



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Mariana Tafakgi Fragoso Silva

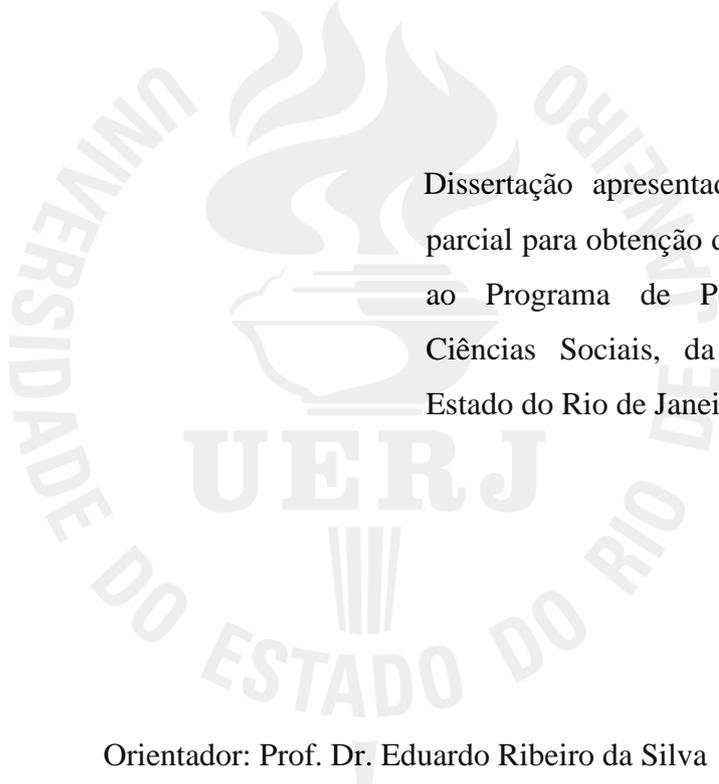
**Entre educar as crianças e punir os homens:  
percepções de professores sobre a desinserção escolar de adolescentes que  
cumprem Medidas Socioeducativas**

Rio de Janeiro

2021

Mariana Tafakgi Fragoso Silva

**Entre educar as crianças e punir os homens:  
percepções de professores sobre a desinserção escolar de adolescentes que  
cumprem Medidas Socioeducativas**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ribeiro da Silva

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

S586 Silva, Mariana Tafakgi Fragoso.  
Entre educar as crianças e punir os homens: percepções de professores sobre a  
desinserção escolar de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas /  
Mariana Tafakgi Fragoso Silva. – 2021.  
209 f.

Orientador: Eduardo Ribeiro da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto  
de Ciências Sociais.

1. Evasão escolar – Teses. 2. Professores – Teses. 3. Assistência a menores –  
Teses. I. Silva, Eduardo Ribeiro da. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. III. Título.

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Mariana Tafakgi Fragoso Silva

**Entre educar as crianças e punir os homens:  
percepções de professores sobre a desinserção escolar de adolescentes que cumprem  
Medidas Socioeducativas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Eduardo Ribeiro da Silva (Orientador)  
Instituto de Ciências Sociais - UERJ

---

Prof. Dr. João Trajano Sento-Sé  
Instituto de Ciências Sociais - UERJ

---

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião  
Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Mariane Campelo Koslinski  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos que vieram antes de mim. Principalmente aos meus avós Alair Menezes Fragoso Silva (*in memoriam*), Jorge Tafakgi (*in memoriam*), Nelly Mattos Tafakgi e Vanilson Andrade Silva (*in memoriam*), que aprenderam e ensinaram nas escolas da vida.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a todos os professores que participaram desta pesquisa. Por terem doado um pouco do seu valioso tempo e dividido comigo suas experiências, mas, principalmente, por acreditarem na importância da pesquisa e da educação pública com tanta força que me fazem acreditar também.

Agradeço também às professoras que indicaram os interlocutores desta dissertação. Neste trabalho chamo de “sementes” em um sentido metodológico, mas são também sementes porque me fizeram escolher a mesma profissão. Amo vocês.

Ao meu orientador, Eduardo Ribeiro, por toda a contribuição oferecida neste texto, sobretudo por ter oferecido caminhos para pensar as minhas questões.

Aos professores que participaram do exame de qualificação e posteriormente compuseram a banca examinadora: Elionaldo Fernandes Julião, João Trajano Sento-Sé e Mariane Campelo Koslinski, por terem oferecido valiosas e luminosas contribuições à minha pesquisa, ao meu texto e à minha trajetória acadêmica.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e ao Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação por terem me acolhido tão bem durante o mestrado. Ganhei o privilégio de ter professores e colegas que me ensinaram muitas coisas que não caberiam em uma dissertação, mas que permanecem comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa, sem o qual a mesma não teria sido realizada.

À Rede Emancipa, inicialmente por ter me apresentado as questões que configuraram meu campo de pesquisa, mas, muito mais do que isso, por ter me possibilitado fazer parte de um movimento social que luta por um mundo mais justo.

Aos adolescentes que conheci no Sistema Socioeducativo, por terem compartilhado comigo seu tempo e suas experiências e, especialmente, por acreditarem em sua liberdade com tanta força que me fazem acreditar também.

À minha família e aos meus amigos da vida que dão o tom das alegrias cotidianas a despeito dos momentos tão difíceis que estamos passando. Fiz a pesquisa e escrevi este texto durante a pandemia do Coronavírus, que assolou nossos dias e famílias. Pensar em futuros

melhores e em passados felizes foi o que possibilitou sua conclusão. Espero que este trabalho seja uma das alegrias tal como as que me dão.

Ao meu grande amor Gabriel, por tudo e mais um pouco.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A imagem construída da figura da criança na sociedade brasileira carrega uma promessa de futuro e a possibilidade de perpetuação de uma sociedade que deve ser compreendida contextualmente e com as contradições e assimetrias que ela (re)produz. A falaciosa centralidade que se atribui às crianças em alguns discursos está, em grande medida, projetando a proteção de um modelo de organização social que não passa necessariamente por elas, ou no limite, que não é capaz de agregar todas as possibilidades de ser criança no Brasil. O projeto colonial escravista que forjou nossas relações intersubjetivas e institucionais tem muito a nos dizer sobre isso.

*Thula Pires e Andréia Gill*

## RESUMO

TAFAKGI, Mariana. *Entre educar as crianças e punir os homens: Percepções de professores sobre a desinserção escolar de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas*. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Partindo de dados que indicam um cenário de desinserção escolar acentuado entre os adolescentes e jovens que cumprem Medidas Socioeducativas, esta pesquisa buscou analisar as percepções de professores das redes públicas municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro sobre as trajetórias de desinserção escolar desse grupo. Os objetivos da pesquisa foram: 1- investigar a hipótese de que as percepções sobre essas trajetórias de desinserção escolar se aproximam de perspectivas aqui chamadas de "hiper sociológicas", que priorizam fatores explicativos macrossociais em detrimento de unidades de análise individualizadas (como escolas, professores e estudantes); 2- analisar no que essas percepções se aproximam e se distanciam daquelas sobre processos de desinserção escolar de jovens que nunca cumpriram Medidas Socioeducativas e se esse possível afastamento pode ser relacionado com ideias sobre violência; e, por fim, 3- colocar em diálogo essas percepções com as discussões do campo acadêmico da Sociologia da Violência e da Educação sobre a temática. Para tais objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma remota com doze professores, selecionados através da amostragem denominada "bola de neve". Os resultados possibilitaram duas conclusões principais: a primeira é que o processo de desinserção escolar, muitas vezes iniciado antes da acusação de autoria de ato infracional, pode se agravar quando o estudante é encaminhado ao cumprimento de Medidas Socioeducativas. A segunda é que, como sugerido na hipótese de investigação, os professores entrevistados se aproximaram de uma perspectiva hiper sociológica para explicar a desinserção escolar, ao mesmo tempo em que apresentaram percepções que buscam individualizar a trajetória dos adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas. Essa diferenciação - com relação ao resto do público de estudantes - foi interpretada a partir das relações estabelecidas pelos profissionais entre adolescentes e a conduta infracional, informada por dinâmicas de sujeição criminal e amparada em representações sobre juventude e violência, propiciando a identificação do adolescente que cumpre Medidas Socioeducativas com características avessas ao espaço escolar, deteriorando sua identidade de estudante. Os resultados encontrados contribuem para as reflexões sobre as dificuldades nas relações entre escolas e adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas. Escolarização. Professores. Evasão escolar. Desinserção escolar.

## ABSTRACT

TAFACKI, Mariana. *Between educating children and punishing men: Teachers' perceptions about school dropout of adolescents who comply Social-Educational Measures*. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Based on data that indicate a scenario of accentuated school dropout among adolescents and young people who comply with Socio-Educational Measures, this research seeks to analyze the perceptions of teachers from the municipal and state public education systems in Rio de Janeiro about the trajectories of school dropout in this group. The objectives of the research were: 1- to investigate the perceptions about these trajectories of school dropout approach perspectives here called "hyper sociological", which prioritize macrosocial explanatory factors at the expense of individualized units of analysis (such as schools, teachers and students); 2- to analyze how these perceptions approach and distance themselves from those about school dropout processes of young people who have never complied with Socio-Educational Measures and whether this possible distancing can be related to ideas about violence; 3- put these perceptions into dialogue with the discussions in the academic field, especially the Sociology of Violence and Education approaches. For these purposes, semi-structured interviews were conducted remotely with twelve teachers, selected through sampling called "snowball". The results pointed to two main conclusions: the first is that the process of dropping out of school, often started before the accusation of authorship of an infraction, can get worse when the student is sent to comply with Socio-educational Measures. The second is that, as suggested in the research hypothesis, the interviewed teachers approached a hyper sociological perspective to explain school dropout. Meanwhile, the perceptions presented seek to individualize the trajectory of adolescents who comply with Socio-Educational Measures. This differentiation - related to the rest of the student audience - was interpreted based on the relationships established by professionals between young and criminal behavior, informed by dynamics of criminal subjection and supported by representations about youth and violence, and succeed in identifying this adolescent who complies with Socio-Educational Measures with different characteristics to the school space, deteriorating its student identity. Consequently, these results are interesting to consider the difficulties perceived in the relationships between schools and adolescents who comply with Socio-Educational Measures.

Keywords: Socio-educational measures. Schooling. Teachers. School dropout. School disinsertion.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 <b>HORA DA SAÍDA: A DESINSERÇÃO ESCOLAR</b> .....	29
1.1 <b>A universalização do acesso e a interrupção da escolarização básica</b> .....	29
1.2 <b>Desinserção escolar</b> .....	32
1.3 <b>Quem são os estudantes que abandonam a escola básica</b> .....	34
1.4 <b>A desinserção escolar de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas</b> .....	38
1.5 <b>A escola e os adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas</b> .....	45
2 <b>HORA DA AULA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DESINSERÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS</b> .....	59
2.1 <b>Apresentação dos interlocutores</b> .....	59
2.2 <b>Como é o trabalho docente na rede pública do Rio de Janeiro?</b> .....	63
2.2.2 <u>O público das escolas públicas</u> .....	65
2.2.3 <u>A violência e a experiência docente</u> .....	69
2.3 <b>Por que alguns estudantes não concluem a escolarização básica?</b> .....	79
2.3.2 <u>De quem é a responsabilidade?</u> .....	87
2.4 <b>Relações dos professores com estudantes em cumprimento de Medidas Socioeducativas</b> .....	92
2.4.2 <u>O que os professores acham das Medidas Socioeducativas</u> .....	103
2.5 <b>Por que existem estudantes que cumprem Medidas Socioeducativas e não frequentam a escola básica?</b> .....	107
2.5.2 <u>A escola não está preparada</u> .....	110
3 <b>HORA DA ENTRADA: O ADOLESCENTE QUE CUMPRE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS É UM ESTUDANTE COMO QUALQUER OUTRO?</b> .....	116
3.1 <b>Renda e desinserção escolar</b> .....	116
3.2 <b>Raça e desinserção escolar</b> .....	125
3.3 <b>Violência e desinserção escolar</b> .....	131
3.4 <b>Escola e desinserção escolar</b> .....	137
3.5 <b>Interesse e a necessidade da escola</b> .....	152
3.6 <b>Relações entre as percepções e as produções do campo teórico</b> .....	158
3.7 <b>O estudante que cumpre Medida Socioeducativa não é um estudante qualquer</b> .....	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	182
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
<b>APÊNDICE - Roteiro entrevista com professores</b> .....	208

## INTRODUÇÃO

Observando o cenário da educação brasileira podemos perceber que a conclusão da escolarização básica ainda é um grande gargalo. De acordo com dados da última PNAD Contínua (IBGE, 2020)<sup>1</sup>, aproximadamente 20% dos jovens brasileiros, de 14 a 29 anos, não frequentavam a educação básica em 2019 apesar de não terem ainda concluído o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola ou por nunca a terem frequentado.

Neste contexto, os dados sobre escolarização dos adolescentes e jovens que cumprem Medidas Socioeducativas – aplicáveis aos acusados de autoria de ato infracional<sup>2</sup> – no Brasil e, especificamente, no Rio de Janeiro, são expressivos. Eles apontam para um cenário com altos índices de desinserção escolar. Dizer que os dados indicam altos índices de desinserção escolar (RIBEIRO, 2017) significa que a maioria desses adolescentes e jovens aparecem nas pesquisas com algum grau de afastamento do percurso escolar básico, identificado a partir de marcadores como infrequência e evasão, desde antes, mas também durante e após uma inserção no sistema de atendimento socioeducativo, que por sua vez apresenta a escolarização como um de seus elementos estruturantes.

De acordo com os dados obtidos em pesquisa realizada sobre o perfil do adolescente cumprindo Medidas Socioeducativas de internação no estado do Rio de Janeiro (DEGASE e UFF, 2018), 74% não estavam na escola antes de serem encaminhados para a unidade socioeducativa. Também são altos os níveis de distorção idade-série registrados nessa mesma pesquisa. Apesar de a maioria (81,1%) ter entre 16 e 18 anos, cerca de 45% estavam no 6º e 7º anos, mais de 90% dos jovens internados não haviam concluído o Ensino Fundamental e nenhum havia concluído o Ensino Médio.

Também podemos mencionar alguns dados sobre a escolarização dos adolescentes durante o cumprimento das Medidas Socioeducativas de internação que, por ser uma medida privativa de liberdade, deve ser realizada nas escolas das unidades socioeducativas. A pesquisa de Jesus (2019), no Rio de Janeiro, apontou uma defasagem de vagas em mais de 50% em 2016. Isto é, existiam vagas nas turmas da escolarização básica obrigatória em unidades socioeducativas para apenas metade dos adolescentes atendidos. O problema da superlotação das unidades socioeducativas no estado (apontado como justificativa para o déficit de vagas) é persistente, como vem sendo denunciado pelo

---

<sup>1</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vem desde 2012 levantando trimestralmente informações sobre as características da educação no Brasil. A partir de 2016, foi introduzido na pesquisa o módulo anual de educação que, durante o segundo trimestre de cada ano civil, amplia a investigação dessa temática para todas as pessoas da amostra. O módulo anual sobre educação da PNAD Contínua de 2019 está disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 05/12/20.

<sup>2</sup> As Medidas Socioeducativas são previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) para adolescentes (entre 12 e 18 anos incompletos) acusados de autoria de ato infracional, que é o ato análogo ao crime ou contravenção penal. Maiores explicações sobre essas medidas serão oferecidas no próximo tópico da introdução.

Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro (MEPCT/RJ, 2017) e permanece, como evidenciado por dados recentes, como os levantados por Abreu, Barbosa e Silva (2020), que evidenciam que em 2019 as unidades de internação do estado estavam com uma lotação de 164%. De acordo com esses pesquisadores, a superlotação inviabiliza a garantia de vários direitos dos adolescentes, inclusive à educação, visto que não há previsão de vagas nas escolas para os excedentes, neste ano ao menos 713.

Adicionalmente, uma série de pesquisas (KOERICH E VIDAL, 2019; ZANELLA, 2015; SILVA E SALLES, 2011; BORBA, LOPES E MALFITANO, 2015; PEREIRA, 2015; PIRES, SARMENTO E DRUMOND, 2018) aponta que os adolescentes quando cumprem Medidas Socioeducativas em meio aberto – nas quais devem frequentar qualquer escola extramuros, isto é, fora das unidades socioeducativas – podem encontrar entraves (como para obter matrícula escolar, por exemplo) para prosseguir com sua trajetória escolar que, como vimos, muitas vezes já havia sido interrompida antes da acusação de autoria de ato infracional.

De acordo com a legislação brasileira, Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990), a educação é um direito social e subjetivo que deve atingir a todos. Na legislação concernente ao sistema de atendimento socioeducativo, a escolarização também tem posição fundamental. Além do próprio ECA ressaltar o direito à educação durante o cumprimento de Medida Socioeducativa, a Lei 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)<sup>3</sup> (BRASIL, 2012), enfatiza que a educação é eixo comum a todas as entidades e/ou programas que executam as Medidas Socioeducativas, a partir de parcerias com órgãos executivos do sistema de ensino e deve incluir a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino. Segundo as Diretrizes Nacionais Para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 3 DE 2016), esse atendimento escolar tem por princípios:

I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;

II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;

III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;

---

<sup>3</sup> O SINASE, instituído pela Lei 12.594/2012, é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de Medidas Socioeducativas, sendo incluídos, por adesão, os sistemas estaduais, municipais e distrital de ensino, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescentes e jovens em conflito com a lei. (BRASIL, 2016).

IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;

V- o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;

VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;

VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;

VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero.

A despeito de o sistema socioeducativo ser orientado institucionalmente para garantir/restituir direitos dos adolescentes, dentre eles os relativos à educação, as pesquisas sobre o tema indicam que a escolarização durante o cumprimento de Medidas Socioeducativas no Rio de Janeiro pode não ocorrer como prevê a legislação. Em suma, antes do encaminhamento para o cumprimento de medida, esses adolescentes estão, em sua maioria, fora da escola e durante o cumprimento da medida muitos não frequentam a escolarização adequada.

Esta pesquisa se debruça sobre processos de desinserção escolar dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, a partir das percepções de um grupo específico de agentes envolvidos nessa escolarização: os professores. Desse modo, a presente dissertação investiga percepções de professores das redes públicas municipal e estadual do Rio de Janeiro sobre as trajetórias de desinserção escolar de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas.

As Medidas Socioeducativas (MSE) são previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e aplicáveis aos adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos (e sua execução podendo ser estendida a jovens de até 21 anos incompletos) acusados de autoria de ato infracional, que é a conduta análoga ao crime ou a contravenção penal cometida por um sujeito inimputável, tal como as crianças e adolescentes.

O art. 112 do ECA (BRASIL, 1990) prevê que quando verificada a prática de ato infracional por parte de um adolescente,<sup>4</sup> a autoridade competente do Poder Judiciário poderá aplicar as seguintes medidas, em ordem crescente de severidade: advertência (repreensão verbal por parte da autoridade judiciária); obrigação de reparar o dano (restituição do bem ou compensação do prejuízo da vítima);

---

<sup>4</sup> No caso de verificada a autoria de ato infracional por uma criança, até 12 anos incompletos, o ECA estabelece as chamadas medidas de proteção, previstas no art. 101: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de Ensino Fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta.

prestação de serviços à comunidade (realização de tarefas gratuitas, de interesse geral, por um período de até seis meses); liberdade assistida (acompanhamento por orientador capacitado, que deve promover socialmente o adolescente e sua família, supervisionar a matrícula, frequência e o aproveitamento escolar, diligenciar a profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho); semiliberdade (residência no local da medida, sendo previstas a realização de atividades externas como a escolarização e a profissionalização, utilizando os recursos existentes na comunidade); internação em estabelecimento educacional (constitui medida privativa de liberdade e são obrigatórias atividades pedagógicas dentro da própria unidade)<sup>5</sup>.

A Lei SINASE, estabelece no artigo primeiro que os objetivos das MSE são: I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

Como chamaram a atenção Bisinoto *et al* (2015), apesar da socioeducação ter sido proposta com a implementação das MSE no ECA (BRASIL, 1990), o documento não a definiu explicitamente. A imprecisão em torno do conceito é discutida na literatura, mas é possível trazer algumas contribuições para sua compreensão:

Partindo da concepção de educação social, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes. Desdobra-se desse entendimento que, além do processo judicial, a medida socioeducativa contempla ações articuladas e em rede que por meio de ações pedagógicas e intencionais têm o potencial de oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida. (BISINOTO *et al*, 2015, p. 575)

Antonio Carlos da Gomes Costa, considerado referência no campo, em um material guia para ação dos atores no campo da implementação da medida de internação, organizado pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos, propõe que, da mesma forma que existe a educação básica e a profissional, o Brasil deve desenvolver a socioeducação como “modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade

---

<sup>5</sup> De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), a medida privativa de liberdade só pode ser aplicada nos seguintes casos: ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; reiteração no cometimento de outras infrações graves; descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. Além disso, a internação está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. O prazo da medida não pode ser superior a 3 anos.

socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização.” (BRASIL, 2006, p. 10).

Esse articulação entre socioeducação e educação também serve de base para documentos que norteiam instituições executoras das MSE, como é possível observar na definição do verbete “socioeducação” do Dicionário do Sistema Socioeducativo, publicação institucional do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, órgão responsável pela execução de MSE de restrição e privação de liberdade no Estado do Rio de Janeiro:

O princípio da ação socioeducativa tem seu caráter pedagógico e eminentemente educacional segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei no 8.069/1990) e o SINASE (Resolução n. 119/2006 e a Lei Federal no 12.594/2012). A política de socioeducação é responsável por proporcionar a ação socioeducativa aos adolescentes e jovens envolvidos e/ou em conflito com a lei. Durante o processo socioeducativo, busca-se práxis pedagógica a partir de objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo. Como desdobramento, há promoção pessoal e social através de um trabalho de orientação de educação formal, de atividades pedagógicas, de lazer, esportivas, culturais e de educação profissional, bem como demais questões inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade. (ABDALLA, 2016, p. 660)

A ideia de socioeducação deve ser considerada no âmbito da Doutrina da Proteção Integral, concepção que orienta políticas para a infância e adolescência atualmente, e se opõe à chamada lógica menorista base dos códigos de menores no Brasil e na América Latina durante o século XX, a chamada Doutrina da Situação Irregular. Uma diferença fundamental entre as duas é que, enquanto a antecedente limitava-se aos chamados “menores em situação irregular”, que seriam os “carentes” (situação de perigo moral, incapacidade dos pais para mantê-los), “abandonados” (ausência de responsáveis), “inadaptados” (“desajuste” familiar/comunitário) e “infratores” (autores de infração penal), a Doutrina da Proteção Integral não se dirige a determinados segmentos da população, mas assegura direitos a todas as crianças e adolescentes (BRASIL, 2006).

No que se refere à execução das MSE<sup>6</sup>, a competência daquelas realizadas em meio aberto é do poder executivo municipal e as em meio fechado do executivo estadual. No meio aberto - prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida -, a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estabelece o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) como o lócus exclusivo de acompanhamento da execução dessas MSE. Porém, além dos CREAS, alguns CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), Organizações da Sociedade Civil e Órgãos Gestores também desenvolvem ações de acompanhamento das medidas (BRASIL, 2018).

No caso das medidas em meio fechado – que envolvem restrição (Semiliberdade) e privação de liberdade (Internação em estabelecimento educacional) – no estado do Rio de Janeiro, onde se

---

<sup>6</sup> Para mais informações sobre o caminho percorrido pelo adolescente para chegar ao cumprimento de MSE, quais instituições e atores avaliam a conduta infracional, indico a leitura do documento produzido pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CENPE/MPRJ, 2020) que explica esse processo de maneira detalhada.

situa esta pesquisa, são executadas pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Atualmente, o órgão compreende nove unidades de internação/internação provisória<sup>7</sup> e quinze unidades de semiliberdade, chamadas Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD). O DEGASE está atualmente vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro<sup>8</sup>; mas existe uma disputa entre setores envolvidos na socioeducação e atores dos poderes legislativo e executivo em torno desse lócus institucional na educação, ou tentativas de aproximação do campo da segurança.<sup>9</sup>

Sobre a dimensão do conjunto de sujeitos da política socioeducativa, segundo recente relatório do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (CENPE/MPRJ, 2020), o número de adolescentes apreendidos por prática de ato infracional no estado do Rio de Janeiro aumentou em 66% entre 2003 e 2019, sendo 6 mil adolescentes apreendidos no último ano. De acordo com o mesmo relatório, em 2018 existiam 1.423 adolescentes cumprindo medidas de privação de liberdade no estado, e o DEGASE, órgão responsável pela execução dessa medida, contava com 889 vagas, configurando o já mencionado cenário de superlotação.

Em 2019 o número de vagas aumentou para 1.111, mas o quantitativo de adolescentes também, totalizando 1.824 adolescentes, permanecendo a lotação em 164%. Ou seja, houve aumento da capacidade do sistema e um crescimento ainda maior do número de adolescentes privados de liberdade no estado (Abreu, Barbosa e Silva, 2020). Essa pesquisa mostra como o sistema socioeducativo vem se expandindo ao longo dos anos. Em 2010, o DEGASE não excedia a sua capacidade, possuindo 591 adolescentes e capacidade para 687. Para as autoras, é preciso repensar urgentemente esse contingente de adolescentes que vem sendo encaminhado para medidas de internação, principalmente de adolescentes cumprindo MSE por ato infracional análogo ao tráfico de drogas, o que consideram consequência da chamada Guerra às Drogas.

As autoras citam o ato análogo ao tráfico de drogas pois ele é muito significativo no cenário das MSE no Brasil e no Rio de Janeiro. Segundo dados da pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro”

---

<sup>7</sup> As unidades de internação provisória (que pode ser decretada ou não pela autoridade do judiciário) recebem adolescentes apreendidos para aguardar pela audiência com o juiz, na qual esse deverá concluir o procedimento e decidir a MSE a ser aplicada no prazo máximo de 45 dias. Para saber mais sobre a internação provisória indico a leitura da pesquisa etnográfica de Martins (2017) sobre a rotina em uma dessas unidades no Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Conforme os dados do levantamento anual do SINASE de 2016 (BRASIL, 2018), a maioria das gestões estaduais de atendimento socioeducativo tem como lócus institucional a Assistência Social e Cidadania (10 secretarias), seguida pela área de Justiça e Segurança Pública (9 secretarias).

<sup>9</sup> A título de exemplo, em setembro de 2020 foi aprovada na ALERJ a PEC 33/2019 que inclui os agentes de segurança socioeducativa (categoria profissional que atua na execução da MSE) no rol dos órgãos da segurança pública do estado. Uma ampla discussão foi posta em torno da PEC e várias organizações se manifestaram contrárias à mudança reivindicada pelo sindicato de agentes, pois acreditam que esta irá desvirtuar as atribuições e finalidades da atividade desta categoria profissional, pelo caráter essencialmente pedagógico e educacional das MSE.

(DEGASE e UFF, 2018), que aqui uso como principal referência para dados sobre o estado,<sup>10</sup> 41,7% dos entrevistados cumpriam MSE de internação por ato infracional análogo ao roubo; 37,1% por ato análogo ao tráfico de drogas; 19,2% dos entrevistados respondia por atos relacionados à lei de armas; 12% por associação criminosa; cerca de 11% dos jovens afirmaram estar internados por tentativa de homicídio; e 10,4% por homicídio doloso consumado.

Os dados sobre o estado do Rio de Janeiro são proporcionais aos nacionais. De acordo com o Levantamento Nacional do Sistema Socioeducativo do ano de 2017 (BRASIL, 2019), o ato análogo ao roubo aparece como mais significativo, com 38,1% das MSE de internação, seguido do ato análogo ao tráfico de drogas (26,5%) e do ato análogo ao homicídio (8,4%).

Outra informação da pesquisa sobre o estado do Rio de Janeiro (DEGASE e UFF, 2018) é que apenas 11,1% dos entrevistados estavam cumprindo sua primeira MSE em meio fechado e dos 88,9% que já haviam cumprido MSE anteriormente, 19,2% tinham de quatro a oito “passagens” anteriores pelo DEGASE e 4% afirmou ter mais de oito “passagens”.

Em termos de perfil socioeconômico dos adolescentes cumprindo MSE de internação no estado do Rio de Janeiro (DEGASE e UFF, 2018), estes são predominantemente do sexo masculino (97%), majoritariamente negros (76,2%, sendo que 45,9% se autodeclararam pardos e outros 30,3%, pretos), e a média da renda *per capita* familiar variou de R\$ 146,00 a R\$ 500,00 por mês. Esses dados também são proporcionais ao cenário nacional<sup>11</sup> (BRASIL, 2019).

Além disso, a maioria (76,2%) já tinha alguma experiência de trabalho e destes, 64,5% disseram ter começado a trabalhar entre dez e quinze anos de idade. Além disso, 71,6% moram em região de “conflito armado” (de acordo com a pesquisa entre policiais, traficantes e facções) e 86% responderam “já ter sofrido violência por parte de policiais” (DEGASE e UFF, 2018).

Os dados sobre o perfil socioeconômico dos adolescentes que cumprem MSE de internação, a mais severa, nos apontam para uma discussão sobre a chamada seletividade do sistema

---

<sup>10</sup> A pesquisa intitulada “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro” foi realizada pelo DEGASE e pela Universidade Federal Fluminense (UFF), publicada no ano de 2018. A pesquisa teve como procedimento metodológico a realização de um survey, no qual foram aplicadas entrevistas individuais através de uma metodologia de autorrelato. Ao todo, 307 adolescentes foram entrevistados nas seis unidades de internação do estado que funcionavam durante o ano de 2016.

<sup>11</sup> Os dados do Levantamento Anual do Sistema Socioeducativo, referentes às MSE de internação no ano de 2017, (BRASIL, 2019) apontam para a predominância do sexo masculino (96%). Sobre a cor, 40% foram considerados de cor parda/preta, 23% branca, 0,8% amarela e 0,2% indígena e 36% não teve registro. O levantamento anual apresenta dados sobre a renda, mas eles são imprecisos (como boa parte do relatório) e preferi não os trazer aqui. Vergílio (2020) também faz críticas a esse documento, destacando que a cada nova edição dos levantamentos anuais do SINASE as taxas sobre cor/raça vêm sendo apresentadas de forma superficial, com grande parte não declarada. Destaca ainda que, “inacreditavelmente”, o relatório busca apresentar os percentuais de adolescentes e jovens negros “como se estivessem em conformidade com os da população geral”. Citando o levantamento: “56% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados pardos/negros, em 2014 eram 61% e em 2016 eram 59%, ou seja, a predominância da cor parda e negra/preta no Sistema Socioeducativo também confere com os dados do IBGE em que a população brasileira nestes anos está entre 50 a 60% de pessoas pardas e negras.” (BRASIL, 2019, p.41).

socioeducativo. Essa é utilizada com referência ao conceito de seletividade penal,<sup>12</sup> 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 e MELLO, 2014, p. 12).

Essa discussão defende que o sistema socioeducativo tem um “olhar seletivo” como diz Batista (2003), exemplificando como os seus operadores possuem um “olhar moral e periculosista” sobre as famílias, trabalhos e moradias dos adolescentes que afetam duramente as MSE estipuladas. Froemming (2016) afirma que “a criminalização deriva apenas das condições de incriminação e é seletiva, uma vez em que os processos de criminalização informais são os que geram as condições de criminalização” (FROEMMING, 2016, p. 53).

Vinuto (2019) traz uma discussão sobre a seletividade racial no socioeducativo, que atravessa as diferentes fases e instituições do sistema de justiça criminal e as organizações policiais, tal como nas discussões sobre os adultos, tanto no contexto brasileiro (Borges, 2019) como em diversos outros, como o estadunidense por exemplo (Davis, 2019; Alexander, 2019). Em comum, todas essas autoras evidenciam como a guerra às drogas é fundamental nesse cenário: “nada contribuiu mais para o encarceramento em massa sistemático das pessoas não brancas nos Estados Unidos do que a Guerra às Drogas” (ALEXANDER, 2018, p.110)<sup>13</sup>.

No caso do sistema de justiça juvenil, essa seletividade tem a chance de operar em vários níveis, desde qual adolescente vai ser flagrado cometendo o ato infracional ou terá ordem escrita da autoridade judiciária competente para sua apreensão; caso seja apreendido, se terá a possibilidade de liberação imediata ou se o Ministério Público vai apresentar a denúncia; ainda depois é preciso que a autoridade judiciária defina se ele deve ser encaminhado para a internação provisória para aguardar a decisão de sua MSE ou não e, finalmente, a decisão por qual MSE, podendo ser mais branda ou mais severa. Assim, são várias as camadas que constituem o caminho desse sujeito que vai cumprir a MSE, principalmente as mais duras, e a discussão sobre a seletividade do sistema socioeducativo aponta para o fato incontestável de que as unidades socioeducativas de internação lotam de um perfil comum: meninos, pobres, moradores de favelas e negros.

---

<sup>12</sup> Diversas pesquisas apontam para simetrias e comparações entre sistema socioeducativo e o sistema prisional (NERI, 2011; LYRA, 2013; MALLART, 2014; MARTINS, 2017). Como diz Telles, no prefácio do livro de Mallart (2014), sobre as dinâmicas de unidades socioeducativas paulistas: “cadeia é o termo de uso corrente por todos os personagens que se movimentam nesses lugares” e “é esse termo que dá a cifra da lógica punitiva-carcerária que impera nesses lugares e, mais ainda, a simetria entre esses lugares e o universo carcerário”. (2014, p. 8)

<sup>13</sup> Alexander (2019) discute como um sistema de justiça criminal neutro racialmente do ponto de vista formal obtém resultados tão discriminatórios quanto à raça. Para ela, e aqui uma tentativa de síntese minha, esse processo ocorre em duas etapas: a concessão de grande discricionariedade aos policiais e promotores (para parar, revistar, apreender e acusar), que cria altas disparidades raciais; e depois o passo condenatório: “fechar as portas dos tribunais” a todas as alegações dos réus e litigantes de que o sistema opera de forma discriminatória. É preciso provar que as disparidades raciais são fruto da discriminação racial e, como diz a autora, essa evidência quase nunca está disponível na “era da neutralidade racial”.

Como concordo com essa perspectiva de análise, daqui em diante, quando me refiro ao perfil desses adolescentes, falo no público preferencialmente selecionado para o cumprimento de MSE. Aqui também se encontra a justificativa para que, em toda esta dissertação, eu me refiro aos adolescentes que cumpriram MSE, e nunca apenas aos “adolescentes que cometeram atos infracionais”. Visto que cometer atos infracionais não significa necessariamente cumprir MSE, sendo esta consequência muito balizada por questões raciais e de classe, principalmente as mais severas como a internação. Minha análise se refere, portanto aos que cumprem MSE, pois são as questões específicas da escolarização dos adolescentes que cumprem essas medidas que busco investigar, não as relativas apenas ao cometimento do ato infracional.

