

# XIII

## JOVENS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: SINGULARIDADES, PERCURSOS BIOGRÁFICOS E EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO\*

*Renan Saldanha Godoi<sup>1</sup>*

O presente estudo tem como ponto de partida uma problemática diariamente anunciada e veiculada pela mídia como “caso perdido”: a garantia de direitos e oportunidades educacionais e formativas aos jovens autores de atos infracionais, sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas<sup>2</sup>, visando a ressignificação de valores e a reconstrução de um novo projeto de vida. Na contramão, portanto, do pensamento intolerante que ganha força inspirando debates e proposições que acenam para o enrijecimento de uma lógica meramente punitiva, este trabalho se compromete a pensar a escola a partir das experiências de escolarização que jovens do sistema socioeducativo vivenciaram em seus percursos biográficos.

Neste contexto, uma primeira constatação se sobressai de forma relevante no âmbito deste estudo: se há uma mão do Estado que chega a estes jovens durante a sua infância, esta é representada pela escola. Estatísticas obtidas junto ao banco de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA-DATA<sup>3</sup>), referentes ao ano de 2014, apontam para a um índice de 98,70% de frequência escolar no ensino fundamental para o público de 07 a 14 anos, dados que nos aproximam da universalização deste segmento de ensino para esta faixa etária.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-41-3-0-f.267-282

<sup>1</sup> Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pedagogo no Colégio Pedro II e Orientador educacional da rede municipal de educação de Duque de Caxias/RJ.

<sup>2</sup> Segundo o Art. 112 do ECA, as medidas socioeducativas são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A aplicação dessas medidas objetiva atender, igualmente, as dimensões jurídico sancionatória e ético pedagógica, constituindo-se como uma responsabilização do adolescente frente ao ato infracional praticado e um mecanismo para ressignificação da conduta do adolescente através de ações educativas que propiciem o seu desenvolvimento.

<sup>3</sup> Site disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em 15 nov. 2016.

Entretanto, no que diz respeito especificamente à escolarização de jovens do sistema socioeducativo, o estudo do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012) registra dados alarmantes: 57% não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade; 86% abandonaram a escola antes de concluir o ensino fundamental; 8% sequer eram alfabetizados. O documento aponta ainda que a idade média de interrupção dos estudos é de 14 anos, predominando a quinta e a sexta séries como as últimas cursadas.

Outra importante via interpretativa necessária à compreensão do objeto de estudo remete aos aspectos históricos conceituais que fundamentaram a política socioeducativa brasileira a partir do século XX, representada pelo “choque de paradigmas” (COSTA, 2006) entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral<sup>4</sup>. Por meio deste aprofundamento, é possível apreender raízes históricas de dilemas que, até hoje, habitam o sistema socioeducativo do nosso país, criminalizando crianças, adolescentes e jovens das camadas populares e reproduzindo desvios conceituais que ainda reeditam formas opressoras e violentas de operar o atendimento a jovens autores de atos infracionais.

Nossos personagens vivenciaram estes dilemas, experimentaram estas contradições, sofreram estas violências, em forma de tortura, espancamento, ou mesmo aquelas que, simbolicamente, também afetam. Faltou para eles uma ação socioeducativa condizente com o que preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90) e o próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei nº 12.594/12): garantidora de proteção, capaz de ressignificar a vivência infracional e de criar oportunidades pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento de suas potencialidades, articulando o Sistema de Garantia de Direitos (SGD<sup>5</sup>) do qual o sistema educacional também é partícipe.

---

<sup>4</sup> Enquanto a Doutrina da Situação Irregular reproduzia uma clara discriminação entre os filhos das elites, tidos como “crianças”, e os filhos das classes populares, denominados como “menores”, a Doutrina da Proteção Integral consiste em “[...] garantir os direitos da criança e do adolescente referentes a sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social, integridade física, psicológica e moral. Garante à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direitos e, ainda, de direitos especiais” (MEDEIROS; BISINOTO, 2014, p. 187).

<sup>5</sup> A Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Art. 1º, define que “o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis Federal, Estadual, Distrital, Municipal e nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.”

