



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO DO EDUCADOR - LP 2

LUANA PINHO DOS SANTOS DANTAS

***AFETOS ENCARCERADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFISSIONAIS SOCIOEDUCATIVOS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM
LITÍGIO COM A LEI***



Libertad, Abissay Puentes, 2009

**Salvador
2020**

LUANA PINHO DOS SANTOS DANTAS

***AFETOS ENCARCERADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFISSIONAIS SOCIOEDUCATIVOS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM
LITÍGIO COM A LEI***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Geppe-rs – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Representações Sociais como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria de Lourdes Soares
Ornellas

Salvador
2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

**AFETOS ENCARCERADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS
SOCIOEDUCATIVOS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM LITÍGIO COM A LEI**

LUANA PINHO DOS SANTOS DANTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares
Ornellas Farias Universidade do Estado
da Bahia – UNEB Doutorado em
Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil**



**Profa. Dra. Sandra Lucía Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUC/SP Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil**



**Profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
- UNILAB Doutorado em Educação e
Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil**



**Prof. Dr. Augusto Cesar Rios
Leiro Universidade do Estado
da Bahia - UNEB Doutorado em
Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil**

DEDICATÓRIA

Para as minhas duas avós,
Alvinéia Pinho e Josete Lacerda.
A vocês que me ensinaram a aprender pelo amor.

AGRADECIMENTOS

À minha família real e espiritual, que sempre estiveram irremediavelmente ao meu lado, apoiando quando preciso e discordando quando necessário. Especialmente a Antônio e Marta, meus pais, e a Antônio Azevedo, Carlos Pinho, Cainã Pinho, Elbert Reis, Jaciara Pinho, Laís Pinho, Nadja Pinho e Sandra Inês, na vivência afetuosa dos aprendizados e saber ancestral, marcados pelo carinho, herança e amor.

À minha orientadora Maria de Lourdes S. Ornellas, que possibilitou a discussão e a construção da pesquisa de um objeto tão caro a minha experiência profissional. Ampliou meu escutar sobre o mundo e produção do conhecimento com seu saber e paixão à profissão, seu estilo e incentivo tornaram tudo isso possível.

A todos os mestres e educadores que pude encontrar nesta trilha acadêmica, que me mostraram com seus exemplos, o quanto ser psicólogo e professor constitui-se um par de paixão e responsabilidade no sentido de contribuir com a elevação da humanidade.

Ao meu grupo de estudos Geppe-rs (Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representações sociais), que atravessam comigo a grande luta em busca da formação e aprimoramento. Em destaque aos companheiros de partilha teórica na teoria das representações sociais, os estudos e incentivos brilharam para mim como fundantes dessa trajetória.

Aos membros da banca, profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, prof. Dr. Augusto César Rios Leiro, profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira e profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida, pela disposição e desejo pela participação, escuta, críticas, sugestões, leituras e ajustes tão necessários a referencialidade da pesquisa.

Aos amigos, que foram farol de luz e afeto: Aline Brune, Amanda Carvalho, Fernanda Noronha, Marcela Mosquera, Mariana Araújo e Tamires Salles.

A Davi West, encontro de amor e amigo, por sua presença calma, sua sinceridade profunda, suporte, incentivo e compreensão tão necessários a quem transita no mundo acadêmico. Todo saber e amor partilhados foram o porto seguro dessa escrita-travessia.

Gratidão!

Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto,
e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se
fazer. Sou um homem ignorante.
Mas, me diga o senhor: a vida não é coisa terrível?

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e
esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa em Grande Sertão Veredas (1956)

RESUMO

DANTAS, Luana Pinho dos Santos. **Afetos encarcerados: Representações sociais de profissionais socioeducativos sobre sujeito-jovem em litígio com a lei.** 2020. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA.

A presente pesquisa buscou investigar quais as representações sociais são construídas pelos profissionais da socioeducação para os jovens em privação de liberdade. O estudo privilegiou o método da pesquisa qualitativa em articulação ao aporte teórico-metodológico da teoria das representações sociais. O olhar proposto para a juventude neste estudo privilegiou o olhar decolonial e a noção de que existem juventudes, para designar que o contexto social experienciado pelos jovens é multifacetado, e se relaciona com a trama de sentidos que o jovem vivencia atravessado pelas representações de seu corpo, classe social, raça e gênero. Destacamos, por seguinte, o encarceramento da juventude negra como consequência direta da lógica colonial perpetrada pelas representações socialmente construídas para o fenômeno da juventude a qual fura a lei. Este estudo selecionou quatro profissionais da socioeducação com atuação em meio aberto e fechado e considerando o critério do desejo, oriundos da Casa Salvador localizada no bairro de Tancredo Neves e unidade CREAS, para fins de apreender as representações sociais, e como estas são construídas por eles, sobre o jovem em litígio com a lei, o saber que detém e o desejo de saber que para esses jovens toma sentido. O dispositivo de coletas de dados se deu através da entrevista semiestruturada. Com relação aos dados, foram construídas categorias descritivas e analíticas as quais foram analisadas pela análise de discurso de vertente francesa. Os resultados encontrados apontam para o silenciamento da juventude encarcerada e reitera a lógica neoliberal/pós-colonial, de forma que as análises sobre os jovens em litígio com a lei estão ancoradas nas representações sociais: Abandono; Violação de direitos; Infração; Consumo; Ausência de oportunidades; Silenciamento; Preconceito. No que tange às análises sobre o jovem, no que se refere ao saber e conhecimento, essas se encontram ancoradas nas representações sociais: Vínculo negativo, Dificuldades relacionais; Constrangimento; Ausência de sentido; Ausência de incentivo; Liderança; Inteligência; Aprender fora da escola; Saberes de grupo.

Palavras-chave: representações sociais, juventudes, jovens em conflito com a lei, afetos.

ABSTRACT

DANTAS, Luana Pinho dos Santos. Imprisoned affections: Social representations of socio-educational professionals about young people in litigation with the law. 2020. Master's Dissertation. Graduate Program in Education and Contemporaneity, State University of Bahia - UNEB, Salvador / BA.

This research sought to investigate which social representations are constructed by socio-educational professionals for young people in deprivation of liberty. The study privileged the qualitative research method in conjunction with the theoretical-methodological contribution of the theory of social representations. The proposed look for youth in this study privileged the decolonial look and the notion that there are youths, to designate that the social context experienced by young people is multifaceted, and is related to the web of meanings that young people experience through the representations of their body, social class, race and gender. Next, we highlight the incarceration of black youth as a direct consequence of the colonial logic perpetrated by the socially constructed representations for the phenomenon of youth that the law bore. This study selected four socio-educational professionals working in an open and closed environment and considering the criterion of desire, from Case Salvador located in the Tancredo Neves neighborhood and CREAS unit, for the purpose of apprehending social representations, and how they are built by them, about the young man in litigation with the law, the knowledge he has and the desire to know that for these young people it makes sense. The data collection device took place through the semi-structured interview. Regarding the data, descriptive and analytical categories were constructed which were analyzed by the French discourse analysis. The results found point to the silencing of incarcerated youth and reiterates the neoliberal / post-colonial logic, so that the analyzes of young people in litigation with the law are anchored in social representations: Abandonment; Violation of rights; Infringement; Consumption; Absence of opportunities; Silencing; Preconception. Regarding the analyzes about the young person, with regard to knowledge and knowledge, these are anchored in social representations: Negative bond, Relational difficulties; Embarrassment; Absence of meaning; Absence of incentive; Leadership; Intelligence; Learning outside of school; Group knowledge.

Keywords: social representations, youth, young people in conflict with the law, affections.

LISTA DE SIGLAS

- CRAS – Centro de referência a assistência social
- CREAS – Centro de referência especializado de assistência social
- CADÚnico – Cadastro unificado
- CASE – Comunidade de atendimento socioeducativo
- ECA – Estatuto da criança e do adolescente
- EJA – Educação de jovens e adultos
- FAMEB – Fundação de assistência a menores no Estado da Bahia
- FUNDAC – Fundação da criança e do adolescente
- IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística
- IPEA – Instituto de pesquisa econômica aplicada
- LDB – Lei de diretrizes e bases
- LEP – Lei de execuções penais
- LOAS – Lei orgânica da assistência social
- MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra
- PNAS – Programa nacional assistência social
- PNE – Plano nacional de educação
- PSC – Prestação de serviços à comunidade
- PST – Prestação de serviço temporário
- REDA – Regime especial de direito administrativo
- SINASE – Sistema nacional de atendimento socioeducativo
- SUAS – Sistema único da assistência social
- TRS – Teoria das representações sociais

SUMÁRIO

TOMO I. O INÍCIO, O FIM E O MEIO DOS AFETOS ENCARCERADOS	9
TOMO II. POR UMA ESCOLHA NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS...	23
TOMO III. SOBRE EDUCAÇÃO, SINTOMAS E CONTEMPORANEIDADE	37
III.I PEDRAS, SINTOMAS E A ESCOLA-CÁRCERE	48
III.II CONTEMPORANEIDADE E JUVENTUDE COLONIZADA: LEITURA DECOLONIAL	58
TOMO IV. COSTURANDO O MÉTODO E CERZINDO O DITO E O DIZER	66
IV.I ONDE NA PESQUISA: LÓCUS, LUGAR, ESPAÇO	73
IV.II QUEM NA PESQUISA: SUJEITOS E SUBJETIVIDADES	76
IV.III COMO ACONTECEU NA PESQUISA: ESCUTAS E DISPOSITIVOS DE COLETA.	79
IV.IV ANÁLISE DAS FALAS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM LITÍGIO COM A LEI.....	81
IV.V REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM LITÍGIO COM A LEI	114
IV.VI REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JOVEM EM SEU SABER E CONHECIMENTO	116
TOMO V. (IN)CONCLUSÕES.....	118
REFERÊNCIAS	123

TOMO I. O INÍCIO, O FIM E O MEIO DOS AFETOS ENCARCERADOS

Esta pesquisa versa sobre o jovem em litígio com a lei e as representações sociais que estes constroem sobre seu saber¹ e conhecimento. Esta pesquisa trata de afetos, estes marcados por indignações e insistências, durezas, encantos e o inesperado ao buscar escutar sobre como este sujeito-jovem em tão pouco tempo de vida já se encontra em conflito com a ordem (social) e o progresso (de si mesmo), esse jovem que encontra seu lugar no conflito com a lei e que, por essa opção, paga o preço de ocupar à margem das vicissitudes do imaginário social.

O jovem que rompe a lei, nesse momento, recebe seu julgamento decretado pelo social, que lhe acusa de culpado. No campo do Direito, a expressão em latim *Dura lex, sed lex* significa “A lei é dura, mas é a lei” e designa a ideia de que, por mais dura e severa que possam ser as leis, estas devem ser cumpridas; no entanto, pensando sobre esse sujeito-jovem, pensando sobre as durezas do existir, pensando sobre a lei que clama rigor mas desconsidera as milhares de possibilidades das vivências humanas, remeto-me a Mineirinho, conto escrito por Clarice Lispector a pretexto da execução com 13 tiros de Mineirinho, homem que tornou-se figura famosa em 1960 por suas insistentes e perigosas infrações, como inúmeros assaltos a lojas comerciais à luz do dia, atentados contra a Polícia Militar do Rio e três fugas. Na ocasião, a escritora escreveu uma crônica mergulhada na angústia de, ao menos, tentar explicar a violência humana; como se pedisse consolo e conselho ao mesmo tempo, Clarice escreve sobre uma definição de justiça:

Até que viesse uma justiça um pouco mais doída. Uma que levasse em conta que todos temos que falar por um homem que se desesperou porque neste a fala humana já falhou, ele já é tão mudo que só o bruto grito desarticulado serve de sinalização. Uma justiça prévia que se lembrasse de que nossa grande luta é a do medo, e que um homem que mata muito é porque teve muito medo. Sobretudo uma justiça que se olhasse a si própria, e que visse que nós todos, lama viva, somos escuros, e por isso nem mesmo a maldade de um homem pode ser entregue à maldade de outro homem: para que este não possa cometer livre e aprovadamente um crime de fuzilamento. (LISPECTOR, 1999, p. 68)

Ao clamar por uma “justiça um pouco mais doída” a autora, no que diz, remete à reflexão do que é isso que chamamos Justiça, o que é isso e quem são esses que julgamos coletivamente e coletivamente aprovamos o fuzilamento. No presente estudo “esses que julgamos” se refere

¹ Na presente pesquisa destaca-se dois conceitos: Saber e conhecimento. Reconhece-se aqui o termo saber como instância de saber de si, um saber que está oculto no próprio sujeito e que se relaciona com seu desejo e sua trama de vida, já o termo conhecimento refere ao domínio de conhecimento quantificável e sistematizado sobre o mundo humano (Charlot, 2001). Ambos conceitos passariam por distintas percepções, porém percepções que se amalgamam.

ao sujeito-jovem que, mesmo antes de se apresentar, mantém um “corpo” no imaginário social, e esse corpo é imaginado em suas dimensões de gênero, raça/cor e classe, e resulta que, quando falamos de um jovem infrator, surge a imagem, assim como Mineirinho, de um corpo negro, masculino e que ocupa lugar nos espaços mais afetados pelo abismo das desigualdades sociais.

Pensando neste “corpo-social”, emerge o espaço para falar da imagem que inaugura este estudo: a pintura de um artista plástico cubano Abissay Puentes (2009). Esta pintura me foi apresentada inicialmente no ano de 2016, em uma exposição realizada no palacete das artes em Salvador-Bahia, e compunha o acervo variadas pinturas de alguns temas que versavam sobre estados perturbadores que inspiravam angústia e enclausuramento. Em contrapartida, os corpos idealizados em suas obras carregam um peso e uma expressão de um apaziguamento que remete ao sofrimento psíquico.

Profundamente tocou-me como as pinturas me remetiam à situação do encarceramento da juventude, corpos encarcerados no real e em suas subjetividades, arrastando seu “cárcere pessoal” não apenas como lamento, mas como identidade. O afeto despertado em mim frente a esta obra que ironicamente, no meu imaginário, é chamada de “Libertad”, faz com que não possa ser outra imagem a que estreia a pesquisa: uma imagem encarcerada.

Na posição de pesquisadora das representações sociais, acumulei um “semisaber” com os constructos da psicanálise por meio de minha experiência clínica e vivência profissional em saúde mental e comunidades, de forma que expresse uma posição dessemelhante ao objeto deste estudo, pois sou mulher, branca e nunca ocupei o espaço mais afetado pelo abismo das desigualdades; cursei escola particular, tive acesso fácil a livros, filmes e espaços de formação, porque minha família administrava uma pequena escola particular em Salvador, onde fui alfabetizada e pude cursar os primeiros anos escolares.

Para além, sou a primeira dos três filhos dos meus pais. Isso que pode parecer sem propósito neste texto, na verdade, funda a base desta pesquisa, funda a relação com a lei e o saber-de-mim. Meus irmãos sempre presentes e meus pais, na necessidade do trabalho e das inúmeras demandas que envolviam uma casa – três filhos, falta de dinheiro e suporte – apesar de algumas facilidades na família, em certa medida não foram a realidade dos meus pais, de forma que aos 11 anos eu representava o papel de irmã mais velha – a que cuida, a que impõe a lei, a ordem, os estudos, ou seja, a hora das coisas cotidianas. Dessa maneira, minha relação

com o a lei, o saber e o conhecimento se iniciaram de forma profundamente afetiva² ligada à minha relação de vivência social e familiar.

Sendo assim, família e escola se amalgamaram desde muito cedo na minha escuta do que seria aprender. Quando eu conquistava algo na escola, quem celebrava comigo eram professoras-tias, pais-zeladores, mães-secretarias, inclusive Dona Maria, que auxiliava minha avó-diretora e que não pertencia a minha família consanguínea, mas também era família e celebrava comigo cada vez que eu aprendia uma noção gramatical simples ou ganhava o concurso de desenho da sala de aula.

Desta maneira, só quando saí dessa escola-casa é que compreendi a fala de primos quando diziam odiar a escola, quando se agarravam fervorosamente a qualquer pretexto de poder faltar à aula ou quando insurgiam contra professores. Assim, ao longo do meu caminhar, eu também passei a ter desprazer pela escola, repugnei práticas, julguei professores, me agarrei a qualquer desculpa para não chegar à aula. Mas escondia esse afeto dos meus, irmãos porque não queria que eles “falhassem” ou largassem a escola, ou simplesmente fossem mimetizados pelo meu afeto. Mas como a realidade afetiva e vivencial de uma sala de aula existe para todos nós, nenhum amor do mundo foi suficiente para que eles não soubessem o que eu estava sentindo. Cada um dos meus irmãos, a seu tempo, também enfrentou seu amódio³ pela escola.

Quando ingressei no curso de Psicologia na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, já vislumbrava um caminho profissional que me permitisse dialogar com a psicologia, a psicanálise e a educação. Sem dúvidas, minha formação na escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, atravessada pelas particularidades de uma rede privada de ensino com ênfase nas áreas de saúde, foi um desafio pessoal ao me deparar com o discurso Biomédico.

Em 2016, iniciada minha caminhada como psicóloga e técnica de referência social no CRAS- Centro de Referência a Assistência Social na unidade do Calabetão em Salvador/Bahia, tenho possibilidade de exercitar, junto a famílias, escolas, postos de saúde, praças e ruas desta comunidade, que têm suas histórias marcadas pela sobrevivência através da luta e da resistência social. Em seu território, o Calabetão abriga duas escolas municipais, porém, segundo dados da Prefeitura Municipal de Salvador, apenas 32% das famílias cadastradas no CADÚnico e

² Neste estudo se apresenta o conceito de Afeto que se constitui de processo subjetivo ligado aos estados emocionais que o sujeito vivência, segundo Ornellas (2017) afeto está ligado ao verbo “afetar” e se relaciona com tudo que nos afeta, seja pelo prazer e desprazer, amor e ódio, constituindo variada gama de todos os sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável.

³ O conceito de “amódio” foi um neologismo cunhado por Jacques Lacan (1972) como uma síntese dialética entre amor e ódio. Difundido entre os constructos psicanalistas o termo amódio irá designar toda gama de tons e cores que percorrem prazer e desprazer nos afetos humanos.

residentes da comunidade têm em sua constituição pelo menos um membro do grupo familiar que concluiu os estudos fundamentais.

Em meio a dados e cobranças do cotidiano no CRAS, gostaria de apresentar aqui uma vivência afetiva dura e desatinada, quando em 2016 recebi um encaminhamento do CREAS para acompanhamento de uma família à qual fui apresentada, a gosto meu e contragosto do sujeito-jovem de 16 anos, que era morador do Calabetão e já havia cumprido medida socioeducativa. Com 8 anos, perdeu seu pai, morto em conflito policial no mesmo bairro em que, quando fez 9 anos, como ele mesmo disse, conheceu a “temperatura fria de uma arma policial apontada na cabeça, bem na cabeça, perto dos olhos pra poder ver que faltava ‘isso aqui’ pra morrer” (SIC). Aos 11 anos, fugiu da escola pelo muro caído e nunca mais voltou; com 12 anos realizou seu primeiro assalto em grupo; com 13 anos assaltou sozinho e correu pra casa antes das 18h pra não ser punido pela mãe temerosa de que “solto por aí fizesse besteira”. E com 18 anos, foi morto pela polícia, dentro de sua casa, do lado da mãe e da irmã grávida.

Ainda me recordo de certa vez, em um dos nossos encontros semanais, enquanto conversávamos sobre o porquê de ele ter fugido da escola, ele me disse “Me deixe cair! Eu não ligo, já morri já, tia”. Ele me ensinou muito, talvez muito mais do que eu a ele, ele me ensinou a escutar gritos no silêncio. Ensinou a mim, que sempre amei ambientes calmos e silenciosos, que o silêncio pode ser perturbador, ele me ensinou a escutar silêncios e gritos perturbadores.

O que contribuiu para minha formação profissional e analítica, pois como postula Nasio (2010) é preciso que o analista possa suportar a presença do silêncio quando este se torna perturbador, pois o silêncio tem função ao carregar as palavras mudas e aquelas que nunca puderam ser construídas, torna-se, portanto, silêncio carregado do “não-dito”, do que é insuportável para o sujeito, revestido de caráter perturbador, justamente por não poder ser dito.

Em minha atuação diária com esses sujeitos constituídos de desejos e faltas, percebi que a relação com o espaço escolar se torna algo esvaziado de sentido, não há interesse em ir à escola, não se vê propósito no ato educativo. Exerci minha profissão neste território profundamente inquieta com esse esvaziamento, buscando diálogos e espaços que possibilitem a estes sujeitos (re)significar o lugar da escola em seus afetos e vivências cotidianas.

Quando se trata das práticas voltados para a juventude encarcerada pergunto-me: Será que ao escutarmos esse sujeito-jovem em seus gritos permeados de silêncios perturbadores sobre como ele representa, sente, vivencia e internaliza seu desejo de saber é possível construirmos uma educação voltada para formação do novo cidadão que ao ser acolhido em suas necessidades básicas, garantidas pela constituição, teria maior probabilidade de sair da

zona de vulnerabilidade social, marcada em diversos momentos pelo ato transgressor? E se sim, como?

Considero importante, antes de adentrar no mundo dos dados objetivos, esclarecer o que nesta investigação apresento como “sujeito-jovem em litígio com a lei” por entender que o verbete oficial que designa a realidade desse sujeito-jovem seja “jovem em conflito com a lei” que, segundo Estatuto da Criança e do Adolescente, designa o jovem entre 12 e 18 anos que comete ato infracional e que, portanto, passa a ser passível de receber pena de medida socioeducativa⁴ com possibilidade, ou não, de reclusão.

Na presente pesquisa, elejo o termo Litígio para marcar uma ironia linguística pertinente. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra designa um termo jurídico marcado pelo conflito de interesses judiciais que ocorre pela contestação da demanda (aquilo que se solicita) e que pode envolver uma disputa entre pessoas, grupos e empresas, no âmbito jurídico ainda é conhecida por caracterizar o fim de uniões através de um discordância, quando um cônjuge pede a decretação do divórcio sem a concordância do outro. Trata-se do fim de um casamento de forma não amigável. Em escuta e vivência com esses sujeitos-jovens, percebo que esse pedido de divórcio com o social e com o que o social lhe solicita, segue litigioso, em um grito de silêncio perturbador que reverbera no divórcio com o afetivo.

Assim posto, através da escuta desses silêncios, destaco para o delineamento do objetivo deste estudo que esta pesquisa é construída buscando elucidar o seguinte problema: Quais representações sociais foram apreendidas pelos profissionais socioeducativos para o sujeito-jovem em litígio com a lei sobre seu processo de saber e conhecimento? Com relação a essa questão, busco problematizar a nível conjuntural de como esse fenômeno apresenta-se no corpo social.

Início ressaltando aqui os dados do mais recente levantamento nacional do atendimento sócio educativo (SINASE) ao jovem em conflito com a lei realizado pela secretaria nacional de direitos humanos (2016), publicado em janeiro de 2017. No referido estudo, existem cerca de 26 mil jovens cumprindo medidas sócio educativas no Brasil, sendo que aproximadamente 22 mil em regime de privação de liberdade e os demais em regime aberto.

No estado da Bahia houve um aumento de 38% de 2015 há 2016 da taxa de jovens cumprindo medidas de restrição e privação de liberdade. Na faixa etária de 12 a 18 anos, idade passível de receber medidas socioeducativas, existem cerca de 10 adolescentes em privação e

⁴ O termo medida socioeducativa designam ações aplicáveis ao jovem autor de ato infracional, que em termos da lei é considerada a pessoa na faixa etária dos doze aos dezoito anos incompletos e estão previstas, na forma da lei, pelo estatuto da criança e do adolescente (ECA).

restrição de liberdade para cada 10.000 jovens brasileiros. A Lei Federal 12.594/12 Instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente⁵ que pratique ato infracional, em seu Art. 82 decreta:

Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (Lei Federal 12.594/12, Cap.VIII, Art. 82)

No artigo acima citado, institui-se a implementação da inserção do jovem em litígio com a lei em sistema de ensino regular referente a sua faixa etária. Tal decreto visa a implementação e cumprimento dos direitos da criança e do jovem estabelecido pelo estatuto da criança e do adolescente. Reafirma um compromisso do estado e da sociedade para com a garantia de direito desta população com a fins a possibilitar a estes jovens contato com processo educativo, que bem implementado, pode promover para estes ressignificação de suas ações infracionais e de valores.

Não nos escapa a realidade da transgressão, bastando um rápido passar de olhos pela primeira página de jornal ou apenas ligando a televisão: a violência se torna a manchete do dia, e a manchete percorre nossos dias lentamente, transformando violência indiscriminada em prática cotidiana. A política educacional deveria atuar de forma estruturante na medida socioeducativa, bem como na prevenção do aumento a cada ano do número de jovens e crianças nas estatísticas da violência, seja como vítima, seja como agressor. Contudo, ainda segundo levantamento nacional do atendimento sócio educativo ao jovem em conflito com a lei, dos 26 mil adolescentes cumprindo medidas de privação de liberdade, apenas 14.219 foram matriculados na atenção básica em 2016 no Brasil. Isto significa que 61.09% dos adolescentes em privação de liberdade não estão regularmente matriculados no ensino básico, ou continuando seus estudos, como previsto na constituição. Dados alarmantes e que não podem passar despercebidos, a sistematização de dados e informações em nível nacional permitem uma análise fundamentada da implementação da Lei 12.594/2012, seus avanços e desafios nas diferentes regiões do país. A integração destes dados com políticas setoriais, particularmente

⁵ Nesta pesquisa privilegia-se o termo “sujeito-jovem” por entender que este abarca as diversas possibilidades de juventudes em suas diversas realidades subjetivas, de forma que, o termo “adolescente” é utilizado somente para se referir ao que é exposto em lei por designar o verbete oficial posto nos documentos.

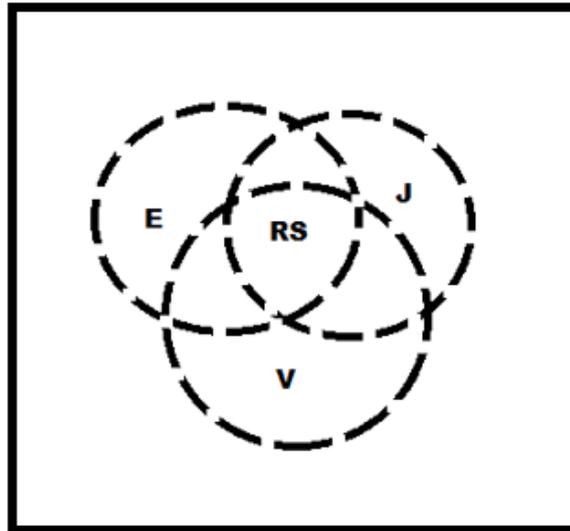
na Educação, é elemento fundamental para a entendimento e qualificação do nosso papel como educadores na socioeducação destes jovens.

O Estado da Bahia atualmente conta com seis Comunidades de Atendimento Socioeducativo⁶ (CASES) para cumprimento de medida de internação (Case Salvador, Case Feminina Salvador, Case CIA, Case Juiz Melo Matos – em reforma, Case Zilda Arns, Case Camaçari). Há também três unidades de cumprimento de medida de semiliberdade localizadas nos municípios de Vitória da Conquista, Juazeiro e Salvador. Na medida socioeducativa de internação, o jovem frequenta a escola dentro das Comunidades de Atendimento Socioeducativo⁷ (CASE) através das parcerias com a secretaria de educação municipal e estadual.

Passados mais de 26 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente parece cada vez mais difícil encontrar uma maneira de lidar com a questão do jovem em litígio com a lei, um fenômeno que envolve aspectos tão enraizados na nossa sociedade. Apresenta-se como uma questão entrelaçada ao que propõem o pensamento marxista e Althusser (1970) ao citar os aparelhos ideológicos do estado e os aparelhos repressivos do estado, tais como prisões, tribunais, escola, família, sindicatos e instituições religiosas e a própria sociedade.

Pensar os dispositivos repressores e ideológicos do estado é ponto fundante dessa relação com estes jovens, que na vida cotidiana se tornam produto e produtores de um “sistema-mundo”, atravessada por estes dispositivos. Diante desta realidade, sinto-me convocada a refletir sobre essa questão que nos envolve e especialmente aos profissionais da área de educação na busca da construção de práticas que dialoguem com a diversidade e que busquem construir uma experiência ética e positiva das relações humanas, nesse caso, com a necessária problematização das concepções que envolvem os sujeitos, sejam educandos, sejam educadores, em um espaço prisional. Nesse sentido, elejo três significantes – educação, juventude e violência – que costuram um mundo visível e invisível na realidade destes jovens, palavras que se encontram hoje amalgamadas em uma realidade psicossocioafetivacultural. Nesse sentido o gráfico a seguir demonstra esse enodamento

⁶ Segundo a lei 12.594/2012 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – e a Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA o termo comunidade de atendimento socioeducativo designa as unidades de atendimento e acolhimento aos quais os jovens que se atribuem autoria de ato infracional cumprem a medida socioeducativa de internação e aguardam a decisão judicial em internação provisória.



E = Educação/ J = Juventude/ V = Violência/ RS = Representações sociais

Fonte: gráfico autoral, 2019.

Destaco aqui o entrelaçamento desses significantes-realidades acerca do jovem em litígio com a lei. No presente estudo, apresenta-se como ponto fundante a necessidade de sistematizar o encontro dessas palavras-realidades apresentadas no gráfico acima. Nesse gráfico, os elos estão vazados entre si por entender que estes elos se comunicam em seus conceitos e aplicabilidades. Ao centro encontra-se a teoria das representações sociais (RS) para designar o ponto central de escuta desses significantes. Utiliza-se aqui a teoria das representações sociais na tentativa de escutar que representações estes sujeitos-jovens apreendem, na ciranda de suas vivências e construções simbólicas. De forma que nas frequentes discussões sobre o tema, especialmente nas questões em torno da maioridade penal e sobre a melhor maneira de cuidar, educar e reinserir esse jovem, por vezes assistimos ao fortalecimento dos significados e representações que os condenam e marginalizam sem que haja uma discussão eficaz de medidas que possibilitem sua reestruturação objetiva e subjetiva. O modelo tradicional da educação, baseado numa lógica racional e cartesiana, fortalece a noção da escola como fábrica, seriada e fragmentada em seus conteúdos e práticas, ignorando o senso crítico, as noções políticas, éticas e democráticas que seriam essenciais para a formação do cidadão implicado no mundo e pelo mundo. Conforme Castro (2003) afirmou:

Quando um jovem comete um ato infracional grave, houve inúmeras falhas: as políticas sociais básicas, o lazer, a escola, o estado, a sociedade; todos nós estamos implicados. Buscar soluções para este problema é, portanto,

responsabilidade de todos esses setores e de cada um de nós. (CASTRO, 2003, p. 123)

Assim posto, o autor nos fala da necessidade emergente de tratar desta temática sempre em consideração a todos os campos humanos envolvidos. Tal como pontuado acima, os aparelhos ideológicos do estado estão profundamente implicados na relação juventude e violência, não apenas na causa, mas na continuidade destas práticas e possíveis soluções. Muitos são os desafios que atravessam a educação, a quem se propõem a pensar esses desafios deve-se levar em conta os diversos pontos que enodam o campo educacional inscrito na realidade contemporânea. A questão da violência cometida por estes jovens e sua naturalização é uma das diversas costuras possíveis, ao qual devemos nos debruçar a fim de analisarmos a complexidade desse fenômeno social e de como ele está entrelaçado a realidade da juventude e as práticas em educação.

Como ponto de entendimento nesta pesquisa torna-se importante o conhecimento de que são vários os caminhos históricos percorridos na busca de uma tentativa de definir, conceituar, diferenciar e, sobretudo, limitar, onde iniciam e onde terminam os períodos caracterizados como adolescência e juventude⁸. Diversos campos do saber se debruçaram sobre essa fase da condição de ser humano. Sabe-se que o termo adolescente privilegia o campo de estudo da psicologia/psicanálise e o termo juventude, apresenta-se como preferência das ciências sociais, abrangendo a sociologia, a antropologia (social e cultural), a história, e a educação.

No campo da psicanálise, segundo Calligaris (2000) jovem é aquele que em uma primeira aproximação já assimilou os valores, crenças e afetos compartilhados em sua comunidade cujo corpo chegou a maturação necessária para que ele possa executar as tarefas que lhe são impostas por esses valores e crenças. Dentro ainda dessa perspectiva, destaco aqui a noção de juventude como rebeldia, a figura historicamente construída do jovem “rebelde-sem-causa”, aquele que rompe com as tradições de sua comunidade e carrega o estigma do transgressor, aquele que fura a lei:

“O jovem tem dois caminhos possíveis e compatíveis para obter algum reconhecimento: fazer grupo e fazer estardalhaço, ou melhor ainda: fazer grupo e com o grupo fazer estardalhaço. Enfim, se associar para transgredir.” (CALLIGARIS, 2000, p. 41)

⁸ No presente estudo privilegia-se o termo “juventude” pela abrangência e relevância que este legou nos últimos anos nas pesquisas e espaços acadêmicos em detrimento do termo “adolescência” que tem sua compreensão abarcada pelos campos da medicina e saúde pública.

Destaco que Calligaris (2000) vislumbra ainda a juventude como um processo de crescimento necessário e não como uma fase problemática. Segundo o autor, o dilema se origina no adulto que não é capaz de acolher o jovem como um cidadão para ingressar na vida adulta, sob pena de excluí-lo, atribuindo, desse modo, características marginais a estes sujeitos.

Percebe-se, na literatura em geral, que os termos “adolescente” e “juventude” são usados quase como sinônimos, no entanto, gostaria de delimitar, para entendimento desta pesquisa, que tomaremos o termo “sujeito-jovem”. O termo “sujeito” é um empréstimo teórico linguístico da psicanálise e designa a marcação simbólica da inserção de um ser que foi atravessado por vivências únicas em suas construções subjetivas e história de vida, guiadas em seus desejos por um fio condutor intransferível e que se encontra amalgamado pelo campo da cultura, memória, raça, cor, gênero, espaço de convívio e relação. De forma que, qualquer tentativa de se universalizar o conceito de juventude implica, na exclusão de determinados modos de se viver essa fase, pois jovens podem ter a mesma idade lógica, mas certamente viverão juventudes diferentes. Bourdieu (1983) discute este problema, evidenciando a existência de uma manipulação social, ao denunciar que a proposta para estudar e investigar a categoria jovem esteja vinculada à priorização de uma definida “unidade social”, ou seja, “Um grupo constituído dotado de interesses comuns” (p. 113).

Nesse sentido, torna-se incompatível o estudo de tais realidades tão complexas e plurais reduzindo-as à ideia de que “jovem” são aqueles em determinada idade cronológica, chegando a ser complexo o fato de considerar os jovens todos iguais e suscetíveis a um mesmo padrão de critérios investigativos. Como pesquisadora, considero delimitadoras as categorias de classe social, sexo, raça e grupo social as quais se propõe este estudo. Segundo dados do estudo *Aprendizagem em foco* realizado pelo Instituto Unibanco, publicado em fevereiro de 2016, feito com base nos últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, há 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem terminar os estudos, dos quais 52% não concluíram sequer o ensino fundamental. Situação alarmante que nos diz respeito como educadores, e nos coloca na perspectiva crua da realidade das nossas escolas. Pergunto-me: como este sujeito-jovem escuta seu desejo de saber, e, para esses jovens, que lugar a escola ocupa nesse desejo de saber frente a um cotidiano violento e falho em suas estruturas mais básicas – estrutura familiar violenta, educação esvaziada de sentido, saúde pública sem humanização e redes ativas nas comunidades, lazer precário e especulado pelo capital, protagonismo social sem voz e direitos? Analisar o conteúdo dessa relação pode nos oferecer pistas para ressignificação das práticas que possibilitem uma maior reestruturação

objetiva e subjetiva dessa população. Vez que pretende dar o lugar de fala e escuta para estes jovens residentes que cumprem medida de restrição de liberdade na cidade Salvador, Bahia quanto a seus desejos, memórias, afetos e percepções do próprio aprendizado. Como nos pontua Ornellas:

“A escuta é um instrumento específico da condição humana, funciona como recurso de interação para que o sujeito possa se inscrever na cadeia significativa que dá forma e conteúdo aos seus desejos e afetos, laços e identificações.” (ORNELLAS, 2013, p.28)

Assim posto pela autora, a escuta como instrumento da condição humana reitera a máxima lacaniana, que é pela fala e escuta que nos comunicamos com o outro, como nos lembra Lacan quando propõem que a lei do homem é a lei da linguagem. Em sua teoria, a Psicanálise nos legou constructos teóricos para pensarmos os variados desafios da educação proporcionando aos educadores interessados a possibilidade do instrumento da escuta, Ornellas (2010) nos aponta que uma escuta bem direcionada pode contribuir para o desvelar dos ditos e não-ditos, do mal-estar vivido na escola por professores e alunos.