Por fim, nessa rápida apresentação do cenário sobre o qual estamos olhando, não podemos esquecer que a letalidade violenta atinge mais fortemente o mesmo perfil majoritário no sistema socioeducativo, como evidenciado em várias pesquisas, como por exemplo, o relatório do Instituto de Segurança Pública (ISP, 2018). Segundo o mesmo, no Rio de Janeiro, a taxa de letalidade violenta para crianças e adolescentes negros era de 45,3 vítimas por 100 mil habitantes negros de 0 a 17 anos, quase nove vezes a taxa entre os brancos (5,1 vítimas). Além disso, 95% dos homicídios decorrentes de intervenção policial e 89% dos homicídios dolosos foram perpetrados contra indivíduos do sexo masculino. O relatório se dedica ainda a mostrar a grande concentração espacial da violência letal em áreas que coincidem inteira ou parcialmente com as sujeitas ao controle ilegal do território.

Sobre a conexão entre o perfil dos adolescentes que passam pelo sistema socioeducativo e vitimização, vale mencionar que uma pesquisa do Ministério Público do Rio de Janeiro mostrou o absurdo dado de que ao buscar informações sobre os quase 45 mil adolescentes e jovens que cumpriram MSE em meio fechado entre os anos de 2008 e 2020 no estado, a pesquisa descobriu que 5.192 (12,0%) morreram após a passagem e 19 anos foi a idade média (CENPE/MPRJ, 2020). Também é possível mencionar que, de acordo com os últimos dados do próprio sistema nacional de atendimento socioeducativo (BRASIL, 2018), 46 adolescentes morreram dentro das unidades socioeducativas em 2017. Em 2016 foram mais 49 mortos sob a tutela do Estado.

Durante os anos de 2018 e 2019, compus um movimento social de educação popular<sup>14</sup> que, dentre suas várias frentes, atuava no DEGASE com estudantes em cumprimento de MSE de internação.<sup>15</sup> Dentro do movimento, fiz uma formação específica para atuar nessa modalidade, e

---

<sup>14</sup> A Rede Emancipa é um movimento social de educação popular cujo objetivo é oferecer aos integrantes instrumentos para que estes pensem sua realidade de maneira emancipadora. No Rio de Janeiro, a atuação era naquele momento organizada em torno de cursos pré-universitários populares e reforço escolar com adolescentes que cumpriam medidas de internação em unidades do DEGASE.

<sup>15</sup> Essa espécie de parceria voluntária com o DEGASE, como também ocorre com ONGs e projetos sociais, visa promover atividades pedagógicas e profissionalizantes durante o cumprimento de MSE. Vale ponderar que essas ações em geral partem da própria sociedade civil e, ainda que sejam poucas e atendam apenas uma parte do conjunto total de adolescentes, correspondem a maioria dos cursos oferecidos nas unidades de internação no momento em que lá estive,

comecei a atuar na condição de professora voluntária de Ciências Humanas, depois atuei com reforço escolar, alfabetização e na coordenação do movimento social. Eu e outros colegas éramos responsáveis por aulas semanais inspiradas em práticas do campo da educação popular, com turmas de adolescentes cumprindo tais medidas.

Logo no início dessa experiência, um adolescente de 16 anos, integrante de uma das turmas, disse “mesmo se a gente quiser estudar a escola nem aceita a gente”. A frase foi dita pelo sujeito que, ao confrontar-se com o tema “escola”, fez essa constatação perante os seus colegas de turma e os educadores que ali se encontravam, incluindo eu.

A despeito de saber que a turma era composta por estudantes com distorção idade-série e que muitos estavam fora da escola antes da MSE, a frase me chamou a atenção. A fala sobre a escola básica não veio acompanhada de um relato de abandono ou da possibilidade do retorno, como eu esperava, mas de uma rejeição da própria escola, uma rejeição que, por sua vez, não foi estranhada pelo grupo de adolescentes, mas provocou gestos de concordância. Quando questionei o porquê de isso acontecer, alguns integrantes da turma disseram que quando as escolas sabem do cumprimento de MSE, e geralmente elas o sabem, encontram maneiras de impedir sua matrícula, o que foi de alguma forma justificado com frases como: “mas a escola não é para a gente não” ou “mas a gente não presta mesmo”.

Esse episódio, somado a uma série de outros durante minha experiência enquanto professora voluntária, me mobilizaram a pesquisar sobre o tema durante uma Especialização que ingressei no mesmo período, em Ciências Sociais e Educação Básica.<sup>16</sup> Nessa pesquisa (TAFKGI, 2019), me dediquei às relações entre adolescentes que cumpriam medidas de internação e a escola. No processo percebi que, a despeito de os adolescentes que entrevistei<sup>17</sup> terem trajetórias escolares compostas por reprovações, expulsões, não serem tirados do alojamento regularmente para frequentar a escola durante o cumprimento da MSE e terem em média quatro passagens pelo sistema socioeducativo cada um, eles alegavam que se não estavam na escola era apenas porque não queriam. Isto é, se quisessem eles estariam estudando. Não considerando os entraves citados como impeditivos, também estendiam suas percepções aos adolescentes que cumpriam MSE em geral. Nesse momento me chamou muito a atenção esse discurso dos adolescentes que conheci, não apenas na pesquisa como na experiência enquanto educadora, que reivindicavam uma responsabilidade muito individualizada sobre sua situação escolar, assim como de adesão aos atos infracionais. Fato que depois descobri que não

---

entre os anos de 2018 e 2019. O argumento para o não oferecimento de cursos pelas unidades socioeducativas para todos os adolescentes, como previstos no ECA, sem depender de voluntariado, é a falta de verbas.

<sup>16</sup> A especialização em Ciências Sociais e Educação Básica, uma pós-graduação Lato Sensu oferecida pelo Colégio Pedro II, que deu origem à monografia: “Só não estuda quem não quer”: relações entre a escola e os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas (TAFKGI, 2019).

<sup>17</sup> A realização dessa entrevista para a pesquisa da especialização (TAFKGI, 2019) foi possível a partir da autorização do Divisão de Estudos Pesquisas e Estágios, da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (DEPE/EGSE), setor responsável pela execução de pesquisas com adolescentes sob a responsabilidade do DEGASE.

aparecia só na minha pesquisa, mas também na de outros pesquisadores, mesmo que de forma periférica (DOWDNEY, 2003; LYRA, 2013; FREITAS, 2019; ROLIM, 2014).

Minha análise inicial sobre isso apontou para como esses sujeitos estavam, de certa forma, reproduzindo discursos meritocráticos produzidos nas instituições que experienciaram, escola e sistema socioeducativo, discursos que invisibilizam as problemáticas sociais às quais esse público é submetido. Para tal análise, me baseei numa série de pesquisas, como as mencionadas anteriormente, e na minha própria, que evidenciam que esse público encontra dificuldades na sua escolarização antes, mas também durante e depois do cumprimento de MSE.

Durante o mestrado, comecei a refletir sobre minhas análises acerca dessa possibilidade de escolha sobre a escolarização. Com contribuições dos leitores de meu trabalho e da bibliografia a que tive acesso, comecei a questionar se não estava ignorando o que meus interlocutores estavam dizendo, e desconsiderando suas possibilidades de agência. Além de reconhecer as desigualdades a que estavam submetidos, cabe destacar que eles as vivenciam e, mesmo assim, afirmam seu protagonismo nas tomadas de decisão.

Além de refletir sobre a minha interpretação, dediquei mais atenção aos discursos dos professores da escola básica que lidam, ou potencialmente lidariam, com esses sujeitos que cumprem MSE. Comecei a perceber que seus discursos (quando conversavam comigo sobre o assunto) sobre as situações tanto escolares quanto relativas à adesão infracional, em geral indicavam uma interpretação no sentido inverso da dos adolescentes que conheci no DEGASE. Explico melhor: esses profissionais, quando refletiam sobre o tema, buscavam desconsiderar a agência do adolescente na opção pela conduta infracional e pelo o abandono escolar, colocando maior ênfase na estrutura social, assim como eu em meu primeiro encontro com o tema, mas se opondo a interpretação oferecida pelos adolescentes na minha primeira experiência de pesquisa.

Me dei conta de que essa discussão se relacionava com o movimento dos campos teóricos, tanto da educação quanto da violência, de deslocar as análises do “indivíduo” para o “contexto social” com o objetivo de explicar problemas como evasão escolar e adesão criminal. Isto é, um caminho de “sociologização” das análises, privilegiando as condicionantes sociais. Também pude perceber que muitas das noções mobilizadas pelos profissionais que lidam com esses adolescentes – não apenas professores, como também operadores do sistema socioeducativo (ESPÍNDULA E SANTOS, 2004; SOUZA E BARCELOS, 2013; VINUTO, 2013) – utilizadas para explicar o abandono escolar e a adesão, giravam em torno de ideias sobre “família desestruturada”, “meio social contaminado”, “pobreza”, que também estavam presentes no campo teórico, mas que, há algum tempo e em alguns casos, são problematizadas por sua conotação estigmatizante e/ou determinista.

Além disso, apesar de aspectos de ordem macrossocial serem fundamentais para diversas questões enfrentadas na escolarização desse grupo, muitos dos elementos que surgiram nessa pesquisa

(Tafakgi, 2019), também tinham relações com a agência de sujeitos, como por exemplo, o impedimento ou evitação da matrícula por parte de atores das burocracias escolares. Como discute Ortner (2006), as modalidades de agência estão intrinsecamente vinculadas às relações sociais e os sujeitos não podem agir livres disso ou sem restrições, restava então compreender melhor essa articulação.

Parti do pressuposto de que as percepções sobre as trajetórias de desinserção escolar de adolescentes que cumprem MSE pendulavam entre explicações aqui chamadas de “hipersociológicas”, que enfatizam elementos macrossociais, o papel da estrutura, do contexto e das condicionantes sociais sobre os processos escolares; ou oscilam para outro extremo, em que eram relevadas unidades de análises individualizadas, enfatizando responsabilidades individuais pela escolarização. Na primeira os indivíduos seriam muito socializados e empobrecidos de agência, na segunda seriam subsocializados e dotados de uma grande capacidade de agência.

Para tal compreensão, parti da discussão de Archer (2000) quando essa propõe que na história da teoria social, o modelo de ser humano oscilou entre dois extremos, que a mesma considera deficientes: um super socializado e outro subsocializado. Creio que esses modelos encontram eco nas análises aqui propostas, informando minha hipótese. Que seria: existe uma concepção que pensa esses sujeitos de maneira subsocializada, como os únicos responsáveis pelas suas trajetórias, dotados de uma grande capacidade de agência, e nesse grupo penso se destacarem os sujeitos jovens objetos da política socioeducativa que conheci; e a outra entenderia os indivíduos como "super socializados", priorizando as condicionantes sociais, em detrimento de unidades de análise individuais. É nessa segunda que minha hipótese indicava que muitos profissionais da educação poderiam se encontrar, por consequência de sua formação e experiência profissional.

A partir dessa ideia, resolvi me debruçar sobre esse grupo de atores envolvido nos processos de escolarização de adolescentes que cumprem MSE, os professores. Portanto, decidi analisar se as percepções de profissionais da educação básica sobre as trajetórias de desinserção escolar e investigar a hipótese de que os profissionais da educação tenderiam a acionar mais as análises de cunho “hipersociológico”, Essa hipótese foi construída tanto pela minha própria experiência de pesquisa anterior, quanto a partir das minhas percepções sobre essa categoria profissional, a qual também faço parte. Isto é, pensando em como eu interpretava o problema do abandono escolar por parte desse grupo de adolescentes informada por minha formação, e amparada no que eu percebia e lia sobre o assunto julguei poder investigar se isso seria passível de extensão aos meus colegas de profissão.

Meu principal objetivo com esta dissertação foi analisar as percepções de professores das escolas das redes públicas municipal e estadual do Rio de Janeiro sobre as trajetórias de desinserção escolar dos adolescentes que cumprem MSE. Para tal, estabeleci objetivos secundários. O primeiro deles foi investigar se a hipótese construída fazia sentido, se os profissionais da educação se

aproximavam dessa perspectiva analítica hipersociológica para explicar processos de desinserção escolar, buscando compreender essas análises e seus efeitos sobre as percepções dos interlocutores.

Em segundo lugar pretendia investigar se as percepções dos profissionais sobre as trajetórias de desinserção escolar dos que cumprem MSE se aproximam ou distanciam das análises sobre processos de desinserção escolar de jovens que nunca cumpriram MSE, buscando o que as diferenciam em suas concepções. Com isso tentei entender quais as questões comuns, ao grande contingente de jovens que abandonam a escola, ou específicas desse grupo que cumpre MSE, de acordo com a percepção dos profissionais.

Um terceiro objetivo foi analisar se essas percepções sobre a desinserção escolar se relacionam com ideias sobre violência, quais seriam e como se relacionam. A violência surgiu como elemento importante nesta análise, pois, em tese, o que diferencia o adolescente que cumpre MSE de qualquer outro estudante que abandona a escola é a acusação de autoria de ato infracional. Desse modo, julguei pertinente compreender se (e como) a violência aparecia nas concepções de professores sobre a escolarização desse público em específico.

Por fim, busquei investigar se as percepções dos profissionais dialogavam com as discussões no campo acadêmico, tanto em suas aproximações, quando informadas pelos debates teóricos, quanto em seus afastamentos. Este último objetivo surge de minha hipótese inicial sobre a temática, com a pretensão de entender de onde surgem as percepções dos interlocutores, mas também tendo como finalidade alargar a sua compreensão, na medida em que essas podem se afastar do que tradicionalmente é posto no campo acadêmico para explicar essas trajetórias escolares.

Esta pesquisa se mostra relevante na medida em que a análise das percepções dos professores pode ajudar a compreender melhor processos de escolarização desse grupo específico de estudantes, visto que são profissionais envolvidos na escolarização desses adolescentes antes, durante e depois do cumprimento de MSE. A escolarização é um dos eixos principais da política socioeducativa, porém os dados aqui apresentados evidenciam que existem grandes limitações dessa política em garantir a mesma da maneira como prevê a legislação e contribuir para a trajetória escolar formal desses adolescentes. Almejo com esta dissertação contribuir com reflexões futuras sobre a política de atendimento socioeducativo no Rio de Janeiro, principalmente em sua proposta pedagógica.

Para atingir os objetivos específicos esboçados no tópico anterior, foi escolhida uma abordagem qualitativa, estabelecida através de entrevistas semiestruturadas com profissionais das redes públicas de ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro. Destaco que essa opção não se refere às escolas que existem dentro das unidades socioeducativas e que atendem exclusivamente o público em cumprimento de MSE, as quais podemos chamar de “intramuros”.

A opção por professores de escolas “extramuros”, que não atendem apenas estudantes em cumprimento de MSE, é viável pelo fato de que, exceto na medida de internação, o adolescente deve

frequentar qualquer escola durante o cumprimento de medida em meio aberto ou semiliberdade. Além disso, mesmo os adolescentes encaminhados para a MSE de internação (e conseqüentemente para as escolas intramuros) depois de algum tempo podem receber a chamada “progressão de medida”, e serem transferidos para uma MSE mais branda, como as em meio aberto, que muitas vezes exigem a matrícula em uma escola extramuros.

Portanto, os professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, aqui escolhidos como interlocutores, se já não receberam, potencialmente poderiam receber estudantes em cumprimento de MSE em qualquer escola sem ter feito a opção de trabalhar especificamente com esse público, tal como os profissionais das escolas intramuros. Esses foram os motivos pelos quais optei por esse grupo de interlocutores, em geral menos considerados quando pensamos na escolarização de adolescentes que cumprem MSE. Meus objetivos são então analisar as experiências desses profissionais com as MSE, mas principalmente suas percepções e representações sobre essas medidas, os adolescentes que as cumprem e suas relações com as escolas extramuros.

A seleção dos interlocutores foi através de uma amostragem denominada “bola de neve”, na qual foram acessados professores da minha rede de contatos pessoal e do meu orientador, que, por sua vez, indicaram nomes de outros profissionais para a realização de entrevistas. De acordo com Vinuto (2015), a execução dessa amostragem se constrói da seguinte maneira: em primeiro lugar são utilizados documentos ou informantes-chaves (como foi o caso aqui) nomeados como “sementes”, a fim de localizar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral (no caso dos professores das redes de ensino). Assim, as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e tatear o grupo a ser pesquisado. As sementes indicam contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal e, caso necessário, esses indicam outros contatos e assim sucessivamente. O quadro de amostragem se torna saturado quando não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise.

Sobre as limitações e potencialidades da amostragem em bola de neve. Uma vantagem é que essa amostragem pode ser utilizada quando uma amostra probabilística inicial é impraticável. Entretanto, no caso de uma pesquisa com uma população muito grande, esta não irá produzir uma amostra representativa e aleatória, como alerta Vinuto (2015). Esses casos de grande população também permitem indicações de um maior número de contatos, em comparação com as indicações de grupos menores. Contudo, também terão maior probabilidade de serem indicadas as pessoas mais “populares”, ou seja, reconhecidas. Esse ponto é um limitador para a amostragem com grandes populações, visto que cada pessoa não tem a mesma chance de ser indicada para participar da pesquisa.

Outra limitação é a possibilidade de acessar argumentações semelhantes, já que os indivíduos necessariamente indicarão pessoas de sua rede pessoal, o que pode limitar a variabilidade de

narrativas possíveis. Porém, de acordo com a autora (VINUTO, 2015), o peso dessa limitação pode ser reduzido em ocasiões em que há a possibilidade de obter sementes oriundas de redes diversas, aumentando a possibilidade de acessar redes diferentes e, conseqüentemente, narrativas mais plurais.

Além disso, outro limitador destacado é que os pesquisadores “herdam” decisões das “sementes” quanto a quem é adequado entrevistar. É possível tentar amenizar isso explicitando o perfil do entrevistado e os objetivos da pesquisa, apesar de ser impossível controlar totalmente como as pessoas indicam os contatos. Por fim, a autora diz que, apesar das limitações, há momentos em que a amostragem em bola de neve pode ser a melhor e, em muitos casos, a única forma disponível para se estudar determinado grupo (VINUTO, 2015).

No contexto em que foi realizada esta pesquisa, não foi possível acessar as escolas e, conseqüentemente, os profissionais em seu ambiente de trabalho, visto que a pesquisa foi realizada durante a pandemia da COVID-19, que teve como consequência a imposição de medidas de isolamento e distanciamento social, de modo a conter a disseminação do vírus.<sup>18</sup> Portanto, as escolas públicas no Rio de Janeiro estavam fechadas durante a realização desta pesquisa e pedir autorização para as secretarias de educação para acessar e entrevistar professores nos seus locais de trabalho, o caminho mais óbvio para atingir meus objetivos, seria impossível.

Como não seria possível encontrar interlocutores no local onde eles exercem sua função profissional, a amostragem bola de neve foi vantajosa por alguns motivos. O primeiro é que o único contato que eu poderia fazer para conseguir as entrevistas (e realizá-las) seria virtual, pela Internet. Logo, os únicos contatos disponíveis eram os que já existiam na minha rede pessoal, que, através dos aplicativos de mensagens instantâneas existentes, rapidamente poderiam contatar outras pessoas de sua rede de relações.

Em segundo lugar, a opção se mostrou eficaz justamente para, como Vinuto (2015) aponta, utilizar as redes sociais, tanto minhas quanto de meu orientador, visto que ambos conheciam um grande número de profissionais da educação. Além disso, como ressalta a autora, uma das principais vantagens dessa amostragem é obter apoio de indivíduos do grupo a ser estudado, pois os entrevistados foram recrutados a partir das relações pessoais, o que pode emprestar confiabilidade ao entrevistador, este indivíduo que apresenta os entrevistados, a semente, funciona como uma espécie

---

<sup>18</sup> A pandemia COVID-19, causada por um vírus descoberto no fim do ano de 2019 na China e com o primeiro caso no Brasil noticiado em fevereiro de 2020, se alastrou rapidamente pelo nosso país e impôs medidas de distanciamento social, estabelecidas com o objetivo de minimizar a contaminação, provocando uma imensa crise sanitária, econômica e política. Esta dissertação foi escrita no ano de 2020, depois da pesquisa ter sido modificada algumas vezes para tentar se adaptar ao contexto de isolamento. Inicialmente o meu projeto de pesquisa no mestrado contemplava uma pesquisa de campo nas unidades de semiliberdade do DEGASE. Com o anúncio das medidas de isolamento social, no período da qualificação, eu propus um adiamento no meu cronograma de pesquisa. Com a extensão das medidas de isolamento e a imprevisibilidade do retorno, refiz o projeto de pesquisa e no segundo semestre comecei as entrevistas com os profissionais da educação de maneira remota. Portanto, toda a pesquisa, escrita, defesa e revisão desta dissertação foi realizada durante o período em que perdurou a pandemia, acompanhada de falecimentos de familiares, exaustão física e emocional e prejuízos acadêmicos.

de “fiador” (Becker, 1993). Isto se mostrou bem pertinente, visto que eu não poderia contar com a autorização das secretarias de educação para realizar a pesquisa presencialmente nas escolas, então a confiabilidade oferecida pelas redes pessoais dos intermediadores poderia suprir possíveis desconfiâncias por parte dos entrevistados com o uso das informações obtidas.

Pelo fato de a população a qual me dedico ter um quantitativo de profissionais muito extenso, algumas das limitações apresentadas estão presentes na pesquisa. Por exemplo, a definição do ponto de saturação quando não existem mais nomes oferecidos seria impraticável, assim como totalizar as informações e argumentações. Minha opção foi estabelecer o ponto de saturação quando percebi que as entrevistas não estavam mais oferecendo percepções muito diferentes dentro do quadro de análise que escolhi analisar.

Inicialmente foi estabelecido o número de dez profissionais a serem entrevistados. Rapidamente cheguei ao número com apenas 3 “sementes”: uma professora de sociologia da rede estadual, uma de biologia da rede municipal aposentada e uma coordenadora de escola da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). As sementes são pessoas bem próximas a mim, o que acredito ter possibilitado mais facilmente a confiança dos entrevistados, e possuíam entre 50 e 60 anos, pois eu queria encontrar interlocutores fora da rede mais imediata proporcionada pelos meus 25 anos (isto é, professores recém-formados e com pouca experiência docente). De fato, as duas hipóteses deram certo, não tive dificuldades em conseguir entrevistas e encontrei profissionais com no mínimo 10 anos de experiência docente.

Com o objetivo de estabelecer um ponto de saturação, meu orientador funcionou como a quarta semente, fazendo a intermediação e indicando mais possíveis entrevistados, de modo a ampliar os perfis que eu havia encontrado, visto que, até determinado momento, eu não havia entrevistado professores do sexo masculino e nenhum cursando a pós-graduação. Com 12 entrevistas definimos a finalização do processo por considerar já possuir um quadro satisfatório.

Além disso, foi também entrevistada outra professora, aqui chamada Júlia. Contudo, diferentemente dos outros, essa foi selecionada não pela sua experiência docente, mas por sua função técnica na Secretaria Municipal de Educação e contato com o tema das MSE. Portanto, essa entrevistada não será considerada na análise das entrevistas do segundo capítulo, visto que o objetivo com sua entrevista era entender mais detalhes técnicos e burocráticos da inserção escolar com adolescentes que cumprem MSE, e sua análise sobre a relação dos professores com esse processo.

De modo a tentar minimizar a seleção dos entrevistados por parte dos intermediários a partir de critérios não desejados por mim, solicitei que esses encaminhassem uma mensagem escrita por mim (me apresentando e solicitando a participação em uma pesquisa sobre a experiência docente) para sua rede de contatos, sem nenhum tipo de seleção exceto ser profissional da rede municipal ou estadual. Depois disso, entrei em contato com todos os professores que responderam positivamente

ao convite, e expliquei melhor como se daria a entrevista, solicitando a marcação da data do encontro remoto. Nesse momento surgiram professores que exerciam também outras funções na escola, como diretores, coordenadores e orientadores educacionais, que julguei pertinente de serem incorporados

O modelo de entrevista semiestruturada por aplicativos de conferência online foi utilizado por conta das medidas de isolamento social impostas para contenção da epidemia da COVID-19, já mencionadas. As entrevistas foram realizadas majoritariamente pela plataforma Zoom, escolhida pela sua possibilidade de gravação do vídeo, exceto com duas entrevistadas que não possuíam acesso à plataforma, sendo então utilizado o recurso do aplicativo Meet do Google. Todas as entrevistas tiveram mais de uma hora de duração, algumas em torno de 2 horas. O roteiro de entrevistas está no apêndice desta dissertação, apesar de a modalidade semiestruturada ter possibilitado acrescentar perguntas diferentes a depender das respostas e da experiência do entrevistado.

As entrevistas foram transcritas e analisadas da seguinte forma: cada transcrição teve as partes que julguei relevantes destacadas e comentadas no próprio documento; depois organizei as informações objetivas (nome, local de moradia, idade, escolas em que atuou, experiência com MSE...) em uma planilha; uma tabela com as principais categorias mobilizadas foi montada, na qual pude assinalar cada entrevistado que tinha utilizado determinada categoria; e, por fim, fiz um documento com tópicos importantes discutidos pelos entrevistados (família; violência e entre outros) no qual pude colocar os trechos das entrevistas nos quais o tópico aparecia.

Os entrevistados possuíam entre 35 e 62 anos. Todos tinham experiência com a rede de ensino pública municipal ou estadual do Rio de Janeiro, critério para a seleção dos entrevistados. Apenas dois professores tinham experiência profissional em apenas uma esfera da rede pública, todos os outros possuíam experiência na municipal e estadual, na rede privada ou em outras redes municipais (mais precisamente de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis e São Gonçalo). Além disso, também é importante destacar que duas professoras tiveram incursões profissionais no ensino superior, uma em uma universidade estadual e outra privada, mas não exerciam mais e dois entrevistados eram recém aposentados.

Todos os entrevistados têm formação superior, apesar de algumas terem também formação de professores de nível médio, popularmente conhecida, apesar de menos comum atualmente, como “ensino normal”. Quase todas as professoras que tinham ensino normal, cinco exatamente, cursaram a graduação em Pedagogia, e apenas uma cursou Letras. Todas essas atuaram no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e, exceto duas, assumiram outros cargos como direção, coordenação, supervisão ou orientação educacional. Além dessa atuação escolar, três profissionais também assumiram cargos nas coordenadorias regionais de educação (CREs), alguns atuando na formação de professores, outros em gerências específicas, como Educação de Jovens e Adultos, e um no “nível central”, isto é, na sede da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Também foram entrevistados professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática (sendo também diretora), Biologia, Educação Física, Filosofia, Sociologia e História dos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. É importante destacar que nesse grupo estão professores com mestrado e doutorado (em Meio Ambiente e em Matemática), e dois ainda cursando essa etapa, um em Educação e outro em Ciências Sociais.

Quase todos os profissionais entrevistados são moradores da zona norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro, exceto um morador da zona sul. Os bairros de moradia citados foram: Méier, Tijuca, Maria da Graça, Jacarepaguá, Recreio dos Bandeirantes, Camorim, Rio Comprido e Laranjeiras, sendo que Tijuca e Jacarepaguá concentram alguns representantes.

Sua atuação profissional segue o mesmo padrão territorial, concentrando as escolas trabalhadas na zona oeste e norte e, em menor número, na zona sul (apenas duas escolas na região foram citadas). Os bairros onde atuam/atuaram profissionalmente na cidade do Rio de Janeiro, na rede pública, são: Méier, Usina, Centro, Benfica, Campo Grande, Taquara, Praça Seca, Maria da Graça, Rio das Pedras, Curicica, Cidade de Deus, Oswaldo Cruz, Guaratiba, Vaz Lobo, Honório Gurgel, Rocha Miranda, Leblon, Catete, Urca, Cidade Alta, Cordovil, Barra da Tijuca, Engenho Novo, Ilha do Governador, Tijuca e Andaraí. Diferente dos locais de moradia, aqui estão incluídos também o centro da cidade do Rio de Janeiro, São Gonçalo e alguns municípios da Baixada Fluminense: Nova Iguaçu, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias. Sendo que alguns locais foram citados por mais de um professor. Mais informações sobre os entrevistados serão oferecidas no Capítulo 2.

A dissertação está dividida em 3 capítulos, somados a esta introdução e às considerações finais. O primeiro capítulo se dedica a apresentar o problema ao qual a pesquisa se dedica, a desinserção escolar de adolescentes que cumprem MSE no Brasil e, especialmente, no Rio de Janeiro. Para tal, primeiro esse problema é situado no campo das discussões sobre o abandono da escola básica. Depois, apresento o conceito de desinserção escolar, explicando sua utilização neste trabalho, dialogando com pesquisas empíricas que abordam temas congruentes, como infrequência e evasão escolar. Em seguida discuto o cenário de desinserção escolar específico dos adolescentes que cumprem MSE, através de dados quantitativos e pesquisas qualitativas que abordam as relações entre a escola e esse público em específico, identificando entraves que motivaram essa pesquisa. Isto posto, podemos dizer que é um capítulo que busca trazer uma bibliografia para iluminar a questão de pesquisa.

No segundo capítulo discuto o tema da pesquisa a partir das percepções dos profissionais da educação. Apresento os interlocutores e o material obtido com as entrevistas realizadas, a partir dos eixos que considere mais relevantes para os objetivos da pesquisa, ordenados em torno de quatro grandes perguntas respondidas pelos professores durante as entrevistas - como é ser docente na rede

pública do Rio de Janeiro? Por que alguns estudantes não concluem a escolarização básica? O que acha sobre as MSE e sua proposta pedagógica? Por que alguns estudantes que cumprem MSE não concluem a escolarização básica? -. Assim sendo, é um capítulo de análise das entrevistas e não se restringe às respostas oferecidas pelos profissionais sobre a desinserção escolar, mas também sobre sua experiência docente, suas percepções sobre o público mais amplo de estudantes das escolas públicas e sobre o que pensam acerca das MSE e da inserção desses adolescentes na escola pública extramuros.

O terceiro capítulo foi estruturado em torno de temas que se destacaram e conectam as entrevistas, e que considerei úteis de serem aprofundados para os objetivos aqui estabelecidos. Apresento uma análise sobre como aparecem a situação econômica do adolescente, a questão racial, a violência, a escola e o interesse dos estudantes em suas relações com a desinserção escolar. Trato ainda das relações entre as percepções dos professores e as discussões do campo teórico. Terminei o capítulo com conclusões sobre as percepções dos docentes a respeito desse estudante que cumpre MSE, buscando construir uma análise sobre sua recepção no espaço escolar. Este se configurou como o capítulo mais analítico dos três. Por fim, apresento as considerações finais que buscam retomar os pontos principais do trabalho, de modo a elencar as principais questões discutidas.

## 1 HORA DA SAÍDA: A DESINSERÇÃO ESCOLAR

Neste primeiro capítulo pretendo traçar um panorama sobre o qual identifiquei a questão da pesquisa, isto é, o cenário de desinserção escolar acentuado entre adolescentes que cumprem MSE. Para tanto, proponho inicialmente abordar o tema da interrupção da escolarização básica no Brasil, priorizando o estado do Rio de Janeiro, para depois explicar o conceito de desinserção escolar, detalhando o motivo da preferência por sua utilização neste trabalho, indicando suas possibilidades de análise, e dialogando com pesquisas empíricas que abordam temas congruentes, como abandono, infrequência e evasão.

Depois de estabelecer o panorama mais geral para análise de processos escolares de estudantes brasileiros, pretendo relacionar com outros mais específicos, dos estudantes que cumprem/cumpriram MSE, objeto desta dissertação, apresentando o que considero ser esse cenário de desinserção escolar acentuado e pesquisas que problematizam suas relações com a escola, considerando as especificidades desse grupo para os objetivos do trabalho.

### 1.1 A universalização do acesso e a interrupção da escolarização básica

A conclusão da Educação Básica é, ainda hoje, um grande gargalo da educação brasileira. Apesar de os dados indicarem que o acesso ao Ensino Fundamental é quase universal no Brasil – segundo a última PNAD Contínua do IBGE (2020), 99,7% das pessoas entre 6 e 14 anos estava na escola em 2019 – uma parcela significativa interrompe o percurso escolar básico antes de concluir o Ensino Médio. Levando em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos no país, o que equivale a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% (cerca de 10,1 milhões) não frequentavam a escola em 2019 (IBGE, 2020), apesar de não terem concluído o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola ou por nunca ter frequentado esta etapa.

Uma questão fundamental é que os dados se diferenciam bastante se incluirmos variáveis como sexo e raça, de modo que a análise a partir desses marcadores é essencial para pensarmos o cenário brasileiro. Dos cerca de 10,1 milhões de jovens que estavam fora da escola, apesar de não terem concluído a escolarização básica, 58,3% eram do sexo masculino e 41,7% do sexo feminino. Além disso, 27,3% eram brancos e 71,7% negros (IBGE, 2020). As diferenças estatísticas a partir dos marcadores de sexo e, principalmente, raça – o percentual dos jovens negros fora da escola é 2,6 vezes o dos brancos – evidenciam que ainda persistem muito evidentes as desigualdades entre esses grupos, o que nos ajuda a entender questões referentes a esses processos de interrupção da escola básica.

A taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, segundo a PNAD Contínua em 2019 foi de 89,2%, um ponto percentual mais alta do que a média do ano anterior, mas inferior à linha de universalização do acesso à escola para a faixa etária, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE) também havia proposto a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos até 2016, porém em 2019 essa meta ainda não tinha sido alcançada em nenhuma região do país.

Outra questão a ser destacada é que o mesmo levantamento (IBGE, 2020) indicou que 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível. Isto significa que o percentual mencionado no parágrafo anterior, de que 89,2% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam na escola, não expressa que esses estavam no Ensino Médio, etapa considerada esperada para essa faixa etária. Isso aponta para a problemática educacional chamada distorção idade-série ou atraso escolar.

Também é possível destrinchar esses dados em termos de sexo e raça. Em 2019, entre as pessoas do sexo feminino de 15 a 17 anos, 76,4% estavam frequentando o Ensino Médio. Entre os jovens do sexo masculino desta idade, a taxa foi de 66,7% – diferença de 9,7 pontos percentuais. No tocante à raça, 79,6% das pessoas brancas entre 15 e 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio, enquanto para adolescentes negros o percentual foi de 66,7%, uma diferença de mais de 12 pontos.

O relatório anual da PNAD aqui utilizado (IBGE, 2020) conclui que, em geral, as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), porém ao passar para os anos finais (6º ao 9º ano), o atraso começa a acentuar. Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando, ou não estavam na escola. Logo, existe um grupo considerável que chega atrasado ao Ensino Médio, situação que se intensifica nesta etapa de ensino.