## 1. Princípios metodológicos: o microscópio sociológico e a sociologia à escala individual

Como dizia-nos Émile Durkheim (1975, p. 333 apud LAHIRE, 1997, p. 11), “[...] só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes.”. Diante desta constatação e do desejo de responder às questões suscitadas neste trabalho, optou-se pelo encaminhamento da pesquisa pela via da sociologia à escala individual (LAHIRE, 2005), buscando, a partir de uma abordagem biográfica, compreender modos de vida e experiências de escolarização de jovens de camadas populares, moradores de favelas que se envolveram com atividades ilícitas e praticaram atos infracionais, sendo sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa.

Antes de mais nada, é importante salientar como esta opção metodológica foi cuidadosamente projetada de modo a evitar uma limitação criticada e assinalada por Carrano (2008, p. 62) que, muito comum em pesquisas temáticas no campo da juventude, “[...] têm, em grande medida, investido em aspectos parcelares da vida dos jovens e perdido de vista os contextos concretos de existência dos sujeitos investigados”.

A abordagem biográfica, dessa forma, livrou-nos do risco de cometer equívoco semelhante e complexificou o potencial de análise da investigação que considerou, na experiência de escolarização, a trajetória de vida dos três jovens. Esta escolha levou-nos a uma precaução aparentemente óbvia (mas absolutamente necessária) de não dissociar a vida da escolarização, nem a escolarização da vida e dos demais componentes que surgem imbricados aos percursos biográficos estudados, levando em conta a impossibilidade de que essas esferas sejam descombinadas em uma análise que se pretende sociológica.

Para tanto, foi necessário lançar mão de importante recurso que Lahire (1997) chama de “microscópio sociológico” – instrumento que nos possibilita ajustarmos nossas lentes para promovermos o chamado “jogo de escalas<sup>6</sup>”, indo “do macro ou micro”, “do geral ao específico”, potencializando nossa capacidade de observação e de captação de “realidades encarnadas em seres sociais concretos” (ibid., p. 18) e tornando-nos severamente desafiados a ajustar

---

<sup>6</sup> O conceito de “jogo de escalas” foi cunhado originalmente por Jacques Revel (1998), e, de acordo com Brandão (2008, p. 610) implica em conjugar posições de observação mais particulares com as mais globais. Desta forma, a autora enfatiza que “[...] a realidade social é por demais abrangente e complexa para comportar a pretensão de um verdadeiro e definitivo olhar, a partir de uma abordagem supostamente mais abrangente”.

com precisão nosso microscópio sociológico, pois “[...] olhando as coisas de perto, descobre-se a imprecisão de contornos que, anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas” (ibid., p. 46).

Levando em consideração os direcionamentos teórico-conceituais problematizados, a redação das histórias de vida foi possível após longa entrevista com cada jovem, mediada por três diferentes dinâmicas de conversação: a) mapa de circulação urbana, por meio do qual foi possível conversar sobre as vivências urbanas dos jovens e seus deslocamentos pela cidade, inventariar memórias de fatos significativos ocorridos em cada bairro, encontros e desencontros familiares, passagens por escolas, experiências laborativas, ou mesmo ligadas à prática infracional; b) imagens e memórias de escola, que contou com a apresentação de dez fotografias de espaços e momentos escolares aos jovens, sobre os quais foram convidados a comentar, correlacionando com suas memórias e experiências estudantis; c) acróstico, por meio do qual solicitamos que cada jovem correlacionasse as letras do seu nome com palavras e expressões que caracterizassem suas identidades.

No caso do acróstico, interessava-nos muito mais o diálogo que cada uma das palavras poderia suscitar, do que as expressões propriamente ditas. Apesar de relevantes, tais expressões poderiam simplesmente constituir-se de versões artificiais e estereotipadas sobre os personagens, devendo, portanto, ser utilizadas com cautela e mediante a devida confrontação com outros elementos narrativos ao longo da entrevista.

Por razões de sigilo, os nomes dos jovens e das instituições escolares e/ou socioeducativas citadas nos relatos foram preservados. Descartamos a utilização de siglas ou números como forma de identificação – traços que soariam pejorativos diante da adoção usual deste recurso em matérias jornalísticas e sensacionalistas quando noticiados os atos infracionais de grande repercussão cometidos por adolescentes e jovens.