Vislumbro os entrelaçamentos possíveis entre os campos da psicanálise, representações Sociais e Educação, revelando também a prática da psicanálise para além de uma aliança terapêutica restrita a clínica. Adentro na teoria das representações sociais, como instrumento fundamental do estudo das relações cotidianas, ao retirar os véus que recobrem o discurso do senso comum.

Desse modo, esta pesquisa intitulada *Afetos encarcerados – representações sociais de profissionais socioeducativos sobre sujeito-jovem em litígio com a lei* buscou escutar profissionais da socioeducação que trabalham na linha de frente, no atendimento desse sujeito-jovem em seus desejos, sonhos, afetos e representações. Postula-se o objeto deste estudo o jovem em litígio com a lei, o problema delinea-se no encontro desta juventude encarcerada e seu enlace nos processos educativos no que tange o desejo de saber e aprender e sendo sua problematização os desafios que envolvem a educação, o cárcere e a juventude que fura a lei. Como pesquisadora, faço uma aposta de que esta escuta se faz fundante da construção de afetos prazerosos com a juventude encarcerada e a escola, para que possamos aprender a superar os desafios que se mostram nesta relação, de como a juventude encarcerada internaliza seus processos educativos e afetivos, de forma que seguem abaixo os objetivos gerais e específicos que buscam atender à demanda desta pesquisa:

Objetivo geral: Apreender as representações sociais de profissionais da socioeducação com relação aos sujeitos-jovens em litígio com a lei sobre saber e conhecimento na escola contemporânea e nas implicações afetivas observadas em contexto do cárcere. Diante o objetivo exposto, são elencados os objetivos específicos abaixo:

1. Descrever as representações sociais construídas para o sujeito-jovem em litígio com a lei sobre sua vivência educacional na escola.

2. Analisar as representações sociais construídas pelos profissionais da socioeducação para o fenômeno subjetivo dos afetos na relação do sujeito-jovem em litígio com a lei e a escola.

A presente pesquisa é composta por cinco tomos, os quais apresento de forma resumida e de como se enlaçam para dar corpo e sentido ao escopo da pesquisa:

Tomo I – *O início, o fim e o meio dos afetos encarcerados* trata-se deste capítulo, eleito para iniciar a leitura deste estudo, que objetiva apresentar ao leitor a perspectiva inicial de justiça e o furo da lei que decorre do conceito que carregamos de justiça. Pretende-se aqui, também, apresentar os principais dados e justificativas em torno da necessidade da pesquisa enlaçada em minha história de vida como pesquisadora e bem como, enlaçamento com o tema, problematização, relevância social e emergência em lidarmos com a temática no Brasil dito contemporâneo.

Tomo II – *Por uma escolha no campo da teoria das representações sociais* trata-se de capítulo teórico onde apresento o campo da teoria das representações sociais como fundante desta pesquisa através da visão histórica e da apresentação das abordagens elencadas pela teoria. É uma escolha que é compatível teoricamente pelo conjunto de passos aos quais se constitui os objetivos deste estudo. Destaca-se a abordagem processual proposta por Denise Jodelet como abordagem deste estudo pelo entendimento que esta abordagem propõe, uma dimensão de representações sociais mais próxima pensada pela teoria central de Moscovici, bem como entendimento do conceito de sujeito e dimensão social indissociáveis para apreender que representações estes sujeitos-sociais constroem e reproduzem em seus grupos.

Tomo III - *Sobre educação, sintomas e contemporaneidade* trata-se de capítulo dividido em três partes para maior organização e clareza. De forma que em seu primeiro subcapítulo intitulado “Sobre afetos, saberes e representações” aprofundam-se os conceitos de saber e conhecimento através da perspectiva psicanalítica e das ciências sociais, e de que forma esses saberes se amalgamam em nossa realidade de aprender. O capítulo pretende também destacar a quebra da lógica do conceito universal de juventude e de que os jovens viveriam realidades e sintomas parecidos quando na verdade, cada jovem em seu espaço geopolítico, mantém e

constrói realidades e sintomas diferentes. A quebra nessa lógica de escutar a juventude é fundante para analisarmos criticamente o mundo ao qual o sujeito-jovem encarcerado vive. No subcapítulo intitulado “Escola contemporânea e escola CASE”, pretendem-se a exposição e o debate em torno dos sintomas da escola contemporânea a da existência de uma escola-CASE como, em parte, também produção sintomática de adoecimento do corpo-social e saberes pedagógicos que circundam este espaço educativo específico do cárcere. No subcapítulo intitulado “Contemporaneidade e juventude colonizada: Escuta decolonial⁹”, privilegia-se o olhar para juventude através de uma perspectiva decolonial, um conceito teórico profundamente importante para questionarmos os movimentos neoliberais colonizadores de nossos tempos. Esclarece-se aqui que o fenômeno da juventude negra encarcerada é sintoma histórico não solucionado ou remediado pelo estado brasileiro. E que se mantém em nossos dias como pacto e consternação.

Tomou IV – *Costurando o método e cerzindo o dito e o dizer* trata-se de capítulo metodológico e da construção do método científico de pesquisa. Apresento a pesquisa como estudo qualitativo com referência na teoria das representações sociais de Serge Moscovici e na abordagem processual proposta por Denise Jodelet. Trabalha-se aqui o tripé metodológico da pesquisa subdividido em “Onde na pesquisa: lócus, lugar e espaço”, onde apresento a fundação da criança e do adolescente localizado no bairro de Tancredo Neves e sinalizo a unidade Case Salvador Tancredo neves e CREAS Salvador como lócus da pesquisa na compreensão dos espaços de trabalho utilizados por estes profissionais socioeducativos. No subcapítulo intitulado “Quem na pesquisa: sujeito e subjetividade”, apresento alguns dados socioeconômicos sobre a juventude que se encontra encarcerada no Brasil bem como o profissional da socioeducação. No subcapítulo “Como na pesquisa: escutas e dispositivos” apresento os dispositivos metodológicos que foram possíveis nesta pesquisa, tal qual a entrevista em profundidade com elaboração de tópico-guia. Passado o momento de coleta de dados, foi realizada a leitura e análise do material coletado que é apresentada no subcapítulo intitulado *Sobre o que se diz do sujeito jovem em litígio com a lei* onde se se faz presente a escuta realizada, descrição e análise dos resultados obtidos em campo empírico, análise dos discursos a que se faz a costura teórica amalgamada à minha escuta e perspectiva como pesquisadora e por fim, apreensão das representações sociais que respondam ao objeto deste estudo tal como preconiza os objetivos gerais e específicos elencados.

⁹ O termo “Decolonial” refere-se a vertente de teórica que busca a superação do modelo hegemônico cultural imposto pela colonialidade, em termos históricos e temporais busca a transcendência da face obscura da modernidade pelo momento pós-colonial.

Tomo V – *(In)conclusões* trata de tomo onde pretende-se não concluir a temática por escutar que a importância e relevância do tema não pode ser “encerrado” ou “concluído” pois entende-se que enquanto houver jovens em situação de vulnerabilidade e cárcere social, ainda haverá a necessidade do debate e implicação dos sujeitos sociais. É objetivo deste tomo, também, apresentar dados e inconclusões sobre os ditos e não-ditos dos afetos encarcerados, bem como das representações que se constroem sobre o sujeito-jovem e seu saber.

TOMO II. POR UMA ESCOLHA NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis por que construímos representações. (JODELET, 2001. P.1)

O título deste capítulo traz, em essência a que ele se propõe, uma incursão na teoria das representações sociais, por escutar que este campo teórico-metodológico compõe importante base para estruturação desta pesquisa, de forma que pretende-se aqui a construção de um corpo histórico sobre a teoria porque, como já dito aqui neste estudo e em amplos estudos qualitativos, a compreensão da perspectiva histórica nos ajuda a entender de onde viemos, porque estamos onde estamos e aonde podemos ir, não só como potência teórica, mas também como sujeitos-desejo e sujeitos-sociais. Dessa forma, como o campo teórico das representações sociais se apresenta numa fronteira entre a psicologia e a sociologia, partiremos da perspectiva fronteira da sociologia para iniciar este trajeto.

Os estudos sociológicos têm uma forte contribuição do pensamento de Emile Durkheim que, junto a Max Weber e Karl Marx, é apontado como autor fundante dos estudos na área das ciências sociais. Já em 1893, Durkheim publicou seu primeiro trabalho na área denominado “Da divisão do trabalho social” e dedicou amplamente seus estudos aos fenômenos atribuídos à sociedade em geral, preocupado com o reconhecimento da sociologia como ciência legítima e buscou, por meio dos métodos positivistas, essa aceitação. Para Durkheim, todos os elementos de uma sociedade, incluindo a moralidade e a religião, são produtos da história, uma vez que eles não têm nenhuma origem além do mundo humano e fazem parte de um mundo natural, que pode ser estudado cientificamente.

Durkheim, ao se dedicar aos estudos das sociedades primitivas, conclui que a sociedade em si não seria formada por um grupo que partilha uma disposição geográfica apenas, mas além disso, sendo a sociedade essencialmente um conjunto de crenças, afetos, vivências e ideias produzidas e partilhadas pelos indivíduos em determinados grupos. E nessa direção vai propor o conceito de consciência coletiva, que será um produto direto das consciências individuais e que descreveria a realidade psíquica da sociedade para além dos argumentos biológicos e psicológicos, uma vez que incluiriam também os fenômenos e as realidades sociais partilhadas por um grupo. O conceito de consciência coletiva é exposto por Durkheim como:

(...) conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade. Com efeito, ela é independente das condições particulares onde os indivíduos se encontram; eles passam e ela continua. (...) Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, assim como os tipos individuais ainda que de outra maneira. As funções jurídicas, governamentais, científicas, industriais, em uma palavra, todas as funções especiais são de ordem psíquica, uma vez que elas consistem em sistemas de representações e de ações: contudo elas estão evidentemente fora da consciência comum. (DURKHEIM, 2010, p. 81)

Percebe-se que, expostas pelo autor, as consciências coletivas seriam “conjunto de crenças e sentimentos comuns” formada nesse processo “difuso”, “fora da consciência comum”. Indo nesse direção, Durkheim abre as portas para a criação de um conceito central em sua teoria e fundante na teoria das representações sociais: o conceito de representações coletivas. Socialmente, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida.

Para Durkheim, as representações coletivas ou consciências coletivas são descendentes das representações individuais. Quando pensamos nos aspectos individuais de compreensão do mundo – as palavras, a língua, as categorias, as representações – o conhecimento do mundo só acontece através de um mínimo de comunhão e troca sobre alguns aspectos básicos. Para o autor, as consciências coletivas seriam um sistema determinado de crenças e valores partilhados por um grupo através da história dando vida própria, sentidos únicos e identidades para o grupo.

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato, ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. (...) Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira”. (DURKHEIM, 2010, p. 50)

Dessa forma, Durkheim vai propor em seus estudos um rastreamento da tradição do pensamento, localizando seu conceito em nível psicológico e sociológico, o que dá margens para a leitura do social através do social e pelo social, mas sem excluir o espaço individual que faz berço e morada para a passagem da tradição. Durkheim buscava entender como uma

representação coletiva correspondia à realidade social; nessa direção o autor irá se aprofundar no conceito de “fato social”. Em seu estudo denominado "As Regras do Método Sociológico", ele define o objeto de estudo da sociologia: os fatos sociais.

Para Durkheim os fatos sociais detêm três características inerentes, sendo elas a coletividade, exterioridade e a coercitividade. Com isso, o autor nos aponta que fato social é aquilo que nos é imputado pelo conjunto de regras a qual devemos nos submeter (coercitividade), é exterior ao nosso desejo individual (exterioridade) e aquilo que permeia toda sociedade de forma generalizada (coletividade). Os fatos sociais compõem, portanto, o conceito de representação coletiva, visto que esta é formada pelos fatos sociais, linguagens, imagens, leis e regras morais. Portanto, o conceito de representações coletivas é, ao mesmo tempo, forma de conhecimento e guia para as ações sociais, justamente os sentidos mais desenvolvidos por toda a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici.

Tal psicólogo francês, já no início da década de 1960, desenvolveu seus estudos iniciais em torno de um novo paradigma de pesquisa em psicologia social. Partindo dos conceitos iniciais propostos por Durkheim, Moscovici Em 1961 termina a sua tese, *La psychanalyse, son image, son public* (Psicanálise: sua imagem e seu público), orientado pelo psicanalista Daniel Lagache.

Nessa direção, no sentido de investigar não apenas como a tradição resguardava o sistema de significações e sentidos dos sujeitos sociais Moscovici (2003) vai propor o estudo de como apreendemos, criamos e partilhamos essas significações e sentidos, dando corpo a uma teoria que busca ir além das crenças científicas perpetradas como sistemas de verdades, pois se antes do positivismo a verdade das coisas era atribuída a uma verdade religiosa, após a ciência positivista, a verdade das coisas passa a ser atribuída à própria ciência, como pontua o autor:

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante. (MOSCOVICI, 2003. p. 60)

Nesse sentido, a teoria das representações sociais se constitui como um conceito fronteiro entre ciências e senso comum. Moscovici (2003. P.54) ainda acrescenta que “é um fato que eu creio que sejam verdadeiros, isto é, que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar” ou seja, que as representações criadas pelo corpo social se justificam pela necessidade de tornar próximo conceitos, vivências e objetos antes ignorados para o sujeito. E acrescenta:

Não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. (MOSCOVICI, 2003. P. 60)

Dessa forma, torna-se importante designar dois processos pensados pelo autor, que se constituem como processos psicossociais e cognitivos, para designar como se dá a apreensão dos sentidos e significados em sua teoria: a ancoragem e a objetificação. A ancoragem se refere a um mecanismo cognitivo e social que busca “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em contexto familiar” (Moscovici, 2003. P. 61). Seria, pois, a possibilidade de tornar familiar, próximo de conceitos já estabelecidos, o estranho, o desconhecido, classificando e dando nome à coisa. O mecanismo da objetificação, segundo o autor, seria então a capacidade de “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em imagem.” (Moscovici, 2003. P. 71). Objetificando, tornando concreto o que até então seria abstrato, o autor prossegue

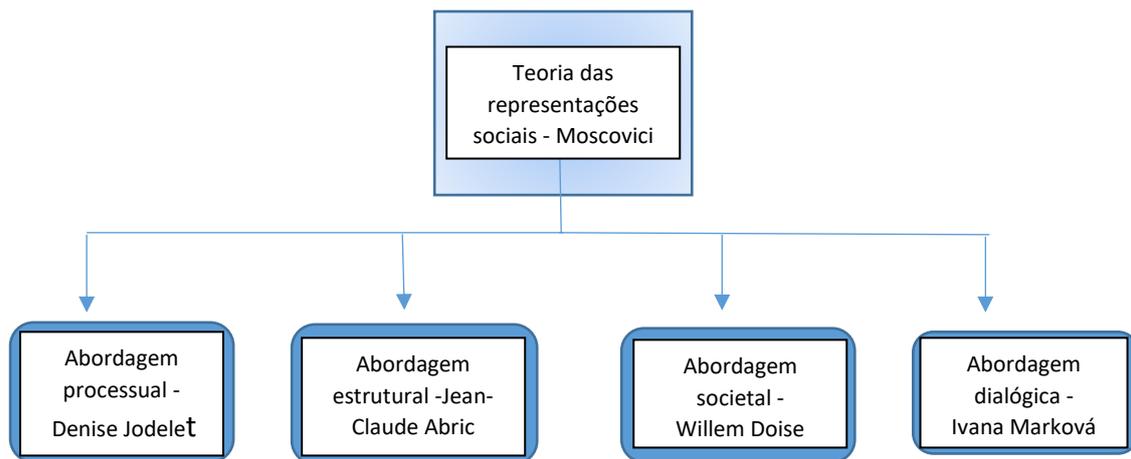
Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância. Temos apenas de comparar Deus como um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes (...) Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada” somos obrigadas a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas. (MOSCOVICI, 2003. p. 71-72)

Portanto, a teoria das representações sociais como proposta de investigação social nos oferta a possibilidade de compreensão da realidade do corpo social ao amalgamar as dimensões sociais, afetivas e cognitivas através dos processos de ancoragem e objetificação, visto que “são processos que se complementam e que colaboram entre si. E na medida que a objetificação presentifica a realidade, a ancoragem lhe dão significação” (SILVA, 2009. p. 165).

Destaca-se ainda, para melhor entendimento de constructos da TRS, evidenciar que a partir dos anos 90, Moscovici elabora um amalgamento da teoria da comunicação com o campo das representações sociais. Nesse estilo emerge o conceito de *themata*, que se configura no campo da dialogicidade. Assim colabora Marková que devemos entender a *themata* como sendo “conceitos dialógicos que contribuem significativamente com o desenvolvimento teórico da teoria das representações sociais, como uma teoria do conhecimento social (MARKOVÁ, 2006, p. 248). A *themata* seria, portanto, uma elaboração teórica oriunda das contribuições de Moscovici e designa ideias, temas centrais das quais se originam uma representação, se constituem como ideias autônomas e dissociadas da estrutura social.

Moscovici sistematiza ainda três dimensões fundantes de sua teoria: a informação (conceito), o campo de representação (imagem) e a atitude. A informação corresponderia à organização do conhecimento de um determinado grupo acerca de um objeto social. O campo

de representação se refere à ideia de imagem, de um modelo social, refletindo uma organização dos elementos que compõem uma representação. A dimensão da atitude, se refere à orientação de comportamento que se tem acerca do objeto da representação social partilhada por um grupo, sendo ela que determinaria as condutas de um grupo relacionados ao objeto social provocando um conjunto de reações emocionais e comportamentos partilhados pelo grupo com maior ou menor intensidade. Dessa forma, ressaltamos que a teoria das representações sociais tem seu marcador inicial na obra e pesquisa de Serge Moscovici, porém, desde a década de 1960, a teoria vem se desdobrando em investigações e linhas teóricas que contribuíram para a expansão e o desenvolvimento da pesquisa em representações sociais de forma que, atualmente contamos com quatro abordagens na teoria, todas elas partindo da matriz conceitual proposta por Moscovici. Por questões pedagógicas, adentraremos em cada abordagem de forma que, a partir do levantamento teórico realizado para esta pesquisa, foi possível pensar o seguinte quadro conceitual:



Fonte: Gráfico autoral, 2019.

O quadro conceitual exposto consiste das quatro abordagens teóricas oriundas da matriz conceitual proposta por Moscovici, cada uma das abordagens propõe uma expansão no conceito teórico-metodológico. Cada uma das abordagens privilegia aspectos e noções específicas nas TRS, tornando a teoria das representações sociais um vasto campo do conhecimento. Pretendo aqui expor o olhar diferencial proposto por cada abordagem afim de evidenciar a potência e as possibilidades da teoria. Evidencio também a minha escolha teórico-metodológica pela abordagem processual para fins deste estudo por escutar nessa abordagem uma relação de proximidade com o campo socioeducativo.

Iniciaremos tomando como partida a abordagem processual desenvolvida por Serge Moscovici e posteriormente desenvolvida por Denise Jodelet (2001), considerada sua principal seguidora. Propulsora da abordagem processual, ela deu continuidade aos estudos de Moscovici enfatizando os mecanismos de ancoragem e objetificação com relação à sociogênese e está pautada em uma orientação de base etnográfica que se assenta em amplo aspecto descritivo dos fenômenos de representação, tendo em vista abranger seus processos de produção e sua dinâmica social.

Sob esta ótica, a autora enfatiza que as representações sociais são criadas pela necessidade de nos ajustarmos ao mundo que nos cerca de modo que possamos nos ajustar a ele, essa necessidade se daria em termos de transformar o estranho em algo familiar. Para Jodelet, as representações se constituem em:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22)

Pelo exposto, e retomando ao grifo que inaugura este capítulo, a autora afirma que as representações sociais são criadas porque sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo que nos cerca de modo que possamos nos ajustar a ele, identificando e resolvendo os problemas que se apresentam. Sendo, portanto, as representações sociais uma forma de conhecimento socialmente elaborado, com um objetivo prático, e que, contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, irá afirmar, ainda, que uma representação social possui cinco características intrínsecas: 1) as representações são sempre representações de um objeto. 2) tem um caráter simbólico e significativo. 3) tem um caráter autônomo e criativo. 4) tem caráter de imagem que pode se ligar a ideia, a percepção e ao conceito. 5) tem um caráter de construção e reconstrução.

Jodelet ainda acrescenta que “à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (JODELET, 2001, p. 48). Assim sendo, as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais. Partindo dessa proposição, Machado e Almeida, que realizaram estudo em torno das representações sociais da violência, ainda colaboram:

As representações sociais são a construção social de um saber comum (do senso comum), elaborado pelas e nas interações sociais, através dos valores, das crenças, dos estereótipos etc., compartilhado por um grupo social relativo

a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo e, no caso que nos preocupa, violência, criminalidade, vítima, agressor etc.) e dando lugar a visão comum das coisas. (MACHADO e ALMEIDA, 2009, p.199)

Neste estilo, pensando as representações nesse entendimento sobre a visão comum das coisas, cabe aqui destacar o aprofundamento que Jodelet (2001) realiza no que tange ao conceito de sujeito e a relação sujeito-objeto. A autora propõe um retorno à noção de sujeito, que abarca a dimensão da subjetividade no campo de estudo das representações sociais, ao considerar que toda representação parte da relação de sujeito sobre o objeto. Jodelet anuncia;

Em se tratando de sua gênese e de suas funções, as representações sociais podem ser relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. De acordo com a teoria das representações sociais (Moscovici, 1961, 1976; Jodelet, 1989), toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito. Ainda que devamos sempre levar em consideração o tipo do objeto referido no estudo de uma representação social. (JODELET, 2009. P. 698)

Dessa forma, podemos inferir que para a autora as representações sociais são fenômenos ativos, autônomos, criativos, possuem uma imagem e a capacidade de modular os objetos sociais em seu caráter de construção e reconstrução, em um processo de apropriação do objeto de um fenômeno social, de modo que para Jodelet não existe representação sem existir a relação sujeito-objeto. Destaca-se ainda, no que diz respeito as contribuições da autora, de sua participação em 2016 em nosso simpósio do grupo de pesquisa Geppe-Rs, intitulado VI simpósio estadual de representações sociais e educação e I SIERS – simpósio internacional de educação, representações sociais e subjetividade, a professora Denise Jodelet marcou sua presença em instigante mesa de abertura, e posteriormente publicou em *letra imagéticas IV* (2017) em frutífera contribuição teórica e epistêmica.

Assim, nessa relação sujeito-objeto a autora, aprofundou o conceito de sujeito em seu estudo “O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais” (Jodelet, 2009) ainda evidencia o termo sujeito em sua representação histórica e conclui que no campo das representações sociais falar de sujeito é falar de pensamento

referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos. Esta especificidade da representação do sujeito como pensamento abre um espaço de pesquisa que ainda precisa ser balizado (JODELET, 2009, p.705)

Em caráter abstrato, o termo seria a representação da relação sujeito(pensamento)-objeto-mundo e coloca as representações sociais como fenômenos mediadores entre o plano concreto e simbólico. Dessa forma, para a autora, é importante estudarmos as representações sociais articulando elementos afetivos, mentais e sociais de forma integrada e não de maneira isolada. Acrescenta ainda:

Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc... Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. E é esta totalidade significativa que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica. Esta assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p.4)

Nesse entendimento, reitera-se aqui a escolha pela abordagem processual pensada por Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet para fins deste estudo. Em amplos aspectos, a definição e descrição dos fenômenos de representação pensada pela autora contempla e agrega valor aos objetivos desta pesquisa tendo em vista capturar as representações sociais criadas para o sujeito-jovem e litígio com a lei seus processos de produção de afetos e saber em suas dinâmicas sociais. Destaca-se também que Jodelet em seus estudos privilegia o conceito de sujeito e a relação do sujeito com as representações sociais apreendidas por ele. Essa aposta teórica de Jodelet justifica também a escolha por essa abordagem, visto que neste estudo o conceito de sujeito e da sua relação com as representações sociais apreendidas é amplamente utilizado. Esta abordagem – pode-se afirmar como a mais fiel à proposta moscovicianiana – utiliza-se dos conceitos de ancoragem e objetificação como os dois elementos centrais de construção de uma representação, sem desconsiderar a subjetividade e sua influência nesta construção.

Seguindo a linha de apresentação, partimos para a abordagem estrutural pensada por Jean-Claude Abric, psicólogo francês que reconhece na matriz conceitual proposta por Moscovici uma “grande teoria psicossociológica que estabeleceu o contexto teórico global a partir do qual têm sido desenvolvidas abordagens que buscam aprofundar aspectos específicos desse campo de estudo mantendo, contudo, a coerência com a teoria geral” (Abric apud Mazzotti, 2002, p. 17) irá enfatizar que as representações sociais podem ser rígidas e flexíveis, consensuais com o grupo e ao mesmo tempo marcadas pelas diferenças individuais, essas aparentes contradições dão corpo ao desenvolvimento desta abordagem. Para dar conta dessas contradições, Abric formula sua Teoria do Núcleo Central partindo do conceito de núcleo figurativo da proposta moscovicianiana. Tal teoria se relaciona com a teoria do sistema periférico de forma que, para o autor, toda representação partilhada por um grupo precisa partilhar um núcleo rígido de crenças

e valores ligados à memória coletiva e à história do grupo que resiste a mudança do tempo e gera significação da representação bem como determina sua organização. A teoria do núcleo central descreve a representação social como um conjunto de elementos cognitivos básicos compartilhados por uma população, que dão sentido a um objeto do cotidiano. Estes elementos cognitivos ligados pelo objeto se relacionam entre si e formam uma totalidade. O núcleo central diz respeito às representações construídas a partir de condições históricas particulares de um grupo social, ou seja, representações construídas pelo grupo em função do sistema de normas ao qual o grupo está sujeito que, por sua vez, estão relacionadas às condições históricas, sociológicas e ideológicas desse grupo. Ele é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do grupo. Para Abric uma representação se organiza em torno de um núcleo central (elemento fundamental da representação) que, por ser estruturante da representação, tem função geradora (cria ou transforma a significação dos outros elementos da representação) e organizadora (determina a natureza dos vínculos que unem entre si os demais elementos da representação). Dessa forma, o núcleo central desempenharia três funções essenciais: a função geradora, que teria o papel de, a partir desse núcleo, gerar ou transformar uma representação; a função estabilizadora, que dá nome à estrutura do núcleo que se mantém rígida para resistir a mudança e se manter através das gerações; e a função organizadora, que teria o papel de determinar a ordem dos elementos de uma representação.

Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos. Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Representam os elementos periféricos resultantes da ancoragem da representação na realidade. O sistema periférico seria equivalente à forma como estas representações aparecem no cotidiano através do núcleo central de uma forma dialética; permitiria a integração das experiências e histórias individuais, suportando contradições permitindo uma adaptação da realidade e protegendo o núcleo central. Seria a parte mais superficial de uma representação e, ao mesmo tempo, mais sensível a mudanças e adaptações. Na abordagem estrutural, núcleo central e sistema periférico assim aparecem, segundo Mazzoti:

Abric resolve a aparente contradição entre, de um lado, rigidez, estabilidade e consensualidade e, de outro, a flexibilidade, a sensibilidade as transformações e diferenciações individuais que caracterizam as representações sociais, através da caracterização de sua estrutura e das funções de seus dois subsistemas: enquanto o NC é historicamente marcado, coerente, consensual e estável, o SP é adaptativo, flexível e relativamente heterogêneo quanto ao conteúdo. (MAZZOTI, 2002, p. 22)

Assim, o núcleo central atua como elemento unificador e estabilizador das representações sociais construídas por um determinado grupo, enquanto os elementos periféricos constituem-se em verdadeiros sistemas que atuam no sentido de permitir sua flexibilidade e adaptabilidade. Ainda sobre a relação núcleo central e sistema periférico, Abric discorre:

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 1998, p. 34.).

Refletindo sobre esse duplo sistema proposto pelo autor, destacam-se também as funções das representações sociais apresentadas por Abric: 1) função de saber ou função cognitiva – nessa função, as representações permitiriam auxiliar na comunicação social, visto que permite explicar a realidade a qual os atores sociais adquirem determinado saber. 2) função identitária, que permitira definir identidades e proteção quanto à identidade de um grupo. 3) função de orientação, nesse sentido, remete à força que uma representação tem de guiar, orientar os atores sociais, de modo que as representações fazem valer imagens, crenças, ideias; a função de orientação é justamente a de guiar e conduzir à conduta do grupo. 4) função justificadora – aqui entende-se que as representações têm força de justificar a conduta e o comportamento do grupo e dos atores sociais. O que Abric nos chama atenção, primordialmente, com essas funções é que as representações não só têm força para preparar, guiar, uma ação, mas também constituem os elementos do comportamento humano que guiam essa ação. Dessa forma, Abric conceitua as representações sociais como um conjunto de informações, crenças, valores e atitudes organizados em torno de um núcleo central. O autor postula que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que é seu elemento fundamental e é ele quem determina sua significação e sua organização. Nessa abordagem, torna-se fundante o reconhecimento do conteúdo das representações e sua organização interna, dando margem ao desenvolvimento da abordagem estrutural.

Ivana Marková, por sua vez, deu seguimento à abordagem dialógica. Esse nome provém do conceito de dialogicidade e é aplicado ao conhecimento social e à teoria das representações sociais de Moscovici, a qual lhe oferece a força conceitual para unir dialogicidade e pensamento, compondo a temática norteadora de sua abordagem. A autora compreende o termo dialogicidade não como uma dialética ou uma ciência ligada ao pensamento crítico, mas de forma oposta, reconhecendo a linguagem em sua característica polissêmica, diversa, que

carrega em sua língua os pares opostos, de conflito, entendendo o corpo social como revestido dessa dialogicidade, nas contradições da natureza humana em sua forma de comunicar. Para Marková, a teoria das representações sociais coloca a linguagem e a comunicação no centro da Psicologia Social e possui ainda outra importante característica de ser uma teoria que enfatiza a dinâmica e, portanto, a historicidade. A autora ainda discorre:

O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças (MARKOVÁ, 2006, p. 27)

Nesse estilo, a autora analisa os conceitos de estabilidade e das mudanças como inerentes ao conhecimento difundido socialmente e argumenta que o pensamento e a linguagem são fenômenos dinâmicos, mas as teorias psicológicas se estruturam a partir de um modelo teórico fundado no conceito de estabilidade. Este diálogo proposto por Marková é considerado como ponto fundante de sua contribuição à psicologia social, por promover um olhar outro sobre a relação das representações sociais e a dialogicidade das informações e conhecimentos sociais. Nas palavras da autora, a dialogicidade seria a “capacidade do Ego de conceber e compreender o mundo em termos do Alter, e de criar realidades sociais em termos do Alter” (MARKOVÁ, 2006, P. 277) defendendo dessa forma, o estudo do corpo social como algo não-estático, e que iria na contramão das necessidades científicas de produzir verdades e buscar estabilidade, na importância da construção de uma ciência que se preocuparia com as discontinuidades e as relatividades. Para Marková, não se pode negar ou excluir uma forma de pensamento, pois segundo a autora o pensamento sempre toma caminhos diferentes e conclui:

A ênfase no pensamento em oposições não deveria dar a impressão de que nós excluimos ou negamos outras formas de pensamento. Na realidade, o pensamento acontece de muitas maneiras diferentes e toma rotas diferentes. Por exemplo, alguns tipos de pensamento são analógicos, existe o pensamento indutivo e dedutivo, existem pensamentos científicos, artísticos e do tipo de senso comum; existem também pensamentos práticos e teóricos (MARKOVÁ, 2006, p. 94).

Ao teorizar sobre as diversas formas de pensamento, Marková faz uma defesa radical às diferenças, à flexibilidade do pensamento, à possibilidade de ir e vir com o pensar e suas representações, colocando em pauta que diferentes problemas irão requerer diferentes tipos de pensamentos, e que, portanto, não podemos excluir um modo de pensar. A autora defende as representações sociais como uma teoria do conhecimento social que devem ser lidas através da comunicação e linguagem em suas alteridades, em suas diferenças intrínsecas. E continua:

As representações sociais na sociedade são, talvez melhor exploradas no discurso público, os fenômenos que são problemáticos aumentam a tensão e se tornam, portanto, assunto de debate. Se o pesquisador pretende estudar os fenômenos que não são relevantes a preocupação da sociedade atual, não importa o quanto ele tente, não encontrará representações sociais! (MARKOVÁ, 2006. P. 280)

Podemos inferir que Marková busca em sua abordagem concretizar as TRS como uma teoria do conhecimento social e dialógica, contribuindo ainda com a matriz conceitual moscoviana ao adicionar a dialogicidade no centro do debate das TRS. Torna-se coerente entender as representações sociais por meio do fenômeno da comunicação e linguagem, pois essas captariam as mudanças constantes das realidades sociais de forma que, nessa abordagem, é fundamental estudar como a cultura e a comunicação se relacionam na transmissão das representações sociais construídas.

Willen Doise deu continuidade à TRS na contribuição da abordagem societal, conhecida academicamente como a escola de Genebra, assim nomeada por causa dos estudos desenvolvidos por Doise em seu laboratório de psicologia social experimental localizado em Genebra. Doise inicia seus estudos em torno do desenvolvimento social da inteligência na criança inspirado em Piaget e em algumas ideias de Vygotsky. Ele reconhece a teoria moscoviana como uma grande teoria das representações sociais e discorre sobre:

Com efeito, a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base (...) que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos (DOISE, 1990, p. 172)

Como exposto, Doise irá ressaltar a teoria central proposta por Moscovici, e em seus estudos irá considerar os estudos em representações sociais através de um olhar mais interacionista/sociológico, pois, para o autor, a construção de uma representação está profundamente ligada à vivência do sujeito em seu grupo social, evidenciando a pesquisa em TRS sempre no contexto das relações onde elas são produzidas. Muito influenciado pelos estudos sociogênicos de Piaget e Vigostksy, Doise utilizou a métodos experimentais utilizados em suas pesquisas sobre desenvolvimento social da inteligência na criança e concluiu que as regras e representações inseridas nos contextos sociais influenciavam e moldavam o comportamento e as relações estabelecidas entre crianças. Esses resultados foram fundantes para que Doise pudesse elaborar a abordagem societal, de forma que o objetivo dessa abordagem seria de conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os

indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais que se relacionam pela integração de quatro processos ordenados.

Bertoni e Galinkin (2017), em seus estudos sobre teoria e método em representações sociais, irão destacar que Doise ressaltou a teoria das representações sociais como uma superação à dicotomia indivíduo e grupo social, na medida em que a teoria se baliza entre ambos os conceitos. E ainda elaboram sobre os experimentos realizados por Doise na escola de Genebra, discorrendo que, para o autor, o estudo das representações sociais pode desvelar a três hipóteses:

O estudo das representações sociais recorre a três hipóteses importantes: 1) a primeira hipótese postula que os diferentes membros de uma dada população partilham certas crenças comuns a propósito de um determinado objeto social; 2) a segunda refere-se à natureza das diferenças e de tomadas de posição individuais em relação a um dado objeto de representação; 3) a terceira considera as múltiplas ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas. (DOISE, 1992. Apud BERTONI e GALINKIN, 2017 p. 109)

Doise, assim como os outros autores citados aqui em suas abordagens nas TRS, confirma a preposição da teoria das representações sociais como uma “grande teoria”, uma matriz conceitual que forneceu base para a continuidade dos estudos e pesquisas em psicologia social. O autor propõe a leitura das representações sociais pela integração de quatro processos de análise, a saber: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais. Para Doise (APUD Almeida, 2009), o primeiro refere-se aos processos intraindividuais que analisam o modo como os sujeitos organizam suas experiências com o meio social. Após, viriam os processos interindividuais e situacionais, que buscam nos sistemas de interação os princípios e razões presentes nas dinâmicas sociais. O terceiro refere-se aos processos intergrupais que levam em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisam como essas posições dão forma aos processos anteriores. O quarto, o societal, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, compreendendo que as produções culturais, ideológicas e de caráter representativo de uma sociedade ou grupos, dão significação aos comportamentos dos sujeitos e criam as diferenças sociais. Almeida (2009) ainda discorre sobre os quatro níveis propostos por Doise:

A proposta de análise das RS a partir desses quatro níveis pauta-se na noção de RS como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais. Tal entendimento levou Doise e colaboradores a definir o estudo das RS como “a análise das regulações efetuadas pelo metasistema das relações sociais simbólicas nos sistemas cognitivos individuais”, o qual deve responder à seguinte questão: “quais regulações sociais atualizam quais funcionamentos cognitivos em quais contextos específicos?” (ALMEIDA, 2009, p. 725)

É possível observar como Doise estabelece a importância das construções sociais reguladas pelas representações sociais. É possível concluir que, para abordagem societal, o funcionamento cognitivo altera e é alterado por contextos sociais. Seu olhar sobre o desenvolvimento da inteligência nas crianças, seus estudos sobre influência de grupo e os níveis de análises são grandes contribuições da abordagem societal para a TRS.

