

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
e Educação Básica

Mariana Tafakgi Fragoso Silva

“SÓ NÃO ESTUDA QUEM NÃO QUER”

relações entre a escola e os adolescentes que cumprem medidas
socioeducativas

Rio de Janeiro
2019



Mariana Tafakgi Fragoso Silva

“SÓ NÃO ESTUDA QUEM NÃO QUER”:
relações entre a escola e os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Orientador (a) Professor (a) Dr. Marcelo da Silva Araujo

Rio de Janeiro

2019

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586	Silva, Mariana Tafakgi Fragoso “Só não estuda quem não quer”: relações entre a escola e os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas / Mariana Tafakgi Fragoso Silva. – Rio de Janeiro, 2019. 109 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Marcelo da Silva Araujo. 1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Delinquência juvenil. 3. Detenção de menores. 4. Adolescentes - Educação. I. Araujo, Marcelo da Silva. II. Título. CDD 300
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Mariana Tafakgi Fragoso Silva

“SÓ NÃO ESTUDA QUEM NÃO QUER”:

relações entre a escola e os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Aprovado em: ____/____/____.

Dr. Marcelo da Silva Araujo (Orientador)
Colégio Pedro II

Ma. Raquel Simas
Colégio Pedro II

Dra. Nalayne Mendonça Pinto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ma. Silzane Carneiro (suplente interna)
Colégio Pedro II

Dr. Eduardo Ribeiro (suplente externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*Dedico este trabalho aos adolescentes que
conheci no sistema socioeducativo.*

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos no dia 27 de setembro, dia de São Cosme e Damião. O que me fez lembrar mais ainda dos meninos que conheci nesse caminho. Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a todos os meninos que conheci.

Agradeço profundamente à Rede Emancipa de Educação Popular, principalmente ao grupo do Emancipa Degase, pelo acolhimento e pela inserção na militância em um movimento social. Mas em especial por terem me aberto a possibilidade de ser educadora popular e de descobrir um mundo novo a ser construído.

Agradeço à Divisão de Estudos Pesquisas e Estágios da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, pela autorização e suporte para a realização desta pesquisa.

Agradeço também a meu orientador professor Marcelo da Silva Araujo, que muito me ajudou na construção desta pesquisa. Agradeço por sua total disponibilidade, dedicação e atenção, fundamentais para que o processo tenha sido o mais tranquilo possível.

Agradeço ao meu amor Gabriel, por todo carinho, compreensão e, principalmente, pelas conversas sobre a pesquisa. Obrigada por existir.

Sou grata aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio para que eu pudesse fazer o que eu quisesses da minha vida. Dedico muito carinho também a todos aqueles que chamo de família.

Sou feliz por ter tido a oportunidade de estudar em excelentes instituições públicas de ensino, e de poder contar com o apoio para fazer pesquisas no CEFET/RJ, UFF, Colégio Pedro II e UERJ. Espero, e tento lutar, para que isso deixe de ser um privilégio e se torne realidade para todos.

Agradeço aos meus colegas da vida acadêmica, da graduação na UFF, da Pós-Graduação no Colégio Pedro II e, agora, do mestrado na UERJ. Apreendi muito com todos, assim como com alguns valiosos professores.

Agradeço aos meus amigos da vida, sempre dispostos a ouvir meus longos discursos sobre o que estava vivendo enquanto fazia essa pesquisa e por estarem do mesmo lado que eu.

“Vi a população de americanos nas prisões aumentarem com tanta rapidez que muitas pessoas nas comunidades negra, latina e indígena agora têm uma chance muito maior de ir para a prisão do que de obter uma educação decente.

[...]

Estamos dispostos a relegar cada vez mais pessoas das comunidades racialmente oprimidas a uma existência isolada marcada por regimes autoritários, violência, doenças e tecnologias de reclusão que produzem uma grave instabilidade mental?”

(Angela Davis)

RESUMO

TAFAKGI, Mariana. **“Só não estuda quem não quer”**: relações entre a escola e os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. 2019. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa busca analisar as percepções de adolescentes em situação de privação de liberdade sobre suas relações com a educação escolar. Ela parte da hipótese de que a concepção sobre os percursos escolares de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais é orientada por uma perspectiva meritocrática que invisibiliza as problemáticas sociais às quais esse grupo - em sua maioria masculino, pobre e negro - é submetido e que, por sua vez, interferem na sua relação com o direito fundamental à educação. Para tanto, procede-se à realização de grupo focal com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação na cidade do Rio de Janeiro e à pesquisa bibliográfica acerca do tema. Dentre as questões a serem abordadas neste trabalho, destacam-se: a relação entre os processos de desinserção educacional e o cumprimento de medidas socioeducativas; as relações que a escola tradicionalmente vem tendo com meninos, pobres e negros; as relações entre escolarização e empregabilidade; as distinções entre a escola pública e a particular e entre a educação da rua, da família e da escola; e os discursos e perspectivas de responsabilização individual que afetam esse grupo e impactam em suas relações com a escola. Como conclusão, compreende-se a existência de um processo de responsabilização individual pela situação de privação de direitos, admitidos legalmente - como o direito à liberdade - ou não -, como à vida e à escolarização.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas. Escola. Meritocracia escolar.

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 “Mesmo se a gente quiser estudar, a escola nem aceita a gente”	10
1.2 Chegando ao campo	11
1.3 Hipótese	13
1.4 Objetivos	14
1.5 Metodologia	15
1.6 Justificativa	19
1.7 Organização do texto	20
2. “AQUI, DE NÓS QUATRO QUE TÁ AQUI, SE TIVER UM QUE FALOU QUE NUNCA FOI EXPULSO DE UMA ESCOLA...”: A DESINSERÇÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES E O CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	22
2.1 Perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação no estado do Rio de Janeiro	23
2.2 A escolarização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas	25
3. “PARA O POBRE É ISSO. O PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO É ISSO: LER E ESCREVER.” OU COMO A ESCOLA VEM SE RELACIONANDO COM ADOLESCENTES ANTES E DEPOIS DA ACUSAÇÃO DE AUTORIA DE ATO INFRACIONAL	34
3.1 Relações que a escola tradicionalmente constrói com meninos, pobres e negros	35
3.2 As teorias sobre o “fracasso” e a escola	39
3.3 A escola e o adolescente que cumpre medidas socioeducativas	44
4. “A ESCOLA SERVE PARA CONSEGUIR UM BOM EMPREGO? É UMA LOROTA ISSO DAÍ, UMA INVENÇÃO”: REFLEXÕES SOBRE ESCOLA, EMPREGO E EDUCAÇÃO	51
4.1 A escola e o emprego	52
4.2 A educação da rua e da família	56
4.3 A escola pública e a particular: “tem diferença, né!”	58
4.4 Algumas considerações acerca da descrença na mobilidade social através da escola	64
5. “NÓS NÃO TÊM JEITO NÃO”: RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL PELA DESINSERÇÃO EDUCACIONAL	67
5.1 “É de querer ou não”	67
5.2 “Morador não tem nada a ver com a guerra”	75
5.3 “Parece que está escrito bandido na minha testa”	82
5.4 Algumas considerações sobre a meritocracia e a escola justa	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

1. INTRODUÇÃO

1.1 “Mesmo se a gente quiser estudar, a escola nem aceita a gente”

Foi com a frase acima que um adolescente de dezesseis anos despertou a minha vontade de fazer esta pesquisa. A frase me chamou a atenção por ter sido dita por um sujeito em idade escolar, que, ao confrontar-se com o tema “escola”, fez essa constatação perante os seus colegas de turma e os educadores que ali se encontravam. Uma das educadoras era eu e o adolescente em questão estava cumprindo medida socioeducativa de internação em uma das unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, destinada a acusados de autoria de ato infracional.

O assunto surgiu no meu primeiro encontro com estes adolescentes, na condição de integrante de um movimento social de educação popular que atua com adolescentes que cumprem a referida medida no Rio de Janeiro. Nessa atuação, os encontros eram orientados por temas propostos pelos educadores, em consonância com as questões trazidas pelos educandos, nos moldes das práticas de educação popular pensadas por Paulo Freire. A temática, portanto, foi proposta pela outra educadora responsável pela turma, que havia percebido que "escola" seria um importante tema gerador para a aula.

Eu já conhecia os índices brasileiros sobre educação, altos para a evasão escolar e baixos para a conclusão do Ensino Médio. Mas confesso que fui pega de surpresa quando a fala sobre a escola básica não veio acompanhada de um relato de abandono ou da possibilidade do retorno, mas de uma rejeição da própria escola, e que esta não foi estranhada pelo grupo de adolescentes, mas provocou gestos de concordância.

Além da frase que dá título a esta seção, outras falas me chamaram a atenção nesse mesmo dia para o fato de que aqueles adolescentes não se enxergavam na escola básica, isto é, não se consideravam passíveis de vivenciarem o processo de escolarização, expresso em falas como “a escola não é para a gente não”. A rejeição da escola pelo estudante talvez não pareça grave, pois este também não servia para a mesma.

Ao longo da minha experiência enquanto educadora popular no espaço de privação de liberdade para adolescentes, pude entender que essa não era uma análise apenas daquele grupo, mas recorrente dentre outros tantos que conheci. Estes, quando juntos naquele espaço,

apesar de suas singulares histórias de vida, constituíam um grupo social que, entre outras tantas possíveis classificações, destacava-se a de adolescentes acusados de ato infracional.

A motivação inicial para a realização deste trabalho foi uma aparente ausência de proximidade dos adolescentes que se encontravam em situação de privação de liberdade com/em relação à instituição escola. Mas também, e principalmente, um reconhecimento por parte dos sujeitos que estes eram os próprios responsáveis pelo “mau aproveitamento” de sua escolarização. A análise que eu estabeleci inicialmente era a de que não é que a escola não pudesse ser aproveitada por ninguém, mas, principalmente, por eles, pelo grupo de adolescentes acusados de praticar atos infracionais.

Acredito que não podemos achar aceitável, enquanto profissionais da educação, que uma parcela da população, da nossa juventude, acredite que a educação básica, direito humano fundamental, não é para ela. E que, principalmente, não podemos compreender que essa percepção seja apenas fruto da imaginação desses jovens. Existem razões para isso, e é preciso analisá-las, a fim de se alterar esse quadro.

A presente pesquisa busca, portanto, analisar as percepções de adolescentes em situação de privação de liberdade sobre suas relações com a educação escolar. Parto da hipótese de que a concepção sobre os percursos escolares de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais é orientada por uma perspectiva meritocrática. Esta perspectiva invisibiliza as problemáticas sociais às quais esse grupo - em sua maioria masculino, negro e pobre - é submetido e interfere na relação deles com o direito fundamental à educação.

Procedeu-se, para tanto, à realização de grupo focal com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação na cidade do Rio de Janeiro e à pesquisa bibliográfica acerca do tema.

1.2 Chegando ao campo

Em 2018, passei a integrar a Rede Emancipa de Educação Popular. Trata-se de um movimento social voltado para a educação de crianças, jovens e adultos, cuja preocupação é oferecer aos estudantes instrumentos para que estes pensem sua realidade de maneira emancipadora.

A Rede existe há mais de 10 anos e atende, em todo o país, milhares de estudantes e de educadores voluntários. No Rio de Janeiro, a atuação é organizada em torno de cursos

pré-universitários populares, educação infantil, reforço escolar e também educação em espaços de privação de liberdade, com adolescentes que cumprem medidas de internação em unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (doravante DEGASE).

O DEGASE, atualmente vinculado à Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, é responsável pela execução das medidas socioeducativas (doravante MSE) restritivas e privativas de liberdade. A instituição faz parte de um sistema que compreende o conjunto de órgãos e instâncias responsáveis pelo atendimento a quem se atribui ato infracional, conduta descrita como crime ou contravenção penal cometida por criança ou adolescente. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas de proteção e ao adolescente aplicam-se as MSE, previstas, respectivamente, nos artigos 101 e 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA).

Promulgado em julho de 1990, o ECA é considerado uma grande mudança de paradigma no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes, revogando o antigo Código de Menores, de 1979. De acordo com pesquisadores da área, o grande avanço do Estatuto, com relação ao código anterior, é a substituição do “princípio da situação irregular pela moderna doutrina da proteção integral, que assegura a todas crianças e adolescentes, indistintamente, os direitos fundamentais do ser humano” (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018, p.8).

São passíveis de receberem as MSE adolescentes acusados de autoria de ato infracional na faixa de 12 a 18 anos incompletos, podendo-se estender sua aplicação a jovens com até 21 anos incompletos.¹

São previstas no ECA as seguintes medidas, em ordem crescente de severidade: Advertência (repreensão verbal por parte da autoridade judiciária); Obrigação de Reparar o Dano (restituição do bem, promoção do ressarcimento do dano ou compensação do prejuízo da vítima); Prestação de Serviços à Comunidade (realização de tarefas gratuitas, de interesse geral, por período não excedente a seis meses); Liberdade Assistida (acompanhamento psicossocial, em um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos); Semiliberdade (residência do adolescente no local da medida, tendo seu direito de ir e vir restrito às normas da instituição); Internação em Estabelecimento Educacional (suspensão do direito de ir e vir com duração máxima de três anos). (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018, p. 9)

¹ Como a duração máxima da medida pode ser de até três anos, o adolescente, caso seja acusado de autoria de ato infracional perto de completar 18 anos, pode cumpri-la até os 21 anos incompletos.

A internação em estabelecimento educacional constitui medida privativa de liberdade e, de acordo com o ECA, só pode ser aplicada nos seguintes casos: tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves e por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. A internação está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Como já mencionado na primeira seção desta Introdução, logo no início da atuação como educadora popular voluntária o tema me atravessou de tal modo que, posteriormente, resolvi estudar o assunto para a minha monografia de conclusão da Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica, no Colégio Pedro II. Nada me parecia mais profícuo para conciliar os dois campos da Especialização.

Solicitei o consentimento da coordenação do movimento social² e autorização da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, responsável pela execução de pesquisas dentro do DEGASE. Passei por todos os trâmites impostos, que incluem desde projeto e documentação até autorização judicial.³ A pesquisa foi autorizada e aqui seguem os seus resultados, a serem devolvidos também à Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire.

1.3 Hipótese

Na construção do projeto desta pesquisa, propus como hipótese que a concepção sobre os percursos escolares de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais é orientada por uma perspectiva meritocrática que invisibiliza as problemáticas sociais às quais esse grupo - em sua maioria masculino, negro e pobre - é submetido e que, por sua vez, interferem na sua relação com o direito fundamental à educação.

Isto é, as problemáticas sociais nas quais esses adolescentes estão imersos - como racismo estrutural, desigualdade de renda, desassistência e violência por parte do Estado e a seletividade do sistema socioeducativo - influenciam suas histórias de vida, inclusive

² É importante mencionar que a pesquisa foi feita de forma totalmente independente da minha atuação enquanto professora voluntária, o que significa dizer que os adolescentes participantes do grupo focal não tiveram contato comigo para além da realização da pesquisa. Também é importante salientar que, atualmente (dezembro de 2019), não atuo mais como educadora popular no referido espaço.

³ Reforçando que a realização das entrevistas somente foi possível a partir da autorização do Divisão de Estudos Pesquisas e Estágios, da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, responsável pelas pesquisas no interior do DEGASE, e a autorização judicial necessária a qualquer uma que envolva contato direto com os adolescentes. A autorização foi concedida através da entrega de um conjunto de documentos que incluíam os de identificação do pesquisador, de vinculação à instituição de ensino e projeto de pesquisa.

escolares, mas costumam desconsideradas por causa da suposta opção individual pelo cometimento do ato infracional, consequência de uma ideologia meritocrática que orienta a percepção sobre as trajetórias sociais na sociedade brasileira.

De acordo com Baczinski e Soares (2018, p. 36),

o ideal da meritocracia trata-se de uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com suas virtudes, independentemente de sua classe social, de sua etnia ou qualquer outro fator que não o seu próprio mérito.

Nesse contexto, o merecedor é aquele que apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas e tudo faz para ser digno delas (VALLE; RUSCHEL, 2010 *apud* BACZINSKI; SOARES, 2018). Contudo, de acordo com as autoras (*idem*), no sistema capitalista em que vivemos, a meritocracia está longe de ser ideal: devido às desigualdades inerentes a esse modelo, o argumento funciona apenas como um instrumento de dominação ideológica de uma classe social sobre as demais. Assim, a meritocracia, tem como um de seus principais mecanismos a sua faceta escolar (DUBET, 2004; SILVA, 2014), que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades impostas por esse sistema.

No caso da percepção sobre as trajetórias na educação, essa perspectiva meritocrática produz a impressão de que, com a democratização do acesso à escola básica, que se consolida nos anos 1990 no Brasil, todos os estudantes estão nas mesmas condições de concluírem o percurso escolar. Se acaso um determinado indivíduo não atinge esse objetivo, é porque não o quis.

O problema é que estamos falando de um grupo significativo de indivíduos que passam por inúmeros percalços no seu percurso de escolarização, um grupo identificado por marcadores sociais, de raça, classe e gênero, e por ter sido colocado pelo Estado, em algum momento de sua adolescência, em situação de cumprimento de MSE. Não me parece mais, portanto, uma questão individual, mas sim social. Porém, quando construída essa hipótese, me parecia que os sujeitos envolvidos nesse processo não pensavam da mesma forma.

1.4 Objetivos

Partindo das análises realizadas nas referências consultadas, que apontam para a conclusão de que as histórias de vida desses adolescentes são marcadas por violações de

direitos, tanto antes da MSE quanto durante a mesma, o projeto desta pesquisa buscou inicialmente analisar as narrativas orais das próprias histórias de vida por adolescentes em cumprimento de MSE de internação na cidade do Rio de Janeiro, priorizando as trajetórias na educação escolar formal.

O objetivo secundário era investigar as trajetórias educacionais escolares individuais desses adolescentes para compreender as concepções criadas por esses sujeitos sobre a educação e sobre eles próprios com relação à mesma, de tal modo a testar a hipótese criada a partir da experiência enquanto educadora de alguns desses sujeitos.

Percebi, ao iniciar a pesquisa, que mais interessante do que trabalhar com a metodologia de histórias de vida, ou de narrativas sobre as trajetórias escolares, seria fazê-lo a partir de um grupo focal e, posteriormente, de entrevistas individuais. O objetivo passou a ser, então, entender as percepções de alguns adolescentes que cumprem medidas socioeducativas sobre suas relações com a educação escolar. Depois disso, busquei confrontá-las com as outras pesquisas que esbarravam no mesmo tema. Desse modo, intentava testar a hipótese criada a partir do contato inicial.

1.5 Metodologia

O primeiro método utilizado foi a pesquisa documental, com o levantamento de referências bibliográficas sobre educação, medidas socioeducativas, privação de liberdade e do instrumento de pesquisa escolhido (no caso, o grupo focal).

Pude perceber, como informei, que a técnica do grupo focal apresentava-se como melhor opção para a abordagem inicial por três motivos. O primeiro são as especificidades relativas à privação de liberdade: uma entrevista individual em um primeiro momento de contato poderia gerar, neste ambiente de privação de liberdade, mais desconfiança, apatia ou outras situações indesejadas para uma pesquisa. Em segundo lugar, por se tratarem de adolescentes e ser, assim, interessante construir uma situação mais descontraída do que a de uma entrevista individual. Por fim, e que só pude perceber durante a pesquisa, os interlocutores pouco se lembravam de suas trajetórias na escola, de modo a conseguirem estabelecer uma narrativa mais fluida. Seja por já terem saído há um bom tempo da escola ou

por alegarem que a experiência no sistema socioeducativo causa prejuízos à memória, e o resgate, por eles, destas vivências, poderia ser prejudicado.⁴

Desse modo, considero que o grupo focal foi uma boa estratégia para provocar discussões, contrapontos, concordâncias e construções mais coletivas de trajetórias. Julguei relevante fazer do grupo focal uma sequência de dinâmicas que, de acordo com minha percepção enquanto educadora, fariam com que o ambiente se tornasse mais produtivo para a entrevista coletiva. Eu as organizei do seguinte modo: a primeira dinâmica foi de interpretação de imagens. Selecionei quatro que julguei serem pertinentes ao tema educação, sem revelar, naquele momento, que este era o tema central da pesquisa. Daí, pedi, a cada imagem apresentada, que os interlocutores me dissessem o que viam nelas e o que achavam das mesmas.

Na segunda dinâmica, apresentei frases escritas por mim, consideradas recorrentes no senso comum sobre a educação. A partir delas, os interlocutores deveriam esboçar reações de concordância ou discordância, justificando-se. Por fim, elaborei perguntas abertas para gerar debate coletivo. A ideia inicial era que tais perguntas fossem repetidas nas entrevistas individuais com os mesmos entrevistados, com o objetivo de comparar as respostas dadas no debate e de entender se foram respondidas apenas para satisfazer o coletivo, desta forma, eu conseguiria novos diálogos em um ambiente com mais intimidade e, se possível, informações sobre as trajetórias escolares.

Pretendia realizar ao menos duas sessões de grupo focal com 5 adolescentes. Por conta de uma decisão do funcionário da própria instituição que me recebeu no dia, pude conversar somente com 4 adolescentes ao mesmo tempo. Uma mudança no projeto inicial foi não realizar as duas sessões de grupo focal, pois, ao contrário do que imaginava, consegui ter bastante tempo na primeira sessão, alcançando, assim, a satisfação de todo o roteiro previsto para as duas sessões. Também destaco que consegui uma ótima relação com meus interlocutores, o que facilitou o processo.⁵ Depois da transcrição do grupo focal, julguei que o material obtido era suficiente para esta monografia.

⁴ Dias (2011), em sua dissertação de mestrado, também afirma que encontrou dificuldades em caracterizar as trajetórias escolares dos adolescentes porque pouco se lembravam de tais percursos. Afirma, então, que essa dificuldade já representa um elemento de pesquisa que pode auxiliar no entendimento sobre o significado da escola, indicando qual espaço esta ocupa na vida do grupo pesquisado.

⁵ Optei por não anexar a transcrição do grupo focal. Mesmo que eu tenha sido autorizada a gravar o encontro, estou certa de que os trechos relevantes para a pesquisa estão no texto. Os outros que não foram utilizados ou destoam do tema da pesquisa ou são informações pessoais dos entrevistados, julguei não ser ético expor.

Também levei em consideração as dificuldades de marcar outra sessão com os mesmos interlocutores e, assim, decidi que eu retornaria, caso surgissem questões não esclarecidas no decorrer da pesquisa, para realizar entrevistas individuais. Não julguei, contudo, necessário.

O grupo focal foi realizado no mês de abril do ano de 2019, na unidade masculina de internação Escola João Luiz Alves. Júlio (16 anos), Carlos (16 anos), Paulo (17 anos) e Vitor (18 anos) são meus interlocutores (saliento que não são utilizados os nomes verdadeiros e que foram ocultadas quaisquer outras fontes de identificação dos entrevistados, assim como foi garantida a livre escolha de participação na pesquisa). A seleção dos participantes foi realizada pelo já referido funcionário da instituição. O único critério que estabeleci foi que os adolescentes quisessem participar da pesquisa e que, preferencialmente, não fossem pertencentes a facções diferentes, para não causar problemas na interação.⁶

De acordo com Gatti (2005), a seleção de participantes acontece a partir da posse de algumas características em comum que os qualificam para a discussão em questão, foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Ainda segundo a mesma autora, o moderador do grupo focal tem a função de fazer a discussão fluir entre os participantes e de criar condições para que o grupo se situe, explicitar pontos de vista, analise, infira, faça críticas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente.

A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo, e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (GATTI, 2005 p. 9)

De acordo com Bauer e Gaskell (2002 *apud* BONI e QUARESMA, 2005), o mediador deve atuar intervindo, quando necessário, para aprofundar a discussão. Já que, neste método de entrevista, os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas, e também podem tecer comentários sobre suas experiências e as dos outros.

⁶ Falo um pouco mais sobre as relações entre as facções no quinto capítulo.

Como o leitor pode perceber, enquanto mediadora, eu me coloquei na discussão em diversos momentos do grupo focal. Isto é, intervim e expus minhas percepções, de modo a questionar as dos interlocutores e obter mais reflexões.

Segundo Morgan e Krueger (1993 *apud* GATTI, 2005), a pesquisa com grupos focais permite captar conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações, que talvez não fossem possíveis por outros meios. Em comparação com a entrevista, ganha-se em relação à captação de processos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais mais coletivos e, portanto, menos individualizados. Permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados.

O trabalho com grupos focais se torna especialmente importante para o conhecimento das representações prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. Permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, constituindo-se em uma técnica importante para além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005 p. 11).

Com relação aos aspectos metodológicos, saliento que estou consciente da não representatividade da minha amostra de entrevistados sobre o universo dos adolescentes que cumprem MSE.⁷ Contudo, compartilho da ideia de de Halbwachs (1990) de que as memórias são não apenas individuais, mas também sociais e coletivas. Não existe uma memória exclusivamente individual, uma vez que as lembranças dos indivíduos são construídas a partir de sua relação de pertença a um grupo.

Portanto, aqui neste texto defendo uma análise de percepções de alguns sujeitos, entendendo que suas representações e memórias individuais concretizam análises que são também coletivas e sociais, e que, quando confrontadas com outras pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo, esclarecem aspectos mais amplos.

⁷ Saliento que, apesar de ter entrevistado apenas adolescentes que cumprem MSE de internação, minhas análises tentam abarcar o cumprimento de MSE em geral, pois utilizo pesquisas que não tratam especificamente do mesmo tipo de medida. Portanto, não considero minha análises restritas aos adolescentes que cumprem MSE de internação.

1.6 Justificativa

Acho fundamental ressaltar a relevância da pesquisa proposta. É urgente analisar o que uma parcela da população brasileira, que tem seus direitos fundamentais muitas vezes tão violados por parte do Estado, pensa sobre o seu direito à educação. Isto é, quais são as perspectivas desses adolescentes acerca da educação, e sobre eles mesmos com relação a esse direito. Penso que esses são informados por uma ideologia meritocrática que credita ao esforço individual tanto o sucesso quanto o fracasso, e que ignora as problemáticas sociais envolvidas, principalmente quando o sujeito é acusado de praticar atos infracionais.

De acordo com as pesquisas de referência utilizadas neste trabalho, os sujeitos que cumprem MSE são, em sua maioria, do sexo masculino, negros e das classes empobrecidas. A maior parte não concluiu o Ensino Fundamental, apesar da idade para tal. Os dados ainda nos dizem que a maioria significativa não estava na escola antes da internação. Podemos concluir, sem dúvidas, que existe um perfil majoritário no sistema socioeducativo, tanto no que diz respeito ao gênero, à classe e à raça quanto à escolarização. Parece necessário analisar as relações deste grupo com a escola, visto que os números de abandono, reprovação e defasagem idade-série são alarmantes.

Levando em consideração que as pesquisas sobre as relações entre a escola e os sujeitos acusados de autoria de ato infracional, apesar da constatação dos processos de interrupção do percurso escolar, geralmente não analisam mais profundamente essa relação, a ideia deste trabalho é de contribuir para a ampliação dos conhecimentos para os profissionais da educação e, quem sabe, colaborar para a implementação de políticas públicas que possam qualificar as relações desses sujeitos com o direito fundamental à educação.

Acredito que também seja um momento extremamente propício para se discutir essas questões, posto que os adolescentes acusados de cometerem ato infracional se encontram no centro de uma série de projetos que visam recrudescer o caráter punitivo de sua responsabilização. Tentativas legislativas de redução da maioria penal, aumento do tempo máximo de privação de liberdade e ataques de representantes do poder público a uma suposta permissividade do ECA, são alguns destes.