Devemos fazer algumas considerações sobre o que é chamado de atraso escolar. A primeira é que a trajetória escolar esperada pelo sistema educacional brasileiro atualmente e, portanto, a que se opõe à considerada com atraso, pressupõe o ingresso na pré-escola aos 4 anos (até os 5 anos). Depois, há um percurso de nove anos de Ensino Fundamental iniciado aos 6 e concluído aos 14 anos, e mais 3 anos de Ensino Médio que, seguidos sem interrupções, resultam na conclusão da educação básica aos 17 anos. O atraso escolar, portanto, ocorre pelo ingresso considerado tardio na escola ou por uma trajetória com retenção da progressão de anos escolares, que podem ser consequências de reprovações ou de interrupções. Quando o estudante tem dois anos ou mais de atraso em relação à série que idealmente deveria estar cursando pode-se dizer que ele tem uma distorção idade-série.

A distorção idade-série é aqui considerada pois pesquisas indicam que ela correlaciona com a evasão escolar (Nicolella *et al.*, 2015; Shirasu, 2014; Shirasu e Arraes, 2016; UNICEF, 2018). O fato de estar fora da série considerada adequada para a idade pode colocar o estudante num lugar simbólico

desprestigiado em sua turma e no interior da instituição escolar, como apontam Carrano, Marinho e Oliveira (2015). Por isso, os dados que indicam atrasos são importantes em uma perspectiva que avalie possíveis consequências para as trajetórias escolares, considerando que alunos com distorção idade-série têm mais chances de abandonar a escola.

Ao fim dessas primeiras informações podemos dizer que, apesar de o Brasil estar bem próximo da universalização da taxa de escolarização de pessoas entre 6 e 14 anos de idade, temos um grande contingente, principalmente jovens a partir dos 14 anos, fora da escola sem ter concluído a escolarização básica. Em 2019 ainda não tínhamos atingido taxas esperadas de frequência escolar entre 15 e 17 anos, e nem os índices estabelecidos para a frequência no Ensino Médio, o que indica que o abandono e a distorção idade-série são aspectos importantes no nosso cenário. Tais problemas devem ainda ser analisados levando em consideração marcadores de sexo e cor/raça, pois os dados indicam desvantagens comparativas significativas para a população de estudantes negros e do sexo masculino.

Estas questões são especialmente problemáticas se considerarmos que esse processo de “quase universalização” do acesso ao Ensino Fundamental ocorre desde os anos 1990. A literatura concernente ao tema considera que o projeto de massificação da instituição escolar ocorre há mais de 30 anos (PEREGRINO, 2006). Por mais que os índices estejam, em geral, melhorando ano após ano, essa universalização do ingresso na escola não se traduz em universalização da conclusão em seu percurso básico, o que indica a existência de “gargalos” que possuem critérios de raça e sexo, mas também de renda, como veremos logo adiante. Depois de muitos anos incluindo todas as crianças na escola, continuamos a perdê-las, principalmente os meninos e negros, dentro dos seus corredores.

Julgo relevante destacar que apesar de a literatura normalmente apontar para a “universalização do acesso ao Ensino Fundamental”, ou seja, para a leitura de que no Brasil existem vagas para quase todos os requerentes dessa etapa da Educação Básica, poderíamos problematizar essa garantia do acesso ao tomarmos conhecimento, por exemplo, de dados que indicam superlotação de turmas no Ensino Fundamental, com números de estudantes acima do permitido pela legislação.<sup>19</sup> Ou dos casos em que a vaga existe, mas em escolas muito distantes da residência do estudante; ou ainda em que a frequência escolar é afetada pelo fato de o estudante ser morador de território com

---

<sup>19</sup> Segundo o Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, elaborado pela Casa Fluminense a partir de dados do INEP de 2018 (disponível em: <https://casafluminense.org.br/> acessado em 27/07/2020), no Brasil ao menos 22,1% das turmas da rede pública têm mais de 35 estudantes (consideradas turmas lotadas). Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro esse percentual era de 15,1%, chegando a 29,2% em cidades como Queimados, por exemplo. De acordo com o documento, seria “falso afirmar que a oferta de vagas em escolas públicas está garantida. Turmas lotadas equivalem a *déficit* de vagas, podendo ser um dos fatores que gera evasão escolar” (CASA FLUMINENSE, 2020, p. 8).

confrontos armados<sup>20</sup>. Ou também quando existem adolescentes em idade escolar que não são encaminhados para frequentar as escolas nas unidades socioeducativas.

Partindo da premissa de quase todas as crianças brasileiras ingressam na escola, mas que muitos estudantes acabam interrompendo sua trajetória escolar, e da problemática da garantia da Educação Básica para determinados grupos de estudantes,<sup>21</sup> este capítulo de agora em diante tem como objetivo refletir sobre os processos de desinserção escolar de um grupo específico de estudantes no qual as pesquisas indicam que essa problemática é bastante expressiva: o que em algum momento de sua adolescência é encaminhado para o cumprimento de MSE.

## 1.2 Desinserção escolar

Para ajudar a compreender esse cenário que indica os desafios impostos à universalização da escolarização básica, trago a contribuição dos documentos lançados pelo Projeto Aluno Presente, que buscou identificar crianças, entre 6 e 14 anos, fora da escola na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 2013 e 2016.<sup>22</sup> Além de o projeto ter buscado localizar crianças que apareciam em dados como fora da escola, o seu relatório (Silva e Krenzinger, 2017) compilou dados com objetivo de refletir analiticamente sobre estes. Por isso, trago aqui algumas de suas contribuições para a compreensão do fenômeno das *crianças fora da escola*, que abarca uma ampla variedade de situações que confluem para uma situação de um estudante em idade escolar obrigatória que não frequenta a escola.<sup>23</sup>

Um estudo sobre os dados obtidos pelo projeto foi realizado por Ribeiro (2017), que utiliza como ferramenta analítica o conceito de *desinserção escolar* (ou desinserção educacional), categoria importante nesta dissertação. O conceito busca ampliar as possibilidades de análise sobre as motivações apontadas pelos familiares dos estudantes para o afastamento escolar, classificando este

---

<sup>20</sup> Dados levantados pelo Relatório do Projeto Aluno Presente (2017) indicam essas problemáticas e serão abordadas logo mais à frente.

<sup>21</sup> Além dos problemas mais comumente experienciados pelos moradores das grandes cidades que afetam percursos escolares no contexto em que analiso do Rio de Janeiro, é também possível citar grupos que possuem o direito à educação historicamente inviabilizado pelo Estado, como as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, moradoras do campo e das menores cidades, que possuem outras questões com relação à garantia do acesso à escolarização.

<sup>22</sup> O projeto Aluno Presente foi realizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação *Education Above All* (Qatar), entre 2013 e 2016. De acordo com o relatório do projeto, "a iniciativa uniu esforços para que crianças e adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, em situação de vulnerabilidade social, tivessem o seu direito à Educação Básica garantido. Por meio da identificação e inserção daqueles que não estavam matriculados, e da prevenção da infrequência e da evasão escolar, um conjunto de estratégias e políticas públicas foi mobilizado" (SILVA e KRENZINGER, p. 8, 2017).

<sup>23</sup> É importante mencionar que o referido projeto (SILVA E KRENZINGER, 2017) constatou que não havia nenhuma política do poder executivo municipal estruturada de combate e prevenção ao fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola. Assim como também foram destacadas a falta de clareza dos gestores públicos e dos dados gerais da cidade, demonstrando a falta de atenção dispensada à essa problemática.

em diferentes graus, identificados a partir de marcadores posicionais como: não matrícula, atrasos, infrequência, abandono, evasão e desalento. Isto significa que cada um desses marcadores, que representam momentos diferentes das trajetórias educacionais e que podem estar associados às mais diversas motivações, refletem uma posição diferente em relação a esse afastamento escolar, e podem ajudar analisar o fenômeno das crianças fora da escola de maneira mais detalhada, tendo em vista sua diversidade.

O termo desinserção escolar foi utilizado por Ribeiro (2017, p. 97) “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”. A categoria pode ser entendida de forma análoga ao conceito de “desinserção social”<sup>24</sup> para tratar de experiências de fragilização e rupturas sucessivas de laços vividas por indivíduos. De maneira semelhante, a desinserção escolar busca nomear trajetórias de estudantes que experienciam a fragilização e ruptura de vínculos com a escola.

Sob essa perspectiva, a desinserção é concebida como parte de um *continuum* cujos polos (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)

A ideia de Ribeiro (2017) foi investigar os fenômenos e dinâmicas que permitem compreender a desinserção escolar constatada nos dados obtidos pelo Projeto Aluno Presente. Ao refletir sobre as motivações apontadas pelos familiares dos estudantes ouvidos no projeto, o pesquisador identificou que estas aparecem sob diversos formatos: como fatores associados, condicionantes ou determinantes, circunstâncias ou contextos. Assim como também são reconhecidas diferentes escalas: efeitos relacionados aos alunos e suas famílias, às turmas e escolas, sistemas de ensino ou às esferas das políticas educacionais e redes socioassistenciais. Além disso, o autor diferencia os graus de afastamento escolar, a partir de marcadores posicionais como: não matrícula, atrasos, infrequência, abandono, evasão e desalento.

Ribeiro (2017) propõe que possamos pensar as trajetórias escolares como estando dispostas em um *continuum* de duas vias antagônicas, que pende entre inserção e desinserção, entrada e não entrada, permanência e não permanência dos estudantes no mundo da educação formal. Assim, podemos considerar a situação educacional de cada estudante a partir dos marcadores posicionais citados, como infrequência, abandono e evasão, que indicam as posições que os estudantes se encontram nessas duas vias antagônicas da inserção ou desinserção escolar.

---

<sup>24</sup> O termo desinserção social é utilizado por Gaulejac e Taboada Léonetti (1994).

No sentido do polo da desinserção, ou não permanência, encontram-se a infrequência (faltas sistemáticas)<sup>25</sup>, o abandono (afastamento do aluno, a princípio, temporário), a evasão (não matrícula no ano seguinte)<sup>26</sup> e o desalento (desistência de estudar). Os dois primeiros sendo compreendidos como eventos menos definitivos e os dois últimos sendo marcadores que expressam uma interrupção mais definitiva da presença na instituição escolar. Existem ainda situações de ingresso tardio, que provocam distorção idade-série já nos anos iniciais, e das crianças que nunca frequentaram a escola.

Ribeiro (2017) propõe a utilização desses conceitos para lidar com a diversidade de circunstâncias que conduzem à interrupção da escolarização. Nomear esse fenômeno como desinserção escolar permite tratá-lo melhor analiticamente a partir do campo sociológico de conhecimento, consonante com a proposta de Burgos *et al.* (2014) de tratar problemas escolares, como infrequência e evasão, como sociológicos, visto que nos apontam para os efeitos mais devastadores da massificação da escola, que no Brasil tem se caracterizado pela expulsão de parte das crianças e adolescentes de sua esfera de atuação e de proteção.

### 1.3 Quem são os estudantes que abandonam a escola básica

O Brasil tem um grande número de sujeitos em idade escolar fora da escola sem ter concluído a escolarização básica, e, apesar das crianças fazerem parte desse cenário, como inclusive relatado nos dados do Projeto Aluno Presente, é bem mais expressivo o número de adolescentes a partir dos 14 anos. E, como também já dito anteriormente, os marcadores sociais, como raça e sexo, apontam quais são os perfis de adolescentes e jovens que estão fora da escola no Brasil.

De acordo com o Anuário da Educação Básica de 2020<sup>27</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO E MODERNA, 2020), que vem compilando dados nacionais nos últimos anos, apesar de as taxas de aprovação, reprovação e abandono virem melhorando desde 2009, ainda temos índices preocupantes de fluxo e, principalmente, muito desiguais entre grupos e regiões do Brasil. No Rio de Janeiro, nos anos finais do Ensino Fundamental a taxa de aprovação era de 86,5%, de reprovação 11,7% e 1,8%

---

<sup>25</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a exigência de uma frequência mínima de 75% do total de horas letivas para que um aluno seja aprovado. Um número de faltas maior do que o permitido na legislação, sem justificativas que a sustentem, pode ser considerado como um caso de infrequência.

<sup>26</sup> Ribeiro (2017) chama atenção para uma comum confusão entre os usos das categorias abandono e evasão, algumas vezes empregadas como intercambiáveis. No entanto, alerta que essas podem identificar graus diferentes de desinserção e vínculo com a escola. Enquanto o abandono se refere ao afastamento, a princípio, temporário, a evasão se refere à não matrícula no ano seguinte, independentemente do rendimento ao final do ano letivo e, de acordo com sua proposta de análise, constitui um marcador que pode indicar um grau mais elevado de afastamento da escola.

<sup>27</sup> Desde 2012 o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação e Editora Moderna, 2020) organiza e sistematiza didaticamente os principais dados sobre a educação brasileira. A publicação reúne as informações recentes de fontes primárias, como as pesquisas do IBGE e do Inep/MEC, analisa os indicadores e os reelabora a partir dos microdados e sua organização tem base nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478%2F&utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos&fbclid=IwAR2xr8WWZByeeFLfIteuX5bEhk2rK7WUdSxExlXv1buyVpxAsGJBI8Ig0bQ](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478%2F&utm_source=content&utm_medium=site-todos&fbclid=IwAR2xr8WWZByeeFLfIteuX5bEhk2rK7WUdSxExlXv1buyVpxAsGJBI8Ig0bQ) acessado em: 04/12/2020.

de abandono. Já no Ensino Médio a taxa de aprovação 81,6%, de reprovação 14,1% e de abandono 4,3%.

As taxas de distorção idade-série, a despeito de também estarem diminuindo, permanecem muito elevadas: 3 em cada 10 estudantes brasileiros do Ensino Médio estavam com mais de dois anos de atraso escolar em 2019. No Rio de Janeiro, a taxa de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental era de 29,6% e de 34,9% no Ensino Médio, inclusive é importante ressaltar que esses números são significativamente maiores do que os dos outros estados e da média da região sudeste<sup>28</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO E MODERNA, 2020).

As diferenças entre os grupos são muito significativas quando olhamos para os dados do relatório (idem) indicando que 69,1% dos jovens de 16 anos pertencentes aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda concluíram o Ensino Fundamental, enquanto 95,1% dos que estão nos domicílios mais ricos apresentam o mesmo resultado. Assim como de cor, quando vemos que para os brancos esse mesmo resultado foi de 86,6%, para pardos 74,7% e para os pretos 69,4%. No Rio de Janeiro, 75,1% dos adolescentes de até 16 anos concluíram o Ensino Fundamental, sendo mais baixo que a média do Sudeste (87,1%). Enquanto 61,8% dos jovens de 15 a 17 anos que pertencem ao quartil mais pobre estão matriculados no Ensino Médio, esses são 90,8% entre os mais ricos. Já a taxa de conclusão da etapa aos 19 anos é de 51% para o quartil mais pobre e para o mais rico a proporção é de 88%.

Ribeiro (2017) traz algumas contribuições da literatura sobre os fatores associados ao abandono e à evasão relevantes para análise dos cenários de desinserção escolar (Gonçalves, Rios-Neto e César, 2008; Nicolella *et al.*, 2015; Shirasu, 2014; Shirasu e Arraes, 2016). Apesar dos recortes específicos de cada uma dessas pesquisas, algumas variáveis aparecem recorrentemente como relacionadas à evasão e ao abandono e eu as compilo aqui: o fato de o estudante já ter sido reprovado; nível socioeconômico baixo; pior desempenho escolar; trabalhar enquanto estuda; professores com menor nível de formação; ser adolescente (comparado a ser criança); ser negro; menor escolaridade dos responsáveis; ser do sexo masculino e possuir distorção idade-série.

Além das variáveis mencionadas como relacionadas à evasão ou ao abandono, é importante trazer algumas das motivações oferecidas pelos estudantes para a interrupção da escolarização. Na pesquisa da PNAD (IBGE, 2020), os jovens de 14 a 29 anos que estavam fora da escola sem ter completado o Ensino Médio foram perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado a escola. Na região sudeste as respostas foram: a necessidade de trabalhar (41,2%); não ter interesse em estudar (29,5%); outros motivos (10,2%); gravidez (8,6%); ter que realizar tarefas domésticas ou

---

<sup>28</sup> A média da região sudeste foi de 16,7% nos anos finais do Ensino Fundamental e 19,5% no Ensino Médio. Vale mencionar que os índices do Rio de Janeiro são especialmente preocupantes se compararmos com os de São Paulo, por exemplo, onde as mesmas taxas de distorção idade-série são de 10,7% e 11,9% respectivamente.

cuidar de pessoas (4,7%); problemas de saúde permanentes (3,4%); não ter vaga na escola/turno desejado (2,4%).

Além disso a pesquisa divide os resultados do Brasil por sexo. Enquanto para os do sexo masculino o trabalho foi o principal motivo para o abandono escolar, com 50,0% das respostas, seguido de não ter interesse em estudar (33%), para o sexo feminino o principal motivo foi não ter interesse em estudar, com 24,1% das respostas, seguido de gravidez (23,8%), trabalho (23,8%) e afazeres domésticos ou cuidar de pessoas (11,5%). E vale mencionar que para os jovens do sexo masculino esse último motivo foi citado por apenas 0,7%. A pesquisa também diferencia os resultados da motivação do abandono por raça e cor, mas esses não apresentam muita diferença entre si.

As motivações para a situação educacional oferecidas pelos responsáveis dos estudantes, com até 14 anos que estavam fora da escola na cidade do Rio de Janeiro, encontrados pelo Projeto Aluno Presente, em ordem de número de registros foram: mudanças, viagens ou migração (18,2%); questões familiares ou vulnerabilidade social (16,3%); dificuldades de deslocamento e acesso à escola (15,3%); desinteresse, desmotivação ou desistência pela escolarização (13,5%); demanda de saúde ou necessidades educacionais especiais (11,5%); conflito interpessoal ou dificuldade de adaptação à escola (7,6%); insuficiências na prestação do serviço educacional (6,9%); família desconhece ou não reconhece infrequência e evasão (3,6%); outros motivos (3,3%); falta de documentação (1,9%) envolvimento com atividades não escolares (1,2%); criança em conflito com a lei ou usuária de drogas (0,8%)

As motivações mencionadas foram analisadas por Ribeiro (2017) e o autor percebeu que os grupos de motivações se associam a desfechos educacionais de maior ou menor afastamento institucional. De tal forma que algumas motivações estão mais fortemente associadas à infrequência: como situações de saúde; distância e deslocamento para a escola e mesmo um “não motivo”, nos casos em que a família parece desconhecer a realidade educacional da criança. Por outro lado, motivações como: crianças usuárias de drogas ou em conflito com a lei; com problemas de adaptação; conflitos escolares; ou que sofrem restrições de oferta de serviços e oportunidades escolares se relacionam mais com a categoria criança fora da escola (abandono, evasão e desalento). Essa distinção entre os marcadores posicionais é relevante porque os resultados indicam que os estudantes infrequentes são mais bem posicionados em termos de acesso e permanência na escola, com menores níveis de distorção idade-série e maiores taxas médias de alfabetização do que as situações de abandono, evasão e desalento.

Interessante para o tema deste trabalho é que uma das motivações analisada pelo pesquisador (RIBEIRO, 2017) como fortemente associada aos desfechos mais definitivos, isto é, de maior afastamento institucional, foi “criança em conflito com a lei ou usuária de drogas”. De acordo com ele, 75% dos casos em que este motivo foi dado como justificativa para a situação educacional

poderiam ser classificados em seus desfechos de desinserção escolar como abandono, evasão e desalento, enquanto a média das outras motivações é de 44% nestes desfechos. Ou seja, esse tipo de justificativa para estar fora da escola (conflito com a lei ou uso de drogas) está mais relacionada a desfechos educacionais mais definitivos do que outras motivações.

Ribeiro (2017) também identifica nos relatos oferecidos pelos responsáveis que apontam a motivação “criança em conflito com a lei e criança usuária de drogas” tons de fatalismo - que considera próximos aos utilizados nos discursos sobre “desinteresse”, “criança-problema” e de “desobrigação”, que descreve como presente em falas do tipo “não tenho controle nenhum sobre ele” - no qual a ruptura com a trajetória escolar é vista como um dos elementos de um processo de afastamento mais amplo. O autor também interpreta que o tempo afastado da escola pode desempenhar um papel importante, pois tende a reforçar percepções alheias, e mesmo autoconstruídas, sobre a fatalidade da condição e a impossibilidade de mudança.

O termo “criança em conflito com a lei” referido na pesquisa não significa, necessariamente, o cumprimento de MSE, como analisado neste trabalho. Pode ser apenas o envolvimento com atividades ilícitas, sem a responsabilização do adolescente por um determinado ato (lembrando que as MSE só são aplicáveis a partir dos 12 anos, excluindo uma grande parcela do público considerado na pesquisa referida entre 6 e 14 anos). De qualquer forma, “conflito com a lei” é considerado uma motivação suficientemente explicativa para estar fora da escola, de acordo com esses responsáveis. Além disso, segundo Ribeiro (2017), essa motivação se relaciona com afastamentos mais definitivos da escola (como abandono, a evasão e o desalento) do que os menos definitivos (como a infrequência). E normalmente os relatos dos responsáveis são acompanhados de uma análise fatalista, como se este fosse apenas parte de um processo mais amplo de desinserção e a “mudança” da situação fosse uma impossibilidade.

Outro ponto relevante de ser considerado é que dentre as recomendações do Projeto Aluno Presente para as gestões municipais para manter os estudantes dentro da escola (SILVA E KRENZINGER, 2017), está a definição de estratégias para situações que dificultam o acesso à escola, e o cumprimento de MSE é considerado uma dessas situações (assim como a expulsão de estudantes e as unidades escolares instaladas em áreas “de risco”). É relevante o fato de o cumprimento de MSE ser considerado pelos pesquisadores uma situação que pode dificultar o acesso à escola, apesar de o sistema de atendimento socioeducativo ter, pelo menos conceitualmente, no caráter educacional seu elemento instituidor e dentre seus objetivos a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais.

A partir de agora buscarei me dedicar aos processos de desinserção escolar específicos dos adolescentes que cumprem MSE. Como pudemos perceber nos dados trazidos pelas pesquisas destacadas até agora, o afastamento do percurso escolar ocorre com um grande número de estudantes,

contudo, no caso dos que cumprem MSE, esse processo é especialmente comum. No próximo tópico vou estabelecer relações entre o afastamento do percurso escolar básico e a experiência daqueles que, em algum momento da adolescência, cumprem MSE.

#### 1.4 A desinserção escolar de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas

A ideia de empregar o conceito de desinserção escolar como ferramenta analítica nesta dissertação é vantajosa por alguns motivos. Em primeiro lugar, ele é interessante para pensar trajetórias individuais e coletivas de forma que não sejam concebidas estaticamente, mas sim processuais. De acordo com Ribeiro (2017), pensar trajetórias como um *continuum* possibilita tratar os diferentes desfechos escolares que os estudos educacionais convencionaram denominar fracasso escolar como marcadores posicionais de um mesmo fluxo. A opção pelo termo “desinserção escolar” se mostra mais adequada do que o termo “fracasso escolar”, que sugere uma percepção mais definitiva desta situação escolar, como se ela estivesse finda.

Em segundo lugar, pensar em termos de “desinserção escolar” contribui para o deslocamento da perspectiva de análise oferecida pelos desfechos educacionais como “evasão”, “abandono” e “infrequência”, que costumam proporcionar uma percepção que evidencia a opção do estudante em deixar de frequentar a escola e invisibiliza processos anteriores à esse. A palavra desinserção traz a ideia de que em algum momento esse estudante esteve inserido, mas o prefixo “de” modifica seu sentido atribuindo-lhe o de “ação contrária”, indica um outro caminho que o estudante passa a percorrer, o oposto da inserção. Assim, esse conceito me parece mais eficaz por ter sido formulada pelo autor para estabelecer relações com outros processos de exclusão e de isolamento social, outras desinserções, como as aparentes nesse campo de pesquisa.

Todavia, para que possa ser compreendida essa opção pela utilização do termo para a análise de processos escolares específicos de adolescentes que cumprem MSE, é preciso primeiro explicitar os dados que evidenciam a desinserção escolar desse grupo em específico - mas que não deixa de fazer parte do cenário mais geral de estudantes brasileiros apresentados nos tópicos anteriores.

Para tal, trago dados quantitativos específicos sobre a escolarização de adolescentes que cumprem MSE de internação no estado do Rio de Janeiro, por ser o estado de onde parte esta pesquisa, porém dialogando sempre que possível com os dados do cenário nacional. Depois busco trazer algumas pesquisas qualitativas que se dedicaram a temas concernentes à relação entre escola e adolescentes que cumprem MSE, e que, na maioria das vezes, trabalham a partir das problemáticas que esse público enfrenta em sua escolarização.

Para trazer alguns dados, vou recorrer à já mencionada pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro” (DEGASE e UFF, 2018). Entre os entrevistados no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2016, 61,6%

não estavam estudando no momento de sua apreensão. Outros 12,4% afirmaram estar apenas matriculados, sem frequentar a escola efetivamente. Somados, os dados mostram que 74% dos 307 adolescentes não estavam na escola antes da internação. Dentre os que não estavam frequentando a escola, 46,6% há mais de 1 ano; 15% entre 6 meses e 1 ano; e 11,7% há menos de 6 meses (DEGASE e UFF, 2018).

Questionados sobre os motivos para não estarem na escola, a principal resposta escolhida pelos adolescentes foi “não gostar de estudar” (30%). Em seguida, 14% dos adolescentes escolheram a opção “foi expulso” para explicar por que estão fora da escola. Outros 12% escolheram “começou a trabalhar e não conseguiu conjugar as duas atividades” e 10% “teve problemas na escola e não retomou os estudos”. “Entrada na vida do crime” foi indicada como motivo por 8% dos adolescentes, sendo 4% “entrou para o crime” e 4% “começou a vender droga”.<sup>29</sup>

Sobre a idade que haviam ingressado na escola, 60% começaram a estudar com até 5 anos de idade; 7,6% ingressaram com 6 anos; 11,4% com 7 anos ou mais e 21,2% não lembravam com que idade haviam ingressado. Embora a maioria tenha começado a estudar na faixa de idade considerada adequada, são altos os níveis de distorção idade-série registrados pela pesquisa – cerca de 45% dos adolescentes cursavam o 6º e 7º anos, apesar da maioria (81,1%) ter entre 16 e 18 anos. Além disso, mais de 90% dos jovens internados em 2016 não haviam concluído o Ensino Fundamental, e nenhum havia concluído o Ensino Médio apesar de uma parcela considerável (26,4%) ter 18 anos ou mais.<sup>30</sup>

Um dos fatores que pode explicar esse fenômeno da distorção idade-série, apesar do ingresso em idade esperada na maioria dos casos, é que a repetência é recorrente na vida escolar dos jovens pesquisados. Somente 12,4% dos entrevistados responderam nunca ter repetido algum ano escolar. Isto significa que 87,6% reprovaram ao menos algum. Enquanto 21,2% repetiram uma única vez, 32,2% haviam repetido duas vezes e 34,2% registravam três ou mais reprovações. O relatório da pesquisa (DEGASE e UFF, 2018) ainda aponta que alguns jovens que afirmaram nunca ter repetido alguma série disseram durante a entrevista que isso ocorreu porque abandonaram a escola. Os pesquisadores interpretam que se estes tivessem permanecido, talvez o número de reprovações pudesse ser ainda maior.

Entre os motivos atribuídos à reprovação escolhidos pelos entrevistados quando estes marcavam apenas uma opção essas foram: “faltava muito às aulas”, citado por 16%; “não entendia as

---

<sup>29</sup> O relatório (DEGASE e UFF, 2018) ainda chama a atenção para o fato de existir a possibilidade de o entrevistado escolher mais de uma opção de resposta, o que significa que algumas se repetem. Por exemplo, “não gostar de estudar” e “expulsão” apareceram combinadas em várias respostas, o que significa que esses números são maiores do que quando apresentados isolados.

<sup>30</sup> Apesar de as MSE serem aplicáveis a adolescentes até os 18 anos incompletos, elas podem ser estendidas até 21 anos incompletos, pois têm duração máxima de 3 anos, nesses casos os jovens continuam amparados pelo ECA. Assim, nas unidades socioeducativas existem jovens com 18 anos ou mais. Nesta dissertação uso os termos adolescentes e jovens, pois contempla os sujeitos com mais de 18 anos mas em geral priorizo “adolescentes” por ser o grupo a quem as MSE se destinam.

matérias” (6,7%); “bagunça na sala de aula” (6,3%); e “não gostava de estudar” (1,5%). Os entrevistados também podiam marcar mais de uma opção: excesso de faltas e bagunça em sala de aula corresponderam a 9,3% das motivações para a reprovação; não gostar de estudar, junto com faltas excessivas representaram 7% e não entender as matérias, junto com faltas excessivas foram 2,6%.

Apesar de escolaridade média desse público ser considerada baixa, é importante dizer que, de acordo com o relatório de pesquisa utilizado como referência, ela vem aumentando, o que é evidenciado pelo aumento da quantidade de jovens cursando o ensino médio, 14,62%, quando comparados com os 5% encontrados pelo Plano Decenal Socioeducativo de 2015.<sup>31</sup>

Indagados sobre “o que faz com que você continue estudando ou volte a estudar?”, os principais motivos foram: “melhorar as chances de ter um bom trabalho” (48%); “vontade de conhecer coisas novas” (23%); “ter apoio de colegas, familiares e professores” (15%); “ter um diploma” (7%); “desejo de entrar na universidade” (7%).

Perguntados se “a escola é importante para você ser uma pessoa melhor?” 92,8% responderam que concordam totalmente e 3,3% que concordam parcialmente. Sobre a frase “Você acha que o que a escola ensina te ajuda na vida?” 96,1% concordaram. Questionados se os responsáveis incentivam os estudos, 93,8% concordam totalmente e 4,2% concordam parcialmente. E para a pergunta “quando você for pai (mãe), vai querer que seus filhos estudem?” não houve nenhuma discordância.

Sobre a pergunta “você vai à escola mais pelos amigos do que pelas aulas?”, 50% dizem que vão pelas aulas e 47,2% pelos amigos. Com a afirmação “você tem ou já teve problemas com professores” 58,6% concordaram. E com a frase “O jeito que os seus professores te dão/davam aula te desmotivava?” 41,7% concordou.

Depois de trazer todos esses dados, agora eu gostaria de estabelecer algumas considerações acerca deles. A primeira é sobre o cenário brasileiro da escolarização dos adolescentes que cumprem MSE de internação.<sup>32</sup> Apesar de não termos uma pesquisa de mesmo fôlego e tão recente para o âmbito nacional, os dados levantados pelo Conselho Nacional de Justiça (2012)<sup>33</sup> indicam que no ano

<sup>31</sup> Sobre isso, indico a leitura da pesquisa de Vergílio (2013), que se dedicou a analisar o aumento da escolaridade dos adolescentes na unidade de internação provisória do Rio de Janeiro.

<sup>32</sup> Infelizmente os dados sobre a escolarização dos adolescentes que cumprem MSE são escassos e defasados. A título de exemplo o Levantamento Anual do Sistema Socioeducativo, que seria o documento responsável pela atualização anual dos dados foi publicado pela última vez em 2019, mas com dados referentes ao ano de 2017 (BRASIL, 2019), porém sem dados sobre a escolaridade dos adolescentes que cumprem MSE. Destaco também que os levantamentos se encontram indisponíveis em seu canal oficial na internet (atualmente Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos) desde que eu comecei a escrever esta dissertação, o que me parece ser uma falta de atenção à transparência dos dados da política socioeducativa.

<sup>33</sup> A pesquisa (CNJ, 2012) foi realizada por uma equipe multidisciplinar que visitou, entre 2010 e 2011, os 320 estabelecimentos de internação existentes no Brasil naquele ano, a fim de analisar as condições de internação dos 17.502 adolescentes em cumprimento de MSE. Os dados relativos aos estabelecimentos foram registrados por meio de preenchimento de questionários de múltipla escolha, tendo a equipe entrevistado 1.898 adolescentes internos. Além disso, servidores de cartórios judiciais coletaram dados de 14.613 processos judiciais de execução de MSE de restrição de liberdade em tramitação nos 26 estados e no Distrito Federal.

de 2011, 57% dos jovens cumprindo MSE de privação de liberdade declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade de internação, sendo que a última série cursada por 86% dos adolescentes entrevistados pertencia ao Ensino Fundamental. Esses dados também apontam que os adolescentes que declararam ter parado de estudar entre 8 e 16 anos interromperam seus estudos em média aos 14 anos.

Podemos dizer que em ambos os contextos, estadual e nacional, temos uma maioria de jovens fora da escola e no Ensino Fundamental. Contudo, apesar de não podermos fazer comparações levianas tendo em vista as distintas metodologias e populações analisadas, podemos supor que os dados do Rio de Janeiro, segundo estado em maior número de adolescentes cumprindo MSE no Brasil, parecem ainda mais preocupantes, visto que no caso do estado cerca de 74%, ou seja  $\frac{3}{4}$  dos adolescentes estava fora da escola. Enquanto no cenário nacional essa proporção era de pouco mais da metade. Assim como nos dados sobre o cenário de desinserção escolar dos estudantes de modo geral, apontados no tópico anterior, apresentam também resultados especialmente ruins do estado, principalmente comparativamente aos outros da região sudeste.

Além disso, podemos relacionar os dados do Rio de Janeiro com os de São Paulo, estado com maior número de adolescentes cumprindo MSE no Brasil. A pesquisa intitulada “Aí eu voltei para o corre: estudo sobre reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo”, realizado pelo Instituto Sou da Paz, em 2018, entrevistou 324 adolescentes cumprindo MSE de internação. Em termos da situação escolar anterior à internação, 67,7% dos 291 adolescentes que responderam à questão estavam fora da escola no momento de sua apreensão, um percentual apenas um pouco menor do que o do Rio de Janeiro, que foi de 74%.

Mas também são possíveis comparações sobre os níveis de desinserção escolar, aos moldes do que foi pensado por Ribeiro (2017) e exposto anteriormente. Enquanto a maior parte dos entrevistados em São Paulo que estava fora da escola era de infrequentes (37,5% dos adolescentes), matriculados mas não frequentavam, uma parcela menor (30,2% dos adolescentes) tinha abandonado às aulas, não estando nem matriculados, nem frequentando.<sup>34</sup>

Apesar dos dois percentuais (infrequentes e abandono) serem próximos para os paulistas, no Rio de Janeiro 12,4% eram infrequentes e 61,6% não estavam matriculados. Podemos supor que os níveis de desinserção parecem maiores no caso do Rio de Janeiro, pois, comparativamente, mais adolescentes se encontram em um lugar mais avançado de desinserção, quando não estão nem mais matriculados, o que representa uma fragilidade ainda maior em seu vínculo com a escola.

---

<sup>34</sup> Apesar de a pesquisa (Instituto Sou da Paz, 2018) ressaltar que se considerados apenas os reincidentes em internação analisados (aqueles que já haviam cumprido MSE de internação antes da internação no momento da pesquisa), o percentual era maior: metade não estava matriculado. E que 30% destes não voltaram à escola após a última internação.