Por fim, evidenciamos que apesar destas abordagens apresentarem aproximações e discordâncias teóricas, os estudos e pesquisas nas diversas abordagens apontam uma certa complementaridade, elas partem de uma mesma matriz conceitual e pretendem dar largura e profundidade à grande teoria. Com fins desta pesquisa, elegeremos as abordagens da matriz conceitual propostas por Moscovici (2003) e a abordagem processual de Denise Jodelet (2001) para auxiliar nas trilhas metodológicas deste estudo. Ainda sobre as abordagens nascidas da matriz conceitual e suas possibilidades métricas, Jodelet contribui:

As abordagens metodológicas que se diversificam e recortam setores de estudos específicos; problemáticas que visam centrar de mais perto alguns aspectos dos fenômenos representativos; emergência de teorias parciais que dão conta de estados e processos definidos; paradigmas que se propõem a esclarecer, sob certos ângulos, a dinâmica representacional. Tudo isto desabrocha para constituir um campo independente e dotado de instrumentos conceituais e empíricos sólidos onde germinarão trabalhos coerentes. (JODELET, 2001. P. 20)

A autora no que diz aposta na potência da teoria como mola e gatilho para o desenvolvimento de pesquisas e estudos na área da teoria das representações sociais. Nesta perspectiva, este estudo aposta na abordagem processual que se delinea aqui no contexto do sujeito-jovem e a representação social que esse constrói sobre seu saber e afetos que o perpassam nessa relação com o saber em contexto prisional. Nessa direção, trata-se de uma pesquisa qualitativa com aporte teórico-metodológico das representações sociais.

TOMO III. SOBRE EDUCAÇÃO, SINTOMAS E CONTEMPORANEIDADE

Chega estampado, manchete, retrato
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço
Fazendo alvoroço demais

Desde o começo, eu não disse, seu moço
Ele disse que chegava lá
Olha aí, olha aí
Olha aí, aí o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
(Chico Buarque, 1981)

Quarta-feira, dia 31 de janeiro de 2018 nasce uma notícia: “Cinco internos da Case em Salvador se destacam em nota do Enem”. Na edição, foi ressaltada a informação de que dos 318 jovens cumprindo medida de restrição de liberdade, vinte se submeteram à inscrição e cinco conseguiram nota para aprovação nos cursos desejados. Ao longo da matéria, a fala de um dos jovens que obteve média para o curso de Agropecuária me chama atenção. Ele traz que “cursar agropecuária seria a possibilidade de falar com mais propriedade sobre o Movimento Sem-Terra, do qual minha mãe faz parte. Leio livros técnicos sobre o assunto, mas também foco em redação e matemática”. Nesse sentido, remeto a reflexões em torno da incompletude humana e do desejo de saber, o que pode vir a despertar o desejo de aprender. Em torno das questões que envolvem o desejo de saber, importante ressaltar que, aqui nesta pesquisa, se diferem os conceitos de Saber e Conhecimento. Quando nos remetemos à palavra “conhecimento” evocamos o *cogito ergo/ nem sempre sum* cartesiano. Descartes vai propor um distanciamento entre a “coisa” e o “pensamento da coisa” através do método científico, matemático, que nos possibilitaria a compreensão do mundo real. A atividade científica se estabelece então, como aquela que produz o conhecimento do mundo e que fala a respeito dos “fenômenos do real”. Esse discurso é, portanto, um discurso “feito de fora” sobre o que é a realidade e independente daquele que conhece. É um discurso formal, que não estaria no campo das representações subjetivas. Ele é não representativo.

Na contramão da proposta cartesiana do conceito de conhecimento, remeto-me à célebre frase: *Nosce te ipsum* ou “conhece-te a ti mesmo”, que carrega consigo desde a Grécia antiga a proposição de que a condição humana é marcada pelo saber. E no caso da proposta grega, não qualquer saber, mas o saber-de-si. O lugar da psicanálise e a especificidade da experiência analítica vão se amalgamar à proposta grega do conceito de Saber. Para a psicanálise, o que estabelece a posição do sujeito frente ao que lhe desperta o desejo não é a razão, nem o método

científico não representativo, mas o inconsciente. Por este motivo, o conceito de “saber” aqui se estabelece como na proposta psicanalítica, proposta esta que denuncia o furo em todo conhecimento, de forma que só é possível o movimento de aprender quando este está relacionado ao sentido não-sabido de si, ao inconsciente. Nesta direção Ornellas fala:

Saber este, como bem situa Lacan, no “Grafo de desejo”, que se constitui nas entrelinhas do discurso racional do cogito ergo sum cartesiano. Destacamos nessa lógica que o processo ensino-aprendizagem não se resume a absorção operatória de conteúdos depositados pelo professor no ato de ensinar seu aluno, mas na possibilidade de fazer emergir neste aluno, em momentos precisos deste processo, o sentido engendrado do que pode causar-lhe desejo. Para aprender o sujeito-aluno deve se colocar na posição de sujeito-barrado, desejante, tocado por uma pulsão con-vocante, no sentido de encontrar ao longo da sua trajetória formativa um objeto que cause e dê sentido a sua formação. (ORNELLAS, 2016, p. 137)

Desse modo, considerando o que diz a autora, a aprendizagem só se torna possível quando estamos inseridos na relação com o conhecimento através do desejo de saber, quando é possível ao aluno-sujeito dar forma, sentido e utilidade ao conhecimento de forma amalgamada com seu saber-de-si, o que lhe desperta o desejo – como exposto na notícia supracitada, o jovem vai buscar, não qualquer curso, mas um curso ligado a um conhecimento amalgamado em sua história de vida subjetiva, ligado a seu desejo.

Pensando ainda na proposta da psicanálise sobre o saber, é preciso ressaltar que esse saber-não-sabido é sempre endereçado ao Outro¹⁰. Apostamos que esse Outro sabe de nós algo que não sabemos, precisamos desse Outro para nos ajustar na relação com nosso próprio saber. Nessa direção, Arendt (1999) acrescenta que a condição humana seria a condição de um ser que se constrói na ação e no discurso, ou seja, de um ser que constrói a si mesmo um mundo humano sempre em relação com outros seres humanos. Precisaríamos desse Outro para nos constituir na condição humana e na condição do saber-de-si. Considero importante concordar com a concepção do ser humano como um ser em construção na relação com outros seres humanos, como nos pontua Arendt (1997), e traz ainda a consciência da inevitabilidade da educação por se tratar de um fazer que exige construir laço com outros saberes e seres humanos. “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias a sociedade. Que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente pelo nascimento, da vinda de novos seres humanos.” (ARENDR, 1997, p.234). Para a autora, a condição da educação é inevitável para a construção

¹⁰ O conceito de “Outro” exposto neste estudo é apresentado pelos constructos psicanalíticos como o Outro que remete ao inconsciente. Este conceito diz respeito à noção inconsciente do Outro não como qualquer outro, mas ao Outro-grande-pai, aquele por onde se foi possível internalizar a lei e os limites.

da condição de ser humano, condição de sujeito que pode desejar, criar, desfazer e construir novos saberes.

Para Charlot (2001), a relação estabelecida entre um sujeito e um conhecimento perpassa o ir-e-vir de sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e, nessa costura, toma-se forma o desejo de aprender. É esse desejo que propulsiona a criança em direção ao saber. Nota-se, nessa dimensão, que a filósofa Arendt, tanto como o educador Charlot, parecem travar um diálogo silencioso e harmônico em torno da relação da condição de sermos sujeitos-humanos e nossa relação com o saber; ambos concordam que esse saber/conhecimento é inerente à condição humana e inerente à condição de relação com outros seres humanos. Segundo Charlot (2001), esse "direcionar-se para o saber", ou seja, desejar saber, pressupõe um movimento de mobilização – e não simplesmente de motivação¹¹, relaciona-se com a trama de sentidos que o jovem vai tecendo em torno de suas investigações e vivências. Para o autor, podemos saber, num certo sentido, na medida que sabemos de nós, na medida que vivemos conosco e com o outro-humano. Nessa direção, pensando em quantos sujeitos-jovens se recusam ao conhecimento proposto pela escola, podemos nos questionar: por que alguns jovens aprendem e outros, não? E se aprendem, o que aprendem? Seriam somente as questões pertinentes às metodologias e técnicas que interfeririam de maneira tão decisiva na aquisição dos conhecimentos?

Segundo a teoria psicanalítica de Freud (1926), há alguma razão que motiva a busca por novos conhecimentos, mais em uns, menos em outros. Para Freud, a relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento) presentes nos processos educativos e socioculturais, supõe, também, aspectos subjetivos marcados pelo inconsciente. Freud investigava que questões psíquicas poderiam ou não levar um indivíduo a ser um sujeito-jovem desejante de saber.

Para Lacan (1969), o saber é o saber do próprio sujeito em sua dimensão faltante, desejante e inconsciente, tem lugar fundante na constituição do sujeito, trata-se de um saber não sabido, um saber sobre si que está oculto, segundo ainda Menezes (2014) escreve:

Na experiência psicanalítica, o sujeito elabora um saber, a partir da palavra, com sua instância fundadora na fala; um saber que traduz uma semi-verdade sobre seu lugar no mundo firmado com o Outro. Portanto, não se refere ao que é consciente, perceptivo, do campo da

¹¹ Nesta pesquisa, importante destacar a diferença que o autor propõe para os termos "motivação" e "desejo de saber", pois, como ressalta Charlot (2001), motivação remete ao ato cognitivo de incentivo à ação e pensamento, mas que não necessariamente garante a ação do sujeito em torno de seu desejo. Para psicanálise, o que nos move em direção à ação e cria a mobilização é o desejo.

realidade concreta, mas ao que ainda não se sabe do sujeito. Quanto ao conhecimento, este tem sua marca no consciente, naquilo que é manifesto, que compõe uma imagem, que está no campo do Imaginário. Do latim *cognitio*, refere-se aos processos cognitivos que envolvem a percepção, o campo visual, o que cerca o mundo na sua dimensão palpável de verificação, medição, cálculo, de sistematização no sentido de obter-se um efeito, um resultado. (MENEZES. 2014. P. 22)

A autora, no que diz, remete à relação que a psicanálise se propõe ao saber e conhecimento, colocando o saber como instância de saber de si, um saber que é subjetivo ao próprio sujeito e o outro como conhecimento quantificável e sistematizado sobre o mundo humano. Desde 1905, em três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Freud associou o saber ao conflito edípico e ao desejo. Durante o desenvolvimento psicosssexual, Freud (1905) vai dispor sobre a curiosidade infantil e sua função no fechamento do Édipo. Em seu texto, *A organização genital infantil* (1923), Freud explicita que, na fase fálica, a criança inicia em torno do pênis fantasias e teorias e abre lugar às investigações infantis em torno da sexualidade.

Ao fim da fase fálica proposta por Freud, a curiosidade sexual, que vinha sustentando a atividade intelectual na criança, sofre a ação do recalque e é sublimada; abre-se espaço para o vazio, e, então, o sujeito barrado pela castração transforma a curiosidade das investigações sexuais em desejo de saber. Freud (1923) vai afirmar que, após o fim das investigações sexuais infantis, as atividades sexuais de pesquisa emergem do inconsciente como atividade pesquisadora compulsiva, de forma distorcida e não-livre. A pesquisa e a investigação tornam-se uma “atividade sexual” e a satisfação desta sexualidade será substituída pela intelectualização do conhecimento e explicação das coisas.

Aqui a teoria psicanalítica contribui com a educação no sentido de permitir que se possa analisar o caminho percorrido pelo sujeito que dá lugar à construção do desejo de saber, e como educadores, auxiliar a produção de sentido do conhecimento para o sujeito. Um sentido que se amalgame a sua história subjetiva de vida, que faça laço com o seu não-sabido-de-si, e que desperte o desejo de saber, sobre o mundo e conseqüentemente sobre si mesmo. Isso é mostrado na matéria que inaugura este capítulo, que trata de um sujeito que, apesar do cárcere, vai em busca de um saber, mas não qualquer saber, um saber que pode falar do saber-de-si como do não saber.

Nesse estilo, a ausência de sentido vem sendo denunciada como uma mola propulsora do esvaziamento da escola, de seus agentes e sujeitos e suas conseqüências no desejo de saber/conhecer. Voltolini (2012) aponta uma falta de sentido no conhecimento e a inserção do discurso capital como uma das mazelas que a escola vem sofrendo na contemporaneidade:

Ela não se restringe ao universo dos alunos, mas atinge também os professores que têm, cada vez mais, dificuldade de justificar e defender, para além da sua própria valorização particular, o valor de certos conteúdos. O debate constante sobre a valoração dos conteúdos a serem ministrados pelas disciplinas, ou ainda sobre a própria pertinência ou não da existência de determinadas disciplinas anima tensões acirradas, nas quais sempre se tende ao corporativismo, acionado por todos os lados envolvidos, o que demonstra que em todos os níveis se cedeu à dinâmica do mercado, do valor de troca. (VOLTOLINI, 2012. P. 107)

Nessa dinâmica contemporânea da educação apontada pelo autor, observa-se o esvaziamento de sentido, por parte também dos professores, e que envolve a discussão necessária em torno do que estamos fazendo em sala de aula, dos conteúdos esvaziados de sentido, o que se pode inferir que é resultante das estruturas neoliberais coloniais que produzem sintomas sociais irreparáveis nas relações escolares. Nessa direção, Conte (2011) analisa as repercussões das estruturas neoliberais coloniais na relação com jovem em conflito com a lei e denuncia o que denomina de cultura narcísica da violência, que seria um conjunto de práticas que banaliza os sintomas diretos da lógica consumista e individual sobre a lógica de formação de escuta e laço social. Conte aponta que

Essa cultura reflete o tipo de laço social que se organiza na contemporaneidade e é incrementada por uma realidade complexa, que está permeada por fatores sociais, econômicos, culturais e históricos. Ela nutre e é nutrida pela decadência social e pelo descrédito na justiça e na lei. No sujeito, seu efeito mais imediato e mais daninho é a exclusão da ilusão estruturante de um futuro passível de ser libidinalmente investido. Partimos, portanto, de uma visão ampliada da relação do sujeito ao laço social, na qual a concepção da subjetividade considera as dimensões do sujeito do inconsciente, da cidadania (de direitos) e a psicossocial. (CONTE, 2011, p. 161)

Em seus escritos, a autora chama atenção ao tipo de laço social que se organiza atualmente; com a falência do “sistema de justiça” e o acirramento do abismo das desigualdades, ocorre a aniquilação das alteridades e possibilidades de diálogo sobre as diferenças. Ocorre uma quebra do laço social para esse sujeito-jovem que deveria, por meio do corpo social e incluindo a escola como espaço privilegiado de socialização da criança e do jovem, construir para si uma narrativa de tessitura de sujeito. E não apenas a narrativa do sujeito do sucesso psicossocial, o sujeito que trabalha, ama, exerce sua cidadania e direitos, como nos lembra Conte (2011, p. 163) mas, sim, o sujeito que emerge quando convidado a falar de sua condição, produz seu próprio balizamento no real para melhor conduzir sua existência social. Os efeitos dessa articulação são a desalienação e os terapêuticos. Nesse estilo, a autora ainda ressalta importante função que a escuta exerce: nessa proposta, “desalienar-se” remete à ideia

de sair da posição de um objeto e, por meio da fala e escuta, poder ressignificar para si um lugar de sujeito não alienado à cultura perversa da violência.

A psicanálise parece nos apontar três importantes direções: Em **primeiro** lugar que a instância da escuta, o momento do encontro com a palavra é fundamental para a terapêutica e resgate do laço social em processo de litúgio ao qual este jovem se encontra. **Segundo**, que aprender é, antes de tudo, desejar aprender e que este desejo é, em parte, certa mobilização do sujeito para assimilar um conteúdo que produza sentido em sua história de vida subjetiva, que o desperte para o que ele esqueceu de sua história, dos acontecimentos por ele vividos, dos pensamentos e dos sentimentos que o constituíram e que ainda o constituem. **Terceiro**, que há um caminho possível de saber e conhecimento que se amalgamam e que perpassam e se cruzam, num movimento não de complementaridade, mas num sentido dialético, como também nos pontua Charlot (2001):

O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele (...) Trata-se propriamente de uma dialética e não de uma simples complementaridade: o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber. (CHARLOT, 2001. P. 21)

O autor vai nos lembrar que toda e qualquer entrada na atividade intelectual vai se exprimir por uma certa relação do sujeito com o saber não sabido de si (que lhe atribui sentido) versus o conhecimento do mundo/outro (ação prática) e que esta, pela mesma via, produz mais sentido desse saber para o sujeito. Aprender como um movimento da dialética humana que toma para si o sentido do mundo ao apropriar-se do que foi aprendido. Dessa forma, como pontua Charlot (2001. P. 20) “não é mais possível separar o sujeito-desejo do sujeito-social, a construção do sujeito de sua socialização.” Há também aqueles sujeitos que, em meio a suas vivências com o aprender, se posicionam de forma a recusar-se a saber determinados conhecimentos, geralmente os conhecimentos pedagógicos, ligados ao mundo escolar-científico, e são rotulados de *burros, repetentes, incompetentes, inábeis, fracos* para determinada matéria, são orientados para avaliações de cunho pedagógico, que visaria a identificar possíveis alterações do padrão de aprendizado e cognição do sujeito aprendiz.

Freud, em *Inibições, sintomas e ansiedade* (1926), vai nomear essa “recusa de saber” de inibição intelectual e a situa como um modo de defesa do aparelho psíquico, definindo-a como uma renúncia ao saber. Seria a “expressão de uma restrição de uma função do eu” (1926, p. 109); o sujeito inibe-se de saber sobre si e termina por interromper seu funcionamento no terreno do pensamento. Freud vai dizer ainda:

Quando o ego se vê envolvido em uma tarefa psíquica particularmente difícil, como ocorre no luto, ou quando se verifica uma tremendo supressão de afeto, ou quando um fluxo contínuo de fantasias sexuais tem de ser mantido sob controle, ele perde uma quantidade tão grande de energia à sua disposição, que tem de reduzir o dispêndio da mesma em muitos pontos ao mesmo tempo. Ficou na posição de um especulador cujo dinheiro ficou retido em suas várias empresas (FREUD, 1926, p. 110)

Assim, pela citação freudiana, as inibições, bem como determinados problemas de aprendizagem e os esvaziamentos de sentido que se veem no sujeito-escolar na contemporaneidade, podem ser definidas também como uma renúncia do sujeito ao saber de si em primeiro momento que irá se expressar em determinados termos na recusa ao saber do outro, e que esta dinâmica pode ser gerada quando o sujeito se vê envolvido em processos dolorosos, de luto, de angústia, e na supressão de seus afetos. E neste último, o reconhecimento dos seus afetos, seria algo de extrema importância não só na valorização do ser, como também no reconhecimento de seus direitos e possibilidades como sujeito contemporâneo.

Para psicanálise o termo “afeto” designa mais do que a expressão de sentimentos positivos e amorosos, resguarda um sentido amplificado dos nossos estados emocionais que incluiria toda sorte de sentimentos humanos, e que circula na ambiguidade entre o bom e o mau, perpassa amor e ódio, prazer e desprazer. Afeto seria tudo que nos afeta. Ao estudar as relações transferenciais entre professor e aluno na sala de aula, Ornellas (2017, p.16) pontua que “esses sujeitos transferem entre si afetos, prazerosos e desprazerosos, que se bem trabalhados podem contribuir para a análise das formas e cores desenhadas no pergaminho do projeto pedagógico” o afeto seria para a autora um algo dinâmico e que pulsa para o sujeito, possibilitando os processos transferenciais:

Enquanto sujeito do seu desejo, o homem nasce imerso na linguagem, nas relações parentais. Ele começa sua história fazendo uma travessia na dor e na alegria. Sair do ventre materno para esse mundo é um momento carregado de vivências, nos campos do prazer e do desprazer, como o frio, o choro, a ânsia de saciedade, mas também o alento, o afeto da mãe ou substituta, fazendo-o se instalar nesse mundo. (ORNELLAS, 2017. P. 23)

A autora postula sobre a relação sujeito-aprender, dessa forma podemos incidir que, para que qualquer sujeito aprenda, é necessário que ele seja marcado em seus afetos, mobilizado em seu saber inconsciente de si, convocado na produção de sentido para aquele conhecimento sobre o mundo em uma interação constante entre sujeito-desejo e sujeito-social.

Nesta pesquisa, destaco o sujeito-jovem que se encontra encarcerado¹², encarcerado no real da vida, encarcerado em seus afetos e condenado pelo seu saber, para designar o sujeito da pesquisa. Como pesquisadora, não posso fechar os olhos às representações criadas e historicamente perpetradas sobre este jovem, seja porque criamos quase sempre a imagem de um jovem, negro, masculino e de baixa renda, geralmente estudante de escola pública para figurar a representação sobre quem é o jovem que vai preso pelo seu saber (saber infrator). A teoria das representações sociais cunhada por Serge Moscovici (2003) expressa uma teoria que possa abranger em sua escuta e investigação os amplos aspectos sociais formadores dos conceitos e das ideias e qual é a correspondência entre estas ideias e conceitos e a realidade. A preocupação das representações sociais não é como o sujeito isolado aprende sobre estes conceitos e ideias, mas como o sujeito dentro do grupo e como o próprio grupo chega a este conceito. Ao cruzar estes dados (masculino, negro, jovem, baixa renda e encarcerado), estamos lidando com o que Moscovici (2003) em sua teoria das representações sociais propõem: que os processos psicológicos individuais deveriam ser investigados a luz da inserção dos sujeitos e grupos em seus contextos sociais. Em sua teoria, o autor sustenta a noção da influência dos diferentes contextos sociais nos processos de construção das representações, ou seja, ao criarmos a imagem do que é ser um jovem infrator, associamos à imagem de um jovem negro, masculino, de baixa renda. Construimos coletivamente esta representação por meio da soma de uma determinada lógica de dominação, sobre o que é ser um sujeito-jovem-infrator.

Dessa forma, destacaremos a construção da ideia de juventude, como socialmente conceituamos o que é ser jovem. Para Pais (1990), a sociologia da juventude, os estudos e pesquisas em torno deste objeto vêm enfrentando o desafio permanente de descrever o que é ser jovem, sem jamais, no entanto, conseguir concluir um conceito universal:

O desafio que se coloca à sociologia é, então, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. Essa desconstrução da juventude como representação social (do senso comum) acabará por se revelar como uma construção sociológica —isto é, científica e necessariamente paradoxo— da juventude. A representação social da juventude dará lugar à realidade sociologicamente construída. (PAIS, 1990. P. 146)

¹² Segundo dicionário Aurélio o termo “encarcerado” faz menção ao que está fechado em cárcere; afastado do convívio social, isolado. Na presente pesquisa, utiliza-se este termo de forma figurativa bem como de forma adjetivada para referir-se aos sujeitos-jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa.

O autor aponta que a representação que construímos socialmente dá a realidade à própria representação, e esta, por sua vez, não pode dar sentido a todas as vivências da juventude. Criamos um mito em torno do conceito de juventude e, como qualquer mito, como pontua Pais (1990), torna-se uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade. Alguns jovens se reconhecerão parte integrante desse mito, outros não, de forma que, quando falamos de jovens negros ou jovens brancos, jovens das classes médias favorecidas/desfavorecidas ou de jovens encarcerados, de jovens rurais ou urbanos, de jovens militantes, estudantes e/ou trabalhadores, de jovens homens, mulheres ou transgêneros, de jovens solteiros ou casados, em uniões estáveis ou fora das modalidades convencionais, estamos falando de juventudes em sentidos completamente diferente daquele da juventude, enquanto referida a uma fase de vida, apenas

“Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais. Se os jovens não se esforçam por contornar esses “problemas”, correm mesmo riscos de serem apelidados de irresponsáveis ou desinteressados. Um adulto é “responsável”, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento). A partir do momento em que vão contraindo estas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos.” (PAIS, 1990. P. 141)

Esse “esforço” que o autor aponta coaduna com a percepção social de que ser jovem é atravessar uma fase específica do desenvolvimento humano marcada pelo trabalho de tornar-se adulto. Para Ariès (1978), é a escola, no final do século XVII, que proporciona as condições para a criação das noções de infância e juventude como etapas separadas da vida adulta (que passa a se constituir como uma etapa a ser “conquistada”), justamente por conta do isolamento das crianças e jovens dos adultos. Segundo o autor, a escolarização é apontada como meio de exclusão do corpo infanto-juvenil justamente por sinalizar que aquela criança que antes seria socializada e educada no seio familiar agora viverá esta experiência na escola.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias. (ARIÉS, 1978. P. 11)

O autor nos coloca num lugar de refletir sobre a posição que a escola ocupa, um lugar construído historicamente, com fins políticos e ideológicos, pois se a escola então passa a ser responsável por este enclausuramento, bem como a consequente exclusão do corpo infanto-juvenil, assume para si a responsabilização da educação deste corpo ao conduzi-lo para o “tornar-se adulto”. No entanto, essa exclusão/escolarização não foi capaz de dar conta dos problemas sociais, com seus marcadores de dominação, atravessados por esse corpo infanto-juvenil

Em suma, a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento, com os consequentes problemas sociais daí derivados, dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida apenas a uma fase de vida. (PAIS, 1990. p. 148)

Também para Pais (1990), essa “incapacidade” de ingressar no mundo adulto é apontada como uma possível explicação para a entrada do jovem no mundo do ato infracional sendo “a delinquência juvenil explicada como consequência da incapacidade de os jovens se ajustarem às normas de comportamento dominante - mais que a expressão de uma rebelião contra os valores das gerações mais velhas” (PAIS, 1990. P.145). Seriam também consequência de conflitos de classe defendendo que o ato infracional do sujeito-jovem seria efeito da resistência deliberada e consciente aos valores das classes dominantes. A resposta a esse paradoxo seria, então, uma forma de os jovens darem sentido a suas ações infracionais. Dessa forma, retomo que escutar a juventude e a realidade desse sujeito-jovem no entendimento de uma fase de vida não é suficiente para dar conta desta realidade, visto que a vivência dos problemas sociais é marcadora determinante da realidade deste jovem. Para responder a essas interrogações, torna-se necessário que os jovens sejam escutados a partir dos seus contextos vivenciais, cotidianos, no curso da construção de suas interações, e formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação. O que nos impele para olhar a juventude não apenas em sua aparente unidade, mas também em sua diversidade.

Ao lidarmos com as representações sociais criadas para o jovem em litígio com a lei, esbarramos com as discriminações construídas para justificar um modo de estrutura e dominação social. Segundo Crenshaw (2002), uma feminista e professora especializada nas

questões de raça e de gênero, o termo “interseccionalidade¹³” foi uma expressão criada por ela e vem da necessidade contemporânea de reconhecer “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo, elitismo...”. A autora vai nos chamar a atenção para importância de estudarmos as variáveis discriminatórias em conjunto, jamais de forma separada, pois a interseccionalidade trata das interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder; é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. Ela trata-se das interseções entre estes diversos fenômenos sociais discriminatórios de forma conectada.

Ao tratar da juventude encarcerada e sua relação com o saber, lidaremos com o fenômeno do encarceramento da juventude negra. E não qualquer juventude negra, mais especificamente, a juventude negra brasileira. Juventude que tem suas marcações simbólicas de sujeito-desejo e sujeito-social no seio de um país marcado pelo colonialismo, e que está muito longe de superar os resquícios histórico-sociais. Se em amplos sentidos, a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo, um grupo com uma linguagem com seus usos específicos e rituais particulares através dos quais a vida adquire um sentido. Podemos refletir sobre que sentidos e significados a juventude encarcerada construiu acerca de seu desejo de saber em um país marcado em sua cultura pela discriminação, dominação e corrupção.

¹³ Interseccionalidade refere-se aos estudos da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados à opressão, dominação ou discriminação.

III.I PEDRAS, SINTOMAS E A ESCOLA-CÁRCERE

O rosto do carvoeiro
É o Brasil que mostra a cara

Muito blá se fala
A língua é uma piranha
Aqui é só trabalho
“Sorte” é para as crianças

Que vê o professor
Em desespero na miséria
Que no meio do caminho
Da educação havia uma pedra
(...)

(Trecho extraído do Rap “Duas de cinco” do rapper Criolo, 2013)

O trecho que inaugura este espaço de escrita foi extraído de uma música do rapper paulista Criolo que, em suas letras e manifestos artísticos, mantém a postura de vigilante e crítico de um mundo que subverteu a lógica de defesa dos direitos humanos em regalia de um discurso partidário, conservador e desumano. Em sua música, ao dizer “que no meio do caminho da educação havia uma pedra”, talvez esteja sendo até otimista, pois perante à face obscura da reforma da educação e dos planos políticos resultados da última eleição em 2018, talvez, e infelizmente, possamos dizer que, mais do que uma pedra, no meio do caminho da educação há uma montanha inteira. Uma metáfora simples para simbolizar um grande problema.

Não sem propósito, trabalhamos anteriormente algumas “pedras no caminho da educação”: as concepções de saber, conhecimento, desejo de saber, inibição do saber como sintoma social e educativo, o conceito de juventudes, a relação das juventudes com as representações apreendidas e o contínuo de conceitos que se agregam a esses acontecimentos. A emergência desses fenômenos me leva, como pesquisadora, a resguardar aqui, neste espaço de escrita, a necessária reflexão em torno do discurso da educação em sua interface com o cárcere.

No título “escola contemporânea”, podemos pensar que essa relação com a contemporaneidade em termos educativos é marcada pelo atravessamento da carga histórica que a constitui. A estrutura do espaço escolar ainda é marcada por uma lógica cartesiana do século XIX – carteiras enfileiradas, sirenes, “supervisores de corredor”, fardas, provas e testes que não dão conta de avaliar o potencial de aprendizagem, professores revestidos de um poder e que, por essa razão, cometem atos autoritários que lhe outorgam o direito à punição.

A criança e o jovem são destituídos de poderem escolher aquilo que gostariam de aprender, pois o conhecimento sobre o mundo é passado de forma engessada e obrigatória de acordo com sua idade. Diante deste quadro, qual o maior embate contemporâneo desta receita de bolo escolar? É que temos alunos-sujeitos marcados pelo século XXI, atravessados pela informação acessível com livre escolha do conhecimento através da internet, redes sociais, tablets e celulares a palmo das suas mãos. Esse encontro de “gerações” é produto e produtor do que chamamos de escola contemporânea, uma escola que se torna palco e espectadora de sintomas do social.

Há uma passagem lacaniana que ilustra sobre o sintoma o qual Lacan (2008, p. 69) discorre que “o sofrimento quer um sintoma, este quer enunciar a verdade”. Nessa direção, pode-se observar o enlace do sintoma com o mal-estar, o sofrimento e a verdade sobre o sujeito, de modo que, quando dizemos “sintomas do social”, estamos nos referindo ao conjunto de mal-estar, sofrimento e verdades não-ditas no qual estamos imersos.

Não por acaso, Dunker (2015) investiga como no Brasil a relação dos sintomas contemporâneos que constituem nosso processo de subjetivação diz sobre nosso mal-estar, nossa história de colonização, que persiste na linguagem e nos discursos e aponta a violência como saída para dizer o insuportável de nossas relações e modos de vida à brasileira. Expõe-se que, para que possamos reconstruir uma forma de vida mais ética, “é, no fundo, refazer os laços sobre trabalho, linguagem e desejo, pensando a patologia – que se exprime no sintoma, no mal-estar e no sofrimento – como uma patologia do social” (2015, p. 24). Nesse sentido, ao apontar nosso furo civilizatório, nosso sistema de adoecimento e sofrimento, o autor ainda acrescenta que “é isso ainda que produz a certeza diagnóstica de que nosso afeto político fundamental é o desamparo, a insegurança, a angústia.” (2015, p.186).

No dito acima, podemos inferir que o sintoma está escrito num tempo e numa relação com a história. A psicanálise abre espaço para discussão do conceito de sintoma desde que Freud traz que o sintoma, junto com o chiste, o ato falho e os sonhos seriam a manifestação de nosso inconsciente, seria a expressão de nosso não todo. Pereira (2017, p.7) colabora ao trazer sua percepção de que “o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem, já que lhe causa sofrimento, mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma.” O sintoma se institui nesse vazio e nesse preenchimento de sentido, na relação com o outro, consigo e com o mundo.

Pensando nos sintomas que a educação carrega, podemos refletir em torno dessa escola contemporânea e seus desafios não-ditos, o sintoma como produção subjetiva e coletiva que

carrega problema e solução, escancara a raiz de todo mal, ao mesmo tempo que se engendra na produção de novos sintomas, como pontua Pereira:

No universo educativo, exemplos como esse se multiplicam. Os sintomas são indisfarçáveis(...) nos problemas de atenção e hiperatividade numa cultura superexcitada e ultra conectada; no cotidiano de adolescentes com reações agressivas, violentas, escarnecidas, chegando ao cometimento de atos infracionais e criminais; nas formas de exílio e embaraço sexual e identitário por parte de jovens; em intervenção contra as maneiras destrutivas de laço social de sujeitos em condição de fracasso escolar, evasão, de desistências e de condutas associadas. (PEREIRA, 2017. Pag.8)

O autor nos desvela sintomas em excesso e, ainda assim, não os define completamente. Ainda podemos citar o adoecimento do professor, os transtornos de aprendizagem diversos que pululam salas de aula, índices de analfabetismo e analfabetismo funcionais, a desagregação de conteúdos desligados de sentido subjetivo, as dificuldades de inserção de sujeitos autistas, psicóticos e/ou deficientes. Como metaforizado no início deste capítulo, há pedras e montanhas no caminho da educação.

Nesta pesquisa, buscaremos dar destaque ao sintoma educativo que se liga à lógica do encarceramento. A ação educativa tem sempre sua dimensão política e subjetiva, a existência de um espaço educativo específico no cárcere já denuncia a lógica que o encarceramento alcançou na sociedade contemporânea. Quando se trata de jovens e crianças-quase-jovens que preenchem os espaços carcerários, devemos pensar se o que estamos propondo para sua reinserção social é sua ressignificação através da socioeducação ou somente punição.

Neste sentido, remeto ao conceito de medida socioeducativa. O termo é previsto pelo Estatuto da criança e adolescente (ECA) e são medidas aplicáveis ao jovem que comete ato infracional. Conforme artigo 112 do ECA, medidas socioeducativas são “advertências, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.” Medidas que, em primeiro plano, não parecem garantir o caráter “socioeducativo”. Ora, se é responsabilidade do estado, família e sociedade auxiliar o jovem em litígio com a lei em seu repensar-se frente ao ato infracional, parece importante refletirmos que o caráter punitivo tem mais espaço que o caráter educativo, e mais, pensar se é possível conciliar esses aspectos. Parece haver uma incompatibilidade entre as propostas para esses jovens. Pensando que estamos em tempos de “bandido bom, é bandido morto”, destaca-se ainda que grande parcela da população clama por medidas ainda mais punitivas e obscuras e o quanto dessas punições disfarçadas de socioeducação sufocam as possibilidades educativas.

Pensando sobre a dimensão do caráter punitivo, sobrepujando o caráter educativo das medidas socioeducativas, faz-se importante refletir a educação como um encontro entre dois

sujeitos ou mais. Educar é evidenciar as relações humanas como campo de trocas de saberes, troca de vivências, o encontro com a cultura e suas possibilidades, em um movimento dialético. Pensando sobre o caráter eminentemente humano da educação, é quase impossível pensarmos em medidas socioeducativas, apenas em seu caráter punitivo, e deixando para a educação um espaço irrelevante e aspectos pedagógicos não-específicos para essa população, como evidenciado pelas pesquisas na área.

