de riqueza e renda [...]”, e “[...] não há dúvidas de que essa desigualdade econômica brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e criminalidade”. (IRELAND, 2011, p. 21-22).

É neste contexto que a juventude brasileira se insere: em um país desigual que, segundo o Mapa do Encarceramento de 2015, ocupa o “[...] 4º lugar no ranking mundial de população prisional e o 1º lugar quando comparado aos demais países da América do Sul” (BRASIL, 2015, p. 11). Assim, o cenário nacional envolvendo a juventude ganha destaque no que tange ao encarceramento e na violência retratada, além do extermínio da população jovem, como demonstra o Atlas da Violência (IPEA, 2019) cuja mortalidade

precoce da juventude é resultante da violência, o que impõem severas consequências sobre o futuro da nação.

Os debates em torno da juventude brasileira têm recebido “[...] certa notoriedade no conjunto da sociedade, seja no âmbito acadêmico, socio-jurídico ou mesmo nos processos de militância em defesa dos direitos dessa população” (BONALUME E JACINTO, 2019). É nesse campo que situamos o interesse pela educação dos jovens acautelados, reconhecendo-a como direito.

O sistema socioeducativo adotado no Brasil é determinado pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pelo SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012). Ambos regulamentam a execução das medidas socioeducativas destinadas à adolescentes que praticam atos infracionais e resultam numa atuação complexa entre o poder de punir e o dever de educar do Estado. Neste contexto, a educação se apresenta sendo um eixo da medida socioeducativa que visa, dentre outros, à integração social do adolescente e à sua promoção humana. Lemos (2016) e Novaes (2016) atentam para as tensões que se estabelecem entre o caráter punitivo e o educativo no contexto socioeducativo.

Assim, interessa-nos compreender a relação com o saber de jovens que acessam a escola no cumprimento da medida, esperando contribuir pela escuta de alguns desses jovens, para a ampliação do debate nesse campo, com o destaque de suas aprendizagens na experiência educativa vivenciada. O aporte teórico e metodológico apresentado a seguir se sustenta nos estudos sobre a relação com o saber, proposição teórica de Bernard Charlot (1996, 2000, 2001, 2009).

Percurso teórico e metodológico

Ao iniciarmos a abordagem da relação com o saber no contexto de unidades destinada à privação de liberdade, faz-se necessário destacar que a educação de jovens em contextos de privação de liberdade é tida como

[...] uma exigência democrática, entendida não só como um meio de inclusão social, mas também de condições para a participação política. Essa educação não deve ser entendida apenas como um processo que envolve a escolarização, ou a profissionalização, mas sim como um processo que envolve diferentes processos educativos e relações sociais, garantindo os valores e as condições concretas estabelecidas pelos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana. (JULIÃO, 2013, p. 187)

Assim, ao anunciar o desejo de operar com a relação com o saber, o que se espera é adentrar no universo de experiências com as aprendizagens escolares e não escolares, formais e não formais, cunhadas no interior da vida, antes e durante a privação de liberdade – que se entende ser temporária – para permitir à esse sujeito novas aprendizagens e multiplicidade de interações com os saberes.

Na perspectiva teórica da relação com o saber, nascer significa ver-se obrigado a aprender: para viver com os outros, para tomar consciência e construir o mundo em que se vive. Esse 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).

Neste sentido, destacamos a diferença que Charlot (2000) 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. Já no saber, não se pode prescindir do sujeito que se apropria de informações, para transformá-las em objeto de saber “[...] 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, uma vez que “[...] adquirir saber permite assegurar-se de 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 o sujeito não compreendido, sem que se aprenda sobre as relações específicas que este sujeito estabelece com o mundo (CHARLOT, 2000). Assim, a ideia de saber implica a de sujeito social, histórico e cultural, e este saber é, portanto, uma relação. Desta forma, o saber toma a vida como dimensão maior das aprendizagens o que envolve relação com família, amigos, vivências na rua, no trabalho, na escola e também em unidades socioeducativas. O saber se constitui de infinitas possibilidades sociais e relacionais.