Também são possíveis análises sobre os níveis de desinserção escolar a partir do tempo que os adolescentes declararam estar fora da escola. Na pesquisa no estado do Rio de Janeiro, 11,7% não frequentavam a escola há menos de seis meses e 15% entre 6 meses e um ano, o que significa que 26,7% dos adolescentes haviam deixado a escola há um ano ou menos, encontrando-se em situação de abandono. E significa que 46,6% dos adolescentes não frequentavam a escola há mais de um ano, configurando marcador posicional de evasão, situando-se em um polo mais avançado de desinserção.

Outra associação possível de ser estabelecida com a pesquisa em São Paulo é que, apesar de os seus níveis de desinserção aparentarem ser um pouco menores, o cenário possui similaridades em relação às motivações para o abandono escolar, tendo a pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018) apontado a seguinte distribuição: 32,5% não gostava de ir à escola; 24,4% se envolveu com atos infracionais; 9,1% precisava trabalhar; 9,1% expulso/transferido; 7,6% envolveu-se com drogas; 7,1% foi encaminhado para MSE; 7,1% não conseguia ser aprovado; 4,1% por influência dos pares; 3,0% por “estigma” na escola; 3,0% a escola não aceitou a matrícula; 2,5% tinha que cuidar dos irmãos; 2,0% era difícil chegar à escola; 1,0% engravidou ou a companheira engravidou.

Uma análise possível sobre os resultados da pesquisa de referência sobre o Rio de Janeiro (DEGASE e UFF, 2018) aponta para o fato de que os adolescentes oferecem muitas respostas que apontam para um reconhecimento de uma importância na instituição escolar, apesar de os dados indicarem altos índices de desinserção escolar. Como, por exemplo, foram quase unânimes as respostas que confirmam ideias como: “a escola é importante para se tornar uma pessoa melhor”, “aquilo que é ensinado na escola ajuda na vida”, assim como é relatado pela imensa maioria um incentivo à escolarização por parte dos responsáveis e o desejo de os filhos estudarem. Isso deixa a discussão um pouco mais interessante, pois, apesar de ser consenso algum tipo de reconhecimento da relevância da escola, isso não se traduz em conclusão da escolarização. Isto é, por mais que os entrevistados, assim como alegam que também os seus familiares, reconheçam a escolarização como um processo importante, que pode trazer benefícios ao sujeito que a frequenta, isso não significa que esses sujeitos a frequentem.

Discuti um pouco sobre isso em meu trabalho de pesquisa anterior (Tafakgi, 2019), no qual percebia que, apesar dos interlocutores reconhecerem benefícios concedidos pela escolarização, estes não eram para “eles”, adolescentes acusados de autoria de ato infracional. Não é que a escola não servisse para ninguém, mas não servia para aqueles adolescentes entrevistados, que estendiam suas análises para os que estavam ali no DEGASE.

A pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018) constatou o que chamou de paradoxo no qual mais da metade dos entrevistados disse ter declarado gostar das aulas na escola, mas 33% dos internos que abandonaram os estudos associaram essa decisão ao desinteresse pela escola. De acordo com os pesquisadores, isso pode ser interpretado pelo fato de que parte dos entrevistados pode associar a

escola a experiências negativas como reprovação, ao citarem o caso de um interlocutor que disse que gostava de ir à escola, mas não de repetir de ano.

Na pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018), a experiência escolar negativa mais mencionada foi a repetência (80,1% adolescentes), mostrando que essa é comum nos contextos paulista e carioca, seguida pela dificuldade em entender o conteúdo exposto (54,6%). A distorção idade-série no contexto paulista também era alta, com sete em cada dez adolescentes com ao menos dois anos de atraso em relação à série ideal. Outras experiências escolares relevantes foram a discriminação por envolvimento infracional, apontada por 44,2% dos entrevistados que eram reincidentes na internação, e a expulsão ou transferência, que atingiu 37,9% do grupo.

O relatório da pesquisa paulista chama a atenção para um fato que é importante de ser aqui mencionado: o abandono escolar desses adolescentes aparenta ser significativamente mais alto do que o da população em geral de estudantes. Para chegar a tal conclusão, os pesquisadores do Instituto Sou da Paz (2018) compararam os dados dos adolescentes em cumprimento de MSE com os dos adolescentes em geral da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), de 2015.

Enquanto metade dos adolescentes cumprindo MSE de internação em São Paulo possuíam até 14 anos quando abandonaram a escola, a PNAD aponta que 22% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos estavam fora da escola em 2015. E enquanto 71% dos adolescentes cumprindo MSE com 15 anos não frequentavam a escola, o percentual para essa idade era de 10% dos adolescentes brasileiros em geral. Os pesquisadores também compararam taxas de distorção idade-série entre os adolescentes cursando o Ensino Médio durante a MSE internação, na qual 42,3% estavam defasados, com a taxa da rede pública paulista, que era de 15% em 2016.

Jesus (2018) também traçou comparações entre os dados sobre a escolarização de adolescentes em unidades de internação com o quadro geral de estudantes brasileiros. Utilizando dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2015, do Parecer CNE/CEB nº 8/2015 e da Portaria 990/2012 do MEC, a autora concluiu que as taxas de distorção idade-série das turmas em unidades de internação do Rio de Janeiro são muito maiores do que as das demais turmas do país. Os dados construídos pela pesquisadora indicaram que, em 2014, enquanto nas escolas regulares as taxas de distorção idade-série eram de 27,3% nos anos finais do Fundamental e 28,20% no Ensino Médio, nas unidades socioeducativas de internação as taxas eram 88,3% nos anos finais e 59,91% no Ensino Médio.

Apesar de as análises de Jesus (2018) e do Instituto Sou da Paz (2018) serem frutos de metodologias e amostras distintas, e não exaustivas, creio que a partir dos dados expostos aqui posso considerar que a desinserção escolar se apresenta em níveis muito mais acentuados entre os adolescentes que cumprem MSE, especialmente a internação no Rio de Janeiro, do que entre os estudantes fora das unidades socioeducativas.

O leitor poderá imaginar que essa informação faz sentido se pensarmos no contexto do envolvimento com atos infracionais que provocam o cumprimento de MSE, principalmente de internação. Isto é, o envolvimento com a atividade infracional motiva o abandono escolar, por isso estão mais fora da escola. Contudo, é interessante olhar para os dados trazidos neste capítulo e perceber que a maioria dos entrevistados não atribui sua saída da escola à adesão aos atos infracionais. Na pesquisa no estado do Rio de Janeiro (DEGASE e UFF, 2018) esse número foi de 8% e em São Paulo 24% (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018).

Aparentemente algumas motivações usuais para a saída da escola são as comuns ao resto dos estudantes: não gostar de estudar, ter sido reprovado muitas vezes, trabalhar ou ter sido expulso. Mas outras podem ser interpretadas como mais específicas a esse grupo, como a adesão às atividades infracionais, ter sido encaminhado para o cumprimento de MSE e se sentir estigmatizado na escola. Ou seja, ao mesmo tempo em que eles se aproximam do quadro mais geral dos estudantes em algumas motivações, podemos perceber que algumas estão relacionadas ao ato infracional.

Esses dados que indicam que a adesão aos atos infracionais não é a motivação mais considerada para explicar o abandono da escola podem, e devem, ser problematizados. Isto significa que não se pode desconsiderar que essa adesão possa prejudicar a escolarização, e talvez de modo mais significativo do que o captado pelas pesquisas, assim como podemos supor que talvez alguns entrevistados fiquem receosos em assumir uma vinculação com o “crime” durante uma entrevista.<sup>35</sup>

Contudo, defendo que essa análise sobre a relação entre ato infracional e interrupção da escolarização é importante por dois motivos. O primeiro é que esses dados confirmam as minhas observações informais - durante a minha atuação no sistema socioeducativo enquanto professora -, de que os estudantes pouco justificavam sua saída da escola a partir da prática de atos infracionais, o que inclusive foi uma das questões que me motivou a fazer a pesquisa.

O segundo motivo é que eu considero extremamente significativo que os adolescentes atribuem mais seu abandono a questões de âmbito escolar (tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo ficam em torno de 54%). Chama a atenção, talvez por destoar do que o senso comum pode indicar, o fato de que a maioria dos adolescentes em cumprimento de MSE participantes das pesquisas de referência (e também outras pesquisas quantitativas como MPRJ e UFF, 2019) não consideram os atos infracionais ou a necessidade de trabalho/renda como justificativas para o abandono, mas sim motivações de âmbito escolar. Logo, a atividade infracional que, em tese, seria o elemento que diferencia esses adolescentes dos demais estudantes, e o trabalho, a motivação comum nas discussões sobre evasão, não parecem suficientes para explicar o porquê de este público específico abandonar

---

<sup>35</sup> Também é preciso ponderar a observação do Instituto Sou da Paz (2018) de que a interrupção dos estudos foi para a maioria dos entrevistados, quase dois terços, subsequente à primeira infração, apesar de não ter sido apontada pelos mesmos dois terços como a sua motivação.

tanto a escola, ao menos não no sentido mais óbvio de “trocar” a escola por alguma atividade que lhe gere renda.

Outra informação importante é que no relatório da pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018), os pesquisadores apontam que em parte das entrevistas semiestruturadas nas quais o abandono escolar foi explicado pelo envolvimento com atos infracionais, nas entrevistas em profundidade realizadas posteriormente foram comuns as narrativas sobre as dificuldades de aprendizado como motivação.

Apesar de não poder comparar empiricamente, creio que posso relacionar essa discussão com uma percepção minha, construída ao longo desta pesquisa, de que a adesão aos atos infracionais parece uma saída narrativa simples e eficiente para explicar a desinserção escolar. Essa muitas vezes é mobilizada por vários atores envolvidos na escolarização desse grupo, mas quando a desinserção escolar é analisada mais profundamente, são percebidas também outras questões envolvidas, muitas vezes de ordem escolar. No próximo tópico tratarei das pesquisas que se dedicam a essas questões.

### **1.5 A escola e os adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas**

Como alguns dados quantitativos sobre a escolarização dos adolescentes que cumprem MSE já foram abordados, gostaria de dedicar atenção às pesquisas qualitativas que buscam analisar as relações entre escola e esse público específico. Dentro dessa literatura, tenho como foco as pesquisas que expõem alguns dos entraves à escolarização desse público, servindo para discutir a temática da desinserção escolar. Liste alguns dos entraves e gargalos que aparecem mais recorrentemente, explorando cada um deles.

Algumas pesquisas indicam que esse público pode ter dificuldades em realizar matrículas escolares (GALLO E WILLIAMS, 2008; PAISAN, 2014; REIS, 2016; INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018; KOERICH E VIDAL, 2019); pode ter dificuldades de reinserção na rotina escolar, ao ter que retornar para a escola durante o ano letivo (ZANELLA, 2015); pode não receber escolarização como prevista em lei durante o cumprimento das MSE (SENTO-SÉ, 2003; REIS, 2016; SILVA, 2019; GODINHO E JULIÃO, 2019; ABREU, BARBOSA E SILVA, 2020); ser expulso de estabelecimentos educacionais (SILVA E SALLES, 2011; ROLIM, 2014; PEREIRA, 2015; FREITAS, 2019), ou transferido constantemente de escola em escola, muitas vezes compulsoriamente (SILVA E SALLES, 2011; BAZON, SILVA E FERRARI, 2013; BORBA, LOPES E MALFITANO, 2015); pode ainda ser discriminado em suas interações e convivência com diferentes membros da comunidade escolar (DIAS E ONOFRE, 2010; SILVA E SALLES, 2011; BAZON, SILVA E FERRARI, 2013; ROLIM, 2014; PEREIRA, 2015; PIRES, SARMENTO E DRUMOND, 2018).

O primeiro entrave que gostaria de destacar é o fato do aparecimento na literatura dos casos de recusa ou dificuldade de matrícula pela unidade escolar acionada após ou durante o cumprimento da MSE. Essa questão foi, inclusive, uma das motivadoras do início de minha pesquisa sobre o tema. Como já mencionei, um dos adolescentes que conheci no sistema socioeducativo afirmou que, depois que “se passa pelo DEGASE”, é muito difícil as escolas aceitarem a matrícula. Depois desse episódio, ouvi outros relatos de outros adolescentes sobre as escolas que os “aceitavam” e esse impedimento/dificuldade de obter matrícula escolar apareceu na bibliografia consultada, tanto através de interlocutores adolescentes quanto dos próprios funcionários do sistema socioeducativo (GALLO E WILLIAMS, 2008; INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018; KOERICH E VIDAL, 2019; PAISAN, 2014; REIS, 2016).

Cabe mencionar que a matrícula escolar é normalmente uma das exigências durante o cumprimento da MSE. No caso da medida de restrição de liberdade, a semiliberdade, o adolescente deverá ser matriculado ou manter sua matrícula e frequência caso não a tenha interrompido, em qualquer escola da rede pública, durante o cumprimento da medida - que implica na estadia na unidade socioeducativa durante a semana e retorno para sua residência no fim de semana. Já no caso das medidas em meio aberto (liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade), normalmente é prevista a necessidade de comprovação de frequência escolar, em qualquer escola.

Como já mencionado, durante o cumprimento de medidas de internação, que implicam privação de liberdade, o adolescente em idade escolar deverá obrigatoriamente frequentar a escola pública que atende exclusivamente estudantes cumprindo MSE de internação.

Na bibliografia, o problema da recusa/dificuldade de matrícula aparece durante o cumprimento de qualquer tipo de MSE e em várias regiões do país. Reis (2016), em sua pesquisa em uma unidade responsável pela execução de medidas de semiliberdade do DEGASE em Nova Iguaçu/RJ, relatou que uma escola pública municipal próxima negava sistematicamente matrícula aos adolescentes cumprindo MSE. Tal escola, simplesmente, “não aceitava menores infratores” em seu corpo discente.

Na mesma linha, Gallo e Williams (2008), em São Carlos/SP, e Koerich e Vidal (2019), em Porto Alegre/RS, descrevem as dificuldades que os funcionários das MSE do meio aberto encontram para garantir as matrículas escolares dos adolescentes cumprindo MSE. As justificativas para a rejeição por parte das escolas, segundo os pesquisadores, se fundamentam na “experiência escolar anterior dos jovens”, no “estigma de estarem em conflito com a lei”, “desconfiança em relação à responsabilidade dos adolescentes de permanecer” e no “perigo que possa representar sua matrícula”. Os profissionais do sistema socioeducativo ouvidos pela pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018) também afirmaram que existem escolas que se recusam a receber adolescentes que cumpriram medida de internação.

A pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018), em São Paulo, apontou que 3% dos entrevistados alegaram não estarem estudando por não terem conseguido matrícula. Na pesquisa do DEGASE e UFF (2018), no Rio de Janeiro, 3,9% afirmaram que não estavam estudando por “não ter vaga”. Apesar de não serem específicos quanto ao motivo da falta de vaga, podemos pensar que talvez esses dados indiquem algo próximo a essa problemática da recusa ou imposição de dificuldade de matrícula para esse público que cumpre/cumpru MSE. Lembrando que a grande maioria dos participantes de ambas as pesquisas é formada por reincidentes, já tendo cumprido medidas anteriores. Além disso, outras explicações para o abandono da escola podem encobrir essas motivações, consciente ou inconscientemente. O estudante pode ter tido dificuldades para realizar matrícula, mas não identificou esse elemento como o motivo para não estar estudando, atribuindo maior importância ao “não gostar de estudar”, por exemplo.

A situação de cumprimento de MSE pode ser de conhecimento da escola por alguns motivos: quando quem providencia a matrícula é algum profissional do sistema socioeducativo; ou porque é uma exigência da MSE a comprovação da frequência escolar através de um documento assinado por algum responsável na escola que pode, ou não, comunicar a outras pessoas; nos casos em que o estudante retorna para a escola que já estudava antes e a situação ficou conhecida na comunidade escolar; ou porque quando o adolescente vai tentar se matricular durante o período letivo, diretamente com a administração escolar, e talvez tenha que explicar porque está tentando ingressar na escola fora do período de matrículas estipulado.

Além da efetiva recusa ou maior dificuldade imposta a esse público, talvez seja importante considerar também a expectativa de uma possível recusa de matrícula, que pode operar de modo a restringir a tentativa da mesma. Isto é, talvez o fato de ser de conhecimento generalizado dentre os que vivenciam o sistema socioeducativo que existem maiores dificuldades de matrícula e que existem escolas que “negam” e as que “aceitam” esses estudantes, opere de modo a desmotivar a tentativa, que até poderia ser bem sucedida. Penso que esse entrave opera objetivamente, ao negar/dificultar a matrícula, e subjetivamente, limitado às perspectivas e expectativas do adolescente, tolhendo-o de tentar se matricular.

A dissertação de Pereira (2015), que investigou possíveis obstáculos na escolarização dos adolescentes que cumprem MSE em liberdade no município do Rio de Janeiro, através de pesquisa de campo e análise documental de 109 jovens, 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. Mas a escola que, segundo a autora, poderia servir como articulação dos órgãos envolvidos, parece “sufocada” com problemas como a sobrecarga de trabalho dos gestores, não conseguindo constituir uma rede para efetivar os direitos destes jovens.

De acordo com a Lei do SINASE (BRASIL, 2012) o direito à educação deve ser garantido a partir da articulação entre os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimentos, na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº8/2015 garante que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula em qualquer circunstância ao estudante em cumprimento de MSE, sempre que houver demanda e a qualquer tempo, garantida independente de documentos de identificação ou referente à sua trajetória escolar. E no caso do estudante que já possui matrícula, deve ser feita a articulação para garantir a continuidade em sua escola de origem. O Parecer diz ainda que no caso de apenas internação provisória (na qual os adolescentes estão ainda aguardando uma audiência com um juiz para que seja definida a aplicação da MSE)<sup>36</sup>, a escola deve viabilizar a recuperação do rendimento escolar e desconsiderar as faltas no período (BRASIL, 2015).

Além disso, o protocolo da Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro indica que caso qualquer estudante não consiga matrícula na escola desejada, por exemplo por falta de vagas, ele e seu responsável devem recorrer à CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de sua região, onde devem encontrar uma vaga e efetivar a matrícula na escola mais próxima à sua residência. Ou seja, existem mecanismos previstos para efetivar o direito à matrícula, avistando a possibilidade de dificuldade, contudo, aparentemente eles não são sempre utilizados ou não surtem efeito.

É fundamental destacar que dificuldades em realizar matrícula em determinada escola pública de interesse não é exclusiva dos adolescentes que cumprem MSE. Algumas pesquisas vêm trabalhando com diversos mecanismos informais que funcionam de modo a controlar o acesso ou desestimular a permanência de estudantes “indesejados” por parte das burocracias escolares (PRADO *ET AL*, 2016; ALVES *ET AL*, 2015). Por exemplo, a pesquisa de Prado *et al* (2016) concluiu que, apesar de a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não estipular barreiras de acesso às escolas, permitindo que os responsáveis escolham, “os atores que compõem a burocracia educacional exercem papel decisivo na alocação dos alunos nas escolas, ao estabelecer critérios não aleatórios para concessão de vagas” (PRADO *et al*, 2016, p. 258).

Os efeitos dessa alocação de estudantes nas escolas das redes públicas a partir de critérios não aleatórios também já estão sendo bastante analisados na literatura. Koslinski *et al* (2014) trazem

---

<sup>36</sup> O caminho percorrido pelo adolescente no sistema socioeducativo está descrito de maneira detalhada no trabalho de Neri (2009), mas podemos resumir que primeiro o adolescente é levado para a Delegacia (de Proteção à Criança e ao Adolescente quando ocorre em sua circunscrição); caso o ato for cometido mediante ameaça vai para o Centro de Triagem do DEGASE; passa pela oitiva com Ministério Público; e depois a Audiência de Apresentação ao Juiz, na qual é definida ou não internação provisória; Internação provisória pode durar até 45 dias, aguardando a Audiência de Continuação para decidir qual MSE vai ser aplicada; decidida a MSE, de 6 em 6 meses o adolescente deve passar por uma Audiência de Avaliação para que o Juiz decida pela manutenção ou progressão da MSE.

pesquisas que indicam que o poder de escolha/seleção do alunado pelas escolas é problemático, pois pode gerar segmentação e diminuir a equidade dos sistemas educacionais. Os autores discutem o que chamam de ecologia “do quase mercado oculto”<sup>37</sup> na cidade do Rio de Janeiro, no qual há competição por vagas nas melhores escolas e processos ocultos de seleção, realizados pelos estabelecimentos escolares, que por sua vez produzem impactos na homogeneização do alunado e no aumento das desigualdades de oportunidades educacionais. Os autores ainda percebem mecanismos seletivos que não podem ser atribuídos somente ao desempenho escolar dos alunos ou a suas trajetórias escolares, mas também a fatores adscritos, principalmente relacionados à sua origem socioeconômica.

A problemática da recusa/dificuldade de matrícula é ampla, atingindo diversos estudantes que podem se encaixar em perfis de estudantes “indesejados”, que acabam encontrando menos oportunidades educacionais. Contudo, creio poder dizer que essa problemática tende a ser agravada por conta da condição de acusação de autoria de ato infracional. O público de interesse nesta pesquisa pode não ter dificuldades apenas porque cumprem/cumpriram MSE, mas também por aglutinar o conjunto de características não desejadas pelas escolas (como ter distorção idade-série e ser morador de favela, por exemplo), características que os dados já evidenciaram serem comuns entre esses que cumprem MSE.

Se conseguir a matrícula na unidade escolar escolhida não parece ser sempre uma tarefa simples, ainda podemos adicionar outras questões relativas ao cumprimento da MSE. O adolescente quando encaminhado para cumprir medida de internação, ou até mesmo semiliberdade, precisa cumprir sua escolarização na escola da unidade de internação ou, no caso da semiliberdade, em qualquer escola da rede pública, e pode optar por uma próxima da unidade de execução de medida de semiliberdade onde ele passa a semana.

Isso significa que caso o adolescente esteja estudando quando acusado de autoria de ato infracional, ele será transferido de escola necessariamente por ocasião da medida de internação, e possivelmente, no caso da semiliberdade, caso a escola em que estudava antes do encaminhamento seja longe do unidade em que ele passa a semana.<sup>38</sup> E também significa que quando ele termina de cumprir a medida, e volta a ter sua liberdade garantida, ele terá que retornar para sua escola anterior,

---

<sup>37</sup> O termo “quase mercado oculto” utilizado pelos autores faz referência ao que Yair (1996 *apud* Koslinski *et al*, 2014) chama de “ecologia do mercado escolar”, um sistema interligado de escolas que apresenta um mercado de vagas, determinando um trânsito de alunos pelas escolas, que, junto com a reconhecida precariedade da oferta escolar pública, produzem efeitos impulsionadores da desigualdade de oportunidades.

<sup>38</sup> De acordo com a legislação, o cumprimento da medida deve ser o mais próximo possível da residência do adolescente. Porém, no estado do Rio de Janeiro existem atualmente unidades de semiliberdade na capital nos bairros de Bangu, Bonsucesso, Ilha do Governador e Santa Cruz e nas cidades de Volta Redonda, Teresópolis, Barra Mansa, São Gonçalo, Nova Iguaçu, Niterói, Nilópolis, Duque de Caxias, Macaé, Caxias, Campos dos Goytacazes e Cabo Frio. Isto significa que mais próxima da residência dos adolescentes pode não significar realmente próxima, inclusive podendo ser em outra cidade. Isso indica que o adolescente que esteja estudando antes do cumprimento da MSE de semiliberdade pode acabar mudando de escola por consequência da mesma.

ou, caso não estivesse estudando antes da apreensão, procurar uma nova escola. E isso pode acontecer em qualquer mês do ano letivo e essa reinserção na escola pode precisar acontecer fora do período de matrículas estabelecido no início do ano. Ou seja, o cumprimento de MSE pode implicar em transferências consecutivas de escola em um curto período de tempo.

Normalmente nessa situação, em que o estudante precisa solicitar uma vaga diretamente à administração escolar, é que podem ocorrer essas maiores dificuldades de realização de matrícula, pois o estudante não recorre aos mecanismos regulares, como no Rio de Janeiro são feitas pela internet no início do ano, mas precisa requisitar a vaga diretamente com a administração escolar, que mais facilmente pode não atender à solicitação, alegando, por exemplo, não ter vagas e possibilitando o questionamento sobre o porquê do adolescente querer ingressar na escola no meio do ano letivo. Novamente podemos pensar que além das dificuldades objetivas que os adolescentes podem encontrar nesse processo de matrícula, existem também as expectativas dessa dificuldade, isto é, talvez o estudante nem tente se matricular durante o período letivo, por apreensão quanto à dificuldade que ele pode vir a enfrentar ou o medo de ter que expor sua passagem pelo sistema. Podendo deixar para retomar os estudos no ano seguinte, o que atrasa seu percurso.

Adicionalmente, caso o estudante consiga a matrícula, devemos considerar as dificuldades da reinserção na rotina escolar no meio do período letivo, isto é, nos impactos na adaptação do estudante ao ambiente escolar e ao trabalho pedagógico que está sendo executado. Zanella (2015) considera esse um fator condicionante para a reprovação ou abandono desse adolescente que precisa ingressar em uma escola durante o período letivo por consequência do cumprimento de MSE.

A pesquisa de Godoi (2017) com biografias de jovens em cumprimento de Liberdade Assistida, narrou um caso ilustrativo de um estudante de um colégio da rede federal considerado de excelência. Após ser apreendido por autoria de ato infracional e ter passado por um período na internação provisória, na qual descreveu a escola como “só para quem não sabia ler”, foi encaminhado para cumprir a MSE de Liberdade Assistida, justamente porque “tinha família e era estudante”. Depois de todo esse processo e a possibilidade de retornar para sua escola de origem, mesmo sendo bem recebido e lhe sendo oferecidas recuperações, acabou desistindo, pois já não conseguiria reverter a provável reprovação e aquele “prestigiado colégio” não fazia mais sentido para ele, tendo depois procurado um programa de aceleração dos estudos.

Sobre as condições de escolarização criadas pelo próprio cumprimento de MSE, pode ser citada a falta de vagas nas escolas pertencentes às unidades de internação, e o consequente fato de uma grande parte dos adolescentes não ter direito a escolarização como prevê a legislação (SENTOSÉ, 2003; REIS, 2016; SILVA, 2019; JESUS, 2019; GODINHO E JULIÃO, 2019; ABREU, BARBOSA E SILVA, 2020). Essas pesquisas citadas se referem ao contexto do estado do Rio de Janeiro, entretanto essa é uma realidade do sistema socioeducativo brasileiro, como diz o último

Levantamento Anual do SINASE (BRASIL, 2019), com dados de 2017. Neste documento foram identificados 1.455 adolescentes atendidos nas unidades de restrição e privação de liberdade brasileiras que não estudavam. Os motivos apresentados no levantamento foram: falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12), sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12). Apesar desse levantamento ser do próprio SINASE, ele não apresenta nenhuma justificativa, nenhum comentário, para esses números ou sobre as motivações, visto que não são condizentes com a legislação vigente.

No Rio de Janeiro as escolas localizadas nas unidades de internação educacional integram a rede de ensino da SEEDUC (Secretaria do Estado de Educação), com professores que fizeram concursos da rede estadual ou específicos para o DEGASE<sup>39</sup> e são coordenados pela DIESP (Divisão Socioeducativo e Prisional). Nessas escolas o sistema de ensino é modular, com aprovação ou retenção de ano escolar no fim de cada semestre, promovendo a aceleração da escolarização.<sup>40</sup>

As escolas ficam dentro ou próximas às unidades onde os adolescentes ficam instalados e estes são conduzidos para as salas de aula pelos agentes de segurança socioeducativos. No Rio de Janeiro as aulas seguem o currículo das escolas regulares com algumas adaptações de acordo com a rotina das unidades. Por exemplo, o horário de aulas é reduzido se comparado ao da rede pública regular (3 horas de aula por dia geralmente), os tempos de aula são de 40 minutos e o intervalo com lanche ocorre em sala de aula (JESUS, 2018).

O adolescente, assim que é internado, deve ser consultado sobre sua escolaridade. Aos responsáveis é solicitada a documentação comprobatória para que a matrícula seja feita na série adequada. Porém esta não é obrigatória e, caso não possua, o socioeducando pode fazer uma prova para aferir em qual ano de escolaridade ele deve ingressar, de modo a garantir a matrícula e escolarização independente da documentação. A fiscalização da matrícula obrigatória dos adolescentes deve ser feita pelo Ministério Público.

A pesquisa de referência aqui utilizada sobre o estado do Rio de Janeiro revelou que dentre os adolescentes que não estudavam enquanto cumpriam as medidas de internação, 39% disseram ser por falta de vagas e 38% porque não são retirados do alojamento (DEGASE e UFF, 2018). Os argumentos dos funcionários e que já são de conhecimento público, pois estão nas matérias de jornal ou audiências públicas que denunciam o problema, são a superlotação das unidades de internação,

---

<sup>39</sup> O DEGASE encontra-se na Secretaria de Educação e a maioria dos professores hoje é da SEEDUC, ou seja, fizeram o concurso para a rede estadual. Mas ainda existem professores que fizeram concurso específico para o DEGASE, o primeiro foi em 1994, incluindo apenas educação física, educação artística e artes cênicas. E em 1998 houve um segundo concurso com vagas para professores da 1ª a 5ª séries e outras disciplinas do currículo (JESUS, 2018).

<sup>40</sup> A possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar está prevista no Art. 24 da LDB (BRASIL, 1996). A pesquisa de Silva (2019) relata que o DEGASE utilizou o Programa Correção de Fluxo.

que gera a falta de vagas nas escolas, e a falta de profissionais como os professores e agentes de segurança socioeducativa para possibilitar a frequência escolar. Por isso muitos adolescentes não são encaminhados para as aulas e alguns frequentam esporadicamente, em um regime de revezamento, como ouvi diversos relatos e também demonstra a pesquisa de Silva (2019).

O Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate a Tortura do Rio de Janeiro vem durante suas visitas regulares e de monitoramento ao DEGASE relatando “um funcionamento manifestamente permissivo à rotineira violação do direito social à educação, garantido no art. 6º da Constituição Federal e no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente” (MEPCT/RJ, 2017, p. 59). De acordo com o relatório temático do ano 2017 que possui o sugestivo nome de “Presídios com nome de escola. Inspeções e análises sobre o sistema socioeducativo do Rio de Janeiro”:

“Todavia, apesar do intenso calendário de visitas de monitoramento levado adiante pelo Mecanismo, tem sido muito raro, para não dizer impossível, presenciar escolas em funcionamento, quadras desportivas em uso e cursos profissionalizantes sendo ministrados em espaços do DEGASE. Não é crível pensar que houve uma coincidência, conforme tentam convencer as direções dos estabelecimentos e/ou das escolas, de que nesses dias ocorreram problemas pontuais como a falta de professores, corte de luz, dia de aplicação de provas, falta de agentes para levar os adolescentes ao colégio, que o café da manhã impediu a saída dos jovens e tantas outras alegações ouvidas ao longo dos últimos anos no momento em que estão sendo realizadas visitas regulares de monitoramento. (MEPCT/RJ, 2017, p. 60)

O relatório do MEPCT/RJ é importante pois, além de denunciar a superlotação e falta de vagas, afirma que essa é uma prática institucional assumida e assimilada sem oposição por parte dos órgãos do sistema de proteção da criança e do adolescente. De acordo com eles, se essa falta de vagas fosse de fato um problema, existiriam medidas paliativas e programáticas com o objetivo de garantir o direito à educação, o que não acontece.

O documento (MEPCT/RJ, 2017) também aponta que na MSE de semiliberdade - na qual a escolarização deve ser realizada em uma escola regular extramuros - as exigências da legislação vigente também não são necessariamente cumpridas, encontrando em suas visitas demoras na matrícula, falta de cartões de passagem e pouco acompanhamento acerca da escolarização dos adolescentes. Questões que também aparecem em outras pesquisas mais antigas nesse tipo de medida (REIS, 2016; SENTO-SÉ, 2003).

Jesus (2018) também destaca dados oriundos de documentos e relatórios que apontam que boa parte das unidades de internação não possuem em sua estrutura física espaços destinados à realização de atividades consideradas obrigatórias para a concretização dos direitos fundamentais assegurados pela legislação, tais como saúde, educação e lazer. No caso do direito à educação, traz dados que indicam que boa parte das unidades socioeducativas não possuem biblioteca ou recursos audiovisuais, indicando um déficit na qualidade das atividades educacionais.

A escolarização em uma unidade de internação ainda está sujeita a outras problemáticas inerentes aos espaços de privação de liberdade, além da superlotação. Existem, por exemplo,

discussões na literatura sobre os conflitos interinstitucionais do atendimento socioeducativo que inclui restrição de liberdade (VINUTO, 2019; SILVA, 2019).

Vinuto (2019) atenta para o duplo objetivo sancionatório-educativo existente, classificando o DEGASE como uma das “instituições híbridas de interface com a prisão”, pois se baseia na articulação organizacional entre duas instituições, escola e prisão, com objetivos diferentes, sendo um deles o de encarcerar. Sobre as consequências desse duplo objetivo, a tese da autora (idem) traz argumentos muito contundentes para evidenciar quanto a estrutura institucional do DEGASE fomenta a priorização da segurança em detrimento da socioeducação, pois toda a rotina organizacional em um centro de internação se organiza a partir da suspeição generalizada que se baseia na periculosidade pressuposta do adolescente internado.

As pesquisas de Silva (2019) e Jesus (2019), trazem muitos exemplos para evidenciar como são latentes os efeitos do conflito interinstitucional na gestão do processo socioeducativo sobre as escolas que existem nas unidades socioeducativas, como as atividades escolares são cerceadas para se adaptar a lógica intramuros ou como a priorização da segurança afeta sua rotina de ensino e aprendizagem. Aqui destaco o fato de as atividades escolares serem subordinadas à organização da instituição, tanto o que já está programado, como tempo de aula reduzido ou não possibilidade de execução de determinadas atividades, como as não programadas, como a iminência de uma rebelião por exemplo, que afetam a rotina da escola.