É regulamentada por lei a criação de escolas formais dentro do espaço carcerário, o que por si carrega uma ironia, visto que todo espaço carcerário deveria ser uma escola. O que proponho aqui é que não houvesse diferenças estruturais, materiais e subjetivas em “onde está a escola no cárcere” mas sim que, todo o cárcere se transforme em uma escola. Tudo deveria ter seu caráter educativo mais que seu caráter punitivo para que realmente pudéssemos chamar de medidas socioeducativas.

Um estudo realizado por Xavier e Leiro (2012) buscou investigar, evidenciar e debater o fazer pedagógico em escolas localizadas nas unidades de internação CASE Salvador (BA) e fundação CASA (SP) no período de 2009 a 2011. Essa pesquisa revelou que não há um plano de formação pedagógica nacional específico para essa população pensado pelo Ministério da Educação ou pela Secretaria de Direitos Humanos, sendo as formações que ocorrem de responsabilidade de cada estado.

Os professores entrevistados em sua maioria revelam que não há uma formação continuada para essa população e que os saberes que circulam entre eles é de caráter pessoal, com cada professor dividindo sua experiência com o outro professor. Alguns professores da fundação CASA ressaltam que, apesar de alguns encontros de formação disponibilizados pelas secretarias, estes não seriam específicos para atuação na prática, sendo muitas vezes a mesma proposta pensada para a educação de jovens e adultos (EJA). A pesquisa desvela também que, nos cursos de pedagogia, não há informações voltadas para ensino e aprendizagem dessa população específica, e denuncia que os saberes pedagógicos são formulados pelos próprios professores em suas vivências cotidianas na escola-CASE, como pontuam Xavier e Leiro em artigo (2012):

A partilha de saberes e a troca de experiências citadas por Nóvoa, tão necessárias à qualidade e à eficiência da formação continuada, entram em cena, pois os reais desafios que a unidade escolar enfrenta podem ser superados através desta metodologia de formação. Este aspecto é tratado por um dos professores entrevistados da Fundação CASA, quando relata que a formação acontece entre os professores, mais pela necessidade de sobreviver no espaço do que pela emergência da prática(...) a formação inicial não contempla as discussões em torno da educação de jovens em privação de liberdade; a formação continuada é realizada pelas fundações em cursos não

continuados, mas a aprendizagem da prática se dá em diálogo e trocas assistemáticas entre os colegas, ou seja, a formação se dá na relação de sobrevivência do grupo. (XAVIER E LEIRO, 2012. p. 14-15.)

É posto pelos autores acima que o caráter educativo é relegado a segundo plano, inclusive dentro do espaço pedagógico próprio a troca de saberes. Destaca-se na pesquisa citada a fala de professores que postulam a necessidade de aprender metodologias específicas sobre essa população como “sobrevivência”: parece ser impossível resolver a questão do jovem em litígio com a lei enquanto não encararmos questões como essas.

Nessa direção, em 2015 o Conselho Estadual da Criança e do Adolescente da Bahia desenvolveu o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia, documento com vigência definida pelo período de dez anos 2015-2024. Seu propósito visa à orientação teórico-operacional para o funcionamento da ação socioeducativa em seus amplos aspectos e pontua, ainda, sobre os nortes e diretrizes aos quais se devem caracterizar os projetos políticos e pedagógicos a serem implantados especificamente para essa população no estado da Bahia.

Segue abaixo, alguns critérios estabelecidos pelo documento em torno das orientações pedagógicas obrigatórias a partir da data de sua publicação:

- Organização da estrutura escolar (espaço, tempo e currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em grupos de discussões e reflexões, estimule o aprendizado e a troca de informações e evite repetições, rotinas e burocracias desnecessárias, proporcionando, desta forma, condições favoráveis para a apropriação e produção do conhecimento;
- Garantia de acesso aos níveis de educação formal, a todos os adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, de acordo com suas reais necessidades;
- Estabelecimento de relações de parceria com as escolas para que estas conheçam a proposta pedagógica das entidades/programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de trabalho, a fim de mais facilmente realizar a reinserção dos adolescentes em seus espaços;
- Desenvolvimento dos conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar;
- Favorecimento do acesso dos adolescentes com deficiências à educação escolar, observando as suas particularidades;
- Garantia, na rotina de atividades, de horário para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, orientando aqueles que possam ter dúvidas e/ou dificuldades, favorecendo, no entanto, a autonomia e responsabilidade destes;
- Estabelecimento de harmonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, a fim de que as atividades consequentes sejam complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem ofertadas (exclusivo para medida socioeducativa de internação);
- As entidades de atendimento devem oferecer atividades pedagógicas que favoreçam a aproximação dos adolescentes com a escola. Nos casos em que eles estejam frequentando as aulas regularmente é importante o estabelecimento de contato com a escola de origem, para que seja dada continuidade ao aprendizado durante o período de privação de liberdade,

através de metodologia específica, com abordagens condizentes com o nível de ensino de cada um. (CECA, 2015, p. 65-66).

Os critérios acima elencados pelo plano estadual visam reforçar a garantia de direitos estabelecidos pela Constituição Federal/1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente no que tange o direito do acesso à educação em sua dimensão cultural com práticas que devam manter o respeito ao nível de escolarização, garantia de continuidade aos estudos formais, incentivo ao conhecimento por meio de práticas não burocráticas, de metodologias ativas que incentivem o jovem nessa relação, já frágil, com o conhecimento, além de apontar diretrizes que devem ser contidas no Projeto Político Pedagógico de cada unidade. O Plano Estadual ainda ressalta importante estratégia quando se trata da relação da educação com esses jovens, a necessidade de elaboração e construção de material didático específico, que pudesse promover a orientação do processo de escolarização e de reinserção destes jovens na rede regular de educação. Citam a proposta intitulada “Uma escola na vida”.

Segundo o próprio documento, a proposta visa “permitir, reorientar e internalizar valores, na perspectiva da superação da condição de exclusão social e de formação de princípios significativos” (2015, p.67). Tal proposta é de fundamental importância no que tange à prática e às possibilidades pedagógicas com essa população, no entanto, o próprio plano aponta o furo das instituições em suas relações burocráticas ao concluir que, apesar de ser uma proposta já pronta, ainda é preciso que haja “urgente e indispensável validação pelos órgãos competentes” (2015, p. 67). Não há mais informações sobre a proposta no plano ou no site oficial da FUNDAC e documentos relacionados.

Nos estudos apontados por Leiro e Xavier (2012), as metodologias de formação profissional também precisam ser pensadas e garantidas. Nesse aspecto, o Plano Estadual reconhece a necessidade da formação dos professores e trata sobre o curso de aperfeiçoamento em docência na socioeducação, modalidade que foi ofertada pelo Ensino a Distância para 75 profissionais que lidam diariamente com a socioeducação entre professores, gestores, coordenadores e profissionais da rede municipal e estadual no ano de 2014.

No entanto, o documento não cita a garantia de continuidade desta formação e ainda ressalta uma dificuldade quanto aos professores, apontando que a maior parte dos profissionais, por serem contratados através de regime REDA ou prestação de serviço temporário (PST), não mantém vínculo por muito tempo com a instituição, portanto, essas modalidades de contrato estabelecem grande fluxo de admissão e dispensa dos professores nas CASEs. Importante destacar que, no site do SINASE, não há estatísticas atualizadas ou disponíveis para consulta pública sobre essa população e sua relação com a evasão escolar ou nível de escolaridade. O

site apenas aponta que está em curso uma pesquisa e levantamento em parceria com a universidade do Paraná, porém não há maiores informações disponíveis em torno dela. Outro sintoma educativo é apontado por Lima (2017) ao realizar estudo sobre assistência educacional nas prisões do Brasil, a desconsideração das singularidades de cada sujeito que ingressa no cárcere. Segundo o autor:

Para que quaisquer programas de assistência educacional nas penitenciárias tenham seu efeito positivo, será importante que cada pessoa presa seja reconhecida, tanto quanto possível, como um indivíduo. Não basta esperar que todos os presos recebam capacitação ou desenvolvimento semelhante; isso não será nem eficiente nem eficaz. Alguns presos serão analfabetos, ao passo que outros poderão ter sido professores antes de serem presos. Alguns apenas terão chegado à prisão vindos de uma vida nas ruas; outros poderão vir de uma formação familiar forte, com perspectivas de trabalho após a soltura. Portanto, quando forem organizadas atividades de reabilitação e quando os presos forem alocados para tais atividades, a história do preso será um importante fator de decisão (LIMA, 2017, p. 53).

O autor denuncia a falta de material, espaço e propostas educativas específicas, – ressaltando a relação subjetiva de cada sujeito que chega ao cárcere – a ausência de material específico não apenas para formação de professores, mas também para os próprios sujeitos em situação prisional. Esses são pontos fundantes da possibilidade de ofertarmos uma educação libertadora, com consciência crítica e que possibilite a tão sonhada ressocialização. Ainda sobre os sintomas apontados, entre as pesquisas recentes sobre o tema, destaca-se a realizada por Julião (2016) ao analisar as modalidades educativas ofertadas para esta população, o autor esclarece:

Grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue um modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos encarcerados. Geralmente, com poucas exceções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extramuros. Ou seja, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos. As experiências de educação no cárcere, não diferentes de muitas de educação de jovens e adultos extramuros, são geralmente meras reproduções de uma educação regular para crianças (...) São geralmente experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que — por um acaso — estão na prisão (JULIÃO, 2016, p. 36).

Em torno do exposto pelo autor, é importante destacarmos aqui a modalidade garantida em lei para efetivação da garantia de direito ao acesso à educação. Designado pela Lei de Execuções Penais (LEP), de 1984, o modelo que deve atender às demandas educacionais aos presos, dividido em instrução escolar e formação profissional (Art. 17). O modelo de educação fornecido em âmbito prisional segue a EJA (educação de jovens e adultos); é um direito do sujeito em situação de cárcere e tem como objetivo fornecer aos alunos privados de liberdade

possibilidades para a melhoria de empregabilidade e maiores qualificações técnicas e profissionais. A Educação de Jovens e Adultos encontra seus fundamentos legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996 e, em seu artigo, 37 prevê sua garantia a “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ou seja, a EJA se fundamenta como garantia de direitos àqueles que foram privados de seus direitos. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina os amparos legais para a implantação da Educação de Jovens e Adultos em sistema prisional quando postula: “Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional” (LDB, 2001, Art. 17).

Apesar do exposto em lei, quando se debruça sobre a investigação do campo educativo com interface ao cárcere nota-se pouco investimento do estado no que tange as práticas e ações, observa-se pouca eficácia das formações e as metodologias propostas não alcançam grande parte dos profissionais envolvidos. Assim, fica fácil remeter aos nomes históricos que damos a estas instituições: Penitenciária, presídio, cárcere, cadeia, prisão, reformatório... palavras que nomeiam punição, isolamento, espaço para ser reformado, trancado, aprisionado.

Acompanhando o pensamento de Foucault (1979) que realiza importante diálogo sobre a prisão, suas causas e efeitos, é possível observar como o estado lida com o estado prisional. Foucault aborda que, em determinado momento, percebeu que “segundo a economia do poder, torna-se mais eficaz e mais rentável, vigiar que punir.” (1979, p. 130) e, acompanhando as pesquisas atuais em torno da questão, não se vê muita diferença no pensamento proposto. Parece que mesmo passados mais de 40 anos de sua publicação, Foucault ainda está atual, pois ainda é mais lucrativo vigiar do que punir e mais ainda, punir do que educar. O autor ainda completa:

Minha hipótese é de que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação de indivíduos (...) de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos indivíduos: isto não é verdade. Os textos, os programas e as declarações de intenção estão aí para mostrar. (FOUCAULT, 1979, p. 131)

Como filósofo e estudioso de documentos e inquéritos sobre a prisão, o autor, ao analisar como o saber e o poder se constituem a partir de práticas políticas e econômicas, desacredita a relação entre o cárcere e o estado como função de ajudar aos que cometem crimes. Propõe, ao contrário, que a função primeira das prisões não seria, em absoluto, reformar ou reinserir sujeitos. E acrescenta:

Desde 1820 se conta que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade (...) Eu me pergunto se o trabalho penal não

foi organizado precisamente para produzir entre os delinquentes e os operários este desentendimento tão importante para o funcionamento geral do sistema. (FOUCAULT, 1979, p.132)

No exposto, o autor cita a intencionalidade das ações como direcionadas ao fracasso na possibilidade de reinserir este sujeito-infrator. Foucault (1979) ainda aprofunda sua análise em relação a prisão ao fazer uma reflexão em torno do sistema judiciário. Em seus estudos sobre a história do aparelho judiciário o autor destaca que a partir do momento em que houve a fiscalização através da justiça pela cobrança de multas, reconhecimento de terras, confiscos de imposto e gratificações percebeu-se que fazer justiça era algo lucrativo, indiretamente uma fonte de riquezas e completa;

O funcionamento arcaico da justiça se inverte: parece que remotamente a justiça tinha sido um direito para os que estavam sob sua jurisdição (direito de pedir justiça, se concordavam com isso) e um dever para os árbitros (...) Daí em diante vai-se tornar um direito (lucrativo) para o poder, obrigação (custosa) para os subordinados. (FOUCAULT, 1979, p. 42)

Nesse estilo, quando questionado sobre a realização de trabalho e estudo para os detentos, se seriam eficazes para na intenção de reformar sujeitos criminosos, Foucault discorre:

Posteriormente, a partir dos anos 1835-1840, tornou-se claro que não se procurava reeducar os delinquentes, torna-los virtuosos, mas sim agrupá-los num meio bem definido, rotulado, que pudesse ser uma arma com fins econômicos ou políticos. O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão. (FOUCAULT, 1979, p. 134)

Para o autor é evidente que não há intenção em ressocializar sujeitos quando se trata das prisões: o cárcere cumpriria função econômica e política frente ao estado, ressaltando que não se ensina nada para que justamente nada possam realizar fora do cárcere. Trazendo essa passagem para os tempos atuais, pode-se inferir o mesmo, uma vez que o Estado não parece manter relação de reinserção social destes jovens – nos documentos e declarações oficiais não se vê medidas realmente eficazes, não se vê proposta sólida para educação e reinserção social; a maioria entra e sai de sua medida restritiva sem nada saber e, em grande parte, retornam à infração, ao crime, ao tráfico.

Nota-se que os autores e pesquisadores do campo ressaltam a inabilidade do sistema carcerário e sua ineficácia no tocante à educação, denunciam inadequação do espaço, falta de recursos, políticas inadequadas, desconsideração das singularidades do sujeito, pouca oferta de vagas para educação, falta de equipe, de formação continuada, ausência de equipe interdisciplinar, projetos pedagógicos não específicos para as demandas de professores e alunos.

Pelo exposto no início deste capítulo, são diversos desafios no caminho da educação. Sintomas que crescem, amalgamados a queixas infindáveis de profissionais desgastados com as possibilidades vigentes. Sintomas da educação, sintomas de nossos tempos, diante destes modelos furados de socioeducação, modelos que não correspondem a uma proposta humanizada de reeducação social e como lidar com os sintomas. O futuro se mostra obscuro.

Essa queixa em torno da educação torna-se ainda mais grave com relação aos sujeitos-jovens em situação prisional. Podemos inferir que eles se tornam excluídos duas vezes: pela sociedade, em razão das representações sociais criadas para esses jovens, em sua maioria negros, homens, com baixa escolaridade e pouca possibilidade de ascensão social e outra vez excluídos em razão de seu aprisionamento. Neste caso, a prisão como propõem Foucault (1979) cumpre função de garantir a continuidade da exclusão deste sujeito-jovem.

Nota-se, portanto, que não é qualquer corpo que é excluído pelo cárcere, torna-se importante evidenciar as dimensões de gênero, classe e raça quando tratamos da questão carcerária. Neste intento, trabalharemos adiante a questão em seu atravessamento histórico com a teoria decolonial que realiza fundamental leitura da questão carcerária nos países e regiões que, diferente do vivido pelo sistema-mundo regulado pelos EUA e Europa, passaram por duros, intermináveis e mortais processos de colonização.

III.II CONTEMPORANEIDADE E JUVENTUDE COLONIZADA: LEITURA DECOLONIAL

A polícia atrás deles e eles no rabo dela
 Acontece hoje e acontecia no sertão
 quando um bando de macaco perseguia Lampião
 E o que ele falava outros hoje ainda falam
 "Eu carrego comigo: coragem, dinheiro e bala"
 Em cada morro uma história diferente
 Que a polícia mata gente inocente
 E quem era inocente hoje já virou bandido
 Pra poder comer um pedaço de pão todo fudido
 Banditismo por pura maldade
 Banditismo por necessidade
 Banditismo por uma questão de classe!

(Trecho extraído da música “Banditismo¹⁴ por uma questão de classe” de Chico Science e Nação Zumbi, 1994.)

O trecho da música que inaugura este capítulo foi escrito por um pernambucano que fundou o Manguebeat – movimento de contracultura e musical dos anos 90 que buscou a valorização do saber e reconhecimento do espaço pernambucano bem como a denúncia sobre o abandono econômico-social da região do mangue e da desigualdade em Recife. Como nordestino e brasileiro, Chico Science descreve ainda que “O homem coletivo sente a necessidade de lutar!”. Isso nos desperta para o Brasil contemporâneo e o destino que damos aos jovens que furam a lei, que oscila entre o reconhecimento dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e entre a exclusão, punição e o controle social. Essa oscilação parece se dar pelos termos das representações que os corpos carregam.

De acordo com o Sistema Geopresídios do Conselho Nacional de Justiça, o Brasil conta atualmente com uma população carcerária de mais de 650.000 pessoas privadas de liberdade (incluindo jovens e adultos). O perfil apresentado dos presos no país é majoritariamente de jovens negros, de baixa renda e baixa escolaridade. Se a sociologia da juventude já nos aponta o furo epistêmico da necessidade de pensarmos a juventude não como referida apenas a uma fase de vida, mas também enxergamos este jovem em sua diversidade particular, em sua vivência que o constitui, ressalto aqui, nesta pesquisa, a necessidade de aprofundar sobre que realidade social estamos falando quando nos referimos a jovens encarcerados no Brasil. Convoca-se para o diálogo a percepção da lógica decolonial proposta por autores (MBEMBE,

¹⁴ Torna-se importante evidenciar que segundo dicionário Aurélio o termo “banditismo” ou “bandidismo” se refere aquele cujo comportamento e modos são próprios de um bandido. Aqui, na música escolhida para inaugurar este capítulo este termo aparece subvertido e ressignificado pela dimensão de classe social. Bem como, é utilizado para questionar o julgamento que se dá aquele comete um crime. Chico Science, autor da obra, sinaliza a importância crítica de repensarmos o lugar e os comportamentos ditos bandidos.

2016; QUIJANO, 2005; DUSSEL, 2015) que se aprofundaram na escuta da realidade dos países colonizados, e como esse efeito histórico reverbera até hoje nas representações sociais criadas para grupos considerados marginais.

A importância da lógica decolonial deriva da necessidade de escutar os resquícios do sistema colonial europeu nos países colonizados e aprofundar a crítica para o olhar deste sistema global de dominação no âmbito da América Latina. Revela-se, também, o *modus operandi* dos países colonizadores, quando moldaram o sistema produtivo vigente globalmente: um capitalismo mundial, segundo as identidades históricas produzidas sobre raça, onde se articulam os papéis e lugares dos indivíduos nesse novo contexto global de controle de trabalho - que servirá para definir os papéis do dominador e dominado.

Ressalto que, neste estudo, elege-se o termo “decolonial” e não “descolonial”. Esta escolha se dá não somente de uma opção terminológica, mas reflete uma escolha teórica, pois para os autores que sustentam a corrente pós-colonial, o sufixo “Des” indicaria uma superação dos movimentos e costumes coloniais ainda perpetrados pelo sistema-mundo. Para Walter Dignolo (2017) o sufixo “des” se refere ao processo histórico de ascensão dos países colonizados após terem fim as suas administrações coloniais e designaria uma superação dos movimentos pós-coloniais que ainda está em curso em países como o Brasil. O autor aponta que o termo “descolonial” remete “aos propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria” (MIGNOLO, 2017, p. 4). Nesse sentido, podemos observar o que é dito pelo autor de que o termo “descolonial” é entendido como um movimento de superação já empreendido pela nação colonizada. Já o termo “decolonial” implica a uma superação ainda não realizada, indicaria também que o que se deve buscar não seria somente uma reversão ou superação do pensamento colonial, mas a sua transgressão, sua contínua luta e resistência ao sistema-mundo e à face obscura da pós-modernidade. O termo decolonial indicaria, portanto, uma luta contínua, uma revolução do sistema vigente de poder.

O discurso capital com sua lógica colonizadora transvestida de neoliberalismo molda subjetividades e incentiva comportamentos de consumo. Costura-se a isso um abismo de desigualdades, que resulta que o Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking de países que mais encarcera suas populações. Penso inicialmente que entender nossa relação com o tempo dito contemporâneo pode nos oferecer pistas de como escutar a situação destes jovens que se encontram hoje enveredados em suas histórias subjetivas e políticas. De forma que, toda vez que um corpo-jovem, um corpo-negro, um corpo-latino, um corpo-gay, um corpo-mulher for preso se reatualiza ali, nesse momento, o ano de 1500.

Então, na direção de confrontar nosso “pensar automático” em torno da história humana e de como ela nos é contada desde pequenos nas escolas e espaços formativos, considero oportuno retomar uma reflexão em torno do tempo humano: Afinal, que tempos (capitais) são esses? Nas sociedades ditas contemporâneas/pós-modernas/capitalistas, há um jargão popular: Tempo é dinheiro! E em torno desse tempo-dinheiro é que vamos organizando nossa vida humana, acreditando que os valores do lucro estão acima dos valores humanos. Acontece que o tempo é a própria vida, ou como nos lembra Antônio Cândido, na ocasião em que foi chamado a falar sobre a inauguração da biblioteca Confraria dos Parceiros de Guararema – Espaço público que se destina a ser um ambiente de pesquisa, estudo e leitura de um centro de educação superior- Escola Nacional Florestan Fernandes do MST:

Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamim Franklin: ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida. É esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada. (CÂNDIDO, 2006)

Ao enunciar o óbvio e difícil pensar “tempo é o tecido da nossa vida.”, Cândido nos remete a uma reflexão de tessitura ao colocar o tempo como espaço onde vamos bordando ponto a ponto nossa vida. Diferente do jargão proposto pela lógica capital, o tempo passa a ser entendido como espaço onde formamos nossa humanidade, espaço de afetos e durezas, espaço fundamental por entendermos a luta pela justiça social. O tempo como aprendemos na escola assim se delinea: civilizações antigas (pré-história), ascensão e queda do império romano (antiguidade), o domínio do pensamento e valores ditos cristãos (Idade média), Renascimento e revolução Francesa (Idade Moderna), primeiras e segundas revoluções industriais (Idade pós-moderna/Idade contemporânea). E é diante desse olhar que estabelecemos até hoje como “ler” a história que me pergunto: será que todo o tempo humano pode ser resumido à experiência eurocêntrica? Aqui reside a primeira pedra que encontramos ao aprofundar o pensamento na terra, a experiência humana tal como ela é, não pode e jamais poderá ser resumida à tessitura da vivência eurocentrada. O que bordavam os povos ameríndios, africanos e orientais enquanto o “centro do mundo” se ocupava de tecer sua história?

Jean Lyotard (2009), na condição pós-moderna, instaura algumas reflexões em torno do tempo. Para a autora, a condição pós-moderna é a constatação de que o conceito de verdade

trazido pelos filósofos iluministas, baseado numa racionalidade cartesiana (penso, logo existo), fragmentada (e que vem instaurar o discurso da ciência positivista como verdade universal), em grande medida sucumbiu. Sendo a pós-modernidade, para o autor, esse momento de “mistura de verdades”, ele ainda destaca que, se antes na modernidade o saber era tomado como verdade, agora na pós-modernidade, o saber é tomado como fonte de poder. Pensamento que coaduna com a preposição foucaultiana de saber e poder, pois para Foucault (1979), saber não é necessariamente conhecimento, mas sim uma série de discursos que se organizaram ao longo da história para a manutenção do poder, discursos esses que serviram como fonte de dominação e repressão. O saber seria uma construção histórica que, em determinado momento, foi útil para se manterem as relações de poder sobre os corpos humanos. Em torno do saber/poder da lógica capitalista, Santos (2006) aponta a produção do fenômeno da globalização como ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista, ou seja, a globalização seria vendida como uma fábula para unir os povos e países, quando na verdade funcionaria como instrumento político de difusão de verdades e modos de vida capitais, criando: “Um mercado avassalador dito global, que é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (SANTOS, 2006, p. 9). Para o autor, a lógica de consumo fácil e descartável, ao passo do discurso capital que promove uma noção de vida baseada na competição, promove e acentua comportamentos e laços sociais adoecidos e transgressores, ou o que o próprio autor vai chamar de globalização, tal como ela é um fenômeno perverso:

“A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização.” (SANTOS, 2006, p. 10)

Santos (2006) parece nos lembrar que, antes de tudo, a globalização seria um instrumento sócio-político de construção de identidades homogeneizantes (globais) onde os discursos e valores que carregamos em nossa cultura e em nossa vida particular são atravessados por imposições “sutis” de uma lógica colonial, ou seja, para que o sistema-mundo se imponha como discurso primeiro de verdade (seja através do discurso das ciências, da medicina, da religião, da educação ou política). É preciso que haja noções “universais” ou padrões universais de conhecimento, método científico ou métodos de vida. A vida humana, mais uma vez, sendo normatizada pelos discursos de quem ocupa o poder, de modo que, quando nascemos, já estamos inseridos nesse mundo de consumo e competitividade, onde subjetividades são forjadas em meio a abismos sociais e naturalização da violência como saídas para a própria violência.

Assim, crianças e adolescentes brancos são o alvo principal da publicidade, enquanto crianças e adolescentes negros são o alvo principal do cárcere.

Em suas pesquisas e estudos, retomo aqui uma reflexão proposta pelo professor Doutor Luciano Santos quanto ao significado da palavra contemporâneo, que, segundo Dicionário Aurélio, denomina substantivo masculino para designar aquele(s) que fazem parte de uma mesma época, dividem o mesmo tempo histórico, ou que fazem parte do presente. Nesse sentido, podemos sim erguer nossas vozes para proclamar nossa contemporaneidade marcada pela hegemonia do discurso capital. Como nos lembra Baumam (2001) ao associar as dinâmicas sociais contemporâneas com a fluidez dos líquidos, do mundo líquido moderno que se desmancha no ar, somos da tribo do Iphone e das selfies, da espetacularização da violência, da objetificação em massa dos corpos (que precisam seguir um modelo de corpo branco, magro e hétero-afetivo), somos aqueles que filmam os corpos mortos e continuamos a pedir por mais penas de morte. Somos contemporâneos e estamos encarcerados nessa contemporaneidade.

Mas, afinal, se poderíamos afirmar que somos contemporâneos, transformo então em questão inversa: por que não somos contemporâneos? Nesse sentido, torna-se fundamental entender o que levou a Europa ao status de modernidade como coloca Dussel (2015):

“A Europa começou a ser “centro” do mercado mundial (e através dele estender o “sistema-mundo” por todo o planeta) a partir da Revolução Industrial. No plano cultural, produziu o fenômeno do Iluminismo, cuja origem, no longo prazo, devemos encontrar (segundo as hipóteses que consideraremos seguindo o filósofo marroquino Al-Yabri) na filosofia averroísta do Califado de Córdoba” (DUSSEL, 2015 p. 12)

O autor nos chama atenção para entender o que possibilita à Europa ocidental (e mais tarde consecutivamente aos EUA) o status de “centro” do mundo: “Com a Revolução Industrial e o Iluminismo, a Modernidade atingiu sua plenitude, financiada pelo colonialismo, expandindo-se pelo Norte da Europa, pela Ásia e, depois, pela África.” (DUSSEL, 2015, p.9). Seria, então, justamente o movimento colonizador dos povos ditos “periféricos” que forneceu à Europa a possibilidade de se desenvolver, criar e recriar discursos que sustentaram a lógica colonial, e, como dito anteriormente, muitos foram os “discursos de saber” que foram usados para fundamentar a lógica colonizadora.

O que está explícito na fala do autor é, acima de tudo, a conscientização crítica do lugar que ocupamos e que aceitamos ocupar, como povos ameríndios, durante todo o desenvolvimento histórico da modernidade que esse status de contemporâneo/pós-moderno é algo relegado aos países de “centro” que de fato, viveram os “movimentos modernos”. Disso resulta que a maior parte dos discursos que circulam nas ciências, nas religiões, educação e

políticas são meras réplicas de um saber bordado na experiência eurocêntrica. Neste sentido, Quijano (2005) apresenta seu conceito de colonialidade de poder, como a maneira pela qual a dominação das potências centrais, em relação às periféricas, está estruturada. Opera-se por meio de uma diferenciação étnica/racial/gênero/classe, que hierarquiza o dominador em relação ao dominado, com o objetivo de controlar o trabalho, os recursos e os produtos, em prol do capital e do mercado mundial. Trata-se, segundo o autor, de uma forma de dominação política e econômica, justificada pelas vias do conceito de raça, decorrente dos processos colonizadores estabelecidos no momento da expansão ultramarina europeia, acompanhado de uma dominação filosófica, científica e linguística ocidental. Então, se somos contemporâneos pela hegemonização do discurso capital/globalizado certamente também não o somos porque a experiência que é narrada como contemporânea/pós-moderna não condiz com a vivência dos povos que foram colonizados, dizimados, massacrados em sua cultura original, anulados em suas possibilidades subjetivas bem como em suas potências de também criar discursos de saber/poder. Frente a essa realidade primeira Dussel (2015) propõem a criação de um novo termo, um termo que inclua os historicamente excluídos, um termo que inclua os “condenados da terra”:

Por isso, sentimos a necessidade de reconstruir a partir de uma perspectiva “exterior”, ou seja, global (não provinciana, como eram as perspectivas europeias), o conceito de “modernidade”, que era – e ainda é –, na Europa e nos Estados Unidos, uma conotação claramente eurocêntrica, desde Lyotard ou Vattimo, até Habermas e, de maneira mais sutil, Wallerstein – que chamamos de “segundo eurocentrismo”. (DUSSEL, 2015. P. 7)

A essa reconstrução do conceito de modernidade, Dussel traz o termo transmodernidade para designar esse movimento de diálogo transversal entre as ditas “periferias” globais, que passam a ter voz e falar por si e entre si, um termo que inclua a dialética dos movimentos populares e os movimentos sociais ditos minoritários: “Transversal indica aqui que o movimento se dá a partir da periferia para a periferia. Do movimento feminista às lutas antirraciais e anticoloniais, as “diferenças” dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o “centro” da hegemonia” (DUSSEL, 2015, p. 13). Transmodernidade não se limita, portanto, a ser um mero ajuste de termos que possam incluir os historicamente excluídos, mas sim uma lógica de libertação mútua das culturas pós-coloniais – em outras palavras, a construção de um diálogo de respeito às alteridades humanas:

A afirmação e o desenvolvimento da alteridade cultural dos povos pós-coloniais, integrando-se ao melhor da Modernidade, não deve se desenvolver em um estilo cultural que leve a uma unidade globalizada, indiferenciada ou vazia, mas a um pluriverso transmoderno (com muitas universalidades:

européia, islâmica, vedanta, taoista, budista, latino-americana, bantu etc.), multicultural, em um diálogo crítico intercultural” (DUSSEL, 2015, p. 20).

O autor nos aponta um caminho a seguir, um lugar de reencontro com a história que nos é negada, mas uma história que é nossa como grupo social. A lógica colonial estabelece uma relação de poder-dominância sobre o mundo; impõe um sistema-mundo onde, de forma sutil (e, às vezes, nem tão sutil), perpetua representações de poder e evidencia o que Mbembe (2016) vai nomear de necropolítica, um conceito cunhado para designar as “políticas de morte” os desafios atuais e a emergência e de se pensar as relações e mecanismos de poder, principalmente em contextos sociais advindos dos processos de colonização. Mbembe (2016) realiza uma torção do conceito foucaultiano de Biopoder e Biopolítica e propõe uma leitura decolonial, propõe um novo olhar epistêmico sobre a razão que nos leva a naturalizar as políticas de morte:

A noção de biopoder será suficiente para designar as práticas contemporâneas mediante as quais o político, sob a máscara da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, opta pela aniquilação do inimigo como objetivo prioritário e absoluto? A guerra, não constitui apenas um meio para obter a soberania, mas também um modo de exercer o direito de matar. Se imaginarmos a política como uma forma, devemos interrogar-nos: qual é o lugar reservado à vida, à morte e ao corpo humano (em particular o corpo ferido ou assassinado)? Que lugar ocupa dentro da ordem do poder (MBEMBE, 2017, p. 108).

Mbembe (2017) traz à luz sobre esta questão: porque o objetivo prioritário de toda guerra (guerra as drogas, guerras ao tráfico, guerra entre facções...) torna-se justificativa para o extermínio e a aniquilação dos corpos? Se Foucault nos sinaliza em seu conceito de Biopolítica, que o estado escolhe quem vai viver, Mbembe torce esta percepção para nos alertar que mais do que escolher quem vive (e como se vive), o Estado, em suas políticas de reprodução do sistema-mundo, escolhe quem deve morrer (e como morrer). O lamentável fenômeno do genocídio da juventude negra parece ser pista óbvia do que o autor nos aponta.

Segundo o mais recente levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o Atlas da violência 2019 trouxe dados (sempre) constrangedores. De acordo com a pesquisa realizada, o estado da Bahia foi o estado que mais registrou o aumento do número de homicídios, em números absolutos, no ano de 2017. Das 7.487 mortes no estado, 7 mil foram de homens (93% do total), 6.798 de negros (90%) e 4.522 tinham entre 15 e 29 anos (60%). Entre homens jovens, a taxa é de 228,7 mortes por 100 mil habitantes. Considerando somente o público jovem incluindo homens e mulheres, a taxa é de 119,8 para cada 100 mil habitantes. Todos citados nessas estatísticas estão mortos. As políticas de morte existem. O colonialismo persiste e insiste.

Ressalto aqui a importância desse olhar decolonial no que tange à ética nas pesquisas e relações humanas e suas possibilidades de reinventar-se. É importante para o homem e a mulher

que habitam neste tempo entender a origem de suas desigualdades, escutar o ponto que desequilibra a balança, escutar e enxergar o que historicamente se construiu como possibilidade de justiça social e humana e principalmente de que forma essa justiça é pautada para o sujeito-jovem em privação de liberdade no Brasil. Para que, então, talvez, possamos continuar a escrever a história através de diálogos e discursos mais horizontais e justos.

O obscurantismo lançado pelo sistema-mundo dito contemporâneo lança uma sombra de desigualdades marcada pela marginalização, encarceramento e morte do sujeito-jovem encarcerado. Pretende-se ainda apresentar os caminhos métricos, lineares e não-lineares, ao qual percorrem este estudo, que busca debruçar-se sobre a escuta dessa população julgada pelas representações partilhadas socialmente sobre quem eles são e quem deveriam ser.

TOMO IV. COSTURANDO O MÉTODO E CERZINDO O DITO E O DIZER

“...Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (Manoel de Barros, 2003)

Iniciar este trajeto método(lógico) com Manoel de Barros (2003) não é sem propósito. O poeta das miudezas traz consigo o olhar sobre as pequenas coisas do mundo que já perderam o significado para o modo de vida capital, quantificável, mensurável, objetivo. Manoel de Barros parece nos querer lembrar dos verdadeiros métodos humanos, das torções de nossa condição; o interesse do poeta é pelas pequenas coisas. Pelas miudezas, dejetos, sobras, passarinhos, peneiras, meninos... Tudo aquilo que, no mundo colonizado/dominado pelo consumo de hoje, fomos educados a desprezar. Dessa forma, tomo partido para falar das miudezas desta pesquisa, das águas que carregaremos em peneiras, a fim de que estas norteiem os despropósitos métricos, através do “encantamento que a coisa produza em nós”.

Antes de adentrar a descrição metodológica, torna-se importante esclarecer que até a qualificação esta pesquisa mantinha objetivos diferentes, visava apreender as representações sociais do sujeito-jovem em litígio com a lei por meio de três dispositivos de coleta de dados: observação não participante, entrevista semiestruturada com aplicação de desenho e roda de conversa. No entanto, a partir de março de 2020, diante a situação pandêmica que atingiu a humanidade de forma planetária, por essa razão, o escopo da pesquisa sofreu ajustes. Em sessões de orientação, chegamos ao bom termo de dado à falta de acesso aos jovens, buscar escutar os profissionais que escutam estes jovens através do atendimento socioeducativo. Busca-se mais a diante esclarecer os novos cortes e costuras metodológicas. Busca-se adiante explanar sobre a situação pandêmica e seus repercussões planetárias e nesta pesquisa.