Passamos por um momento de sinalização, por parte dos governantes, quanto ao incentivo à privação de liberdade e ao recrudescimento da dimensão punitiva, em detrimento

da educativa, da socioeducação. Portanto, é fundamental que a academia discuta o que a educação significa para esse grupo, que parece ter que provar merecê-la cada vez mais.

1.7 Organização do texto

No primeiro capítulo, tento estabelecer relações entre desinserção educacional e o cumprimento de medidas socioeducativas, através de dados quantitativos oriundos de outras pesquisas e dados obtidos na realização do grupo focal. Sem apontar para uma relação de determinação, é possível enxergar que os adolescentes que em algum momento cumprem MSE, possuem grandes chances de também passarem por processos de desinserção educacional.

No segundo capítulo, decido investigar melhor a relação dos adolescentes que cumprem MSE com a escola. Para isso, busco a bibliografia que tenta compreender as relações que a escola tradicionalmente vem tendo com esses sujeitos antes da acusação do cometimento de ato infracional (geralmente meninos, pobres e negros) e depois dela (depois de terem sido inseridos no sistema socioeducativo). Também julgo necessário trazer algumas referências que tratam do fenômeno conhecido como “fracasso escolar”, para explicitar minha posição acerca dos mecanismos intra-escolares que contribuem para a desinserção educacional.

No terceiro capítulo, tento discutir como os adolescentes analisaram alguns dos aspectos relativos à educação no grupo focal. Isso ajudou a entender porque a escola não é uma possibilidade real para o grupo. Destaco as distinções realizadas por estes entre a escola pública e a particular, e as supostas possibilidades que cada uma pode oferecer; a relação da escolarização com a empregabilidade, principalmente para os que passaram pelo sistema socioeducativo; e também as considerações sobre a educação informal, não-formal e formal.

O quarto e último capítulo busca dar conta da hipótese inicial da pesquisa: a concepção sobre os percursos escolares de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais é orientada por uma perspectiva meritocrática. Esta invisibiliza as problemáticas sociais às quais esse grupo - em sua maioria masculino, negro e pobre - é submetido, o que interfere na relação deles com o direito fundamental à educação. Portanto, o capítulo se dedica a analisar aspectos compreendidos durante o processo de pesquisa que possibilitam empreender essa discussão e chegar a algumas considerações finais.

As conclusões apontam para a constatação de um processo de responsabilização individual acerca das situações de privação de direitos, as quais estes adolescentes vivenciam. A pesquisa mostrou que, tanto antes da acusação do cometimento do ato infracional (quando os adolescentes podem ser identificados apenas por marcadores de raça classe e gênero), quanto depois (após inseridos no sistema socioeducativo), existem diversas problemáticas que podem influenciar a desinserção educacional. Contudo, quando busca-se entender melhor suas relações com a escola, os entrevistados apontam principalmente para sua responsabilidade neste processo de afastamento do percurso escolar.

2. “AQUI, DE NÓS QUATRO QUE TÁ AQUI, SE TIVER UM QUE FALOU QUE NUNCA FOI EXPULSO DE UMA ESCOLA...”: A DESINSERÇÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES E O CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Os dados pesquisados sobre as interrupções nos percursos escolares dos adolescentes que cumprem MSE apresentam resultados preocupantes. No relatório de pesquisa acerca do perfil do adolescente que cumpre MSE de internação no Rio de Janeiro que utilizo como referência durante todo este capítulo,⁸ 74% dos 307 entrevistados não estavam na escola antes da internação.

O objetivo deste capítulo é traçar relações entre adolescentes que cumprem/cumpriram MSE e o processo chamado de desinserção educacional. O termo é utilizado “com o intuito de representar trajetórias individuais e coletivas de afastamento sistemático das instituições escolares e, por consequência, de processos formais de escolarização e socialização via escola” (RIBEIRO, 2017, p. 97).

A categoria pode ser entendida de forma análoga ao conceito de “desinserção social”⁹ para tratar de experiências de fragilização e rupturas sucessivas de laços vividas por indivíduos.

Sob essa perspectiva, a desinserção é concebida como parte de um continuum cujos pólos (positivo e negativo) representam integração e descolamento, acesso e não acesso, permanência e não permanência. Refere-se, portanto, a um conjunto de fenômenos que os estudos em educação convencionaram chamar de “fracasso escolar”. Dependendo da perspectiva adotada sobre o papel social da escola e da educação nas sociedades contemporâneas, as trajetórias que tomam o rumo da desinserção podem ser identificadas como parte de um conjunto de experiências e vivências individuais pertencentes a um processo mais geral de exclusão. (RIBEIRO, 2017, p. 97)

Aqui, uso o conceito para a situação em que o estudante ingressa na escola e depois de algum tempo começa a vivenciar uma variedade de experiências que fragilizam o processo de

⁸ Durante todo este capítulo, utilizarei, como fonte de dados, o relatório de pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro”, realizado pela Universidade Federal Fluminense e pelo DEGASE. Organizado por Claudia Lucia Silva Mendes e Elionaldo Fernandes Julião (MENDES e JULIÃO, 2019). De caráter eminentemente quantitativo, a pesquisa teve como procedimento metodológico a realização de um survey, totalizando 307 entrevistados, composto por perguntas fechadas e aplicadas em entrevistas individuais pela equipe de pesquisadores, através da metodologia de autorrelato nas 6 unidades de internação do estado do Rio de Janeiro no ano de 2016.

⁹ O termo desinserção social é utilizado por Gaulejac e Taboada Léonetti (1994).

escolarização básica. Não se trata de dizer que esse é um processo que ocorre exclusivamente com adolescentes acusados de autoria de ato infracional, mas procurar relações entre afastamento do percurso escolar básico e aqueles que, em algum momento da adolescência, cumprem medidas socioeducativas.

2.1 Perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação no estado do Rio de Janeiro

Torna-se relevante apresentar alguns dados quantitativos acerca da escolarização desses adolescentes, a fim de relacioná-los à pesquisa de campo a respeito da percepção de alguns desses sujeitos sobre a escola e suas perspectivas em relação à mesma. Antes, porém, é necessário destacar alguns dados sobre o perfil dos adolescentes em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro.

Dos 307 entrevistados pelo relatório de pesquisa utilizado como referência (MENDES e JULIÃO, 2019), cerca de 11,1% [34 adolescentes]¹⁰ estavam cumprindo sua primeira MSE em meio fechado. Dentre os 88,9% [273] que já a haviam cumprido anteriormente, 19,2% [59] têm de quatro a oito “passagens” e 4% [12] afirma ter mais de oito “passagens”.¹¹

Sobre a renda mensal da família, dos que a declararam, 24% [74] afirmaram que sua família ganha até um salário mínimo, e 30,4% [93] mais de três salários mínimos. Contudo, o relatório chamou a atenção para o fato de que aproximadamente 30% [92] desses jovens residem com seis ou mais pessoas. E isso implica dizer que, em uma família de seis pessoas, a renda per capita gira em torno de R\$ 146,00 a R\$ 500,00.

Como já mencionado, a maioria é do sexo masculino (97% ou 298 adolescentes),¹² negra (76,2% ou 234),¹³ está na faixa entre quinze e dezessete anos (70% ou 215) e não

¹⁰ Os dados da pesquisa são oferecidos em porcentagens e, por isso, resolvi convertê-los para a quantidade aproximada de pessoas e apresentar o resultado entre colchetes.

¹¹ Coloquei entre aspas todas as categorias utilizadas pela pesquisa citada. “Passagem”, além de ser a categoria utilizada pela pesquisa, também é muito comum dentro do sistema socioeducativo. Significa que o adolescente já cumpriu MSE, já “passou” anteriormente pelo sistema socioeducativo. Vale dizer que é um termo também é muito utilizado no sistema prisional.

¹² Apesar do número de adolescentes do sexo feminino em MSE ser muito menor em comparação ao masculino, é importante considerar que este vem aumentando ao longo dos anos. Sobre isso, indico a leitura do relatório “Mulheres, Meninas e Privação de Liberdade”, do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à tortura no estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OqxEZJLRSS-8ywDm9desCRIXw2UC1OT/view> acessado em: 14/10/2019.

¹³ A pergunta realizada pela pesquisa (MENDES e JULIÃO, 2019) foi “qual é a sua cor?": 45,9% se declararam pardos, 30,3% pretos, 19,9% brancos, 1,3% amarelos e 0,7% indígenas. E 2% não se identificaram com nenhuma das alternativas indicadas, sendo reunidos na categoria “outros”. Somando os que se identificaram

concluiu o Ensino Fundamental (70% ou 280). Um total de 76,6% [234] afirmou ter tido alguma experiência profissional – destes, 64,5% [198] disseram ter começado a trabalhar entre dez e quinze anos de idade; 71,6% [220] moram em região de “conflito armado (entre policiais, traficantes e facções)”¹⁴. Os atos infracionais de que são mais acusados são análogos ao roubo (44% ou 105 adolescentes) e ao tráfico de drogas (41% ou 126).

Acho importante destacar outros pontos levantados pela pesquisa, como a percepção sobre a instituição polícia: dos 307 entrevistados, 86% [264] responderam “já ter sofrido violência por parte de policiais”; 61,6% [189] que “foram violentos com algum policial”; 97,7% [300] que “os policiais são corruptos e recebem suborno/propina”¹⁵; para 92,4% [284], “os policiais não tratam da mesma forma as vítimas que denunciam crime”. Quando chamados para resolver um crime no lugar onde moram, 6,8% [21] disseram que “a polícia não chega”; para 35,5% [109], “ela demora a chegar” e, para 25,1% [77], “ninguém chama sequer a polícia na sua comunidade”.¹⁶

Também gostaria de destacar alguns dados com relação à discriminações: 34,6% [106] responderam que “foram tratados mal por terem passado pelo sistema socioeducativo”; 50,9% [156] afirmaram que “as pessoas suspeitam deles”.

Os dados apresentados coincidem com o que observei no sistema socioeducativo e com outras pesquisas que tratam do tema. Os sujeitos de quem estamos falando são, em sua maioria, das classes empobrecidas, negros e do sexo masculino. Na grande maioria das vezes, cumprem MSE mais de uma vez, já tiveram experiências de trabalho e os atos infracionais dos quais são mais acusados são análogos ao tráfico de drogas e ao roubo. Além disso, alegam desacreditar na idoneidade das forças policiais e se sentem muitas vezes discriminados.

No próximo tópico, buscarei apresentar e analisar alguns dos dados sobre a experiência escolar desses sujeitos.

como pretos e pardos, temos 76,2%. Sobre estes números, acho importante considerar o fator autodeclaração. Em um país racista como o nosso, espera-se que um número de entrevistados, apesar de serem socialmente identificados com as cores parda ou preta, não se identifiquem com as mesmas.

¹⁴ “Conflito armado (entre policiais, traficantes e facções)” foi o termo utilizado pela pesquisa. Acredito que pode significar uma área da cidade na qual existem processos conflituosos recorrentes entre os grupos citados, envolvendo a utilização de armas de fogo.

¹⁵ A pergunta realizada pelo questionário foi “você acha que a polícia recebe suborno/propina?” e as opções foram “Sempre”; “Muitas vezes”; “Às vezes”; “Poucas vezes”; “Nunca”. Acredito que o percentual destacado se deve à soma dos que marcaram alguma das opções, exceto “nunca”. Todas as perguntas do questionário realizado pela pesquisa de referência podem ser encontradas no próprio.

¹⁶ A descrença na instituição policial apareceu bastante durante a minha pesquisa. Os meus interlocutores alegaram que “todas as polícias” são compráveis “a militar, a civil e até a federal”. Assim como a violência praticada pela mesma também foi uma pauta bastante comentada, a ser considerada no quinto capítulo.

2.2 A escolarização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas

O relatório de pesquisa citado (MENDES e JULIÃO, 2019) também produziu uma série de dados sobre escolarização dos 307 adolescentes que cumpriam MSE de internação no estado do Rio de Janeiro no ano de 2016. Dos 74% [227] que não frequentavam a escola, 46,6% [105] não o faziam havia mais de um ano. De acordo com os questionários aplicados, o principal motivo atribuído para estes entrevistados para não estarem na escola é “não gostar de estudar” (30% ou 68 adolescentes); “ter sido expulso da escola” (14% ou 32); “trabalhar e não conseguir manter as atividades escolares” (12% ou 27); “a entrada na vida do crime” (8% ou 18) e por “problemas na escola” (10% ou 22).¹⁷

Apesar de ter como objetivo primeiro traçar um perfil deste adolescente que se encontra no sistema socioeducativo, o relatório mencionado constrói algumas análises acerca dos dados. Um destes atenta para o fato de que, se forem somados, dentre os motivos de abandono escolar a expulsão com problemas na escola, os números chegam a 24% [54].

Outra pesquisa, realizada mais recentemente pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (2019)¹⁸, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, chamada “Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro”, apontou um número ainda maior de expulsões: cerca de 16,5% [94 adolescentes] dos entrevistados que não estavam estudando afirmaram terem saído da escola por terem sido expulsos.

É importante destacar que as medidas disciplinares de expulsão de estabelecimentos de ensino não são permitidas legalmente de acordo com a doutrina especializada. E o ato de

¹⁷ No contexto paulista, os motivos que contribuíram para o processo de abandono escolar são muito parecidos com os do Rio de Janeiro. A pesquisa “‘‘Aí eu voltei para o corre’’. Estudo sobre reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo”, realizada pelo Instituto Sou da Paz (2018), entrevistou 291 adolescentes, e apresenta mais opções de resposta. Dos 68% [198] que estavam fora da escola, quando questionados sobre os motivos para o abandono escolar, 32,5% [95] respondeu que “não gostava de ir”; 24,4% [71] “se envolveu com atos infracionais”; 9,1% [26] “ter sido expulso/transferido”; 9,1% [26] “precisava trabalhar”, 7,6% [22] “envolveu-se com drogas” e 7,1% [21] “porque foi encaminhado para MSE”; 7,1% [21] “não conseguia ser aprovado”; 4,1% [12] “por influência dos pares”; 3% [9] “por estigma na escola”; 3% [9] “a escola não aceitou a matrícula”; 2,5% [7] “tinha que cuidar dos irmãos”; 2% [6] “era difícil chegar a escola” e 1% [3] “engravidou ou a companheira engravidou”. A experiência escolar negativa mais mencionada foi a repetência, reportada por 80,1% [233], seguida pela dificuldade em entender o conteúdo exposto (54,6%) [157].

¹⁸ A pesquisa (MPRJ e UFF, 2019) teve como objetivo organizar e analisar os dados colhidos em 1988 oitivas informais pelas 1ª e 4ª Promotorias de Justiça da Infância e Juventude Infracional da Capital.

impedir determinado estudante de frequentar uma escola pode ser registrado como “transferência”, na tentativa de impedir as cabíveis ações legais. De acordo com Silveira (2014, p. 1),

A doutrina especializada, com respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição Federal, se manifesta pela ilegalidade das medidas disciplinares como a expulsão ou a transferência compulsória de estudantes, haja vista a garantia constitucional de permanência na escola.

A transferência compulsória e a expulsão são muitas vezes relatadas na bibliografia consultada. Pereira (2015) apontou, por exemplo, um caso no qual o mesmo estudante foi expulso nove vezes de estabelecimentos públicos de ensino. Já o artigo de Silva e Salles (2011) relata as estratégias encontradas pelas escolas de utilizarem-se das chamadas “indisciplinas” para expulsarem os alunos indesejáveis, considerados “alunos-problemas” por terem cumprido MSE.

O fenômeno da “expulsão” também apareceu durante o grupo focal realizado para esta pesquisa, mesmo que não tenha sido pautado por mim. Um dos entrevistados descreveu voluntariamente o episódio que resultou em sua expulsão de uma escola pública municipal, e depois foram somados outros ao seu:

Mariana: E a escola te expulsou mesmo?

Paulo: Ahn...O diretor queria me bater!

Carlos: Aqui, de nós 4 que tá aqui, se tiver um que falou que nunca foi expulso de uma escola...

Mariana: Ah é? Vocês também foram expulsos?

[Todos concordam com um movimento de cabeça]

Paulo: Fui expulso de várias. Carlos da Silveira, Gouveia...¹⁹

Carlos: Eu fui expulso da única escola que eu estudei.

[...]

Mariana: É, as escolas estão cheias mesmo... Mas vocês acham que é comum no DEGASE os alunos terem sido expulsos?

Carlos: Tem gente que quer estudar e tem gente que não quer.

Mariana: Mas vocês acham que os adolescentes que estão aqui dentro já foram expulsos?

Carlos: Isso é certo.

Vitor: Ih, a maioria.

Paulo: Você acha que tem alguém aqui que estuda?

[...]

Mariana: Então, vocês acham que a maioria daqui foi expulso?

[Todos assentem com um movimento de cabeça]

¹⁹ Os nomes das unidades escolares foram modificados para não identificar o interlocutor.

Sobre esse trecho, é possível considerar algumas questões. Em primeiro lugar, no porquê de os interlocutores fazerem essa análise (de que a maioria dos adolescentes ali cumprindo medidas foram expulsos), apesar de, muito provavelmente, não terem essa informação. Em segundo lugar, mesmo que esta informação fosse confirmada empiricamente, penso sobre o número aparentemente não insignificante de adolescentes que estejam em privação de liberdade tenham sido expulsos da escola.

Apesar de a minha pesquisa, e das outras anteriormente citadas, ter caráter qualitativo e, em consequência, não poder ser considerada uma amostra representativa, proponho que todas sejam consideradas relevantes para pensarmos os números relativos à experiência da expulsão escolar. Minha pesquisa me fez refletir sobre a possibilidade de outros adolescentes já terem sido expulsos em outros momentos da vida escolar, isto é, em outras circunstâncias que não foram necessariamente interpretadas pelos entrevistados como o motivo de não estarem estudando no momento da apreensão.

Outro dado de extrema importância para este trabalho diz respeito à repetência escolar.

²⁰ Somente 12,4% [37] dos entrevistados pela pesquisa (MENDES e JULIÃO, 2019) responderam nunca terem repetido alguma série. Dos 87,6% [269] que repetiram alguma vez o ano letivo, 21,2% [57] repetiram uma única vez, 32,2% [87], duas vezes e 34,2% [92], três vezes ou mais. O relatório de pesquisa ainda aponta que os jovens que afirmaram nunca terem repetido alguma série disseram que isso ocorreu porque abandonaram a escola. Isto é, interpretam que se tivessem permanecido na escola provavelmente iriam repetir.

Sobre os motivos que os próprios sujeitos atribuem à sua reprovação: “excesso de faltas” (16% [43]); “não entender as matérias” (6,7% [18]); “fazer bagunça em sala de aula” (6,3% [17]) e “não gostar de estudar” (1,5% [4]). Como podemos observar nos dados apresentados, o número de abandonos e repetências é significativo. A retenção desses alunos ao longo da trajetória escolar também podem explicar os altos índices de distorção idade-série dos usuários do sistema socioeducativo: cerca da metade dos adolescentes internados (45,6% [140]) cursavam o 6º e 7º anos, apesar de a maioria ter entre 16 e 18 anos.²¹

²⁰ Apesar de saber que existe uma distinção entre reprovação e repetência na literatura sobre o tema (reprovação é a situação de não ser aprovado para cursar a série seguinte; repetência é a situação em que o estudante faz novamente a mesma série, ou por ter sido reprovado ou por ter evadido e retornado), os termos aqui colocados são os mesmos do relatório, no qual não foi feita essa distinção nos questionários aplicados.

²¹ A escolarização é obrigatória durante o cumprimento da MSE, de acordo com o ECA. Portanto, os dados podem se referir à série cursada durante o cumprimento da mesma, dentro da escola existente na unidade. Um ponto interessante é que, apesar de os dados indicarem baixa escolaridade, de acordo com o relatório de pesquisa (MENDES e JULIÃO, 2019), os adolescentes apresentam níveis de escolaridade maiores do que antes. A

Um estudo conduzido por Ricardo Paes de Barros (2017 *apud* INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018, p. 24) sobre as causas da evasão escolar entre adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil concluiu, com base em uma revisão da produção científica nacional sobre o tema, que o fator “mais presente na opinião dos jovens é o desinteresse pela escola provocado [...] pela falta de significado e de qualidade das atividades escolares e, portanto, pela sua decorrente falta de atratividade.” O estudo aponta como cruciais os

(i) déficits de aprendizado que os jovens acumulam ao longo de sua trajetória escolar [...]. que os levam ao desengajamento, e (ii) reprovações [que] podem abalar a confiança dos jovens em sua capacidade de ter sucesso nas atividades escolares, ou mesmo, criar defasagens [...] que podem limitar a identidade do jovem e seu sentimento de pertencimento para com o restante da turma.(BARROS, 2017 *apud* INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018, p. 24)

Alguns dados produzidos no relatório de pesquisa de referência (MENDES e JULIÃO, 2019) são interessantes, pois demonstram resultados diferentes daqueles que a expectativa do senso comum possa indicar. Por exemplo, ao serem indagados sobre se os responsáveis incentivam seus estudos, 98% [300] responderam que sim, questionando, deste modo, a ideia de que esses jovens não têm incentivo familiar para a escolarização.²² Perguntados se vão à escola por conta dos amigos ou pelas aulas, 50% [154] dizem que vão à escola pelas aulas e 47,2% [145] pelos amigos. Sobre as escolas do DEGASE e os seus cursos, 40% [123] afirmam que ambos foram importantes e úteis na sua vida e 26% [80] somente a escola. Apenas 9% [28] dizem que a escola e os cursos eram ruins.

Muitos adolescentes relatam casos de recusa/dificuldade de matrícula pela unidade escolar acionada após o cumprimento da MSE,²³ tanto na bibliografia consultada (PAISAN, 2014; INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018) quanto em minha experiência com o grupo. Se levamos em consideração que 88,9% [273] dos entrevistados pela pesquisa de referência

quantidade dos entrevistados cursando o Ensino Médio era de 14,62% [45], enquanto a quantidade dos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental é também de 14% [43]. Os dados da pesquisa evidenciam um número muito maior de jovens no Ensino Médio em relação ao divulgado no Plano Decenal Socioeducativo de 2015, por exemplo, que apontou apenas 5% dos adolescentes. Sobre isso, indico a leitura da pesquisa de Vergilio (2013), que se dedicou a analisar o aumento da escolaridade dos adolescentes em medida de internação provisória no Rio de Janeiro.

²² Algumas discussões sobre responsabilização da família pelo afastamento do percurso escolar serão feitas no capítulo 2.

²³ Em relação à dificuldade para se obter a matrícula escolar, os profissionais paulistas ouvidos na pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018) afirmaram que existem procedimentos para que os adolescentes egressos tenham vagas garantidas em uma das escolas sugeridas pelas suas famílias. Segundo a pesquisa, alguns colocaram que a responsabilidade por efetuar a matrícula é das famílias dos egressos, enquanto outros reconheceram que há escolas que se recusam a receber adolescentes que cumpriram medida de internação.

(MENDES e JULIÃO, 2019) já haviam cumprido MSE antes da pesquisa, podemos supor que alguns desses adolescentes já puderam já ter tido dificuldades para se reinserir na escola, após cumprirem medidas anteriores. Esse fator não foi considerado no relatório de pesquisa (como o motivo para este adolescente não estar na escola no momento da internação),²⁴ mas pode ter relevância.

Galo e Willians (2008 *apud* PAISAN, 2014) obtêm informações semelhantes às que obtive em minha pesquisa. De acordo com as autoras, muitas escolas rejeitam a matrícula de estudantes que cumpriram ou cumprem MSE. Na maioria das vezes, as escolas justificaram a rejeição porque tais jovens, quando nela estavam, “causaram problemas”, devendo, portanto, ser encaminhados para outras escolas. Estas, por sua vez, rejeitam esses estudantes por seu histórico de conflitos e, assim, o ciclo de exclusão se repete.

Um dado importante trazido por Malfitano *et al* (2015) aponta, com base em seu universo de pesquisa, que a média de mudança de escola foi de, aproximadamente, quatro. Esse número poderia ser considerado normal em uma trajetória escolar típica que envolve onze anos de escolarização. Contudo, as autoras chamam a atenção para o fato de que, no contexto em análise, os percursos escolares costumam ser mais curtos. Assim, quatro mudanças em uma trajetória escolar de seis a oito anos passam a ser um número alto e fazem emergir a problemática da grande rotatividade escolar e dos efeitos da não vinculação a uma determinada instituição. Outro dado importante encontrado na mesma pesquisa é que os adolescentes reincidentes circulam mais em diferentes escolas, evidenciando o que chamam de dificuldade no sistema educacional em lidar com os adolescentes que cumprem MSE.

Ainda sobre matrícula pela unidade escolar após o cumprimento da MSE considero outras possíveis problemáticas. Por exemplo, se reinserir no espaço escolar durante o período letivo.²⁵ Além das dificuldades burocráticas para se conseguir uma vaga fora do período de matrículas estabelecido na rede pública, ainda podemos supor as dificuldades da reinserção na rotina escolar no meio do período letivo. Zanella (2015) considera que esse é, inclusive, um fator que muitas vezes provoca a repetência de série do adolescente.

²⁴ Porém, na pesquisa do MPRJ e da UFF (2019) na cidade do Rio de Janeiro 4,2% dos que não estavam estudando [25] alegaram não terem conseguido vaga na escola. E na pesquisa do Instituto Sou da Paz, em São Paulo (2015), esse elemento também foi considerado e 3% [9] alegaram não terem voltado para a escola por não terem conseguido efetuar a matrícula.

²⁵ O adolescente pode “ganhar a liberdade” em qualquer mês do ano, o que faz com que possa ter que retornar a escola no meio do período letivo. No sistema público de ensino do estado do Rio de Janeiro as matrículas são feitas via internet, em um período estabelecido no início do ano.

Um outro problema é que ser egresso do sistema, ou estar cumprindo Liberdade Assistida,²⁶ pode trazer uma situação indesejada: o estigma. Isto é, “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 1988, p. 4). Caso o adolescente deseje ocultar essa vivência, controlar essa informação como diria Goffman, ele provavelmente deverá procurar uma nova escola que seja em um lugar distante das suas redes de relações (vizinhos, familiares e conhecidos).

Por esses, e uma série de outros motivos não explorados ainda, não podemos nos contentar em explicar as interrupções e dificuldades no percurso escolar como provocadas exclusivamente por esses estudantes, uma vez que, reprovação, expulsão e evasão são ações pelas quais, de maneira geral, são responsabilizados os indivíduos que sofrem suas consequências.²⁷

O Ensino Fundamental hoje, no Brasil, pode ser considerado universalizado, com 99,2% das crianças de 6 a 14 anos frequentando a escola,²⁸ e o grupo de adolescentes analisado, de modo geral, ingressou na escola.²⁹ Mas esse grupo também aparece, ao mesmo tempo, em índices e pesquisas de abandono, reprovação e expulsão. Percebe-se que existe uma grande chance desse adolescente ter uma relação frágil com a escolarização. Isto pode significar infrequência, transferências, reprovações, repetências, expulsões, dificuldades para a realização de matrículas, conflitos na escola, entre outros aspectos que podem prejudicar a trajetória escolar.

O processo do adolescente ter sua relação com a escolarização cada vez mais fragilizada pode ser aproximado do conceito de desinserção educacional, que aparentemente encontra muitas relações com o cumprimento de medidas socioeducativas. Esse processo parece ser influenciado por uma série de questões, as quais serão investigadas neste trabalho.

²⁶ Liberdade Assistida é uma das MSE. É bem comum o adolescente cumprir a medida de internação e “ganhar LA”. Ou seja, ao invés de ganhar a “liberdade total”, ele continua cumprindo uma medida, porém em liberdade.

²⁷ Por exemplo, a repetência escolar aqui não foi extensamente analisada, pois não tenho material de pesquisa para identificar elementos que produzem esse fenômeno. Mas não podemos achar aleatório o percentual de reprovação girar em torno de 87,3% - evidenciado na pesquisa de referência. E, principalmente, não podemos achar, enquanto profissionais da educação básica, que esse número não nos diz respeito.