Outra questão que também evidencia a priorização da segurança é que algumas dinâmicas comuns do cotidiano escolar precisam ser adaptadas aos protocolos criados nas unidades, como limitação de número de estudantes por turma, a necessidade de acompanhamento de agentes de segurança socioeducativa para qualquer movimentação dentro da unidade e a não possibilidade de os estudantes levarem material escolar (lápiz, livro, caderno) para os alojamentos, onde estão instalados os adolescentes, o que impede por exemplo a execução das “atividades para casa” ou a possibilidade do estudo fora do horário de aulas. Ressalto também que nessas escolas as turmas e turnos costumam ser organizadas obedecendo à lógica das facções, assim como os alojamentos das unidades socioeducativas no Rio de Janeiro.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> As unidades socioeducativas no Rio de Janeiro, assim como no ambiente prisional, costumam organizar o alojamento e as atividades dos internos de acordo com as facções do varejo do tráfico de drogas. Quando o adolescente chega na unidade para cumprir MSE de internação é logo interpelado sobre seu pertencimento faccional e encaminhado para o alojamento condizente. Caso o adolescente não tenha vínculo com nenhuma, os relatos apontam que em geral escolhem a facção que domina o território onde moram, ou optam por escolher a majoritária - que quando fui professora em unidades socioeducativas, entre 2018 e 2019, era o Comando Vermelho, e as outras facções representadas eram o Terceiro Comando e em menor número Amigos dos Amigos, sendo ambas consideradas as “minorias”. Além de existir o alojamento “seguro” para os que não podem compartilhar os espaços das facções com a justificativa de riscos à sua segurança (ter cometido algum ato reprovável de acordo com a lógica faccional ou ter se envolvido em brigas, por exemplo). Também cheguei a tomar conhecimento de um alojamento em uma das unidades socioeducativas chamado “dos sem facção e que querem mudar de vida”, que possuía poucos integrantes e, de acordo com alguns desses, vantagens concedidas pelos funcionários das unidades. O argumento dos funcionários para separar os adolescentes de

Além disso, as pesquisas que analisaram categorias profissionais responsáveis pela execução de medidas socioeducativas também identificam nos discursos desses a inviabilidade de qualquer “trabalho socioeducativo”. Os “técnicos” - categoria que engloba profissionais que são pedagogos, assistentes sociais e psicólogos - muitas vezes alegam que seu trabalho é eminentemente burocrático, destacando principalmente a superlotação e falta de recursos das unidades socioeducativas como fatores que inviabilizam o trabalho socioeducativo (Silva, 2019 e Martins, 2017).

No caso dos agentes de segurança socioeducativa, muitos entendem que sua função é securitária predominantemente (VINUTO, 2019). E a isso podemos adicionar as recentes conquistas do sindicato da categoria, como posse de arma, utilização de armas não letais nos estabelecimentos socioeducativos, o adicional “segurança” na nomenclatura e a já mencionada aprovação da PEC 33/2019, que inclui os agentes no rol dos órgãos de segurança pública do estado.

Sem querer fazer qualquer tipo de análise que desconsidere a importância da manutenção da segurança, tanto individual de alguns jovens como nos casos dos “minorias” ou coletiva como na ocasião de uma rebelião, a questão aqui colocada, e que eu convido o leitor a refletir, é a possibilidade da execução de atividades educativas de qualidade em um ambiente que inevitavelmente irá priorizar a segurança.

Um outra questão citada na bibliografia que trata das relações entre escola e o público que cumpre/cumpru MSE, e mencionada no início do tópico, é que muitas vezes os adolescentes ouvidos nas pesquisas relatam experiências negativas com a escola envolvendo conflitos e discriminações - apenas para citar alguns exemplos, Silva e Salles (2011); Dias e Onofre (2010); Padovani e Ristum (2013); Pereira (2015) -, assim como durante a entrevista que realizei com adolescentes cumprindo MSE de internação (TAFKGI, 2019). Tais pesquisas destacam, entre outros problemas, dificuldades na relação com os professores e a existência de um clima escolar hostil ou não propício ao aprendizado, e até a ocorrência de agressões verbais e físicas.

A título de exemplo, Pereira (2015) afirma que grande parte dos jovens observados em sua pesquisa, cumprindo medidas em meio aberto no Rio de Janeiro, referiu-se à escola de forma muito negativa, descrevendo casos em que se sentiram discriminados pelo baixo desempenho nas avaliações ou por terem sido acusados de praticar ato infracional. Inclusive relatando casos em que estudantes foram chamados de nomes pejorativos como “marginais” por professores ou estes anunciaram a passagem do estudante pelo sistema socioeducativo para a turma.

Outra questão dimensionada a respeito da escolarização dos adolescentes que cumprem MSE e aparece em várias pesquisas são as transferências, muitas vezes compulsórias, constantes entre escolas (BORBA, LOPES E MALFITANO, 2015; SILVA E SALLES, 2011; BAZON, SILVA E

---

acordo com a lógica das facções é relativo à manutenção da segurança da unidade, o que descumpra o previsto no ECA de separar os internos por idade, gravidade da infração e compleição física. Sobre isso indico a leitura de Neri (2011).

FERRARI, 2013). Isto é, o fato de que as trajetórias desses adolescentes são muitas vezes marcadas por transferências entre escolas e alguns pesquisadores consideram serem em maior número do que o esperado, atribuindo esse maior número ao cumprimento de MSE e esses serem considerados “alunos problemas”.

A título de exemplo, Bazon, Silva e Ferrari (2013) analisaram um grupo de 6 adolescentes que passou por 22 estabelecimentos educacionais, número que consideraram maior do que o esperado em uma trajetória regular. Já Borba, Lopes e Malfitano (2015) concluem, com base em seu universo de pesquisa, que a média de mudança de escola foi de 4. Um número que poderia até ser considerado regular em uma trajetória típica de 11 anos de escolarização, contudo, as autoras ressaltam que estão falando de percursos escolares bem mais curtos, geralmente entre 6 a 8 anos, o que torna esse número bem acima da média.

Para compreender esse maior número de transferências, podemos considerar as dimensões relativas ao próprio cumprimento de MSE já mencionadas, como o fato de as medidas que envolvem restrição de liberdade obrigarem o estudante a fazer uma transferência e a recusa/dificuldade de aceitar a matrícula, podem provocar um número maior de transferências entre unidades escolares. Podemos refletir sobre outras possibilidades, como o próprio estudante não querer retornar à escola de origem por ser de conhecimento dos integrantes da comunidade escolar o cumprimento da MSE. Ou ainda pode não ter vaga na escola que estudava anteriormente quando termina de cumprir a medida e é obrigado a procurar outra escola.

Como outros entraves aqui citados, as transferências entre escolas também não são exclusivas dos adolescentes que cumprem MSE e estão sendo investigadas em seus efeitos. Bartholo (2014) analisa o fenômeno na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e suas possíveis relações com processos de segregação escolar, concluindo que as transferências ao longo do segundo segmento do Ensino Fundamental apresentam um padrão e sugerem um processo constante de seleção do alunado (a partir de critérios de raça/cor, escolaridade dos pais e perfil socioeconômico). Assim como os resultados de Bruel e Bartholo (2012), que apontam para transferências não aleatórias, criando um cenário de homogeneização das escolas investigadas, o que sugere a definição precoce das trajetórias escolares dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, amplificando as desigualdades educacionais.

Um outro fato que aparece nas pesquisas é que muitas vezes a transferência é relatada como uma prática que visa escamotear processos de expulsão escolar, não permitidos de acordo com a doutrina especializada, com respaldo no ECA e na Constituição Federal. Essa 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 (Silveira, 2014). Ou seja, a escola

solicita a transferência do estudante, por considerá-lo inconveniente, porém essa se dá de forma compulsória, sendo de interesse da administração escolar.

Contudo, sabe-se que é uma prática comum e aparece na literatura que considera os sujeitos que cumprem MSE (SILVA E SALLES, 2011; ROLIM, 2014; PEREIRA, 2015; FREITAS, 2019; GODOI, 2017; JESUS, 2019) quanto na fala dos meus interlocutores. No grupo focal que fiz com adolescentes cumprindo MSE de internação todos os entrevistados haviam sido expulsos de escolas, um deles relatou ter sido expulso de todas as escolas que estudou (TAFACKI, 2019). Um dos jovens egressos do sistema socioeducativo que entrevistei durante a realização desta dissertação<sup>42</sup> relatou espontaneamente um processo que identificou como de expulsão da escola onde estudava:

Mariana: E você estudou nessa escola até que ano?

Luan: nessa eu estudei até a sexta série, e aí eu fui expulso...porque era da bagunça. Era da turma da bagunça. Aí fui expulso, fui estudar lá no centro da cidade, lá no (...) aí lá eu terminei o Ensino Fundamental e fui para o primeiro ano.

Mariana: Entendi. E depois que você foi expulso foi tranquilo de achar outra escola? Como é que foi isso?

Luan: Ah, foi tranquilo, não foi uma questão de ser expulso do... tipo, acabou o ano e eu fui lá coisar minha matrícula de novo [renovar] e a diretora falou que não dava tipo assim... e aí eu fui e procurei outra escola. **De repente ela já estava querendo me excluir já de maior tempão já porque eu era da turma da bagunça.**

Mariana: Então você acha que foi por causa disso que ela falou que não tinha.

Luan: Com certeza!

Mariana: Mas o que ela falou para você? “Não tem vaga”?

Luan: **Falou que era para eu ter ido renovar minha matrícula antes. Aí eu não fui e perdi minha vaga. Essa foi a desculpa dela.**

Sobre o relato acho interessante que, apesar de não ter sido expulso de uma maneira explícita, o entrevistado considerou o argumento da diretora inconsistente e como esse foi utilizado para inviabilizar sua permanência, entendeu como uma expulsão. Ou seja, de acordo com a análise do jovem, podemos entender que essa seria uma prática que visa escamotear o processo de expulsão. Além disso, acho interessante destacar que, assim como os outros interlocutores entrevistados para o trabalho anterior (TAFACKI 2019), Luan relatou este episódio que chamou de expulsão espontaneamente, como parte de sua trajetória escolar, interpretando-o como uma consequência de seu comportamento inadequado.

Pereira (2015) apontou um caso no qual o mesmo estudante foi expulso 9 vezes de estabelecimentos públicos de ensino. Já o artigo de Silva e Salles (2011) relata as estratégias encontradas pelas escolas de utilizar das chamadas “indisciplinas” para expulsar os alunos indesejáveis, considerados “alunos-problemas” por terem cumprido MSE, análise próxima da feita por Godoi (2017) e compartilhada por Jesus (2019) sobre a expulsão ser uma “saída” encontrada pela escola para lidar com esses estudantes.

<sup>42</sup> Inicialmente tinha a intenção de entrevistar para esta dissertação jovens egressos do sistema socioeducativo e professores, com o objetivo de compreender as percepções de ambos os grupos sobre as trajetórias de desinserção escolar. Porém, o contato com os jovens foi mais difícil e o tempo de pesquisa não permitiu investir mais nisso, sendo então escolhida a proposta de analisar apenas as entrevistas com os professores.

A pesquisa do DEGASE e UFF (2018) apontou que 14% dos adolescentes declararam não estar estudando no momento anterior ao cumprimento da medida por terem sido expulsos das escolas, antes do ingresso no sistema socioeducativo. O relatório da pesquisa chama a atenção que, considerando “expulsões” e a categoria mais geral de “problemas na escola”, os motivos relacionados à convivência e às interações intramuros podem ter atingido quase um quarto destes adolescentes.

Uma pesquisa realizada recentemente pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro em parceria com a Universidade Federal Fluminense (MPRJ e UFF, 2019), intitulada “Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro”, registrou, a partir de dados colhidos em 1.998 oitivas informais pelas 1ª a 4ª Promotorias de Justiça da Infância e Juventude Infracional da Capital, no ano de 2018, que cerca de 16,5% dos adolescentes acusados de autoria de ato infracional afirmou ter saído da escola por “expulsão” no município do Rio de Janeiro. Já em São Paulo, na pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018), 9,1% afirmaram ter sido expulsos ou transferidos.

Acho relevante ressaltar que dos adolescentes cumprindo MSE ou egressos que eu tive como interlocutores, seis no total, apenas um disse que nunca havia sido expulso de uma escola. Sendo que o único que relatou não ter sido expulso, afirmou que o motivo para ter deixado de frequentar a escola ter sido o fato de ter “levado um esculacho” da polícia na frente da escola, antes do envolvimento com atividade infracional. Além do fato de essa ser uma experiência também comum entre os estudantes que conheci durante a minha experiência enquanto professora voluntária no DEGASE. Apesar de não ser uma amostra representativa, julgo ser importante.

Para fechar esse primeiro capítulo, acho que podemos chegar a algumas conclusões sobre a os processos de desinserção escolar dos estudantes que em algum momento de sua adolescência são encaminhados para o cumprimento de MSE. Podemos dizer que todo o conjunto de referências bibliográficas trazidas aqui nos possibilita a análise de que o cumprimento de MSE é uma camada a mais entre os entraves à escolarização já conhecidos por muitos estudantes.

Como podemos observar entre os dados que foram trazidos na apresentação sobre o perfil socioeconômico do adolescente que cumpre MSE no Brasil, e especialmente no Rio de Janeiro, estes são em sua grande maioria do sexo masculino, pobres e negros – podemos atribuir a existência de um perfil tão homogeneizado à seletividade do sistema socioeducativo. Os mesmos marcadores sociais comuns no sistema socioeducativo são apontados por pesquisas que definem o perfil que mais experiencia desigualdades de aprendizagem (ALVES, 2020) e com as maiores taxas de abandono e atraso escolar, como evidenciado, por exemplo, nos dados apresentados no tópico anterior.

Poderíamos compreender que elementos importantes para a análise da desinserção escolar desse grupo antecedem a acusação de autoria de ato infracional, se relacionam aos marcadores de classe, sexo e raça, e os aproximam ao quadro mais geral dos estudantes brasileiros. Isto é, assim como os estudantes brasileiros identificados a partir desses mesmos marcadores enfrentam questões

específicas nas suas trajetórias escolares, o grupo analisado encontra questões que podem influenciar seus processos de desinserção escolar, antes mesmo de cumprir MSE.

Contudo, a partir da literatura que aborda especificamente a relação dos adolescentes que cumprem MSE com a escola, podemos perceber que existem questões que são específicas a esse grupo, ou que ao menos parecem agravar problemáticas existentes. A primeira conclusão que tenho é, portanto, que o processo de desinserção escolar pode se agravar quando o adolescente cumpre MSE. No próximo capítulo pretendo apresentar as percepções dos professores sobre as questões até aqui levantadas.

## **2 HORA DA AULA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DESINSERÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

Neste segundo capítulo pretendo apresentar e explorar os resultados do material obtido nas entrevistas realizadas com professores das redes públicas de ensino do Rio de Janeiro. Como as entrevistas foram extensas e densas, escolhi analisar quatro eixos que considerei centrais para alcançar os objetivos estabelecidos pela pesquisa, a serem mais discutidos no terceiro capítulo, apesar de eventualmente cotejar com outros trechos das entrevistas não incluídos nos eixos selecionados, mas considerados relevantes para a análise.

Os eixos foram definidos a partir dos meus interesses de pesquisa, estando ordenados em torno de quatro grandes perguntas respondidas pelos professores, sejam elas: como é ser docente na rede pública do Rio de Janeiro? Por que alguns estudantes não concluem a escolarização básica? O que acha sobre as MSE e sua proposta pedagógica? Por que alguns estudantes que cumprem MSE não concluem a escolarização básica?

### **2.1 Apresentação dos interlocutores**

A metodologia da pesquisa e a apresentação das principais informações sobre os interlocutores foi feita na introdução, entretanto, gostaria de trazer alguns elementos que nos dizem um pouco mais sobre quem são os professores entrevistados antes de trazer as análises sobre os eixos centrais anteriormente destacados, pois esses informaram minhas análises e podem auxiliar o leitor a se aproximar dos professores com quem conversei. Afinal, não analiso aqui a percepção do “professor” da rede pública do Rio de Janeiro em geral, mas de alguns professores específicos.

Foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas de forma remota. Porém, neste capítulo, as análises se referem apenas às doze entrevistas com professores da rede pública de ensino (municipal e estadual) da cidade do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada para acessar os profissionais da educação é conhecida como bola de neve, também já explicitada. Dentro de um cenário profissional tão amplo e diverso, os entrevistados identificaram na profissão docente sua carreira profissional, isto é, não consideram esse um emprego temporário. Também não têm interesse

em mudar de área. Alguns pensam em atuar em outra etapa de ensino, em outra rede de ensino (como a federal), ou em *sair de sala de aula*,<sup>43</sup> mas querem permanecer na educação.

Em sua maioria demonstraram bastante interesse em atuar na educação pública, algumas vezes em detrimento da privada e, em alguns casos, sendo a primeira a motivação para ingressar na carreira de docência. Contudo, isso não significa que não tenham feito diversas críticas às possibilidades do trabalho na rede pública, evidenciando limitações e frustrações, como, por exemplo, relativas à desvalorização do magistério e à falta de infraestrutura nas escolas. Outro ponto, relacionado com esse anterior, é que alguns professores deram destaque às lutas da categoria, identificando a profissão com uma dimensão de atuação política e pública, para além do espaço da escola. Alguns têm, inclusive, engajamento político com a categoria profissional, citando o sindicato. Uma das docentes entrevistada tinha cargo de direção no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), do Rio de Janeiro.

Sobre a experiência profissional é interessante destacar que, exceto dois profissionais que atuaram em apenas uma esfera da rede pública – que também eram dois dos mais novos, com 35 e 36 anos respectivamente –, todos os outros atuam ou atuaram em redes distintas (municipal do Rio de Janeiro e de outros municípios, estadual ou particular) de maneira concomitante, mesmo que alguns não façam mais isso atualmente. Nesse último ponto, destacam-se os entrevistados mais velhos.<sup>44</sup> Além disso, alguns entrevistados tiveram duas matrículas na mesma rede, em alguns casos concomitantes e, em outros, foram substituídas, ou seja, ao assumir uma nova matrícula a anterior foi abandonada, com o objetivo de mudar de regional<sup>45</sup>, por exemplo.

Essas informações são importantes por dois motivos. O primeiro é que atuar em mais de uma rede ou ter mais de uma matrícula pode ser interpretado como reflexo da baixa remuneração da categoria profissional, que busca nesta estratégia alcançar maior salário, o que pode ter efeitos significativos na sobrecarga de trabalho, como descrito pelos entrevistados. O segundo é que é possível identificar nestas trajetórias profissionais um percurso comum entre os entrevistados, principalmente entre os mais velhos, que ingressaram em mais de uma matrícula na rede pública e um emprego na rede privada quando mais jovens e acabam abandonando as escolas particulares e dando preferência para as públicas, e mais especificamente à municipal do Rio de Janeiro em detrimento das existentes em outras cidades da Região Metropolitana e da estadual, quando optam

---

<sup>43</sup> As palavras em itálico nesta seção indicam categorias nativas, utilizadas pelos interlocutores, e o destaque que confiro visa promover o entendimento do leitor de que ela está sendo utilizada tal como os entrevistados utilizam. Para reproduzir falas dos interlocutores em momentos específicos utilizo aspas ou a citação destacada do texto.

<sup>44</sup> Como existem algumas questões importantes que se diferenciam entre os entrevistados a partir do critério idade, classifico como “mais jovens” os que possuem menos de 50 anos e “mais velhos” os que possuem mais de 50 anos.

<sup>45</sup> Quando o professor faz concurso para a prefeitura ou para o estado do Rio de Janeiro ele escolhe e é alocado em uma regional específica, que compreende uma determinada área, com determinadas escolas da cidade. Dois entrevistados relataram terem feito novos concursos com objetivo de mudar de CRE (Coordenadoria Regional de Educação), e consequentemente, de área.

por abandonar alguma. A idade foi descrita como um fator que prejudica a disposição para trabalhar tanto, mas também traz progressão de carreira, o que possibilita a escolha por diminuir o ritmo de trabalho. A opção pelo serviço público proporciona maior estabilidade, além de ter se mostrado a preferência entre a maioria, e dentro desse pela rede municipal, que tradicionalmente remunera melhor do que a estadual.

No que se refere à composição racial dos entrevistados, identifiquei uma discrepância em relação ao número de entrevistados que considero terem aspectos fenotípicos brancos e negros, tendo identificado dentre eles apenas uma professora de cor preta.<sup>46</sup> Essa discrepância poderia ter sido solucionada caso eu tivesse utilizado o critério racial para eleger os entrevistados de modo a garantir maior paridade racial. Contudo, esse resultado referente à não seleção também é proporcional à composição de cor/raça da profissão docente no país, como mostra pesquisa do INEP sobre o perfil do professor da educação básica no Brasil.<sup>47</sup> De acordo com os dados da pesquisa (CARVALHO, 2018), na região sudeste no ano de 2017, 54,8% dos entrevistados se autodeclararam brancos, contra 4,7% pretos e 17,1% pardos, 0,4% amarelos e 0,1% indígenas. Outros 22,8% não declararam cor/raça.<sup>48</sup>

É importante considerar que há um aumento da proporção de professores que se autodeclararam negros na educação básica no cenário nacional durante os anos 2009, 2013 e 2017 comparados na pesquisa (CARVALHO, 2018). Contudo, é nítida a discrepância entre a distribuição racial de professores e da população em geral, sobretudo se considerarmos o corpo discente das escolas públicas e os adolescentes que são encaminhados para o cumprimento de MSE, majoritariamente negros, como mencionado no Capítulo 1. Destaco esse ponto, pois acredito que ele é fundamental para a discussão sobre a escolarização dos estudantes que cumprem MSE, a ser aprofundada no Capítulo 3.

A maioria dos entrevistados é do sexo feminino, dez mulheres contra dois professores do sexo masculino. Apesar da predominância do sexo feminino não ter sido intencional, esse aspecto também reflete uma característica da categoria profissional no Brasil. De acordo com a mesma pesquisa citada anteriormente (CARVALHO, 2018), na região sudeste 83% dos professores da educação básica eram do sexo feminino e 17% do masculino, no ano de 2017.

---

<sup>46</sup> O fato de eu ter trazido uma heteroidentificação, promovendo uma classificação racial apenas por aspectos fenotípicos, se deve a minha falha de não ter perguntado a identificação racial dos entrevistados.

<sup>47</sup> Os dados foram extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, sendo aqui considerados apenas os do último. A publicação da pesquisa (CARVALHO, 2018) está disponível no site do INEP [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981) acessado em 23/11/2020.

<sup>48</sup> Vale destacar que a composição racial varia conforme as regiões do país e também entre as etapas de ensino, sendo as regiões sul e sudeste com maior predominância de professores brancos no país. A presença de professores pretos ou pardos vai diminuindo ao longo das etapas (mais presentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e menos presentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) nos dados nacionais.

Quando analisamos o perfil do corpo docente sob uma perspectiva de gênero, observamos que a feminização da profissão no Brasil aparece também nas entrevistas realizadas. Quase todas as interlocutoras mais velhas apontaram a entrada no magistério como a melhor e, às vezes, a única opção profissional para mulheres nas décadas de 1960, 1970 e até 1980. Principalmente para as mulheres das classes populares, com a possibilidade de cursar o Ensino Médio público (na época segundo grau) na modalidade de formação de professores (cursos normais), fato que também incentivou uma das interlocutoras mais jovens.

Além desse dado indicar que a escolha por essa carreira docente se relaciona com gênero, também indica questões relativas à classe social, e que ambas estão implicadas em um contexto geracional. Vários dos entrevistados deram informações que me levaram a os identificar como (ou os próprios se identificaram como) oriundos das classes populares, ao relatarem dificuldades financeiras e a necessidade de trabalho na juventude, apesar de não terem sido todos. Contudo, nos casos das mulheres mais velhas, as opções pelo curso normal e, posteriormente, a graduação em Pedagogia ou Letras, foram relatadas como informadas pela garantia da rápida entrada no mercado de trabalho e retorno financeiro, sendo os principais motivos da escolha da profissão.

Já entre os mais jovens, além do gênero não surgir no relato da escolha da carreira docente, a questão do ingresso no mercado de trabalho e do retorno financeiro também não foi mencionada como propulsora da opção pela carreira (exceto uma das mais jovens). No sentido inverso, alguns relataram terem relutado em optar pela profissão, justamente por conta da sua baixa remuneração e das dificuldades que vislumbravam encontrar. Existe, portanto, uma diferença entre os contextos geracionais em relação aos motivos da escolha pela profissão e um ponto de contato no fato de poucos terem dito que sempre quiseram ser professores, atrelada à percepção de desvalorização da carreira docente que, apesar de ser relatada por todas as gerações, parece ser mais evidente nas mais novas. A pesquisa de Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2009), encontrou a mesma narrativa de resistência entre os professores entrevistados, que acabaram ingressando na profissão na maioria das vezes por acaso ou contingência da vida laboral. Entretanto, depois se perceberam envolvidos emocionalmente com a profissão, “como se a experiência os tivesse embalado a ponto de se perceberem ‘vocacionados’ no curso da rotina profissional” (BOMENY, COELHO e SENTO-SÉ, 2009, p. 77).

Apesar da descrição de uma origem popular por parte dos entrevistados, principalmente entre os mais velhos, nenhum relatou ter morado em favelas, como grande parte de seu público nas escolas e das MSE e esses descreveram processos de mobilidade social através da mobilidade residencial. Quase todos os profissionais entrevistados são moradores da Zona Norte e Oeste da cidade do Rio de Janeiro, exceto um morador da zona sul. Sua atuação profissional segue o mesmo padrão territorial, concentrando as escolas trabalhadas na Zona Oeste e Norte e, em menor número, na Zona Sul (apenas duas escolas na região foram citadas). Entretanto, apesar de em alguns casos coincidir o bairro de

moradia com o de trabalho, em geral os professores trabalham mais em locais menos valorizados no mercado imobiliário do que os que moram. E apesar de grande parte dos profissionais ter trabalhado na Baixada Fluminense e outros municípios da Região Metropolitana, como São Gonçalo, não moram/moraram nesses locais. É interessante perceber que, apesar de sabermos que a profissão normalmente não oferece salários altos, o local de moradia dos professores nos mostra um aspecto de distinção com relação aos públicos que atendem nas escolas.

Como já dito, o único critério de seleção dos entrevistados era ser professor da rede pública. Não foi exigido contato prévio com estudantes cumprindo MSE, pois me interessava justamente a percepção do professor que não escolheu trabalhar com o campo das MSE, mas que, como qualquer professor da educação básica, pode ter contato com esses alunos em sua atuação profissional. Contudo, oito dos doze professores entrevistados relataram terem tido contato com estudantes em MSE em suas turmas ou enquanto funcionários da CRE. Quatro alegaram não terem tido tal contato, não se recordarem ou não ficarem sabendo de cumprimento de medida. Todavia, mesmo esses últimos tinham alguma referência sobre o assunto, seja por conhecerem alguém que trabalhava no sistema socioeducativo, ou por já ter ouvido falar de casos no ambiente de trabalho.

Também é importante ressaltar que apenas três dos professores sabiam que a entrevista iria tratar do tema das MSE antes desta ser realizada, pois esses me perguntaram quais seriam os temas das perguntas e do meu trabalho de pesquisa. Por uma questão metodológica, solicitei entrevistas sobre a experiência profissional e percepções dos docentes, sem especificar o tema das MSE, para não induzir pesquisas prévias sobre o tema por parte dos entrevistados ou influenciar suas respostas. Dos que questionaram sobre o tema antes da pesquisa, apenas uma docente tentou direcionar um pouco suas respostas para a temática, nos outros dois casos, não percebi esse tipo de movimento. De qualquer forma, não considero que essa informação implicou nos resultados que apresento a seguir.

## **2.2 Como é o trabalho docente na rede pública do Rio de Janeiro?**

O título desta seção foi uma das primeiras perguntas realizadas na entrevista. Grande parte dos entrevistados começou sua resposta trazendo questões que consideravam problemáticas do trabalho docente na rede pública. Inclusive, alguns iniciaram suas falas com adjetivos com forte conotação negativa como “é muito frustrante” ou “difícil, difícil para caramba”. Também foi destacado um forte empenho pessoal em lidar com os problemas, empenho representado em falas

como a de Priscila<sup>49</sup> “um trabalho de resistência, porque a estrutura escolar garante muitas adversidades para um educador que se dispõe a um trabalho diferente”.

Por mais que esses profissionais ao longo das entrevistas tenham ressaltado outras dimensões do trabalho docente que consideravam positivas, escolheram começar a explanação a partir das dificuldades. Foi a opção da maioria dos entrevistados. Além de não ser irrelevante, não é surpreendente para quem tem contato com integrantes desse grupo de profissionais, como é o meu caso.

Porém, outro grupo de entrevistados, apesar de menor, respondeu essa primeira pergunta de forma a privilegiar aspectos que consideram positivos do trabalho e da educação pública de maneira mais ampla. Um ponto importante foi que quase todos os que escolheram começar destacando os aspectos positivos ponderaram o fato de trabalharem em locais privilegiados, ou em “ambientes de excelência” como disse Rosa. Esses entrevistados fizeram a ressalva de que suas falas não eram representativas do trabalho nas redes de maneira geral, mas das suas experiências, reconhecendo uma particularidade comparado a outras escolas nas quais as dificuldades eram mais perceptíveis. Como disse Amélia, “é um trabalho árduo, dependendo da escola que você caia, se é uma escola de senso comum, ou se é uma escola crítica, você pode assim ter experiências ótimas”, considerando que, por ter trabalhado em escolas que descreve como “críticas”, a sua experiência é positiva.

Um dos professores, Caio, descreveu a experiência inicialmente como muito boa, vivendo em sala de aula momentos prazerosos, ressaltando que esse prazer também se dava numa dimensão científica, de produção de conhecimento. Mas também disse que sua experiência é peculiar, porque ele é “apaixonado pelo magistério”, e que, tentando sair de uma perspectiva “pessoal”, identifica um ambiente de trabalho muito hostil e violento. Realmente, a perspectiva de Caio é singular se comparada ao grupo de interlocutores, mas não por ser apaixonado pelo magistério, como alguns também declararam, mas porque foi o único que destacou no trabalho docente a produção de conhecimento científico. Destaco esse elemento pois foi pouco lembrado em minhas pesquisas, tanto com os estudantes (TAFAKGI, 2019), quanto com os professores, que mencionaram aspectos como ciência e conhecimento quando falam do papel da escola, mas não de seu trabalho.

Outro ponto interessante é que enquanto o relato do trabalho docente, a partir de uma perspectiva eminentemente positiva, é descrito como ligado à experiência de trabalho específica desses professores, os que relataram aspectos problemáticos declararam estar levando em conta também as experiências de outros colegas que não apenas as próprias, isto é, não necessariamente são problemas vivenciados por eles, mas conhecidos. Esse fato me parece indicar que generalizar ou ampliar as análises, para além das experiências próprias, sobre os aspectos negativos da profissão

---

<sup>49</sup> Os nomes dos entrevistados foram alterados para preservar suas identidades.

docente é mais fácil do que sobre os positivos para os entrevistados, o que parece se relacionar com o discurso sobre a má qualidade da educação pública brasileira, no qual as representações sociais negativas são mais comuns e as experiências positivas são compreendidas como exceções.

Esses resultados são importantes por dois aspectos. O primeiro é que as análises dos entrevistados indicam que ser profissional da educação é, muitas vezes, descrito como algo difícil, com limitações e frustrações, apesar de todos valorarem positivamente a profissão em diversos momentos das entrevistas. Vieira e Cecília (2014), ao discutirem as ideias de “prazer” e “sofrimento” como interfaces do trabalho docente, perceberam que as fontes de prazer encontradas pelos professores não neutralizam as condições adversas nas quais exercem a docência. Todavia, eram essas vivências que os fortaleciam para enfrentar as adversidades, além destas amenizarem o sofrimento daí advindo. Entre os meus interlocutores, esse sofrimento também não é descrito como inerente à profissão, mas relativo às adversidades e condições de trabalho existentes. O segundo aspecto é que há variações nas percepções sobre as condições de trabalho dentro das redes públicas no Rio de Janeiro. Existem melhores e piores condições, a depender da escola em que se trabalha. Tais aspectos são especialmente relevantes para as análises a serem propostas nesta dissertação, como veremos logo mais.

Para responder a pergunta – como é o trabalho docente na rede pública do Rio de Janeiro? –, foram citados problemas bastante conhecidos nos debates sobre educação pública, como a falta de infraestrutura e recursos humanos; críticas aos currículos e ao *engessamento* da chamada *educação tradicional*; desvalorização e sobrecarga do trabalho docente; formação de professores descolada da realidade; orçamento insuficiente; falta de políticas públicas para a área, entre outros. Também foram mencionados aspectos sobre os quais deterei um pouco mais de atenção no próximo tópico, pois se relacionam mais especificamente com as questões de pesquisa.

### 2.2.2 O público das escolas públicas

Quando perguntei aos professores como era o trabalho docente nas redes públicas do Rio de Janeiro, todos os entrevistados tocaram em pontos referentes ao público atendido nas escolas, isto é, ao corpo discente. Alguns afirmaram que estavam destacando elementos relacionados ao público específico da escola pública, os diferenciando dos estudantes das escolas privadas. Quando solicitei que me falassem sobre o trabalho docente na rede pública, de alguma forma estava implícito que solicitava o que era mais específico desse tipo de atuação. Todavia, alguns entrevistados optaram por enfatizar suas análises sobre o público a quem seu trabalho se destina ou sobre públicos de determinados locais em que trabalharam.

Parte dos profissionais resolveu narrar experiências em escolas que consideraram mais *difíceis*, atribuindo essa dificuldade ao relacionamento com o público que elas atendiam. Por exemplo, uma entrevistada narrou sua experiência com um colégio que atendia estudantes moradores das favelas do Jacaré e Jacarezinho, relatando que existiam situações específicas daquele território, como “muita dificuldade de acesso a políticas públicas” e certa “hierarquia local”, que eram reproduzidas na escola e traziam consequências negativas, mas que melhoraram com a mudança da direção escolar. Outros casos similares foram de interlocutores que narraram suas experiências em escolas que atendem estudantes do Morro dos Macacos e da Cidade Alta. Nesses casos, foram relatados conflitos entre os estudantes, como brigas e xingamentos no espaço escolar, que ocorriam de forma mais evidente do que em outras escolas.

Outra questão trazida por alguns dos interlocutores é que o público atendido “já vem cheio de problemas e não tá entendendo isso” ou que “se contenta com pouco”. Essa percepção foi justificada pelo fato de ser um público que enfrenta situações sociais desfavoráveis, mas que, muitas vezes, não compreende essa situação, ao menos, não da maneira como esses professores entendem que deveriam, e “se acomodam” na mesma. Arelada a essa concepção, alguns poucos entrevistados disseram que certas políticas públicas (como de transferência de renda), apesar de serem reconhecidas como importantes, acabam deixando essa população em uma situação de apenas “receber” e pouco “fazer” para se “tornar independente” ou mobilizar por direitos, o que entendem também como estratégias de “manipulação política”. Isso afeta a escola na medida em que esse público, incluindo os responsáveis, não se sentiria obrigado a “fazer sua parte”, que seria participar e se empenhar na escola.

Alguns professores destacaram dificuldades com o público em termos das situações de ensino e aprendizagem. Como, por exemplo, uma professora que relatou experiências com alunos com distorção idade-série e “desinteressados”, principalmente em locais mais “carentes”, e turmas muito grandes, o que seria um fator complicador para a realização do trabalho. Outra relatou que as dificuldades com a aprendizagem se acumulam ao longo dos anos, e são agravadas pela falta de apoio em casa, pois os familiares não seriam escolarizados o suficiente para ajudar, sendo mencionadas muitas dificuldades relativas às condições socioeconômicas em que os estudantes se encontram, como os materiais que garantam a permanência na escola e a aprendizagem.