A multiplicidade das lógicas sociais deve considerar que a "[...] subjetividade nasce da heterogeneidade do social, da dinâmica do indivíduo em relação aos seus Eus sociais, de uma atividade de unificação de si" (CHARLOT, 2000 p. 42). Neste sentido, a relação com o saber propõe analisar o sujeito como um conjunto de relações e processos.

Um sujeito é, portanto, 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 na qual se produz como sujeito singular. Esse sujeito age no e sobre o mundo, sendo movido pela necessidade antropológica de aprender, onde se produz e é produzido, através da educação. Desta forma, esta temática é relevante, pois, "[...] 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, aspas do autor).

Apreender o mundo se faz então por meio de relações com o saber, fruto de múltiplos processos, tendo como princípio que toda relação que estabeleço comigo passa pela minha relação com o outro: "[...] 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" (CHARLOT, 2000, p. 38).

Assim, na proposição teórica da relação com o saber, deve-se estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos no qual a educação se insere. A educação, assim, "[...] é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade" (JULIÃO, 2014, p. 192).

Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo a simples encarnação do grupo social ao qual pertence. 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).

Daí a importância de se conhecer os processos implicados na relação com o saber e buscar 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).

Refletindo sobre os jovens privados de liberdade, pode-se afirmar que eles se apresentam em processos de vulnerabilidades sociais e educacionais, de fragilização e

ruptura espaço-temporal das pessoas com as quais detêm vínculos afetivos, o que acaba por alimentar os processos de construção da identidade do jovem acautelado. Sua biografia/identidade não pode reduzir-se à prática do ato infracional, nem ao espaço de privação de liberdade como detentor único da premissa da punibilidade. Ao considerar o sujeito em relações, é possível compreender

[...] a educação como o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades – os demais (saúde, alimentação, integridade física, psicológica e moral) são condições para a efetivação da ação educativa – e educar como o ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. (JULIÃO, 2014, p, 193)

Portanto, importante compreender que o aprender desse jovem é um movimento interior, que não existe sem o exterior, ou, segundo o autor, “é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar um movimento interior do sujeito” (CHARLOT, 2012, p. 26). De igual forma, o aprender deste jovem é uma construção de si, a partir da intervenção do outro, pois, a relação com o saber é também uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, sendo indissociavelmente singular e social.

A educação no sistema socioeducativo “deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade” e, como fim, “[...] a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006, p. 23). O mesmo documento (2006) reafirma a educação como um direito social fundado nos princípios de liberdade e na solidariedade humana.

Reflete-se assim sobre a relação com o saber, entendendo que nesse processo educativo “(...) 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).

É a partir desse conjunto de reflexões teóricas que adentramos o campo de pesquisa: um Centro Socioeducativo em uma cidade do interior de Minas Gerais, com aproximadamente 138 internos de diversos municípios à época da pesquisa. Em sua gestão, pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas – SUASE, busca-se expandir as medidas socioeducativas em meio aberto, a fim de reverter a lógica da privação de liberdade.

O ambiente destinado à privação de liberdade deve ter condições de habitabilidade e conter uma proposta pedagógica. Devem ser instituições que trabalhem as múltiplas dimensões da vida dos adolescentes, cabendo à equipe de profissionais o despertar de suas potencialidades, para que 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).

A unidade socioeducativa conta com uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais, onde todos os jovens acautelados são matriculados e atendidos, conforme o nível de escolaridade em que cada um se encontra.

A partir do envolvimento dos jovens acautelados nas atividades das oficinas que fizeram parte do projeto de pesquisa e extensão denominado JED – Juventude, Educação e Direito (NONATO, 2014), executado por professores e alunos da UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce ¹– convidamos os vinte jovens para participarem deste estudo, para responderem por escrito ao *Balanco do Saber*². Trata-se de um instrumento elaborado por Bernard Charlot, que consiste na demanda da produção de um texto pelos sujeitos. Para fins de adequação aos sujeitos envolvidos e ao contexto da pesquisa, o instrumento proposto por Charlot foi adaptado e o enunciado sugerido 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”?