Diante do impasse, foi feita a opção por correlacionar os jovens com as comunidades nas quais passaram a maior parte da sua infância e onde vivenciaram os fatos mais significativos (pertinentes a esta pesquisa) que sobressaíram em cada entrevista. Tal opção, no entanto, também merece uma ressalva: não se pretende aprisionar a análise do percurso biográfico dos personagens apenas aos limites físicos e simbólicos do universo comunitário, mas considerar o encaqueamento intersubjetivo produzido nas relações que estabelecem na circulação pelo espaço urbano como um todo, pois, conforme assinala Carrano (2008, p. 62-63), “[...] a ‘comunidade’ não deve ser espaço social único de referência

para a investigação”, obrigando-nos a contemplar a perspectiva de uma “[...] comunidade ampliada conformada pelos percursos, mediações socioculturais e redes de relacionamento estabelecidas nos espaços da cidade”.

Considerando esta condição, apresentamos, resumidamente, o jovem da Vila Norma, o jovem da Cidade de Deus e o jovem do Para Pedro.

## 1.1 Os personagens

### 1.1.1 O jovem da Vila Norma

Um jovem negro de 16 anos, residente da favela da Vila Norma, no município de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro. Membro de uma família com estrutura tradicional, na qual seu pai era o responsável pela renda domiciliar e sua mãe a responsável pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos.

O jovem da Vila Norma cresceu convivendo com diversos amigos, tendo boa relação com os traficantes da facção criminosa, vendo-os como respeitadores e protetores da comunidade. Aos treze anos tornou-se usuário de maconha e passou a frequentar os bailes da comunidade, acompanhado por primos e demais amigos.

A vida escolar do jovem começou em uma escola particular, mas posteriormente, por insistência e desejo de sua mãe, conseguiu uma vaga em uma prestigiada escola da rede federal, reconhecida como referência em educação básica. O jovem da Vila Norma construiu um histórico de indisciplina na escola, chegando a ser transferido de unidade após envolver-se em uma briga com outro aluno. Na nova unidade, reconhecida por ser mais rígida, não se identificou com a proposta pedagógica, decidindo por seu desligamento quando caminhava para a terceira reprovação no 8º ano do ensino fundamental.

A decisão ocorreu depois de uma tentativa frustrada de retornar ao colégio após afastamento devido a sua internação provisória em uma unidade socioeducativa do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)<sup>7</sup>. Tendo sido apreendido por tráfico de drogas, o jovem foi vítima de tortura por parte dos policiais e, posteriormente, sofreu espancamento por parte dos agentes socioeducativos do DEGASE.

---

<sup>7</sup> Instituição pública, em nível estadual, responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade no estado do Rio de Janeiro.

### 1.1.2 O jovem da Cidade de Deus

Um jovem pardo de 21 anos, que cresceu na comunidade da Cidade de Deus, zona oeste do Rio de Janeiro, próxima a bairros prestigiados como o Recreio dos Bandeirantes e a Barra da Tijuca.

Sendo criado por sua mãe, padrasto e tio, o jovem da Cidade de Deus estudou durante toda a sua infância em uma mesma escola da rede municipal. Tendo histórico de indisciplina, o jovem foi expulso da escola após um desentendimento com uma colega, que narra como uma brincadeira mal interpretada pela direção.

Após a expulsão, o jovem não foi encaminhado nem matriculado em outra instituição de ensino, tendo passado um tempo ocioso até conseguir um emprego em um supermercado. Na mesma época aproximou-se do tráfico, primeiramente como usuário, aderindo posteriormente à facção criminosa, seduzido pelos altos rendimentos e o acesso a bens de consumo que a vida infracional proporcionava.

Após ser apreendido pela polícia, o jovem ficou internado provisoriamente no DEGASE por uma semana, tempo em que teve acesso a outros jovens e oportunidade para progredir na carreira da facção.

Tendo sido sentenciado ao cumprimento de medida em meio aberto, o jovem da Cidade de Deus foi dispensado e se apresentou para cumprir Liberdade Assistida no Centro de Referência Especializado de Assistência Social<sup>8</sup> (CREAS). Entretanto, o jovem não se identificou com o acompanhamento que realizava no CREAS e retornou às atividades ilícitas no tráfico.

Em uma operação na comunidade, foi surpreendido pela polícia e teve seu posto invadido, sem, contudo, ser apreendido na ocasião. As lideranças da facção não acreditaram na versão do jovem e o acusaram de traição, tendo que fugir da Cidade de Deus por ter sua vida ameaçada.