Uma menor parte dos entrevistados não destacou as experiências consideradas difíceis, mas os aspectos positivos da relação com o público das escolas públicas. Por exemplo, uma entrevistada destacou que a cidade do Rio de Janeiro “tem uma diversidade e desigualdade muito grandes e a gente dentro da escola, e do município, tem a oportunidade e o privilégio de conhecer de perto toda essa realidade”. Outras destacaram a importância de fazer um trabalho “voltado para os saberes dos alunos, os saberes daquela comunidade” ou de respeitar o território da escola, como disse Amélia: “nunca

deixamos ser nenhuma dessas escolas (...) uma escola que não respeitasse a comunidade, não desse ouvido para a comunidade, a gente sempre encampou a história cultural do entorno”.

Creio ser importante o fato de todos os entrevistados terem considerações a respeito dos possíveis públicos com quem podem entrar em contato através de seu trabalho quando perguntados sobre a profissão. Isso cabe ser destacado justamente porque uma das questões que se tornou central neste trabalho foi se os estudantes que cumprem MSE eram percebidos como quaisquer outros ou não, isto é, se os docentes percebiam especificidades sobre esses estudantes, e quais seriam tais especificidades. Por mais que, nesse momento, o tema das MSE ainda não tenha sido colocado, creio que alguns elementos para essa análise já foram expostos.

Os professores que se referiram aos públicos específicos dos locais onde trabalhavam privilegiaram começar a contar sobre experiências em locais em que consideravam difícil o trabalho (Cidade de Deus, Morro dos Macacos, Cidade Alta, Jacaré e Jacarezinho) Com exceção de um dos relatos, estes tinham sido os primeiros locais em que trabalharam, talvez não por coincidência. A primeira experiência profissional foi descrita como marcante por alguns entrevistados no sentido de se deparar com a *realidade* da escola pública, como por exemplo, cito a fala de Ricardo:

Ricardo: (...) **obviamente esse choque da entrada, e é realmente acho que uma das primeiras impressões, assim é... o choque dos alunos, da comunidade**, ainda mais do que eu estava acostumado do trabalho, com a escola classe AAA [na rede privada] e eu comecei trabalhando embaixo do Morro dos Macacos, então assim... (...) eu recebi algumas orientações do tipo “professor, a principal questão aqui é que você não falte”. A dica de uma colega da escola: “se você não faltar, para o andamento da escola, tá tudo bem”.

Apesar da descrição sobre esse impacto da chegada à escola pública ser de *choque* – que se refere ao público atendido, principalmente quando comparado com o de outros locais que o professor estava acostumado, mas também à dinâmica escolar. Nessa entrevista houve também o relato de que já existia alguma expectativa, alguma forma de preparação para este encontro. O mesmo entrevistado mencionou que a decisão de fazer o concurso para a rede pública de educação do Rio de Janeiro já envolvia a consideração de uma certa “imagem” existente sobre ela, compartilhada entre os pares, que descreveu como um tipo de “preconceito”, mas que denominou como o “desafio” de estar no município, tanto em termos de salário, mas também “do que eu vou encontrar”. Apesar dos relatos da experiência docente terem começado pela primeira experiência considerada marcante, o que alguns relataram ser o ingresso na escola pública e outros em escolas públicas de determinadas localidades,<sup>50</sup> podemos dizer que esses professores já possuíam, muitas vezes, expectativas sobre esse trabalho, visto que a rede pública e as localidades já são permeadas por uma série de representações correntes.

---

<sup>50</sup> Importante ressaltar que alguns profissionais relataram terem estudado em escolas particulares e outros em escolas públicas, mas mesmo assim dentre os que já haviam vivenciado a escola pública alguns descreveram suas primeiras experiências docentes como marcantes.

O segundo ponto é que os entrevistados, o que parece ser comum na carreira docente, tendem a começar a trabalhar nos lugares menos quistos da rede, e, ao longo da carreira, conseguem se transferir para escolas que consideram melhores locais de trabalho, não necessariamente, mas muitas vezes em regiões mais valorizadas da cidade. Uma das entrevistadas tem uma trajetória bem ilustrativa: começa na Cidade Alta, passa pelo Engenho Novo e Cidade de Deus e se aposenta na Barra da Tijuca, tendo feito uma mudança de regional nesse trajeto. Assim como outra professora que, no início da carreira, trabalhou em escolas da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e em Nilópolis, e ao longo da carreira abandonou a matrícula no município da Baixada Fluminense e fez novo concurso, mudando de regional e indo trabalhar na Zona Sul da cidade.

Também não parece ser por acaso que os públicos específicos mais destacados foram os moradores de favelas. O que pode parecer curioso pois o Rio de Janeiro é composto por muitas favelas, que representam um amplo contingente da população, com uma grande maioria de estudantes das escolas públicas. Contudo, esse público e essas determinadas favelas foram escolhidas como os locais nos quais e com os quais o trabalho era mais *difícil*. Apesar de ser uma experiência relativamente comum para um professor da rede pública, as relações entre escolas, favelas e determinadas favelas são descritas de formas diferentes entre os professores.

A relação entre escola e favelas cariocas não é desprovida de pesquisas que se dedicaram ao tema, como exemplo cito o livro de Paiva e Burgos (2009). Algumas outras pesquisas refletem sobre questões nesse cenário que podem lançar luz sobre algumas das distinções entre as experiências como, por exemplo, se a escola é localizada na favela ou apenas atende seus moradores; se atende alunos moradores de uma favela específica ou de várias; se as favelas estão localizadas em bairros abastados ou populares (ALVES, FRANCO E RIBEIRO, 2008; CHRISTOVÃO E SANTOS, 2010). Ainda podem ser consideradas outras possíveis questões que diferenciam essas experiências docentes, como no caso de trabalhar em favelas bastante afetadas pela violência armada (RAMÍREZ, 2020) e com a presença das Unidades de Polícia Pacificadora (Ribeiro, 2013, 2015 e 2020) que tornam complexo o cenário e nada homogêneo.

Os entrevistados traçaram algumas dessas distinções, como ser uma escola que atende majoritariamente determinada favela específica, como no caso das já citadas, e escolas que atendem públicos de várias locais diferentes, inclusive favelas, como as escolas da Barra da Tijuca, ou da Urca, que por serem escolas consideradas de “prestígio”<sup>51</sup> e bairros pouco habitados pelas classes populares acabam recebendo um público mais diversificado de outras regiões da cidade. Apesar de uma

---

<sup>51</sup> O próprio entrevistado usou o termo “prestígio” por isso está entre aspas, mas esse é um conceito usado no campo acadêmico da educação, do qual o entrevistado faz parte por ser aluno de um Programa de Pós-Graduação. Alguns trabalhos que discutiram prestígio escolar são os de Costa (2008) e Brito e Costa (2010). De forma sintética entendo o prestígio escolar como produto da diferenciação traçada, tanto pelas burocracias educacionais quanto pela comunidade escolar, entre as escolas dentro da rede, atribuindo melhor reputação a determinadas escolas.

professora ter identificado isso como um aspecto negativo “não ter uma comunidade”, o que na sua concepção diminui a relação com o território, descreveu a experiência da escola nas escolas da Barra da Tijuca como bem mais *tranquilas* do que as da Cidade Alta e Cidade de Deus, assim como um professor identificou como mais “light” a escola localizada na Urca em comparação com uma escola “no pé” do Morro dos Macacos. Destaco que, além do público, as escolas consideradas melhores também foram descritas como possuindo uma dinâmica de trabalho melhor, com mais integração e estímulo.

Algumas escolas situadas dentro ou que atendem uma favela específica não foram caracterizadas da mesma forma, como no Rio das Pedras e no Morro do Andaraí, por exemplo, mas descritos como locais *tranquilos*. O primeiro é um território historicamente controlado pela milícia, e apesar de terem sido mencionados pela entrevistada outros problemas causados pelo controle desse grupo, alegou que nesse local não ocorrem confrontos armados, o que possibilitaria essa percepção de tranquilidade. A segunda, Morro do Andaraí, foi descrita como um local que teve uma primeira situação de ter que fechar a escola por conta de tiroteios recentemente, não sendo suficiente para desconstruir a imagem de tranquilidade sobre o local. Creio que a questão que diferencia as experiências docentes esbarra em outro foco da pesquisa. Por isso, me parece fundamental adentrar nesse ponto que começa a aparecer nesse momento nas entrevistas: a questão da violência.

### 2.2.3 A violência e a experiência docente

Um dos objetivos da pesquisa era analisar se as percepções sobre desinserção escolar se relacionam com ideias sobre violência, elucidando quais seriam essas ideias e como se relacionam, tanto em relação ao público mais amplo de estudantes, quanto para o público específico daqueles que cumprem MSE. Para tal, busquei nas entrevistas observar se o termo seria mobilizado espontaneamente, e de que forma, e então, no último bloco de perguntas, direcionava as perguntas para a temática, buscando desenvolver melhor questões que tivessem aparecido durante a entrevista, ou colocá-la caso ela não tivesse aparecido.

As questões que vou trazer agora são, portanto, as que foram colocadas sobre o assunto antes de perguntar sobre ele. Isto é, quando o entrevistado falava sobre violência espontaneamente enquanto respondia questões sobre sua experiência docente, ou sobre a desinserção escolar. O objetivo com esse tipo de análise é compreender se a violência, o que os interlocutores identificam, mas também o que eu identifico como tal, é considerada uma questão relevante no trabalho na rede pública nas percepções dos professores, ou nas motivações explicitadas para o afastamento do percurso escolar, e, principalmente, para o afastamento escolar dos adolescentes que cumpriram MSE. A violência

apareceu em quase todas as entrevistas, porém de maneiras e em escalas distintas. Em algumas de forma mais periférica, em outras com maior ênfase. Em alguns casos não foram nomeadas como tal, mas considereirei que poderiam ser. Neste tópico apresento alguns trechos dessas entrevistas e algumas análises.

Como mencionado no tópico anterior, alguns entrevistados, quando falaram sobre como era trabalhar na rede pública do Rio de Janeiro, trouxeram análises sobre o público atendido. Muitas dessas análises se referem a dificuldades em relação a públicos específicos. Em muitos dos casos, esses foram identificados a partir dos locais em que moravam, especialmente favelas que, a meu ver e de alguns entrevistados, estavam associadas à presença da violência armada. Parte dos professores afirmou que acreditavam que o trabalho era mais difícil porque consideravam comportamentos de alguns desses estudantes como *mais violentos*.

Depois de uma interlocutora contar a experiência na Cidade Alta a partir da descrição da mesma como “uma comunidade complicada” e afirmar que depois mudou de regional e foi trabalhar na Barra da Tijuca, perguntei se havia diferença entre as escolas em cada uma das regiões da cidade, e ela respondeu:

Laura: Sim, sim, tem diferença. As comunidades eram bem pobres né, mas assim, por exemplo, na Cidade Alta tinha um passado de remoção, então assim **era uma comunidade muito violenta, pois tinham brigas entre os grupos**. Por exemplo, na Cidade Alta tinha dois conjuntos residenciais que chamava um de remoção e um de cooperativa. E ainda tinha Parada de Lucas ali perto. Então a minha escola recebia alunos de Cordovil, Cidade Alta e de Parada de Lucas. **Então o grupo era muito violento, me lembro de muitas brigas no pátio (...) então a gente tinha muita evasão ali**. O que acontece, eles iam ficando grandes, repetindo de ano e precisavam trabalhar. As famílias precisavam dessas crianças para trabalhar, para ajudar a família. **Então tinha essa característica naquela época. E a violência da comunidade. E tinha muita violência, tinha o tráfico ali funcionando**. Quando fui trabalhar na Barra, quer dizer, **na Cidade de Deus, também vi muito isso, a violência no local, a Cidade de Deus é uma comunidade bastante violenta, de abandono, mas as pessoas já ficavam mais, ainda mais no CIEP. Porque tinha o horário integral, atividades... já tinham os programas para manter as crianças na escola, mas eram muito violentas também**. Depois eu fui para a Barra, nessa escola Clóvis Dias,<sup>52</sup> e depois na Soares, e eu senti muita diferença.

Podemos entender que ao menos uma das questões que tornava o trabalho na Cidade Alta mais complicado era a violência, principalmente se comparado a outras regiões da cidade como a Barra da Tijuca. A entrevistada coloca manifestações de violência distintas, as brigas entre os estudantes, que vincula ao fato de a *comunidade* ser constituída por uma experiência de deslocamento compulsório, as chamadas remoções, e a presença do tráfico.

Ricardo foi um entrevistado que destacou no início do seu relato sobre a experiência docente “as questões naquele local e naquela escola de violência” que o marcaram na sua primeira escola, desde “achar um cartucho de bala de fuzil no chão”, até os relatos dos colegas da escola sobre outras situações “bizarras” em um período mais conflituoso da região, que tinha melhorado desde a sua

<sup>52</sup> Os nomes de todas as escolas foram alterados.

chegada e, portanto, não experienciadas por ele, mas relativas à violência armada. O professor também destacou que vivenciou mais “a violência dos próprios estudantes”, percebida nas formas como xingavam,<sup>53</sup> o que descreveu como “um ambiente mais violento”, em comparação ao que estava acostumado na rede privada, mas também em relação a sua outra experiência na rede pública, na escola considerada de prestígio na Zona Sul da cidade.

Assim como Laura, Diana também citou sua experiência com uma escola na Cidade de Deus, e trouxe de alguma forma a dimensão da violência. A entrevistada estava contando sobre sua experiência enquanto orientadora educacional em um projeto de correção de fluxo, e disse que levou os professores para uma espécie de visita guiada pela localidade, pois esses, apesar de trabalharem ali, não a conheciam:

Diana: O projeto do Ayrton Senna, dizia para levar [o material do projeto] para casa, na Cidade de Deus, no miolo da Cidade de Deus. Aí eu tinha um Centro de Estudos, onde eles [os professores] se encontravam. E aí eu falei “vamos lá, vamos conhecer a comunidade em que vocês trabalham”, uma só conhecia. **Aí eu avisei o comandante [risada], porque ainda tem isso né, agora eu nem me arrisco fazer, mas na época dava, aí nós fomos.** Aí eu falava como que essa criança que mora no barraco de plástico preto, de lona preta, que mal tem espaço para dormir para comer, vai fazer dever de casa? A primeira chuva que der vai carregar o material dele todinho, a gente não tem outro material para dar para ele e como é que vai ficar? **Foi o primeiro aluno que leu, ele foi para televisão para falar do projeto, ele era da Cidade de Deus [com ênfase], lá do rio, a parte mais pobre, e hoje mais violenta, é isso, essa escola que a gente precisa ter.**

Alguns pontos podem ser destacados nessa fala, como, por exemplo, o fato de que a entrevistada, apesar de trazer um caso positivo, “o primeiro aluno que leu” dentro de um determinado projeto de alfabetização para estudantes com distorção idade-série, demonstra algum tipo surpresa, pois as expectativas sobre esse aluno, em condições mais precárias, não seriam de que alcançasse êxito no projeto, ou talvez não tão rapidamente como foi o caso, demonstrando que a violência e a pobreza no território operam como um diminuidor de expectativas sobre a escolarização desses estudantes – aspecto que será trabalhado no próximo capítulo.

Outros dois elementos nessa fala são o fato de os professores que atuavam no território não o conhecerem, e a entrevistada ter que pedir autorização de uma pessoa reconhecida como autoridade por sua atuação no varejo do tráfico de drogas, o que, de acordo com ela, seria impossível atualmente. Creio que a análise da entrevistada se justifica pela ideia de que atualmente essa relação entre os profissionais de escola e pessoas identificadas como lideranças comunitárias ou autoridades do tráfico está menos possível devido às percebidas mudanças na configuração da dinâmica de atuação do tráfico, algo que alguns entrevistados pontuaram durante as entrevistas.

---

<sup>53</sup> Esse entrevistado em outro momento da entrevista também percebe que possui mais dificuldades de trabalhar com adolescentes do que com crianças, pela maior agressividade e ameaças feitas pelo primeiro grupo, e identifica essa como uma questão mais ampla da categoria e que precisa ser trabalhada. A questão da faixa etária dos estudantes também foi mencionada por Izabel, que disse que em geral os professores têm mais dificuldade de trabalhar com adolescentes.

Rosa, por exemplo, quando perguntada sobre como a violência poderia afetar a escola, respondeu, dentre outras coisas, que percebia uma mudança na violência que sempre existiu, mas que estava atualmente mais “bélica”. Segundo ela:

Rosa: (...) Quando a escola está em uma comunidade, seja ela atingida pela violência ou não, ela desenvolve um trabalho. Ah, é um mundo perfeito? Não. Mas ela vai trabalhar com esse contexto, vai aprendendo a entender o movimento. Eu trabalhei com uma diretora que falou assim ‘Rosa, eu sei a situação pelo vento das árvores’ [risos] Então ela já sabia da dinâmica da comunidade quando estava acontecendo alguma coisa. **Só que hoje está cada vez mais difícil você ter essa relação. Porque a violência atingiu um apogeu muito grande. Até a capacidade de diálogo que você tinha com as lideranças né, de associação de moradores, que sempre foram os mediadores das questões das comunidades isso também se perdeu.** Você não consegue muitas vezes nem identificar quem é a liderança. Então você passa tem muito medo porque ficou bélica né, então é guerra.

Na mesma linha, Diana trouxe a seguinte fala sobre outra localidade:

Diana: (...) Mas assim, eu tinha tanto prazer em estar ali no Morro do Tuiuti quando tinha a sua idade, 25 anos exatamente, o **morro funcionava de outra forma**. As ligações clandestinas de milicianos, traficantes, quer dizer que a milícia não existia, mas o tráfico sim, mas eles nunca entraram na escola. Sabe por quê? Porque ela tinha visibilidade, ela era para eles.

Apesar de a violência ganhar dimensão de destaque na fala desses entrevistados, ela também é relativizada em seus papéis na evasão ou insucesso escolar. Além da escolha do exemplo do aluno exitoso do projeto trazido por Diana, mesmo sendo tratado como exceção, Laura, que destacou de forma bastante evidente a violência que encontrou na Cidade de Deus e na Cidade Alta, não considera esse o fator mais importante para a evasão dos estudantes, como em outro momento da entrevista:

Mariana: você consegue identificar um perfil do estudante que abandona a escola?

Laura: A pobreza. São pessoas pobres, que precisam trabalhar (...) e também a falta de perspectiva, porque a escola ainda não é, muitas crianças ainda têm fracasso na escola porque não se identificam, a escola ainda foge da realidade, ainda não consegue trabalhar a realidade do aluno, não consegue trabalhar a partir do interesse do aluno (...) E aí os alunos perdem o interesse mesmo e perdendo o interesse...aí eles fazem o caminho de procurar o trabalho. **A questão da violência passa também, mas não é muito forte, a questão mesmo é de sobrevivência**, eu não consigo ficar nove anos dentro da escola. Eu vejo por mim mesmo, para mim foi muito difícil, quando chegou no final eu tive que procurar algo que me lançasse logo no mercado de trabalho.

Além disso, vale lembrar que a mesma entrevistada assinala uma distinção em termos de permanência estudantil entre a Cidade Alta e a Cidade de Deus, sendo na última maior. Como já destacado “na Cidade de Deus, também vi muito isso, a violência no local, a Cidade de Deus é uma comunidade bastante violenta (...), mas as pessoas já ficavam mais [na escola], ainda mais no CIEP”. De acordo com ela, as condições da escola dessa localidade eram melhores, e existiam programas para diminuir a evasão, com efeitos sobre a permanência dos estudantes apesar do contexto também violento.

Alguns outros entrevistados mencionaram questões referentes à violência armada quando falaram da sua experiência docente, mas posteriormente não identificaram a mesma como uma opção

relevante quando perguntei sobre as motivações dos estudantes para não concluírem a educação básica. Por exemplo, cito o caso de Priscila:

Priscila: E eu saí do Souza porque, do mesmo jeito que a prefeitura abriu novas turmas, do mesmo jeito eles fecharam. Realmente a gente passou por um período de evasão, a EJA [Educação de Jovens e Adultos] tem muita evasão, né?! **E era uma região que passou por conflitos né, a gente tem guerra entre tráfico e milícia, então andar a noite é perigoso... então a gente teve uma evasão muito grande** e a prefeitura simplesmente fechou as turmas.

Esse ponto é interessante para pensarmos o fato narrado de a rede municipal optar por fechar as turmas de EJA por consequência da evasão de estudantes, possivelmente influenciada por, ou ao menos percebida como, uma questão de segurança pública. Apesar de não ignorar as limitações encontradas pela secretaria para lidar com impactos causados pela situação de insegurança, cabe observar como a escolarização de sujeitos em áreas com confrontos armados na cidade é impactada não só pela insegurança causada pelos confrontos, mas também pela limitação das oportunidades educacionais por parte do próprio sistema educacional. Sabemos o papel marginal que a EJA ocupa no sistema educacional, com poucas escolas, poucos recursos, e oferta basicamente restrita ao período noturno, notadamente mais afetado por questões de segurança pública e de menor prestígio no espaço escolar. É possível imaginar que esses estudantes que tiveram suas turmas fechadas possam não ter prosseguido a sua escolarização em outra escola. Isso aponta para uma ação do próprio sistema educacional que potencialmente pode conduzir a situações de desinserção escolar.

Apesar da problemática da evasão escolar nesse momento da entrevista ser compreendida pela interlocutora como relacionada aos conflitos entre tráfico e milícia, e a consequente insegurança causada aos estudantes que frequentam a escola no período noturno, quando perguntei o porquê de os estudantes não concluírem a educação básica, a entrevistada não citou a violência ou os conflitos mencionados. Priscila colocou principalmente o fato de a escola não atender às demandas do estudante da rede pública, ao construir um *formato* de aluno que, muitas vezes, não o contempla. Interpreto que talvez, para essa interlocutora, ou a “guerra”, e a insegurança causada por ela, não é, de fato, uma dimensão tão relevante para a conclusão da escolarização, de acordo com sua experiência, ou talvez essa dimensão esteja incluída em sua análise sobre o formato que a escola almeja, que provavelmente não contempla estudantes que moram em territórios disputados pelo tráfico de drogas e pela milícia.

Em outra entrevista a escola foi mencionada como um local de proteção de múltiplas formas de violência. Uma das entrevistadas, Gabriela, quando perguntada sobre o porquê de os estudantes não concluírem sua escolarização básica, afirmou que a escola, por não ser capaz de oferecer mobilidade social e os estudantes terem clareza disso, funciona mais como um local de proteção, “de não exposição para distintas formas de violência, de resguardo, seguridade, que oferece alimentação e cuidado”.

Porém, de acordo com Gabriela, a proteção que a escola pode oferecer não é mais tão necessária quando esse estudante se torna adolescente e consegue “se virar melhor” sozinho. Na adolescência também ocorre o fato de “o pessoal do entorno” começar a oferecer outros atrativos, como “lazer e drogas” e esse adolescente começa a ir “ficando por ali”. Citando dois casos como exemplos, como o de uma estudante que parou de frequentar a escola e foi morar com um companheiro vinculado ao tráfico de drogas, e um estudante que tinha “muitos problemas” familiares e de escolarização e, depois de um trabalho intenso de aproximação por parte da professora, alegou que o objetivo dele era terminar aquele ano da escola para ingressar no mesmo tráfico de drogas.

Gabriela foi uma das entrevistadas que colocou o tráfico de drogas como uma das motivações para o abandono escolar – mesmo antes de eu ter citado o tema das MSE – quando atrelado a uma estrutura, principalmente familiar, esfacelada. Depois de narrar os casos dos estudantes relatados no último parágrafo afirmou que “o tráfico tem uma inserção muito forte”, e relacionou com o fato de que uma escola em que trabalhava, na quais se situavam os exemplos, era localizada “na boca de fumo”, em Nilópolis, o que configura uma proximidade mais imediata às atividades do tráfico de drogas.

Diana, Natália, Caio e Rosa atribuíram um papel importante ao tráfico de drogas ao responderem qual o perfil do estudante que abandona a escolarização, mesmo antes de eu ter colocado o tema das MSE a ser abordado na entrevista. Rosa não usou o termo exatamente, mas descreveu o processo de adesão a alguma prática ilícita.

Diana: (...) na minha experiência de comunidade, **eles vão para o tráfico**, preferem ganhar dinheiro fácil, mesmo que saibam que correm risco de vida. Ou vão para o furto, e isso é muito comum na comunidade. À toa eles não ficam, mas fazem opção daquilo que consideram que podem fazer. Na Cidade de Deus **eu perdi um aluno** nesse projeto de correção, o Carlos (...)

Natália: geralmente, deixa eu pensar, quem são os alunos que abandonam a escola... geralmente são os alunos que **vão para o tráfico. Eu já perdi muito aluno** do Ensino Fundamental para o tráfico, são pessoas que precisam, que acham que tem que ganhar um dinheiro com 12, 13 anos. Aliás, vamos lá, quem não queria com 12, 13 anos tá empregado, ganhar um trocado? Querer ingressar na vida adulta, ser independente, muitas vezes o pai fala quando você tiver o seu dinheiro faça o que você quiser né? Então, mas não sei, pode ser um olhar muito meu (...)

Rosa: É, eu acho que as razões que eu apontei para você são que normalmente compõem o perfil, jovens que são atravessados por questões da vida deles... Então a gravidez na adolescência para as meninas, a maioria é essa situação, o cuidado com os irmãos menores, é a luta pela sobrevivência sim, então eles pegam esses trabalhos né... vendedor disso, daquilo, aplicativo disso ou daquilo. **E o contexto da violência é fato... é algo assustador né...você ver né... o quanto que eles estão envolvidos, é muito sedutor né. Essa questão. Não é nem tanto pelo dinheiro, é mais pela, pelo status** né... as pessoas têm muita necessidade de poder né, de status, então isso acontece com eles de alguma forma.

Assim como Priscila, e diferente de Gabriela, as três professoras não mencionaram o tráfico de drogas ou a violência como uma das motivações para o abandono da escola posteriormente na

pergunta sobre o porquê de alguns estudantes não concluírem a escola básica. Tais informações surgiram apenas quando perguntei o perfil do estudante que abandonava a escola. Para justificar o afastamento do percurso escolar, eles elegeram outras motivações.

Gostaria de chamar a atenção para a forma que os entrevistados usaram para falar sobre a adesão: “eles vão para o tráfico”, com o verbo “ir”. Como expresso na fala de Gabriela, o mesmo verbo teria sido utilizado também pelo estudante a quem se refere, “ele falou para mim que o objetivo dele era terminar aquele ano e ir para o tráfico”. Chamo a atenção para essa forma de se referir à adesão, não restrita a esse grupo de interlocutores, mas bem generalizada no senso comum, pois ela parece refletir uma percepção bastante relevante para este trabalho. Creio que essa concepção se relaciona à ideia de que o tráfico de drogas não é apenas uma atividade, implica em algo maior do que apenas cometer atos infracionais. A representação funciona como se fosse um “lugar” para o qual se vai, e que, muitas vezes, é entendido como um caminho com poucas possibilidades de retorno. Esse peso simbólico aparece em expressões como: “eu perdi muitos alunos para o tráfico”. Gostaria de destacar esse ponto pois proponho que essa percepção corrente pode ser relacionada ao conceito de sujeição criminal (Misse, 2007, 2008 e 2010), a ser explorado no próximo capítulo, sendo fundamental para as discussões realizadas.

Rosa não chegou a mencionar o tráfico de drogas, ou outras atividades ilícitas, mas pelo contexto de “envolvimento”, parece que está se referindo a esse tema, em que os jovens são “seduzidos” por esse contexto existente. Evoca uma noção muito corrente nas discussões sobre adesão que é o poder de sedução das atividades criminais, mais do que apenas a dimensão dos ganhos econômicos, mas de conferência de *status* ou *poder*.

Essa fala de Rosa, endossada por outros interlocutores, nos aproxima da discussão acadêmica sobre adesão ao crime por jovens pela sociologia brasileira, que, como definiu Lyra (2013), costuma ser orientada por dois enfoques: o primeiro, mais hegemônico, que enfatiza a precariedade material e suas implicações, que tem como maior expoente Alba Zaluar (1985 e 1996), e outro “mais simpático à teoria do reconhecimento”, e que enfatiza a “fome simbólica de existência”, discussão capitaneada por Luiz Eduardo Soares (2003 e 2005).

Alguns entrevistados citaram a violência como umas das questões que impõe dificuldades a serem consideradas nos contextos escolares, mas apenas como uma menção, sem se dedicar muito ao assunto. Por exemplo, Marisa, ao falar sobre os problemas enfrentados na rede pública, diz que a “convivência humana está muito difícil nos dias atuais, então a gente está vivendo uma violência muito grande”. Izabel disse que sua escola não enfrenta a dificuldade de estar em “área de risco” como outras enfrentam, se referindo às escolas situadas em territórios conflagrados, mas sem explorar o tema, já que este não era pertinente a suas experiências de trabalho. Já Amélia, ponderando sobre as diferenças entre as escolas, afirma que “cada escola tem uma comunidade com suas características.

Seus problemas. Seus modos de festejar, de sofrer. De lidar com as questões da cidade, da violência”, ou seja, coloca a violência como uma questão dentre outras, incluindo as positivas, a serem encontradas pela escola em sua relação com a comunidade.

Outra questão que considero relevante de ser mencionada neste tópico foi levantada por Marisa, quando buscou se contrapor à perspectiva, que julga corrente no senso comum, de que as crianças e adolescentes moradores de favelas ou comunidades se tornarão “vagabundos” quando crescerem. A entrevistada contesta esse discurso, que associa morar em favela com atividades criminais, inclusive mobilizando exemplos de alunos que acompanha nas mídias sociais, mas, em alguma medida, se aproxima dele ao afirmar que percebe a “mudança” desses que conheceu enquanto seus alunos e que hoje têm famílias e carreiras.

Marisa: (...) tanto que até hoje, muitos, muitos alunos de lá são colegas meus na rede social, são meus amigos nas redes sociais. Então já são profissionais, casaram, tem filhos, você consegue enxergar a mudança que você achava que...porque **tem uma frase horrorosa “já sei o que você vai dar quando crescer...vai dar em vagabundo porque mora na comunidade”** não, ao contrário né, eu acho legal acompanhar o crescimento, que você vê o amadurecimento, eles com suas famílias, quer dizer tudo aquilo ali [enquanto eles estavam na escola que considerava difícil] de certa forma foi um momento, foi um momento.

A entrevistada chama a atenção para uma expectativa construída sobre as crianças e jovens moradores de favelas e que muitas vezes não é cumprida, como nos casos observados por ela. Por ser uma expectativa, quando não se realiza é “uma mudança”, algo que não se espera para aquele determinado público de estudantes que, em algum momento, estava em condições que os encaminha para essa trajetória prevista.

Acho esse ponto relevante, pois, além de concordar com Marisa de que esse é um discurso comum, que podemos entender como parte de uma representação social sobre os jovens moradores de favelas que justifica e orienta práticas dos atores sociais (PORTO, 2010), ele dialoga com uma bibliografia que articula o ambiente em que se vive com a adesão ao crime, desde a Teoria da Desorganização Social (SHAW E MCKAY, 1942). Também está em diálogo com a apropriação dessas representações sociais por instâncias institucionais que justificam e orientam políticas públicas (PORTO, 2010), como o conjunto das pensadas para lidar com a infância e juventude pobre, desde o início da era republicana, como trazidos por Lyra (2013). Tal discurso vai ainda ao encontro das análises teóricas cuja proposta é problematizar essas concepções persistentes sobre essa mesma população (SENTO-SÉ, 2003; LEITE E MACHADO DA SILVA, 2007; CECCHETTO, MUNIZ E MONTEIRO, 2018; SOUZA E SILVA, 2018).

Gostaria de destacar que a escola em algumas entrevistas foi citada como um lugar de proteção, em contraposição ao *estar na rua*, o que considero dialogar com o ponto mencionado anteriormente. Além da fala de Gabriela sobre a mencionada proteção, Cristina fala da importância do projeto dos CIEPs, lembrados por alguns interlocutores também:

Cristina: (...) Porque a criança precisa estar na escola o dia inteiro, ela precisa de outras atividades. Isso era muito bom (...) nesse CIEP que eu trabalhei tinha piscina, as crianças saíam de lá 5 horas da tarde, todo mundo alimentado, com jantar, ia para casa, a criança chegava morta. Porque ela tinha feito tanta coisa, era aula, atividade extra, era jogo, era num sei o que, **aí chegava 5 horas, você acha que a criança ia para a rua 5 horas? Ela ia para casa, queria cama, dormir, não queria saber de rua. E os pais e as mães ficavam tranquilos porque as crianças estavam na escola.** Mas a gente hoje... aí acabou com isso, e não se colocou nada e até hoje vivemos esse vácuo na educação, esse *gap* terrível, que a gente não sai disso.

Em momento posterior, a interlocutora reforça: “aquilo [o tempo de implementação dos CIEPs] era muito bom, ver criança dentro da escola”. Destaco a fala de Cristina pois ela evidencia um aspecto importante acerca da valorização da proposta dos CIEPS, que me parece fundamental para a discussão aqui colocada. Um ponto comumente exaltado enquanto positivo do projeto de Darcy Ribeiro e Brizola é o de manter a “criança dentro da escola”. Maurício (2009) lembra que no estado do Rio de Janeiro desde que os CIEPs foram implantados, mesmo que desativados pelos governos subsequentes, a escola de horário integral sempre está presente nas campanhas eleitorais, de acordo com ela, devido ao vínculo que se estabeleceu no imaginário da população entre essa proposta de horário integral e a escola ideal.

Maurício (2009) ao analisar as percepções sobre os CIEPs concluiu que, enquanto os argumentos usados pelos pais para explicar porque seus filhos estudam nessas escolas priorizam o “gostar” em detrimento da “necessidade” – se colocaram como sujeitos com direito a opções e não objetos de necessidade – os professores ouvidos destacaram a necessidade, a carência e falta dos alunos, colocando o estudar em horário integral como alternativa ao ficar na rua, associado a estar “exposto a todos os males que podem transformá-lo num marginal” (MAURÍCIO, 2009, p. 23). De acordo com a autora, as percepções dos professores apontam para o reconhecimento da escola de horário integral como reduzida à falta de opções, um depósito para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias desses estudantes e famílias.

A análise de que a rua é perigosa para as crianças e adolescentes, que se ampara em representações ou em experiências concretas, também se relaciona com a discussão anteriormente colocada da relação entre adesão e o ambiente em que se vive. Pois se a rua pode ser percebida como um lugar perigoso para qualquer criança, por uma maior possibilidade de ser vítima de violência, apenas em lugares como as favelas, e outros territórios populares, se é percebida também a chance da criança/adolescente se tornar a autora de violência, ao menos alguns tipos de violência. Adiciono outros potenciais atrativos da rua de acordo com as percepções dos professores entrevistados, como a possibilidade de ganhar dinheiro com o trabalho e a desvalorização do espaço escolar, que contribuem com a desistência de estudar.

Essa análise indica que escola pode ser considerada um ambiente de proteção<sup>54</sup> e necessidade, para crianças pobres e moradoras de favelas, e por isso me parece que os CIEPs e o ensino integral se destacam como boas propostas para esse público. Mas também nos conduz para outra percepção mencionada anteriormente que, se o ambiente favela influencia na adesão ao crime, logo todo estudante morador de favela potencialmente poderia vir a se “envolver”, principalmente os mais “soltos”. Isso parece trazer consequências ao trabalho escolar com esse público e será discutido também no terceiro capítulo.