Como são objetos de interpretação, os balanços dos 20 jovens 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, pois, “[...] é relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (p. 78).

Primeiramente, os balanços foram “[...] tratados como um texto só, onde se procura encontrar regularidades que permitam identificar processos” (CHARLOT, 2009, p. 20). Em

¹ O Projeto “Juventude, Educação e Direito” contou com o apoio da Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais e da UNIVALE- Universidade Vale do Rio Doce

² O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Vale do Rio Doce / Fundação Percival Farquhar - FPF Universidade Vale do Rio Doce com o nº 1.401.868/2016. Os jovens acautelados assinaram o Termo de Assentimento e o responsável pela Unidade Socioeducativa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

seguida, como metodologia de leitura dos balanços de saber, utilizamos da Grelha de Escrutínio nos Balanços de Saber, apresentados por Charlot (2009). Nessa, as aprendizagens evocadas pelos jovens são reagrupadas, dando ênfase nas aprendizagens que os alunos evocam. Para capturar o número de ocorrências, cada aprendizagem evocada pelos jovens foi contabilizada, independentemente se estivessem repetidas mais de uma vez. À medida que apareciam nos textos, as aprendizagens eram classificadas 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 relatadas pelos jovens pesquisados também foram tratadas a partir de dois pontos de vista: o primeiro, impõe uma primeira análise à leitura simples da porcentagem de aprendizagens evocadas pelos jovens; depois, verifica-se qual o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas.

Assim, indagou-se aos textos dos balanços de saber: Quais aprendizagens foram mais ou menos evocadas pelos jovens ou mais ou menos significativas para esses jovens que se encontram acautelados?

Para responder a essa questão, as aprendizagens evocadas nos balanços de saber foram classificadas, baseadas nos estudos de Charlot (2009): 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.

As aprendizagens evocadas pelos jovens foram consideradas segundo dois pontos de vista: a “[...] porcentagem de alunos que, no seu texto, cita pelo menos um determinado tipo de aprendizagem” (CHARLOT, 2009, p. 25), e “[...] o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas” (CHARLOT, 2009, p. 25). Tal trabalho de análise permitiu visualizar em que proporção as diferentes aprendizagens foram evocadas pelos sujeitos da pesquisa, o que apresentamos a seguir.

O que os jovens privados de liberdades dizem sobre suas aprendizagens

É a partir da experiência de um sujeito, de seu relato e ouvindo-o falar, que a narrativa desses jovens acautelados se projetará. Para Alberti (1996), entre a experiência em si e sua comunicação há um trabalho da linguagem, ressignificando novamente a experiência. Sua experiência, e seu saber, é que fazem a ligação entre a interioridade e a exterioridade, que segundo Charlot (2001) é o mundo que ele partilha com outros sujeitos. Uma perspectiva antropológica que permite organizar o campo problemático da noção.

Neste sentido, é possível analisar a articulação dessas relações a partir de olhares sociológicos e antropológicos de um determinado indivíduo com o saber, ao tomar toda expressão dos jovens como uma forma de discurso, e assim recompor um quadro geral a partir de peças individuais produzidas

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

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%

Tabela 1- Aprendizagens evocadas de forma geral

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2016)

Considerando o conjunto dos vinte jovens que elaboraram seus balanços de saber, constatamos 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% referem-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, em que se destacam: “[...] um bom trabalho, fazer faculdade, curso superior, emprego”; e, 4% são aprendizagens intelectuais e escolares, em que os jovens disseram aprender particularmente na escola: “[...] ler e escrever, as matérias, estudar”.

Percebe-se, assim, um distanciamento entre o que o jovem quer e o que é oferecido na escola. Ao analisar os resultados dos balanços, é possível destacar a ocorrência de apenas 4% de aprendizagens ligadas à atividade intelectual e escolar. Ressalta-se que o enunciado do balanço aplicado é bastante direcionado à escola que esses jovens frequentam ou frequentaram antes da privação da liberdade, e por isso, esperavamos um número maior de citações dessas aprendizagens escolares.