Tudo que é sólido se desmancha no ar. Assim, retomando a célebre frase marxista, para ilustrar as intensas mudanças vividas por todos nós neste ano. Nos últimos meses observamos nossa rotina, nossos costumes e hábitos desmancharem-se no ar devido a pandemia. De ordem global, o surgimento do vírus covid-19 vem afetando de forma contínua nossos modos de vida desde março de 2020. De forma que, nesta escrita, daremos atenção a seu caráter transformador e as repercussões nesta pesquisa.

Boaventura de Sousa Santos (2020), exímio pesquisador das mudanças sociológicas, publicou em abril deste ano, obra teórica que examina os afeitos da pandemia, em destaque ao seu caráter globalista e seus afeitos no mundo, de forma que ilustra o pensador que a pandemia não é uma exceção da normalidade, e discorre:

A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. (SANTOS, 2020. P.6)

O que é exposto pelo autor é um ponto fundante para debatermos a crise pandêmica. No entendimento de que jamais poderemos supor que a pandemia instaurou uma crise com essa complexidade, Santos nos aponta que, em decorrência do discurso e modo de vida neoliberal, já vivíamos uma crise instaurada e que esta crise foi gatilho para a pandemia. Invertendo os dados do entendimento, podemos observar como chegamos aonde chegamos.

Péssimas condições sanitárias, hiperindustrialização dos alimentos, desmatamento, desastres ambientais, guerras civis, condições de pobreza e miséria, ausência de políticas públicas eficazes e ativas. Podem-se citar aqui infinitas causas que podem ter levado ao surgimento da Covid-19. A ciência ainda não conseguiu detectar uma causa original, e dificilmente irá, visto que essas condições podem ser observadas de forma planetária.

Há ainda outras repercussões, de origem subjetiva, impostas pela linguagem e pelo laço social: as angústias do humano, que, inseridos num contexto de crise sobre crise, passa a refletir sobre suas medidas e inevitavelmente sobre sua mortalidade. Ornellas e Ornellas (2020) discorrem sobre a questão, e evidenciam;

A economia neoliberal ficou refém de si mesma, ela, que outrora aboliu fronteiras, agora, viu-se condenada a retirar-se em casa. Pode-se afirmar que esses tempos sombrios bordejados de incertezas e imprevisibilidades nos afetam de forma contundente. A angústia se apresenta pela descontinuidade da denegação do que vai ocorrer amanhã. O humano começa a pensar e fazer ilações: o que vai ocorrer com minha vida, minha existência? Como será o meu futuro? (ORNELLAS e ORNELLAS, 2020. p. 13)

As autoras corroboram com o pensamento de Santos (2020) ao abordarem os efeitos do neoliberalismo como gatilho ao sofrimento psíquico e social, e nos convida a pensar como o vírus fez o homem olhar para sua mortalidade. A pandemia despertou na língua neoliberal o medo da morte, não necessariamente, a morte “do CPF” como é comumente dito, mas a morte da “CNPJ”. Ou seja, enfrentaremos uma crise econômica sem precedentes ao mesmo tempo que enterramos nossos mortos.

Há inúmeras repercussões materiais e subjetivas. Como coletivo, precisaremos de tempo para dar conta de tantas mudanças. No ambiente acadêmico não é diferente, sentimos o peso na alteração da rotina acadêmica e nos campos empíricos. Portanto, buscamos dispositivos tecnológicos para auxiliar nossas demandas, procurando seguir com a pesquisa e a produção do conhecimento dentro de nossas possibilidades.

No que tange a esta pesquisa, houve o impacto direto de acesso ao campo empírico. Foram inúmeras tentativas de diálogo com o setor estadual responsável pela manutenção dos presídios e suas demandas, bem como e-mails e solicitações diretamente com a FUNDAC. Apesar de abertas ao diálogo, estas instituições se encontram de portas fechadas para receber qualquer demanda de pesquisa. Seguem em anexo neste estudo os e-mails referentes às últimas tentativas de encontrar uma brecha onde pudéssemos dialogar diretamente, a fim de escutar o sujeito-jovem em suas implicações e representações sociais.

Em decorrência dos prazos e limites institucionais, fizeram-se necessárias algumas torções nos dispositivos e nortes metodológicos, de modo que pudéssemos atender aos objetivos deste estudo. Em diálogo com a instituição CREAS, conseguimos autorização entre os profissionais da área socioeducativa para dar seguimento às entrevistas e escutas, porém, por meio destes profissionais que se disponibilizaram e colocaram seu desejo para participação visto que está suspensa, por ordem do TJ-BA – Tribunal Superior de Justiça da Bahia, a aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto em decorrência da pandemia, o que impossibilita o contato com estes jovens por meio do CREAS.

Optou-se por manter a possibilidade de escuta dos profissionais, visando que estes detêm grande saber em torno da temática, lidam diariamente com esses jovens e são esses profissionais que se encontram na linha de frente da socioeducação. Como atuam em meio aberto e fechado, com vasto tempo de experiência na área, há a aposta de que esta escuta aponte para as escutas realizadas por estes profissionais na relação com os jovens em litígio com a lei, bem como possibilidade de apreender que representações sociais são construídas para estes jovens.

Assim exposto, é fundante destacar também sobre o rigor científico que o pesquisador precisa ter na relação objetivos-metodologia. Logo, destaco como premissa a relevância da teoria das representações sociais através de uma abordagem qualitativa como aporte teórico-metodológico para esta investigação que adentra os campos da educação e juventude. Busca-se uma abordagem qualitativa, vez que como nos fala Ornellas (2011, p. 27) “Ao longo das últimas décadas, o desejo pela pesquisa qualitativa cresceu de forma singular, uma vez que se aplica ao estudo das realidades sociais, devido a pluralização do espaço vital, o que exige um jeito de cuidar e tratar, indutivamente, a empiria dos dados.” Ou seja, a autora trata de uma análise que envolve sensibilidade, subjetividade e prioriza a qualidade dos elementos encontrados durante a coleta de dados e não a quantidade em si. Justifica-se pelo encaminhamento dados por esse estudo que busca escutar as representações sociais que são construídas pelos sujeitos-jovens que se encontram em cumprimento de pena jurídica em privação de liberdade sobre seu saber

e os afetos na vivência educativa que os perpassam. Assim, sobre a abordagem qualitativa na pesquisa em educação André e Gatti discorrem:

(...) Encontram-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (ANDRÉ e GATTI, 2008, p.3)

Por se tratar de uma pesquisa que investiga uma realidade social e subjetiva, e que envolve, como cita as autoras, “conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”, a escolha pela abordagem qualitativa se faz presente por escutar que não é possível a investigação social sobre os sujeitos-desejo e sujeitos-sociais sem mergulhar na trama de sentidos e redes de significações criadas por estes sujeitos, de forma que, como prosseguem as autoras:

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (ANDRÉ e GATTI, 2008, p.4)

Nesse sentido, mergulho na pesquisa qualitativa e na escolha pela teoria das representações sociais como aporte teórico-metodológico. A escolha por essa teoria não é sem propósito, pois as representações sociais se apresentam como construções mentais elaboradas coletivamente pelos sujeitos a partir de suas vivências cotidianas, que atribuem significações particulares aos objetos sociais, as quais orientam as ações e práticas dos sujeitos-sociais.

O conceito de representações sociais situa-se nas fronteiras entre a sociologia e a psicologia, e “enfoca o estudo descritivo das representações sociais como sistemas de significados que expressam as relações que os indivíduos e grupos têm com seus ambientes” (RATEAU; MOLINER; GUIMELLI; ABRIC, 2012, p.8). Dentro dessa perspectiva, o estudo das representações sociais pode nos oferecer elementos para o entendimento por trás das decisões e do comportamento por se tratar de um conhecimento do senso comum. As representações sociais seriam o “equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais (ORNELLAS, 2013 p. 22).

Segundo Ornellas (2013, p.22) “é uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social.”. Por conseguinte, tomaremos aqui a teoria das representações sociais como método de pesquisa, por entender que ela fornece os subsídios para

se desenvolver investigações que tenham como finalidade desvelar o pensar e o agir de grupos sociais através da apreensão de imagens, crenças e valores expressos pelos sujeitos inseridos no fenômeno social estudados por meio de observações, entrevistas, imagens, pinturas, desenhos, fotos, posturas.

Nessa direção, o referencial teórico estudado contextualiza a juventude numa perspectiva decolonial em ambiente prisional, os afetos marcados pelo seu desejo de saber e as representações sociais que estes sujeitos-jovens constroem sobre seu saber. Dessa forma, foi possível no contexto desta pesquisa apresentar as categorias teóricas às quais estão alicerçadas: Os estudos em saber, desejo de saber e afetos fundamentam-se em Freud (1926), Charlot (2001) e Ornellas (2017, 2013). A categoria Juventude, juventude decolonial e juventude encarcerada está fundamentada nos estudos de Pais (1990), Mbembe (2016), Quijano (2005) e Dussel (2015). Para os estudos em representações sociais, ancoram a discussão Moscovici (2003, 2011), Jodelet (2001, 2011) e Ornellas (2007, 2013, 2010, 2016). Nesse sentido, apontaremos agora levantamento realizado na base de dados da CAPES entre os anos de 2010 a 2018. Para tal, foram pensadas categorias descritivas de análise por onde pretende-se breve levantamento das pesquisas e estudos encontrados que levassem em conta a troca e a dialeticidade entre as categorias eleitas, a saber: “Juventude encarcerada”, “saber” “representações sociais” e “afeto” oferecendo espaço para construção do quadro a seguir:

Descritores por eixo temático de estudo – entre os anos de 2010 a 2018 - CAPES

Eixos temáticos	Total de estudos encontrados
Juventude e cárcere	337
Juventude e afetos	180
Juventude e saber	633
Representações sociais e juventude	416

Fonte: quadro autoral, 2019.

Descritores por eixo temático de estudo – entre os anos de 2010 a 2018 - UNEB

Eixos temáticos	Total de estudos encontrados
Juventude e cárcere	16
Juventude e afetos	17
Juventude e saber	42
Representações sociais e juventude	62

Fonte: quadro autoral, 2019.

Dos estudos e pesquisas encontradas, foram selecionadas teses e dissertações, bem como publicações de artigos que integrassem um diálogo e privilegiassem os eixos temáticos relacionados a esta pesquisa. Nesta perspectiva, destacam-se os trabalhos de Xavier e Leiro (2011); Pesce (2013); Menezes (2014); Almeida (2014) Leite (2014) Freire (2016).

As pesquisas apontadas acima destacam-se pela atualidade no enlace com a temática e pela proximidade teórica e metodológica deste estudo, em ressalva aos trabalhos de Almeida (2014) e Menezes (2014) que partilham do mesmo grupo de estudos ao qual se ancora esta pesquisa, o Geppe-Rs-UNEB.

A pesquisa doutoral de Almeida intitulada “A professora nos entremuros do cárcere” versa sobre o fazer docente no cotidiano prisional através da escuta de professoras que atuam no cárcere. Essa pesquisa destaca-se também por apresentar uma sensível escuta ao fazer pedagógico e as angústias de ser professora nas prisões; revela representações sociais desses sujeitos professores bem como afetos envolvidos nos processos dialéticos em sala de aula. Essa escuta realizada pela autora aponta que os docentes percebem sua atuação em grande medida de forma positiva, que entendem a educação como instrumento de transformação, e que o maior desafio pedagógico seria de auxiliar estes sujeitos encarcerados para reinserção social. A pesquisa de Menezes intitulada “O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas” destaca-se pelo diálogo proposto para infância e sua relação com a escola, ao trabalhar a relação de investimento ou desinvestimento da criança em seu processo de aprendizado através da perspectiva Lacaniana estruturada na amarração dos anéis do Real, do Simbólico e do Imaginário no conhecimento escolar. Este estudo dissertativo trabalhou conceitos fundantes para compreensão da relação do desejo de saber e aprendizado, que se apresenta neste estudo. As pesquisas de Xavier e Leiro intitulada “Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social” encontra-se embasada em experiência de escuta aos profissionais da educação no cárcere e se mostra como importante reflexão em torno do fazer e das necessidades formativas a estes profissionais destacando reflexões sobre a práxis pedagógica, os limites e possibilidades dos professores que atuam em sistema prisional na Bahia e em São Paulo. Os estudos de Pesce se configuram como pesquisa dissertativa intitulada “Representações sociais de professores sobre alunos considerados em situação de risco”, onde a autora se propôs a capturar qual a visão que os professores do último ano do ensino fundamental detêm sobre seus alunos em situação de risco. Esse estudo se destaca pelo diálogo com as representações sociais e os campos educativos: é apontado que as representações sociais apreendidas refletem que o professor objetiva a situação de risco na visão da família

desestruturada e comportamento inadequado do aluno. Os resultados também apontaram para a necessidade de se pensar a escola como campo de transformação, superando a noção de que a escola aprofunda desigualdades.

Leite, em seu estudo dissertativo intitulado “Juventude: estudos em representações sociais”, realiza escuta com jovens afim de capturar os temas presentes na juventude a partir de seus próprios discursos, este estudo se destaca pelo diálogo das representações sociais com a juventude e seu dizer. Em destaque para relação do jovem com a escola e a política, os resultados obtidos anunciam que o jovem não se vê protagonista na cena escolar, e se encontra distante do campo político, não encontrando na escola recursos críticos; anunciam também distanciamento de temas como drogas e sexo. Freire, em estudo dissertativo intitulado “Processos educacionais no cárcere: um estudo sobre a representação social de jovens e adultos nas prisões”, buscou apreender como os sujeitos em situação prisional simbolizam e representam as práticas educacionais. Esse estudo se aproxima do objeto desta pesquisa e, em razão de sua similaridade, destacam-se aqui os resultados obtidos, os quais revelam atitudes e ações elencadas pelos sujeitos para superação da situação prisional por meio da educação; é anunciado que carregam representações positivas das ações educativas que lhes são apresentadas e que reconhecem na educação uma possibilidade de ressignificação de vida. Destaca-se também, em contrapartida, a reprodução de diferentes formas de violência vividas pelos detentos e a ausência ou fragilidade da intervenção estatal.

IV.I ONDE NA PESQUISA: LÓCUS, LUGAR, ESPAÇO

No entendimento de que nenhuma pesquisa e estudo qualitativo existe sem um espaço empírico, um lócus de diálogo e trocas, trago que o campo empírico desta investigação está situado em Salvador-Bahia. Cidade nomeada por Caetano Veloso em 1989 como “Roma negra” intencionalmente, no ano de 2017, registrou-se, pelo IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), mostrando que 8 em cada 10 moradores de Salvador se autodeclararam negros. Por essa razão, além de capital da Bahia, a Salvador pertence o posto de capital mais negra do país. A realidade racial de Salvador é atravessada em seu contexto também pela temática da desigualdade de gênero e de classe, de forma que, apesar de cercada pela Baía de Todos-os-Santos, a cidade é cenário constante do discurso e da luta pela igualdade racial, social, e de gênero.

Assim, nesse contexto, destacam-se duas instituições que, por regime da lei, acolhem este sujeito-jovem e onde atuam os profissionais da socioeducação: a FUNDAC – Fundação da criança e do adolescente e o CREAS – Centro especializado em assistência social. No que diz respeito à FUNDAC, sabe-se que, criada em 1991, através da Lei 6.074, a Fundação da criança e do adolescente (FUNDAC) transformou a antiga Fundação de Assistência a menores no Estado da Bahia (FAMEB). É uma fundação com personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, patrimônio próprio, com sede e foro na cidade de Salvador e jurisdição em todo território do Estado, vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e de Combate à Pobreza (Sedes).

A Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) é o órgão responsável pela gestão da política de atendimento ao adolescente em cumprimento das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação no estado da Bahia. Acolhe adolescentes entre 12 e 21 anos incompletos, realizando o atendimento socioeducativo de acordo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei 12.594/2012). É de acordo com as leis citadas que se estabelecem as normas e regras para o atendimento ao jovem em conflito com a lei. São nas comunidades de atendimento socioeducativo (CASE) que os jovens, aos quais se atribuem autoria de ato infracional, cumprem a medida socioeducativa de internação e aguardam a decisão judicial em internação provisória.

Segundo ainda regimento interno das comunidades de atendimento socioeducativo, as unidades precisam ter espaços adaptados às necessidades de cada atividade, garantindo o

cumprimento da medida socioeducativa e assegurando aos adolescentes dignidade, respeito e a garantia dos direitos humanos e da criança e do adolescente. Atualmente no estado da Bahia contam-se com seis unidades de internação (Case Salvador, Case Feminina Salvador, Case CIA, Case Juiz Melo Matos, Case Zilda Arns, Case Camaçari) e cinco unidades de semiliberdade, localizadas nos municípios de Vitória da Conquista, Juazeiro, Salvador, Feira de Santana e Teixeira de Freitas. Segundo regimento interno a estrutura organizacional, a FUNDAC é direcionada a partir dos eixos: Educação, Saúde e Segurança, distribuindo-se em Gerência, Coordenação Técnica, Coordenação Pedagógica, Coordenação Administrativa e Coordenação de Segurança.

No que diz respeito ao CREAS, constitui-se como equipamento público de proteção social da política de assistência social, instituído por meio do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), e pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004. Seus princípios e diretrizes estão organizados pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). O CREAS é um programa da proteção social de média complexidade, justamente por abarcar serviços dos quais a proteção social já foi violada; atende crianças e jovens vítimas de exploração sexual, mulheres em situação de violência, jovens em cumprimento de medida socioeducativa, combate ao abuso e à exploração sexual e outras formas de violência contra crianças e jovens. No que tange aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o CREAS realiza atendimento e acompanhamento em meio aberto e liberdade assistida, bem como com suas famílias. As ações do CREAS envolvem a promoção social, fortalecimento de laços familiares e comunitários na perspectiva de recuperar a autoestima, estabelecer identidades, referências e valores, em grande medida permitir o acesso ao rol de direitos elementares da cidadania. Nessa direção já se destaca a importância do CREAS no atendimento socioeducativo. Atualmente na cidade de Salvador/BA conta-se com sete unidades CREAS ativas (unidade CREAS Boca da Mata, unidade CREAS Bonocô, unidade CREAS Cabula, unidade CREAS Curuzu, unidade CREAS Fazenda Coutos, unidade CREAS Garcia, unidade CREAS Itacaranha). Esses lócus descritos, se apresentam como espaços de acolhimento para o jovem em litígio com a lei e espaço de trabalho para os profissionais socioeducativos, são equipamentos públicos que atuam buscando a construção de laço social, por isso a importância e o destaque desses lugares para o entendimento da pesquisa.

Apresenta-se, portanto, que a CASE e o CREAS são os lócus de trabalho onde os sujeitos-profissionais da socioeducação exercem suas funções junto ao jovem; esclarece-se que, diante da situação pandêmica, fez-se necessário pensar a construção de outro espaço de escuta para

esses profissionais, limitação imposta pela restrição social. Em destaque para tudo que possa evitar o contato direto entre as pessoas, que foi o grande desafio para dar seguimento a pesquisa. Aqui aposta-se na escuta atravessada pelo campo tecnológico: optou-se por entrevistas on-line a serem realizadas por videocâmara.

Esta modalidade de entrevista é recurso para alguns pesquisadores há 20 anos, e, nessa direção, Belei, Matsumoto e Paschoal (2005), em estudo publicado sobre o uso da tecnologia em entrevista na pesquisa qualitativa, destacam que:

Muitos ainda se perguntam: como a tecnologia pode ser inserida na prática do pesquisador? Ela pode ser inserida na realização de estudos, provocando interrogações sobre a própria atividade de pesquisa, abrindo caminhos para novas perguntas e ampliando o foco do pesquisador (...) Todo pesquisador deve sempre considerar o valor de inovar, de procurar e adequar novas estratégias de pesquisa de campo, não se atendo a textos escritos na busca por respostas. Dependendo do tipo de método utilizado na coleta haverá meios de reflexão diferentes. (BELEI, MATSUMOTO e PASCHOAL, 2005. P.195)

Os autores também destacam que as entrevistas por videochamada e uso da rede para processamento de dados já vêm sendo utilizados como recursos metodológicos há mais de dez anos pelos estudos e pesquisadores das áreas quantitativas. Destaca-se também que, mesmo em ambiente virtual, cabem todas as medidas éticas a serem aplicadas pelo pesquisador em campo empírico, o resguardo ao ambiente, tempo de entrevista, explicação e aceite de termo de consentimento livre e esclarecido, sigilo, manejo e armazenamento adequados dos dados recolhidos.

Desse modo, esta pesquisa busca seguir todas as atenções éticas a possibilitar uma escuta em ambiente virtual, garantindo o sigilo e a qualidade da entrevista. Como dito anteriormente, o “novo normal” imposto pela pandemia trouxe consequências também a esta pesquisa de forma que o lócus possível neste novo normal se configura como sendo o lócus virtual.

IV.II QUEM NA PESQUISA: SUJEITOS E SUBJETIVIDADES

Neste estudo, responder à pergunta sobre quem é o sujeito ao qual esta pesquisa se refere retoma a discussão sobre juventude. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) o termo “adolescente em conflito com a lei” refere-se ao jovem abaixo da idade penal que pratica algum ato classificado como crime. Os crimes praticados pelos jovens são chamados de atos infracionais, e as penalidades, de medidas socioeducativas.

O ECA estabelece ainda a quais medidas socioeducativas estes jovens estão sujeitos. A medida aplicada ao jovem deverá levar em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. As medidas podem incluir desde uma advertência por parte do juiz até a internação com privação de liberdade em estabelecimento educacional. Mesmo na internação com privação de liberdade, é direito do adolescente receber escolarização e profissionalização.

Quando se é convocado a pensar sobre o sujeito-jovem em conflito com a lei, em geral pensa-se em um jovem específico. O jovem nessa situação de vulnerabilidade tem representação no interior das nossas relações. Anteriormente referia-se a este jovem, não por acaso, com o termo “menor infrator”. Sobre isso, Guirado (1984, p. 35) considerou: “Não é qualquer criança que é referida como menor, é uma determinada criança que recebe este cognome, que veste esta identidade (...) faz-se num acordo surdo, a circunscrição de uma infância Menor”. Pode-se inferir que provavelmente a mudança do termo jurídico deu-se pela necessidade de dissipar tal percepção.

Castro (2003, p.123) afirma que “O modelo socioeconômico e cultural dominante, onde o grande valor, insistentemente anunciado pela mídia, é possuir bens que a ampla maioria das pessoas jamais terá, agrava ainda mais a situação dos jovens brasileiros”. A autora ainda destaca que é impreciso afirmar que as misérias e a ausência de bens materiais causem diretamente o cometimento de atos infracionais, e que, no Brasil, a ampla maioria dos jovens privados de liberdade é composta por uma juventude marcada pela exclusão social, concluindo existir aí uma condição de vulnerabilidade.

O termo vulnerabilidade social é uma construção teórica que serve de referência para a caracterização de situações sociais limites, de pobreza ou marginalidade, e para a consequente formulação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento destas questões. Ainda nesta perspectiva, Castel (1997) caracteriza a vulnerabilidade pela precariedade e a fragilidade dos apoios proporcionados pelas relações familiares e sociais; quando esta situação não é revertida

ocorre a chamada exclusão social. A vulnerabilidade identificaria a fragilidade do laço social antes de sua ruptura.

Partindo de levantamento sociodemográfico realizado pelo IPEA (Instituto de pesquisa econômica aplicada), as autoras Silva e Guaresi (2003) realizaram estudo com o objetivo de reflexão sobre os resultados do primeiro mapeamento nacional sobre a situação das instituições que aplicam medida socioeducativa de privação de liberdade ao jovem em conflito com a lei no Brasil. Trata-se de uma pesquisa que produziu dados primários sobre o perfil do jovem em privação de liberdade no Brasil e sobre as características do atendimento socioeducativo prestado a esta população por parte das instituições responsáveis em todas as unidades.

Silva e Guaresi (2003) revelaram que 76% desses jovens tinham entre 16 e 18 anos, 6% entre 19 e 20 anos e 18%, entre 12 e 15 anos. Mais de 90% dos jovens que cumprem medida de privação de liberdade no Brasil são do sexo masculino, e 6% do sexo feminino. Com relação à raça/cor, essa pesquisa levantou que, dos jovens que cumprem medida de privação de liberdade, 38% são brancos e 62% não-brancos (pardos, negros e indígenas). Quanto à escolaridade e ocupação, a pesquisa revela que 51% não frequentavam escola quando praticou o delito e 49% não trabalhavam, sendo que, entre os que trabalhavam, cerca de 40% exerciam ocupações no mercado informal. Sobre a moradia, apurou-se que 81% dos adolescentes internados viviam com a família na época em que praticaram o delito que resultou na sua sentença de privação de liberdade. Segundo as autoras, esses dados derrubam um antigo mito onde se crê que os jovens infratores serão sempre “meninos de rua”, em desamparo familiar e ressaltam ainda que a qualidade do laço familiar e das redes de apoio que é mantida com o jovem, está muito mais relacionada ao ingresso no mundo infracional do que a ausência da convivência familiar e das redes de apoio propriamente ditas.

O objetivo maior deste estudo destaca a figura do sujeito-jovem em litígio com a lei e a importância de se escutar este lugar: de ser jovem, e ser jovem num processo vivencial de cárcere. Com as mudanças vividas em decorrência da pandemia, este objeto – “sujeito-jovem” – tornou-se intangível. Como sujeito protegido pelo estatuto da criança e do adolescente (1990) e pela constituição federal (1988), ter acesso ao jovem requer autorização por parte do Estado ou da família, seja tutor legal ou responsável direto.

Este acesso, que já é burocrático e longo, em virtude da pandemia se tornou burocrático e ineficaz, pois todas as instituições responsáveis, incluindo município e CREAS encontram-se com as atividades de medida socioeducativas em meio aberto suspensas e, em meio fechado,

todas as atividades externas também se encontram suspensas sem data prévia de retorno, incluindo as atividades de pesquisa acadêmica.

Ir em busca de um jovem que esteja cumprindo meio aberto através do CREAS também se mostra como possibilidade ineficiente, e arriscado para ambos os lados, visto que envolveria o deslocamento até a residência do jovem, ter acesso e contato com ele e seu grupo familiar.

Diante as restrições, optou-se por buscar manter a escuta da realidade destes jovens dentro das possibilidades e, pensando o formato da rede de profissionais que compõem o atendimento direto a este sujeito-jovem, destaca-se o lugar do técnico de atendimento socioeducativo que, por formato de lei, deve ser todo profissional capacitado e diplomado nas áreas da assistência social, psicologia ou educador social. Desse modo, para critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, na compreensão de que se trata pesquisa qualitativa, foram selecionados quatro profissionais da socioeducação que atuam em meio aberto e/ou fechado, na unidade da case Salvador e CREAS Salvador.

O lugar do técnico de atendimento socioeducativo se revela como um lugar prioritário na escuta destes sujeitos devido ao caráter inerente da socioeducação e da função ao qual ocupam. Essa escolha se dá pela própria formação da identidade deste profissional e pela oportunidade de escutar quem escuta esse jovem, quem acompanha e direciona o andamento da medida socioeducativa. Desse modo, optou-se por manter o número de sujeitos entrevistados em quatro sujeitos, sem distinção de sexo, desde que diplomados nas áreas implícitas na lei para ocupar o cargo, que demonstrem desejo e aceite para pesquisa e que mantenham experiência em meios aberto e fechado.

IV.III COMO ACONTECEU NA PESQUISA: ESCUTAS E DISPOSITIVOS DE COLETA

Responder ao “como” na pesquisa equivale à descrição do passo-a-passo do pesquisador, do como se pretende capturar as falas, imagens, conceitos, representações, atitudes e valores relacionados ao que os sujeitos apreendem. Retomam-se aqui os dois objetivos específicos elencados para fins desta pesquisa: escutar as representações sociais construídas para sujeito-jovem em litígio com a lei sobre o fenômeno subjetivo do seu saber bem como analisar as representações sociais construídas para o fenômeno subjetivo dos afetos na relação do sujeito-jovem em litígio com a lei e a vivência educativa que os perpassam.

Para dar seguimento aos objetivos, foi pensada a possibilidade de mantermos o dispositivo entrevista, por ser considerado unânime entre as pesquisas acadêmicas qualitativas, ser um instrumento validado na área da educação, bem como visto como fundante na posição de fala-escuta de sujeitos e suas subjetividades. Considerando a viabilidade da realização das entrevistas via online, esse dispositivo foi mantido como escolha metodológica.

A entrevista, em profundidade, buscou a escuta individual de quatro profissionais da socioeducação que tinham se candidatado a participar de forma livre e consentida de entrevista individual. A escolha pelo dispositivo se dá, como pontua Ornellas (2011. Pag, 32): “A (entre)vista pode ser simbolizada por esse lugar fugidio, que se posiciona entre os olhos, ou seja, esse lugar que não impede de ver, mas que contribui para que o sujeito pesquisador busque sua (entre)vista”. Ou seja, a escolha pelo dispositivo da entrevista em profundidade ocorre pelo despertar das sensibilidades por ela provocada, pela aposta de um olhar sensível e uma escuta transferencial sobre o que será dito. Assim, foi reservada uma hora de entrevista para cada um dos quatro profissionais.

Busco com estes dispositivos metodológicos conhecer com mais clareza o mundo da linguagem do sujeito-jovem em comprimento de medida de privação de liberdade, suas representações, auto expressões, ideologias subjacentes, marcas discursivas, discursos velados, afetos, os diferentes efeitos de sentidos, as relações de poder imbricadas.

Após a aplicação desses dispositivos, busco a leitura do material coletado através da perspectiva teórica da análise do discurso, ciência que se propõem a escutar a estrutura de um discurso a partir da sua construção ideológica, entendendo o discurso como uma construção linguística indissociável de seu contexto social. Nesse sentido, Dunker, Paulon e Ramos completam

De certa maneira, a análise do discurso ampliará a noção de texto, de modo a incluir enunciados verbais, gestos e demais práticas discursivas, bem como a abordagem de instituições, política e demais formas de poder que impregnam a relação entre textos e conceitos no que tradicionalmente se chama de crítica da ideologia (...) No discurso misturam-se sobre o que se fala, com quem se fala e quem fala, em uma combinatória cujo resultado realiza uma transformação – Daí que ele seja um conceito eminentemente usado para analisar relações de práxis e relações de poder (DUNKER, PAULON e RAMOS, 2017, p. 62)

Dessa forma, elejo a análise do discurso por escutar que os sujeitos desta pesquisa se relacionam com as práticas coloniais ainda reiteradas na dita contemporaneidade, as antigas percepções universais de juventude, afetos que se engendram no saber e desejo de saber, bem como na intenção de uma análise contextual da estrutura discursiva no cotidiano desses sujeitos-jovens, uma vez que a análise do discurso, como pontua ORNELLAS (2006, p. 133), nos permite “captar concepções e valores, e até mesmo contradições na fala dos sujeitos da pesquisa. O conteúdo manifesto bem como o latente, o que se encontra oculto, não aparente, escondido nas entrelinhas do não dito, retido na fala dos sujeitos”.

Desse modo, esta pesquisa se formula em seu “novo normal” através da aplicação do dispositivo entrevista em profundidade com elaboração do tópico-guia. Aposta na escuta de quatro sujeitos-profissionais de medida socioeducativa de forma individual. Destaca-se também que as escolhas teóricas para análise dos dados se mantêm nas referências, estudos, pesquisas e publicações da professora doutora Eni Orlandi em análise do discurso bem como as contribuições da teoria das representações sociais.

IV.IV ANÁLISE DAS FALAS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM LITÍGIO COM A LEI

A vivência do trabalho de campo se deu através da aplicação do dispositivo das entrevistas, com os sujeitos que apontaram o desejo pela participação na pesquisa, e contribuição através da fala e escuta na relação direta com estes jovens. Os sujeitos que aqui contribuíram são do gênero feminino, com idades entre 30 e 40 anos e apresentam uma experiência de mais de 8 anos na socioeducação, seja em meio aberto ou meio fechado com restrição de liberdade.

Como exposto no capítulo metodológico, esta pesquisa foi atravessada pelo real da pandemia que atingiu em escala global nossos costumes e agendas, de forma que foi considerado para dar continuidade aos objetivos deste estudo uma torção sobre o sujeito que se escuta e os dispositivos pertinentes pensados. A realização dessas entrevistas se deu através de contato telefônico com videocâmara, em momento organizado pelo entrevistado em que pudesse dispor de tempo e privacidade, ao qual foi gravado e posteriormente transcrito.

Antes do início da aplicação das entrevistas, foi apresentado aos sujeitos o termo de consentimento livre e esclarecido, e, a partir de sua leitura e aceite, se deram as entrevistas. Foi exposto o resguardo ético da pesquisa e o sigilo da identidade, do dispositivo dialógico entre entrevistado e o pesquisador e a importância da escuta de profissionais envolvidos com o jovem em litígio com a lei.

Bem como um fato interessante observado que inicialmente revelou quatro sujeitos que demonstraram uma relação e domínio sobre a temática, e ressaltaram a ausência desta escuta profissional e os impactos disso em suas atuações, apresentaram disposição de fala e abordaram questões relevantes para o entendimento e enfrentamento dos problemas envolvidos na socioeducação destes jovens.

No tocante à entrevista, é importante destacar a relevância deste dispositivo de linguagem, e que permite ao sujeito deslizar na cadeia metonímica, bem como se refere a um instrumento social, um dispositivo social que faz laço com o outro por meio da fala e escuta. Aqui, refiro-me a diversas formas das quais a linguagem se apropria. Foi observada a postura, o tom da fala, os silêncios, a identidade do sujeito, os movimentos corporais nas inserções discursivas, o que foi dito e o não dito observado no corpo em movimento. Nessa direção, retomo Bauer e Gaskell (2008):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação,

uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (BAUER e GASKELL, 2008, p. 73).

Nessa citação, os autores corroboram para a percepção de que no dispositivo entrevista reside a possibilidade de algo que é construído através dos sujeitos envolvidos, tanto entrevistador como entrevistado, uma possibilidade que se aproxima da cena analítica, a qual é desvelado pelo paciente verdades sobre o si mesmo, silêncios e modos de agir no mundo. Para tanto, Ornellas (2011, p. 61) ainda ressalta a possibilidade de aproximação do método freudiano com a entrevista empírica e acrescenta se tratar de “técnica idealizada por Freud (1974c), quando cunhou a consigna: *fale o que vem à cabeça sem censura*. Esta técnica pode levar o debate a apontar para a singularidade do sujeito”. A consigna freudiana foi cunhada nos atendimentos iniciais de Freud, quando ele havia abandonado o método hipnótico. Freud postulava a seus pacientes que lhe falasse o que viesse à cabeça livremente, sem censura, buscando do paciente uma fala original, que falasse do inconsciente e seus desejos. Aqui a autora aposta na aproximação da consigna freudiana como recurso de fazer emergir o sujeito da fala, esta que se faz presente em uma fala autêntica e livre, sem censura. É no sujeito da fala que se constitui a subjetividade e o estilo, representações e enigmas.

Neste estilo, o uso da consigna freudiana foi colocado para os sujeitos antes do início das entrevistas: inicialmente, o desejado foi que se sentissem à vontade para falar livremente sobre o jovem em litígio com a lei e que, a qualquer momento, se assim desejassem, poderiam interromper com suas dúvidas, questões e observações. Desse modo, apostamos na aplicação das entrevistas semiestruturadas, em que há possibilidade de perguntas e respostas não fechadas em si, com abertura para que o sujeito possa se organizar em suas formações discursivas em torno da temática. Segue roteiro de entrevista aplicado nesta pesquisa:

Roteiro de entrevista aplicado – profissionais de medida socioeducativa

1. Inicialmente convidar o sujeito a fazer uma apresentação pessoal e profissional, de modo que pudesse apresentar sobre seu trabalho e vivência com estes jovens.
2. Postular ao sujeito que fale sobre como se aplica a medida socioeducativa.
3. Diante do processo educativo, seja anterior ou posterior ao cárcere, requisitar ao sujeito que possa se posicionar no que diz respeito à relação desses jovens com a escola.
4. Pensando na relação afetiva dos jovens encarcerados com a escola, demandar ao sujeito que manifeste seu posicionamento quanto a esta questão.