Neste período, o jovem migrou para outros bairros mais afastados da zona oeste do Rio de Janeiro, retomando seu acompanhamento de Liberdade Assistida em um novo CREAS da região. Identificando-se com o socioeducador encarregado pelo seu acompanhamento, o jovem da Cidade de Deus chegou a retornar à escola e, posteriormente, conseguiu um novo emprego em um supermercado.

---

<sup>8</sup> Instituição pública, em âmbito municipal, responsável pela execução das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Atualmente, continua trabalhando como repositor e está casado com uma jovem que conhecera na mesma época, constituindo uma nova família e sentindo-se imensamente responsável por sua esposa e enteada.

### **1.1.3 O jovem do Para Pedro**

Aos 18 anos de idade, o jovem negro surpreende-nos já no início da entrevista dizendo que não “teve um futuro”. Residindo na favela do Para Pedro, zona norte do Rio de Janeiro, o jovem conta como sua infância foi abreviada pela necessidade de trabalhar para auxiliar sua mãe com o sustento dos seus irmãos mais novos.

Nestas circunstâncias, o jovem do Para Pedro conta como ocorriam suas fugas da escola para ir trabalhar nas caixotarias da Central de Abastecimento do Estado (CEASA/RJ), com manutenção de caixotes, carga e descarga de caminhões etc. Assim, o jovem do Para Pedro assumiu, desde cedo, a responsabilidade por seus irmãos, priorizando a obtenção de alguma renda que pudesse manter a subsistência de sua família.

A adesão ao tráfico ocorreu tempos depois, também seduzido pelo alto rendimento semanal que podia angariar e que permitia o acesso a bens de consumo inatingíveis pela via do trabalho precarizado.

A apreensão policial, contudo, não ocorreu devido a sua adesão ao tráfico, mas foi decorrente de um assalto mal sucedido, quando pretendia conseguir algo para presentear sua mãe e desfazer-se de uma desavença mal resolvida com a genitora.

Após a apreensão, o jovem conta que foi espancado pelos policiais e teve seu nariz quebrado, acreditando ter apanhado em razão da cor da sua pele que, mais escura, encobriria com facilidade os diversos hematomas. O jovem que o acompanhou no assalto, de pele mais clara, também foi apreendido, mas não sofreu violência física por parte dos policiais. Após o espancamento, o jovem foi encaminhado para o exame de corpo de delito, sendo ameaçado de morte caso revelasse o ocorrido em algum momento.

Após cumprir período de internação no DEGASE, onde também foi vítima de violência física, o jovem teve sua medida substituída pela Liberdade Assistida, apresentando-se ao CREAS do seu bairro para acompanhamento.

Sobre este período, o jovem do Para Pedro conta que construiu uma importante referência com a instituição, comparecendo para atendimento, inclusive, quando não havia agendamento. O jovem foi reencaminhado para a es-

cola, para prática de esportes e acompanhado para a emissão da carteira profissional.

Atualmente, o jovem trabalha como auxiliar de cozinha em um restaurante e constituiu família com uma jovem com quem namorava desde a época do acompanhamento.

## **2. Para além dos muros da escola: experiências escolares de jovens do sistema socioeducativo**

O longo e afilivo processo de análise das transcrições das entrevistas ora nos surpreende com pequenas descobertas. Uma delas, registrada no relato de um dos jovens entrevistados, assumiu importante relevância neste estudo por condensar, em pouquíssimas palavras, aquilo que tanto perseguíamos para o entendimento de suas experiências escolares.

Revelando que a escola apresentou-lhe “o outro lado da vida”, o jovem da Vila Norma foi capaz de sintetizar magistralmente o objeto de pesquisa a que este estudo se propôs investigar em uma frase que, aparentemente simples, demonstra-se com uma complexidade extraordinária se confrontada com os percursos biográficos estudados.

Ora, se a escola lhe apresentou um dos lados da vida, isso pode significar que este “outro lado” é exatamente o oposto daquilo que vivencia e experimenta em outros espaços de socialização nos quais também circula e produz-se enquanto sujeito – o lado de fora do muro. A barreira que se configura como fronteira entre estes dois mundos não é o portão da escola – pelo portão estes jovens poderiam entrar e sair facilmente, circular impunemente por um espaço que nem sempre permite tal ousadia e, porque não dizer, liberdade. O muro se enquadra melhor nesta lógica: para transpor o muro é preciso combinar força, energia, ousadia, um pouco de adrenalina, emoção e tantos outros sentimentos, gestos e atitudes que, muitas vezes, a escola despreza e dissipa. Quem já pulou um muro para fugir da escola sabe que é verdade.