Este resultado nos remete a pensar que a escola é uma instituição cuja finalidade, desde a sua criação, é o desenvolvimento de aprendizagens intelectuais específicas e que, é no contexto socioeducativo que ganha, por parte do SINASE, significativa importância, uma vez que se constitui como um dos eixos da medida.

Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança. (BRASIL, 2006, p. 53)

Deste modo, indaga-se o porquê na medida, os jovens terem garantida a escolarização, já que ela não se traduz em aprendizagens destacadas no balanço. Para Graciano e Schelling (2008), a escola, dentro de instituições privativas de liberdade, são como elemento estranho em razão das técnicas repressivas e padronizantes. Neste mesmo sentido, Julião (2013, p. 190) afirma que “[...] uma educação que apresenta uma face mais repressiva, que busca vincular-se a atividade mais de caráter manual e que, em muitos casos não apresenta nenhuma relação direta com o mundo exterior à instituição”.

Para compreender o paradoxo entre o papel da escola na medida socioeducativa e como isto se traduz em aprendizagem para os jovens, destaca-se que, em seus estudos Charlot (2001) afirma que a escola faz pouco sentido para a vida dos jovens. Todavia, a relação com o saber está no centro dessa problemática, pois essa instituição, muitas vezes, não garante aos seus alunos as condições necessárias para o desenvolvimento de uma relação pessoal e significativa com o saber, tão importante para o êxito da aprendizagem escolar.

No interior do sistema socioeducativo não é só a escola que aparece como um corpo estranho. Quando se avalia a organização das instituições, suas práticas, seus objetivos de contenção, bem como de punição, as outras atividades socioeducativas, como a profissionalização, o lazer, a cultura e educação igualmente se apresenta como um corpo estranho, pela forma como são trabalhadas e estipuladas o que não as distanciam das velhas formas de submissão e condução dos jovens”. (JULIÃO, 2013, p. 190)

Retornando aos dados levantados, destaca-se também o conjunto das aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal, que perfazem um total de 84% dos registros (totalizando 84 citações evocadas). Percebemos, nessas citações expressões de conformidade, de harmonia, de relações de conflito e transgressões: 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%), sobre as demais aprendizagens destaca-se por considerarmos que esses 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, e a escola parece oferecer à esses jovens um lugar ‘seguro para essas aprendizagens’.

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). Já as aprendizagens relacionais e afetivas (ARA) são 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.

Ao retomar a afirmativa que de os balanços de saber são “[...] objetos de um trabalho de escrutínio e, logo, inevitavelmente de interpretação” (CHARLOT, 2009, p. 19), percebemos a necessidade de analisar o peso dessas aprendizagens que perfazem os 84% das evocações dos jovens. Assim, definida a problemática da relação com o saber, visa identificar processos e, em seguida, construir constelações e não categorizando indivíduos.

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

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%

Tabela 2 – Tipos e porcentagem de ocorrências ligadas às aprendizagens relacionais, afetivas e do desenvolvimento pessoal.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2016)

As aprendizagens ligadas à confiança em si (9 citações) e à necessidade de ultrapassar as dificuldades (26 citações), valorizadas por 41,66% do total das aprendizagens citadas pelos jovens privados de liberdade, merecem destaque. Para tanto, apresentamos abaixo os relatos dos balanços de saber dos jovens – que se deu com a transcrição de forma fidedigna e com a utilização de nomes fictícios, preservando a identidade dos envolvidos na pesquisa.

Henrique, um dos jovens que citou a aprendizagem ligada à necessidade de ultrapassar as dificuldades, afirmou: “[...] Vou dar a volta por cima e mostrar a todos que eu posso e vou vencer esta batalha”. Já Túlio afirma 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 esses resultados sobre as aprendizagens podem indicar que as diversas relações vividas pelos jovens durante o acautelamento, os desafiam a aprender a reconhecer os erros, além de ultrapassar barreiras e desejar a mudança, mesmo vivendo em um território onde tais relações pouco se expressam.