5. Acerca do domínio que esses jovens possuem no que tange a alguns saberes e conhecimentos que eles já dominam, solicitar ao sujeito que discorra sobre estes saberes e conhecimentos.
6. O futuro desses jovens já carrega socialmente uma construção de estigmas, levando em consideração a visão profissional que o sujeito possui sobre o tema. Indagá-lo que faça emergir acerca desta questão do jovem em conflito com a lei e o futuro.
7. Indagar ao sujeito que ele se expresse livremente sobre o que lhe vêm à cabeça quando digo “Jovem em conflito com a lei”.
8. Antes de encerrar, indagar ao sujeito se gostaria de acrescentar algo ou falar livremente sobre alguma questão abordada ou que lhe surgiu frente a este momento.

Como disposto, o roteiro da entrevista é composto por oito questões acima descritas pensadas em costura com a reconstrução teórica deste estudo, buscando escutar o outro em sua vivência subjetiva e profissional sobre este jovem em litígio com a lei. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, e os sujeitos entrevistados foram informados sobre o sigilo em torno de sua identidade. Para dar seguimento a esta colheita de dados, os sujeitos foram identificados da seguinte forma: Sujeito A, B, C e D. A escuta com esses sujeitos se mostrou profícua, posto o lugar da fala que cada um ocupou naquele momento – lugar de conhecimento de causa, saber teórico e vivência específica. Diante destas falas, após a escuta e posterior transcrição, através da leitura do material colhido, foi possibilitada a captura das categorias que seguem analisadas e descritas a seguir:

Categorias de análise	
I.	Identificação profissional
II.	Medida socioeducativa
III.	Relação do jovem com a escola
IV.	O jovem frente a seu saber e conhecimento
V.	O jovem e sua perspectiva de futuro
VI.	Representação do jovem em litígio com a lei
VII.	Palavras inconclusivas do sujeito

I. Identificação profissional

Inicialmente se faz presente o modo como cada profissional se apresenta, expressa sua formação e seu tempo de atuação;

Eu sou mulher, psicóloga há mais de dez anos. A maior parte desse tempo eu atuei com psicologia clínica. Já tenho um ano e meio trabalhando no CREAS na prefeitura de Salvador com o atendimento destes jovens que estão em medida socioeducativa(...) (Sujeito A)

Eu sou B, mulher, tenho 31 anos e sou assistente social de formação e com pós-graduação em políticas públicas e socioeducação e atuo também com pessoas em situação de rua. Eu tive experiência também com medida socioeducativa em meio aberto(...) (Sujeito B)

(...) tenho 38 anos, sou psicóloga formada há treze anos e minha atuação profissional sempre foi nessa área do social com o socioeducativo. Trabalhei seis anos na FUNDAC (...), tenho experiência com os dois jovens em conflito com a lei (risos) tanto em meio aberto como em meio fechado. (Sujeito C)

(...) sou psicóloga e trabalho como técnica de medida socioeducativa há dois anos aqui na prefeitura de Salvador. Eu atendo meio aberto para os meninos que cumprem prestação de serviço à comunidade. Já estive em meio fechado e hoje faço com relação ao meio fechado a liberdade assistida. (Sujeito D)

Iniciamos a entrevista com abertura para uma apresentação pessoal e profissional de forma livre pelos sujeitos. Eles puderam trazer elementos que compunham, segundo seu desejo, uma apresentação de si. Desse modo, deu-se a categorização e construção do quadro a seguir e posterior análise:

Tabela de identificação profissional

Sujeitos	Gênero	Idade	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de experiência na área
A	Feminino	36	Psicologia	Especialização em terapia cognitiva-comportamental	2 anos
B	Feminino	31	Serviço social	Pós-graduação em políticas públicas e socioeducação	3 anos
C	Feminino	38	Psicologia	Pós-graduação em psicopatologia clínica	12 anos
D	Feminino	34	Psicologia	Especialização em gestão de pessoas	3 anos

Fonte: a autora

Pelo exposto na tabela acima, os sujeitos da pesquisa se apresentam através de uma formação profissional continuada em suas graduações iniciais e ampla experiência no campo socioeducativo e cárcere. O fazer profissional com esses sujeitos-jovens em litígio com a lei se dá através de infindáveis dificuldades e desafios. Isso é posto pelos sujeitos entrevistados quando evocam que *“o trabalho com a rede é um trabalho de formiguinha mesmo, a gente encontra profissionais, né, que não estão abertos para contribuir com seu papel profissional”* (Sujeito B). Essa fala é recorrente em outros sujeitos que apontam a dificuldade com profissionais não qualificados e que carregam preconceitos em torno destes jovens:

Olha, dentro da educação eu posso citar o preconceito dos profissionais. Eu acho que hoje a gente está numa sociedade muito preconceituosa e que os profissionais não estão atentos para o que de fato é reinserir este jovem e quanto é fundamental na vida dele ter acesso a isso. (Sujeito C)

A categoria identidade profissional surge, também, nesse processo de se fazer entender o que qualifica uma pessoa a estar em relação com este jovem em seu processo de ressocialização. Os desafios enfrentados são diversos, desde profissionais pouco instruídos até o preconceito e falta de formação sobre o tema, de forma que é apontado pelos sujeitos: *“olha, a pessoa nessa área precisa de formação, por isso te falei agora sabe, muito preconceito. Eu mesma fui atrás de um conhecimento nesse assunto porque senão, não sei se conseguiria me manter; fiz minha pós-graduação(...)”* (Sujeito B). A formação na área é apontada como fundante da possibilidade do fazer socioeducativo.

Assim como apontado por Leiro e Xavier (2012) em sua pesquisa, a ausência de uma formação específica para os professores inseridos no sistema prisional, determina ao próprio profissional que vá em busca de qualificação. Isso também é apontado por Almeida (2015) ao pesquisar e escutar as professoras que atuam no cárcere;

Os relatos demarcam a necessidade de leitura, pesquisa e busca de novos conhecimentos, visto que não existe uma formação específica que possibilite o atendimento do ambiente, da linguagem, do contexto prisional. Desse modo, o autodidatismo é exigido para que, de fato, seja possível desenvolver uma ação docente a qual possibilite enfrentar os dilemas e desafios que emergem no cotidiano de um espaço prisional. (ALMEIDA, 2015, p. 39)

Essa ausência de formação e informação específica impõe a busca de uma identidade profissional para os sujeitos, que entendem que a realidade do cárcere impõe dificuldades que podem ser atravessadas com o domínio sobre o tema. Em pesquisa realizada por Oliveira; Souza; Silva; Gallassi (2018), que buscou a autopercepção dos profissionais do sistema socioeducativo do Distrito federal, apontou que 90,2% dos profissionais do estudo buscaram

cursos de aperfeiçoamento na área de forma individualizada. Desse montante, a pesquisa aponta que 56,7% recebeu treinamento sobre tratamento, manejo ou prevenção para atendimento com jovens em sistema prisional e que também fazem uso de álcool e drogas, e que entre os entrevistados, incluindo os que têm formação na área 85,4%, declararam não se sentirem capacitados para realizar o atendimento com esses jovens. Os autores ainda concluem;

Identificou-se a importância dos processos formativos para uma melhor atuação no trabalho, salientando a necessidade de se analisar e avaliar os métodos de formação utilizados atualmente, de modo a evitar o que foi identificado pelo estudo, que profissionais relatam ter participado de treinamentos, mas não se sentem capacitados para realizar os atendimentos de adolescentes que fazem uso de álcool e outras drogas, revelando uma lacuna entre o que e como estão sendo ministrados os conteúdos nos processos de capacitação profissional e o que, de fato, se repercute na prática profissional e do que ela necessita. (OLIVEIRA, SOUZA, SILVA, GALLASSI, 2018. p. 13)

As estatísticas apontadas inferem o dito nas falas dos sujeitos desta pesquisa, que ainda ressaltam que a formação pode implicar no tipo de relação que se institui entre o jovem e o profissional, apontado que *“porque são meninos que chegam já violados de tantas formas, em tantos aspectos, que eles perdem a credibilidade muitas vezes. Nosso processo com eles é de conquista da confiança e também do espaço, uma questão de vínculo(...)”* (Sujeito D). Os sujeitos trazem em seu discurso que a relação do profissional com o jovem se dá por meio da formação de um laço ao qual se possa abarcar afetos prazerosos e estimulantes com relação a esse jovem.

A importância deste tópico é apontada por Cabistani (2011, p. 278) ao estudar os efeitos da ausência de uma autoridade que faça sentido para o jovem. A autora irá apontar que a perda da tradição(patriarcal) resultou na perda da eficácia da autoridade na vida pública, e que esta resulta no “aumento da violência em vários âmbitos, pois não se há mais o reconhecimento de uma dívida simbólica, não há mais a figura que possa fazer lei para estes jovens”, o que resulta nos conflitos em relações de gozo sem limite, onde tudo é possível.

O que emerge aqui é que a ausência da lei encarnada em uma figura afetiva coloca esse jovem em uma carência de autoridade, mas não qualquer autoridade, mas uma autoridade que faça sentido em seu laço afetivo. Algo do que é exposto pelos sujeitos entrevistados quando repetem a fala da importância da construção de um laço com estes jovens quando diz: *“olha só, tudo que conseguimos com eles é pelo vínculo que criamos, tudo. Aí depende de cada profissional que chega”* (Sujeito C); *“(...)que são agressivos ou fechados, mas assim com o passar do tempo eu percebo que a gente consegue ir ganhando esses jovens, conquistando a*

confiança deles e eles em sua maioria conseguem frequentar o serviço de bom grado.” (Sujeito A).

O que se relata por parte dos sujeitos é que o laço irá estabelecer a qualidade da relação com o jovem e as conquistas que se pode alcançar com ele no processo de ressocialização, se conseguem motivá-los ou convencê-los a retornar à escola, ao trabalho; o laço se mostra como fundante e aponta para o furo dos afetos e da autoridade na vida destes jovens.

A categoria identidade profissional se mostra como ponta de lança na vivência desses profissionais, pois os desafios impostos pela rede, pelo cárcere e pelo preconceito podem ser superados, em parte, pelos profissionais por meio da expressão no campo de atuação. Porém apontam também que as formações conquistadas não garantem a segurança e domínio dos sujeitos que atuam nesta área, não conseguem dar conta de dúvidas sobre a prática em si.

O laço também aparece como resultante dessa formação, visto que o aprofundamento teórico na temática poderá resultar no desvelar de preconceitos e modos violentos de se agir com esta população, o que caberia a cada profissional em suas escolhas éticas, os modos de agir profissionalmente. O que para esta pesquisa se mostra como categoria, para o jovem, este profissional aparece como oportunidade de laço social, oportunidade de refazer a vida em comunidade através do laço e da possibilidade de um entendimento apaziguado com a lei.

II. Medida socioeducativa

O termo medida socioeducativa, como exposto nesta pesquisa, compreende as atividades impostas para o jovem em seu cumprimento de pena. Os sujeitos entrevistados fazem emergir essa categoria como fundante do processo educativo destes jovens, bem como o lugar primordial que ocupa quanto a seu fazer profissional:

(...) eles cometem algum tipo de infração com menos de 18 anos e eles são encaminhados para delegacia da infância e juventude, ficam lá no período em que os pais são localizados, em seguida se dá o julgamento(...). Se dá de duas formas a possibilidade de acompanhamento: a liberdade assistida em que o jovem precisa frequentar o CREAS, a outro possibilidade chama-se PSC (prestação de serviços à comunidade). A PSC em tese é uma medida mais leve (...), a gente passa a verificar a saúde desse jovem, se ele está frequentando a escola, como está a família, se a família também precisa ser acompanhada, como está o vínculo com a família(...) (Sujeito A)

(...) eu sou apaixonada por medida socioeducativa (risos), mas infelizmente a eficácia da medida socioeducativa não depende apenas de nós. A gente trabalha com políticas públicas(...), a gente encontra várias pedras no caminho que dificultam muito o trabalho socioeducativo. Muitas vezes eles chegavam sem documentação, então não dava nem para fazer os

encaminhamentos que precisávamos fazer, às vezes eles só tinham certidão (e olha lá viu!) (Sujeito B)

(...) na privação de liberdade, a questão da socioeducação é acompanhada pelos profissionais de forma mais ativa, porque como eles estão privados de liberdade eles são obrigados a estar frequentando a escola (...) Já no meio aberto é mais complicado, tanto pela questão do preconceito, tanto porque a gente não consegue acompanhar mais de perto, porque a gente tem bastante dificuldade da inserção desse jovem tanto em áreas profissionalizantes, quanto na educação formal, na escola(...) (Sujeito C)

(...)a gente tenta conhecer um pouco do perfil deles para poder identificar algum potencial para partir disso, porque eu penso que isso não deveria ser um castigo, mas sim como uma oportunidade para eles ressignificarem algumas coisas, coloco para eles como uma oportunidade deles conhecerem coisas que antes não conheceriam(...) (Sujeito D)

Como exposto na presente pesquisa, o termo medida socioeducativa designa as ações e atividades aplicáveis ao jovem autor de ato infracional, prevista na forma da lei pelo estatuto da criança e do adolescente (ECA) que em seu artigo 112 ainda esclarece as possibilidades de aplicação pelo juiz: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Na escuta realizado com os sujeitos, estes fazem a medida socioeducativa surgir como pilar que poderá possibilitar ao jovem repensar sua vida. Percebe-se por parte dos profissionais um envolvimento afetivo e ético; a maioria dos sujeitos aponta a socioeducação como oportunidade de ressignificação de vida destes jovens, como exposto pelo sujeito D;

a gente tenta conhecer um pouco do perfil deles para poder identificar algum potencial para partir disso, porque eu penso que isso não deveria ser um castigo, mas sim como uma oportunidade para eles ressignificarem alguma coisa, coloco para eles como uma oportunidade deles conhecerem coisas que antes não conheceriam

Nota-se, também, que a categoria medida socioeducativa irá se amalgamar a identidade profissional destes sujeitos que abarcam a socioeducação como o espaço onde podem exercer seu papel de enlace com os jovens como é trazido: *a gente passa a verificar a saúde desse jovem, se ele está frequentando a escola, como está a família, se a família também precisa ser acompanhada, como está o vínculo com a família.(Sujeito A); (...) são meninos que chegam já violados de tantas formas, em tantos aspectos que eles perdem a credibilidade muitas vezes, nosso processo com eles é de conquista da confiança. (Sujeito D).* Destacam-se nas falas a importância fundamental do laço e do lugar da socioeducação como oportunidade, ressignificação.

Os sujeitos reconhecem, entretanto, que longe da teoria a realidade da medida socioeducativa é dura e complexa até mesmo para estes profissionais que tem a função de pensar junto ao jovem que ações precisam repensar, como trazido pelo sujeito B;

infelizmente a eficácia da medida socioeducativa não depende apenas de nós, a gente trabalha com políticas públicas e que muitas vezes a rede em si deixa a desejar, quando eu falo a “rede” estou me referindo a saúde, educação, tudo que envolve aquilo que este jovem precisa no momento. (Sujeito B)

Esta fala irá se repetir no que tange aos desafios enfrentados. Os sujeitos irão apontar preconceitos e dificuldades para reinserção deste jovem; as falas se repetem nesse sentido: “*tem que se dar mais oportunidades para estes jovens. Eu acho que a sociedade é fechada para eles. A gente não consegue inserir eles no jovem aprendiz ou curso profissionalizante* (Sujeito C); (...) *antes eu quero dizer que nós temos muita dificuldade para acharmos instituições parceiras, que a gente mais costuma encontrar são portas fechadas pelo preconceito mesmo da sociedade com esses jovens(...)* (Sujeito A). Palavras como “preconceito” e “portas fechadas” figuram repetições recorrentes nesses discursos, trazem à tona o Real¹⁵ da socioeducação, expõem o que intuitivamente já se sabe desta realidade, de que ela falha.

O termo “porta fechada” trazido pelos sujeitos simboliza imagetivamente a cena do jovem com o nosso coletivo/social, e reforça o que este jovem carrega em suas representações, de que não há espaço para ele, de que as oportunidades são poucas ou nenhuma e de que ninguém se interessa pela sua vida ou sofrimento. Teixeira (2014), em seus estudos e publicação sobre a medida socioeducativa faz um enlace da posição do profissional da socioeducação como uma escola, em seus estudos nomeia o profissional de medida socioeducativa de educador e o jovem de educando.

A autora ainda irá ressaltar, como exposto nesta pesquisa, que é na realidade da aplicação das medidas que se percebe que a dimensão educativa é excluída e que, em seu lugar, a socioeducação aparece mais como punição do que como em seu caráter educativo, ressocializador:

A dimensão educacional da MSE (medida socioeducativa) se realiza no atendimento direto ao jovem. A educação implica uma relação significativa – o vínculo – entre educador e educando, uma relação de acolhimento em que a palavra de cada um ganha significado/importância para o outro e se constrói, aos poucos, uma relação de proximidade e confiança. É pela circulação da palavra que novos significados podem ser atribuídos aos conhecimentos do

¹⁵ O conceito de Real, como exposto, é consigna da teoria Lacaniana (1954- 1955 – seminário VII). Este conceito é oriundo da teoria do nó borromeano, onde, para Lacan, se enlaçam o Real, Simbólico e o Imaginário o que confere ao sujeito uma estrutura, uma linguagem. O Real trazido por Lacan é marcado por aquilo que nunca deixa de se inscrever incessantemente para o sujeito, pode ser definido como aquilo que escapa ao simbólico, a palavra.

mundo e da vida do jovem, torna-se possível problematizar aspectos da sua biografia, compreender os conflitos e dificuldades e se torna possível pensar em alternativas de inserção do modo produtivo e criativo na coletividade, outras trajetórias existenciais. (TEIXEIRA, 2013. P. 169)

Teixeira (2013) irá corroborar com as falas dos sujeitos sobre o papel do laço na efetivação da socioeducação e que é pela circulação da palavra, neste encontro de enlace com o profissional, que o jovem tem a oportunidade educativa de pensar a si mesmo no mundo e poderá vir a construir novas trajetórias de vida. Essa fala é importante no sentido de que é apontado pelos sujeitos da pesquisa que a rede (estado, escola, saúde, profissionalização) é o principal vetor de preconceito e portas fechadas com o jovem, então pouco podemos esperar sobre a efetividade deste processo, Teixeira ainda irá acrescentar;

Quanto a capacidade de mudança do jovem, é nesse encontro humanizado que a dimensão educacional pode se realizar em sua plenitude, porque é na relação dialógica que os “conteúdos” éticos, intelectuais, afetivos, instrumentais são transmitidos e podem ser assimilados(...)Nesse perspectiva, há a convicção sobre a impossibilidade de realizar a dimensão educacional da MSE em programas e serviços cujas condições de acolhimento e permanência dos jovens não garantem sua dignidade. (TEIXEIRA, 2013. P. 170)

Como postula Teixeira (2013), há pouca ou nenhuma efetividade quando tratamos de jovens em litígio com a lei sem garantir a sua existência ética como sujeito de direitos, sua dignidade. Sobre a rede aqui já citada, destaco que no estatuto da criança e do adolescente em seu artigo 86 que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á, através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados do distrito federal e dos municípios.” Ou seja, em face da lei, quando falamos de rede, falamos de um conjunto articulado de ações e propostas que deveriam acolher as demandas deste jovem, ou seja, o atendimento deverá acontecer de forma articulada com instituições parceiras, estado e municípios por meio da socioeducação.

O que é postulado pelos sujeitos é o apostado do que aparece na teoria. Sobre a importância da construção de uma rede eficaz, Belmonte e Oliveira (2014) destacam em sua pesquisa sobre o papel articulador da rede no sistema de garantias de direitos que:

A rede integra o sistema de garantias de direitos, como uma estrutura que agrega as demais instancias dos três eixos: promoção, controle e responsabilização (...) O funcionamento de uma rede requer que todos os atores tenham clareza do seu papel e da necessidade de atuação conjunta, dessa forma, torna-se fundamental a ruptura com a cultura do individualismo, geradora de ações segmentadas e difusas.(BELMONTE; OLIVEIRA, 2013. P. 218)

Desse modo, destaca-se o contraste com a fala dos sujeitos desta pesquisa que trazem a rede como principal desafio;

(...)você tenta reinserir na escola e a escola fica sabendo você tem as portas fechadas; se você tenta uma parceria que não é com a prefeitura, a resposta é não; se você tenta um estágio para eles ou até mesmo um curso profissionalizante por causa do perfil dele ser um jovem que cometeu infração e por causa do perfil deles com baixa escolarização, a resposta é não. (Sujeito A)

Seguindo essa perspectiva de contraste, Belmonte e Oliveira ainda destacam que, em se tratando de efetivação real da socioeducação, se não pudermos promover “o fortalecimento de uma nova cultura da valorização da ação comunicativa, do diálogo, da inteligência coletiva e das decisões compartilhadas”, (BELMONTE; OLIVEIRA, 2013. P. 219) não avançaremos.

Nesse sentido, considera-se importante destacar que rede como atua hoje ignora a responsabilização do Estado, culpabiliza o jovem em sua dimensão punitiva, reforça representações que impedem esse jovem de pensar a si mesmo e termina por não efetivar as possibilidades pensadas para seu crescimento frente aos profissionais que se veem limitados em suas ações educativas.

Como exposto, estarem inseridos no coletivo é fazer laço e fazer-se sujeito na relação com o outro e para si. A ideia de uma rede funcional nos remete além das possibilidades de garantia de direitos destes jovens em seus aspectos de educação, saúde e profissionalização; há também de se destacar o caráter formativo cultural, esportivo, social que é ignorado, mas fundamental na construção crítica de sujeitos de direitos.

A categoria medida socioeducativa ressalta o furo do discurso teórico, que reconhece o lugar primordial da socioeducação na construção com estes jovens. A medida em si, se não articulada com os atores responsáveis, torna-se vazia de possibilidades, enferruja as ações técnicas, políticas públicas, reforça estereótipos e preconceitos para a juventude encarcerada. Mais do que definir se o jovem vai para meio fechado ou meio aberto, a medida socioeducativa deveria ser ponte formadora de outras trajetórias de vida. Assim não se mostra em sua realidade e nos discursos dos sujeitos envolvidos.

III. Relação do jovem com a escola

Esta categoria abarca duas relações: a relação dos jovens com a escola e a relação afetiva deste jovem com a escola. Os sujeitos, quando indagados em torno das questões, fizeram emergir algo de suas percepções subjetivas e profissionais amalgamadas. A relação jovem x escola é fundamental no processo imposto pela lei e jurisdição da medida socioeducativa, bem como no meio fechado com restrição de liberdade. Busca-se aqui escutar também algo da narrativa dos próprios jovens em contato com estes sujeitos;

(...)a gente percebe que eles têm uma diferença idade x série muito grande, muito alta. Eles já no final da adolescência em sua maioria de dezesseis, dezessete... Mas que se encontram no iníciozinho do fundamental, muitos e muitos não se encontram estudando, com dois, três anos fora da escola, o quadro é esse, muitos jovens com um vínculo muito baixo com a escola e um índice muito alto de negligência porque quando a gente vai consultar a família, com o pai, a mãe, são aquelas respostas evasivas de “ ele não queria ir então acabou não indo ” não tem aquele negócio forte da família persistir e incentivar que o jovem permaneça. O jovem mesmo menor de idade decide que não vai, e não vai mesmo! (...) (Sujeito A)

(...)nem tenho muito o que lhe dizer porque eu vejo um afeto negativo mesmo, indiferença e até raiva mesmo de situações que eles já passaram na escola, eu vejo a ausência de afeto positivo, eles não gostam da escola, relacionam a coisas que dão trabalho e não dá sentido a eles. Eu vejo isso claramente. (Sujeito B)

A escola que a gente vê hoje, ela não é atrativa, eles falam isso(...) não é necessariamente o crime que tira eles da escola, eles já não acham interessante, trazem isso nos atendimentos, você observa isso na distorção idade X série que eles apresentam, e aí muitas vezes por já estarem fora da escola se envolvem com o crime, né.(...) (Sujeito C)

Eu vejo um afeto negativo! Por exemplo, tem um jovem mesmo que eu acompanho que ele é bem hiperativo e comunicativo, e eu acredito que a professora dele na tentativa de fazer ele se envolver mais pediu para ele ler um trecho de uma atividade que eles fez na escola e a partir desse dia ele não voltou mais para a escola porque me disse que foi muita vergonha para ele, muita vergonha(...) (Sujeito D)

Escutar a relação afetiva do jovem em seu processo escolar foi fundante para este estudo, elencar esta categoria surge como aprofundamento da questão relacional do jovem em seu processo educativo. Entendem-se aqui os afetos como ambivalentes, imersos nas possibilidades do prazer e do desprazer. No percurso das entrevistas, escutar a relação do jovem em litígio com a lei com a escola se mostrou como o avesso do que é esperado de um espaço educativo. A escola se mostra como a anti-pedagogia, uma vilã de si mesma. Nas formações discursivas dos sujeitos, no que tange a esta vivência do jovem, figuramos repetições e simbolismos, como representado pelas falas a seguir;

(...) nos atendimentos a gente vai tentando trabalhar isso, porque muitos não querem ir, não veem sentido, estão sem ir à escola a muitos anos e em seguida após isso procurar um trabalho, mas querem o trabalho! Sem a parte do estudo(...) a escola quando sabe que o jovem é oriundo da socioeducação essa escola tenta barra, inventa desculpa, diz que não tem a vaga, dificilmente eles admitem que é porque o jovem cometeu uma infração. (Sujeito A)

Assim, não é necessariamente o crime que tira eles da escola, eles já não acham interessante, trazem isso nos atendimentos. Você observa isso na distorção idade X série que eles apresentam, e aí muitas vezes

por já estarem fora da escola se envolvem com o crime, né(...). (Sujeito C)

Destaca-se nas falas o desvelar da relação; diferente do que popularmente se diz, não é o crime ou a infração que irá retirar esse jovem de seu processo educativo, o que se percebe nas falas é que esses jovens carregam uma distorção idade x série muito alta, que o desinteresse e a falta de sentido já é anunciado antes do envolvimento com o ilegal.

Nessa proposta, Ornellas (2013) em sua pesquisa sobre o mal-estar na civilização contemporânea e o lugar do sujeito aprendiz, realiza importante reflexão em torno de como a escola não dá conta de questões eminentes ao sujeito, evidenciando o mal-estar contemporâneo como agente que coloca a juventude à deriva nos processos escolares. A autora ainda cita os modos de vida capitalistas como propulsores dessa posição ao qual a escola se mantém e discorre:

Demanda que, na contemporaneidade, se manifesta por vários estados de angústia aos quais se encontram sem ancoragem simbólica face a exacerbação da cultura de objetos(...) tornando fundante endereçar um espaço para o sujeito falante pensar suas ações, contradições, escolhas, modos de vida, e não, simplesmente existir como mais um indivíduo “feliz” numa coletividade marcada pela objetificação do sujeito.(ORNELLAS, 2013. P. 99)

Assim posto, a autora ratifica que a posição do discurso capitalista como aquele nos tira da posição de sujeitos e reforça o uso do corpo, do mundo e dos outros como meros objetos a serem consumidos e explorados. O conhecimento do mundo que deveria ser passado pela escola através de uma busca de sentido termina por ser transmitido como conteúdo vazio de símbolo e alienado organicamente deste mesmo mundo ao qual faz parte.

Nessa direção, destaca-se, na fala do sujeito C, uma experiência narrada envolvendo um jovem que havia reincidido no ato infracional apenas seis meses após o cumprimento de sua pena de 2 anos em regime fechado. Ele retorna à CASE após nova infração e, durante o atendimento, é narrado pelo sujeito, que segue:

(...) e aí a gente foi conversar com ele e questionamos por que ele tinha voltado a se envolver, e eu nunca vou esquecer, ele disse assim “é eu fui porque eu não quero ser igual a vocês! Porque tia, eu fui e voltei e você continua aqui com o mesmo sapato, esse mesmo sapato que você usava quando eu estava aqui. Com o que eu faço, eu posso comprar quatro, cinco sapatos como esse por dia.” (...) (Sujeito C)

Como segue no discurso, “*posso comprar quatro, cinco sapatos como esse.*” Podemos evidenciar o ideal de consumo e de pertencimento ao mundo consumível, como é posto como justificativa do jovem, que se mantém ou escolhe se manter numa posição à margem da lei para que possa continuar a consumir e consumir sempre mais. Longe de culpabilizar o jovem por

esta posição, destaca-se aqui o caráter alienante do modo de vida capitalista e de como isso vem refletindo não apenas nas escolas, mas na juventude.

Esse mal-estar também pode ser evidenciado nos índices de evasão escolar dessa população, o que também surge como repetição nas falas dos sujeitos que trazem em sua maioria um índice alto de jovens que evadiram no quinto ano escolar e/ou apresentam um distorção idade x série muito alta mesmo quando decidem retornar aos estudos, como trazido:

(...) e me parece que a maioria é registrada até a sexta série, que seria o quinto ano hoje, e fui ver com esse levantamento dos jovens que eu atendo e realmente é raro ver eles passarem dessa série e comecei a conversar com eles e a maioria tem essa resistência de voltar a escola, isso eu comecei a identificar que eles são tipo os analfabetos funcionais(...) (Sujeito D)

O que se percebe é o que os estudos na área da educação já vêm alertando, e o que aparece na fala dos sujeitos entrevistados, de que a evasão escolar ou a dificuldade deste jovem com o conteúdo funda um mal-estar, um sintoma na educação. Um sintoma que diz algo, que diz sobre, e que nos aponta para a ausência de sentido que a escola toma.

Pirrone (2017), professora e pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8, em seus estudos sobre a evasão escolar e psicanálise, evidencia que atualmente estamos “numa luta contra a evasão escolar” e que para entendermos esse sintoma, precisamos articulá-lo com as dimensões políticas, sociais, territoriais e econômicas. A autora defende que a escola por si só não tem estrutura para lidar com o fenômeno das evasões escolares e o desinteresse ou dificuldades dos alunos.

De fato, culpabilizar a escola e legar a ela o desafio, impossível, de resgate destes sujeitos é desconsiderar o coletivo como corpo vivo e pulsante, é desconsiderar que as políticas públicas e o estado, e a sociedade como um todo tem responsabilidade com os jovens e crianças. A autora ainda evidencia que este fenômeno irá desembocar numa variedade de dispositivos pedagógicas e educativos de prevenção e religamento que falham, justamente por não conseguir, sozinho, dar conta de um fenômeno que atravessa a todos os envolvidos e discorre:

O que encontramos frequentemente no percurso destes jovens, é algo que se reproduz no tempo, de forma idêntica: os processos de evasão se repetem de forma imutável, assim como as ações instaladas para remediar e religar. Existem casos de alunos que passam por vários conselhos disciplinares, provocando exclusões recorrentes e, muitas vezes, passagem por vários colégios em decorrência das exclusões(...) eles passam assim, de colégio em colégio, até conseguirem, inconscientemente serem excluídos.” (PIRONE, 2017. p. 193)

Como pontuado pela autora, o que parece é que inconscientemente estamos trabalhando para essa exclusão, não apenas o jovem, mas o corpo social, e a escola como instituição vem trazendo para o discurso consciente essa posição quando negam o retorno do jovem em litígio

com a lei. Isso é trazido pelos sujeitos entrevistados como “portas fechadas”, como impossibilidade imposta pela escola que se nega a receber este jovem quando sabe que este é oriundo da medida socioeducativa.

Aqui vamos lembrar que a escolarização é direito conforme o artigo 5º da lei nº9394 (BRASIL, 2014) e que essa posição das escolas bem como dos órgãos responsáveis, família e sociedade vai de encontro à posição ética a qual deveríamos estar implicados.

O que é percebido aqui, nomearei de “ciranda do abandono”, uma vez que não se sabe mais qual o ponto inicial e qual o ponto final, tal qual uma roda; uma ciranda onde não nos ocupamos do sentido que a escola toma para os jovens, não damos conta do que deveria ser a escola na vida de um sujeito, o que encontra respaldo no discurso capitalista e produz um sintoma social ao qual também não damos conta, e, quando esse jovem já se encontra excluído, as portas se encontram fechadas. Realmente fechadas, não apenas simbolicamente, mas no real, na recusa em receber o jovem. O jovem que, em parte, aquela mesma escola ajudou a produzir.

A relação afetiva do jovem com a escola se dá como escuta dentro desta pesquisa, e se enlaça com seu próprio nome “afetos encarcerados”. Aqui, pelo nome escolhido para ilustrar este estudo, de que estes jovens se encontram encarcerados em seus próprios afetos, antes mesmo, de se envolverem com o ilícito, antes mesmo de surgir o litígio com a lei. Faço vistas nesta pesquisa a esses afetos, no que tange à relação com a escola. Apontando como esses afetos quase nunca ditos ou escutados podem revelar sobre as escolhas que estes sujeitos jovens tomam para si.

A abordagem teórica que respalda esta escuta sobre os afetos, imputa um olhar sobre estes não apenas naquilo que temos de positivo ou prazeroso, mas também, naquilo que os afetos têm de desprazer, de carregar também a aflição e a angústia de nossas relações e vivências. Nessa direção, os estudos e pesquisas de Ornellas (2017; 2015; 2006), ancorados na teoria freudiana já apontava essa possibilidade ambivalente dos afetos.

No que tange a esses a ambivalência em ambiente escolar, vale ressaltar que estes afetos nos constituem sujeitos desejantes, sujeitos da falta e da fala, de forma que, como postula Ornellas (2017), tal como “uma fita de moebius, os afetos caminham no ritmo da escola, no movimento de dentro e fora, deslizando continuamente na mesma superfície, ou seja, o afeto se amalgama na escola.” (Ornellas, 2017. p.70) como postulado pela autora, nossos afetos se enlaçam com o ambiente escolar, transportando para este nossas experiências ditas e não ditas na família, na sociedade, na cultura.

A escola funcionaria tal qual papel “mata-borrão”, que absorve os excessos e substâncias, absorve nossos afetos ditos bons ou ruins, prazerosos e desprazerosos. O que foi escutado nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa apontam nessa direção, apontam que estes jovens já se encontravam encarcerados em seus afetos não ditos e absorvidos pela escola, como discorre o sujeito C;

Eles trazem isso, que têm dificuldade de se relacionar com o professor, ou porque têm rixa de facção na escola, dificuldade de se relacionar com os próprios colegas. É muito difícil a gente que está nessa realidade; eles trazerem coisas positivas relacionadas ao ambiente escolar. (Sujeito C)

Os sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre essa relação, trazem os afetos ditos pelo sujeito-jovem como afetos desprazerosos, apontam ausência de sentido, como trazido pela fala do sujeito A: *eu diria que a maior parte desse afeto direcionado à escola não seria um afeto positivo, seria um afeto negativo de achar chato, não ver sentido de querer muito mais, estar do lado de fora com os amigos e achar uma perda de tempo.* Essa fala aponta para o que é dito nesta pesquisa, que a ausência de sentido no fazer educativo vem marcando o esvaziamento da escola.

Destaca-se também as dificuldades apontadas como desafios aos quais a escola não consegue dar conta. Nessa direção, o sujeito D narra uma experiência no atendimento socioeducativo ao questionar a um jovem o porquê de sua desistência com a escola, e relata:

Por exemplo, tem um jovem mesmo que eu acompanho que ele é bem hiperativo e comunicativo, e eu acredito que a professora dele, na tentativa de fazer ele se envolver mais, pediu para ele ler um trecho de uma atividade que eles fez na escola. A partir desse dia, ele não voltou mais para a escola porque me disse que foi muita vergonha para ele. Muita vergonha! imagina um menino enorme, super-respeitado e comunicativo passou por essa cena aí. E ele falou mesmo assim “a partir desse dia, eu nunca mais fui! Não tenho coragem mais” (Sujeito D)

A experiência narrada fala de um jovem que, mesmo comunicativo e desenvolvido, vive um “vexame”, uma exposição que vai além do que ele mesmo suporta, se sente ridicularizado e frente a esses afetos decide não retornar mais a escola, o sujeito D ainda completa: *tentei trazer para ele o que a professora possa ter tentado com ele, para ressignificar com ele, mas a marca da vergonha para ele já estava instalada né, me disse que meses depois que saiu da escola começou a trabalhar para facção.* Aqui, nesta história contada, podemos visualizar claramente o que apontamos como afetos que encarceram.