Também há quem diga já ter pulado o muro para entrar na escola: o jovem da Cidade de Deus, que tinha o hábito de escapar das aulas de educação física por preferir ficar do lado de fora conversando com as meninas e, findado o tempo, retornava para a escola através do mesmo muro, dizendo-se interessado em participar das aulas que julgava como mais importantes – aquelas que, provavelmente, lhe faziam mais sentido.

Para o jovem do Para Pedro o muro também se configurava como uma barreira relativamente fácil de transpor: de um lado o mundo desinteressante da escola na qual não passava de mais um aluno fracassado, com dificuldades de aprendizagem e tantos outros rótulos que nós, educadores, estamos (mal) acostumados a impor; do outro lado a ilusão da liberdade que o trabalho infantil lhe proporcionava com a valorizada imagem de menino esperto e trabalhador que, mesmo sendo explorado, permitia que retornasse para casa com alguns trocados que garantia as refeições da sua família. A velha equação entre o presente e o futuro não devia ser difícil para o jovem, então menino, resolver na vida real.

De fato, o paradoxo entre o presente e o futuro também assume lugar de destaque nessa discussão: enquanto a escola demonstra-se intimamente ligada a um projeto de futuro para esses jovens, especialmente aquele ligado à inserção no mercado de trabalho ou na sonhada carreira militar; é o presente que prevalece como preocupação prioritária para os jovens, não só pelo comum imediatismo que muitas vezes caracteriza a juventude, como pela própria condição de vulnerabilidade. Como preocupar-se com um futuro, sendo este incerto e absolutamente passível de ser abreviado pela morte, a exemplo de tantos outros jovens com os quais cresceram, conviveram e viram morrer em suas comunidades?

Tida como uma explicação possível para o desinteresse que esses jovens demonstram pela instituição escolar, sob o ponto de vista específico dos conteúdos, a dificuldade para estabelecer um projeto de futuro, ou a sensação de incapacidade em persegui-lo, podem levar esses jovens ao total desestímulo, conforme ressalta Paiva (1992, p. 87-88):

A desatenção e o esquecimento atingem em cheio os estudantes pobres, na medida em que a sua percepção de oportunidades futuras é muito específica e distinta das camadas médias: não sabendo muito bem a que aspirar e não logrando perceber chances concretas, eles não entendem muito bem para que servem os conhecimentos escolares.

Talvez seja esta a chave para a compreensão daquilo que Zaluar (1992, p. 48) chamou de “relação provisória e instrumental com a escola”, na qual esses jovens simplesmente passam pela instituição escolar e, desprovida de um projeto pedagógico atento as suas especificidades, esta mesma escola os devolve de volta às ruas até que o mercado de trabalho precarizado ou informal absorva sua mão de obra barata; ou que o tráfico e a criminalidade os recrutem.

Discutindo o significado da escola para jovens autores de atos infracionais, Dias e Onofre (2013, p. 258) também ressaltam o quanto a escola aparece associada, na fala dos jovens, a uma futura inserção no mercado de trabalho e desligada da utilidade presente de propiciar o conhecimento: “[...] eles reproduzem um discurso que atesta a importância da escola para se conseguir um emprego, para ter um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e prazer dos estudos no momento atual”.

Da mesma forma, os personagens desta pesquisa também não deixam de reproduzir este forte apelo que liga, quase que automaticamente, a escolarização à preparação para o trabalho, ou para ser “alguém na vida”. Esta percepção fica muito clara na fala do jovem da Cidade de Deus que, enfático, afirma que “se você não tem estudo, você não tem oportunidade” – referindo-se as suas dificuldades atuais em conseguir um emprego em melhores condições.

Seguindo pela mesma orientação e a partir da sua própria experiência de ingresso precoce em trabalho infantil precarizado, o jovem do Para Pedro recomenda a sua esposa:

Neginha, tu vai trabalhar, mas só se for de carteira assinada, mas já que não apareceu nenhum ainda, só estuda, pelo menos você estudando, eu sei que não tive um futuro, mas, pelo menos, você vai ter.