²⁸ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação (Pnad Contínua). Dado divulgado pelo IBGE, em 2017.

²⁹ Como apontou o relatório de pesquisa (MENDES e JULIÃO, 2019), 60% [184] dos jovens entrevistados começou a estudar com até 5 anos de idade - sendo 7,2% [22] com 6 anos e 11,4% [35] com 7 ou mais e 21,2% [65] não sabia quando havia começado. Na pesquisa não são apresentados dados sobre adolescentes que nunca tenham ingressado na escola. Não digo que estes não existam, contudo, se existiram durante a pesquisa, aparentemente sua expressividade não é representativa para ser mencionada.

Minha pesquisa, e de outros pesquisadores, oferece elementos que me levam a propor a hipótese de que a própria escola é uma das responsáveis por esse processo de desinserção educacional. Minha perspectiva não é anular a responsabilidade individual dos adolescentes com relação aos argumentos que são utilizados como justificativa pela escola para as reprovações e expulsões. Isto é, não é o objetivo negar a criação de conflitos com colegas e professores, o excesso de faltas, o não atingimento das habilidades necessárias para a aprovação na série. Enfim, sabe-se que existe uma série de ações realizadas por adolescentes que necessitam de atitudes de responsabilização por parte da escola.

Do mesmo modo, não desconsidero, as imensas dificuldades que a escola pública brasileira encontra, haja vista a escola não dispor dos mecanismos necessários para resolver muitas das problemáticas das quais esses adolescentes são vitimados. Contudo, o meu posicionamento é pela necessidade de repensarmos práticas escolares. Na pesquisa de Malfitano *et al* (2015, p. 946) questionam:

o que a escola tem feito (ou não) para manter uma criança de cerca de sete anos no interior de seu estabelecimento? Qual é a responsabilidade da escola, da família e do Estado com relação a fazer com que essa criança frequente e permaneça na escola? Que impactos – objetivos e subjetivos – tem na vida de uma criança o insucesso que começa nas séries iniciais? De que forma a criança constrói sua identidade e subjetividade com a evidente falta de apoio dos sujeitos responsáveis pelo cuidado da sua formação e com uma escola que se exime da responsabilidade de fazer um movimento mais ativo para ir ao encontro dessa vida e para desvendar as necessidades/dificuldades que essa criança/família está atravessando? Que outros atores precisam estar envolvidos para que essas crianças consigam permanecer e aprender, para ter garantido o direito da educação básica?

Uma questão levantada pelas autoras é que, no universo da pesquisa (2.269 históricos escolares de egressos do sistema socioeducativo em uma cidade média paulista), 54% [1.225] estudaram em algum momento na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Esse elemento é destacado pois, de acordo com estas e com outros autores (NAIFF *et al*, 2015), essa modalidade de ensino é tratada de forma marginal e pouco investimento com relação às outras ofertas de educação.

Malfitano *et al* (2015) chamam a atenção para a necessidade da EJA ser “central”, quando mais da metade dos adolescentes envolvidos em atos infracionais são acolhidos nessa

modalidade. Compartilho, neste trabalho, de algumas inquietações por parte das autoras (2015, p. 948):

Como são formados os professores para lidarem com as demandas desses jovens que envolvem passagens de insucesso escolar? Como é trabalhar com públicos juvenis no mesmo ambiente de pessoas trabalhadoras que vão em busca de uma maior qualificação profissional? (...) A EJA, portanto, torna-se uma importante referência e oportunidade para os adolescentes que tentam dar continuidade à sua trajetória escolar, sinalizando para a política educacional a necessidade de investimento e cuidado em relação a essa modalidade.

As autoras também destacam a necessidade de atenção a outro sistema significativo nos percursos escolares desses adolescentes, a Educação Especial. Cerca de 2% [60] de adolescentes da mesma pesquisa (MALFITANO *et al*, 2015) tiveram passagem por essa modalidade em algum momento, o que constitui-se também numa questão fundamental a ser pensada. Como ambas as modalidades, a EJA e a Educação Especial, costumam ser analisadas pela literatura como ainda mais desvalorizadas em termos de recursos e formação de professores, pode-se prever que parte dos adolescentes que são usuários das mesmas encontram um cenário mais preocupante do que o do ensino público na modalidade regular.

Diante de tantos desafios, inclusive já dimensionados por várias referências, Zanella (2015, p. 17) aponta:

infelizmente, o sucesso escolar durante a privação de liberdade torna-se uma ilusão quando o adolescente, ao tentar inserir-se na escola, não consegue nem ao menos viabilizar sua matrícula. Seja pela não adaptação às regras escolares, pelo sentimento de fracasso frente aos professores e colegas, pela “falta” de idade para se inserir na modalidade da Educação de Jovens e Adultos ou a “muita” idade ocasionada pela defasagem idade-série [...] os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas encontram a cada dia maiores dificuldades para a inserção e permanência na comunidade escolar.

Os dados apresentados neste capítulo mostram que os adolescentes acusados de autoria de ato infracional possuem grandes chances de também terem trajetórias de desinserção educacional. A pesquisa de caráter qualitativo realizada me ajuda a supor que existe uma série de questões, geradas na própria instituição escolar, que podem interferir no afastamento do percurso escolar desses adolescentes.

Adentrando um pouco mais as relações entre escola e estudantes, muitas pesquisas se dedicaram a compreender as desigualdades dentro do sistema educacional, como as desigualdades de desempenho escolar entre grupos definidos pelo sexo, cor e nível

socioeconômico (SOARES; ALVES, 2003 ; ALVES *et al*, 2016). Algumas relatam, inclusive, as distinções no tratamento dos estudantes por parte dos professores, com relação à cor e ao gênero (CARVALHO, 2003, 2004 e 2005; GOMES, 2003 e 2010). De acordo com essas referências, a escola não é igual para todos. O modo como a escola tradicionalmente vem se relacionando com o grupo de sujeitos nesta pesquisa considerados será melhor analisado no próximo capítulo.

3. “PARA O POBRE É ISSO. O PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO É ISSO: LER E ESCREVER.” OU COMO A ESCOLA VEM SE RELACIONANDO COM ADOLESCENTES ANTES E DEPOIS DA ACUSAÇÃO DE AUTORIA DE ATO INFRACIONAL

Como exposto no capítulo anterior, percebo uma relação entre o processo de desinserção educacional e o cumprimento de medidas socioeducativas. Também defendi a hipótese de que a própria escola contribui para esse processo. Este capítulo se dedica a investigar melhor a relação da escola com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e a relação da escola com a situação de desinserção educacional.

Além de trabalhar com a bibliografia existente sobre a relação de adolescentes que cumprem MSE com a escola, decidi que eu precisava também considerar a relação da mesma com esses adolescentes antes da acusação de autoria de ato infracional. Porém, surgiu a questão de como definir “esse grupo de adolescentes”. Isto é, como vou definir quem são esses adolescentes, visto que, antes da acusação do cometimento do ato infracional e, portanto, durante seus percursos escolares, seriam apenas estudantes?

Escolhi destacar os marcadores sociais baseados no perfil da maioria dos adolescentes que se encontram cumprindo medidas socioeducativas. Isto é, estamos falando de meninos, negros e pobres.

Faço, então, algumas considerações acerca da relação da escola com crianças e adolescentes identificados a partir desses marcadores. Depois, dedico uma seção à discussão das teorias da educação sobre o conjunto de fenômenos que convencionou-se chamar de “fracasso escolar”. Coloco, pois, minha posição sobre a escola também ser responsável por este processo, que prefiro chamar de desinserção educacional. Por fim, discuto especificamente a bibliografia e os dados da relação da escola com o adolescente que cumpre ou cumpriu MSE.

Portanto, esse capítulo se dedica a analisar as relações que a escola tradicionalmente vem tendo com esses sujeitos antes da acusação do cometimento de ato infracional (geralmente meninos, pobres e negros), depois dela (depois de terem sido inseridos no sistema socioeducativo) e com a desinserção educacional.

3.1 Relações que a escola tradicionalmente constrói com meninos, pobres e negros

De acordo com todas as pesquisas consultadas, inclusive o relatório de pesquisa utilizado como referência (MENDES e JULIÃO, 2019), os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação no Rio de Janeiro possuem, em sua maioria, um perfil: são do sexo masculino, negros e oriundos das camadas mais empobrecidas.

Apesar da já mencionada universalização do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, em 2017 apenas cerca de 46,1% de pessoas de 25 anos ou mais de idade finalizaram a Educação Básica obrigatória.³⁰ As pesquisas consultadas indicam que as desigualdades que antes se manifestavam no acesso à escola, se revelam, agora, dentro dela, com crescentes diferenças, por exemplo, nos chamados níveis de aprendizagem.

Estas dificuldades podem chegar ao equivalente a três anos de escolarização entre crianças da mesma idade, de acordo com o Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).³¹

O artigo de Alves *et al.* (2016), baseado nos resultados da referida pesquisa, constata as desigualdades de aprendizado entre grupos de estudantes definidos pelo sexo, cor e nível socioeconômico. Nos municípios brasileiros onde houve melhoria na qualidade (melhora das médias), não houve redução das desigualdades entre os grupos definidos.

De acordo com os autores, a melhoria das médias de proficiências tem funcionado como um círculo virtuoso apenas para os grupos sociais mais favorecidos, pois, apesar da melhoria do desempenho em conjunto, existe uma crescente desigualdade entre os grupos sociais.

Os autores chamam a atenção para o fato de que indicadores educacionais de acesso, permanência e conclusão das etapas de ensino e de desempenho escolar são considerados para a análise da qualidade da educação de um país. A distribuição desses indicadores varia entre

³⁰ Dado obtido na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acessado em 06/08/2019.

³¹ O referido núcleo de pesquisa fez a constatação, a partir de análises de edições da Prova Brasil (avaliação educacional em larga escala realizada bianualmente) entre 2005 e 2013, as quais envolveram cerca de 23 milhões de alunos e 70 mil escolas, em todos os municípios brasileiros. A Prova é composta por testes de Matemática e Língua Portuguesa, aplicados aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas.

os indivíduos. Entretanto, quando essa variação é uma característica relacionada a grupos sociais, tem-se uma situação de desigualdade.

De acordo com este artigo, os problemas do aprendizado no Ensino Fundamental constituem uma barreira para o acesso dos estudantes aos níveis mais altos de ensino. Os resultados indicam, que para os estudantes com nível socioeconômico mais baixo, pretos, meninos (em Leitura) ou meninas (em Matemática), as proficiências mais baixas os colocam em situação muito desvantajosa para seguir sua trajetória escolar.

Grande parte da obra de Marília Carvalho (2003, 2004 e 2005), busca compreender os processos que têm conduzido distintos desempenhos escolares. Em um texto de 2003, Carvalho fez a inquietante provocação de que o “fracasso” e a violência escolar vinham sendo discutidos como se eles nada tivessem a ver com as relações de gênero, quando, na verdade também têm a ver com determinadas formas de masculinidade.

Portanto, há relações de gênero que, se, evidentemente, não explicam esses fenômenos como um todo, não podem ser dispensadas para entendê-los. Por isso, está posta diante de nós a tarefa de trazer a discussão de gênero - e fundamentalmente uma discussão sobre as masculinidades - para o centro do debate educacional, tornando-a visível. (CARVALHO, 2003, p.192)

Em um artigo de 2004, Carvalho aponta que se convenceu da impossibilidade de investigar as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas sem considerar as desigualdades de classe e, especialmente, de cor. Para conhecer as formas cotidianas de produção do “fracasso escolar” mais acentuado entre meninos, a autora afirmou que surgiu a necessidade de investigar as interações entre professores, professoras, alunos e alunas, sempre perpassadas por um conjunto de desigualdades sociais de raça, classe e gênero, assim como os critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente, pelos encarregados de avaliar os estudantes.

O texto “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos” de Carvalho, de 2005, foi construído a partir das diferenças entre a classificação racial dos estudantes feita pelas professoras ou pelos próprios alunos, procurando evidenciar em que medida esta classificação estava relacionada ao desempenho escolar das crianças (incorporando aspectos de aprendizagem, disciplina e comportamento). A autora confirmou a hipótese de que a classificação racial das crianças não estava relacionada apenas às suas

características físicas e ao seu status socioeconômico, mas também ao seu desempenho escolar, associando a cor aos problemas de desempenho.

A obra de Nilma Lino Gomes também trabalha com a articulação entre educação, raça e gênero. Em “Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade” (2010), a autora analisa, através de uma pesquisa etnográfica, como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução de discriminação racial e de gênero e a interferência destes em suas práticas pedagógicas.

Através de exemplos de episódios ocorridos em sala de aula, a autora concluiu sobre o quanto a escola não estava preparada para discutir as relações raciais e de gênero. De acordo com Gomes, o trabalho pedagógico ainda estava sendo realizado levando-se em consideração apenas a “boa vontade” dos docentes, com práticas distantes de uma análise histórica, sociológica, política e antropológica, girando, pois, em torno do senso comum e carregadas de um discurso racista e sexista.

Outro texto de Gomes, de 2003, tem como foco a corporeidade e a estética. Neste, a autora apresenta a necessidade de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas no campo da formação de professores. A autora discute as representações sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a partir de depoimentos.

A escola apareceu em vários depoimentos como um importante espaço no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Porém, nem sempre ela foi lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva. A autora concluiu que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tinha sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural.

O texto de Carlos Henrique Araújo e Ubiratan Castro de Araújo (2003) fez importantes colocações ao trabalhar com dados estarrecedores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sobre as desigualdades entre negros e brancos no sistema de ensino.³²

³² Como, por exemplo, o de que entre 1995 e 2001, das crianças negras na última série do Ensino Médio representavam a metade da registrada na 4ª série (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental, enquanto o dos brancos, que somavam 44% dos alunos ao final do primeiro ciclo do fundamental, totalizavam 76% na 3ª série do Ensino Médio. A diferença no desempenho escolar na prova de leitura dos estudantes negros, em relação aos brancos, também tinha aumentado de 20 para 26 pontos. O estudo mostrou, ainda, que em leitura, na 4ª série do Ensino Fundamental, 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como “crítico” e “muito crítico” contra 44% de alunos brancos.

Dentre essas colocações, por exemplo, a de que somos tentados a entender a diferença de desempenho entre brancos e negros como resultado do fenômeno da inserção desigual e discriminada das populações negras na sociedade. Apesar de concordarem com a estreita relação entre pobreza e a percepção das representações sociais sobre a cor, os autores chamam a atenção para o fato de que mesmo entre estudantes com níveis socioeconômicos e escolaridades dos familiares similares, o desempenho entre brancos e negros não era igual.

Por mais que esses autores se refiram aos dados mais antigos (mais especificamente entre 1995 e 2003), estudos mais recentes, como o utilizado no artigo de Alves *et al.* (2016), são também categóricos em afirmar a persistência das desigualdades dentro de um mesmo nível socioeconômico. Portanto, de acordo com ambos os resultados, não há como reduzir o campo explicativo dessa desigualdade educacional às variáveis socioeconômicas, apesar de ser uma determinação importante.

Nas palavras de Araújo e Araújo (2003, p. 1):

O que salta à vista é a reprodução de condições hostis aos alunos negros nas escolas brasileiras que atuam permanentemente para o agravamento das diferenças de desempenho escolar desse segmento. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Essa evidência define os contornos de um problema a ser diagnosticado e resolvido: as desigualdades raciais são especificamente responsáveis pelas desigualdades educacionais.

Estes autores levantaram questões para pensar essa problemática, como sobre os conteúdos e os métodos escolares, questionando se os mesmos são compatíveis com as especificidades culturais e com os anseios da população escolar negra. Chamam a atenção para os dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece o tema transversal da diversidade cultural, uma diretriz que os autores consideram largamente ignorada nas práticas cotidianas das escolas no Brasil. Também apontam que houve um reconhecimento governamental de que a história e a cultura negra no Brasil estão ausentes na formação escolar dos brasileiros, citando a promulgação da Lei 10.639/03, que torna estes temas obrigatórios em todas as escolas e em todos os níveis de ensino.

Posso acrescentar que hoje sabemos, através de uma série de pesquisas, como de Almeida e Sanchez (2017), que os temas propostos na Lei 10.639/03 continuam sendo amplamente ignorados na maioria dos contextos escolares. Essa problemática pode ser

pensada também com relação ao fato de as licenciaturas e os cursos de formação continuada, em geral, ainda não contemplarem os requisitos da lei 10.639/03, como mostram uma série de pesquisas (MÜLLHER; COELHO, 2013; LOPES, 2016; SOUZA, 2009).

Para Araújo e Araújo (2003), são necessários conteúdos e métodos que visem à promoção da cultura negra - como uma das ações prioritárias para o combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas. E também é necessário refletir acerca das relações sociais dentro da escola e no seu entorno, nas quais se reproduzem práticas discriminatórias, configurando um ambiente de hostilidade.

“São nessas relações que se reproduz um racismo difuso, silencioso e habitual, fundamentado na cristalização de representações negativas do estudante negro. Não é mais possível esconder que a expectativa do fracasso pesa como permanente suspeição contra o negro.” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2003, p. 1)

Existem teorias no campo da educação acerca do suposto “fracasso escolar” que me fazem crer que a escola possui um papel fundamental nesse processo. Com base nelas, julguei necessário buscar referências de bibliografias que trabalhassem as relações dentro da escola, de raça, classe e gênero, de modo a compreender um pouco mais da produção de desigualdades dentro desses espaços.

Agora, é necessário abordar rapidamente as mencionadas teorias no campo da educação sobre os processos do que se convencionou chamar de “fracasso escolar” e como a escola aparece nelas. Este é o tema da próxima seção.

3.2 As teorias sobre o “fracasso” e a escola

Há algum tempo, as teorias no campo da educação vêm trabalhando com a noção de que o chamado “fracasso escolar” - termo também já muito questionado - é produzido dentro do próprio espaço escolar. Ou seja, esse trajeto escolar, que não culmina no considerado “sucesso”,³³ pode ter origem na própria escola.

Essa perspectiva se opõe a outras precedentes no campo da discussão acerca do “sucesso e fracasso escolar”, como, por exemplo, as que responsabilizavam competências

³³ A categoria “sucesso”, nesse contexto, não é tão discutida quanto deveria, visto que não é unívoca. Mas eu entendo o sucesso, na perspectiva de oposição ao fracasso escolar nesta bibliografia, como a situação do estudante que finaliza a educação básica na idade esperada, com os resultados e comportamentos almejados para os que o avaliam.

cognitivas ou as que patologizavam esse educando, atribuindo seu insucesso a questões psicológicas ou psiquiátricas. Também houve as que responsabilizassem o meio cultural em que ele estava inserido, conhecida como teoria da carência cultural; e também as teorias crítico-reprodutivistas.

A teoria de explicação para o fracasso escolar, conhecida como carência cultural, de origem estadunidense e popularizada nos anos 1970, foi criticada por transferir a responsabilidade do fracasso do estudante para a família e para o ambiente sociocultural em que aquele se insere. Ou seja, o problema é que o estudante vive em um lugar de “pouca” cultura, e por isso não se sai bem na escola.

Posteriormente, as teorias crítico-reprodutivistas passam a integrar o pensamento acerca do fracasso escolar. A partir das teorias sobre o sistema de ensino francês, como de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, foi ampliada a possibilidade de se pensar o papel da escola de uma maneira crítica ao propor que esta funciona como uma espaço de reprodução da dominação cultural existente na sociedade de classes, e, de acordo com este argumento, o capital cultural das classes dominantes era privilegiado, excluindo-se, pois, o das dominadas.

Porém, mais uma vez, conforme salienta Patto (1999, p. 150), “a produção do fracasso era localizada na inadequação da escola a esta criança carente ou diferente”. De acordo com esta autora, apesar de não ter diferido muito do modelo da “disparidade cultural”, veiculado pelas teorias da carência cultural, as pesquisas de Bourdieu e Passeron provocaram importantes mudanças no pensamento educacional, como, por exemplo, na atenção à dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância da relação professor-aluno. Também chamou a atenção para a dominação e para a discriminação social presentes no ensino e tornou mais fácil a educação ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo para a superação do mito da neutralidade do processo educativo.³⁴

No final dos anos 1970, começaram a surgir pesquisas acerca da participação do próprio sistema escolar no chamado “fracasso”, através dos fatores intra-escolares. O quadro de pesquisas revelava características estruturais das escolas oferecidas às classes populares. Contudo, ainda segundo Patto (1999), os apontados diagnósticos da precariedade da escola pública passaram a conviver com as explicações das influências externas a esta, como aquelas

³⁴ Isto é, o processo educativo não acontece apartado de outros processos sociais. E, como todo ato político, é permeado por ideologias. Essa análise nos leva a pensar que não é possível uma prática educativa neutra.

que sustentavam que as crianças pobres são portadoras de dificuldades que lhes são inerentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que cresceram as críticas com relação à situação da escola, permanecem as afirmações sobre sua clientela baseadas na carência cultural. Continuou-se, assim, a se trabalhar com o pressuposto de uma distância cultural entre a escola e sua clientela.

Patto, em “A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia” (1999), problematiza alguns elementos da teoria crítico-reprodutivista e da carência cultural para justificar sua posição distinta. A autora aponta o desconhecimento do *habitus*, certamente heterogêneo, das classes populares, e o preenchimento dessa lacuna com preconceitos que atribuem o chamado fracasso à falta de capital cultural.

Outro ponto levantado por ela é que esta teoria se refere ao contexto do ensino francês, e, deste modo, é questionável, no tocante à relação professor-aluno brasileira. Isto é, talvez os professores brasileiros das classes populares não possuam o capital cultural da elite, como apontado em “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron. Além disso, Patto (1999, p. 159) propõe questões como:

Até que ponto é verdade que os professores partem do pressuposto de que estas crianças são parecidas com seus filhos e as ensinam como tais até o momento que, em pleno processo educativo, percebem a diferença? A visão negativa que têm da clientela é resultado de seu contato com elas ou é anterior a esse contato? Estas crianças saem da escola estigmatizadas e etiquetadas ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nela ingressam?

Depois de concluída sua pesquisa em uma escola na periferia de São Paulo, na qual buscou analisar a produção das dificuldades de escolarização que atingem parte das crianças das classes populares, a autora apontou que as teorias do fracasso baseadas na carência cultural “deveriam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem” (1999, p. 407).

Também questiona, por não encontrar correspondência na realidade empírica, a tese de que os professores ensinam a um aluno ideal. De acordo com a autora, a inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade e precariedade enquanto instituição de ensino (citando, como exemplos, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade de educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a gratuidade apenas nominal); menciona também as suposições errôneas acerca dos alunos pobres que “não conseguem aprender” (sendo vistos através dos preconceitos raciais e

sociais que criam uma representação negativa da clientela). Por fim, aponta o fato de que educadores são desrespeitados pela política educacional (precariedade do trabalho, insatisfação profissional, lacunas de formação) e informados por pseudo-conhecimentos científicos que responsabilizam os pobres pelo fracasso da escola.

Sobre isso, a autora destaca (PATTO, 1999, p. 414):

uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a atuação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógicas que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, arbitrariedade e violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas a essa clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber.

Apesar de a explicação sobre as dificuldades de escolarização que responsabilizam o estudante ser, há bastante tempo, questionada pelos teóricos da educação (como a importante obra de Patto, da década de 1990), achei importante trazer essa discussão pois ainda é extremamente comum observar profissionais da educação se baseando nesse tipo de análise ao se defrontarem com problemas de ensino-aprendizagem. Creio que isto é fundamental para compreender as relações da escola com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.³⁵

Como mostrou a obra de Patto, a literatura sobre fracasso escolar é marcada por preconceitos e estigmatizações. Estes são responsáveis por contribuírem para a produção de dificuldades de escolarização de crianças e jovens das classes populares. No geral, podemos concluir que "mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola, por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural" (1999 *apud* Sousa *et al*, 2019).

Esse grande parêntese sobre as teorias que explicam o chamado fracasso escolar como responsabilidade do estudante, seu ambiente cultural e sua família, teve como objetivo

³⁵ Além de cursar a pós-graduação, curso atualmente a graduação em Pedagogia. No primeiro período do curso, após serem apresentadas as teorias sobre o "fracasso escolar" (patologização, carência cultural...), a disciplina Alfabetização apresenta a posição de que existem fatores intra-escolares que provocam o "fracasso" atribuído aos alunos. Contudo, foi ressaltado que aquelas anteriores ainda fazem parte do arcabouço teórico de muitos profissionais da educação. Nos foi solicitado, inclusive, uma pesquisa de campo sobre as explicações dos professores do Ensino Fundamental acerca do "fracasso escolar". Os resultados da pesquisa costumam circular entre carência cultural, a patologização e as teorias críticos-reprodutivistas, e nota-se uma ausência de explicações intra-escolares.

demonstrar que essa não é uma concepção compartilhada por este texto. Defende-se, aqui, a concepção que atribui à escola, e ao Estado, as responsabilidades no processo de desinserção educacional.

Como disseram Sousa *et al.* (2019, p. 246),

pensar o insucesso escolar como produzido unicamente pelo sujeito ou como sendo consequência do contexto sociocultural em que ele se insere, atribuindo-lhe, acriticamente, a responsabilidade em relação a um fenômeno psicossocial de natureza complexa (fracasso escolar), significa subverter a ordem das coisas, recorrendo a subterfúgios ideológicos e reducionistas para legitimar as desigualdades no âmbito social.

É preciso traçar algumas considerações sobre esse posicionamento. Não atribuo aos profissionais da educação a responsabilidade deste processo, pois não ignoro as imensas dificuldades que a escola pública brasileira enfrenta. Portanto, quando aponto a escola como responsável, estou tratando-a como uma instituição do Estado, a qual cria as condições para que esta produza mecanismos intra-escolares de exclusão.

É preciso também adicionar novas condicionantes às problemáticas da escola básica mencionadas por Patto, e pertencentes ao atual contexto no estado do Rio de Janeiro - como, por exemplo, a violência urbana, que é identificada como cada dia mais presente no cotidiano escolar (escolas paralisadas por conta de tiroteios, profissionais da educação que não querem trabalhar em determinadas áreas consideradas perigosas, ingerência do tráfico e da milícia sobre os estabelecimentos de ensino...); o descaso dos governos com os profissionais da educação (salários extremamente defasados, atrasos nos pagamentos, falta de incentivo à qualificação...); e escolas muito precarizadas (falta de infraestrutura...). Essas problemáticas inevitavelmente criam as dificuldades enfrentadas pela escola e condicionam à má qualidade da educação oferecida, fragilizando, como consequência, os processos de escolarização.

Também reconheço os avanços nas teorias, pesquisas, políticas públicas em formação de professores, no sentido de desconstruir posturas estigmatizadas, racistas e, assim, qualificar as práticas em sala de aula dos últimos anos. Porém, aparentemente ainda temos um longo caminho pela frente.

Como dito no início do capítulo, este tem o objetivo de trabalhar a relação da escola com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Até o momento, não foram relevados aspectos específicos ao cumprimento de MSE, mas, sim, sobre a escola com relação ao perfil majoritário desse grupo e algumas considerações sobre a produção intra-escolar da

desinserção educacional. Na próxima seção analisarei, através do grupo focal e da bibliografia consultada, as relações da escola com o adolescente que cumpre MSE.

3.3 A escola e o adolescente que cumpre medidas socioeducativas

Existe uma bibliografia considerável que busca relacionar esses dois campos de pesquisa: a educação escolar e o adolescente acusado de autoria de atos infracionais. Posso dizer que todas aquelas às quais eu tivesse acesso, e que tentei trazer aqui neste texto, concordam que a escola tem muitas dificuldades de inserir esse adolescente em sua rotina. E, por outro lado, que esses adolescentes têm dificuldades de encontrarem sentido na escolarização oferecida.