Observa-se também, por parte das falas, uma influência da relação familiar no destino que esse jovem dá a suas angústias e seus saberes, como se este jovem não pudesse ressignificar seus afetos justamente por não encontrar um lugar onde possa dar direção ao que vive, como é

apontado pelo sujeito B: *Olha, nisso eu vejo a coisa da família, são jovens que muitas vezes a família não incentiva ir para escola, a família já é muito violenta, na linguagem, nos modos, eles levam isso para escola, não sabem o que fazer com isso que aprendem.* Este “não saber fazer com o que aprendem” chama atenção para a inabilidade que estes jovens têm de lidar com o que vivem, com o que sentem e sabem, e aponta o furo da família e da escola neste lugar contemporâneo onde não se sabe mesmo o que fazer com o que estes jovens sentem e sabem fazer.

Gurski (2017) ao estudar o que nomeia de “novos sintomas na educação”, chama atenção para o que, como corpo social, não estamos conseguindo lidar com este jovem, e ainda irá apontar que escutar o jovem não é mais suficiente. A autora discorre:

Dar a palavra ao jovem, seja na escola, seja na socioeducação, seja em outros espaços, é fundamental para que ele não fique preso a vitimização de sua condição(...) pensamos que a oferta da escuta e da palavra pode ser uma condição necessária, mas não suficiente. Precisamos escutar os sujeitos, colocá-los a falar sim, mas, entendendo sempre que na sua narrativa se faz um registro que está para além do que ele mesmo sabe sobre si. (GARSKI, 2017. p. 222)

O ponto fundamental da fala da autora reside nessa torção que ela mesma propõem de que a fala e a escuta têm um efeito sobre o sujeito, mas que, por se tratar de um jovem já emaranhado em seus afetos, angústias e representações, não sabe o que fazer com o que sabe de si mesmo, e que, portanto, nossa função como coletivo, corpo-social, não reside apenas na escuta, mas também no esforço que fazemos para que este jovem possa dar uma direção singular sobre o que sente de si, como completa a autora;

Se trata (*sic*), talvez, de acompanhar o jovem que cumpre medidas, ou que faz sintoma na escola, a desdobrar o que tem se nomeado um *saber-fazer com o sintoma*, assumindo a dose de singularidade necessária para que possa responder por seu lugar numa posição diferente na relação com o Outro, questão que evoca a singularidade e, portanto, o novo da inscrição do sujeito no laço social. (GARSKI, 2017. p. 223)

A autora nos aponta uma direção no tratamento com estes sujeitos-jovens, reconhecendo o lugar da escuta, mas manifestando que é preciso auxiliar esse jovem para que ele saiba o que fazer com o que sente de uma forma singular, ou seja, a autora nos provoca a buscar com esse jovem a construção de seu lugar de sujeito, lugar primordial para que possa direcionar seus desejos, afetos e representações. Lugar que o possibilite falar de si e fazer consigo por meio de suas marcas subjetivas, trazendo para consciência um algo que antes estava encoberto pelas estruturas inconscientes.

Essa proposta se amalgama ao que é apontado por Freud (1914) em seu célebre estudo “Recordar, repetir e elaborar”, onde o autor discorre que, enquanto sujeitos inseridos numa

estrutura consciente e inconsciente, estamos a todo tempo, de certo modo, repetindo angústias continuamente até que possamos, por meio de um outro, recordar e elaborar nossas experiências para não mais repeti-las, mas sim, dar uma direção nova, original, a nossas pulsões e afetos.

O que se pode perceber na escuta desta categoria é que estes jovens podem estar inseridos inconscientemente em suas repetições, encarcerados no que não sabem fazer com o que sentem e aprenderam a sentir por meio de suas vivências familiares, culturais, sociais e escolares. Repetem, também, as representações sociais já construídas para eles.

Destaca-se que, nesse sentido, a socioeducação pode funcionar como este Outro, que, ao escutar suas experiências, pode vir a contribuir para elaborações, ressignificações em torno do que é dito em atendimento; pode apontar ao jovem uma possibilidade de falar, se escutar, recordar e elaborar para não mais repetir, para que possa, por meio do laço social, construir sua própria passagem, fazendo uma escolha em nome próprio, que o possibilite suportar seus afetos em suas diversas facetas ambivalentes.

IV. O jovem frente a seu saber e conhecimento

Nesta pesquisa, os conceitos de saber e conhecimento são colocados em destaque. Visto a natureza diferente de seus conceitos, estes abarcam todo memorial de imagens, saberes, conhecimentos tácitos, objetivos e subjetivos do mundo, de si mesmos e dos outros. Esses questionamentos despertaram nos sujeitos a fala em torno da bagagem que estes jovens carregam, e segundo estes, se orgulham, trazendo a vivência destes jovens nos atendimentos com estes profissionais:

(...) você percebe no contato com eles que em relação aos conhecimentos escolares eles sabem bem pouquinho, quando tem algo para eles assinarem a gente percebe a dificuldade deles de assinarem os nomes(...) o saber deles é da rua e do o saber do grupo que eles fazem parte, eles tem totalmente, são muito inteligentes, eles só não desenvolveram esse conhecimento escolar. Mas se eles estavam inseridos no tráfico, por exemplo, eles sabem dizer tudo, do funcionamento do cargo mais baixo até do cargo mais alto, eles sabem como funcionam, por onde entra, quais as qualidades, quais são os tipos, eles tem toda inteligência e capacidade, eles só não desenvolveram essa relação com o conteúdo escolar. (Sujeito A)

Eu lhe digo que eles tem uma vivência de vida diferente, porque muitos tiveram que começar a trabalhar muito cedo, começaram a trabalhar em lava-jatos, em oficinas(...) eu acredito que todos eles têm um pouquinho a oferecer, eles não vazios, nem que seja para saber sobre a vivência do tráfico ou uso de substâncias. Eu encaro eles como um conhecimento novo para mim, as vezes chegavam um ou outro da internação (regime fechado) e chegavam falando que queriam ser advogados, né(...) (Sujeito B)

Eles sabem muito! Trazem muitos saberes, são muito inteligentes. (risos) Nós profissionais até brincamos com isso de dizer a eles que se eles trazem isso para uma coisa positiva a vida deles poderia ser muito diferente(...) Embora eles na sua grande maioria estejam fora da escola, são muito inteligentes, acho que até por isso muitas vezes eles são captados pelo tráfico justamente, porque conseguem se desenvolver, mas infelizmente o que vem como proposta para eles é o ilícito, o negativo, e travar essa batalha contra o ilícito é bem difícil(...) (Sujeito C)

(...) Eles sabem quais os carros são mais fáceis de abrir, quais são melhores para desmontar, eles trazem como eles sabem falar com as pessoas para roubar sem precisar puxar uma arma, para amedrontar(...) Conta de dinheiro, adição, subtração, eles sabem bem dar troco, até, assim, sua pergunta me fez pensar nisso agora, porque eu nunca tinha pensado nisso. Como é interessante, né, o troco, gramas, gramaturas, eles têm noção eles falam que só de pegar eles dizem o peso. A vivência deles, o saber deles é mais da vida do que escolar... Se você pensar na matemática é matemática, mas eles aprenderam na rua, não foi na escola. (Sujeito D)

A colocação desta questão para os sujeitos entrevistados se mostrou bastante profícua, na medida em que os sujeitos, ao escutarem a pergunta, demonstraram uma certa curiosidade: os corpos se inclinaram para frente, alguns um tanto incomodados me pediram para que explicasse a pergunta, buscando identificar as diferenças teóricas de saber e conhecimento. Assim foi posto para estes sujeitos, uma certa explicação teórica sobre a questão. Os dois sujeitos que questionaram conhecer mais sobre a pergunta, logo após a explicação, se posicionaram de forma semelhante: deram risada. Riram e soltaram os ombros, o que me chamou a atenção visto que não houve nenhuma reação por parte destes quanto as outras questões.

A reação dos sujeitos quanto à pergunta, logo foi entendida; os sujeitos, sem exceção, trouxeram entre risos e posturas mais curiosas, que durante o fazer profissional, durante os atendimentos, eles se questionavam o mesmo; trouxeram espanto e admiração ao mesmo tempo para falar quase todos, falas bem próximas, de que estes jovens carregam muita potência de saber, muitos saberes da vida cotidiana. Nessa direção, destacam-se duas falas: *Eles sabem muito! Trazem muitos saberes, são muito inteligentes. (risos) Nós profissionais até brincamos com isso de dizer a eles que se eles trazem isso para uma coisa positiva, a vida deles poderia ser muito diferente (risos)*(Sujeito C); *A vivência deles, o saber deles é mais da vida do que escolar... Se você pensar na matemática é matemática, mas eles aprenderam na rua, não foi na escola.*(Sujeito D).

Nas falas acima destacadas, referem o espanto e o riso ao qual esta questão despertou, o que surge de forma explícita no discurso de D ao concluir: *(...) porque eu nunca tinha pensado nisso. Como é interessante, né? O troco, gramas, gramaturas, eles têm noção, eles falam que só de pegar eles dizem o peso* (Sujeito D). Três dos sujeitos entrevistados trouxeram que nunca

havia pensado sobre esta ótica, de separar saberes e conhecimentos, mas que esta posição os ajudava a escutar melhor a relação dos jovens com o aprender, e sobre o que desejavam aprender.

O que também fica explícito com a questão é de estes jovens detêm muitos saberes e muitos conhecimentos, mas que estes aprendizados ocorreram fora do ambiente escolar, o que talvez nos possa chamar a atenção para questionar o que aprendemos e o que criamos para este sujeito jovem, de que sabe muito pouco, ou quase nada, de seria preguiçoso ou incapaz para aprender.

Nesta posição, torna-se indispensável revisitar o pensamento freiriano, onde Freire (2007) discorre sobre a impossibilidade de ensinar sem respeitar os saberes dos educandos, e defende que, quando os conhecimentos se amalgamam com os saberes e as experiências dos sujeitos, o aprendizado opera por si só. Discorre:

Penso certo colocar o professor ou, mais amplamente, a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo de classes mais populares, chegam a eles socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos. (FREIRE, 2007.pag 30)

O autor irá inferir no que é trazido, de certo modo, pelos sujeitos entrevistados, de que há um saber nestes jovens, oriundos de classes populares, e que este saber se perde nas vivências escolares tão preocupadas com os conteúdos e com as notas. Acontece, como é exposto pela teoria, de que a prática de ensinar não se torna eficaz quando ignoramos a realidade concreta do aluno, quando queremos impor matemáticas e números, e pesos e medidas quando estes estão desassociados de sentido.

Ora, se é possível para esse sujeito jovem envolvido com o tráfico aprender através de sua experiência com o tráfico um conteúdo dito escolar, qual a dificuldade então desse jovem aprender esse conteúdo na escola? Esse questionamento fala por si, talvez, a questão esteja no ambiente escolar, naquilo que esperamos que a escola dê conta ao mesmo tempo em que a escola tenta dar conta de dez incêndios de um lado, cinco pais ausentes de outro lado, três jovens que evadem pelo muro, dois professores que adoecem por semana. Longe de querer culpabilizar a escola, simplesmente por esse “não dar conta”, mas, ao contrário, implicar os atores sociais, que cada um, de forma singular desempenha.

Na escola, fora escola, na socioeducação, parece que urge a necessidade de separarmos saber de conhecimento, mas apenas para que possamos ter clareza da ação de um sobre o outro, e de como eles se relacionam, despertando ou não o desejo de aprender, de forma que retomando a Freire (2007) ensinar, passar um determinado conteúdo, ou até mesmo ensinar um novo modo

de se relacionar com o mundo, não se trata apenas de transferir este conhecimento, como supõem as metodologias atualmente, é compor que saber ensinar não se trata da transferência de um conteúdo mas de “criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2007, pag 47). Nessa direção, o autor discorre:

Quando entro em sala de aula devo estar aberto a indagações, á curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições(...) é preciso insistir: este saber necessário ao professor- que ensinar não é transferir conhecimento- não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2007. P. 47)

Para Freire, criar as condições para o aprender, para o ensinar, pressupõem uma constante de movimentos; é uma constante aposta no sujeito-aluno como um ser que detém um saber, e que esse saber pode despertá-lo para saber mais e mais, e que a condição primordial que pode despertar o desejo de aprender não reside exclusivamente nos sujeitos-alunos. Em contrapartida nesta direção, destaco a fala do sujeito B ao ser inquerido nesta questão:

(...) você percebe que eles não são vazios, eles precisam de alguém que acredite neles e ofereça, que mostre o caminho, de dizer “ olha esse é o caminho que nós vamos trilhar juntos, então a partir de hoje, você tem todo esse mundo aqui, um leque de opções que você pode escolher!” Quando eu trago que eles enfrentam dificuldades é que muitas vezes eles não conseguem enxergar esse potencial, então a gente tem que trabalhar esse potencial neles(...) eu percebo que eles tem muito a oferecer, o que falta mesmo é mais oportunidade, é alguém que acredite neles no mínimo que seja, que eles possam perceber que é um olhar sobre eles que seja maior do que eles acreditam que são capazes.(Sujeito B)

O que fica claro na escuta e discussão destes discursos é que este sujeito jovem é capaz, mas não sozinho, de construir um modo de saber; precisa ser orientado, escutado em suas dúvidas, precisam que um Outro se mostre cuidadoso com suas incertezas e os incentivem, apostando neles por meio de uma transferência, de um laço.

Neste estilo, Charlot (2001), ao estudar a relação do jovem com o saber, sugere uma possibilidade da inserção real e simbólica deste jovem como algo oriundo também de sua classe social, e expressa;

Esses jovens, um dia, entram na escola. Eles “entram” no sentido em que se matriculam nela e frequentam, mais ou menos regularmente(...) Mas as pesquisas mostraram que alguns entram também no sentido simbólico do termo(entram nas atividades, nos conteúdos, nos objetivos, específicos da escola), enquanto outros, em geral os de origem popular, “não entram” jamais na escola, no sentido simbólico do termo, ou então entram com dificuldade, em parte e nela sentem-se sempre mais ou menos estrangeiros.(CHARLOT, 200, p. 149)

Nota-se que a questão social atravessa o sujeito-aluno, determinando, em parte, suas potencialidades e desejos no tange ao aprender. É importante assimilarmos o que aqui é

anunciado pelos discursos e pela teoria, de que não há possibilidade de aprender quando o sujeito sente-se estrangeiro, onde não se cria condições humanas para a transmissão de um saber, onde não se vê sentido em um conteúdo considerado, também, estrangeiro.

Contrasta-se com essa realidade a relação, que é trazida pelos entrevistados, deste jovem com o conhecimento que eles adquirem no tráfico;

Mas se eles estavam inseridos no tráfico, por exemplo, eles sabem dizer tudo, do funcionamento do cargo mais baixo até do cargo mais alto, eles sabem como funcionam, por onde entra, quais as qualidades, quais são os tipos, eles tem toda inteligência e capacidade, eles só não desenvolveram essa relação com o conteúdo escolar(...) (Sujeito A)

O fragmento que encerra o discurso chama a atenção por resguardar um enigma: por que eles não desenvolveram esta relação com o conteúdo escolar?! Escutar os caminhos e trajetos que um desejo de saber toma para um sujeito é tarefa complexa, envolve uma rede de atores e vivências.

Nesse estilo, Charlot (2001) formula cinco preposições que esclarecem a questão do aprender e da relação com o saber: **1) Toda relação do saber é também uma relação consigo** – é indissociável a relação daquele que aprende com o que ele aprende com ele mesmo. **2) Toda relação com o saber é também uma relação com o outro** – este outro se apresenta como o mediador, o professor, os pais, mas também se apresenta como a imagem que faço deste outro e de como ele aprende o que eu aprendo. **3) Toda relação com o saber é também relação com o mundo** – o mundo em que o sujeito aprende também, jamais será o mundo em sua totalidade histórica, pois o mundo que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados a sua história pessoal. **4) Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social** – aprender seria um processo singular, desenvolvido por um sujeito, que por sua vez, é um sujeito social de forma que todo aprender é uma relação social com o aprender. **5) Aprender é uma relação entre duas atividades** – a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja. É importante, também, destacar aqui um contraponto ao autor quando se propõe, em sua teoria, a uma certa generalização das escolas e da relação com o saber. Charlot postula “toda relação com o saber”, desse modo, cria generalizações que no campo educativo enlaçado a uma escuta psicanalítica não se sustenta. Não se sustenta porque a aposta da escuta psicanalítica e das demandas na área educativa ilustram que nenhuma escola, nenhuma relação pode se dizer toda, pode se considerar completa em si mesmo. A psicanálise fura esta proposta generalizante e propõe um olhar não todo.

Desse modo, como exposto pelo autor, aprender não é simplesmente aprender, envolve uma série de redes cognitivas, sociais, humanas, dialéticas umas às outras e que produzam sentido para nós enquanto sujeitos. Do mesmo modo, sabe-se que ensinar não se trata da transferência de um conteúdo apenas, envolve criar condições através de uma identificação, um agálma, para que o próprio aprendiz se faça por si só, através dos símbolos e linguagens próprias a quem aprende.

A importância desta categoria na pesquisa se revela como fundante para a socioeducação, a escuta dos distintos conceitos sobre saber e conhecimento fizeram par ao que os entrevistados já intuía e escutavam destes jovens, encontraram eco nos conceitos, trouxeram de suas vivências uma certeza, de estes jovens não são vazios de saber e nem de potência de saber, detêm desejos e caminhos para aprender. Possuem conhecimentos tácitos do mundo, talvez, não o mundo que desejamos para eles, mas o mundo que se mostrou possível para eles aprenderem sobre e junto.

V. O jovem e sua perspectiva de futuro

A relação do jovem com o futuro é posta em cena por meio dessa questão, vista sua importância no entendimento da vivência do jovem e as implicações que suas escolhas influem. Os sujeitos apontaram a questão como de considerável relevância no processo socioeducativo tanto em meio aberto como em meio fechado, segundo os sujeitos entrevistados esta questão aponta para a realidade da relação do jovem com o mundo e na visão de si:

Olha, trabalhar o futuro é uma das nossas atividades. E é algo trabalhado com eles desde o início porque para o jovem, a gente tem que elaborar o que chamamos de PIA (plano individual de atendimento)(...) que a gente faz metas pro futuro, planejamento mesmo, em cima de diversos âmbitos: saúde, educação, trabalho, família... e essa é a parte que eles tem mais dificuldade. Se você perguntar a esse jovem o que ele deseja a daqui cinco meses, eles não sabem dizer, e se você aumentar para anos piorou. E isso varia de acordo com a atividade infracional que eles cometeram porque a depender do que for eles têm uma noção de que a vida deles vai ser curta de forma muito clara(...) (Sujeito A)

É bem complicado essa pergunta, porque dentro da medida socioeducativa eu costumo dizer que é uma caixinha de surpresas cada atendimento(...) cada atendimento eles iam com olhares diferentes sobre a vida, sobre o que eles queriam alcançar, os objetivos, mas por algum momento as vezes eles voltavam com o olhar de desistência, de que não eram capazes, então isso é construído a cada atendimento(...) (Sujeito B)

Na verdade, a maioria não pensa no futuro, a maioria. Eles sabem que se envolver com o tráfico deixa eles quase sem futuro(...) grande parte tem filhos e eles falam que não querem que os filhos sigam a mesma vida que eles, que

precisam mudar pelos filhos né, conseguir um emprego pelo filho ou então pela minha mãe, ou pela minha mulher, eu acho interessante porque a motivação nunca é sobre eles mesmo, eles não pensam em si, eles geralmente tem a motivação em alguém, não falam que fazem por eles mesmos(...) (Sujeito C)

(...)a maioria dos jovens que são liberdade assistidas, eles vieram do tráfico, a gente entende que esse é meio em que vai mata-los mais rápido. A maioria não consegue se projetar além de cinco anos, todos tem familiares que foram perdidos, o histórico deles todos é de perda de pessoas próximas muito jovens(...) (Sujeito D)

O jovem em sua perspectiva de futuro figura como questão central no atendimento socioeducativo, compõe as atividades mais importantes a serem pensadas e conversadas junto ao jovem. Instar essa questão aos entrevistados se mostrou como profícuo retorno: todos os sujeitos entrevistados trouxeram que encontram muita dificuldade em trabalhar ou até mesmo dialogar com o jovem sobre esse tema. Aqui nota-se pelo escutado que esse sujeito-jovem, em destaque para os que se mantêm envolvidos com o tráfico, possuem baixíssima expectativa de futuro, pois isto lhe é passado como “ensinamento” preparação para os conflitos oriundos da atividade ilícita.

Os discursos revelam que os profissionais escutam a relevância de se trabalhar planos e metas para estes jovens, carregam também falas de frustração e desânimo quanto as possibilidades reais de inserção de futuro para esta população. Foi observado também uma postura mais firme em alguns sujeitos entrevistados, projetando o corpo para frente e silenciando antes de responder, como que quisessem ter certeza de que dariam a resposta mais assertiva para a pergunta.

Noto que essa questão está intimamente ligada ao que os profissionais da socioeducação entendem como a “raiz” de seu fazer junto ao jovem. Percebe-se, também, que frustração e o desânimo aparecem para ilustrar que esta temática bordeja temas mais sensíveis, como a morte, o que surge na fala de alguns sujeitos, como a exemplo a seguir:

Na verdade, a maioria não pensa no futuro, a maioria. Eles sabem que se envolver com o tráfico deixa eles quase sem futuro. Pode ser na maioria das vezes que eles tenham essa vida curta, eles têm isso certo, eles sabem que pode acontecer. Posso dizer que a maioria sabe disso, mas eles falam que não têm medo, que querem viver o agora(...) (Sujeito C)

Isso se apresenta porque eu pergunto, na socioeducação, nós trabalhamos isso com eles, essa progressão de daqui há um ano, daqui a cinco anos, daqui há dez anos... a maioria dos jovens que são liberdade assistidas eles vieram do tráfico, a gente entende que esse é meio em que vai mata-los mais rápido(...) (Sujeito D)

Como exposto, pelos discursos e pela teoria apresentada nesta pesquisa, a expectativa de vida para essa população mantém-se baixa; figura dos dezoito aos vinte dois, vinte três anos, isso para jovens que se mantêm envolvidos nas atividades ilícitas, como ilustra o sujeito B:

(...) Por isso que eu digo que a cada momento é uma construção com eles e até para que o tráfico não ganhe eles, que eles percebam que ali é o momento, porque hoje o tráfico é mais atrativo, mas que não vai levar ele (o jovem) a lugar nenhum. Que existe dois caminhos, o caminho que ele pode sair do tráfico e trilhar o caminho dele brilhantemente e o caminho que ele pode continuar no tráfico e que pode levar ele a morte. (Sujeito B)

Percebe-se, no que é dito, que estas mortes são quase que esperadas, não só pelos profissionais, mas principalmente, pelos próprios jovens, como um acordo silencioso com a necropolítica, onde todos já sabem o destino que aguarda o sujeito-jovem em litígio com a lei: rompe a lei e continua a rompê-la até que morra e seja substituído por outro jovem tão parecido quanto o jovem anterior. Nessa direção, Mbembe (2017) aponta que esse movimento social de naturalização da morte de jovens negros é uma versão contemporânea dos extermínios aos povos negros, bem como projeto político fruto do capitalismo, tal qual os planos higienistas no século XIX, e completa:

O neoliberalismo, como face atual e devastadora do capitalismo, produz desempregados, indivíduos descartáveis, favelados, refugiados, imigrantes... toda uma horda de seres matáveis, expostos a morte. E nesse recorte, destaco o que deve ser exaustivamente lembrado: a política de extermínio revela a sobrevivência da matriz colonial no contexto contemporâneo, e em especial, no Brasil dos dias atuais. (Mbembe, 2017, p. 17)

O exposto pelo autor nos comunica ao racismo institucionalizado por meio do tempo em políticas de morte, ou simplesmente, o racismo velado nas políticas que não funcionam, que não garantem ao jovem o acesso a qual teria direito como sujeito jovem. A falha na função da rede é apontada pelos entrevistados como fator primordial quanto aos desafios na reinserção destes jovens em seus projetos futuros, como discorre B:

(...)A cada atendimento é uma nova construção com eles mesmo! Enquanto técnica a gente não tem muito o que ofertar porque quanto ao futuro, é bem frustrante, como lhe disse, a gente trabalha com a questão das políticas públicas, a gente trabalha com a rede e na rede a gente se vê de mãos atadas, quer fazer mais além, mas não dá.(...) (Sujeito B)

Não poder contar com a rede, que em tese, deveria criar condições materiais e possibilidades de inserção deste jovem em amplos aspectos, tal como cultura, educação, saúde, profissionalização, fatores que funcionam como protetivos quando falamos de populações em situação de vulnerabilidade. Como não contam com a rede nesse aspecto, os sujeitos entrevistados relatam que optam por buscar incentivar estes jovens por meio do laço que

constituíram com eles ao longo dos atendimentos. Trazem relatos que, em parte, esse laço figura como motivador de algumas conquistas, mas não garante a efetivação da relação deste jovem com o futuro, visto que o atendimento socioeducativo é possível até os vinte e um anos.

Outro fator de destaque quanto ao futuro é a vivência e história de vida familiar ao qual estes sujeitos jovens experenciam, como discorre o sujeito D;

(...) A maioria não consegue se projetar além de cinco anos, todos tem familiares que foram perdidos, o histórico deles todos é de perda de pessoas próximas muito jovens, com dezoito anos já não tem tanta perspectiva assim com vinte um anos que é quando a medida está sendo extinta para eles, eles já não sabem mesmo o que fazer(...) (Sujeito D)

O histórico familiar de perda de parentes, ou vizinhos da comunidade, envolvidos com o ilícito parece tecer um tapete histórico do qual falamos acima, o de naturalização das mortes, essas perdas figuram como repetições, e como indicadores de um futuro que eles entendem que podem ser o deles a qualquer momento, isso parece ser compreendido muito cedo por parte dos jovens, de que eles envolvidos nestas atividades, podem perder a vida, seja para a morte, seja para a vida no cárcere.

E nesse ponto, revela-se a faceta mais cruel do discurso capitalista, a de que, este jovem, em sua maioria, impulsionados pelo desejo de consumir e serem legitimados como sujeitos que consomem, optam por trocar a vida pela oportunidade de consumir mais e mais. Nesse processo se alia, ainda, a vivência familiar e comunitária de repetições, aonde crescem assistindo pais e tios, e mães evadindo da escola, buscando o ilícito como caminho para serem legitimados e conseqüentemente mortos ou encarcerados.

O fator familiar, apesar de surgir como preponderante na escolha de vida destes jovens, em contrapartida, surge como possibilidade de futuro para alguns, como é trazido pelos discursos dos entrevistados, a exemplo da fala de C;

(...) Eu percebo que os mais velhos, as vezes os que tem filhos, eles tentam, por mais que sejam jovens uma grande parte tem filhos e eles falam que não querem que os filhos sigam a mesma vida que eles, que precisam mudar pelos filhos, né? Conseguir um emprego pelo filho ou então pela minha mãe, ou pela minha mulher, eu acho interessante porque a motivação nunca é sobre eles mesmo, eles não pensam em si, eles geralmente têm a motivação de alguém não falam que fazem por eles mesmos(...) (Sujeito C)

Chama atenção na fala, a ideia de que esses sujeito-jovem, quando encontram uma motivação para o futuro, esta não parte de seus próprios desejos, mas encontram-se amalgamados na possibilidade de dar uma vida “diferente”, “melhor” para seus familiares; não falam por si, como se desejar o futuro por eles mesmo não fosse possível.

Podemos observar também, nessa direção, que os sujeitos entrevistados ao falarem da questões futuro trazem que quando questionam ao jovem se eles tem planos ou desejos para o futuro a resposta é sempre nula, não constroem planos a longo prazo, ao contrário, são em sua maioria, imediatistas quanto ao próprio desejo, não conseguem se projetar para além dos cinco próximos anos.

Koerich (2018), ao realizar estudo sobre a trajetória de jovens em situação de cárcere quanto ao futuro, revelou que, durante a juventude, os planos de futuro são aspirações vagas e construídas com base em normas e expectativas familiares e comunitárias. No que tange à trajetória de jovens em litígio com a lei, a autora discorre que:

As expectativas educacionais e profissionais são preditoras da perspectiva de tempo futuro, e como esta população, tem suas relações com os espaços escolares e profissionais, desde muito cedo precarizadas, o que deveria ser fator protetivo, acaba por se tornar fator de risco.” (KOERICH, 2016, p. 101)

A autora irá dispor que a escola, bem como os campos de profissionalização, que deveriam criar condições para este jovem olhar para seus próprios desejos e projetar um futuro sobre eles, e reforçar as políticas de morte já anunciadas por Mbembe.

O que se percebe aqui é, que o jovem em litígio com a lei, parece também traçar um litígio sobre si mesmo quanto ao seu futuro. Nesse sentido, fica claro observar a importância do lugar desta categoria, bem como a relevância desta questão no papel da socioeducação; é necessário o contínuo aprofundamento dessa temática quanto a essa população, visto que há poucas pesquisas sobre o tema especificamente. É preciso que possamos lançar luz e escuta sobre essa relação, principalmente no que tange ao papel da educação, no sentido que possamos escutar com mais lucidez sobre os fios invisíveis do desejo destes jovens sobre suas oportunidades de viver.

VI. Representação do jovem em litígio com a lei

Aqui se desvela na questão as possíveis construções representacionais que se faz deste jovem; é indagado ao sujeito que faça emergir em sua fala livre o que lhe vem à cabeça quando são ditas as palavras “jovem em conflito com a lei”. Tal momento, gerou na maior parte dos sujeitos um espanto, silêncios e falas imersas em sua subjetividade, com alguns se descolando do lugar profissional. Esta questão surge como lastro da pesquisa que busca também escutar as possíveis representações sociais que podem ser apreendidas por este jovem:

(...)acho que a palavra que viria a caber que é algum jovem que se envolveu em uma atividade criminosa e penso em preconceito, dificuldades, crime.
(Sujeito A)

Eu penso em jovens que não tiveram a mesma oportunidade que eu, de estarem sempre com a família, uma família que apoiou algumas decisões, que puxou a orelha quando precisava, não tive que trabalhar enquanto criança ou adolescente para ajudar meus pais e eu vejo um jovem em conflito com ele mesmo, alguns entram (no tráfico) para ajudar a família porque o pai foi do tráfico e o pai era o herói dele e ele quer seguir o caminho do pai(...)Então quando você me pergunta o que eu vejo quando falam jovem em conflito com a lei, eu penso em um conflito com a sociedade mesmo, falta de oportunidade que ele não teve. (Sujeito B)

Poxa, eu penso assim em jovens na maioria das vezes marginalizados pela população. Eu não gosto da palavra assim “vítimas da sociedade” porque eu penso que ninguém é vítima eu acho que cada um traça seu caminho mas se a gente sabe que muitas vezes não é uma opção, eles não tem muitas vezes a opção de não estar, não se envolver, seu histórico familiar, sua cultura (...) eu penso nisso, que esses jovens são uma parcela da população esquecida, esquecida e marginalizada(...) (Sujeito C)

Nossa, achei difícil... me vem à cabeça jovens, os meninos que eu atendo (risos) me vem isso na cabeça jovens, preconceito, direitos, violação. (Sujeito D)

A representação do jovem em litígio com a lei é categoria que se aproxima da busca pela escuta e captura das representações socialmente construídas para este jovem. Ao instar aos sujeitos que falem livremente o que lhes vêm à cabeça quando dizem “jovem em conflito com a lei”, gerou alguns silêncios por parte dos sujeitos entrevistados; observei que buscavam entender a razão do questionamento. Três dos sujeitos riram durante essa resposta. O que me chamou a atenção, quanto a reação, foi notar que o sujeito B levou a pergunta bastante a sério, enquanto os outros sujeitos se colocaram, nesta questão, não como profissionais da socioeducação, apenas, mas também, de forma mais pessoal, como se a questão tivesse feito saírem rapidamente do papel de profissional de medida socioeducativa.

Nota-se pelas respostas, algumas mais simples, outras mais complexas e pessoais, que mesmo tendo o conhecimento prático e teórico sobre a temática, alguns sujeitos ainda trazem nessa categoria imagens socialmente construídas, como de “jovens criminosos”, a exemplo da fala do sujeito A: *É essa frase me faz pensar num termo que não se está usando mais, que é o termo jovem infrator ou jovem que cometeu uma infração ou crime... acho que a palavra que viria à caber que é algum jovem que se envolveu em uma atividade criminosa.* Essa fala se repete no sujeito D que traz que achou difícil responder à pergunta, mas que surge para ele palavras como “crime, violação”, como discorre: *Nossa, achei difícil... me vem à cabeça jovens, os meninos que eu atendo (risos) me vem isso na cabeça: crime, jovens, preconceito, direitos, violação.(risos).*

O interessante dessas falas é que além de resguardarem percepções coletivas sobre esse jovem, estas falas partem de profissionais qualificados e que se mostram sujeito suposto saber¹⁶ sobre o tema, lidam diariamente com estes jovens, e mesmo sabendo que nem todos os jovens chegam envolvidos com crimes diretamente, bem como, conhecem a construção do perfil desse jovem, atravessado pela violação de seus direitos mais básicos, trazem a imagem representacional de um “jovem criminoso”.

Nessa direção, a teoria das representações sociais nos ajuda a observar a direção destes discursos visto o que é apontado por Jodelet (2001) ao discorrer sobre as características de uma representação; a autora aponta que uma representação é “uma forma de saber prático, em que as características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (JODELET, 2001, pag 260), a autora ainda completa;

Representar é um ato do pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto(...) criamos representações para lidar com o infamiliar, aquilo que está externo ao sujeito, este irá se ancorar em imagens mentais, afetivas e sociais construídas para este objeto e partilhadas no grupo ao qual pertencem. (JODELET, 2001, p. 27)

No que diz, a autora nos incita a aprender as representações trazidas pelos sujeitos como elaboradas socialmente, ou seja no interior de um grupo, através da vivências integradas a esta representação, e que falam não apenas do objeto, mas do sujeito do discurso e ainda completa: “é preciso que levemos em consideração o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida que afetam a estrutura e a evolução das representações.” (Jodelet, 2001, p. 26).

Nesse estilo, podemos observar que os sujeitos ao falarem sobre as imagens e palavras que circundam a representação destes jovens, terminam por confeccionar uma nova estrutura de representação atravessada por sua própria leitura de como internalizou este objeto. Assim, podemos escutar mais claramente a razão da questão ter possibilitado o surgimento do “eu-pessoal” nas falas dos sujeitos entrevistados, pois é indissociável falar das representações socialmente construídas sem falar, também, de si mesmo, e de como esse “eu-pessoal” internalizou o objeto.

Aponta-se também a fala, um pouco mais elaborada, dos sujeitos B e C, os quais, trouxeram uma percepção do jovem amalgados com suas vivências profissionais e pessoais;

¹⁶ O conceito de “sujeito suposto saber” (Lacan, 1979) é oriundo da psicanálise e designa um semblante ao qual se utiliza o analista, um semblante de que sabe um algo sobre o analisando, o que lhe remete ao inconsciente a partir da submissão do sujeito a linguagem. Esse semblante se faz necessário para relação transferencial se fazer presente.

Assim, diferente das outras pessoas, como eu lido com eles, eu penso logo em jovens que não tiveram a mesma oportunidade que eu, de estarem sempre com a família, uma família que apoiou algumas decisões, que puxou a orelha quando precisava. Não tive que trabalhar enquanto criança ou adolescente para ajudar meus pais. Eu vejo um jovem em conflito com ele mesmo(...) (Sujeito B)

Poxa (silêncio)... eu penso assim, em jovens, na maioria das vezes, marginalizados pela população. Eu não gosto da palavra assim “vítimas da sociedade” porque eu penso que ninguém é vítima eu acho que cada um traça seu caminho mas se a gente sabe que muitas vezes não é uma opção, eles não tem muitas vezes a opção de não estar, não se envolver, seu histórico familiar, sua cultura, muitas vezes eu vejo isso que esses jovens são uma parcela da população esquecida, esquecida e marginalizada(...) (Sujeito C)

Observa-se nos discursos a aproximação de uma representação mais “atualizada”, uma nova estrutura, como propõe Jodelet (2001), uma estrutura atravessada pela singularidade do sujeito, que consegue trazer ancoragem em torno do que é esperado desse jovem, mas vão mais longe, trazem o questionamento sobre a representação e constroem um sentido próprio, atravessado pela experiência relacional, para a imagem que se faz deste jovem. Podemos inferir que estes sujeitos confeccionam um jovem desamparado, e que, muitas vezes, estão presos às repetições históricas e comunitárias de suas narrativas de vida.