Dotada, portanto, de um conjunto complexo de significados ambíguos, a escola desinteressante que não serviu para esse jovem de 18 anos, cujo fracasso escolar destruiu simbolicamente sua expectativa quanto ao futuro, é literalmente a mesma que recomenda esperançosamente para sua esposa e que deseja garantir futuramente ao seu filho.

O relato do jovem da Vila Norma não chega a destoar dos demais, mas apresenta um diferencial por ter estudado em um colégio considerado referência em educação básica da rede pública federal. Na fala do jovem, percebe-se claramente a amargura pelo fracasso quando relata que “não soube aproveitar” a oportunidade de estudar em uma instituição que, segundo ele, frequentemente aprova outros alunos para as melhores universidades do país e para as carreiras militares que tanto almejava: “aqui também tá bom pra preparar o aluno pra um futuro, pra quem quer estudar é bom”.

Identificada nas narrativas dos três personagens, a percepção de fracasso apresenta-se primeiramente como desdobramento do desinteresse que, por sua vez, desdobra-se em faltas, indisciplina e/ou reprovações, resultando sequencialmente em defasagem escolar. A defasagem aprofunda ainda mais o de-

sinteresse e completa o círculo vicioso que, geralmente leva os jovens ao abandono.

Nesta perspectiva, os percursos escolares dos jovens podem ser interpretados segundo o conceito de “trajetórias truncadas”, dado por Carrano, Marinho e Oliveira (2015), na medida em que acabam por suprimir seu direito básico à educação, atingindo em cheio a autoestima dos jovens e impondo-lhes um rótulo arbitrário de fracasso e frustração.

Seguindo pelo mesmo direcionamento, o trabalho de Dias e Onofre (2013, p. 250) evidencia o quanto esta mesma escola garantidora de direitos pode ser aquela que, fanática por seus mecanismos de classificação, leva os educandos a internalizarem o sentimento de fracasso, na medida em que “[...] fornece informações aos jovens sobre eles próprios, colaborando, positiva ou negativamente, na construção da sua identidade, apresentando desdobramentos fora do ambiente escolar”. Assim funciona o perverso sistema de rótulos escolares, que não opera simplesmente através de imposições arbitrárias de terceiros, muitas vezes por iniciativa dos próprios educadores, mas a partir da própria interiorização de uma autoimagem ligada ao insucesso e à incapacidade para aprender.

Analisando a escolarização de estudantes de periferia, Charlot (1996, p. 49) ressalta a importância da competência para o aprendizado, mas aponta que esta deve ser precedida pela questão do significado, pois o jovem “[...] só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E [...] só estudará se a escola e o ato de aprender fizerem sentido”.

Dessa forma, podemos concordar com Charlot (1996, p. 55) quando afirma que “[...] se o aluno não vê sentido na escola, ele não estudará”. A questão da dificuldade de aprendizagem, portanto, pode transcender a mera noção de competência ou incompetência para aprender: ela pode se fundar na ausência de sentido que os conhecimentos escolares apresentam para esses jovens, bem como ao próprio ato de estudar.

Associado, como vimos, a um projeto distante de futuro profissional, esse modelo de escolarização que os jovens parecem internalizar e reproduzir tem pouca relação com seu universo comunitário, tendo em vista que suas referências familiares e comunitárias são vitimadas, muitas vezes, pelo desemprego ou subemprego. Isto não quer dizer, contudo, que não existam exemplos comunitários e, até mesmo, familiares, que subvertam essa lógica.

Não estamos tratando de determinismos absolutos e irreversíveis, mas a existência desses exemplos ainda constituem-se como exceção em um país

que tem revertido a lógica do acesso às oportunidades, implementada nos últimos anos, e caminhado na contramão rumo ao aprofundamento das desigualdades sociais já elevadas.

Por meio deste entendimento, podemos inferir que o muro que separa a realidade familiar e comunitária da realidade escolar é muito maior do que aquele que imaginávamos para esses jovens, sendo, muitas vezes, intransponível para muitos que não encontram sentido no ato de estudar. Concomitantemente, o mesmo muro que impede que a escola estabeleça um diálogo real com estes jovens, aparta também os educadores que, enclausurados do lado de dentro, não se apropriam dessa realidade e passam a desqualificar (ou criminalizar) os jovens em suas especificidades, seus valores, seus códigos, suas formas de aprender, de ser e estar no mundo.