Como desenvolvido na seção anterior, existem mecanismos intra-escolares que fragilizam as relações do adolescente com essa instituição e promovem o afastamento do percurso escolar. Muitos deles antecedem a acusação de autoria de ato infracional e se relacionam aos marcadores de classe, cor e gênero. Contudo, desde o início deste trabalho tenho a hipótese de que este processo se agrava quando o adolescente cumpre medidas socioeducativas. Nesta seção busco investigar isso.

A dissertação de Pereira (2015), intitulada “ ‘Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar’: limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei”, investigou possíveis obstáculos na escolarização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em liberdade no município do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizou material empírico coletado em pesquisa de campo e análise documental de informações sobre 109 jovens.

A pesquisa constatou que os órgãos de Justiça, Assistência Social e Educação transferem para o adolescente e para sua família a responsabilidade pelo cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar.

A escola que, segundo a autora, poderia servir como articulação dos órgãos envolvidos, parece “sufocada” com problemas como a sobrecarga de trabalho dos gestores. Assim, Pereira atenta, então, para a necessidade de construção de uma rede que trabalhe de forma articulada para efetivar os direitos destes jovens, provendo também sustentação ao trabalho da escola.

Assim como durante a minha pesquisa de campo, e em outras referências consultadas - apenas para citar alguns exemplos, Silva e Salles (2011); Dias e Onofre (2010); Silva e Ferrari (2013) -, Pereira (2015) afirma que grande parte dos jovens observados referiu-se à escola de forma muito negativa, descrevendo inúmeros conflitos com professores e colegas, casos onde se sentiram discriminados pelo baixo desempenho nas avaliações ou por terem sido acusados de praticar ato infracional. Inclusive relatando casos explícitos de agressão verbal por parte de professores. No grupo focal que realizei, por exemplo, houve um relato de agressão verbal e de ameaça de agressão física por parte de um diretor escolar.³⁶

Pereira também traz um importante relato (2015, p. 65) no qual um adolescente afirmou que: “não tem escola boa, só tem escola pra pobre. E escola para pobre é que nem hospital: tudo ruim” e ainda disse “manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar.” De acordo com a interpretação da autora, o entrevistado afirmou que gostaria que o juiz frequentasse a escola especificamente no seu lugar.

Trouxe esses trechos do texto de Pereira pois encontram semelhanças com as interpretações realizadas pelos meus interlocutores. Primeiro, por conta da construção de uma representação de que existe um lugar próprio para esse grupo de adolescentes dentro dos percursos escolares (“ir para a escola no meu lugar”), depois, pelo fato de meus interlocutores também relatarem reconhecer uma distinção muito clara entre a escola oferecida para o “pobre”:

Carlos: O básico da escola, o que serviu pra mim foi fazer conta, ler e escrever. Só.

Vitor: É... Pra mim também.

Carlos: Para o pobre, é isso. O principal da educação é isso: ler e escrever.

[...]

Mariana: O que vocês pensam quando falamos em educação?

Carlos: Lixo. Pelo menos é o que eu penso da educação pública.

Vitor: É... Educação pública é lixo mesmo.

Mariana: Mas, nessa escola...

Carlos: Porque, tipo assim, eu não tenho nada contra professor, nem nada assim. Mas, tipo assim, nós vai para a escola, nós nem estuda, nós nem faz nada e passa de ano.

Vitor: Às vezes, a gente não sabe nem o que é [a matéria] e passa!

Carlos: A mesma coisa aqui na cadeia, isso. Nós como... Nem vai para a escola nem nada, aí vai e passa de ano.

Mariana: Vocês queriam que fosse mais “difícil”, então?

[Todos falam]

³⁶ Um dos adolescentes entrevistados por Pereira (2015) alegou que uma professora costumava afirmar, durante as aulas, que um dos alunos da turma já havia sido preso, chegando a chamá-lo de “marginal”. Outro entrevistado mencionou o uso do mesmo termo. No caso do diretor, que apareceu no grupo focal que realizei, ameaçou agredir fisicamente o estudante, segundo este.

Carlos: Não, tipo assim, o certo né?

Vitor: Nessa vida, nada é fácil, né? Nada. Se for muito fácil, fica chato, né? Meio estranho.

Os adolescentes questionam não apenas a falta de estrutura oferecida aos estabelecimentos públicos de ensino, reconhecida como importante para uma melhor escolarização, mas contestam também o tipo de ensino que recebem. Questionam o fato de não terem um processo de ensino-aprendizagem “correto”, pois pouco aprendem e são aprovados da mesma forma.

Outra dimensão que pode ser destacada é a criticidade acerca dos problemas encontrados na escolarização. Na atribuição dos responsáveis e na explicação por essa situação. Vitor aponta que é óbvio que a escola não fala dos assuntos que os interessam porque “não investem em educação”. Ou seja, existem responsáveis por isso. Outra fala aponta a explicação do porquê da pouca qualidade de ensino: para o pobre, o que é oferecido é o básico, apenas o considerado principal da educação escolar (ler e escrever).³⁷

O artigo de Ivani Silva e Leila Salles (2011), “Adolescente em liberdade assistida e a escola”, objetivou investigar as representações de profissionais da educação sobre os adolescentes cumprindo liberdade assistida³⁸ e sua relação com a escola, bem como as representações e imagens destes últimos sobre a instituição escolar. Buscou compreender como as instituições escolares têm atuado no sentido de incluí-los ou não nos processos formais de escolarização, e como essas representações se integram nas relações cotidianas e determinam formas de ação.

Além do artigo narrar diversas trajetórias marcadas por transferências compulsórias, relata, também, as estratégias encontradas pelas escolas de se utilizar das chamadas “indisciplinas” para expulsar os alunos indesejáveis, considerados “alunos-problemas” por terem cumprido medidas socioeducativas.

Nessa pesquisa também não apareceu por parte dos entrevistados, assim como na minha pesquisa, nenhuma fala acerca da importância dos conteúdos escolares, exceto os considerados básicos, como ler e escrever.

O artigo conclui que as escolas analisadas (em Americana, SP), muitas vezes discriminam esses estudantes. Os estudantes convivem com a possibilidade de serem

³⁷ A diferenciação traçada entre a escola pública e privada será melhor trabalhada no próximo capítulo.

³⁸ Como já mencionado, Liberdade Assistida é uma MSE que consiste em acompanhamento psicossocial, em um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos.

expulsos, de serem transferidos ou de evadirem - mesmo que a frequência à escola seja obrigatória por decisão judicial. Assim, embora formalmente se afirme a necessidade de incluí-los, sua trajetória escolar é marcada por processos que contribuem para sua exclusão do sistema educativo. De acordo com as autoras, compreender o problema da exclusão pressupõe conhecer os processos e as implicações dessa exclusão sobre quem a sofre.

Diversos mecanismos próprios do funcionamento da escola acabam beneficiando os alunos mais favorecidos socialmente e que já dispõem de maiores recursos para o sucesso que os outros. Se isso é verdade para o estudante de classes desfavorecidas, é mais verdadeiro ainda para aqueles que, além de viverem nessas condições socioeconômicas, cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa enquanto estão matriculados nas escolas. (SILVA; SALLES, 2011, p. 361)

Ferraro (1999 *apud* SILVA; SALLES, 2011), ao analisar a exclusão na escola, diferenciou-a da exclusão da escola. Para ele, a exclusão da escola compreende tanto o não acesso quanto a evasão escolar, enquanto a exclusão na escola representa a exclusão produzida dentro do processo escolar por meio da reprovação e da repetência.

Dubet (2003 *apud* SILVA e SALLES, 2011), também analisou o papel da escola no processo de exclusão escolar, o que implica reconhecer os mecanismos pelos quais ela acrescenta fatores de desigualdades que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais.

Sobre o âmbito das reprovações, gostaria de mencionar rapidamente o trabalho de Sérgio da Costa Ribeiro, “Pedagogia da Repetência” (1991). Neste trabalho, depois de comparar as taxas de transição de série (repetência, promoção e evasão), obtidas pelo Ministério da Educação, com base no Censo Escolar, o autor afirma que a visão de que as crianças abandonam precocemente a escola por motivos de ordem social ou cultural está equivocada e que as famílias fazem um esforço enorme para que seus filhos permaneçam. Para o autor, “é a péssima qualidade da escola que impede, através da repetência, a universalização da Educação Fundamental da população brasileira” (RIBEIRO, 1991, p. 20).

Apesar de hoje já existirem muitas críticas, nas teorias e práticas da educação, sobre a repetência, o texto referido me parece fundamental para a reflexão acerca dessa, que, como aponta o autor, parece estar na própria origem da escola brasileira, contida na pedagogia, como se fosse aceita por todos os agentes do processo de forma natural.

A persistência desta prática e a proporção das taxas foi colocada por Ribeiro como uma verdadeira metodologia pedagógica que subsiste o sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. “É sintomático perceber que o esforço das famílias brasileiras em manter seus filhos na escola não se traduz numa escolarização mais competente” (RIBEIRO, 1991, p. 18).

O texto de Aline Dias e Helenice Onofre, “A relação do jovem em conflito com a lei e a escola” (2010), apesar de não atribuir a condição do ato infracional do jovem somente por intermédio de sua relação com a escola, argumenta ser a instituição de ensino uma importante peça na complexa engrenagem que pode explicar o envolvimento de adolescentes em práticas delitivas. Diante disso, afirmam ser urgente pensar na função social e política da escola como forma de auxiliar na superação das desigualdades sociais.

O artigo "A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade", de Andréa Sandoval Padovani e Marilena Ristum (2013), objetivou verificar como professores avaliam a atuação da escola em uma comunidade de atendimento socioeducativo, quanto à prevenção e à diminuição da reincidência em atos infracionais.

As autoras observam, no discurso coletivo dos professores, que a escola tem papel fundamental na prevenção e na diminuição da reincidência infracional. Faltam, contudo, ações articuladas com a rede de apoio social externa à instituição. De acordo com as autoras, o tão apontado desinteresse pela escola é motivado pela própria, que tende a generalizar, homogeneizar os sujeitos, não se preocupando com as diferenças, afastando da escolarização os jovens que apresentam dificuldades, mantendo um círculo contínuo de exclusão.

A dissertação de Aline Dias, “O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola” (2011), teve como objetivo central compreender o significado que seis jovens cumprindo MSE de Liberdade Assistida, em São Carlos (SP), atribuem à escola e às suas vivências escolares, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência nesse espaço.

A pesquisa chama a atenção para a questão da escola funcionar tradicionalmente através de parâmetros classificatórios dos educandos, rotulação que impacta - além de processos de socialização, aprovação/reprovação, percursos de ensino e aprendizagem - no desenvolvimento identitário das pessoas rotuladas. Conclui que existe um processo de introjeção do discurso dominante, que responsabiliza o indivíduo pelas suas dificuldades e condições estruturais, não fazendo uma análise crítica do contexto em que ele está inserido.

Esse é um dos pontos fundamentais da minha análise nesta monografia, a ser trabalhado no último capítulo.

Um outro ponto interessante para esta pesquisa é que, assim como no meu campo, os interlocutores quando pensam em aspectos positivos da escola falam de processos educativos não relacionados aos conteúdos formais, e sim daqueles que estão no âmbito das orientações pessoais, conselhos e da interação. Por exemplo, quando um dos meus entrevistados afirmou que, além de aprender a ler e escrever, o que ele achou importante na escola foram “as histórias que os professores contam”, referindo-se aos relatos da vida cotidiana.

O artigo “Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei”, de Bazon *et al.* (2013), teve como objetivo caracterizar as trajetórias escolares de seis adolescentes, no tocante às suas experiências educacionais, em Belo Horizonte (MG). Foram coletadas, também, informações de seus responsáveis e em 22 estabelecimentos educacionais frequentados pelos mesmos (observa-se um número de estabelecimentos alto, contando que foram apenas 6 adolescentes).

A análise indicou a existência de dois padrões de trajetórias de escolarização: o primeiro, com um período inicial positivo que se torna negativo, e o segundo com uma continuidade negativa da experiência. Por fim, discute as implicações dessas trajetórias para o surgimento e manutenção de conduta infracional.

Dentre os destaques desse texto, resalto a análise dos autores sobre outras referências bibliográficas, que abordam como a experiência escolar negativa desponta como um dos preditores mais significativos do envolvimento infracional considerado sério e que se sobrepõe às variáveis familiares na explicação dada pelos próprios adolescentes para o seu envolvimento com a atividade infracional.

Sobre o processo de desqualificação da experiência positiva da escola, ou no caso da experiência sempre negativa, afirmam que se deve principalmente à deterioração da relação com os professores (distanciamento, descompromisso ou falta de disponibilidade para ensinar), a existência de um clima escolar hostil e também agressões verbais e ameaças de agressões físicas por parte de colegas e professores. Os autores percebem, então, a existência de um processo de afastamento gradativo do ambiente escolar, iniciando-se com faltas reiteradas, as quais convergem para a evasão.

Ao mesmo tempo que as reprovações desmotivam o prosseguimento na escolarização, fato analisado em várias pesquisas, outra questão levantada por Bazon *et al.* (2013) é que,

para os adolescentes, o baixo desempenho é evidente e avançar nos anos escolares sem saber nada é por eles interpretado negativamente, pois parecem conceber essa ação como mais um indicador da falta de compromisso da equipe escolar com a aprendizagem. Essa interpretação também apareceu no grupo focal que realizei.

O artigo “Sobre errâncias, imprecisões e ambivalências: notas sobre as trajetórias de jovens cariocas e sua relação com o mundo do crime”, de Sento-Sé e Coelho (2014), analisou relatos de jovens cumprindo MSE, mas também de adolescentes inseridos no sistema escolar público e jovens que interromperam sua trajetória escolar e que se encontravam afastados de qualquer tipo de vínculo institucional.

Os autores chamam a atenção para a necessidade da problematização da reificação das trajetórias, tratando-as como “tipos”. Ou seja, ter cautela com as demarcações excessivamente rígidas das fronteiras entre esses “grupos” de jovens, como, por exemplo, adolescentes em cumprimento de MSE. Estes poderiam ser, em outro momento, estudantes da escola pública.

Como exposto no início do capítulo, além de perceber uma relação entre o processo de desinserção educacional e o cumprimento de MSE, eu tinha a hipótese de que a própria escola contribui para esse processo. Portanto, busquei referências sobre as relações da escola com o grupo de sujeitos aqui analisados, antes e depois da acusação do ato infracional. E também as produções da educação que se dedicaram a analisar o processo chamado de fracasso escolar.

As pesquisas consultadas me permitem concluir que a escola pode contribuir para o processo de afastamento do percurso escolar, ao tratar de maneira distinta alunos pobres, meninos, negros e, principalmente, os que são acusados de autoria de ato infracional.

Creio que pode ser relevante, como é a proposta deste trabalho, ouvir dos próprios sujeitos, sobre os quais buscamos análises, o que eles pensam sobre educação e suas significações. Algumas considerações foram feitas pelos interlocutores sobre porque a escola não é uma possibilidade real para si. O próximo capítulo vai se dedicar mais a essas considerações.

4. “A ESCOLA SERVE PARA CONSEGUIR UM BOM EMPREGO? É UMA LOROTA ISSO DAÍ, UMA INVENÇÃO”: REFLEXÕES SOBRE ESCOLA, EMPREGO E EDUCAÇÃO

Mariana: Mas, vocês acham que a escola poderia ensinar coisas que ela não ensina?

Vitor: Muita coisa.

Mariana: Tipo o quê?

Vitor: Tipo, ahn... Muita coisa para melhorar ainda.

Mariana: Por que vocês acham que a escola tinha que ensinar só a ler e a escrever [mencionando um diálogo anterior]? E o resto?

Carlos: Eu acho que tinha que estudar só até certo tempo, e quando você chegasse no fim do estudo a escola te fornecesse emprego.

Paulo: Um trabalho!

Carlos: É, um trabalho. Aí, eu ia ter prazer de estudar.

Paulo: Aí, tu estuda até o terceiro ano, aí chega no terceiro ano acabou. Tu fica a Deus dará. Se vira.

Carlos: Se vira! É.

Paulo: Toma um pé na bunda da escola. Terminou os estudos: é, vai com Deus. Caça teu trabalho lá, meu bom. Aí tu, fica lá, andando, suando...

Carlos: Andando pra cima e para baixo...

Paulo: Entregando currículo no sol. Acabou que estudei, estudei... e minha mãe! Minha mãe terminou os estudos. Sabe no que minha mãe trabalha? Faxineira!

Carlos: Auxiliar de limpeza.

Paulo: É... Auxiliar de limpeza.

Como podemos ver, uma questão que provoca o desinteresse pela escolarização entre os interlocutores é a falta de possibilidades reais de empregabilidade, ao menos com o tipo de escolarização que lhes é oferecida, comprovado através de experiências conhecidas, como a mãe de Paulo.

Neste capítulo, busco trazer algumas das considerações feitas pelos próprios entrevistados acerca dos aspectos que consideram desestimulantes para persistirem no processo de escolarização para além do ler e escrever. A falta de relação com a empregabilidade, as problemáticas da escola pública e a desvalorização dos conhecimentos escolares são alguns dos aspectos considerados.

4. 1 A escola e o emprego

Conforme apresentado na metodologia, uma das atividades propostas aos interlocutores foi o debate acerca de frases afirmativas e a solicitação para que concordarem ou discordarem, justificando sua opção. Uma das minhas propostas foi a frase “a escola serve para conseguir um bom emprego”:

Mariana: Vamos lá: a escola serve para conseguir um bom emprego.

Paulo: Mentira!

[risos]

Vitor: Caô.

Paulo: Tem vagabundo que estuda há 100 anos e hoje tá aí passando fome.

Mariana: Por que vocês acham que é caô?

Paulo: Ahn, até você sabe que é caô, Mariana!

Mariana: Mas eu quero saber o que vocês acham.

Vitor: Você estudou até que ano?

Paulo: Ela já acabou já, cara. Já acabou.

Mariana: Eu estou na pós-graduação. Depois da faculdade.

Vitor: E a senhora já conseguiu emprego por conta do estudo?

Mariana: Não, pior que até hoje não...

Vitor: Aí! Então! [risos] Aí, a gente sabe que tá ruim!

Paulo: Tá difícil pra todo mundo.

[...]

Mariana: Mas o que vocês acham da frase? Porque essa frase eu não tirei do nada, eu já ouvi muitas vezes as pessoas falarem. Já ouviram?

Carlos: Eu já escutei, já. De todos os familiares. Todo familiar fala isso.

Mariana: Por que eles falam isso, então?

Carlos: Porque eles devem pensar que isso é verdade, mas não é.

Paulo: É lorota isso aí, uma invenção.

Como podemos observar no trecho acima, os adolescentes consideraram risível a frase “a escola serve para conseguir um bom emprego”. Mesmo os interlocutores que não esboçaram verbalmente sua discordância, com as palavras “caô” ou “mentira”, assentiram com a cabeça quando os colegas falaram. Acharam que era uma frase tão risível e errônea que Paulo ironizou o fato de que não precisava explicar o porquê, pois era óbvio, e eu, a pesquisadora, também sabia.

Outro elemento importante é que, mesmo sem me conhecer previamente, Paulo arriscou me utilizar como exemplo, supondo que eu não havia conseguido um bom emprego

por conta da minha escolarização. Quando receberam a minha confirmação, afirmaram saber “que está difícil para todo mundo”.

Outro ponto fundamental para minha análise é que, quando Carlos afirmou que já ouvira a referida frase de todos os seus familiares e que todo “familiar” fala isso, os outros participantes concordaram com a cabeça. Quando questionei o porquê de os familiares falarem isso, Carlos respondeu: “porque eles devem pensar que é verdade, mas não é”. Paulo complementa, afirmando que “é lorota isso aí, invenção”.

A fala de Carlos acerca da crença dos familiares na garantia de empregabilidade por parte da escolarização básica parece evidenciar uma discrepância entre a percepção das gerações dos familiares e a dos adolescentes. Pois, apesar de os familiares defenderem essa garantia, ela não se confirma nas perspectivas dos adolescentes: as pessoas conhecidas ou não conseguiram emprego por conta da escolarização ou conquistaram empregos que não são classificados como “bons”.

A constatação de que existe uma “crença dos familiares na escolarização” não difere de dados e pesquisas já apresentados neste texto. Elas afirmam que as famílias, em geral, incentivam à escolarização dos adolescentes, assim como podemos perceber um incentivo ao emprego.

A discussão acerca da frase “a escola serve para conseguir um bom emprego” também não difere das percepções utilitaristas da escola, já apresentadas, no capítulo anterior, nas pesquisas que tratam na relação desses adolescentes com a escola. Os entrevistados não questionaram a dimensão utilitarista exposta na frase para o debate. E não colocaram, por exemplo, a escola como um espaço de produção de conhecimento ou de sociabilidade.

Mariana: Mas, vocês acham que emprego bom sai de onde?

Carlos: Ahn...

Vitor: Sai de onde?

Paulo: Emprego bom vem da patota. Da patotinha.

Carlos: Tipo, tu tem influência comigo...

Paulo: Tu já tem dinheiro, já trabalha em um bagulho alto, que é dono de loja, de motel, várias empresas, e eu sou seu amigão. Nessa daí, tu já venceu qualquer parada.

Mariana: Contatos?

Carlos: É, contato.

Vitor: Você não vê pessoa que estudou muito ocupando trabalho de bom cargo... rápido. Tem que penar.

Mariana: Qual seria um bom cargo?

Paulo: Para mim? Pô, cara, se eu falar para tu... Eu queria ser advogado.

Vitor: É, eu também.

Carlos: Eu acho que é um que você só recebe para ficar o dia todo sentado, comendo.

Vitor: Empresário, arquiteto, bagulho que ganha bem.

Os interlocutores concordam que os bons empregos existentes na sociedade são providos por “patotas”. Ou seja, através de “contatos” influentes, ser amigo de pessoas que oferecem boas oportunidades. Os que estudaram “muito” não costumam ocupar bons cargos, ou é preciso de muito tempo e esforço.

Sobre a importância dos “contatos”, penso na contribuição de DaMatta (1997), de pensar o Brasil como uma sociedade relacional. A sua proposta é que existem algumas sociedades nas quais os indivíduos são fundamentais e outras nas quais as relações é que são fundamentais. E nas sociedades nas quais as relações é que são valorizadas, como no caso da nossa, podem ser sujeitos importantes no desenrolar dos seus processos sociais (DAMATTA, 1997, p. 16).

Jessé de Souza (2001), ao tentar compreender a proposição de DaMatta, aponta que a pessoa, em uma sociedade como a nossa, se definiria como um ser basicamente relacional, “uma noção apenas compreensível por referência a um sistema social onde as relações de compadrio, de família, de amizade e de troca de interesses e favores constituem um elemento fundamental” (SOUZA, 2001, p. 48).

De acordo com essa proposta de compreensão de nossa sociedade, é possível entender porque os entrevistados afirmam que suas relações, ou, nas suas palavras “da patota”, são mais relevantes para a aquisição de oportunidades, como as de emprego, do que a escolarização. Porque no nosso caso, é a partir das relações (familiares, de amizade, troca de interesses...) que nos tornamos importantes nos processos sociais.

Os entrevistados consideram que existe a possibilidade de conseguir emprego através do estudo, porém é ínfima. É até possível conseguir através da escolarização, contudo, “tem que penar”. É interessante que o termo escolhido ser “penar”, porque este normalmente significa sofrimento. Como se para conseguir um bom emprego, por conta da escolarização, seja preciso sofrer. E, aparentemente, esse nível de dispêndio de esforço e de tempo que poderia constituir esse sofrimento não é possível, nem almejado, a qualquer indivíduo, e dentre estes se incluem os meus interlocutores.

Em outro momento do grupo focal, quando questiono se os entrevistados pretendem terminar a educação básica, eles retomam o mesmo argumento do tempo “gasto” com a escolarização, que, de acordo com suas percepções, apenas “atrasa” a conquista do emprego.

Mariana: Outra frase “Eu quero terminar os estudos”.

Vitor: Eu não, penso não...

Paulo: Não.

Carlos: Eu quero, eu penso.

Paulo: Não tenho interesse por causa de que eu sei que vai me atrasar.

Vitor: Vai perder mó tempão estudando, pra na hora ter que sofrer para arrumar um trabalho...

Paulo: Não, tipo assim, eu penso, mas não quer dizer que eu quero...

Carlos: Não tem vontade...

Vitor: É.

Paulo: Até penso num dia mudar, terminar os estudos, fazer uma faculdade, me formar, fazer direito, fazer advocacia, ganhar dinheiro....

Vitor: Ah, eu também, mas só que nós vai penar...

Julio: O que eu quero aprender não tem...

Sobre essa seção, podemos concluir que os interlocutores demonstraram uma insatisfação com o fato de a escola não estabelecer uma relação direta com o trabalho, que, muitas vezes, é prometida pelas gerações anteriores. Aparentemente, a esperada ligação entre escola e trabalho não está se realizando e os que completam a escolarização básica ficam desamparados.

A necessidade de uma forma de sustento material é real, e urgente, e a inadequação da escola a esta demanda precisa ser considerada, quando pensamos sobre qual escolarização oferecer a estes adolescentes e jovens. Não apenas os que acabam incorrendo em atos infracionais, mas para mais da metade dos que ingressam na escola, mas não terminam sua escolarização básica.

Outra constatação é a educação formal não ser considerada tão relevante na vida dos entrevistados, apesar de outros tipos, não formais ou informais, serem reconhecidos. Este é o tema da próxima seção.

4.2 A educação da rua e da família

Outras aspecto a ser considerado é que, apesar de uma aparente discrepância entre as gerações nas percepções sobre a escola, os entrevistados afirmam propor educar os próprios filhos de modo similar ao que seus responsáveis o fizeram.

Mariana: O que é educação pra vocês?

Carlos: Para mim, educação é o que a minha família me dá.

Vitor: É.

Carlos: Não, me dá não. Tenta me dar. Porque nem tudo que eles tentam a gente aprende.

Paulo: O que eu aprendi foi a respeitar pai e mãe para que seus dias se prolonguem na Terra.

Mariana: E vocês?

Julio: Concordo.

Vitor: Tipo assim, eu tenho alguns filhos. Para mim, educação é ensinar o que eu aprendi.

Mariana: Vocês têm filhos?

Vitor: Dois. Aí, eu tenho que ensinar o que eu aprendi, o que eu escutei da minha mãe de antigamente e até hoje.

Carlos: Se tu não aprendeu, como vai ensinar para os filhos?

Vitor: Ah tipo, isso é feio e "pá"...

Mariana: O que os pais de vocês ensinaram é importante?

[todos concordam que sim]

Carlos: Mas nem tudo nós seguiu...

Paulo: Nós é cabeça dura. Nós só quer saber de fazer merda.

[...]

Mariana: Entendi. A outra frase é assim: a educação é importante.

Carlos: Educação da nossa família.

Vitor: É.

Carlos: Porque a da escola não tá servindo para nada.

Vitor: É, porque educação na escola mesmo não tem, não. Tá faltando muita coisa ser proposta para nós.

Com a fala de Vitor, que não parece encontrar oposições nos outros participantes, podemos perceber que sua ideia de educação para os filhos é reproduzir a que recebeu, que aprendeu com sua mãe. Apesar de não necessariamente concordar ou ter seguido as recomendações.

É interessante perceber que a educação escolar não encontra um lugar de referência positiva nas concepções apresentadas de educação. O significado de educação é atribuído principalmente ao processo desenvolvido pela família, a chamada educação informal. A rua, a

vida, a favela ou a *pista*³⁹ também são mencionadas como espaços educativos, nos quais se aprende “o bastante” ou “mais”, em comparação com a escola.