Por fim, gostaria de pontuar a menção à violência feita por Caio, que também foi feita logo no início de sua entrevista, mas de uma forma distinta dos outros professores. Ao falar sobre a experiência docente, afirmou que, além de perceber uma violência “de fora” que afeta a escola, citando a existente nas relações familiares dos estudantes e a violência da polícia que está presente nos territórios, também percebe a violência “da escola”, isto é, construída na mesma, se tornando muitas vezes um espaço hostil.

Caio foi o único entrevistado que denominou de *violência* processos em que o professor também era o autor, afirmando que esse está “imerso em um processo de violência”. Porém, a maioria não teria consciência dos processos de dominação aos quais estão submetidos como, por exemplo, quando esses impõem uma ideologia meritocrática que, por sua vez, sofre resistência por parte dos estudantes. Alegou que conflitos, dissensos e hostilidade existentes na escola são manifestações dessas contradições, desses processos de violência, que provocavam muito desconforto na escola, inclusive dele próprio com relação aos outros professores.

O fato de apenas um entrevistado ter explicitado a violência da escola, e dos profissionais da educação, lembrou a discussão realizada por Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2009). Esses autores exploram a ideia de “alterização” dos relatos sobre a violência nas escolas por parte de professores, pois percebem a onipresença de uma estratégia discursiva que atribui esta violência sempre a um “outro”, definido espacialmente (outras escolas, outros professores) ou temporalmente (outras épocas, outras gestões, ex-alunos).

De forma similar, meus interlocutores buscaram atribuir a violência a outros espaços e tempos, mas, principalmente, a outros não professores. Acompanhando Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2009), isto pode ser interpretado como estratégia consciente determinada por constrangimentos institucionais, para preservar a si e a instituição em que trabalhavam. Os autores também associaram isso à natureza do trabalho do professor ser vinculada a categorias que lhe conferem uma aura especial, ascética e quase religiosa, de um profissional que realizaria seu trabalho com dedicação, a

---

<sup>54</sup> Sobre isso indico a leitura de Cunha (2010), que analisou a escola como um fator de proteção às experiências de violência e à vitimização de jovens, incluindo em sua análise a influência do clima escolar.

despeito de baixos salários e das dificuldades do exercício da profissão, uma espécie de “vocacionado”.

### 2.3 Por que alguns estudantes não concluem a escolarização básica?

Neste tópico busco trazer quais foram as percepções dos professores sobre os processos de desinserção escolar de estudantes das escolas públicas. Ribeiro (2017), com o objetivo de entender os fenômenos e dinâmicas que explicam a desinserção escolar, analisou as motivações e causas apontadas pelos responsáveis de estudantes, concluindo que os possíveis motivos aparecem sob diversos formatos: como fatores associados, condicionantes ou determinantes, circunstâncias ou contextos. Assim como em diferentes escalas: efeitos relacionados aos alunos e suas famílias, às turmas e escolas, sistemas de ensino ou às esferas das políticas educacionais e redes socioassistenciais.

Me inspirando nessa pesquisa, mas com objetivos menos amplos e mais localizados no campo das percepções, fiz exatamente esta pergunta: “na sua opinião, por que alguns estudantes não concluem a escolarização básica?” O objetivo foi analisar os formatos e escalas privilegiados pelos interlocutores. Como os entrevistados não são as pessoas que participam da decisão da interrupção da escolarização, tal como os estudantes e seus familiares, suas respostas são baseadas em sua experiência profissional, o que eles observam e percebem como mais importante; nas suas representações sobre o que observam e percebem; e nas suas formações, ou seja, no que eles já haviam estudado sobre o assunto. Isto significa que, diferentemente da análise de Ribeiro (2017), baseada no que os responsáveis diziam sobre o motivo para o afastamento da escola de uma criança, minha pesquisa busca compreender o que os professores elencam como importante e o porquê.

A motivação mais mencionada para a evasão escolar pelos entrevistados foi a necessidade de o estudante trabalhar e o fato de esta atividade se tornar incompatível com a escolarização. Apesar de ser colocada de diversas formas, “necessidade de sobrevivência”, “ajudar em casa”, “impossibilidade de a família sustentar o estudante por muito tempo apenas estudando”, a grande maioria dos entrevistados apontou para a necessidade de renda como uma condicionante ou determinante.

Entretanto, grande parte dos professores aprofundaram sua análise sobre essa motivação, relacionando-a a outras questões, buscando fatores associados. Por exemplo, alguns deram um peso importante nesse ingresso no mundo do trabalho à família, dizendo que havia, em alguns casos, certa *cobrança* pela ajuda em casa quando se atinge determinada idade, ou/e quando essa família atribui menos importância à escolarização do que ao trabalho, muitas vezes justificada pelos entrevistados

por esses responsáveis não terem uma escolaridade alta, por terem tido experiências escolares ruins e por sua condição socioeconômica.

Um grupo de professores também considerou a escola como associada à motivação da incompatibilidade com o trabalho. Nesse registro, a escola tinha um *formato* que não se adaptava a todos os estudantes, como os estudantes que eram trabalhadores, apenas a um estudante “ideal”. O estudante que não se “encaixar” acabaria deixando a escola. Alguns entrevistados falam disso a respeito da instituição (“a escola espera um formato de estudante”), e outros falam nos professores, que esperam encontrar nas turmas um estudante ideal e, por isso, não conseguem trabalhar com aqueles que não se adequam às suas expectativas. De acordo com alguns interlocutores, até mesmo a EJA tem dificuldades para receber o estudante que trabalha, por exemplo, em suas limitações de horários ou no que consideram ser uma inadequação dos conteúdos e propostas, a despeito desse ser seu público central. Nesse caso, a necessidade de trabalho não seria determinante para a evasão, mas o fato de se associar a uma escola que não atende o estudante que trabalha.

Alguns dos interlocutores também consideraram a entrada no mundo do trabalho que não é relativa à uma necessidade de sustento básico, e mais como uma tentativa de melhoria da renda familiar ou de aumentar a independência juvenil. Ou seja, o trabalho não seria uma necessidade, mas uma opção que se relaciona com o contexto de condição econômica não tão confortável.

Esses dados são importantes, pois o “trabalho” é bastante conhecido como uma das principais motivações para a evasão escolar, como mostram as pesquisas apontadas no primeiro capítulo. Mas além disso, os entrevistados chamam a atenção em suas percepções para outros fenômenos e motivações associadas. Atrelado ao trabalho, muitos professores ressaltaram questões familiares como cuidados com outras pessoas como irmãos, filhos ou idosos e a violência familiar como uma importante motivação para o abandono da escola. A gravidez na adolescência também foi bastante destacada, inclusive em alguns casos como a motivação mais relevante entre as estudantes do sexo feminino.

Sobre isso, é importante neste momento trazer algumas percepções dos interlocutores acerca do perfil do estudante que abandona a escola. Eu questionei aos entrevistados se eles conseguiam identificar perfis comuns desses estudantes que abandonam a escola. Além dos pontos destacados no tópico anterior, nos quais alguns entrevistados identificaram o do adolescente que ingressa no tráfico de drogas, outros pontos também foram identificados.

Grande parte dos entrevistados identificaram um perfil dos estudantes que abandonam a escola como associado ao de classe trabalhadora, os pobres ou os mais pobres (com menor renda em comparação ao restante do corpo discente). Alguns entrevistados também percebiam uma predominância do sexo masculino e, em menor número, três professores, identificaram uma maior representação dos estudantes negros entre os que abandonam a escola.

Esse perfil identificado pelos professores coaduna com as pesquisas sobre o tema, como mostrado no Capítulo 1. Também é compatível com condicionantes indicadas na primeira pergunta, considerando prioritariamente a “necessidade”, as condicionantes materiais da vida do estudante que os compelem a deixar a escola. Isto é, são estudantes que precisam trabalhar, por isso os mais pobres, mais os homens, do que as mulheres e, em alguns casos, foram destacados os negros em relação aos brancos. Ressalto que a grande maioria dos entrevistados não só não considerou a raça na identificação do perfil de estudantes que abandonam a escola, assim como essa apareceu muito pouco nas entrevistas de modo geral. Esse ponto será retomado no Capítulo 3.

Apesar de a necessidade de trabalho ter sido colocada como motivação, com maior ou menor destaque em todas as respostas, um grupo de professores deu maior ou igual destaque ao fato de a escola não ser atrativa para o estudante. Nesse caso foram feitas críticas mais alinhadas com a percepção de que a escola não é atrativa, pois não *dialoga com a realidade*, não fala a *linguagem* desse estudante, principalmente quando ele não é mais criança. Dentro desse grupo, alguns fizeram a ressalva da escola ser pouco atrativa especificamente aos estudantes oriundos das classes populares. Nesse caso, foi destacada a descrença na mobilidade social através da escolarização por parte desse público que não encontra muitas ou nenhuma referência de pessoas que passaram por processos de ascensão social através da escola em seus grupos sociais. Laura e Caio falam na clareza dos estudantes sobre as dificuldades de conseguir mobilidade social através da escola:

Laura: (...) quando ele chega na escola vê o professor dizendo que ele vai se formar que ele vai ganhar um dinheiro lá na frente, você vai ter uma profissão que você não tem que carregar peso, mas quando na verdade **ele já descobriu que tem uma profissão aqui fora que é mais fácil de conseguir**, não somente marginal, ele sabe que ele pode carregar o tijolo e ganhar o dinheiro na hora porque ele quer isso, não é só o marginal não, porque também se não a gente vai pensar que só tem marginal dentro da escola e não é isso..

Caio: (...) **a ideia idílica da escola como um veículo de ascensão social já se liquefez há muito tempo para os alunos** (...)

A descrença na mobilidade social através da escola é bastante discutida na bibliografia. Canário (2008), por exemplo, afirma que a escola passou de um “período das promessas”, caracterizado pelo crescimento da oferta escolar e do aumento da procura, “a corrida à escola”, para “tempo de incertezas”, com a discrepância entre o aumento da produção de diplomas e a rarefação de empregos correspondentes, gerando mudanças na relação entre a juventude e a escola, o que chama de “desencanto”.

Alguns entrevistados fizeram uma análise sobre esse processo, refletindo que a conjuntura socioeconômica vivida atualmente não estimula esses estudantes a investirem na escolarização, pois não há perspectiva de retorno ou apenas um retorno no longo prazo, dissonante do retorno rápido que aquele jovem *precisa* ou ao menos almeja. Percebe-se certo imediatismo comum da juventude, mesmo que associado à situação econômica desse grupo em específico.

A pesquisa de Costa e Koslinski (2006) discutiu o esvaziamento do significado do espaço escolar para setores sociais longamente expostos a um processo de redução das oportunidades de mobilidade social ascendente. Os resultados da pesquisa com grupos focais com adolescentes em escolas públicas e privadas apontaram que a ênfase na importância da escola para a definição do futuro e no presente diminuiu conforme os interlocutores estão “mais periféricos” (turmas, escolas e população mais pobres), como era de se esperar. Contudo, perceberam um cenário complexo, com o cruzamento de condicionamentos socioeconômicos com elementos como a localização nas áreas geográficas, a trajetória escolar pregressa dos entrevistados e o peso dos fatores culturais, como a circulação por meios sociais, o aporte familiar e a experiência vivida no processo de escolarização como elementos que complementam, rivalizam ou se sobrepõem à origem socioeconômica.

Cabe ainda assinalar que a evasão, ou a garantia da permanência escolar, foi colocada como uma problemática por alguns interlocutores mesmo antes de a entrevista chegar a esse ponto, e antes desses professores saberem que era um dos aspectos centrais da entrevista. Cristina, quando perguntada sobre como é o trabalho docente na cidade do Rio de Janeiro, mencionou como primeira questão o problema da permanência na escola, considerando sua modalidade de atuação, que é a EJA.

Cristina: Olha, é a maior rede da América Latina, né? **Então é uma educação para um ... é uma escola de massa. É uma escola para botar gente dentro da escola e, infelizmente, na modalidade que eu trabalho, não há uma preocupação com a manutenção dessas pessoas dentro da escola. Porque não adianta você botar o aluno dentro da escola e não o manter dentro da escola. E isso não parte de mim, enquanto professora... Isso faz parte de uma política pública. Que precisa manter esse aluno dentro da escola.** Então a EJA a gente sofre muito com isso. Porque as pessoas precisam trabalhar, se manter, dar conta do filho, das suas vidas. E não havendo uma política pública de manutenção é muito complicado (...)

A evasão escolar na EJA também apareceu na fala de Priscila sem eu ter perguntado sobre, como já referido no tópico anterior. É relevante que as professoras que trabalham nessa modalidade tenham ressaltado a questão da evasão escolar desde o início. Apesar da intergeracionalidade sempre ter sido uma característica da modalidade, essa vem passando nos últimos anos, no Rio de Janeiro, mas também em âmbito nacional, por um processo conhecido como juvenilização da EJA (PEREIRA E OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2019; CONCEIÇÃO, 2015), no qual os estudantes adolescentes e jovens passaram a constituir um grande contingente da modalidade. Esse processo é resultado de um encaminhamento cada vez maior de jovens com distorção idade-série para as turmas da EJA (mais de 15 anos cursando o Ensino Fundamental e de 18 anos o Ensino Médio), que pode ser consequência do ingresso tardio, mas também de reprovações e abandonos, que até pouco tempo estavam ocupando as turmas do chamado ensino regular.

Izabel: **O grosso hoje do PEJA<sup>55</sup> é essa garotada aí de 16, 17 anos que ficou batendo cabeça, sofreu inúmeras reprovações ao longo da vida escolar, saíram da escola, estão**

<sup>55</sup> O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (PEJA). A grade curricular do Peja contempla duas etapas – Peja I, referente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º

**voltando, ou assim, compulsoriamente “ó você não pode mais frequentar o ensino regular, você vai para PEJA”** [mudando a voz como se fosse outra pessoa].

Esse processo provoca um debate no campo da educação. Por um lado, é lido como benéfico para os estudantes fora da série considerada adequada, por ser considerada uma modalidade para jovens e adultos e com a conclusão mais rápida, por outro lado é lido como processo de exclusão de um público do ensino regular, que não precisaria ser encaminhado para a EJA.

Laura também mencionou a problemática da evasão escolar quando começou a contar sobre sua experiência docente no início da carreira e, apesar de não se referir à EJA, a relaciona com alunos também fora da idade considerada adequada para seus anos escolares.

Laura: A gente tinha muita evasão escolar porque muitos alunos tinham que trabalhar. Naquela época, tipo 1979, não tinha uma preocupação, não tinha um programa que ajudasse essas famílias, não tinham, não ajudavam essas famílias, em um determinado momento elas não aguentavam mais manter os filhos na escola. Então a gente tinha muita evasão ali. **O que acontece, eles iam ficando grandes, repetindo de ano e precisavam trabalhar. as famílias precisavam dessas crianças para trabalhar, para ajudar a família. Então tinha essa característica naquela época.**

Depois a entrevistada afirmou que, em sua experiência com as escolas na Cidade de Deus, ainda existia evasão, como referido no trecho de sua entrevista no último tópico, mas em menor número, assim como a infrequência, por conta da existência de programas como o Bolsa Família e oferecimento de transporte e merenda, que ajudavam a manter os estudantes na escola. A interlocutora ressalta que, por mais que o cenário tenha melhorado bastante – mas também considera que essa percepção de melhora pode ser relacionada ao fato de sua experiência mais recente ser em escolas da Barra da Tijuca, estabelecendo comparações com territórios populares próximos nos quais não acredita terem os mesmos resultados, fazendo uma ressalva de que existe diferença no abandono escolar a depender dos locais onde as escolas estão localizadas – a evasão ainda existe e é nítida no afunilamento que ainda ocorre nas turmas ao longo dos anos de progressão escolar, com um extenso número de turmas nos primeiros anos do ensino fundamental e poucas turmas no 9º ano. Amélia também destaca esse afunilamento em sua entrevista, e aponta para a diferença entre a quantidade de escolas de ensino fundamental e de ensino médio em Jacarepaguá, por exemplo.<sup>56</sup>

A maioria dos entrevistados tivera experiências com a EJA, ou com os diversos projetos que já existiram nas redes públicas para correção de fluxo, ou com turmas de alunos *maiores* (do que o

---

ao 5º ano), e Peja II, aos anos finais (6º ao 9º ano). Ambas estão organizadas em dois blocos de aprendizagem, com duração média de um ano cada, totalizando quatro anos.

<sup>56</sup> É interessante que essa constatação das entrevistadas já era apontada por Silva (2018 [2003]), em sua pesquisa no fim dos anos 90 e persiste até hoje. Quando o autor fez sua pesquisa sobre sucesso escolar na Maré, no Rio de Janeiro, existiam 44 escolas públicas municipais nas suas 16 comunidades e até 1997 apenas uma escola estadual de ensino médio, incluindo os bairros próximos, e que funcionava apenas no período noturno. Em 1998 foi inaugurado outro colégio estadual, com o período diurno. Apesar do autor estar se referindo a dados do fim dos anos 90, hoje, em 2020, a Maré conta com 3 escolas estaduais de ensino médio.

considerado regular para a série, ou seja, com distorção idade-série), organizadas pela própria escola.<sup>57</sup> Parte desses entrevistados disse que atualmente ocorrem menos reprovações do que no início de suas trajetórias profissionais, por consequência de algumas diretrizes das redes, principalmente municipal, que buscam melhorar o fluxo<sup>58</sup>. Em alguns lugares foi adotada a progressão continuada e o sistema de ciclos.<sup>59</sup> A esse respeito, alguns professores acreditam que o objetivo dessas práticas é melhorar os resultados aparentes da rede e invisibilizar os problemas de aprendizagem existentes.

Enquanto os professores da EJA se mostraram muito satisfeitos com sua atuação na modalidade, relatando, inclusive, algum tipo de preferência em relação ao ensino regular, alguns professores descreveram espontaneamente a sua atuação com turmas com estudantes com muitas reprovações, *maiores* ou de algum tipo de correção de fluxo como mais *difíceis*. Inclusive relatando que existiam muitos professores que tentavam evitar essas turmas, que estas eram preteridas no espaço escolar e que nem todos conseguiam trabalhar com elas.

Cristina:(...) **Peguei uma turma uma vez, acho que era Acelera** [nome do programa] ...de aceleração. **A turma era... para te falar, a professora do ano anterior, eles já tinham tido 3 professores! A última abandonou! Abandonou a prefeitura! Eles eram terríveis. Ninguém queria ficar com a turma, ninguém queria.** Como nessa escola eu não era da escola, eu era cedida, ai minha filha, sobrou para quem? Aí eu peguei essa turma. **Olha, foi muito bom o trabalho, foi ótimo. Eles se transformaram, saíram outras pessoas, totalmente diferente.** Não era mais aquela turma que aprontava isso e aquilo e eu acho que o professor precisa ter esse olhar diferente para o aluno se não...

O fato de os entrevistados terem citado a evasão mais especificamente para os estudantes considerados fora da idade série adequada não é ocasional. Os entrevistados percebem relações entre esses dois elementos, reprovação e evasão, mas na maioria das vezes ela só foi considerada quando eu perguntei se a desinserção escolar poderia ser relacionada com elas. Nenhum dos entrevistados se opôs à existência da relação, todos concordaram que existe. Tais percepções são consonantes com as pesquisas sobre o tema, que indicam que alunos que têm histórico de retenção tendem mais a abandonar a escola, como evidenciado no Capítulo 1.

A pergunta foi feita justamente porque os dados de pesquisas quantitativas apontam essa relação, bem como para a forte presença dessas experiências nas trajetórias dos adolescentes que cumprem MSE. Sobre a expulsão os professores falaram menos. Alguns alegaram que atualmente é difícil ocorrer a expulsão, porque existe uma forte fiscalização para impedir essa prática que não é considerada legal, exceto em “casos em que o estudante cometa algo criminoso” como uma

<sup>57</sup> A distribuição de turmas de acordo com critérios como idade, número de reprovações e distorção idade-série foi extensamente analisada e problematizada por Peregrino (2006).

<sup>58</sup> Lembrando que o atraso escolar pode existir por outros motivos que não apenas a reprovação por rendimento, mas também por matrícula tardia, frequência insuficiente ou abandonos que geram repetência de anos escolares.

<sup>59</sup> A progressão continuada propõe que o estudante deva obter as competências e habilidades em um ciclo, que é distinto do período de um ano ou uma série. O conceito de período escolar é então alargado e um dos objetivos é regularizar o fluxo de alunos ao longo dos anos de escola, sem repetência ou interrupções que prejudiquem a escolarização. A progressão continuada é prevista na Lei de Diretriz e Bases Nacional, de 1996.

entrevistada apontou, mas outros concordaram que a expulsão pode ter uma íntima relação, e discordaram da prática de expulsar estudantes.

Contudo, alguns entrevistados declararam existir, ou relataram durante outros momentos de suas falas, outros mecanismos utilizados pela escola para “limpeza” dos estudantes indesejados, aqueles que as “escolas consideram não conseguir lidar”. Como a troca de turnos, o encaminhamento para a EJA e até o “convite para se retirar da escola”. Uma das entrevistadas disse que não há expulsão, mas transferência entre colégios, o que ela chamou de “trocas de problemas” que aconteceria através de uma negociação entre os diretores, algo também encontrado na pesquisa de Gomes (2020), segundo a própria “para dar uma arejada no colégio, para não ficar aquilo tudo ali e para o pessoal não achar que está impune”.

Apesar de concordarem que existem relações entre reprovação e evasão, poucos entrevistados ponderaram a reprovação quando perguntados sobre o porquê alguns estudantes não concluem a escola básica, e mesmo quando consideraram, não pontuaram-na como uma motivação, mas descreveram situações que incluem repetência como Laura disse: “eles iam ficando grandes, repetindo de ano e precisando trabalhar”, mas aparentemente a maior motivação para abandonar é a necessidade de trabalho.

Apenas um dos interlocutores colocou a “reprovação” como a principal questão quando eu perguntei sobre desinserção escolar, e disse saber disso pela sua formação teórica durante a pós-graduação. Entretanto, afirmou que, apesar de ter sido informado teoricamente, por estar na escola básica foi possível perceber o quanto esse fenômeno de fato ocorre de maneira expressiva, se dedicando durante a entrevista a analisá-lo como extremamente danoso ao estudante.

Quando perguntei se havia relação entre reprovação e expulsão, quase todos os entrevistados se colocaram de forma crítica aos processos de retenção de estudantes, por conta das potenciais consequências negativas (desalento, abandono, distorção idade-série) e da sua não efetividade em termos de resultados educacionais. Contudo, muitos entrevistados declararam que existem colegas de profissão que concebem a reprovação como adequada para solucionar as dificuldades de escolarização ou até formas de punição por determinadas condutas que consideram inadequadas ao espaço escolar.

**Cristina: A forma de avaliar deveria ser modificada também. Não sei como, mas o que existe... [negando com a cabeça] aí você reprova o aluno, reprovado em que gente? Muitas vezes você não tá reprovando o aluno, mas a situação em que ele vive. Porque não permite muitas coisas para ele. Aí ele é penalizado com uma reprovação. Vai expulsar o aluno da escola por quê? Claro que tem umas situações que a gente precisa de outros, aí vem as redes de apoio, precisa de outros atores atuando. (...) tem colega que fala, “vou reprovar o fulaninho porque o fulaninho só chega atrasado...” aí tu vai ouvir a história do fulaninho e ele não dorme direito quando tem tiroteio, o pai quando chega bêbado bate na mãe, porque ele tem que tomar conta do irmão. Você não está reprovando o fulaninho, tá reprovando o sistema no qual ele vive. Aquela situação familiar ali. Se você fosse olhar bem você não ia reprovar o fulano. Ele nem chegou a ser o estudante diretamente, porque ele não**

**consegue nem chegar no horário, não consegue nem participar. Não é porque ele não quer.**

Rosa: Como professora eu falei com você né que eu trabalhei com (...) turmas com grandes reprovações, a minha prática como professora, como supervisora, diretora (...) é que **a reprovação não é resposta, ela contribui sim com evasão. E muitas vezes ela é muito injusta, ela vai como uma punição e não como uma proposta de mudança de percurso para aquele aluno.** Não há, na maioria das vezes, raras vezes que eu vi uma proposta assim “a vamos reprovar esse aluno, mas a proposta para ele no ano que vem é xyz”. Então a reprovação é um mecanismo que a escola trabalha ainda, a visão meritocrática (...) **por isso que eu acredito no itinerário individual dos alunos e nos ciclos de aprendizagem. (...) Se reprovação resolvesse a gente estava com educação brasileira super resolvida, porque eu acho que a gente é um dos países que mais reprovam no mundo. E você não vê essa realidade nas escolas particulares,** isso é uma outra coisa, hein! Eu trabalhei em escola particular e o índice de reprovação é baixíssimo! E você vai dizer que aqueles alunos que foram aprovados na escola particular são os melhores alunos? [Risos] (...) as pessoas ainda veem muito por merecimento, não fazem essa análise da autocrítica, do dinheiro público, do modelo de escola, é algo assim... e para mim impregnado pelo corporativismo, ideias equivocadas de poder (...) às vezes, professor você pode muito pouco e na avaliação (...) Às vezes as pessoas têm até excelentes intenções, acreditam mesmo né aquilo que estão fazendo, são compromissadas com o trabalho e caem nessa armadilha de não entender o processo daquele aluno, muito de se atingir pessoalmente né, você não se distancia (...) **para mim avaliação é um dos nós sim da evasão.**

Assim, por mais que exista há bastante tempo certo consenso no campo teórico de que a retenção dos estudantes é altamente correlacionada com a evasão, e que haja concordância por parte dos entrevistados sobre as problemáticas dessa, a reprovação ainda aparece como uma questão no cenário escolar, mesmo que ocorra em menor escala do que antes. Em alguns casos, os professores também ponderam não enxergar outras alternativas no campo da avaliação. Uma das entrevistadas criticou o que considerava sistema de “aprovação automática”, por gerar consequências negativas no empenho dos estudantes com a escolarização. Algo que foi também encontrado na pesquisa de Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2009), interpretado por eles à luz do esvaziamento da dimensão de autoridade docente. Outros entrevistados também esboçaram em alguns momentos, mas em escala menor, críticas em relação à progressão dos estudantes sem uma correspondência em termos de habilidades adquiridas.

Ricardo, que colocou a reprovação como a principal questão para a desinserção escolar, disse encontrar uma dualidade: o fato de cada vez mais discutir no campo acadêmico da educação, do qual faz parte, a reprovação como uma prática danosa, e o fato dessa “informação não estar chegando” aos profissionais da educação, pois eles continuam reprovando. O entrevistado propõe que a explicação dessa dualidade seja multifatorial, mas supõe ter relação com a formação e com o contexto, composto por alunos que “entre aspas, não aprendem” e a percepção dos docentes de que faltam soluções para problemas de aprendizagem, pois, como outros entrevistados colocaram, por mais que contestem a reprovação, existe uma falta de instrumentos para garantir a participação nas atividades escolares que não seja a possibilidade de retenção.

### 2.3.2 De quem é a responsabilidade?

Uma das questões fundamentais desta dissertação é analisar se as percepções sobre os processos de desinserção escolar estão mais orientadas por uma perspectiva aqui chamada de hipersociológica, isto é, que enfatiza o peso dos fatores explicativos macrossociais que condicionam a escolarização dos estudantes, ou se oscilam para um outro extremo, no qual a análise privilegia o papel dos indivíduos nesse processo. Resolvi então perguntar se os entrevistados conseguiam atribuir responsabilidades pelos processos de afastamento do percurso escolar.

Todos os entrevistados, em alguma medida, buscaram explicações mais estruturais para os processos de desinserção escolar e usaram categorias como Estado, governos, sistema, sociedade, poder público, para construir análises de que são as condicionantes sociais, existentes em um contexto específico brasileiro de extrema desigualdades social, no qual a educação pública não é valorizada, que dificulta processos de escolarização dos estudantes mais vulnerabilizados, que de acordo com os próprios seriam em geral os mais pobres.

Em geral, as entrevistas circularam em torno da constatação de um *sistema* que funciona de modo a manter uma determinada estrutura social, a *sociedade* que não atua para modificar esse cenário e não elege representantes comprometidos com a educação pública, o que proporciona *governos* que não investem em educação e não produzem *políticas públicas* que para garantir a permanência estudantil e o fato de isso tudo ser relacionado com as *desigualdades sociais* existentes no Brasil.

Todavia, grande parte dos entrevistados quando perguntei se conseguiam atribuir responsabilidade pela desinserção escolar declarou que essa é compartilhada, nesta ordem de importância, entre o Estado, ou seus governantes, e outras duas instituições: a família e a escola.

A família foi citada em todas as entrevistas de alguma forma, nem sempre como umas das responsáveis pela não permanência do estudante na escola, mas de alguma forma se relacionando com isso. Ou porque a família possui uma renda insuficiente para satisfazer as necessidades dos seus componentes, compelindo o estudante a trabalhar. Ou na percepção dos entrevistados da existência de discursos de colegas profissionais da educação que culpabilizam a família do estudante por não garantir a permanência escolar.

Contudo, na maioria dos casos quando o entrevistado afirma que a responsabilidade é compartilhada, e coloca a família como uma das responsáveis, de alguma forma busca ilibar, justificar, considerando que essa não possui as condições necessárias, por consequência de sua trajetória escolar e da sua situação socioeconômica, para manter seu filho na escola.

**Laura: eu acho que todos têm a responsabilidade, em um peso maior ou menor toda a sociedade tem responsabilidade. Vamos lá, a gente pode dizer que os pais, por serem**

**peessoas que não estudaram, porque também tem isso, pais que não completaram o ensino também não veem com muita ... como que eu vou falar.... eles também não observam...não se empenham muito para que seu filho termine.** Eles já chegam desvalorizando a escola, “você não vai aprender tanto assim...”. Fora que já têm uma autoestima baixa em relação à escola, para ele, para aquele pai, aquela mãe que teve uma história de fracasso na escola, então ele também já leva isso para o filho, então eu posso dizer nesse momento os pais têm uma carga de responsabilidade porque ele tem autoestima baixa e não valorizam a escola como uma coisa que vai levar seu filho a melhorar sua condição social (...)

Gabriela: (...) **E [também a responsabilidade] dos pais né, porque não foi o sistema e nem o professor que botou o filho no mundo. Mas essas pessoas também tiveram uma experiência de escola muito ruim né.** Quando você conversa com os pais, eles também são muito novos (...) e essa pessoa também não teve nenhuma estrutura, ela está reproduzindo o sistema (...)

Priscila: eu consigo colocar o poder público como o grande causador dessa evasão, porque a educação como direito do cidadão ela tem que garantir condições de permanência, porque a gente tem uma realidade de sociedade. **Então não é só você abrir escola e falar “ah gente a escola tá aqui te esperando”, a realidade de permanência desse sujeito ela precisa ser garantida com estrutura, as mães, as famílias, elas precisam garantir que seus filhos tenham alimentação, que eles consigam chegar a escola, né, que eles consigam receber algum tipo de assistência visto que a gente tem uma parcela enorme da sociedade que não vai conseguir garantir.** A gente precisa de políticas públicas que garantam a permanência desses sujeitos e a gente vê na história de vida da grande maioria dos estudantes da EJA que eles não receberam do poder público nenhuma forma, nenhum subsídio para que eles conseguissem frequentar a escola, né. Como garantias básicas de sobrevivência, como moradia, alimentação, segurança...então numa vida tão complicada a tendência é o sujeito primeiramente abandonar o estudo.

Além disso, é importante destacar o fato de que alguns interlocutores reconhecem entre os pares profissionais da educação modos de culpabilização da família que consideram equivocados e desprovidos de uma análise mais crítica com relação às condicionantes sociais. Assim como alguns também relataram que esses pares criticam modos de vida dos responsáveis dos estudantes por considerarem inadequados, como por exemplo das roupas que eles vestem, o que foi constatado também na fala de um entrevistados.

Izabel: **seria muito mais fácil dizer que a família é a culpada né, mas diante de um sistema que é tão perverso, e sem cair num chavismo [risos] mas a culpa é realmente de um sistema que foi criado para excluir mesmo,** faltam políticas públicas voltadas para o jovem, falta esse olhar diferenciado para essa camada, falta realmente uma correção das desigualdades sociais mesmo, nas desigualdades econômicas. Porque num país que você vê de um lado uma meia dúzia ganhando bilhões e em contrapartida, uma grande parte da população que é a base ganhando menos que um salário-mínimo, aí querer que essa mesma sociedade evolua através da educação é complicado, porque antes de querer educar o povo quer comer. Então eu ... **é muito mais fácil aderir ao discurso de que “a culpa é da família que não cobra do jovem” tá, mas essa família tem condição de cobrar? Porque ela tá lutando pela sobrevivência**

**Mariana: E você percebe esse discurso de culpabilização da família?**

**Izabel: Nossa! Sempre! Sempre.**

Amélia: assim, você não conscientiza a família, você pode dialogar com essa família, porque cada um que se conscientiza. **E o professor precisa respeitar as opções dessa família, entender que ele é um servidor público que está a serviço da e não o contrário. São questões que às vezes, né, porque às vezes o professor critica como a mãe vem arrumada... Como eu tenho muito [aluno] especial, às vezes a mãe do especial tá com o cabelo arrumado, com batom, bem tratada, aí um outro “olha como ela tá arrumadinha e o filho dele precisando...”. Ela tem mais é que tá arrumadinha, bem, ela é mulher,**

entendeu? Né, ela não vai morrer porque tem um filho com necessidades especiais. **O Estado é que tem que dar estrutura e não tem.**

Gabriela: **às vezes você tem uma mãe que você não sabe quem é mãe e quem é filha, não só na idade mas também na forma que se vestem, parecem duas parceiras que vão para o baile funk.** E essa pessoa também não teve nenhuma estrutura, ela está reproduzindo o sistema, as relações, ela não tem muito o que oferecer para a própria criança, entendeu?

Alguns entrevistados, mesmo fazendo ressalvas sobre as condições de garantir a permanência escolar muito limitadas, mencionaram a família quando identificam o perfil do estudante que abandona a escola.

Priscila: (...) então, a evasão é intensa e forte nesse jovem que mora em comunidade, que é periférico, de **famílias desestruturadas**, muitos filhos de mães solteiras, a gente tem essas características que conjugadas fortalecem a evasão.

Gabriela: **O aluno que acaba abandonando é aquele que os pais são totalmente ausentes, porque você tem o pai ausente, a mãe ausente, mas tem uma avó. Mas quando essa estrutura está totalmente fragilizada, quando não tem ninguém, ele abandona porque está por conta dele,** porque ele vai ter o pessoal do entorno, da sua casa, ali da comunidade, ele vai ficando por ali e vai oferecendo né... ou droga, lazer né (...)