Para Lahire (1997, p. 19), o resultado deste processo pode levar os alunos do fracasso à solidão no universo escolar, já que:

[...] muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos [...] próprios à escola) [...] Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajuda-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

Desta importante proposição, Lahire (1997) aponta o quanto a escola valoriza, em seus processos educativos, um conjunto de normas, valores, expressões e comportamentos característicos das classes médias e superiores, fundamentando-se em uma lógica de socialização muito distante daquela operada e vivenciada por alunos das classes populares. Como resultado, produz-se uma poderosa tensão entre a “cultura escolar” e a “cultura mundana”, cuja resposta possível é a indisciplina. Vendo-se intimidada por essa permanente tensão entre culturas conflitantes, a escola “[...] precisa encontrar saídas não convencionais para enfrentar a nova realidade” (PAIVA, 1992, p. 92).

Em uma dessas saídas, a escola se vê no direito, por exemplo, de expulsar os alunos considerados indisciplinados ou organizá-los em classes ditas como “especiais”, negar ou dificultar a matrícula de jovens em cumprimento de medida socioeducativa ou com histórico escolar tido como problemático, definindo, conforme Dias e Onofre (2013, p. 250) “[...] a violência e a indisciplina como precedentes para julgar quem tem ou não direitos”.

Não se trata, contudo, de fechar os olhos para os atos indisciplinados cometidos pelos alunos, dos mais banais e corriqueiros, aos mais graves. É preciso, por outro lado, aperfeiçoar o olhar e entender essas ações como uma resposta ao próprio modo como a vida e a escola tratam esses jovens. O segundo passo consiste em ressignificar a indisciplina e equacioná-la através de valores positivos, que perpassam por uma relação de empatia, solidariedade e respeito às diferenças, instituindo modos alternativos de lidar com as divergências e os conflitos.

É preciso, em outras palavras, estabelecer uma relação educativa, inclusive quando se trata de indisciplina. É uma poderosa via de acesso para que tal relação seja construída passa pelo diálogo entre educadores e educandos, não aquele administrado autoritariamente, mas aquele que se abre à escuta, que se permite entender o ponto de vista dos alunos.

Assim, na tentativa de entender as características de um bom professor, na perspectiva dos alunos, Charlot (1996, p. 54-55) revela-nos que “[...] uma frase se repete com frequência, sempre da mesma maneira: ele conversa com a gente”, identificando uma grande associação entre gostar do professor e gostar da matéria.

Sobre a relação entre professor e aluno, o jovem da Cidade de Deus deixa-nos lições valiosas, ressaltando a importância do diálogo respeitoso para com os estudantes. Para o jovem, “o professor tem que se entrosar com o aluno, pro aluno se sentir mais em casa”, ou seja, transpor o muro, aproximando sua realidade familiar e comunitária da realidade escolar. Por outro lado, em sua experiência de escolarização, o jovem da Cidade de Deus ressalta que se defrontou mais com professores que não tinham essa postura: “o professor chega lá, trata os alunos que nem cadeira e mesa, tu acha que a pessoa vai fazer o que?”.

Esta mesma insatisfação pôde ser observada na fala do jovem da Vila Norma que também questiona uma forma de abordagem que reprime e restringe sua interação entre os pares:

[...] eles dão advertência por bobeira, por aluno, tipo assim, falar. Porque não tem como tu entrar na sala e ficar quieto até o final, só escutando ele falar. É normal tu conversar com o colega do lado e tal [...] não ficar escutando matéria toda hora, toda hora, toda hora.

Além da crítica a uma abordagem conteudista e imperativa por parte dos professores, o relato do jovem da Vila Norma chama atenção por sinalizar a importância que os alunos conferem à interação com os colegas de classe, por

vezes muito restritas a poucos minutos de intervalo. Esta é uma questão que, em vez de ser potencializada e melhor explorada pela escola, acaba por ser coibida em função do controle excessivo do tempo, do espaço e dos conteúdos, limitando o campo de possibilidades da própria escola em construir relações educativas e, delas, extrair significados positivos.