Mariana: “Não ir para escola significa não ter conhecimento” [dinâmica das frases]
 Carlos: Isso aí, não. O que a gente aprende na rua já é o bastante.
 Mariana: Então vocês acham...
 Carlos: Às vezes, tem gente que aprende mais na rua do que na escola.
 [...]
 Mariana: “Posso aprender em outros lugares que não na escola” [dinâmica das frases]
 Carlos: Isso aí é certo!
 Vitor: É fato.
 Paulo: Todo dia eu aprendo algo na pista.
 Vitor: Na rua, né...
 Paulo: Na rua.
 Carlos: Na favela, o que tu mais aprende é a viver, não é nem na escola.

Os espaços não-formais de educação também foram trabalhados em outro momento no grupo focal. A primeira atividade proposta, como explicado na metodologia, foi o debate acerca de imagens e, um dos seus objetivos, era compreender se os entrevistados as identificavam enquanto espaços educativos. É importante salientar que essa dinâmica foi realizada antes de ser apresentado o tema da pesquisa, isto é, antes de eu revelar para os interlocutores de que se tratava de uma pesquisa acerca do tema educação, de modo a não influenciar suas respostas.

As imagens apresentadas foram de protestos, capoeiristas e salas de aula. Inicialmente, os interlocutores não evocaram a dimensão da educação enquanto comentavam as imagens, mas quando questionei o porquê da escolha das imagens, os entrevistados chegaram a uma conclusão acerca dessa relação:

Mariana: Mas, deixa eu perguntar: por que vocês acham que eu trouxe essas fotos para vocês?
 Carlos: Ah, porque... Ah, educação? Não, educação não... Né?!
 Mariana: Por que você acha que é educação?
 Carlos: Ah, porque eles estão estudando ali [apontando para a escola], ali é um tipo de arte [apontando para a capoeira]
 Paulo: Tipo assim, vamo botar cultura...
 Vitor: Aqui é o campo, mas educação, tipo...
 Paulo: E aqui eles estão lutando pelo direito que é deles.
 Vitor: É, o projeto...

³⁹ A categoria “pista” é, neste contexto, utilizada em oposição ao espaço da “prisão”.

Paulo: Eles não querem perder o local que eles moram.⁴⁰ Correr atrás do negócio que é deles.

Apesar de ser extremamente relevante o fato de os entrevistados considerarem como educativos os espaços de educação não formais e informais, como as mobilizações coletivas, as experiências familiares, comunitárias e as formas de expressão artística, é também relevante o fato de a educação escolar, espaço educativo formal por excelência, ser considerada muito menos, ou nada importante, se comparada aos saberes encontrados fora dela.

4.3 A escola pública e a particular: “tem diferença, né!”

De acordo com o grupo focal, parece que, assim como para aqueles que não têm contatos e que não querem ter que esperar muito tempo para conseguir algum emprego que possa lhes dar boa condição financeira, a escola básica não poderá oferecer muitas possibilidades. Contudo, também foram realizadas considerações acerca da distinção entre a escola pública e a privada, fundamentais para nossa análise. Aqui demonstro algumas das falas que evidenciam essa distinção:

Mariana: Então, vou falar outra frase aqui: “quem vai para a escola se dá bem na vida.”

[dinâmica das frases]

Vitor: Não. Isso é mentira.

Carlos: Nem todas as pessoas que vão para a escola se dá bem na vida.

Vitor: Só se for naquele caso ali. [apontando para a imagem identificada como sendo da escola da rede privada]

Vitor: Só naqueles casos, daquela outra escola lá. [imagem identificada como sendo de uma escola da rede privada]

Carlos: É, só se for nessa escola aqui. [apontando para a imagem identificada como sendo da escola da rede privada]

Vitor: É, nessa daí que tem as regalias, a rapaziada aí...

Mariana: Nessa escola...

Vitor: Se dá bem na vida.

[...]

Mariana: Por que você acha que quem vai para escola assim se dá bem na vida?

Vitor: Ah, escola particular, tem diferença né.

⁴⁰ A imagem de referência foi uma manifestação na Vila Autódromo. Depois do primeiro contato dos entrevistados com a imagem, eu expliquei o contexto da luta de resistência da localidade contra as tentativas de remoção total por parte da prefeitura do Rio de Janeiro, durante a preparação da cidade para sediar os Jogos Olímpicos de 2016.

Mariana: Vocês acham que escola particular faz diferença na vida dos alunos?

Vitor: Claro!

Carlos: Pô, a nossa escola pública... Às vezes, você vai com mó vontade de estudar, mó vontade de fazer uma parada maneira, chega lá e não tem professor.

[Todos riem]

Carlos: Tá ligado? Nós tá fazendo o favor de ir pra escola, aprender alguma coisa, aí chega lá não tem ninguém para ensinar a gente. Ai, fica foda!

[...]

Mariana: Mas, e aí... Vocês falaram da diferença dessas escolas aqui...

Carlos: Quê?

Mariana: Das escolas.

Carlos: É a desigualdade, isso daí. Os caras, desigualdade, o governo...

Paulo: O governo não fornece as mesmas coisas, assim, para aquela escola ali.

[...]

Vitor: Sei lá, né?! Desigual... A diferença dessa escola [da rede privada] aqui para as outras é grande né. Tipo assim...

Carlos: Toda diferença!

Vitor: Essa escola...

Paulo: Você já vê tablet, aí tu já sabe e vê o telão...

Vitor: Tem alguma diferença...

Carlos: Alguma? Tem toda diferença!

Vitor: Desinteresse aqui é maior do que o de lá. Porque, tipo assim...

Carlos: Isso é uma desigualdade porque nós que é pobre tem que passar por vários bagulhos...

[...]

Carlos: Mas você estudava em escola pública?

Mariana: Eu estudei uma boa parte em escola particular e depois fui para a escola pública, escola pública federal.

Carlos: Mas essa parte da escola particular te ajudou a estar aqui. [referindo-se à faculdade]

Podemos perceber nesses trechos, e em outros anteriormente destacados, uma clara constatação da desigualdade entre os sistemas de ensino público e privado. Os adolescentes questionam não apenas a falta de estrutura oferecida aos estabelecimentos públicos de ensino, reconhecidos como importantes para uma melhor escolarização, mas contestam também o tipo de ensino que eles recebem. Questionam o fato de não terem um processo de ensino-aprendizagem correto, pois pouco aprendem e são aprovados da mesma forma.

Como pudemos perceber, os interlocutores distinguem muito claramente as possibilidades oferecidas aos estudantes das duas redes de ensino. E, quando eles dizem que a escola não serve para conseguir um bom emprego, ou “se dar bem na vida”, eles fazem ressalvas com relação à escola da rede privada, pois esta até pode garantir algumas coisas,

configurando-se como uma exceção às possibilidades concretas para as trajetórias individuais dos sujeitos.

Portanto, podemos interpretar que o que esses adolescentes estão contestando não é a empregabilidade oferecida pela escolarização em geral, mas sim um tipo específico de escolarização, o tipo que é oferecido pelo poder público para a população mais pobre. Podemos reconhecer, nas interpretações dos adolescentes, uma ressalva na possibilidade de se conseguir bons empregos através da educação escolar, caso essa seja privada.

O que pude perceber durante a minha pesquisa é que a experiência de vida dos adolescentes mostra que as pessoas do seu meio social que completaram a escolarização básica não conseguiram, por conta desta, bons empregos (com uma boa remuneração) e algumas vezes nem mesmo um emprego. Contribuindo para a percepção de que a escolarização não proporciona um bom emprego. A possibilidade de conseguir bons salários com a escolarização parecem direcionadas apenas quando esta é privada, e o estudante já possui boa condição financeira.

Outra dimensão desse trecho é a criticidade acerca dos problemas encontrados na escolarização que lhes é oferecida. São reconhecidos pelos adolescentes os responsáveis por essa situação (o governo) e a sua explicação (a desigualdade, que seria o não fornecimento das mesmas possibilidades para as duas escolas e para os seus estudantes).

Destaco que os adolescentes têm ideias sobre melhorar a trajetória escolar e evidenciam que falta uma correspondência, a ligação, entre escola e trabalho. E que, se essa conexão fosse realizada, a escolarização poderia ser completada. E até “com prazer”. Acredito que esses elementos são importantes para pensarmos em como é necessário realizar pesquisas e ouvir o que os estudantes têm a dizer acerca de seus processos escolares.

É interessante perceber que o trabalho, desde que qualificado, é almejado, quando os interlocutores afirmaram que queriam ser advogados, empresários, arquitetos ou engenheiros. É válido mencionar que são todos trabalhos não-manuais, ou intelectuais, e, geralmente, na sociedade brasileira, são ocupações de indivíduos de origem das classes mais altas.⁴¹ Não

⁴¹ Pelo menos nos últimos 15 anos, por consequência das políticas de ações afirmativas e financiamento do Ensino Superior, podemos dizer que esse cenário vem se modificando no Brasil. E, com isso, aumentaram-se as chances de indivíduos das classes mais empobrecidas se tornarem advogados, arquitetos e engenheiros. De acordo com Neves *et al* (2007 *apud* SALATA, 2017, p. 220), “historicamente, na rede de Ensino Superior no Brasil – dada sua cobertura ainda limitada, a concorrência acirrada de ingresso e os custos exigidos pela rede privada – há uma sobrerrepresentação dos estratos superiores e médios da população. Os últimos anos, no entanto, trouxeram outros elementos para essa dinâmica, com novo ciclo de expansão da rede de Ensino Superior, além de iniciativas e políticas públicas visando a redução das desigualdades de acesso”. Mas ainda

cheguei a questionar o porquê da menção a estas profissões, mas arrisco interpretar que a escolha se deve em parte pelo seu reconhecimento social.

Essa perspectiva de valorização ao trabalho não-manual também pode ser observada em outros momentos do grupo focal. Quando surgiu um questionamento acerca da minha situação financeira e eu respondi que ganhava uma bolsa de auxílio para fazer pesquisa na pós-graduação,⁴² além de extremamente surpresos com esta possibilidade de garantia de renda, os entrevistados classificaram-na como uma boa oportunidade, apesar da remuneração ser relativamente próxima a de um salário mínimo.

Mariana: Eu ganho dinheiro da pós-graduação para estudar e para fazer pesquisa.

Todos falam - Quê? Quanto?

Mariana: Eu ganho 1000 e poucos reais.

Paulo: Pô... Tá bom pra caramba...

Carlos: Quê? Só para estudar? Ficar sentado na cadeira?

Mariana: Mas sabe como é que foi? Na faculdade, eu ganhava um pouco para fazer a pesquisa sobre o lugar que eu mostrei para vocês. Aí, agora no mestrado, eu estou ganhando para fazer mais pesquisa, essa pesquisa daqui...

Vitor: Não é querer, tipo assim...

Carlos: Querendo ou não, isso é um trabalho.

Mariana: É, um trabalho. Mas só dura dois anos...

Quando analisamos a fala de Paulo sobre o emprego de sua mãe (auxiliar de limpeza), que não considera exemplo de um bom emprego, mas afirma que gostaria de ser advogado; quando Vitor diz que gostaria de fazer algo que pagasse bem; e o fato de que ambos consideram minha remuneração boa para o trabalho que executo, podemos perceber que a remuneração e o tipo de trabalho influenciam suas classificações sobre o que é ser um trabalho “bom” ou “ruim”. No caso, aparentemente o trabalho não manual parece ser mais facilmente classificado como bom. Como o meu de pesquisadora, o do advogado, arquiteto ou engenheiro.

Portanto, podemos compreender que não é que a escolaridade não ofereça uma boa opção de profissão: afinal, estes adolescentes gostariam de ser advogados, arquitetos ou empresários - e nem que esta não possa promover boas remunerações, visto que eles alegam

podemos dizer que existe um grande abismo entre as classes mais ricas e mais pobres com relação ao acesso ao Ensino Superior, basta ver as conclusões das pesquisas de Salata (2017, p. 240): “A origem social dos jovens, mensurada com base na classe sócio-ocupacional do chefe de domicílio, continua exercendo forte efeito sobre as chances de ingresso no Ensino Superior no Brasil, a despeito da expansão do mesmo.”

⁴² Atualmente, além da especialização no Colégio Pedro II, sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e é através desse programa que recebo a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

que são “bagulhos que ganham bem”. O problema é que a escola que lhes é oferecida, que implica a necessidade de “pensar”, é um impeditivo a esse tipo de perspectiva de emprego.

Por mais que não tenha sido um ponto explorado durante o grupo focal, tendo a supor que as dificuldades de empregabilidade dos jovens pobres são ainda mais alargadas quando estes são egressos do sistema socioeducativo. Pesquisas indicam que pessoas que passaram por experiências de privação de liberdade, tanto no sistema socioeducativo (BAQUERO *et al.*, 2011; MARINHO, 2013; NARDI; DELL'AGLIO, 2014) quanto no sistema prisional (DUARTE, 2010; TOLEDO *et al.*, 2013; SERON, 2009), encontram muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Além das dificuldades mencionadas pelas pesquisas, relativas à baixa escolaridade dos jovens, à estigmatização dos egressos e à própria precariedade do mercado de trabalho, gostaria de traçar algumas considerações relativas à minha experiência de campo.

Em primeiro lugar, é importante considerar que, ainda que estejamos falando dos adolescentes, a renda mensal pode ser uma necessidade real. Basta observar os dados sobre a precoce inserção no mercado de trabalho e renda familiar expostos no primeiro capítulo. “Colocar dinheiro dentro de casa” pode ser um imperativo para os que precisam ajudar seus familiares, para os que moram sozinhos e, principalmente, para os que possuem dependentes.

43

A baixa escolaridade dos jovens pode ser agravada pela baixa qualidade dessa escolarização. Isto é, não necessariamente são verificadas correspondências entre o grau da escolaridade e os níveis de aprendizagem (o fato de um adolescente ter o concluído o 5º ano não significa que seja completamente alfabetizado, por exemplo).

Os processos de ensino-aprendizagem podem não ser tão eficientes por vários motivos, desde o fato de começar a trabalhar com atividades lícitas ou ilícitas; por estudarem em escolas muito precarizadas e encontrarem problemáticas nas relações com estas, como as apontadas no capítulo anterior.

Sobre o estigma de egresso, caso o adolescente deseje ocultar essa vivência, para facilitar o ingresso no mercado, assim como com relação à escola, deverá procurar trabalho em áreas que não possuam pessoas das suas redes de relações (vizinhos, familiares e conhecidos).

⁴³ De acordo com o relatório de pesquisa de referência (MENDES e JULIÃO, 2019), 27% [83] dos entrevistados afirmaram ter filhos.

A possível pouca idade para o trabalho seria solucionada com as possibilidades de estágio. De acordo com a legislação brasileira, está prevista a possibilidade de programas na modalidade aprendiz a partir dos 14 anos. Contudo, as exigências para as participações no programa podem não contemplar estes adolescentes, como, por exemplo, as exigências de escolaridade e frequência escolar.

Portanto, estas questões, e mais uma série de outras não discutidas aqui, atribuem especificidades a estes adolescentes e os tornam um grupo ainda mais vulnerável que aqueles dos jovens pobres no já muito precarizado mercado de trabalho.

Essas especificidades podem contribuir para o descrédito na relação entre escola e emprego, visto que um emprego qualificado se encontra mais distante ainda dos que cumpriram medidas socioeducativas.

Dentre as pesquisas mencionadas acerca da dificuldade de reinserção no mercado de trabalho, destaquei também as que abordam o caso dos egressos do sistema penitenciário. Apesar de não ser o contexto da minha pesquisa, é recorrente, na fala dos adolescentes, a expectativa de ir para a “cadeia de maior”. Além disso, as dificuldades encontradas nas pesquisas para se inserirem no mercado de trabalho são as mesmas em ambas as situações, principalmente quando envolvem privação de liberdade.

De acordo com Julita Lemgruber (*apud* JULIÃO, 2010), a existência de ações educacionais, dentro do sistema penitenciário, não é garantia da presença dos internos,⁴⁴ porque a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Apesar de se referir ao sistema penitenciário, acredito poder estabelecer uma aproximação com o público adolescente. Pois, assim como a autora acima mencionada, pude constatar que, para os adolescentes privados de liberdade entrevistados, a escola não é um meio de mobilidade social ascendente.⁴⁵

⁴⁴ No sistema penitenciário a escolarização não é obrigatória, mas na medida de internação do sistema socioeducativo sim. Contudo, os interlocutores relataram que a escolarização durante o cumprimento da medida não é cumprida de maneira regular. As vezes demoram para ser matriculados ou apesar de matriculados nem sempre são “chamados” (pelos agentes socioeducativos responsáveis por sua condução do alojamento para a escola) para a aula, o que faz com que não a frequentem com regularidade. Alegam problemas com a superlotação das unidades e falta de agentes suficientes.

⁴⁵ Posso arriscar, inclusive, uma interpretação de que talvez, em comparação com as atividades ilícitas, a opção pela escola ofereça uma mobilidade social descendente. Visto que as atividades no tráfico de drogas costumam ser descritas como passíveis de oferecerem maior renda do que os trabalhos realizados pelos adolescentes. Portanto, talvez um emprego obtido mesmo depois de concluída a escola básica possa oferecer uma menor renda do que a obtida na atividade do tráfico, por exemplo. Contudo, não vou me aprofundar nessa análise.

Na próxima seção, busco fazer rápidas considerações acerca da mobilidade social através da escola.

4.4 Algumas considerações acerca da descrença na mobilidade social através da escola

Um ponto importante levantado pelo diálogo com os interlocutores é que, aparentemente, a dificuldade da escola em oferecer boas condições de emprego pode ser atribuída ao tempo presente. Isto é, talvez nem sempre tenha sido assim.

No trecho que destaquei no início deste capítulo, quando os entrevistados me perguntaram se eu consegui um emprego por conta do estudo, e a minha resposta foi negativa, os adolescentes responderam que “sabem que tá ruim”, e que “tá difícil para todo mundo”. A minha interpretação sobre essas falas é que pode ser que no tempo presente esteja difícil de se conseguir emprego com base nos estudos, mas não foi necessariamente sempre assim.

Essa minha perspectiva encontra lugar quando os interlocutores atribuem às famílias a crença na frase “estudar para ter um bom emprego”. Podemos perceber essa mudança de perspectiva pela ótica geracional. Se os pais desses adolescentes acreditam nisso e eles não, pode-se interpretar que esses interlocutores pensam que isso não faz mais sentido agora, mas que pode tê-lo feito em períodos anteriores.

Rui Canário, apesar de falar sobre o contexto português, é uma referência interessante para pensar a crise de credibilidade enfrentada pela instituição escolar. O autor analisou e denominou três modelos pelos quais a escola passou: de certezas, de promessas, e o atual, de incertezas. Pereira (2015, p. 67) sintetizou essas ideias:

A escola das certezas, da primeira metade do século XX, funcionava como uma fábrica de cidadãos de caráter elitista, que permitia a alguns a ascensão social, isentando a instituição de responsabilidades na produção das desigualdades. Após a Segunda Guerra Mundial, a escola elitista deu lugar à escola de massas. Com isso, houve a transição de uma escola de certezas para uma de promessas. Havia, nessa época, uma associação da escola a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O período seguinte foi marcado pela ampla influência da obra de Bourdieu e Passeron (1970), que assinalou a capacidade dos sistemas escolares de reproduzirem as desigualdades sociais. Inicia-se, assim, a transição de um paradigma da escola das promessas para a escola das incertezas. A progressiva desvalorização dos títulos escolares, cada vez mais acessíveis a maiores setores da população resultou numa “inflação” de diplomados no mercado de trabalho, lançou na incerteza se possuir um diploma e uma qualificação era ainda garantia para se conseguir um emprego.

No artigo “A escola: das 'promessas' às 'incertezas' (2008), Canário se dedica a analisar os dois últimos modelos. De acordo com o autor, o período das promessas é aquele caracterizado pelo crescimento da oferta educativa escolar e do aumento da procura, a “corrida à escola”.

O fenômeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Contudo, depois começa o processo de desvalorização dos diplomas escolares, e a passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”.

De acordo com Canário (2008), a investigação sociológica demonstrou a inexistência de uma relação de linearidade entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. Segundo o autor, o efeito da expansão dos sistemas escolares e das mudanças no mundo do trabalho tendeu a aumentar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas e a rarefação de empregos correspondentes.

O autor chama a atenção para o fato de que o desencanto com a escola vem crescendo durante o período “das incertezas”. O conjunto de mudanças profundas afetou a juventude de forma muito particular na sua relação com a escola e com o mercado de trabalho: de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza.

Os períodos apontados por Canário, se referem ao contexto europeu e são anteriores aos nossos. Por exemplo, a escola para as massas, isto é, a universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, só acontece na década de 1990. Mas, os modelos que Canário identificou são interessantes para pensarmos o nosso contexto.

Quando o Brasil proporciona o acesso à escola pública fundamental para quase toda a população (ROSA *et al.* 2015), a ideia que perpassa todo esse processo é de que as oportunidades estão sendo oferecidas para todos estudarem; logo, que todos podem se formar e competir de modo igual no mercado de trabalho. Contudo, não é o que percebemos. Sabe-se que vivemos em uma sociedade de oportunidades extremamente desiguais, inclusive educacionais e de emprego. E os dados apresentados aqui comprovam isso.

Apesar das críticas oferecidas pelos interlocutores aos processos inefetivos e desiguais de escolarização (que, portanto, não garantem empregos satisfatórios), pude perceber, durante minha experiência de pesquisa, que existe um instigante processo de responsabilização individual por suas trajetórias de desinserção educacional.

Quando questionados sobre as escolas, pública e privada, os interlocutores distinguem óbvias desigualdades de oportunidades. Quando interpelados acerca de empregabilidade, os adolescentes traçam relações de desigualdade. Contudo, a todo momento também aparece um discurso de responsabilização individual por todas as problemáticas nas quais estes adolescentes estão envolvidos. Estas problemáticas são, aos meus olhos, consequências de seus marcadores sociais de classe, gênero e raça. É o aspecto dos processos de responsabilização individual por problemáticas de origens sociais a ser trabalhado no próximo capítulo.

5. “NÓS NÃO TÊM JEITO NÃO”: RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL PELA DESINSERÇÃO EDUCACIONAL

Como dito na Introdução, a motivação inicial para a realização deste trabalho foi a aparente ausência de proximidade dos adolescentes que se encontravam em situação de privação de liberdade com/em relação à instituição escola. Mas também, e principalmente, um reconhecimento por parte dos sujeitos de que estes eram os próprios responsáveis pelo seu “mau aproveitamento” da escolarização.

Logo, pude perceber que, de acordo com as percepções dos adolescentes, não é que a escola não poderia ser aproveitada por ninguém, mas principalmente por eles, pelo grupo de adolescentes que já foi ou pode ser acusado de praticar atos infracionais.⁴⁶

As justificativas utilizadas para os processos de desinserção educacional são várias: a utilização de drogas, a relação estabelecida com atividades ilícitas, não gostar de estudar, atos de indisciplina, entre outras. Isto é, foram citados vários fatores que contribuem para a não compatibilização desse grupo de adolescentes com o processo de escolarização. Mas todos eles parecem ser atribuídos a uma escolha individual.

As dimensões sociais que foram abordadas nos capítulos anteriores - como os mecanismos intra-escolares que excluem os adolescentes, a precariedade da escola pública, a falta de relação com a empregabilidade - que poderiam influenciar estes fatores, apesar de muitas vezes conhecidas, não foram consideradas como explicativas para os processos de desinserção educacional. Este capítulo busca evidenciar e analisar este processo.

5.1 “É de querer ou não”

Como já mencionado, uma das atividades propostas durante o grupo focal foi a interpretação de imagens selecionadas por mim. Duas destas referiam-se a espaços escolares.

⁴⁶ Acho sempre importante frisar que existe, para alguns adolescentes, por conta da seletividade do sistema socioeducativo, uma maior chance de ser responsabilizado pelo cometimento de atos infracionais do que outros. Portanto, friso o termo “acusado”, pois existe diferença entre cometer ato infracional e ser responsabilizado por isso pelo Estado. O que quero dizer é que nesse caso não são incluídos todos os adolescentes que cometem atos infracionais, como os das classes médias e altas, para os quais essa conduta tem menos chances de implicar em prejuízos aos seus processos de escolarização ou empregabilidade. A seletividade do sistema socioeducativo vai ser mais aprofundada logo adiante do texto.

As imagens foram buscadas na internet pelas palavras-chave “escola pública estadual” e “escola particular”.

Ao serem apresentadas, rapidamente foram identificadas pelos entrevistados como, a primeira delas, sendo a imagem do “colégio público”, e a segunda, como sendo do “colégio particular”.

Quando eu apresentei a imagem da escola pública sem nomeá-la como tal, e perguntei o que eles observavam, Carlos disse que ela se assemelhava ao “Brizolão”,⁴⁷ e Vitor disse que parecia uma outra escola pública conhecida por ele, e que os alunos deveriam ser de “supletivo”, pois pareciam “de maior”.⁴⁸ Depois, foram colocadas em comparação as duas imagens de escola, o diálogo foi o seguinte:

Paulo: O governo não fornece as mesmas coisas, assim, para aquela escola ali [imagem identificada como da escola da rede pública].

Vitor: Escola particular, tipo assim...

Paulo: Pode crer que ali [imagem identificada como da escola da rede pública] tá faltando um monte de coisa. Vai estar faltando papel...

Carlos: Vai estar faltando... Alimentação... Escola com infiltração...

Paulo: Infiltração, o ar condicionado da cozinha quebrado... Porque, tem que ter alguma coisa para ventilar. Porque é muito calor... Trabalhando com o ar condicionado quebrado, o cara fazendo a comida...

Vitor: Cortando a batata todo suado.

Paulo: Sem luva.

Carlos: Com o suor de porco.

Paulo: Entendeu? Tipo assim: governo não quer saber de nada.

É importante traçar algumas considerações sobre a dinâmica das imagens proposta no grupo focal. Como já dito, as imagens referentes à escola tratavam de duas salas de aula. A primeira apresentava jovens sentados em carteiras escolares trajando o uniforme das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. A segunda possuía jovens com um uniforme distinto do sistema público de ensino, em suas carteiras, com tablets, um quadro e um professor.

⁴⁷ Os "brizolões" são alcunhas populares para os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), projeto educacional implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, ao longo das duas gestões como chefe do Executivo de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994).

⁴⁸ “De maior” é um termo utilizado para referenciar os que são “maiores de idade” (com 18 anos ou mais) e “de menor” para os que estão abaixo desta faixa etária.

Vitor: Desinteresse aqui [imagem identificada como sendo de escola da rede pública] é maior do que o de lá [imagem identificada como sendo de escola da rede privada], porque, tipo assim...

Carlos: Isso é uma desigualdade porque nós, que é pobre, tem que passar por vários bagulhos.

Vitor: Não tem ar condicionado [imagem identificada como sendo da rede pública], aí nessa daqui já tem [imagem identificada como sendo da rede privada].

Paulo: É porque nós não tá vendo, mas tem ar condicionado... [não aparece nenhum aparelho condicionador de ar na imagem]

Mariana: Então, sabe que é engraçado de vocês falarem que é diferente? Porque a única coisa que eu vejo de diferente na imagem, logo de cara, são os tablets.

Paulo: Não!

Mariana: Não, digo na foto. Você pode até saber que lá tem outras coisas, mas na foto...

Paulo: Olha aqui, aqui tem telão, ó! [mostrando na imagem]

Mariana: É, não sei se é telão. Mas...

Vitor: Professor aqui, ó! Aqui o professor aqui, ó! [apontando para a imagem identificada como sendo da escola da rede privada]. O professor está falando e todo mundo prestando atenção. Aqui, já não [mostrando a imagem da escola da rede pública].

Carlos: Um jogando papel no outro...

Paulo: Uma bagunça só.

Mariana: Mas na foto não dá para ver isso... Na foto, estão quietos...