Barcelos e Souza (2013), em seus estudos sobre as representações sociais de adolescentes em conflito com a lei, realizam uma pesquisa em torno dessas representações para os operadores jurídicos-sociais nas medidas socioeducativas. O exposto pelos autores corrobora com o que, em parte, é apreendido nesta pesquisa, que embora os profissionais tenham atribuído características propositivas ao jovem, no discurso, prevalecem as características negativas, socialmente construídas. Os autores ainda acrescentam quando aos resultados obtidos:

Por meio dos discursos, verificou-se que as características negativas atribuídas aos adolescentes são justificadas pela existência de preconceito e estigma social. foi unânime a crença de que a sociedade enxerga estes adolescentes de forma preconceituosa. Ainda de acordo com o discurso dos sujeitos, os adolescentes já nasceram com características que os qualificam como infratores; assim, o que tornaria o adolescente um sujeito em conflito com a lei seria algo intrínseco a ele. Nessa direção, os sujeitos não percebiam o adolescente como construto sócio-histórico. (BARCELOS e SOUZA, 2013, p. 72)

O que é exposto pelos autores dialoga com os resultados desta pesquisa, no reconhecimento de que mesmo estes profissionais terem contato direto com o objeto: jovem em conflito com a lei, esta relação, por vezes, não é suficiente para que estes sujeitos aprendam representações diferentes para o jovem, a exemplo dos sujeitos A e D.

Barcelos e Souza (2013) ainda destacam que os fatores “formação na área” e “tempo de atuação na área” podem ser determinantes de um outro olhar sobre este jovem, o que também pode ser percebido na fala do sujeitos B e C, visto que B é o único sujeito com formação específica na área da socioeducação e C figura como o sujeito com mais vivência na área, com 12 anos de experiência.

Na escuta em torno da representação desse jovem por esses profissionais, observa-se o que já se sabe na teoria das representações sociais, que aprendemos continuamente representações para dar conta do que nos é estranho, desconhecido, ameaçador, e para tal, ancora-se e objetifica-se valores coletivos e pessoais até que possamos lidar com este objeto não familiar por meio destas representações aqui nomeadas.

VII. Palavras inconclusivas do sujeito

Neste momento, abre-se espaço para uma fala mais livre e conclusiva dos sujeitos, como dito anteriormente, utiliza-se aqui de forma ainda mais decisiva a aposta na técnica freudiana de falar o que lhe vem à cabeça sem censura, isso foi posto para os sujeitos de forma que, se desejassem, poderiam falar mais sobre alguma questão abordada ou que falasse livremente sobre o que desejassem frente a entrevista, importante destacar aqui que o sujeito D, nesta questão, optou pelo silêncio;

(...)quem está de fora pode pensar que a maior dificuldade é justamente lidar com esse perfil do público, esse perfil de jovem, poderia pensar que são um público difícil que são agressivos ou fechados mas assim com o passar do tempo eu percebo que a gente consegue ir ganhando esses jovens, conquistando a confiança deles e eles em sua maioria conseguem frequentar o serviço de bom grado, mas a principal dificuldade é conseguir... deixa eu ver a palavra certa... não sei se a palavra certa seria reinserir esse jovem, porque alguns não chegam a estar presos, mas eu penso na palavra inserir porque são sujeitos de direitos mas que não praticamente direito respeitado(...) (Sujeito A)

(...)É interessante se pensar que eles têm vozes, que eles não são jovens que não podem expressar a ideia deles, é importante que a sociedade abra esses espaços, que dentro do Creas, das escolas, dentro da própria comunidade deles, que eles tenham voz de falar, de criticar, de opinar, o que muitas vezes não acontecem(...) eles estão acostumados é com a crítica, e eles se percebem diferentes então temos que nos despir de todo preconceito. É isso. (Sujeito B)

(...)Eu falo muito principalmente em relação a educação, está lá proposto, a sensação que nós temos é que assim, eu vou jogar lá qualquer coisa para comprovar que eu fiz(a socioeducação) mas não pensam realmente na efetividade dessas ações, então as vezes são propostos cursos, mas cursos que não atendem a essa população, mas está lá! Tem premissa de medida socioeducativa, mas não tem realmente uma proposta para que realmente se pense uma forma de reformar a vida desses jovens. (Sujeito C)

A função desta categoria surge como estratégia de escutar um mais além de cada sujeito, quando expressa a liberdade para que pudessem falar livremente o que lhes viessem à cabeça, caso quisessem acrescentar algo, ou falar mais sobre alguma questão específica. Foi interessante notar que a maioria optou por se apropriar deste espaço de fala, acrescentaram pontos relevantes e reforçaram algumas percepções.

Nota-se, que cada sujeito entrevistado acrescentou um ponto de vista diferente sobre esse jovem ou sobre as relações que cercam a socioeducação. Percebo que cada uma das falas ditas, traziam um mais além de cada ponto da temática e tocavam, em especial, naquilo que era de mais sensível para o sujeito entrevistado.

As falas trazidas figuram dois tipos de repetições: em primeiro lugar, reforçam sobre a dificuldade em trabalhar em rede, como é trazido pelo sujeito C: *Tem premissa de medida socioeducativa, mas não tem realmente uma proposta para que realmente se pense uma forma de reformar a vida desses jovens*. Essa percepção de que não há uma rede funcional se mostrou na pesquisa como queixa frequente entre estes profissionais; essa fala aparece em todos os sujeitos entrevistados em diferentes momentos, e ainda assim, ao concluírem escolhem por repetir essa queixa, como ilustra a fala de A;

(...) até no sentido dos documentos, você encontra dificuldades porque alguns não tem todos os documentos. Então é difícil a gente trabalhar pensando numa ressocialização quando eles encontram todas as portas fechadas, é bem difícil de você convence-los... alguns conseguem chegar à conclusão de que o caminho infração não é o ideal, e quando você tenta trilhar com esse jovem um caminho que não é da infração você encontra as portas fechadas, é bem difícil. Talvez até mais difícil de lidar com esse perfil desse público(...) (Sujeito A)

Como exposto nesta pesquisa, o furo na rede socioeducativa se destaca como principal fator na dificuldade de reinserção deste jovem, ainda nesse sentido, reforçamos o que exposto por Castells (1999) ao trabalhar o conceito de estado-rede no mundo globalizado. O autor aponta que a globalização, toma o lugar de uma estratificação vertical dos poderes do Estado e que um Estado que funciona operando por meio de uma rede deve buscar articular de forma horizontal suas ações, distribuindo as demandas em seus espaços e fluxos diversos. Ou seja, uma rede bem articulada deve funcionar buscando quebrar hierarquias e burocracias para ir em busca da demanda, que no caso da socioeducação, uma demanda de reinserção.

Fica claro aqui a necessidade de se repensar lugar e posição da rede, no sentido de propor uma reinvenção do trabalho das instituições, buscando o diálogo e as oportunidades tão essenciais para a vida deste sujeito jovem. Como aqui já exposto, uma rede disfuncional impossibilita o caráter educativo da socioeducação e reforça o caráter punitivo, negando ao

jovem o acesso a direitos já violados, o que pode ser percebido na fala inconclusiva do sujeito A:

(...) mas a principal dificuldade é conseguir... deixa eu ver a palavra certa(silêncio)... não sei se a palavra certa seria reinserir esse jovem, porque alguns não chegam a estar presos, mas eu penso na palavra inserir porque são sujeitos de direitos mas que não praticamente direito respeitado, quando você tenta reinserir na escola e a escola fica sabendo você tem as portas fechadas(...) (Sujeito A)

O que é trazido neste discurso, e é importante se destacar, é a torção que A produz em torno da palavra mais correta para designar a ação com estes jovens, leva um tempo para pensar, se mantém em silêncio, e conclui que para estes jovens, na verdade, caberia mais a palavra “inserir” pois quando dizemos “reinsserir” se supõem que o sujeito já esteve pertencente ao grupo, mas que agora precisa ser reinserido novamente. É uma mudança sutil de palavra, mas que nos diz muito a respeito dessa realidade. Aponta para o real da vivência com estes jovens, que já se encontram, mesmo antes do ato infracional, não inseridos, não considerados pelo Estado, pelo corpo social e pelas representações que os cercam.

A segunda repetição nas falas inconclusivas se mostra no discurso de B, que aponta para o silenciamento da realidade desta juventude; traz sobre a importância de escutarmos estes jovens buscando o laço, um sentido e um acolhimento, como é exposto:

(...) E é interessante se pensar que eles tem vozes, que eles não são jovens que não podem expressar a ideia deles, é importante que a sociedade abra esses espaços, que dentro do Creas, das escolas, dentro da própria comunidade deles, que eles tenham voz de falar, de criticar, de opinar, o que muitas vezes não acontecem(...) você não vai vencer o tráfico mas você pode fazer que ele tenha uma visão mais crítica, que eles percebam que ele é capaz e que você está ali para ajudar ele e não para criticar(...) (Sujeito B)

A busca pelo laço, pela escuta e pela palavra se faz aqui presente nas inconclusões do discurso de B, o que se repete em outros momentos com os diferentes sujeitos. Chama a atenção a escolha de B ao (in)concluir seu discurso dando destaque ao que não é escutado desse jovem. Demonstra uma busca por relações mais éticas e horizontais com esses jovens e reconhece o silenciamento da juventude negra frente a seu extermínio.

Ao escolher (in)concluir deste modo, o sujeito entrega as inconclusões da temática, nos levam a observar o longo caminho que se tem pela frente na socioeducação, na educação, na sociedade, e quanto ao estado. Há muito o que deve ser feito em nosso caminho com este sujeito jovem de direitos quase sem direitos. De forma, que enunciar que este tema se conclui, se mostra como eufemismo grave: não há o que se concluir. Por enquanto, temos muito o que continuar caminhando. Caminhando na escuta atenta dos que caminham ao nosso lado e na espreita daqueles que ainda claudicam.

IV.V REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUJEITO-JOVEM EM LITIGIO COM A LEI

As falas dos profissionais entrevistados sobre jovem em litigio com a lei estão ancoradas em representações; trouxeram estas representações amalgamadas ao discurso, como é apontado por Jodelet (2009) onde se diz que é inerente ao sujeito fazer emergir as representações que constrói, tal como “um movimento subjetivo inseparável entre o que o sujeito diz e as representações construídas por ele” (Jodelet, 2009, p.688). O que é apontado pela autora é que o sujeito faz emergir no discurso, mesmo que de modo inconsciente, as imagens, formas, palavras e moldes que compõem determinada representação. Tal como num movimento de escuta clínica, ao qual o analista deve estar atento ao que se repete no discurso do analisando, aqui se mostra também como fundante, o desvelar destas repetições para que possamos apreender que representações sociais estes profissionais construíram para este jovem.

Podemos inferir que, por se tratar de sujeitos que estão em contato diário com esdes jovens, as representações sociais construídas por eles serão amalgamadas por sua perspectiva subjetiva, mas também a sua experiência profissional, ou seja, não serão sujeitos que detêm expectativas comuns sobre este jovem, mais populares. Torna-se importante destacar essa diferença, pois, como é apontado pela teoria, as representações sociais partem da busca do sujeito de aprender e lidar com o senso comum, ancorando e objetificando, até que este objeto tome forma de representação para aquele sujeito ou grupo.

Destaca-se, nesse sentido que o senso comum produz representações cruéis e preconceituosas em torno deste jovem em litigio com a lei; a mídia sensacionalista aliada a um profundo racismo estrutural e projeto necropolítico fez nascer a figura do “menor infrator” – como exposto já nesta pesquisa, o menor infrator era aquele a qual não se podia salvar, pois já nascia com traços inclinados a infração da lei. O que parece história distante ainda, no Brasil, é atualidade se retomarmos as tentativas de diminuição da maioria penal aliado ao discurso do “bandido bom é bandido morto”, temos ainda representações sociais preconceituosas e condenatórias para esse jovem.

Podemos inferir que a imagem construída pelo senso comum é, ainda, uma imagem de que este jovem é violento, irrecuperável, perverso, naturalmente mal. O que se percebe aqui, através das recorrências no discurso, é de que estes profissionais inseridos em um grupo específico que partilha saberes em torno da prática, aprende representações sociais amalgamadas aquelas popularmente construídas.

O que é escutado desse discurso é que estes jovens já nascem inseridos em condições sociais desfavoráveis, com baixo acesso à educação, a saúde, a direitos básicos como acesso a documentos tais como RG, CPF. Estão inseridos em realidades onde suas famílias repetem histórias de abandono e violência, o que é diferente de supor que estes jovens são violentos. Observamos que há um profundo silenciamento dessa juventude, que tem pouco espaço para expressar o que vive e o que sente, internalizam o abandono do Estado, de modo que passam também a abandonar, evadem da escola, muitas vezes, antes do ato infracional e terminam por se envolver com o tráfico pela falta de oportunidades e pelo acesso fácil a bens de consumo.

A proximidade com estes jovens, a possibilidade de escuta através dos atendimentos socioeducativos parece viabilizar uma outra ancoragem para as representações do senso comum quanto a esta juventude. Desvela e separa os véus torcidos que encobrem a imagem deste jovem. Revelam o abandono por parte do estado, não apenas no que tange ao sistema carcerário e socioeducativo, mas principalmente o abandono que vem antes do ato infracional.

As representações sociais partilhadas por estes profissionais incluem, em parte, fragmentos do discurso do senso comum, mas conseguem se descolar para pensar um jovem silenciado, com baixo nível crítico sobre sua realidade, que repetem histórias familiares e que se encontram duplamente marginalizados. Ainda sinalizam a urgência de pensarmos nessa juventude como potência de ser sujeito, que possa ser escutado, compreendido em suas particularidades e incentivado nos diversos âmbitos sociais para que construam um discurso próprio sem repetições. Ainda nessa direção, adentremos as representações sociais sobre o jovem em litígio com a lei e a escola.

IV.VI REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JOVEM EM SEU SABER E CONHECIMENTO

Destacamos aqui a relação do jovem com a escola em sua dimensão afetiva, e, em sua dimensão de saber. Esta pesquisa buscou escutar esses constructos, posto o que é partilhado do senso comum, de que este jovem é preguiçoso, pouco interessado na escola, de modo que evade sem grandes questionamentos. Esta pesquisa buscou escutar, junto a estes profissionais, que diariamente tentam a reinserção desta juventude em âmbitos escolares e profissionais, quais as representações sociais partilhadas por esses jovens sobre a escola para que possamos, de certo modo, escutá-los.

Aqui podemos observar um aprofundamento do objeto “jovem em litígio com a lei”, não mais aparecem figuras do senso comum, emergem palavras e imagens relacionadas não a preguiça ou falta de esforço do jovem, mas sim, representações de afetos e desprazer que se fizeram presentes pela ausência de sentido e incentivo.

Esses jovens são apresentados como inteligentes, capazes de liderança, com boa comunicação e desenvoltura. O que chama atenção é, que é reconhecido que esta postura é desenvolvida fora da escola; são saberes do grupo familiar, comunidade ou facção, ou seja, estes jovens possuem cognição preservada e encontram dificuldades quanto a questões relacionais para tratar com professores e colegas de classe, o que pode ser proveniente do baixo estímulo relacional e vínculos familiares/comunitários violentos e empobrecidos.

Diferente do que comumente pensamos, esses jovens já chegam ao espaço escolar pouco estimulados; a convivência com regras e imposições escolares não parece surgir um efeito com a lei. É exposto no discurso dos sujeitos entrevistados que estes jovens possuem muitas potencialidades, mas pouca perspectiva de futuro.

Nessa direção, é fundante pensarmos a relação das representações sociais e a criação de imagens e valores, ancorados de maneira pré-consciente, Moscovici (2003) discorre nesse sentido;

Se minhas observações estão corretas, então todos nossos “preconceitos” sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente pode ser superado pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da natureza humana e assim por diante (MOSCOVICI, 2003, p. 66)

No que diz o autor, podemos inferir duas coisas: a primeira é que as representações sociais também são fontes de formulação de preconceitos e exclusão, a segunda é que a mudança deste paradigma só é superada quando o grupo ou sujeito ancora novas representações e saberes.

No que foi exposto por esta pesquisa, podemos (in)concluir que para este jovem conseguir ressignificar as representações sociais criadas para a escola em seus afetos e saberes é fundamental que possam viver novas experiências movidos por significados e significantes, para que possam renomear o que sentem e vivem por meio do laço social, e que nesse sentido, tal como é apontado pelos sujeitos, há pouca possibilidade de reinserção visto o preconceito e as “portas fechadas” que seriam tão necessárias para ajudar este jovem a dar novas representações a seus afetos encarcerados.

De modo que é pertinente dizer que as representações sociais sobre o jovem em litígio com a lei construídas pelos profissionais de medida socioeducativa, estão ancoradas em todas as recorrências identificadas em seus discursos. Estas recorrências da fala encontram-se elencadas a seguir: **Abandono; Violação de direitos; Infração; Consumo; Ausência de oportunidades; Silenciamento e Preconceitos.** Incoremos aqui nas recorrências do discurso para apreender em que se ancoram estas representações, de modo que quanto aos afetos relacionados a escola destacam-se as seguintes repetições: **Vínculo negativo; Dificuldades relacionais; Constrangimento; Ausência de sentido; Ausência de incentivo.** No que tange às repetições que emergiram quanto ao saber e conhecimento destes jovens, estas seguem elencadas: **Inteligência; Liderança; Aprender fora da escola; Saberes do grupo.** Estes significantes compõem o discurso dos sujeitos entrevistados e torna-se pertinente dizer que suas falas estão ancoradas nestas representações sociais. Assim posto, faz-se necessário uma reinvenção das políticas socioeducativas e educacionais, para que seja possível ao sujeito-jovem em lugar de conflitar com a lei encontrar um estilo de refletir e reconstruir o presente, para um futuro socialmente referenciado.

TOMO V. (IN)CONCLUSÕES

Ouve-se muitas vezes falar que a boa ciência deveria começar propondo conceitos definidos clara e meticulosamente. Na verdade, nenhuma ciência, mesmo a mais exata, procede dessa maneira. Ela começa juntando, ordenando e diferenciando fenômenos que surpreendem a todos, porque são perturbadores e exóticos, ou constituem um escândalo (MOSCOVICI, 2003, p.167)

Chego aqui no ponto onde espera-se uma (in)conclusão, mas como sujeito-pesquisadora inserida nesse tecido chamado tempo, nesse lócus Brasil, lidando cotidianamente com as representações nocivas perpetradas pelo sistema-mundo pós colonial que sustenta pela pretensa máscara do neoliberalismo manter relações de poder e cárcere, servidão e alienação não somente, inclusive, com a juventude encarcerada, pergunto-me desinibida das pretensões: O que seria “concluir” essa temática?

Pensando nesse sentido, na impossibilidade de (in)concluir esta temática, remeto à citação moscoviciana que inaugura este tomo, de que a ciência, a pesquisa, o desejo de saber dos que se debruçam sobre o corpo social, deve refletir a inquietação do sujeito-pesquisador frente a um fenômeno perturbador, exótico ou que constitui um paradoxo social. De modo que, neste estudo, as representações sociais se mostraram como um campo fecundo de escuta dos fenômenos inquietantes que circundam o jovem em litígio com a lei.

Eu início este estudo citando um caso conhecido das páginas policiais da década de 1960, caso ao qual Clarice Lispector escreve depois, o caso de Mineirinho oriundo das cenas policiais por furtos e roubos, na época Mineirinho é morto pela polícia do Rio de Janeiro com 13 tiros. Insisto nessa cena porque ela remete ao Brasil-pós-colonial de nossa suposta contemporaneidade, a imaginar quantos mineirinhos se aglomeram por aí, indo ao cárcere, saindo do cárcere, no cárcere ou já não mais entre nós. Clarice, na década de 1960, ainda diz anos mais tarde à sua morte, em entrevista à TV Cultura, diria ela: “qualquer que tivesse sido o crime dele, uma bala bastava. O resto era vontade de matar. Era prepotência.”

Ao pensar sobre nossos modos contemporâneos de fazer “justiça”, penso constantemente no que diz Clarice: “o resto era vontade de matar, era prepotência.” Ao pensar no cárcere, na lógica do sistema-mundo que sustenta as representações imorais e a punição, que cria e sustenta o próprio paradoxo social, penso em como entregamos deliberadamente a maldade de um homem a outro homem e chamamos isso de justiça. Há muito o que se pensar nessa questão.

Em meio a essa escrita, o mundo foi atravessado pelo Real da vida, uma pandemia de escala mortal, se impôs a nossa realidade já tão mal dita. O campo empírico deste estudo passou por torções visto a necessidades e restrições impostas pelo vírus Covid-19. Os novos sujeitos e dispositivos tomaram forma ao longo da escuta e análise realizada, eleger os profissionais de medida socioeducativa foi uma aposta que vigorou como uma estratégia fecunda.

Os resultados do campo empírico evidenciam que se partilham representações sociais baseadas em preconceitos e silenciamento deste sujeito-jovem; nos mostra que há pouca ou nenhuma estrutura psicológica e pedagógica e social nas escolas para auxiliar a relação de jovens e crianças oriundos das classes mais pobres e em situação de vulnerabilidade, que chegam, em grande medida, ao convívio escolar com dificuldades relacionais e pedagógicas. Desvelam os resultados que esses jovens detêm potência de saber e aprender, relatam em atendimento socioeducativo que estão, em geral, pouco estimulados pela dinâmica escolar e se veem excluídos, em seus afetos nas escolas, mesmo antes de estarem envolvidos com ilicitudes ou tráfico, evadem da escola.

A ausência de sentido no vínculo com a escola apontada nos resultados, figura como gatilho para que esses jovens não encontrem no ambiente social escolar, motivações para concluir os anos letivos, bem como não ajudam a internalização das regras e leis como fator civilizatório. No que tange ao sistema carcerário, a precarização da rede e ausência de incentivo por parte da sociedade se destacam como pontos fundantes dos furos das medidas socioeducativas. Escolas que se recusam a receber o jovem quando oriundo do sistema penal, reiteram duas vezes a exclusão e marginalização destes sujeitos que ainda são sujeitos de direitos, direitos, porém, esquecidos e silenciados.

A escuta realizada apontou para a potência de saber que estes jovens detêm, não são caracterizados como “preguiçosos” ou “burros”, ao contrário, o que se identifica é uma forte ausência de incentivo por parte do estado e das famílias. No que tange às relações familiares ainda, é preciso ressaltar que esta pesquisa observou que essas famílias geralmente se encontram presas em suas repetições históricas, onde se vê a triste realidade de famílias negras despedaçadas pelo tráfico, pelo racismo e pela presença violenta do estado encarnado na figura da polícia dentro das comunidades.

O que se pode observar destes resultados é que eles evidenciam as exclusões históricas, ressalta a o racismo estrutural e o plano de extermínio da população negra tal como um “plano de governo”. Isto também pode ser observado nas falas dos sujeitos entrevistados que reconhecem o pouco ou nenhum incentivo de políticas públicas, eficazes e ativas, para essa

população, ressaltando também o pouco fomento a formações profissionais e conteúdo específicos voltados para o atendimento a esta população.

As ideologias de consumo também despontaram como fator preponderante: a encarnação do discurso capitalista surgiu como agente de incentivo a estes jovens; os resultados ressaltam que o acesso fácil a bens de consumo tem sido o principal motivo para que esses jovens se mantenham envolvidos com o tráfico, mesmo após cumprir pena. O que também se reflete na relação destes jovens com o futuro, visto que grande parte internaliza a ideia de que não irão viver por muito tempo, e que este pouco tempo pode ser aproveitado melhor tendo acesso a bens, possibilidades de suporte financeiro as suas famílias e status dentro de suas comunidades.

Conforme já dito, reitera-se que foi observada uma intensa produção acadêmica no que tange ao jovem em litígio com a lei. As estatísticas apontadas e os autores convidados para o debate, no entanto, mostram que a violência que nos cerca é alarmante, urgente. Os números e escutas clamam por medidas humanizadas e transformadoras. Considera-se que o início desse entendimento pode se dar antes de tudo contextualizando-se os saberes criados por nossa juventude encarcerada, bem como os afetos que perpassam sua relação com o desejo de saber. Importante destacar a fundamental contribuição da teoria das representações sociais que em sua dinâmica teórica-metodológica auxiliou as escutas e elaborações deste estudo, ao desnudar e desvelar as representações sociais construídas para estes jovens.

Ao (in)concluir, permito-me ainda uma elaboração necessária nessa pesquisa: a ideia de que todo sistema de justiça que encarna no processo de julgamento-punição falhará. Indubitavelmente falhará. Falhará enquanto vigiar e punir, e apostar na punição como superação de um delito. Não há justiça sem aposta no laço social, sem diálogo, sem liberdade, sem autonomia, sem educação. Nenhum julgamento é neutro, nenhuma sentença está isenta de carregar representações e valores sociais. O que se percebe é que as representações sociais apreendidas para esses corpos encarcerados já funcionam como veredicto, como estatuto de verdade.

A educação é uma prática de liberdade, tal como preconizava Paulo Freire. E como sujeitos-desejo e sujeitos-sociais como podemos superar nosso escândalo em formato de cárcere e reencontrar-se com a essência da ética humana? Os resultados escutados desta pesquisa apontaram para desejos, falas, anseios, representações, afetos e possíveis pistas para a superação desse paradoxo social. O modo como lidamos com a juventude-sujeito, como lidamos com o fenômeno da juventude negra encarcerada, dos sujeitos-jovens em litígio com a lei, como

lidamos com nossa educação, todo esse paradoxo fala sobre nós, fala sobre nós corpo-social, fala sobre nós estado-justiça. O Estado somos nós!

É importante dizer, também, que pesquisar no Brasil tem sido tarefa cada vez mais difícil, enfrentamos tempos ainda mais obscuros instaurados com as últimas eleições presidenciais. Eleito pelo preconceito e pelo ódio de classe, a escolha reflete nosso lugar de sujeitos-cidadãos, reflete as representações sociais que criamos e as feridas históricas não curadas. Pesquisamos em meio a constantes restrições à liberdade do pesquisador, em meio a cortes financeiros profundos nas bolsas de estudo e incentivo a pesquisa, em meio a ataques diretos as ciências humanas e desmonte do MEC. Vivemos a era da pós-verdade, onde questiona-se a ciência mais básica, como o formato da terra, a gravidade. É grave e levaremos muito tempo para desmistificar estas representações.

Esta pesquisa não se conclui aqui, sigo como pesquisadora buscando dar continuidade às escutas no campo socioeducativo. Busca-se socializar esse estudo aos sujeitos profissionais que colaboraram com sua construção, aos profissionais da educação e socioeducação, bem como, pretende-se publicação em vias acadêmicas e continuidade aos caminhos de elaboração de tese doutoral. Não se esgota a responsabilidade com o tema e o rigor acadêmico. Nesse estilo, é fundante retomar a importância da contribuição da teoria das representações sociais, como uma grande teoria que ofertou suporte teórico e metodológico para o escopo desta pesquisa, desvelou representações e nos permitiu escutar os ditos e não-ditos, o sensível e as imagens que circulam em nosso coletivo quanto ao sujeito-jovem em litígio com a lei.

Como expostos, refletir sobre o sujeito-jovem em litígio com lei requer movimento, requer principalmente sair do lugar comum, da poltrona do expectador ou julgador, das capas de jornais, é refletir sobre a cidade que nos cerca e sobre a violência que também nos aflige direta ou indiretamente; é pensar na qualidade das nossas escolas públicas, é lutar contra o desmonte da educação, é também pensar as amarras coloniais impostas sob a máscara do neoliberalismo, é pensar as representações sociais revestida nesses corpos encarcerados, é pensar junto com o sujeito-jovem, é escuta-los, é fazer-se escuta para os gritos silenciosos de nossos tempos.

É preciso continuar, não há conclusões possíveis quando tratamos de um fenômeno ainda em curso. Respeitar e continuar a escutar o que estes sujeitos-jovens têm a dizer, sua história de vida e suas experiências: eis as principais pistas para construção de novos modos de vida, novas linguagens; há possibilidades infinitas quando exercemos a educação como uma prática de liberdade. Por fim, sem pretensões de conclusões, entende-se que, enquanto houver sujeitos-

jovens em situação de vulnerabilidade, sistemas prisionais e jovens em litígio com a lei não se esgota a responsabilidade do debate e a reflexão em torno do tema.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A, S; OLIVEIRA, D. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.
- ALMEIDA, A. **Abordagem societal das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009
- ALMEIDA, C, V, A. **A professora nos entremuros do cárcere**. Tese de doutorado - Uneb - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2014
- ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1999
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ANDRÉ, M; GATTI, B. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Texto apresentada no Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, março de 2008
- BARCELOS, M; SOUZA, T. **Representações sociais de adolescentes em conflito com a lei**. Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí – UFG/CAJ/ Volume 17, Número 1, Jan/Jun 2013, p. 65-82
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.
- BRASIL. **Atendimento Socioeducativo ao adolescente em conflito com a Lei**. Secretaria Nacional de direitos humanos. 2016
- BELMONTE, L. OLIVEIRA, M. **O papel articulador da Rede no sistema de garantia de direitos**. IN: Medida socioeducativa: entre A a Z. Ed. Evongraf. Porto Alegre: UFRGS, 2014
- BRASIL. **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; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2012.
- BARROS, M. IN: **Sobre importâncias**. Publicado em “Memórias inventadas – a Infância. São Paulo: Planeta Editorial, 2003
- BOURDIEU, P. A **“juventude” é apenas uma palavra**. In: Bourdieu, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112 – 121.
- CASTRO. L S. **Os adolescentes em conflito com a lei**. Cap. XIII, In: Koller S. H. (Org.) **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia. 2003
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo. Publifolha, 2000

CÂNDIDO, A. IN: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Antonio-Candido-inaugura-biblioteca-do-MST-e-fala-da-forca-da-instrucao/2/11075>

CASTEL, R. **A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”**. Cadernos CRH, no 26 e 27, pp. 19-40, 1997.

CASTRO, A. L. S. **Os adolescentes em conflito com a lei**. Cap. XIII, In: KOLLER S. H. (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia. 2003

CECA. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia**. FUNDAC/SHDHDS, 2015.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Organizado por Bernard Chartlot; trad. Fátima Murad – Porto Alegre. Editora Artmed, 2001

CONTE, M. **Adolescência em conflito com a lei: articulando psicanálise e saúde coletiva**. IN: **Autoridade e violência**. Comissão de aperiódicos da associação psicanalítica de Porto Alegre (org.) – Porto Alegre: APPOA, 2011.

CRENSHAW, K. **Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero**. Revista Estudos Feministas. 2002. P.171-177

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DUNKER, C.; PAULON, C.; RAMOS, G. **Análise psicanalítica de discursos: Perspectivas lacanianas**. 2º edição. São Paulo. Estação das letras e cores. 2016

DOISE, W. **Da Psicologia Social à Psicologia Societal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2010

DUSSEL, E. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Soc. estado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2015

FANON, F. **Os condenados da terra**. Civilização brasileira. São Paulo.1968

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e terra,1996 1ºed. Coleção leitura, edição especial, 2007

FREIRE, F. D. G. **Processos educacionais no cárcere: um estudo sobre a representação social de jovens e adultos nas prisões**. Dissertação de mestrado. Universidade federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em educação. Natal, RN. 2016

FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. In Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Ano: 1926 (Vol. 20., pp. 95-201). Rio de Janeiro. Imago, 1976

GUIRADO, M. **Menor: O grande excluído**. Psicologia ciência e profissão vol.4 no.1 Brasília, 1984

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ. 2001

JULIÃO E. F. **Escola na ou da prisão?**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p.25-42, jan.-abr. 2016.

KOERICH, B. **Entre trajetórias, desejos e (im)possibilidades: projetos de futuro na socioeducação de meio aberto**. Programa de pós-graduação em ciências sociais -PUCRS; Dissertação de mestrado, 2018.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969-1970 Lacan, J. Le Séminaire Livre XVI, "D'un Autre à l'autre" Paris, Seuil, 2006, p.69.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J-B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes (1986)

LEIRO, C, A; XAVIER, C, M. **Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social**. Congresso Internacional de Pedagogia Social July, 2012

LEITE, A, H, R. **Juventude: estudos em representações sociais**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação; psicologia da educação. Pontifícia universidade católica de São Paulo – PUC. SP, 2016.

LINSPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rocco. 1999

LIMA, A. F. P. **Reflexões sobre assistência educacional no sistema prisional brasileiro e paraibano**. 2017 (Graduação) - Curso de Direito, Departamento de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, Santa Rita, 2017

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. tradução: Ricardo 12a ed. Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago - 12a ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, P; ALMEIDA, S. **Representações sociais da violência: educação, sujeitos, tramas e dramas**. Revista da Faeba- Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 18, nº 32, p.197-210, jul/dez, 2009

- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2006
- MAZZOTTI, Alda Judith. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Revista Psicologia da Educação. 1º/2º semestre. Editora São Paulo. 2002, p. 17-37
- MBEMBE, A. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção e políticas de morte**. Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrrj. Número- 32. dezembro 2016
- MBEMBE, . **Políticas da inimizade**. Editora Antígona. Lisboa, 2017
- MENEZES, E. **O saber e a criança-sujeito em anéis e letras borromeicas**. Dissertação de Mestrado- Uneb -Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2014
- MIGNOLO, W. **Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade**. Revista brasileira de ciências sociais - vol. 32 n° 94 junho/2017
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005
- NASIO, J. **O silêncio na psicanálise**. Tradução: Martha Prada e Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010
- NOVAES B. RUDGE A. **A função da Linguagem em Bakhtin e Lacan**. Tempo Psicanalítico, Rio de Janeiro, V.39, P.157-178, 2007
- NOVAES, A; ORNELLAS, M; ENS, R. **Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes**. Revista diálogos educ. Curitiba. V, 17. Nº 53, p.999- 1005, 2017.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SANTOS, B, S. **A cruel pedagogia do vírus**. Biblioteca nacional de Portugal. Editora Almedina. Abril, 2020
- SILVA, E.R.; GUERESI, S. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil**. Brasília, Instituto de Pesquisa Aplicada e Econômica, IPEA/Ministério da Justiça, 2003.

SILVA, L. **As representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.** Revista da Faaeba- Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 18, nº 32, p.197-210, jul/dez, 2009

OLIVERA, T; SOUZA, D; SILVA, M; GALASSI, A. **Autopercepção dos profissionais do sistema socioeducativo do Distrito Federal/Brasil a partir de um processo de formação sobre drogas e direitos humanos.** Pesquisa prá. psicossociais vol.13 no.4 São João del-Rei out./dez. 2018

ORNELLAS. M. L. S. **Entre-linhas: Educação. Psicanálise e Subjetividade.** Edufba. Salvador, 2013

_____ **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas.** Org. ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Edufba, Salvador, 2013

_____ **Violência na escola: Grito e Silêncio.** Coord: ORNELLAS, Maria de Lourdes S.; RADEL, Daniela Chaves. Edufba, Salvador, 2010.

_____ **Afetos Manifestos na sala de aula.** Revista de Educação Educere et Educare. Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006. P. 119 – 140

ORNELLAS. L, S. **O mal-estar na civilização contemporânea: que lugar para o sujeito aprendiz?** IN: Entre-linhas: Educação, psicanálise e subjetividade. Salvador. EDUFBA, 2013

_____ **Por uma educação psicanaliticamente orientada.** IN Entre-linhas: Educação, Psicanálise e escuta. Salvador. EDUFBA. 2016

ORNELLAS, M, L; ORNELLAS, L, S. **Tempo de quarentena: morte e vida anunciadas.** REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.22, 2020.

PLASTINO, C. **Transgressões.** Org. Carlos Alberto Plastino. Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos. Rio de Janeiro, 2002

PAIS, J. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos.** Revista análise social. Vol. XXV, 1990. P. 139 -165

PESCE, M, C, R. **Representações sociais de professores sobre alunos considerados em situação de risco.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação; psicologia da educação. Pontifícia universidade católica de São Paulo – PUC. SP, 2016.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J. **Teoria das Representações Sociais.** Handbook of theories of social psychology. Columbia University. 2012

SZPACENKOPF, M. **Um espaço para a instituição e para transgressão.** IN: **Transgressões.** Org. Carlos Alberto Plastino. Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos. Rio de Janeiro, 2002

TEIXEIRA, M, L. **Medida socioeducativa.** IN: Medida socioeducativa: entre A a Z. Ed. Evongraf. Porto Alegre: UFRGS, 2014

UNIBANCO, Instituto. **Aprendizagem em foco.** Nº 5 - fev.2016. Disponível em: < http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Aprendizagem_em_foco-n.05.pdf> Acesso em 29 de julho de 2017

VOLTOLINI, R. **O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social.** In Revista Estilo da Clínica, nº 01, vol. 17, 2012.

XAVIER, C, A, M; LEIRO, A, C, R. **Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social.** In: 4º CIPS – Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, Campinas. ANAIS do Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012. v. 1.