Nesta direção, Dias e Onofre (2013, p. 254) observam que os jovens “[...] constroem uma sociabilidade que subverte a lógica escolar”, caminho que, se considerado e potencializado pelos educadores, devidamente integrado a uma proposta pedagógica que abrigue suas especificidades, poderia levar à derubada do muro, transformando a escola em um espaço verdadeiramente democrático, garantidor de direitos.

Esta problematização, com base nos percursos biográficos e escolares dos jovens pesquisados, pode nos levar a pensar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como possibilidade para a construção de uma escola livre e sem muros – via educacional possível a estes jovens, enquanto “sujeitos da EJA”. Nesse sentido, Julião (2016, p. 35) questiona a noção dos alunos da EJA como “grupo social homogêneo”, evidenciando a necessidade de “investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos”.

Infelizmente, esta perspectiva ainda se mostra no campo das intenções, tendo apresentado avanços significativos no plano legal que ainda não se materializaram em práticas pedagógicas inclusivas, que tratem essa diversidade de sujeitos a partir de suas histórias singulares. Daí decorre a importância de estudos biográficos como este, além de outros mais aprofundados que desvelem as trajetórias educacionais dos “sujeitos da EJA”. Tais estudos devem expor as cicatrizes desses sujeitos, como marcas, estereótipos e estigmas que a vida e o fracasso escolar lhe provocaram, tornando-nos cada vez mais obrigados a pensar uma escola possível para acolhê-los, que seja capaz de entender com profundidade o significado dos seus retornos que, conforme Carrano, Marinho e Oliveira (2015), pode manifestar uma nova tentativa de reconstrução de um projeto de vida e de reordenamento de sonhos.

## **Considerações finais**

Um mergulho profundo no oceano de experiências singulares. Assim podemos resumir a aventura que este trabalho nos proporcionou enquanto estudo de natureza biográfica. Tendo como desenho inicial a busca pela com-

preensão das trajetórias escolares de jovens do sistema socioeducativo, o trabalho revelou que, se nossos pressupostos não estavam totalmente equivocados, os mesmos estavam longe de abarcar a complexidade com que se revelou o objeto de estudo: a escolarização era apenas a ponta do *iceberg*.

Como tal, precisava ser apropriada de modo a abrigar as diferentes interfaces por quais perpassam as experiências escolares: a família, a comunidade, a vulnerabilidade e violência, a relação com o tráfico, a vivência infracional, a medida socioeducativa, a vida e a própria morte. Nesta direção, a metáfora do muro evidenciou o quanto a escola funciona e se reproduz através de valores, códigos e linguagens que, distantes daqueles que os jovens vivenciam efetivamente, acaba por apartá-los, tornando-se um espaço desinteressante onde se aprende coisas que não fazem sentido para suas vidas.

Apesar disso, os jovens também apontam a importância dessa escola para a realização de projetos que se colocam no plano de um futuro distante: o acesso ao mercado de trabalho ou o ingresso em uma carreira militar. Marcada por essa ambiguidade, essa escola reproduz um desinteresse que tem, como principais sintomas, a indisciplina e a dita dificuldade de aprendizagem.

É preciso, portanto, que essa escola também exerça, para além do ensino instrumentalizado, o seu papel protetivo, enquanto espaço de acolhimento que favoreça novas vivências educativas e no qual estes jovens possam desenvolver suas potencialidades que, muitas vezes, são ignoradas e criminalizadas.

## Referências

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. v. 4. n. 1, Seção 1

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.594**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 jan. 2012. 2012. Seção 1, p. 3.

\_\_\_\_\_. **Panorama nacional:** a execução das medidas socioeducativas de internação. Conselho Nacional de Justiça. Brasília: CNJ, 2012.

CARRANO, P. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Revista Ciências Hum. e Soc..** Seropédica, v. 30, n. 2, p. 62-70, jul./dez. 2008.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.,** São Paulo, v. ,n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COSTA, A. C. G. da. **Socioeducação:** estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. O significado da escola para jovens autores de ato infracional. In: JULIÃO, E. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade:** questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2013. p. 234-263.

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

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas,** , v. ,n. 49, p. 11-42, 2005.

MEDEIROS, A. M. A.; BISINOTO, C. (Org.). **Docência na Socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (ORG.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992. p. 65-101.

REVEL, J. **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ZALUAR, A. (ORG.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.