Apesar desses jovens se encontrarem em situação de extrema vulnerabilidade, invisibilidade social, violação dos seus direitos e em um delicado processo de reintegração social, eles 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. O fato de terem sido enfatizadas nos relatos, as aprendizagens afetivas, relacionais e do desenvolvimento, mostram-nos que esses jovens viveram experiências, 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.

Percebem-se reflexões 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, em que 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 que 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 estabelecer 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”.

Os resultados indicam também que esses jovens aspiram, em sua maioria, a 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 admitir que são tidos “como ninguém pela sociedade”.

“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 sobre a questão da dominação/desejo.

“[...] Na rua eu já aprendi o contrário aprendi a mata, roba (sic) pratica (sic) o mal...o socioeducativo mim encinou (sic) 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 (sic)”. (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). Essa 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 evocadas 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, esses jovens vivem projetados em direção aos outros. Lucas considera que aprendeu “[...] a dar valor para a minha família”, sendo esse desejo o mais importante para o 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”. Portanto, são as pessoas e a vida que estruturam esse desejo de aprender, as mobilizações.

Eu aprendi que o mais importante é “[...] reconhecer os erros e poder ajudar a minha filha e família com honestidade” (Luíz). O relato de Luíz carrega marcas identitárias, mas é movido por uma motivação externa, a família. O desafio aqui não é o da motivação, mas o 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 dá orgulho para minha família”. (Pedro)

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

O jovem, inclusive o acautelado, “[...] 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 dessa identidade juvenil.

Aprendizagens Intelectuais e Escolares

Uma das constituições dos processos educativos são os chamados sistemas de ensino. 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, com o objetivo de formar o indivíduo.

A frequência à escola durante o cumprimento da medida é garantia de direito, porém, é possível analisar que os jovens acautelados, sujeitos deste estudo, apresentam uma defasagem idade/série. 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 desses 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 desses jovens, que a aprendizagem de referência é a educação básica do tipo “ler e escrever”, representada 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 (sic)”. (Mauro, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Podemos considerar que a aprendizagem intelectual e escolar, evocada nos balanços de saber, faz pouco sentido para esses jovens pois a mediação, através do saber, não foi constituída, nem na família e nem na escola que frequentaram, fora e dentro da Unidade Socioeducativa. A falta de relatos sobre a aprendizagem intelectual e escolar pode indicar a falta de ligação dos saberes escolares com os saberes da vida desses jovens. Nos relatos, os jovens não deixam dúvidas sobre a importância da escola, que é citada por todos eles como um caminho para a mudança de vida: “[...] 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)

Na pesquisa a escola é apontada, primeiramente, como um lugar de convivência, de relações e de aprendizagens escolares básicas: “[...] Na escola eu aprendi a ler e a escrever, na escola eu aprendi que se deve estudar” (Danilo, 16 anos). O campo das relações afetivas

e do desenvolvimento pessoal, foram atribuídos pelos jovens ao 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)

Assim, nos relatos dos jovens, a escola aparece como um lugar de pouca referência de aprendizagem. No entanto, os que a citaram, fazem referência à 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).

A escola, para esses 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). Conforme explica Charlot (1996), a palavra sentido pode ser entendida de duas formas: sentido enquanto desejo e sentido enquanto 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. No entanto, “[...] 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. É preciso entender como se constrói a leitura negativa e positiva desses sujeitos a partir de suas narrativas.

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 esse jovem, procurando compreender que essas 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).

A leitura negativa se defronta com uma abordagem do fracasso em termos de posições com limites que não podem ser ultrapassados pelos jovens acautelados. A leitura positiva explora esses limites, levando o problema em termos de relação com o saber, pois “[...] 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 eles 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, não em um momento da história, mas em vários momentos de outras histórias.

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 abrirão...para mostrar que sou um sidadao (sic) que pode ajudar as pessoas” (André).