Carlos: Não! Mas só estão quietos porque estão tirando foto!

Paulo: Essas escolas aí, vou falar para você, é uma desgraça... É aviãozinho para lá, papel e cola para cá, caderno rasgado, briga... Professor abaixado debaixo da mesa gritando assim: “Socorro!”

[...]

Vitor: Uma coisa que não tem [na imagem da escola identificada como da rede pública]: as pessoas no chão, se escondendo da troca de tiros. Diferente também.

Carlos: É.

Mariana: Diferente do quê? Dessa daqui [imagem identificada como sendo de escola da rede particular]?

Vitor: Porque direto vê.

A distinção que esse grupo faz entre a rede pública e a privada de ensino já foi abordada no capítulo anterior. Essa distinção coloca a pública como aquela em que faltam muitos dos recursos necessários a uma educação de qualidade, ao passo que na privada há uma estrutura melhor para este objetivo.

Contudo, os comentários sobre a imagem da escola pública, acerca da sua cozinha, da infiltração, da falta de ar condicionado, da bagunça da turma, da idade avançada dos estudantes do “supletivo”⁴⁹ e dos tiroteios, não eram explicitados pela imagem. Do mesmo

⁴⁹ Pode-se entender o supletivo como o modo de concluir a escolarização básica mais rapidamente, já que se destina aos que normalmente não conseguem frequentar a escola na idade, ou espaço e tempo, regulares. Como, na minha interpretação, os estudantes não parecem mais velhos do que os da imagem do colégio particular que

modo, os entrevistados discursaram acerca de elementos não evidenciados nas imagens sobre a escola da rede particular. O ar condicionado (que não precisa ser visto para a certeza de que ele existe); a presença de um professor que dá aula e de estudantes interessados.

Penso que os interlocutores construíram suas leituras com base nas representações de que dispõem, tanto no caso da escola pública (e de suas problemáticas: falta de estrutura, estudantes desinteressados e professores desesperados) quanto no da escola privada (e de seus pontos compreendidos como positivos: sua boa estrutura física, professores que ensinam e estudantes dedicados). Apesar de não terem frequentado nenhuma escola privada e alegarem não se lembrarem muito da experiência nas escolas da rede pública.

Além de contar com as experiências de cada um em relação à escola em que estudaram, os entrevistados estendem a interpretação para a escola pública em geral. Isto é, a escola pública possui todos os problemas relatados. Já sobre as escolas particulares, que não foram frequentadas por nenhum dos interlocutores, não existem experiências individuais que embasam essa interpretação, mas também foi feita uma interpretação para além do exposto na imagem.

A pesquisa me levou a pensar que as interpretações sobre esses espaços são informadas por um conhecimento social: uma escola da rede privada é melhor do que as da rede pública, dotadas de uma série de problemáticas. Parece-me que estas são análises informadas por representações sociais.

Aqui, as representações sociais são utilizadas, conforme a definição de Jodelet, como “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” (2001 *apud* NAIFF *et al.*, 2015, p. 22). De acordo com Moscovici (1984 *apud* NAIFF *et al.*, 2015), que cunhou o termo no campo da Psicologia Social, utilizamos de representações sociais quando temos a necessidade de transformar o não familiar em familiar. Portanto, as nossas reações frente aos objetos sociais são, em grande parte, mediadas pelas representações sociais que dele fazemos e essas acabam orientando o nosso agir sobre o mundo.

Trouxe essa discussão pois ela me soa fundamental para pensar em como essas representações parecem influenciar as relações destes adolescentes com a escola, de modo que estas possam impactar suas trajetórias. Ou seja, me parece que, além das experiências, as

utilizamos na dinâmica, percebo que essa análise indica que os entrevistados associam esta modalidade de escolarização às classes mais baixas, vinculando-a à ideia de atraso escolar.

representações existentes sobre a escola pública são muito mais negativas, e isso influencia esses adolescentes a pensarem que ela, a escola, não é capaz de positivar suas trajetórias. Principalmente se analisada de forma comparativa à escola da rede privada.

Mais do que uma diferença de ordem material, os entrevistados destacam que existe uma diferença na atitude dos alunos com relação à escolarização, aqui analisada como uma atitude de melhor qualidade para os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem. Este ponto é enfatizado pois aponto para uma distinção que não é apenas da ordem da desigualdade de estrutura. De acordo com essa lógica, a escola pública não é pior apenas porque possui menos recursos, mas também por ser frequentada por estudantes menos propensos à escolarização.

É importante analisar a percepção dos entrevistados sobre os estudantes e sua falta de empenho na escolarização, pois podemos imaginar, também, o quanto essa percepção sobre o estudante desinteressado da escola pública pode enquadrar as suas relações com esta, pois eles estão falando do grupo no qual estão inseridos. Os entrevistados não estavam falando apenas sobre sua experiência na escola, mas dos estudantes da escola pública em geral: assim como falam que, em geral, os estudantes dos colégios particulares são interessados.

Outro ponto que me faz pensar sobre essa classificação de sujeitos menos ou mais aptos para o processo de escolarização diz respeito aos problemas que eles têm com a instituição escolar. Um ponto levantado no grupo focal, já mencionado neste texto, diz respeito à expulsão da escola. Contudo, gostaria, neste capítulo, de chamar a atenção para a interpretação que os interlocutores dão para essa medida aparentemente tão comum na trajetória escolar.

Mariana: Mas, o que vocês acham de terem sido expulsos da escola?

[...]

Paulo: Eu acho assim, com todo respeito, se os menor não quer estudar, foi bom ser expulso, porque nós tá seguindo o que nós quer. E quem quer estudar, tá lá. Abrindo espaço para quem quer estudar.

Mariana: Como eu falei, sou professora, e eu, particularmente, acho errado expulsar um aluno, pois acho que todos têm direito a estudar. O que vocês acham?

Vitor: Mas, dependendo... Se eu dei uma cadeirada na cara dele, a senhora vai me dar a expulsão.

Mariana: Eu poderia conversar...

Carlos: E você acha que vai adiantar alguma coisa você conversar com ele? Não adianta, não. Se for conversar, vai bater mais vontade de fazer mais merda ainda.

Paulo: Mas, eu até fui expulso da escola por pouco. O cara me deu um pescoção, aí tu quer que eu fiquei parado? Pô, já nem gostava de comer na escola, primeiro dia que fui comer na escola, o cara me vem na fila e me dá vrauuu [imitando barulho de tapa]. Se alguém te bater, você não vai revidar? Agarrei o prato e peiii [fazendo o barulho como se tivesse jogado no chão]. Aí, o diretor veio [e disse] “eu vou te meter-lhe a porrada” [imitando uma voz]. Aí, eu [falei] “encosta em mim para tu ver”. Aí, ele “você vai expulso!”

Mariana: Mas, então, vocês acham que não tem lugar para todo mundo e que é bom tirar os que não querem?

[Todos concordam] É!

Mariana: Mas, vocês sabem que a escola é um direito de todos e que deveria ter vaga para todos?

Vitor:- É, não, claro! É direito de todos, mas...

Paulo: Tem que ter vaga para todo mundo, mas tem escola que muitos chegam e não cabem. As vezes, deixa eu falar para tu, tem um sentando na cabeça do outro!

Mariana: É, as escolas estão cheias mesmo. Mas vocês acham que é comum no DEGASE os alunos terem sido expulsos das suas escolas?

Carlos: Tem gente que quer estudar e tem gente que não quer.

Mariana: Mas, e os adolescentes que estão aqui dentro, em geral já foram expulsos?

Carlos: Isso é certo.

Vitor: Ih, a maioria!

Paulo: Você acha que tem alguém aqui que estuda?

Carlos: Mais certo que...

Mariana: Não sei.

Paulo: Aqui, só dá homicida, traficante, 157.

Mariana: Entendo. Mas eu acho que tem diferença entre você sair da escola e você ser expulso. “Não quero mais você estudando aqui”... É disso que eu tô falando.

Carlos: Ah, mas para ser expulso alguma coisa tem! Não mandaram em vão, né!?

Alguns pontos podem ser destacados desse trecho. O primeiro é que a expulsão do espaço escolar pode ser benéfica para além do aluno expulso - pois este vai seguir o que quer, já que, se ele cometeu o ato que o levou a ser expulso, é porque ele não quer estudar. Ela, a expulsão, “abre espaço” para quem quer estudar, pois não existem vagas suficientes para todos. Esse argumento prevaleceu mesmo quando eu questioneei se, de acordo com as legislações vigentes que garantem o direito à educação, não deveria haver vagas para todos.

Quando me posicionei, acerca da expulsão do espaço escolar, com objetivo de provocá-los a desenvolverem suas análises e de compreenderem suas perspectivas, os adolescentes me ofereceram mais argumentos para fundamentar suas próprias percepções. Eles me confrontaram, perguntando se eu, enquanto professora, não iria expulsar alunos acusados de agressões contra seus colegas - mesmo que em um segundo momento Paulo

tenha dito que tenha achado o motivo pequeno daquela determinada expulsão. Quando respondi que preferia conversar, me disseram que não adiantaria, que poderia ser até pior.

A conclusão que pude aferir das falas é que apesar de os interlocutores, depois do meu argumento, concordarem que a escolarização deveria ser garantida a todos, de acordo com a ordem legal, esta não é, de fato, respeitada, e, portanto, é melhor deixar o espaço para “quem quer” e retirar os que “não querem”. A expulsão, nesse sentido, também não é uma opção injustificada: ninguém é expulso sem motivações. Outras tentativas de resolução de problemas não foram interpretadas como efetivas, e até poderiam ser agravadoras nesse tipo de conflito.

Quando questiono se é comum que os internos do DEGASE tenham passado por processos de expulsão escolar, Carlos me responde “tem gente que quer estudar e tem gente que não quer”, fazendo uma clara ligação entre a expulsão e o desejo de estudar desses adolescentes. Quando insisti na mesma questão, Paulo perguntou “você acha que tem alguém aqui que estuda?”. E, em seguida, apresentou seus argumentos, enumerando os atos infracionais cometidos pelos internos. Como se, na sua concepção, a expulsão fosse relativa ao estudo e que os atos infracionais cometidos por si só fossem argumentos suficientes para justificar que esses adolescentes não estudam.

Como a expulsão é resultado de uma decisão exclusiva da escola, é relevante que os entrevistados a atribuam à vontade de estudar do indivíduo. Essa perspectiva, que responsabiliza totalmente o estudante por sua expulsão, se contrapõe à perspectiva de que a escola deve resolver os conflitos que surgem no seu interior através de ações pedagógicas que visem prevenir ou mediar, ao invés de punir, negando o direito básico à educação.

A concepção de que a escolarização é de responsabilidade apenas do estudante também aparece em outros momentos do grupo focal (como, por exemplo, na dinâmica das frases), e nos levam a perceber pontos que se coadunam com os expostos anteriormente:

Mariana: Outra frase: “não estuda quem não quer”.

Carlos: Isso aí é certo!

Vitor: Verdade.

Carlos: Verídico.

Mariana: Por quê?

Paulo: Porque só não estuda quem não quer.

Carlos: Eu só não estudo porque eu não quero. Porque se eu quisesse... Eu vou para rua, saía...

Vitor: Eu também. Se quiser, faz a matrícula e estuda.

Mariana: Só fazer a matrícula e estudar?

Vitor: É.

Mariana: Tranquilo. Mas, e quando é expulso? E mesmo assim quer estudar?

Carlos: Ué, procura outra escola.

Vitor: Minha mãe vai lá.

Carlos: Expulso é expulso, fi.

Vitor: Ahn, vai lá no conselho tutelar.

Paulo: Expulso a escola não te aceita, não, animal. Tem essa de ir mãe, não.

Vitor: Mas, a mãe vai lá.

Carlos: Lógico: ela vai lá saber o que era, mas não vão voltar atrás.

Mariana: Eu não sei como é que é isso. Se oficialmente a escola pode expulsar aluno...

Vitor: Pode!

Paulo: A nossa mãe já sabe que nós é problemático. Que nós é encapetado. Nem sabe quando nós fez merda. Tá ligado?

Vitor: Quando liga para comparecer aqui na escola. Todo dia nossa mãe era chamada. Fazer o quê lá? Perder tempo?

Mariana: Mas vocês acham que tem gente que quer estudar e não consegue?

Carlos: Também.

Vitor: Tem...

Mariana: Tipo assim, “ah, eu queria estudar, mas tenho que trabalhar.”

Carlos: Aí, eu prefiro trabalhar porque é daí que sai nosso rumo.

Os entrevistados reafirmam que a escolarização é uma questão de vontade, de querer. Utilizam, como exemplo, o “eu não estudo porque não quero”. Quando eu os confronto com questões que fogem ao alcance do indivíduo, como a expulsão e a necessidade de trabalhar, as respostas são soluções que parecem simples, como “é só procurar outra escola”, “ir no conselho tutelar”, “é só a mãe ir na escola”, ou a reversão positiva dessa situação: existem pessoas que não conseguem estudar porque precisam trabalhar, mas isso é positivo, já que trabalhar é melhor do que estudar. Pois pode oferecer “novos rumos”.

Paulo: Pô, se eu tivesse com uma proposta de trabalho maneiro quando eu chegasse na pista, eu não ia jogar pro alto, não. Eu ia ficar tranquilo.

Vitor: Ah, eu também. Só que...

[...]

Vitor: Se não aparecer uma proposta maneira de trabalhar, vai aparecer essas que nós já tá acostumado e nós vai seguir essa.

Paulo: Eu tô preso e tô consciente de que eu fiz merda.

Mariana: Mas, vocês acham que se vocês tivessem estudado mais teria feito diferença?

[todos respondem que não]

Vitor: Só se aparecer um trabalho...

Carlos: Porque isso vem da gente, não vem da educação, não. Isso vem de nós mesmo.

Vitor: É.

Carlos: É de querer ou não.

Paulo: É. Eu acho que se tivesse, não faria diferença nenhuma também.

Ao mesmo tempo em que afirmam que o estudo está dentro da ordem do “querer”, quando se deparam com situações nas quais esse direito pode ser negado aparece uma forte conotação negativa dos próprios sujeitos (“nós é problemático” ou “nós é encapetado”). Essas informações me fazem questionar o quanto esses sujeitos acreditam que a escolarização regular é uma questão de esforço individual, e, caso encontrem dificuldades para esta se concretizar, é por este indivíduo ser dotado de características negativas.

Mariana: “A escola é para todos” [dinâmica das frases].

Carlos: Ah, ela é para todo mundo, mas para todos que querem.

Mariana: E vocês? O que vocês acham?

Paulo: Eu acho isso também. Pra quem quer, quer, pra quem não quer, não quer.

Carlos: Mete o pé.

A ressalva feita pelo entrevistado quanto à frase que pronunciei, que evoca a dimensão universalista da escola, sintetiza bem o aspecto que gostaria de chamar a atenção. A escola é oferecida, mas se o indivíduo não a deseja, e não se esforça para tal, ele perde o direito. Ou seja, o direito foi oferecido, o problema é que o indivíduo deixou de merecer.

5.2 “Morador não tem nada a ver com a guerra”

Gostaria de destacar outros pontos. Durante o grupo focal, estava dentre as imagens utilizadas na dinâmica, uma que representava uma manifestação sobre o aumento do preço das passagens de ônibus. Quando questionei os adolescentes se eles já tinham participado de manifestações, três alegaram que tinham participado de protestos contra a morte de moradores nas favelas pela polícia.⁵⁰ Em outro momento, os entrevistados questionam as violências sofridas por moradores de favelas e as ligações corruptas entre tráfico, polícia e governo:

⁵⁰ O fato de todos estes adolescentes terem participado de protestos pela morte de moradores de favelas pela polícia, além de evidenciar que eles convivem com mortes violentas, demonstra que a violência por parte do Estado é uma constante. Claro que o número de entrevistados não é representativo, mas é possível relacionar esse dado com outras pesquisas de caráter quantitativo. No Rio de Janeiro, em 2018, a cada 100 mortes violentas intencionais, 23 foram de autoria das polícias, de acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), divulgado em setembro de 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/13-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/> (acessado em 19/09/2019).

Paulo: Aí, vem o trabalhador, 5 da manhã, vindo do trabalho, tranquilo, mete um na nuca e começa a traficar porque, pô, vários trabalhador desse chega do trabalho de manhãzinha ganhando tapa na cara. Sem nem porquê. Às vezes, tá parado ali, comeu um lanche... indo para casa. Aí, a polícia sobe, vê ele ali, só porque ele tá parado, com a camisa da Nike ou o short da Adidas, e aí acha que é bandido.

[...]

Carlos: Os canas quer subir na favela meio dia, cheio de criança indo e voltando da escola. Podendo vir meia noite... Essas horas da madrugada, que não tem nenhum morador na rua, só tem nós mesmo. Por que não vem nessa hora da madrugada, que só tem nós? Porque sabe que vai se estrear. Aí, vem meio dia, porque sabe que nós não vai dar tiro por causa das crianças.

Vitor: Por causa do morador.

Carlos: E o pior é que na maioria das vezes, quando morre alguém, cai para cima da gente, cai para cima de nós.

[...]

Paulo: E essa guerra nunca vai acabar

Vitor: E isso aí ainda vai durar muito tempo, porque tem muita gente grande que rói também do tráfico. Entendeu?

[...]

Paulo: Acima do nosso patrão...

Carlos: Têm os político safado.

[...]

Vitor: Vários que tá aí eleito, cumprindo seu mandato, tipo, fazendo vista grossa pro tráfico. Ah, vai mudar isso, vai mudar aquilo....

Carlos: No final de tudo, nunca muda nada.

Paulo: Com dinheiro, nós compra tudo. Nós compra polícia, nós compra a civil. Nós compra até o que achavam que nós não ia conseguir comprar: o choque... o BOPE... É...

Vitor: Federal...

Dentro desse contexto, resolvo fazer uma pergunta acerca de uma percepção que mantenho em minha experiência com adolescentes acusados de autoria de ato infracional: da diferenciação com relação aos *moradores*, ou *trabalhadores*, categorias que identificam os moradores de favelas em oposição aos *bandidos* envolvidos com atividades ilícitas.

Apesar de reconhecer esse discurso no meu cotidiano - como em “morreu um *trabalhador*”, eu queria entender como esse grupo compreendia essa distinção exposta:

Mariana: Posso fazer uma pergunta? Por que vocês acham que matar morador é diferente de...

Carlos: Ué, por causa de que...

Paulo: Não, porque...

Mariana: É diferente de qualquer pessoa?

Carlos: Por causa que o morador é inocente Não tem culpa de nada.

Paulo: Aqui, falar pra tu, aqui não tem um que é ladrão. Aqui todo mundo é bandido, aqui todo mundo trafica. Então, tipo assim...

[...]

Mariana: Entendi. Então, vocês acham que matar morador é pior do que matar bandido?

[todos falam ao mesmo tempo]

Vitor: É porque, tipo assim, o morador não tem nada a ver com isso.

Paulo: Nós sabemos que já estamos sujeitos a morrer ou ser preso. Por conta dos crime que nós fez. Nós já entra pro crime sabendo disso. Nós já entra para o crime sabendo o que vai acontecer. Tipo assim, nós num vai sobreviver para sempre ali naquela vida. Uma hora vai. Tem uns que fica até um tempo nela, mas tem outros que morre. Nós sabe que nossa hora vai chegar.

Carlos: É matar ou morrer, filho.

Paulo: Ele ali tem 3 passagens, 3 passagens, né? [apontando para Carlos]

Carlos: É.

Paulo: Aquele ali tem 2 [apontando para o Vitor]. Aquele ali... tu tem quantas? [perguntando para Julio]

Julio: 4

Paulo: 4 passagens... E eu tenho 4 também. Tu acha que nós pensa em mudar?

Mariana: Eu não tô achando nada, não...

Paulo: Se nós tivesse que mudar, nós tinha mudado na primeira vez que foi preso. Nós voltou e fez a mesma droga.

Carlos: Nós roubou, nós traficou...

Paulo: Uma hora nós vai morrer.

Mariana: É todo mundo vai morrer, né?!

[Todos concordam]

Julio: Mas é, então...

Vitor: Todo mundo vai morrer, mas só que...

Carlos: A diferença de um morrer pro outro, né?

Paulo: É, eu queria morrer deitado na cama.

Carlos: Dormindo, igual nós tava falando ontem.

Paulo: É, da melhor forma. Mas nós sabe que vai morrer tomando um tiro de fuzil. Às vezes, vai pegar e esfaquear...

Mariana: Então, vocês acham que tem diferença? Para o morador?

Carlos: Lógico! Muita diferença. Morador não tem nada a ver com a guerra.

Vitor: A guerra é entre nós e o governo. Não tem nada a ver o morador pagar por uma coisa que nós tá fazendo.

Mariana: A guerra é entre vocês e o governo?

Vitor: É, porque tipo assim...

Mariana: Você pode me explicar melhor? Nunca vi ninguém falando assim...

Vitor: É, porque, tipo assim, os policial trabalha para o governo. E nós trabalha para o nosso patrão. É guerra entre nós mesmos..

Carlos: O governo também não faz nada pra nós.

A minha pergunta tinha como objetivo compreender a significação, aparentemente maior, que esse grupo dava à chamada morte de *morador*, em comparação com a morte de alguém *envolvido*. Conclui que essa diferenciação tem fundamento na “responsabilidade” no

envolvimento com as atividades ilícitas. Isto é, a condição em que estes indivíduos se colocaram permite que sofram as consequências de serem presos ou mortos. E, se mortos, como disseram, normalmente de forma violenta.

Durante minha experiência no campo, percebi que era comum um adolescente fazer um comentário, ou uma afirmação, utilizando a primeira pessoa do plural “nós”. Isto é, como se falasse pelo grupo. Abaixo, destaco alguns trechos que evidenciam o que estou apontando:

Carlos: Vai nós numa escola dessa aí... [falando sobre a escola identificada como da rede particular]

[...]

Paulo: Mas assim, pra eu falar para tu, nossa vida aqui dentro tá um lixo...

[...]

Carlos: Se passar correndo então...

Vitor: “Pega ladrão! Pega ladrão!”

P- Você passa: bonitinha, 'mó' cara de patricinha, os playboy fica como, encantado, né? Agora, vai passar nós...

[...]

Carlos: É, como nós também. Nós temos que sair de casa para nossa luta, porque, às vezes, a nossa família não tem condição de dar...

Paulo: Diferença... olha uma camisa do Oakley, tá 200 e tal. Você acha que a nossa mãe tem condição de dar 5 peças dessas para nós? De uma hora para outra?

(...)

Vitor: Não, claro. Porque não investem em educação. Aí, tem muita coisa para aprender. Mas tem muita coisa que nós não sabe ainda, que nunca ouviu falar.

Mariana: Por que um pouco, então?

Paulo: Porque tem coisas que nós escuta na escola que nós não escuta na pista

Carlos: Da mesma forma que tem coisas que nós escuta na escola que não serve pra nada.

A utilização da primeira pessoa do plural, muito utilizada no lugar do singular, em nenhum momento da minha experiência recebeu admoestações por parte do coletivo. É nítido como o pronome da 1ª pessoa do plural é muito mais utilizado do que em outras circunstâncias, que poderiam estar no singular.

Durante a realização do grupo focal, cheguei a questionar se os adolescentes se pensavam semelhantes entre si. As respostas foram:

Carlos: Parecidos entre aspas, né.

Paulo: Só não somos parecidos nos artigos. Morro do Cachorro.⁵¹ Foi quando eu conheci ele [apontando para Paulo].⁵² Fui morar sozinho, não tinha ninguém, ninguém mesmo. Fiquei duas semanas tranquilo aí...

Paulo: Comecei a traficar com ele. Eu tinha 12 anos.

Carlos: Aí, eu fui e meti a mão na boca [...] Aí, o outro já entrou pro crime porque a família dele já tinha necessidade. Como que fala... ? Condição! Não tinha condição para dar o que queria. Cada um tem os seus motivos, né?!

Carlos: Alguns sim e alguns não.

Vitor: É.

Paulo: Eu só não me acho parecido com os vacilão. Com o resto...

Vitor: É, porque tem muito vacilão, né? Estupra, faz vários bagulhos nada a ver.

São normalmente classificados como *vacilões* aqueles que cometem atos considerados repudiantes, principalmente de acordo com a lógica faccional⁵³ (como, por exemplo, o estupro).

Como *vacilão* é uma categoria utilizada de modo negativado, de algo que não se quer ser, creio poder dizer que, no geral, os entrevistados se consideraram mais ou menos parecidos, pois, tirando o caso do *vacilão*, não foram apontadas diferenças.

Existe um demarcador fundamental na definição da identidade dos adolescentes dentro do sistema socioeducativo, que são os grupos correspondentes às facções atuantes no estado do Rio de Janeiro. As designações CV (Comando Vermelho), TCP (Terceiro Comando Puro) e ADA (Amigos dos Amigos) são fundamentais para entender as configurações desse espaço,⁵⁴ apesar de existirem adolescentes que não fazem parte de nenhuma dessas três facções.

Contudo, apesar de existir esse demarcador fundamental que os distinguem em torno do pertencimento às facções, inclino-me a acreditar que os entrevistados compartilham de uma percepção do que é ser um adolescente que comete atos infracionais e que pode cumprir medidas socioeducativas, principalmente de restrição ou privação de liberdade.

Faço essa ressalva, a de acrescentar o cumprimento da medida pois, como indicam várias pesquisas (BONALUME; JACINTO, 2019; CARVALHO *et al*, 2012; MACHADO *et*

⁵¹ O nome do morro foi modificado para não identificar o interlocutor.

⁵² Três dos interlocutores se conheciam antes da MSE (Paulo, Carlos e Vitor), pois eram da mesma localidade, e por isso dividiam o mesmo alojamento.

⁵³ Facções são aqui entendidas como grupos que visam a alguma organização sobre a atividade criminal. Atualmente, podemos dizer que, no sistema socioeducativo, o Comando Vermelho (CV) é majoritário, enquanto o Terceiro Comando Puro (TCP) e Amigo dos Amigos (ADA) são considerados “minorias”, pois possuem menos representantes. A ADA a menor de todas.

⁵⁴ Para mais informações sobre a experiência da internação no sistema socioeducativo, indico a leitura da dissertação de Luana Martins, “Entre a pista e a cadeia. Uma etnografia sobre a experiência da internação provisória em uma unidade socioeducativa no Rio de Janeiro” (2017).

al, 2016; MACHADO; MELLO, 2014), não são todos os adolescentes que cometem atos infracionais que cumprem MSE, principalmente aquelas que restringem liberdade. Ou seja, existe uma seletividade do sistema socioeducativo.

A seletividade do sistema socioeducativo é, neste texto, utilizada com referência ao conceito de seletividade penal, que pode ser descrita como: “nem todos os agentes envolvidos no conflito são submetidos à solução criminal, a qual é dirigida a uma parcela bem reduzida da população, filtrada por um processo que elege a repressão de uns em detrimento dos demais.” (MACHADO; MELLO, 2014, p. 12).

Assim, estas autoras, consideram que o sistema socioeducativo opera a partir da mesma seletividade que o sistema penal. Como essa seleção prioriza adolescentes negros, pobres e moradores de favelas, e a internação, ou seja, a privação de liberdade, se consolida como a medida mais adequada a esse sistema.

Mariana: Qual a diferença entre o bandido e o ladrão?

Vitor: Tem uma diferença.

Paulo: Ladrão não tem as regalias que nós têm. Por exemplo, aqui na cadeia, nós é bandido. Nós pode dar nossa opinião em qualquer coisa. Ladrão não pode. Você não tem nada.

Mariana: Mas, explica o que a pessoa faz para ser ladrão e ser bandido.