Nos balanços de saber dos jovens, a relação com a escola também 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 constatar que a mediação através do saber escolar não foi constituída. 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, 2009, p. 345). Surge, então, a necessidade de reconhecer a relação e o saber desses jovens, a partir das relações entre o território no qual se encontram e as vidas que lá se fazem presentes.

Considerações Finais

A análise das aprendizagens evocadas pelos jovens acautelados nos permite concluir que as aprendizagens mais citadas em seus universos estão centradas em aprendizagens afetivas, relacionais e do desenvolvimento pessoal. Essas aprendizagens absorvem a maior parte da energia desses jovens, o que nos remete a compreender que o mais importante para os jovens em situação de acautelamento são aprendizagens que pouco ou nada têm a ver com os saberes cognitivos.

Para sobreviverem, dependem de aprendizagens afetivas que lhes permitam lidar com as ausências do que gostariam de viver, com a saudade da família, dos amigos e com os inimigos que costumam reencontrar no aprisionamento. Dependem, ainda, de aprendizagens relacionais que sustentem a vida social do sistema de privação de liberdade com acentuadas marcas conflitivas – tanto com os funcionários da Unidade Socioeducativa, quanto com outros adolescentes.

O diálogo com esses jovens, para que eles entendam que a privação da liberdade, não se dá somente com aprisionamento do corpo num dado espaço geográfico, mas, também, por questões sociais, culturais e educacionais. É fundamental para provocar uma reflexão desses sujeitos, a partir das múltiplas possibilidades de relações espaço-tempo

vividos, remetendo-os a novos saberes que devem construir com a ajuda da escola e da Unidade Socioeducativa, e para que tenham condição de usar as potencialidades na construção de um projeto de vida – não necessariamente ligado ao ato infracional, tido muitas vezes, como única possibilidade de existir.

Destaca-se, ainda, que as aprendizagens intelectuais e escolares foram evocadas poucas vezes e de forma superficial pelos jovens, porém, nenhum deles deixou de relacionar e relatar a importância da escola, indicando-a 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 esses 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 esse 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 pode justificar a baixa escolaridade, a evasão escolar, o interesse pela rua e não pela escola. Percebe-se que este pode ser o lócus de reestruturação do sistema socioeducativo.

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, a escola 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, ainda que 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. O sistema deve aproveitar o valor que os jovens atribuem à escola para ressignificá-la, tornando-a espaço de aprendizagens vinculadas ao desenvolvimento pessoal que conecte esses jovens a outras formas de estar no mundo.

Simplesmente afirmar que esses jovens são infratores é pensá-los como resultado de uma reprodução da desigualdade em termos de diferença, como uma vulnerabilidade sociocultural face a uma leitura negativa. Dizer que esses 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.

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 esses jovens. 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 que ao tradicional conhecimento escolar.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: Textos em História Oral. São Paulo: Editora FGV, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de julho. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: maio 2019.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 de janeiro 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm> Acesso em: maio 2019.

_____. **Mapa do encarceramento**: os jovens do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional da Juventude – Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB.pdf>. Acesso em: maio 2019.

_____. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa / Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. **Revista Katálysis** [online]. v. 22, n. 1, p. 160-170, 2019.

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

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

_____. **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.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. **Anais**. V.1. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GRACIANO, Mariângela; SCHELLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009. p. 395.

IRELAND, Timoty D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: maio 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil. **Revista Pedagógica**. v. 16, n. 32, 2014.

_____. **Educação Para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: Questões avanços e Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LEMOS, Ana Cristina Marques. **A relação com o saber de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade**. Mestrado em Gestão Integrada do Território. Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2016.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. **Juventude, educação e direito**: ação de intervenção em um centro socioeducativo. Projeto de Pesquisa e Extensão. Universidade Vale do Rio Doce. 2014.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **As multiterritorialidades da condição juvenil a partir da marca do acautelamento**. Mestrado em Gestão Integrada do Território. Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2016.

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

Revisor de línguas e ABNT/APA: *Elyzabeth Lopes Latorre*.

Submetido em 16/09/2019

Aprovado em 16/02/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)