Paulo: Tipo assim: nós é bandido, nós trafica, nós trabalha para alguém que [...] Nosso patrão da facção: Se o nosso patrão falar, tá falado. De onde começa tudo, da onde vem os caras. Então, por exemplo, o nosso patrão tá lá, o que ele falar tá falado. Nós tem como chegar aqui na cadeia e falar assim “Ah, tu trabalha para quem?” “Ah, trabalho pra fulano, de tal de tal lugar”, aí nós tá tranquilo.

Mariana: Entendi...

Paulo: Aí, vão botar ladrão, que chega na cadeia: “Faz o quê da vida?” “Sou ladrão”, “Trabalha para quem?”, “Roubo para mim mesmo”. Aí, chegou ali, acabou para ele.

Vitor: Vão esquecer...

Paulo: É, esquecido...Tipo aqui, nós aqui, nós é bandido. Toda segunda-feira tem pagamento para nós. Lá na boca. Nós é bandido. Tipo assim, ladrão, se a família não vir trazer...

Mariana: Fica sem nada...

P: Fica sem nada.

Existe uma representação de si, e do grupo, através da categoria *bandido*. Explicada pelos interlocutores no trecho acima, esta categoria os diferencia de outros adolescentes que cometem atos infracionais, inserida em uma lógica específica das facções criminosas.

Diferencia-os do *ladrão*, aquele que não trabalha para ninguém, que não possui os privilégios concedidos aos *bandidos*. Portanto, o *ladrão* não faz parte de uma facção,

enquanto o *bandido* faz.⁵⁵ E também os diferencia de outros adolescentes que cometem atos infracionais, os “traficantes de pista”.

Esse seria aquele que pratica o ato infracional análogo ao tráfico de drogas no *asfalto*.⁵⁶ Normalmente praticado pelas classes mais altas, e sem uma relação direta com as facções, esses adolescentes não são a clientela mais comum do sistema socioeducativo. Portanto, acrescento que nas representações analisadas, o grupo não se refere apenas ao cometimento de atos infracionais, mas daqueles passíveis de serem “presos”.⁵⁷

O *bandido*, portanto, além de trabalhar para alguém, é analisado pelos interlocutores como alguém que sabe que pode ser preso ou morto em algum momento. Este também é diferente do *morador*⁵⁸, que é considerado inocente na *guerra* na qual os *bandidos* participam.

Apesar de viverem sob as mesmas condições sociais, os entrevistados não se reconhecem enquanto moradores, pois não escolheram o caminho lícito para suprir necessidades financeiras e de consumo.

Essa consideração é importante pois demonstra que existe, entre esses adolescentes, uma expectativa quanto às suas perspectivas de vida, morte ou prisão, extremamente impactadas pela sua opção pelo “envolvimento” com o crime. E os que não escolheram essa relação, os que são moradores, não merecem os mesmos destinos. E, portanto, podemos aferir que a partir dessa análise dos entrevistados, os moradores têm vidas que não são matáveis,⁵⁹ pois não escolheram entrar na guerra.

⁵⁵ Para uma discussão mais aprofundada das possíveis interpretações das categorias *bandido* e *ladrão*, indico a leitura da dissertação de Martins (2017).

⁵⁶ De acordo com Grillo (2008), “o contraponto com as redes do tráfico operantes nas aglomerações de moradia de baixa renda permite conceber o chamado tráfico ‘da pista’ ou ‘do asfalto’ enquanto uma modalidade particular desse mercado, caracterizada por uma sociabilidade própria”. Para mais informações sobre o tráfico de pista, sugiro a leitura da dissertação “Fazendo o Doze na Pista: Um estudo de caso do mercado ilegal de drogas na classe média”, de Carolina Grillo (2008).

⁵⁷ Por mais que adolescentes não sejam presos (posto que são inimputáveis), e sim cumpram medidas socioeducativas (aplicadas àqueles que cometem atos infracionais entre os 12 e 18 anos incompletos), essa é a categoria usada por todos os adolescentes que conheci. Existem várias outras referências do sistema prisional utilizadas, como *cadeia*, por exemplo. Creio ser relevante o fato de os adolescentes, em seus discursos, não distinguirem totalmente a forma de responsabilização do adolescentes daquela imposta aos adultos. Isto parece evidenciar que, apesar de a legislação de proteção aos adolescentes visar a oferta de medidas que sejam educativas, existe o reconhecimento de uma proximidade com o sistema penitenciário.

⁵⁸ “Morador” é a categoria utilizada para todo morador de favela que não participa das atividades ilícitas controladas pelas facções. Também pode ser chamado de “trabalhador”.

⁵⁹ Recentemente, no estado do Rio de Janeiro, tem sido comum ouvir nas ruas, nas mídias sociais e até de representantes do poder público, que algumas vidas serão perdidas no processo de combate, pelo Estado, ao tráfico de drogas. Com isso, julgo dizer que existem discursos que também consideram vidas de “moradores” matáveis. Porém, esse tipo de discurso não é compartilhado por meus entrevistados.

Essa interpretação acerca da justificabilidade de uma possível morte, mesmo que por parte do próprio Estado,⁶⁰ é importante para este trabalho. Isso porque ela permite uma análise paralela em relação a outras dimensões, como a da responsabilização pela desinserção educacional.

Parece-me que a opção pelo envolvimento com o crime é lida por esses adolescentes como responsável por situações de negação de direitos, admitidos legalmente - como a privação do direito à liberdade - ou não -, como à vida e à escolarização. Mesmo que reconhecida a inserção no crime motivada pela privação de recursos materiais (pela “necessidade”) ou pela violência do próprio estado, não parece esse fato contar quando tal indivíduo sofre determinadas consequências, previstas legalmente ou não.

5.3 “Parece que está escrito bandido na minha testa”

Como dito no parágrafo que finaliza a seção anterior, os adolescentes entrevistados reconhecem a possibilidade de a inserção no crime ser motivada por aspectos sociais, como a privação de recursos materiais, e pela violência do Estado. Isto é, apesar de eu enxergar um processo de responsabilização individual pelas situações de privação, gostaria de salientar que também existe um processo de reconhecimento de questões sociais que impactam suas histórias de vida. Chamo a atenção, agora, para a percepção dos adolescentes acerca das discriminações que sofrem:

Paulo: Vou falar para tu que eu me sinto incomodado quando eu passo na rua. Eu me sinto incomodado quando eu não tô na minha comunidade [...] Eu fico incomodado quando eu passo na Avenida das Américas... Sabe onde que é Avenida das Américas?⁶¹ Às vezes, eu passo, aí a mulher tá vindo...

Carlos: Com a bolsa dela!

Paulo: É, já segura a bolsa...

Vitor: E quando entra dentro do ônibus e as pessoas já começam a olhar meio com medo?

Carlos: Parece que está escrito na nossa testa [e faz um sinal com as mãos apontando para a testa]: criminoso!

Vitor: Ladrão! [ao mesmo tempo que Carlos fala criminoso] É porque, tipo assim...

Carlos: É o preconceito, né!? Olha nossa cara!

⁶⁰ Não estou querendo dizer que essas mortes não geram indignação, revolta ou críticas e protestos. Sabemos que existem diversas reações à morte de pessoas envolvidas com o crime, principalmente com o crime organizado. Contudo, me parece que elas são significadas de modo diferente das mortes consideradas “de morador”.

⁶¹ O nome da rua foi modificado para proteger a identidade do interlocutor.

Mariana: Qual é a cara de vocês?

Vitor: Pô...

Carlos: Nem todo cria⁶² é bandido, nem todo cria de favela é bandido, ladrão, traficante...

Mariana: Eu tô entendendo. Queria saber por que vocês acham que está escrito na cara de vocês.

Vitor: [Risos] É, dentro do ônibus é foda...

Paulo: Onde você mora, a senhora vê o quê?

Vitor: Se a senhora vê ele [apontando para Paulo] na rua vai pensar o quê?

Mariana: Mas qual a diferença dele para outro garoto? O que vocês acham que as pessoas veem em vocês?

Vitor: Pô...

Carlos: Então, você pode ser que não, porque você já é acostumada com o pessoal de favela.

Paulo: É, pô! Você é acostumada com isso. Agora, vamos supor...

Mariana: Eu tô entendendo o que vocês estão dizendo e estou perguntando por que isso acontece?

Paulo: [Risos] Eu vou te falar porquê! Porque eu gosto de andar de Oakley, Nike, Adidas...⁶³

Vitor: Diferenciado.

Paulo: Cabelinho na risca, pah, penteadão, reflexo...

Vitor: E nós é negro também.

Paulo: Pequeninho, cheio de tatuagem no corpo. Com todo respeito? Todo mundo que olha para mim fala que eu tenho cara de bandido. Tipo assim. Eu gosto mais de me enturmar, eu não gosto de ficar andando com os 'menó' do morro, não. Gosto de andar com os 'menó' da pista.⁶⁴ Eu conheço vários playboys, eu conheço um monte. Mas tem família que não gosta que ande comigo, não. Porque sabe que eu já fui envolvido. Porque quando eu fiquei na pista, quando eu saí do ESE,⁶⁵ eu fiquei tranquilo um tempo. Tem família de amigo meu que me trata como, chego na casa, sento, como, me trata tranquilo. Mas, tem família que fala: "esse garoto aí é bandido".

Vitor: Aí, se anda do meu lado é ladrão. Todo mundo fala isso. Um bigodinho...

Paulo: Todo mundo que anda com bigodinho é ladrão. Não sei por causa de quê que todo mundo que anda comigo é ladrão.

Mariana: E vocês acham que isso acontece só com vocês?

Carlos: Com todo morador de favela.

Paulo: Com todo respeito. Vamo botar um negocinho. Tu andando desse lado da rua e eu desse lado de cá. Vamos ver quem vai espantar uma pessoa?

[todos riem]

Mariana: Ah, sim, com certeza. Eu entendo...

Carlos: Ainda mais que se passar tranquilo [risos], mas se passar correndo, então...

Vitor: "Pega ladrão, pega ladrão!"

⁶² "Cria" é a redução do termo cria de favela, que pode significar criado na favela.

⁶³ Marcas de roupa que o adolescente considera caras.

⁶⁴ "Pista" é uma categoria que pode, neste texto, ter dois significados. O primeiro é de oposição ao morro: quem não mora em morro, ou em favela, mora na pista. Também pode ser utilizada em oposição ao espaço da privação de liberdade: "quando eu fiquei na pista".

⁶⁵ ESE é a sigla para Educandário Santo Expedito, uma unidade de internação do DEGASE, localizada no bairro de Bangu. Teve, recentemente, suas atividades encerradas, pela ação da Defensoria Pública do Rio de Janeiro. A Defensoria havia requerido, através de Ação Civil Pública, ajuizada em 2005, a interdição do educandário, caso não fossem construídas instalações adequadas para a internação dos jovens e supridas as carências de pessoal.

Paulo: Você passa como, 'mó' cara de patricinha, os playboy fica encantado, né? Agora, vai passar nós...

Mariana: E como é que as pessoas sabem que vocês são de favela?

[todos riem]

Vitor: Ah, é só de olhar pra nós...

Carlos: Nosso semblante... Sabe de longe que nós é de favela. Pelo jeito que nós se veste, pelo corte de cabelo, por tudo.

Paulo: Todo mundo fala que cabelo de bandido é corte disfarçado. Não sei porquê. Aí, se nós corta cabelo disfarçado nós é bandido.

Mariana: Explica como é o cabelo disfarçado.

[eles apontam para os próprios cabelos]

Carlos: Mas tem vários playboys com condição, com cabelão liso, ou então aqueles cacheado...

Mariana: Então, mesmo se o cara não for bandido, ele vai ser tirado de bandido?

Carlos: Se for de favela, vai ser.

Mariana: E vocês acham que atrapalha?

Carlos: Atrapalha até para a gente arrumar um emprego. Ainda mais a gente que tem passagem, sendo de menor.

[...]

Paulo - Acho assim, ó: se eu chegar numa escola dessa aí, de quem tem [escola da rede privada], sentar do lado assim, eles levantam e sentam na outra mesa. Eu acho. Porque tem um amigo meu, Davi, lá do Chapadão.⁶⁶ O moleque estuda lá no Mendes, sabe o Mendes? [escola da rede privada na qual o colega é bolsista] A minha mãe, para me fazer estudar, queria me botar lá. Eu falei: “mãe, para de palhaçada. Não vou mudar quem eu sou, para com isso.” Eu falo sempre isso para minha mãe: “mãe, nada vai mudar, vou ser sempre bandido.” O menor estuda no Mendes, o menor fala que na escola, às vezes... ele é pretinho, tem cabelo black. Ele fala que chega na escola e que nego joga piadinha, “preto”, páh, “macaco”, “vamo sair daqui que ele tá vindo...

Vale salientar que o tema da discriminação não foi uma pauta propositalmente colocada por mim na entrevista, mas se sucedeu de uma série de reclamações dos interlocutores com relação às situações que sofrem na vida cotidiana. Também vale dizer que todos os meus interlocutores são negros.

Como é possível notar, existe uma percepção compartilhada - visto que a todo tempo eles complementam-se uns aos outros no diálogo comigo, tornando evidente que estas são experiências comuns - quanto às discriminações que sofrem na vida cotidiana. Os entrevistados atribuem isso ao seu “estilo” e ao fato de serem moradores de favela. É interessante também atentar para a vinculação entre a percepção das pessoas sobre esses adolescentes e as oportunidades a eles oferecidas, como as de emprego.

⁶⁶ O nome do colega do entrevistado, da favela e da unidade escolar foram modificados para não identificar o interlocutor.

Apenas um dos interlocutores vinculou as discriminações à questão da cor da pele: “nós é negro também”. Mas, apesar de isso não ter sido efetivamente verbalizado pelos demais, Carlos faz menção ao fato de a diferença entre eles e os playboys de “cabelão liso” ou “cacheado”, que também cometem atos infracionais, mas não são identificados por isso, e Paulo relatou, em seguida, o caso do amigo que sofre agressões de cunho racista na escola.

Os “playboys” que cometem atos infracionais, que seriam os adolescentes com melhores condições financeiras, já tinham sido mencionados, antes desse diálogo destacado. De acordo com Paulo, seriam aqueles que “têm tudo fácil, mas eles não quer, quer difícil. Eles querem ter pistola na cintura, ir no baile e as mulher de favela olhar ele assim, aqueles playboys de cabelo lisão assim”.

Aqui, me interessa a referência ao cabelo liso, ou cacheado, como também apontou Carlos. Sabe-se que usualmente o liso ou o cacheado são característicos de cabelos de pessoas brancas. Quando Carlos destaca que apesar de o bandido ser reconhecido pelo cabelo disfarçado, existem bandidos que possuem cabelo liso, mas que não facilmente seriam identificados como tal, ele está evidenciando uma dimensão racial na análise de quem o identifica como bandido.

A fala de Paulo, acerca da experiência escolar de seu colega, também é emblemática para materializarmos as práticas que configuram a escola como um ambiente de potencial hostilidade para estudantes negros, como apontado no segundo capítulo. Afinal, a instituição escola faz parte de uma sociedade na qual o racismo é estrutural.

De acordo com Almeida (2019), devemos avançar nas concepções individuais ou estruturais sobre o racismo, pois este é “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Seguindo a proposta de Almeida, o racismo que a instituição escola expressa, é a materialização de uma estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. A instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente, logo, a escola é racista porque a sociedade é racista.

Outras pesquisas com adolescentes no sistema socioeducativo mencionam questões parecidas. O Instituto Sou da Paz (2018) também destacou diversos relatos sobre situações de discriminação e racismo vivenciadas no cotidiano desses adolescentes. De acordo com a

pesquisa, a frequência dessas experiências é tão alta, que muitos entrevistados demonstraram dificuldade em reconhecer comportamentos discriminatórios. Os exemplos mais comuns se referiram à discriminação em shoppings e outros estabelecimentos comerciais, geralmente por indivíduos exercendo funções de segurança por conta de vestimentas “de vagabundo”.

A pesquisa de Martins (2017) também destaca uma fala na qual o adolescente entrevistado por ela, no Rio de Janeiro, alega que determinadas roupas, como as de marcas como a Nike, ajudam a identificá-lo como ladrão por parte de outras pessoas (inclusive no momento em que foi apreendido). De acordo com o entrevistado, é feita uma associação com o fato de moradores de favela gostarem desse tipo de roupa.

A pesquisa de Prado (2016), com adolescentes no sistema socioeducativo de Brasília, transcreve uma série de relatos de situações de discriminação muito parecidos com os que ouvi - a ponto de a autora concluir que “mesmo antes de entrarem para o crime, eles já eram tratados como criminosos” (2016, p. 72). Contudo, da mesma forma que na minha pesquisa, a autora conclui que os adolescentes atribuem a discriminação, principalmente, à forma como se portavam ou se vestiam.⁶⁷

É importante destacar o fato que apareceu nas várias pesquisas, e me chamou particular atenção: os entrevistados muitas vezes associam a discriminação sofrida às suas vestimentas. Apesar de minhas provocações sobre a justificativa para a discriminação, a palavra racismo não apareceu na realização do grupo focal. Como já dito, apenas um interlocutor relaciona explicitamente a discriminação sofrida com a sua cor, apesar de os outros identificarem aspectos que, ao meu ver, são relativos a ela, como o cabelo ou xingamentos racistas.

Mesmo que consideremos que os estereótipos acerca de adolescentes que cometem ato infracional envolvem o “estilo” que eles apresentam - as roupas, o corte de cabelo, as tatuagens, entre outros -, é interessante considerar que esse tipo de análise sobreleva as escolhas individuais em relação a outras questões que não são escolhidas por estes. Isto é, quando os entrevistados explicam o motivo de serem discriminados apontam geralmente para o estilo que escolheram adotar, um estilo que é identificado como de *bandido*. Este elemento se destaca em detrimento de outros, como as dimensões de gênero, classe e raciais, que são

⁶⁷ Essa autora trabalha com o conceito de sujeição criminal, do sociólogo Michel Misse. Por mais que eu também perceba muita aproximação com esse conceito em minha pesquisa, infelizmente não tive oportunidade de explorá-lo neste texto.

marcadores sociais determinantes do mesmo estereótipo, mas que não são, por suas vezes, capazes de modificação pelos sujeitos portadores.

O que estou tentando chamar a atenção é que, sem desconsiderar que existe uma identificação do estereótipo do “bandido” com as vestimentas que os adolescentes usam, os sujeitos dessa pesquisa preferem destacar esse fator, que é de uma ordem aparentemente mais opcional (“porque eu gosto de andar de Oakley, Nike, Adidas...”), do que de um problema estrutural, como o racismo ou a desigualdade de renda, que considero relevantes na construção desse estereótipo de *bandido*, responsável pela discriminação destes sujeitos.

Este destaque se deve à minha percepção quanto à responsabilização individual acerca das situações de negação de direitos as quais estes adolescentes vivenciam. Por mais que exista uma dimensão crítica acerca do fato de que qualquer favelado, independentemente de ser *bandido* ou não, pode passar pelas mesmas discriminações, é o fator da escolha do estilo que se impõe na fala.

Portanto, percebo que existe, no meu grupo de interlocutores, uma óbvia perspectiva crítica acerca da realidade em que estão inseridos. Percebem a desigualdade social, a desigualdade de oportunidades e a violência a que são submetidas as pessoas que participam dos mesmos grupos que eles. E, por isso, se posicionam de maneira a questionar, por exemplo, a qualidade do sistema escolar público. Contudo, quando os próprios interlocutores são colocados em perspectiva, parece haver um peso muito maior à escolha do cometimento de atos infracionais. Como se essa “escolha”, que em outros momentos não é encarada como uma opção, e sim como o imperativo da “necessidade”, justificasse todas as privações a que eles são submetidos.

Por mais que possa ser feita uma reflexão acerca das dificuldades do percurso escolar - a necessidade do trabalho, a expulsão indesejada, as desigualdades referentes aos ensino público e privado -, parece que estes fatores são menos considerados em relação ao querer ou não estudar. E esse querer estudar pode ser motivado por características dos sujeitos consideradas ruins para esse processo e, portanto, impeditivas à participação desse direito universal.

Minha pesquisa, mostrou que tanto antes da acusação do cometimento do ato infracional (quando os adolescentes podem ser identificados apenas por marcadores de cor, classe e gênero) quanto depois (após inseridos no sistema socioeducativo), existem diversas problemáticas que podem influenciar a desinserção educacional. Contudo, quando no grupo

focal busco entender melhor suas relações com a escola, os entrevistados apontam principalmente para sua responsabilidade neste processo.

Obviamente que não considero esse processo de responsabilização individual pela escolarização exclusiva para esse grupo de adolescentes. Contudo, creio que no caso dos que cumprem MSE esse processo é ainda mais evidente, por conta da suposta opção pelo cometimento de atividades ilícitas. Acredito que são discursos que fazem parte de uma ideologia meritocrática que orientam a sociedade e são reproduzidos extensamente nas instituições vivenciadas por adolescentes em geral, como a família e escola.

Aqui, neste texto, não analisei a família, apenas a escola. Não pude me dedicar a analisar extensamente como ocorre esse processo. Porém, como pudemos perceber, pesquisas indicam que a escola contribui para processos de responsabilização do indivíduo, e de sua família, por seus problemas com a escola, contrariando pesquisas que afirmam existirem mecanismos intra-escolares que produzem a desinserção educacional e dados que dizem que a escola não é a mesma para todos.

Porém, o grupo em questão também experencia uma outra instituição: o sistema socioeducativo. Apesar de não ter me dedicado a analisá-lo, as pesquisas de referência que encontrei indicam que, caso o fizesse, encontraria elementos que contribuem para o processo de responsabilização individual. Aqui menciono rapidamente alguns.

Muitas pesquisas se dedicaram a analisar especificamente os discursos e práticas de funcionários do sistema socioeducativo e encontraram muitas posturas estigmatizantes, moralizantes e reprodutores dessa lógica (DINIZ, 2011; SEGALIN, 2008, INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018). Para muitos dos funcionários entrevistados pelo Instituto Sou da Paz (2018), a medida socioeducativa “não é capaz de mudar ninguém”, “aqui a gente ajuda o adolescente a fazer uma releitura da sua vida. A medida em si não garante, depende dele”.

Sem entrar na questão sobre a significação da utilização da categoria “mudar” - como se o ato infracional fizesse parte da constituição dos adolescentes enquanto pessoas - e também do fato de os próprios profissionais contestarem a eficácia da MSE, a análise dos pesquisadores que entrevistaram os funcionários é próxima da minha, no sentido de entender que a fala de muitos profissionais desconsidera qualquer peso de fatores estruturais que podem limitar as escolhas dos adolescentes.

O texto de Vinuto e Alvarez (2018) analisa os rótulos mobilizados por funcionários que atuam em MSE para atribuírem sentido ao comportamento do adolescente, através de

uma análise documental de relatórios institucionais. Os resultados encontram dois tipos ideais: o do adolescente supostamente “recuperável” e o do adolescente supostamente “estruturado” no crime. O primeiro seria aquele que aceita os encaminhamentos propostos por tais profissionais, ao passo que o segundo, ao contrário, não emitiria tais informações durante a interação. Portanto, o estruturado apresentaria uma situação definitiva, já o recuperável estaria em condições de mudar de situação.

De acordo com os autores, os funcionários não apenas reproduzem, mas recriam a todo o momento tais classificações e seus significados, aderindo a um sistema classificatório pautado em um cálculo moral. Assim,

apesar de todos esses adolescentes já terem sido rotulados pelo Judiciário como em conflito com a lei, no cotidiano da medida socioeducativa de internação há nuances entre os mesmos, impossibilitando pensar em um adolescente em conflito com a lei uno, homogêneo. Ao contrário, as classificações construídas nesse contexto são mediadas por espécies de gramáticas morais que explicam as razões pelas quais determinados adolescentes se adequam à disciplina, ao passo que outros não. Por fim, mostra-se importante lembrar que tais gramáticas morais, mobilizadas no processo de rotulação, são construídas objetivando normalizar os adolescentes em questão, e que têm consequências concretas. [...] E assim, de forma dramática, mas com o aspecto de informação isenta e neutra, constrói-se um processo de reprodução de desigualdades: como o adolescente é reavaliado a cada seis meses, se as informações existentes no relatório forem desabonadoras, ficarão presos por mais tempo aqueles que não correspondem à representação social de adolescente disciplinado, ou seja, os assim chamados adolescentes estruturados. (VINUTO e ALVAREZ, 2018, p. 254)

O texto de Vinuto e Alvarez é útil para elucidar aspectos referentes às classificações morais feitas por funcionários, provocando a pensar em como o sistema socioeducativo pode influenciar no processo de responsabilização individual dos adolescentes que cumprem MSE por suas situações de desinserção educacional. Infelizmente, neste trabalho não tenho como dar conta de analisar mais profundamente o sistema socioeducativo, e preferi me concentrar na escola. Mas, acredito ser um campo extremamente frutífero para novas pesquisas.

Não consigo, neste texto, analisar como se dá a construção da percepção de responsabilização individual pela desinserção educacional por parte dos adolescentes. Porém, afirmo que os discursos e práticas das instituições que eu acredito que contribuem para o processo, principalmente escola e sistema socioeducativo, que fazem com que os adolescentes se pensem como os responsáveis pela sua desinserção educacional, não são produzidas de maneira aleatória.

A hipótese inicial para a construção do projeto de pesquisa, formulada a partir da minha experiência com adolescentes usuários do sistema socioeducativo, foi que a concepção sobre os percursos escolares de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais é orientada por uma perspectiva meritocrática que invisibiliza as problemáticas sociais, às quais esse grupo é submetido e que, por sua vez, interferem na sua relação com o direito fundamental à educação. E, na perspectiva de buscar elucidar um pouco mais esse processo, busco trazer na próxima seção como a literatura vem tratando o processo de meritocracia escolar.

5.4 Algumas considerações sobre a meritocracia e a escola justa

O termo meritocracia estabelece uma relação direta entre mérito e poder. É tido como de autoria de Michael Young, no livro "The rise of the Meritocracy", de 1958. O autor versa sobre uma sociedade fictícia, na qual a meritocracia promoveria a mobilidade, a justiça e a eficiência social (SILVA, 2014).

O livro foi escrito para ser uma crítica ao sistema educacional adotado na Inglaterra, que preparava de maneira diferente as crianças da elite e as do povo.⁶⁸ Atualmente, podemos dizer que a meritocracia aparece diluída em variadas discussões sobre “desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade etc., e nunca de forma clara e explícita” (BARBOSA, 2003, p. 21 *apud* SILVA, 2014).

Aqui, nesse texto, a meritocracia é encarada como um discurso que permeia diversas relações na sociedade, e, portanto, não pode ser localizada como pertencente a algum campo específico. No que tange à educação, Silva (2014) afirma que, por ser normalmente agregado às políticas de caráter diagnóstico e avaliativo, o tema valorização pelo mérito vem aparecendo com acentuada significação. Destaca os inúmeros projetos, no âmbito dos governos federal e estadual que visam a incorporar essa “cultura” ao sistema educacional.

⁶⁸ Em 2001, Young escreveu um artigo dizendo-se bastante infeliz com o rumo que sua crítica havia tomado desde que o termo foi apropriado e revestido com características positivas. Sobre isso, indico a leitura da coluna de Ana Maria Gonçalves, publicada em 2017, que pode ser encontrada no site <https://theintercept.com/2017/08/09/os-privilegiados-estao-preparados-para-a-verdadeira-meritocracia/> (acessado em 05/09/2019).

Posto isso, afirma que esse movimento meritocrático vem gradualmente permeando o ensino nacional.

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, em tese, uma oferta escolar igual, supondo igualdade de acesso. Desse modo, quando o Ensino Fundamental é universalizado no Brasil, e o acesso é garantido às massas, a ideia que perpassa esse processo é que as chances foram oportunizadas de maneira equilibrada.

A competição pelo mérito através da igualdade de oportunidades pode ser reconhecida em um grande número de países. Como disse Dubet (2004), refletindo sobre o contexto francês, a escola permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares.

Contudo, de acordo com pesquisadores, na maioria dos lugares, principalmente em países como o Brasil, existem fatores que impossibilitam que a igualdade de acesso seja suficiente para garantir uma competição justa baseada no mérito.

Segundo Barbosa (*apud* SILVA, 2014), as disputas meritocráticas no Brasil são obstruídas pelos fatores históricos ou contextuais (raça, gênero, situação econômica etc.) que balizam essa disputa e, por conseguinte, acabam sendo identificadas como uma suposta desvantagem para uma disputa igualitária.

Muitas pesquisas, como as apresentadas no segundo capítulo, já mostraram que a abertura de um espaço de competição escolar não elimina as desigualdades. Os mais favorecidos permanecem com vantagens. Dubet aponta que esse modelo gerou decepção e que todas as teorias sociológicas dão sua contribuição para explicar esse fenômeno: em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares.

O autor francês também destaca outros elementos já mencionados aqui, como a estabilidade das equipes docentes é pior nos bairros mais empobrecidos e vítimas da violência, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas etc. Para Dubet (2004), a priori, o desejo de justiça escolar pode ser indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é complexa, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras.

Ao contrário das sociedades aristocráticas, que priorizavam o nascimento, as sociedades democráticas escolheram o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola

é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. Porém, como já dito, o modelo meritocrático não apresenta uma competição justa.

Dubet também sublinha que existe uma “crueldade do modelo meritocrático”, tanto para os estudantes quanto para os professores. Os estudantes “vencidos” não são vistos como vítimas de uma injustiça social, e sim como responsáveis por seu insucesso, pois a escola lhes deu as chances como aos outros. Como diz o autor (2004, p. 543), “a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos”. O sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os estudantes. Mas isso é próprio de todas as competições, mesmo que sejam justas quanto aos seus princípios. Já para os professores, fica a incumbência das decisões das quais a sociedade exime-se de tomar, pois a escola se torna o principal agente de seleção social.

O autor questiona a própria concepção de mérito:

O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes? Seguindo Rawls (1987), podemos nos perguntar também se o mérito realmente existe, se ele pode ser medido objetivamente, se pode ser aplicado às crianças e até que idade. Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões? (DUBET, 2004, p. 544)

Dubet sugere que é preciso procurar outros princípios de justiça para reformar esse modelo. Para obter mais justiça, a escola deveria levar em conta as desigualdades reais e procurar compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva, a introdução de mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho.

A discriminação positiva deve assegurar maior igualdade de oportunidades. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve zelar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, desigualdades sociais.

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... As desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdade e injustiça novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. Desse ponto de vista, um sistema justo é aquele que assegura uma certa independência entre as diversas esferas. Estamos habituados a pensar a justiça escolar em termos de efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a carreira dos alunos, a fim de

garantir uma certa autonomia da esfera escolar. Mas uma escola justa precisa também se propor o problema inverso, ou seja, o dos efeitos das desigualdades engendradas pela escola sobre as desigualdades sociais. (DUBET, 2004, p. 549)

De acordo com o autor, normalmente pensamos que as desigualdades escolares são justas, ao passo que as desigualdades econômicas e sociais não o são. É preciso, então, defender outros princípios de justiça.

Além de orientar políticas de caráter diagnóstico ou avaliativo, de professores, estudantes e das escolas, o discurso meritocrático parece orientar a percepção das trajetórias na sociedade brasileira de um modo muito latente, e, por sua vez, orienta práticas e discursos das instituições educativas que os sujeitos aqui pesquisados vivenciam.

Contudo, arrisco-me a dizer que a suposta escolha pelo cometimento de atos infracionais agrava essa perspectiva e que, tanto na escola quanto no socioeducativo, o mérito adquire uma importância maior, pois se associa a uma perspectiva moral.

A infrequência, o baixo desempenho, o abandono e outras situações, que podem configurar uma trajetória de afastamento sistemático do percurso escolar, podem ser analisadas por muitos dos profissionais da educação como falta de empenho do estudante - o famoso “não quer nada” -, principalmente se o indivíduo se envolve em atividades ilícitas. Contudo, pude perceber, durante essa pesquisa, que existem vários mecanismos intra-escolares que contribuem para esse processo, e que, portanto, não pode ser tão facilmente enquadrado em uma opção individual.

Caminhando para a conclusão deste trabalho, penso que, apesar de os adolescentes entrevistados reconhecerem uma série de problemáticas de ordem social com a educação escolar pública (falta de infraestrutura, pouco investimento por parte do Estado, falta de vagas, pouca relação da escola com o trabalho bem remunerado) quando falam de suas experiências particulares, estes interlocutores alegam problemas de ordem individual, tais como falta de vontade, mau comportamento, uso de drogas, pouca capacidade intelectual e envolvimento com atos infracionais.

Percebo que existe, no meu grupo de interlocutores, uma óbvia perspectiva crítica acerca da realidade em que estão inseridos. E, por isso, se posicionam de maneira a questionar, por exemplo, a qualidade do sistema escolar público. Contudo, quando os próprios interlocutores são colocados em perspectiva, parece haver um peso muito maior à escolha -

“eu não estudo porque não quero”, “quem quer, estuda”, “não foi expulso em vão”, “você acha que alguém aqui estuda?”. Isto é, não declaram existir uma associação direta entre as problemáticas sociais em que estes geralmente estão inseridos e suas situações de privação de direitos, previstos legalmente - como à liberdade - ou não - como à vida ou à escolarização básica, mas sim uma relação entre a privação de direitos e o fato de terem escolhido se tornarem *bandidos*.

Minha pesquisa mostrou que tanto antes da acusação do cometimento do ato infracional (quando os adolescentes podem ser identificados apenas por marcadores de cor, classe e gênero) quando depois (quando eles retornam para a escola depois de terem cumprido MSE), existem diversos fatores que contribuem para o processo de desinserção educacional. Contudo, quando no grupo focal busco entender melhor suas relações com a escola, os entrevistados apontam prioritariamente para sua responsabilidade neste processo.

Obviamente que não considero esse processo de responsabilização individual pela escolarização exclusiva para esse grupo de adolescentes. Contudo, creio que, no caso dos que cumprem MSE, esse processo é ainda mais evidente, por conta de sua opção pelo cometimento de atividades ilícitas. Acredito que são discursos que fazem parte de uma ideologia meritocrática que orientam a sociedade e que são, por isso, reproduzidos extensamente nas instituições vivenciadas por adolescentes, como a família, a escola e o sistema socioeducativo.

O que pude perceber com a pesquisa é que, conforme minha hipótese inicial, existe um processo de responsabilização individual sobre o processo de desinserção educacional dos acusados de autoria de ato infracional, influenciado por sua escolha pela atividade ilícita, que invisibiliza as problemáticas sociais às quais esse grupo - em sua maioria masculino, negro e pobre - é submetido e que, por sua vez, interferem na sua relação com o direito fundamental à educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou adentrar em uma temática que atravessou de maneira muito forte a minha vida. A experiência no ambiente de privação de liberdade me fez refletir sobre muitas coisas, mas, principalmente, me fez repensar diversas vezes meu ser como educadora. Assim,

achei conveniente transformar isso em um estudo acadêmico que pudesse servir para outros profissionais da educação e para a universidade. Nessas considerações finais, busco retomar rapidamente os principais elementos trabalhados durante o texto e acrescentar algumas últimas reflexões.

Depois da Introdução, no primeiro capítulo, tentei estabelecer relações entre desinserção educacional e o cumprimento de medidas socioeducativas, através de dados quantitativos oriundos de outras pesquisas e de dados obtidos na realização do grupo focal. Sem apontar para uma relação de determinação, é possível enxergar que os adolescentes que cumprem MSE em algum momento, possuem grandes chances de também passarem por processos de desinserção educacional.

Essa análise se deve a alguns dados sobre a escolarização desses adolescentes, como os índices de repetência, defasagem idade-série e evasão, evidenciando, em geral, que esses sujeitos enfrentam um conjunto de fenômenos pertencentes a um processo mais geral de afastamento do percurso escolar. Mas também se deve a algumas experiências específicas da situação do cumprimento de MSE, conhecidas através da pesquisa. Exemplos disso são a interrupção do ano letivo para o cumprimento de medida em meio fechado, a dificuldade de matrícula depois da MSE, as discriminações provocadas pela própria comunidade escolar, entre outros. Estes fatores descortinam a realidade de que o cumprimento de MSE pode contribuir para o processo de desinserção educacional.

A ideia de investigar essa relação partiu de uma hipótese de ausência de proximidade entre os adolescentes que conheci no sistema socioeducativo e a escola. Com a pesquisa, constatei que esses adolescentes podem experienciar situações que fragilizam essa relação e contribuem para o afastamento do percurso escolar. Essa percepção foi relevante, pois esses estudantes encontram problemáticas durante a escolarização. Porém, tenho clareza de que isso é um processo, ou seja, não estou falando de rupturas abruptas, e também não afirmo que o adolescente, depois de passar por um processo de desinserção, não pode voltar a estabelecer relações com a escolarização.

No primeiro capítulo, também estabeleço a proposição de que existem mecanismos intra-escolares que contribuem para o processo de desinserção educacional, pois muitas das questões que apareceram na pesquisa tinham relação com a própria escola. Sem desconsiderar outras questões, como as problemáticas enfrentadas pela escola pública ou o poder de cooptação de atividades ilícitas que podem contribuir para esse processo.

No segundo capítulo, decidi investigar melhor a relação dos adolescentes que cumprem MSE com a escola. Senti a necessidade de buscar pesquisas que tratassem do tema antes da acusação de autoria de ato infracional. Para isso, busquei a bibliografia que trata da relação da escola com o perfil majoritário dos sujeitos pesquisados. Pude perceber que as relações dos estudantes meninos, pobres e negros com a escola recebem uma grande atenção da pesquisa acadêmica, porém, normalmente sob a ótica das problemáticas. Além de pesquisas qualitativas que tratam da relação da escola a partir desses marcadores, existem, inclusive, índices de aprendizagem distintos entre estes e outros grupos.

Ainda no segundo capítulo, encontramos resultados de diversas pesquisas que contribuem para esta análise, inclusive apontam para o fato de que depois da acusação do cometimento do ato infracional essas relações tendem a ter menos qualidade ainda. Transferências compulsórias, discriminações, dificuldades/recusas de inserção no espaço escolar... Em geral, os dados sugerem que as escolas estigmatizam os adolescentes que cumprem MSE de tal modo que se pode concluir que isto prejudica seus percursos escolares.

No terceiro capítulo, tentei analisar aspectos que o próprio grupo de adolescentes trouxe sobre suas perspectivas quanto à escolarização, e os motivos pelos quais a consideram desimportante. Destaco, primeiramente, as distinções realizadas por estes entre a escola pública e a particular, e as possibilidades que cada uma pode oferecer. Um aspecto que me chamou a atenção foi o de que os entrevistados fizeram uma distinção também quanto aos estudantes, classificando os da rede privada como mais propensos à escolarização.

E outra grande questão que aparece como relevante para os entrevistados com relação a “não ter vontade” de se escolarizar é a sua pouca ligação com a empregabilidade. Ou seja, o benefício da escolarização, prometido pelas gerações anteriores, o bom emprego, não se consolida na prática. Para isso, busquei referências que trabalham com a descrença na mobilidade social por intermédio da escola.

E também que, nos discursos sobre educação, a valorização daquela obtida no seio da família e do espaço da rua, a educação escolar torna-se, como mencionei acima, desimportante. Apesar de uma valorização extremamente positiva das duas primeiras, que podemos chamar de informal e não-formal, é preocupante que os únicos conhecimentos construídos no espaço escolar que se consideram importantes sejam ler, escrever e fazer contas básicas.

Acho estes aspectos importantes para pensarmos em caminhos para qualificar as relações entre os entrevistados e a escola. Apesar de não terem uma resolução ao alcance da escola - afinal, a mesma não consegue melhorar a situação do emprego no Brasil, e também não resolve a falta de investimento no ensino público -, creio ser cabível questionar o porquê desse adolescente fazer este juízo de sua escola e dos estudantes dela. Quais são as relações que a escola vêm estabelecendo com seus estudantes, quais os objetivos e os meios pelos quais têm orientado suas práticas?

O quarto capítulo, buscou dar conta de uma hipótese inicial da pesquisa: a que a concepção sobre os percursos escolares de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais é orientada por uma perspectiva meritocrática. Essa perspectiva invisibiliza as problemáticas sociais às quais este grupo - em sua maioria masculino, negro e pobre - é submetido e que interfere na sua relação com o direito fundamental à educação.

Pude perceber, através da pesquisa, alguns elementos que me fizeram refletir sobre essa hipótese: a representação negativa e generalizante do estudante da escola pública, em oposição à do estudante da escola particular, com relação à disposição para a escolarização, comportamento etc; uma representação negativa e generalizante do adolescente que cumpre MSE; uma dimensão fatalística relacionada ao cometimento de atos ilícitos; uma diferenciação entre vidas mais ou menos matáveis, que implicam na justificabilidade de uma possível morte, mesmo que por parte do próprio Estado; a naturalização de práticas punitivas, como a expulsão; discursos de ênfase nas escolhas individuais para a explicação de problemáticas (escolhi ser bandido, escolhi tal roupa, escolhi não estudar).

Compreendo, portanto, a existência de um processo de responsabilização individual pela situação de privação de direitos, admitidos legalmente - como o direito à liberdade - ou não -, como à vida e à escolarização. Mesmo que sejam reconhecidas pelos entrevistados as inúmeras problemáticas sociais às quais são submetidos - discriminação, violência do Estado, pobreza, desigualdades de diversos tipos - estas parecem ser colocadas em face do envolvimento em atos infracionais e, principalmente, aos processos de desinserção educacional.

Aponte que acredito que as instituições que estes adolescentes vivenciam, como escola, família e sistema socioeducativo, contribuem para a construção desse processo, apesar de ter me dedicado apenas a analisar a primeira. Indiquei algumas referências que tratam de análise de discursos e práticas do sistema socioeducativo, e acredito ser um caminho profícuo

para futuras pesquisas. Trouxe, também neste capítulo, algumas referências que tratam do tema da meritocracia escolar, a qual parece influenciar essas percepções, bem como a debati como altamente ineficaz em uma sociedade tão desigual como a nossa, com o objetivo de buscar referencial teórico sobre o assunto e me posicionar a respeito deste processo.

Mariana: Qual o papel da educação na vida de vocês?

Carlos: Acho que é tentar fazer a gente...

Paulo: Acho que esse papel aí já foi amassado e rasgado há muito tempo.

Vitor: E tacaram fogo, porque não teve muita importância para mim não.

Durante a minha pesquisa foi recorrente o questionamento acerca do que aqui vou chamar de “importância da escolarização”. Ou seja, o sentido, ou a falta dele, de completar a escolarização básica. Os meus interlocutores alegavam que a escola perdeu o sentido a partir dos conhecimentos descritos como importantes (escrever, ler e fazer contas básicas de matemática).

Apesar das inúmeras problemáticas na escola básica, desde as estruturais relativas à falta de recursos ou quanto às relações interpessoais com funcionários e colegas, não consegui perceber, nos entrevistados, nenhuma perspectiva de defesa da escola, ou seja, algo pelo qual essas problemáticas deveriam ser solucionadas. Dito de outra forma, não houve uma defesa da importância da escola. Os pontos negativos não foram indicados como capazes de prejudicar os positivos, pois estes não apareceram.

A troca, os conhecimentos, as possibilidades, as relações, nenhum destes elementos que poderíamos supor como importantes durante a escolarização, foram mencionados. A escola básica foi descrita a partir de uma ótica essencialmente negativa por esses adolescentes. Ela, a escola, manteve sua importância apenas na dimensão utilitária mais básica.

É preciso que repensemos, e muito, o que estamos propondo para a escolarização da nossa juventude. Pois além dessas percepções sobre os motivos para se manter na escola, a pesquisa evidenciou uma série de dados extremamente preocupantes de mecanismos intra-escolares de exclusão. Por isso, sugiro que sejam feitas mais pesquisas, e que pesquisadores se dediquem à temática da relação da educação com a privação de liberdade.

Tendo chegado ao fim do texto, posso dizer que enfrentamos muito problemas para oferecer uma escolarização básica digna para esses jovens e que as percepções deles sobre esse processo evidenciam isso.

Acho que não poderia fazer um trabalho que trata de um tema tão sensível, que é o da privação de liberdade de adolescentes, sem me posicionar acerca do assunto. Neste trabalho, apesar de não discutir especificamente o tema da privação de liberdade, indico a sua emergência como algo fundamental para entendermos um pouco mais do tema analisado.

O quadro dos adolescentes que se encontram em situação de privação de liberdade me faz refletir sobre as condições oferecidas pelo Estado brasileiro para atender a este grupo. Além das violações por eles enfrentadas antes da MSE, pode-se encontrar uma série de pesquisas que relatam as problemáticas da situação do próprio sistema socioeducativo, principalmente com relação à medida de internação.

De acordo com o relatório “Presídios com nome de escola: inspeções e análises sobre o Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro”, do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro (MEPCT-RJ), elaborado em 2017, um dos maiores problemas do sistema é o crescente aumento da aplicação da medida de privação de liberdade em detrimento das outras, que, de 2008 até 2017, foi de 87,44%.

Além de provocar a superlotação das unidades, a escolha majoritária pela internação é aqui analisada como uso indevido das medidas socioeducativas, com objetivo de segregar os adolescentes do convívio social, dar uma resposta ao clamor público pela punição e, principalmente, consequência da seletividade do sistema socioeducativo.

Quanto aos atos infracionais dos quais os adolescentes são acusados, destacam-se aqueles contra o patrimônio e os relacionados ao comércio de drogas ilícitas. O MEPCT-RJ chama a atenção para o fato de que, em maio de 2017, nas unidades de internação fluminenses, o roubo aparece como o ato infracional responsável por 51,3% das internações, e o tráfico de drogas por 32,3%. Os casos de homicídio (tentado/consumado) representam em torno de 4,5% das internações.

O documento conclui que se a privação de liberdade realmente fosse aplicada em casos que suscitam medida mais grave, uma unidade seria suficiente para abrigar todos os casos de 2017, no Rio de Janeiro. Os dados mais recentes, apresentados pelo relatório de referência aqui utilizado (MENDES e JULIÃO, 2019), indicam o mesmo cenário, no qual a maioria esmagadora também cumpre medida de internação, apesar de ser acusada de atos infracionais análogos ao roubo ou ao tráfico de drogas. Mas, aparentemente, o sistema lota e a solução que é apresentada pelos gestores é a abertura, via construção de unidades, de cada vez mais vagas.

Vários autores têm pensado sobre as problemáticas do sistema socioeducativo e me valho de alguns deles. A análise de Rufino (2001 *apud* Oliveira, 2003, p. 87) aponta para uma interpretação próxima à minha sobre a contradição que é o Estado punir os jovens por não cumprirem a ordem quando o próprio é responsável por uma série de violações de direitos desses mesmos jovens:

O Estado, enquanto tal, tem por primeira função manter a ordem social: que os ricos continuem ricos e os pobres conformados. Em seguida, o Estado é uma pá: tira renda de baixo para concentrar em cima. Os jovens pobres que não se conformam são punidos com o cemitério, o hospício e a internação (prisão) judicial. Para isso, difunde um “engana trouxa”: devemos todos cumprir a lei - quando a lei não passa do código de defesa da ordem que produziu os inconformados. O DEGASE está repleto de crianças pobres que não se conformam com a pobreza.

É importante situar o sistema socioeducativo no contexto do encarceramento da juventude pobre e negra. Afinal, existem muitas similitudes com o sistema prisional. O Brasil é hoje o terceiro país que mais encarcera no mundo. De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça sobre o crescimento da população prisional brasileira, o número de presos deve chegar a quase 1,5 milhão em 2025.⁶⁹ O público preferencial do sistema penitenciário é exatamente o mesmo do socioeducativo.

E é preciso também situar o encarceramento no contexto do extermínio da mesma juventude também pelo Estado. As mortes decorrentes de intervenção policial atingem 99% das vezes os homens, 75% das vezes os negros, 77% entre 15 e 29 anos e 81% com apenas o Ensino Fundamental (completo ou incompleto).⁷⁰ Arantes (2000 *apud* Oliveira, 2003, p. 65) chama a atenção para o que estamos consentindo enquanto sociedade:

Foi assim que no passado, no Brasil Colônia, se consentiu na escravização de povos indígenas e africanos. É assim que hoje, em um processo que podemos entender como de recolonização do Brasil, se consente no extermínio de jovens, negros e pobres.

⁶⁹ Essas informações podem ser encontradas na matéria do jornal O Globo de julho de 2019. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/17/cnj-registra-pelo-menos-812-mil-presos-no-pais-415percent-na-o-tem-condenacao.ghtml> acessado em: 07/10/19

⁷⁰ Esses dados podem ser encontrados no relatório anual do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2019 <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf> acessado em 07/10/19

Dentro dos campos que apontam severas críticas ao que estamos fazendo com nossa população, o campo da criminologia crítica se destaca. O artigo de Carvalho e Weigert, de 2012, permite pensar distintas respostas jurídicas aos conflitos criminalizados, apresentando alternativas às penas e às medidas (socioeducativas e de segurança) e as formas legais previstas para diversificação processual.

Segundo os autores (2012), a crítica criminológica desnudou os efeitos perversos dos modelos carcerários a partir do confronto entre os discursos oficiais e as práticas institucionais concretas. Demonstrando a distorção entre as finalidades da educação, propostas pelas medidas socioeducativas, e a efetivação radicalizada da violência institucional em seus procedimentos estigmatizadores e moralizantes de anulação das identidades. Essas referências são importantes, pois posicionam a presente pesquisa quanto ao encarceramento da juventude brasileira.

Para finalizar, gostaria de indicar a leitura de autoras como Angela Davis (2019), Michelle Alexander (2018) e Juliana Borges (2019), que questionam o processo racista de encarceramento em massa que estamos vivendo.

Apesar de a minha pesquisa se referir ao sistema socioeducativo, acho fundamental que mergulhemos nas discussões acerca dos rumos das nossas práticas punitivas. Estamos perdendo muitos jovens dos bancos da escola, depois de muito esforço para colocá-los lá. Pior que isso, nós os estamos fazendo crer que eles nunca mereceram este lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003. Competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga *et al.* Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.

ARAÚJO, Carlos Henrique; ARAÚJO, Ubiratan Castro de. Desigualdade racial e desempenho escolar. UNDIME, Brasília, 2003. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/desigualdade-racial-e-desempenho-escolar>. Acesso em 06 ago. 2019.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; SOARES, Karine da Silva. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo *et al.* Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 341-350, 2011.

BAZON, Marina Rezende *et al.* Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, 2013.

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

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira *et al.* Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 937-963, 2015.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em Massa**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, 2005.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

DIAS, Aline Fávero. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola.** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Processos de Ensino e Aprendizagem) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DIAS, Aline Fávero; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 31-42, 2010.

DUARTE, Vergílio Rios. Reinserção de egressos do sistema prisional frente ao Programa “Começar de Novo” do Conselho Nacional de Justiça. **Seminário de Ciências Sociais Aplicadas**, Criciúma, v. 2, n. 2, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas, v. 6-7, p. 67-82, 2010.

GRILLO, Carolina Christoph. **Fazendo o Doze na Pista: Um estudo de caso do mercado ilegal de drogas na classe média.** 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 1. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1968.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **E aí eu voltei para o corre. Estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo.** 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Repositório UFSJ**, São João Del-Rei, p. 01-18,

2010.

LOPES, Edite Nascimento. A cultura afro-brasileira e africana na prática pedagógica dos professores em escolas públicas de Alagoinhas (BA) com base na lei 10.639/2003. **Seminário Interlinhas**, Alagoinhas, v. 4, n. 1, p. 77-82, 2018.

MACEDO, Joao Heitor Silva. **Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MACHADO, Érica Babini Lapa do Amaral; MELLO, Marília Montenegro Pessoa de. Seletividade e socioeducação as condicionantes da criminalização juvenil: pobreza e patriarcado—um olhar criminológico sobre a realidade socioeconômica das adolescentes do sexo feminino cumprindo medida socioeducativa de internação em Recife. **Criminologias e política criminal**, v. 1, p. 500-529, 2014.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. *et al.* Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, 2015.

MARINHO, Fernanda Campos. **Jovens Egressos do Sistema Socioeducativo: Desafios à Ressocialização**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARTINS, Luana Almeida. **Entre a pista e a cadeia. Uma etnografia sobre a experiência da internação provisória em uma unidade socioeducativa no Rio de Janeiro**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MENDES, Claudia Lucia silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (orgs). **Trajetórias de vida de adolescentes em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Perfil do adolescente e jovem em conflito com a lei na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1168141/perfildosadolescentesejovensemconflito.pdf> Acessado em 28 ago. 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Goiânia, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

NAIFF, Luciene Alves Miguez *et al.* O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João Del Rei, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2015.

NARDI, Fernanda Ludke; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Trajetória de adolescentes em conflito com a lei após cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 541-550, 2014.

OLIVEIRA, Eliane da Rocha. Ensinando a não sonhar: a anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2003.

OLIVEIRA, Márcio de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, 2013.

PAISAN, Mara Silvia. “A educação de jovens em espaços de restrição de liberdade: fatores de risco associados”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 226-235, 2014.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Juliana Gomes. “**Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar**”: **Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PRADO, Sophia de Lucena. **Desigualdade, revolta, reconhecimento, ostentação e ilusão: o processo de construção de jovens em bandidos em uma Unidade Socioeducativa de Internação do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

RIBEIRO, Eduardo. Motivações e fatores associados à desinserção educacional no Rio de Janeiro: evidências a partir do Projeto Aluno Presente. In: Eliana Souza Silva; Miriam Krenzinger. (Org.). **Projeto aluno presente: uma metodologia intersetorial para a garantia do direito à educação de todas e todos**. 1ed. Rio de Janeiro: Cidade Escola Aprendiz, p. 94-173, 2017.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

ROSA, C. *et al.*. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SEGALIN, Andreia. **Respostas sócio-políticas ao conflito com a lei na adolescência: discursos dos Operadores do Sistema Socioeducativo**. Dissertação (mestrado em Serviço Social) - Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SENTO-SÉ, João Trajano; COELHO, Maria Claudia. Sobre errâncias, imprecisões e ambivalências: notas sobre as trajetórias de jovens cariocas e sua relação com o mundo do crime. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 327-357, 2014 .

SERON, Paula Cesar. **Nos difíceis caminhos da liberdade: estudo sobre o papel do trabalho na vida de egressos do sistema prisional**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, 2011.

SILVA, Max Ronaldo da. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira : problematizações e novas possibilidades**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVEIRA, Mayra. Ilegalidade da expulsão ou transferência compulsória de estudante. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4002, 2014.

SOUSA, Kairon Pereira de Araújo *et al.*. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Revista NUFEN**, Belém, v. 11, n. 1, p. 246-251, 2019.

SOUZA, Eliane. Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Jessé. A sociologia dual de Roberto Da Matta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.16, n.45, pp.47-67, 2000.

TOLEDO, Isadora *et al.* Os sentidos do trabalho para egressos do sistema prisional inseridos no mercado formal de trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 85-99, 2014.

VERGILIO, Soraya Sampaio. **Elevando a tensão geral - O aumento da escolaridade de adolescentes autores de atos infracionais em medida de internação provisória no estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

VINUTO, Juliana; ALVAREZ, Marcos Cesar. O adolescente em conflito com a lei em relatórios institucionais. Pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé” (Febem, São Paulo/SP, 1990-2006). **Tempo sociológico**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 233-257, 2018.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e conflitualidade**, São Paulo, n. 3, p. 4-22, 2015.