Laura: (...) **então é isso que acontece. Se você tiver em uma família estruturada onde o pai e a mãe estão trabalhando, você tem uma casa, alimentação está garantida e você não tem emergência de trabalhar, você consegue dar conta do ensino.** Você consegue direitinho estudar e se formar, agora o que te atrapalha mesmo são essas questões econômicas, financeiras, que você não consegue prosseguir e terminar.

Natália: (...) A responsabilidade é dividida, ela não é local de um cidadão só. **Ela é do pai da mãe que não conseguem nem se colocar na sociedade, quem dirá ajudar o filho a se colocar.** A gente tem crianças com problemas muito sérios e você ver que o problema é justamente do pai e da mãe (...) [conta a história de uma aluna] **Aí você vê que é uma desestrutura familiar gigante, hoje em dia você vê muito alienação parental né, o quanto que é essas crianças sofrem de alienação parental a mãe falando mal do pai, o pai falando mal da vó, então é tudo muito doente, tudo pouco estudado então, são poucas as pessoas que se planejam para ter filhos, e estudam... elas nem se orientam quanto mais uma orientam criança.** (...)

A noção de *família desestruturada* apareceu em muitas entrevistas, mesmo que cada um possa atribuir sentidos distintos ao termo.<sup>60</sup> Em geral, percebemos que a noção de desestrutura aparece quando (ou quando se pressupõe que) os responsáveis pela criança não são seu pai e sua mãe e/ou não possuem uma situação financeira considerada suficiente. Mas também aparece associada a ideia de que falta aos responsáveis planejamento, suporte e orientação, com forte conotação moral ainda

<sup>60</sup> É interessante pontuar que por mais que a noção de família desestruturada seja bastante usual ela pode ser utilizada para descrever situações familiares distintas, como aponta a bibliografia. A título de exemplo, na pesquisa de Telles (2009), alguns professores usaram para descrever famílias monoparentais compostas apenas pela mãe; ou podem ser utilizadas em situações em que não são os pais, mas outro tipo de familiar cuidando da criança; para identificar famílias compostas por mães consideradas muito jovens; para identificar famílias que os professores consideram pouco cuidadosas; e até famílias com baixa escolaridade e pouco acesso à recursos. Um dos entrevistados pela autora chega a dizer que “a família aqui é um conceito diferente da nossa visão burguesa de sociedade. A família aqui é uma coisa totalmente diferente (...) pai é um conceito que não existe muito.” (Professor, retirado de Telles, 2009, p. 160). Já Burgos (2009) identifica entre seus interlocutores falas que associam a desestrutura familiar à falta de organização e disciplina, capazes de assegurar que a criança frequente a escola.

mais forte. A família é considerada um fator influente nesse cenário, pois, de acordo com minha análise, a despeito de serem descritas pelos entrevistados as dimensões sociais que colocam as famílias nessas condições que a desestruturam, nem todas as famílias são consideradas desestruturadas, o que ajuda a explicar de alguma forma as diferenças dos resultados escolares entre os estudantes submetidos às mesmas condições socioeconômicas.

Como dito anteriormente, alguns professores dividem a responsabilidade dos processos de afastamento escolar entre o Estado e a família e alguns também com a escola. Amélia por exemplo, depois de ter colocado a grande responsabilidade no poder público, disse que a escola tem que fazer sua “*mea-culpa*”, pois, dependendo da concepção de educação, a escola pode fazer a diferença na permanência dos estudantes, quando possui uma equipe organizada politicamente e que se relaciona bem com a comunidade.

Enquanto Amélia buscou diferenciar as unidades escolares entre si, Gabriela trouxe uma análise mais abrangente sobre a instituição escolar, quando aponta essa como um lugar anacrônico, que “não procura alternativas de ser diferente”. Entretanto, a entrevistada atribui a resistência às mudanças da escola a sua própria estrutura, que, de acordo com ela, tem a ver com ideologia de um sistema que quer promover a sua própria manutenção, mas também a alguns professores. Isto é, ela identifica nos professores uma resistência às mudanças que considera necessárias a escola para deixar de ser esse lugar anacrônico, que não contempla os estudantes e, portanto, tem responsabilidades sobre o abandono escolar.

Contudo, Gabriela faz uma ressalva de que existem muitos professores fazendo o que considera um bom trabalho, mas muitas vezes isolados. Essa interlocutora utiliza o exemplo dos professores que são premiados por esse bom trabalho, mas que também possibilita uma análise que discorda “como se esse movimento tivesse que ser individual, como se não tivesse uma estrutura ali”. De acordo com ela, essa análise promove uma ideia de que o problema é do professor, ou seja, “quando ele quer ele faz”, algo que ela discorda, pois existe a estrutura. Ou seja, por mais que a entrevistada perceba alguma medida de agência dos professores enquanto componentes da estrutura, entende que não são ações individuais e isoladas que conseguem modificar o cenário, mas “juntos encontrar alternativas para ir contra o sistema, contra a estrutura”.

Rosa, assim como Gabriela, colocou a escola no início de sua resposta sobre de quem é a responsabilidade. E de maneira similar disse que uma questão que a faz apontá-la é o próprio modelo de escola, que de acordo com ela foi pensado para um estudante “dentro de determinada faixa etária, nas condições sociais mais adequadas, na proteção da infância”, nos valores que “a sociedade diz defender”. E quando o estudante não se encaixa nesse modelo, “não é que essa escola expulsa aluno”, mas o próprio modelo em que está amparada dificulta a permanência desse.

Laura foi uma entrevistada que não definiu a “escola” como uma das responsáveis pelos processos de desinserção escolar, mas sim os professores que “também têm sua parcela de culpa”. De acordo com ela, apesar de existirem profissionais excelentes, que “lutam” e estão em constante formação para fazer um bom trabalho, muitos professores “não sabem o que estão fazendo ali”. Para Laura o problema é que esses profissionais não se entendem como agentes de transformação “daquele grupo, ou da sociedade”, ou seja, não percebem e não exercem sua função potencial. Além “de não pertencerem àquele grupo e àquela comunidade” na qual trabalham. E isso tudo está relacionado com a desmotivação do trabalho docente, consequência das causas mais amplas já apontadas, como o fato de a população eleger governos que não investem na educação pública, de acordo com Laura os principais responsáveis pelo cenário.

Creio que a análise de Laura também é interessante para pensarmos sobre o pertencimento dos profissionais à comunidade escolar. Caio em sua entrevista também percebe uma distância muito significativa entre os professores e os estudantes, que de acordo com ele, gera dificuldades na comunicação, como, por exemplo, o fato de os códigos de respeito, das perspectivas de futuro e dos valores serem distintos entre os dois grupos, que tem como consequência ruídos e relações violentas.

Ricardo começou sua resposta ponderando a responsabilidade do professor, pois seria dele a “canetada final” que decide a reprovação, já tendo apontado essa anteriormente em sua entrevista como um grande motivo para a evasão escolar. Contudo, também afirma que seria injusto atribuir essa responsabilidade de maneira individualizada, ou maior, aos professores, se consideradas questões mais macro, como os currículos, gestores, políticas públicas e governos, “em um nível hierárquico superior” que são os principais responsáveis por esse cenário de alto índice de reprovações. Esse seguiu um caminho inverso de quase todos os entrevistados, começando a atribuir a responsabilidade pelo professor e depois chegando a questões mais amplas, o que interpreto pelo fato de ter sido o único que privilegiou a reprovação em suas análises sobre a desinserção escolar.

Apenas uma entrevistada dividiu a responsabilidade com o estudante. Natália disse que além da sociedade, do governo, da escola e dos pais, a responsabilidade também é do estudante que “não se percebe enquanto cidadão”. Contudo, o resto de sua resposta enfatiza a importância da família no cenário, como já destacado sobre a família desestruturada.

**Natália: A responsabilidade é de todo mundo gente! A responsabilidade é da sociedade, a responsabilidade é do governo, é do pai, da mãe, é da escola, é da pessoa que não consegue se perceber enquanto um cidadão aos 12 ou 13 anos. A responsabilidade é dividida, ela não é local de um cidadão só. Ela é do pai da mãe que não conseguem nem se colocar na sociedade, quem dirá ajudar o filho a se colocar. A gente tem crianças com problemas muito sérios e você ver que o problema é justamente do pai e da mãe (...)**

Por mais que essa professora tenha atribuído alguma importância ao estudante do processo de afastamento do percurso escolar – inclusive essa entrevistada também disse posteriormente que não

enxerga um “interesse” do estudante que cumpre MSE na sua escolarização – ela não desenvolve muito essa análise, priorizando a família. Apesar de ter sido a interlocutora que mais ponderou o papel do estudante na sua escolarização, mesmo assim foi de uma maneira muito tímida, procurando de alguma forma também justificar que o estudante não se enxerga enquanto cidadão, como se lhe faltasse essa compreensão.

Podemos dizer que a hipótese inicial que os professores iriam se aproximar mais de análises pautadas nas condicionantes sociais e se afastariam de uma análise mais centrada nos indivíduos de fato apareceu quando eles especularam sobre as motivações dos processos de desinserção escolar dos estudantes. Contudo, quando eu perguntei especificamente se eles conseguiam atribuir responsabilidades sobre esses processos essa foi dividida: sendo a sociedade em que vivemos a maior responsável, seguida da família e da escola e por fim, apenas uma entrevistada dimensionou o estudante, em ordem de importância nas falas. Ao mesmo tempo em que as agências dos sujeitos governantes, familiares e professores específicos apareceram, diferenciando-os entre seu grupo, muitos interlocutores disseram que a responsabilidade não pode deve ser individualizada, pois esses sujeitos fazem parte de um contexto social mais amplo que o condiciona, não sendo “justo” desconsiderar essa relação.

#### **2.4 Relações dos professores com estudantes em cumprimento de Medidas Socioeducativas**

Como explicitado na introdução, minha opção metodológica foi por não selecionar interlocutores que tivessem necessariamente algum tipo de experiência com estudantes que cumprem ou cumpriram MSE. Essa opção teve como fundamento o fato de eu querer analisar as percepções do professor da rede pública que encontrou ou potencialmente pode vir a encontrar esse estudante sem ter feito a opção por trabalhar com esse público (como quando o docente faz a opção por trabalhar em unidades socioeducativas em um concurso ou contrato), mas que, enquanto profissional da educação, está sujeito à essa possibilidade.

Um dos objetivos secundários da seleção era, mesmo que em uma amostra não representativa, identificar se essa era uma situação presente na experiência profissional em um conjunto de professores selecionados aleatoriamente. E, de fato, foi. Dos doze professores selecionados, quatro alegaram não ter tido contato com estudantes nesta situação de cumprimento de MSE, sendo que alguns destes afirmaram que poderiam ter tido, mas não souberam. Um desses quatro entrevistados afirmou já ter tido um aluno egresso, ou seja, que já havia cumprido MSE, e lembrou de ter presenciado uma situação na qual estudantes mencionaram uma unidade de internação

socioeducativa,<sup>61</sup> o que é relevante para pensarmos que a experiência com as MSE pode ser também se dar em outros formatos no corpo discente.

Como é de se esperar, dentre os oito profissionais que tiveram contato com adolescentes em cumprimento de MSE, esse se deu em escalas diferentes, alguns conheceram mais adolescentes nessa situação e outros menos. Lembrando que alguns desses professores também atuaram em outros cargos nas redes, como coordenadores, diretores, supervisores ou orientadores e/ou exerceram alguma função no nível regional/central da secretaria de educação. Esses outros cargos são relevantes, pois costumam receber o estudante que cumpre MSE na escola, e os do nível regional são acionados por esses estudantes quando há dificuldades de matrícula (sendo sua função possibilitar a matrícula em alguma escola disponível).

Dentre os profissionais que não tiveram contato com estudantes cumprindo MSE, dois relataram trabalhar mais comumente com os anos iniciais do Ensino Fundamental regular, o que diminui a probabilidade de encontrar um adolescente cumprindo MSE porque uma minoria teria idade para tal.<sup>62</sup> Um deles atua há muitos anos em um território tradicionalmente controlado pela milícia, outro em uma escola considerada de prestígio em um bairro valorizado da cidade, o que possibilita uma interpretação de serem escolas menos propícias a receber esses adolescentes, além do fator idade.<sup>63</sup> No sentido inverso, o outro entrevistado que relatou não ter conhecimento de ter alunos cumprindo MSE é professor apenas da rede estadual e só dá aulas para o Ensino Médio, o que excluiu uma grande parcela desse público que se concentra no Ensino Fundamental como evidenciado nos dados do Capítulo 1.

Dentre os professores que tiveram alunos em suas salas de aula cumprindo MSE a maioria relatou ter sido na modalidade da EJA. Podemos interpretar esse dado a partir do perfil majoritário do estudante que cumpre MSE, já mencionado, com uma maior concentração de jovens com mais de 15 anos e com distorção idade-série, por se adequar ao perfil atendido pela EJA (para se matricular na EJA no Ensino Fundamental é preciso ter no mínimo 15 anos e no Ensino Médio no mínimo 18

---

<sup>61</sup> Esse professor lembrou durante a entrevista que um ex-aluno seu mencionou já ter sido preso e, como esse aluno era adolescente, concluímos que provavelmente ele estava se referindo à MSE de internação. Depois disso lembrou de já ter ouvido alunos comentando sobre o Instituto Padre Severino, antigo nome da unidade socioeducativa de internação Dom Bosco, na Ilha do Governador.

<sup>62</sup> Lembrando que as MSE são aplicáveis a partir dos 12 anos, mas a maior concentração de adolescentes cumprindo essas medidas atualmente é na faixa etária entre 15 e 18 anos, de acordo com os dados da pesquisa de referência sobre o cenário nacional (BRASIL, 2019) e estadual (DEGASE e UFF, 2018). Os entrevistados afirmaram que apesar de trabalharem majoritariamente com crianças existem em suas turmas adolescentes com distorção idade-série e que já trabalharam com turmas específicas para esse público, mas em menor número do que com crianças.

<sup>63</sup> No primeiro caso poderíamos pensar que uma escola em uma área controlada pela milícia pode ser considerada não adequada para um adolescente acusado de autoria de ato infracional, como exemplo posso citar o relato da professora que trabalha nessa localidade sobre casos de estudantes que foram acusados de furto dentro da escola e foram transferidos, pois poderiam sofrer retaliações por parte dos milicianos. No segundo caso essa menor probabilidade poderia ser suposta a partir dos resultados da minha pesquisa, conforme discutido no primeiro capítulo, que indicam dificuldades de matrícula, ou a expectativa dessa possível dificuldade, para estudantes que cumprem MSE, podendo ser um inibidor de tentativas de matrícula em uma escola considerada de prestígio.

anos). Além disso, é possível supor uma maior atratividade da EJA para esse perfil de estudante, por ser uma modalidade pensada especialmente para jovens e adultos com atraso escolar.

Paralelamente a isso, podemos interpretar a presença desses estudantes da EJA a partir de outros elementos que apareceram nesta pesquisa. Um dos entrevistados relatou que uma escola que trabalhou recebia um fluxo considerável de adolescentes cumprindo MSE - sendo inclusive o que mais teve contato com esses estudantes - encaminhados pelo conselho tutelar ou pelas próprias famílias, o que acredita ser motivado pelo fato de sua escola atender à EJA na modalidade semipresencial e uma estrutura diferenciada: “mandam para lá porque lá eles vão ficar pouco tempo e aí acham que não dá muita dor de cabeça”. Além disso, também percebe uma tendência dos operadores das MSE de encaminhar os adolescentes para escolas específicas, que costumam “aceitar” esses estudantes.

Um outro elemento é que parte dos interlocutores descrevem esses adolescentes que cumprem MSE como “mais adultos” do que os outros de sua idade, muitas vezes sendo essa percepção justificada pelas *experiências de vida* desses sujeitos. Creio que esse tipo de percepção, que não me parece restrita ao grupo de interlocutores, pode ter efeitos sobre os profissionais responsáveis pela execução de MSE e da educação, que vão encaminhar e receber esse adolescente na escola, contribuindo para uma percepção de melhor adequação à EJA do que ao ensino regular.

Rosa: (...) Eles são jovens na idade, mas quando um filho meu com 16 anos ia enfrentar o que eles estão enfrentando, entendeu? **Eles têm uma vida adulta.** E aí a cabeça do cara não está pronta para isso, experiência de vida, por mais que eles tenham vivido aquela situação toda também. Eu acho assim um programa que é um fracasso total.

Gabriela: (...) **Ele adquire uma maior maturidade do que os outros em função de estar convivendo com adultos e numa situação de risco, então** eles precisam se safar das situações (...)

Marisa: (...) Agora o que eu penso que as políticas públicas nessa área, elas devem na verdade, como que eu posso dizer, elas têm que facilitar a continuidade dos estudos deles, né, porque eles precisam, **como qualquer adulto, porque o sujeito que já viveu o sistema prisional, o jovem, 16 anos em diante, que já é pai, que já tem que trabalhar, ele já é um cidadão trabalhador, não importa a idade, ele já vive a vida adulta.** É isso que eu quero dizer, ele já vive a vida adulta, então necessita de práticas...educativas dessas formas, que restabeleçam esse vínculo dele com a questão de uma humanização em relação à sociedade. (...)

O último elemento a ser destacado é que alguns entrevistados expuseram, ou afirmaram que existe uma concepção corrente, que esses adolescentes que cumprem MSE - ou que são suspeitos de atividade ilícitas, mas não necessariamente foram responsabilizados por isso - têm um poder de influência sobre os outros estudantes, podendo incentivar à prática de atos infracionais, consumir drogas, não respeitar as regras da escola ou causar conflitos no espaço escolar.<sup>64</sup> Uma entrevistada

<sup>64</sup> Como disse, essa percepção sobre o poder de influência de alguns estudantes sobre outros não se restringe aos que cumprem MSE. Um dos interlocutores citou ouvir de colegas de profissão a expressão “maçã podre” para designar aqueles que “estragam” a turma inteira. E que quando esses estudantes saem da escola existe uma certa comemoração dos professores, porque a turma “vai para a frente”.

ponderou que talvez seja mais fácil esse estudante influenciar outros estudantes a aderirem ao tráfico de drogas do que a escola influenciá-lo a se afastar dessa prática, porque o que a instituição oferece não seria satisfatório para incentivá-los a concluir a educação básica.

Natália: [falando sobre um estudante suspeito de vender drogas] (...) aí ele ficava tentando aliciar as meninas e aquilo me incomodava muito... porque **uma coisa é você lidar com uma criança que está com problemas, outra coisa essa criança trazer problema para a família dos outros.**

Gabriela: (...) **e a direção tinha muito cuidado com esse menino** [que cumpria MSE], era de fazer o contrário, porque o que ele oferece, o que ele dá de exemplo, o que ele relata, **o que ele dá de testemunho é muito mais fácil de ele estar ali arregimentando pessoas para o tráfico do que o contrário, para você ver quanto...é complicado o que a gente oferece.**

Mariana: mas, no caso desse estudante, ele falava sobre isso publicamente?

Gabriela: ele contava...ele levava coisa dentro da bolsa também, tinha que estar sempre vigiando e a gente é educador, a gente não pode abrir bolsa de ninguém, não pode ficar...entendeu, é complicado.

Marisa: (...) são jovens [que cumprem MSE] que a gente acaba percebendo que tem uma dificuldade muito grande em entender e respeitar regras, **no meu caso nós temos pessoas de mais idade [se refere aos alunos da EJA] e eles acabam baixando um pouquinho, porque não é gente da idade dele. Em turmas que a faixa etária é mais homogênea é bem provável que seja mais complicado,** exatamente por aquilo que a gente começou nesta conversa, **de estabelecer território, tem que estabelecer território e tudo isso daí já tá na questão cultural.**

Portanto, talvez esses tipos de percepções sobre esses estudantes, construídas por experiências, mas também por representações, “ser mais maduro”, “viver uma vida mais adulta” e “influenciar os outros estudantes”, podem também contribuir para o direcionamento desse público mais facilmente na EJA do que para o ensino regular. Contudo, como a entrevistada disse, é “bem provável” que seja complicada a relação do estudante que cumpre MSE com estudantes de sua idade, pois ela não teve essa experiência, por ter tido contato apenas na EJA. Ou seja, não é fruto de sua experiência concreta, mas de uma expectativa. Assim como a outra entrevistada relatou uma preocupação com um possível aliciamento de outros estudantes, mas não testemunhou isso.

Além dessas percepções na fala dos interlocutores, que parecem sugerir que esse estudante seja mais facilmente encaminhado para EJA, existe também o fato já mencionado de o sistema de ensino nas unidades socioeducativas ser modular, com aprovação ou retenção de ano escolar no fim de cada semestre, promovendo a aceleração da escolarização. Isto significa que mesmo que o estudante não tenha frequentado nenhum programa de aceleração antes do cumprimento de medida, ele vai frequentar uma escola nesse formato. Proponho que esse fato também pode exercer alguma influência na opção por algum programa de aceleração ou pela EJA quando o adolescente termina de cumprir a medida, ou progride para o meio aberto.<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Depois de frequentar o ensino modular podemos supor que se torna mais difícil voltar ao formato regular, visto que o calendário dos dois funciona de maneira diferente. Cito um exemplo: o adolescente cumpre uma MSE durante 6 meses, frequenta um módulo no mesmo período e conclui um ano escolar. Quando ele ganha a liberdade, no mês de julho por exemplo, vai ter que esperar um novo período letivo começar para ingressar no formato regular junto com a turma, ou então terá que prosseguir em um programa de aceleração ou ingressar em uma turma com o período já iniciado.

Em vista disso, apesar de a EJA ter de fato um apelo forte para atrair esse público que cumpre MSE quando fazem parte do seu perfil em termos de distorção idade-série, existem outras questões, no campo das percepções dos profissionais da educação e do sistema socioeducativo que podem impactar nessa opção. Isto significa que talvez não seja apenas uma escolha do estudante e sua família pela modalidade, mas, de acordo com minhas análises, a entrada no sistema socioeducativo pode aumentar as possibilidades desse estudante ser encaminhado para programas de aceleração ou para a EJA.<sup>66</sup>

Sobre a experiência dos interlocutores com estudantes que cumprem MSE, muitos trouxeram análises relativas ao comportamento desses estudantes no espaço escolar, além do trecho citado anteriormente no qual a entrevistada disse que “são jovens que tem uma dificuldade muito grande em entender e respeitar regras”, em outras entrevistas foram descritos como “passivos”, “calados”, “na deles” ou “que davam zero trabalho”. Contudo, um aspecto interessante é que os professores associaram o estudante que cumpre MSE com alunos-problemas, ou seja, com características e/ou comportamentos reconhecidos como adversas ao espaço escolar, mesmo quando trouxeram exemplos de estudantes que não consideraram alunos-problemas, algo também observado por Silva e Salles (2011).

De acordo com a pesquisa de Gomes (2020), os “alunos problemas” são geralmente aqueles que apresentam, do ponto de vista da escola, problemas de ordem comportamental (agressividade, dispersão...), de ordem educacional (distorção idade/série, dificuldade de aprendizagem, alto absenteísmo) e de ordem familiar (família “não estruturada”, violenta, cujos responsáveis são ausentes ou se colocam de forma avessa ao que a escola defende). Para Gomes (2020) embora “aluno-problema” seja uma categoria nativa entre os profissionais da educação, como demonstrado em sua pesquisa com os orientadores educacionais e em outras pesquisas, também pode ser um conceito, que de acordo com sua análise está

situado na intersecção da teoria da construção social do estigma de Goffman (2008) e da sociologia do desvio de Becker (2008). Ele é entendido como o sujeito cuja identidade social de estudante foi deteriorada. Na construção do seu estigma, está o comportamento percebido como desviante (indisciplina, violência, agressividade) convertido em símbolo depreciativo por processos escolares que são atravessados por questões de gênero, aspectos socioeconômicos e étnico-raciais. (GOMES, 2020, p. 7)

A tese de Gomes (2020) afirma que a construção do aluno-problema não diz respeito apenas aos estudantes e a seu comportamento considerado inadequado, mas à forma como atores conduzem suas ações diante de situações conflituosas dessa ordem. Ou seja, não seria o comportamento que

---

<sup>66</sup> Creio que esteja claro que meu objetivo não é refletir sobre a EJA ser ou não uma modalidade adequada ou mais adequada, mas o objetivo nesse momento é apenas indicar que é possível perceber que existem percepções dos profissionais que podem aumentar a chance desses estudantes que cumprem MSE serem encaminhados para a EJA, sem nenhum tipo de avaliação, da minha parte, sobre a inserção desses jovens na modalidade. Assim como nos programas de aceleração.

converte estudantes desviantes em aluno-problema, mas os processos escolares que depreciam suas identidades, processos de construção de estigmas. Assim, o aluno-problema é fadado à “morte social” na escola, essa se constituindo como um ambiente “proibido” através do impedimento direto ou indireto de sua entrada, através de demonstrações de que suas presenças são indesejadas, sendo, portanto, apenas toleradas.

Quando eu perguntava se o interlocutor já tinha tido contato com o estudante que cumpre MSE e a resposta era positiva, muitos traziam casos concretos para exemplificar como foi esse contato. Nesses exemplos, alguns entrevistados disseram que eles não traziam problemas para a rotina escolar, mesmo sem eu ter perguntado nada sobre isso. Cito alguns trechos:

Izabel: Já tive 3. E aí eu vou falar da minha experiência. **Eram aqueles que me davam zero trabalho. (...) é eu acho até tem como receber, mas precisa de uma estrutura, porque a gente também não pode criar a ilusão de que o aluno cumpre MSE e vai chegar na escola e em um passe de mágica ele não vai criar problema, ele vai criar problema, e a escola que recebe esse aluno ela precisa se preparar. (...)**

Mariana: (...) você me falou que inevitavelmente esse estudante vai trazer algum tipo de problema, esse problema seria pelo cumprimento da MSE, pelo envolvimento com alguma atividade ilícita ou algum problema disciplinar já existente, independente?

Izabel: é, eu disse invariavelmente, não é bem assim, mas vamos dizer, **ele tem um potencial de trazer problemas. Eu não tive problemas com os 3 que eu tive.** Vamos dizer assim, até de certa maneira com um pouco de sorte também né e também um trabalho logo de início, de falar “ó aqui não...”, de um certo gerenciamento da situação, mas a gente sabe que há um potencial de acontecer algum tipo de problema. (...) Muitas das vezes por ainda ter contato com esse lado do... do crime né. Existem casos que o garoto vai e volta várias vezes porque ainda tem contato com isso. Ou por outro lado também pode trazer problemas porque isso também mexe com a cabeça dele ficar revoltado com toda essa situação e vai extravasar na escola e pode trazer problema inclusive com relação aos outros. Para evitar de criar um estigma “Ah fulano lá.., puxou ficha lá num sei o que” Aí entra o papel da escola também de falar “é igual a você, tem os mesmos direitos também”. Então é nesse sentido também de não criar estigma desse aluno em relação aos outros.

Rosa: Assim... eu vou ser bastante sincera com você... é ... .eu... não... [demora um tempo antes de falar] eu tenho muitas críticas com relação à aplicação das MSE.

Mariana: é, eu ia te perguntar sobre o que você acha mesmo.

Rosa: **É, a experiência que eu tive, não com os meninos em si, ou meninas, porque eu também recebi meninas, de darem qualquer tipo de alteração... comportamental na escola, não existiu isso, na minha experiência (...)**

Essas análises dos interlocutores são interessantes para percebermos como esse estudante pode ser percebido e esperado no espaço escolar, visto que aparentemente existe uma expectativa de que esse não tenha um comportamento considerado adequado para esse espaço. É que essa expectativa não necessariamente é vinculada às experiências prévias, como no exemplo de Izabel, que imagina que esse estudante potencialmente pode trazer problemas, apesar de não ter experienciado esses problemas. O que também não aconteceu com Rosa, o comportamento dos estudantes não era diferente do regular, apesar disso parecer importante de ser ressaltado como uma experiência particular das interlocutoras.

A experiência da privação de liberdade – vivida pelos adolescentes que passaram pela medida de internação e que muitas vezes progridem para medida mais leves e é neste momento retornam à

escola regular – também parece ser um ponto importante na percepção desses profissionais, pois é vista por alguns como propulsora de efeitos que impactam na retomada da trajetória escolar. Principalmente porque alguns concebem que a escola também é uma instituição que promove algum tipo de restrição de liberdade, chegando ao ponto de alguns fazerem comparações entre a escola e a prisão.

Laura: Tem muitas regras para você estar naquele ambiente [escola], e um menino que já está na rua, e já tem uma certa liberdade não quer receber ordens, ele não se encaixa na escola, ele não consegue ficar ali. Eu imagino que deve ser completamente insuportável para ele, ter que fazer fila, ter que cantar o hino, ter que obedecer a professora, ter que comer sentado ali e não conversando (...) então a criança que já passou por isso a vida toda, pela privação de liberdade, pelo caos, e aquele caos que ele tem na casa dele, que ele frequenta na casa dele Por que o falta o pai ou falta mãe, ou falta comida, ou a violência do local, aquela coisa mal estruturada, bandido e coisa assim... (...) ele não escolhe o que ele vai fazer na escola, ele tem que ir para aula de educação física, para de música, para sala de aula, comer naquele horário, ele não tem opções. **Então ele fica muito preso, a escola de alguma forma é uma prisão para todas essas crianças.** Então é muito difícil superar isso, nem todas as pessoas conseguem passar por isso que a escola oferece, essa falta de escolhas.

Rosa: Há uma fragilidade muito grande, existe a necessidade de rotina... **E para eles tudo que a rotina está associada a perda de liberdade. Então a escola é vista como mais um espaço de ele estar preso.** [...] Eles vivem com uma limitação da liberdade né, então eles têm uma limitação, uma dificuldade enorme de lidar com a liberdade, com esse “ser dono de si mesmo”, com essa construção deles, da cidadania deles. Então sempre há, eles tem uma questão de autoestima, que eles acham que estão sempre errados... Eles entram lá e colocam a mão para trás para falar com você, com a autoridade né, que é a diretora da escola.<sup>67</sup>

De acordo com essa perspectiva, o estudante que já passou, ou passa, por experiências de restrição de liberdade, terá mais dificuldades de se adaptar a outra instituição com características similares como a escola foi caracterizada. Além do fato de a escola impor uma rotina que restringe a liberdade do adolescente, podemos traçar outra aproximação: a obrigatoriedade de ir para a escola por ocasião do cumprimento de MSE pode ser encarada como parte de uma punição, principalmente quando ele já a abandonou ou teve uma trajetória escolar de insucesso em outro momento. É relevante que alguns entrevistados caracterizam a MSE como uma *punição*, e não como uma medida educativa, e que essa é negativa aos sujeitos à ela submetidos.

Priscila: (...) então quando **ele retorna** [para a escola] **simplesmente porque foi punido, porque sofreu a punição, essas coisas não vão mudar, então ele já tem esse histórico de ter abandonado**, ou de ir presencialmente a escola **e não se enquadrar, de ser excluído, de ser o repetente, ser aquele né, que não serve para nada**, que muitas vezes tanto professores quanto a equipe pedagógica da escola contribuem para essa exclusão, normalmente esses jovens já tem esse histórico e quando ele retorna... **não foi porque ele sofreu uma punição**

<sup>67</sup> Andar com as mãos para trás do corpo e cabeça baixa é uma atitude corporal comum entre os adolescentes nas unidades socioeducativas de internação que conheci no Rio de Janeiro. Se por um lado pode ser compreendida como uma exigência por parte de agentes de segurança socioeducativa, por entender que dessa forma os adolescentes demonstram respeito, disciplina e é mais fácil de evitar possíveis conflitos, por outro também é possível pensar que os adolescentes reproduzam essa postura corporal por já terem referências sobre o sistema socioeducativo ou por verem seus pares fazendo, sem que necessariamente algum agente socioeducativo tenha exigido isso. Goffman (2010[1961]) em sua análise sobre as instituições totais discute como regulamentos, ordens ou tarefas que obriguem o indivíduo a adotar determinados movimentos ou posturas podem “mortificar seu eu”, citando o exemplo de algumas posições corporais humilhantes. A entrevistada Rosa associa a postura corporal de colocar a mão para trás como uma forma de exemplificar efeitos da instituição na autoestima dos adolescentes, o que Goffman provavelmente chamaria de “mortificação do eu”.

**que ele que essa estrutura vai mudar (...) Essa ideia de que a punição e a penalização vai construir, reconstruir, o sujeito, isso não existe.** Ele é lançado de novo na mesma condição que ele estava, a tendência é o caminho permanecer o mesmo.

Izabel: (...) é uma discussão muito ampla, porque começa pelo fato de que existem determinadas condutas que precisam ser reavaliadas para ver se é crime ou não, se necessita ser levado à pena privativa de liberdade, né. **É um estado altamente punitivo, que pune os pobres e passa a mão na cabeça dos ricos, enfim, você como pesquisadora sabe né, que o grosso do sistema prisional e o grosso de quem cumpre MSE é pobre.**

Laura: (...) enfia um aluno dentro da escola e tá tudo bem. E esse aluno pode ou não dar problema na escola. E ele vai ser tratado, mas tem um atendimento especial. Então assim não funciona isso, é a pessoa que está marginalizada, marcada né. Ela está marcada ali, e os professores por falta de conhecimento e de preparo discriminam também. Então assim não é nenhuma formação, **não é uma medida socioeducativa, é uma medida mesmo punitiva a todo tempo.**

As expectativas sobre o estudante que cumpre MSE apresentada nos últimos parágrafos - como um potencial “aluno problema”, que possa influenciar outros estudantes ou não conseguir se adaptar a escola – são construídas a partir de experiências anteriores, mas também a partir de representações, visto que não necessariamente os entrevistados experienciaram essas situações, como inclusive era o objetivo desta pesquisa ao analisar percepções de professores e não necessariamente experiências. Entretanto, e por isso essa opção metodológica, é possível perceber que as percepções sobre esse estudante que cumpre MSE, que contemplam expectativas sobre como esse vai se relacionar no espaço escolar, podem produzir efeitos sobre a recepção desse estudante na escola.

É relevante também uma fala de Amélia que, citando um autor e sua pesquisa no campo da educação, Cipriano Luckesi, identifica como as expectativas sobre os estudantes influenciam o trabalho docente, o que chamou de “visão prospectiva”, aproximando essa discussão do tema do estudante que cumpre MSE. Acho também relevante o fato de que ela foi a entrevistada que conferiu maior importância à escola e a sua equipe de profissionais na permanência dos estudantes:

**Amélia: A escola que tiver disposição de fazer um trabalho com esse estudante, é diferente da escola que não tem. A escola que não tem vai possibilitar em tudo. Até na forma de receber esse jovem, de dialogar com esse jovem, sabe. De buscar expectativas nele, ou buscar oferecer alguma proposta que ele avance.** (...) você conhece o Luckesi? Cipriano Luckesi, Universidade Federal da Bahia, muito em voga nos anos 80 (...) ele fala de um experimento em que colocaram a melhor turma e disseram para o professor que era a pior, e na pior disseram para o professor que era a melhor. **E aí, o olhar desse professor, as expectativas, quando ele pensava que a turma era boa, ele criou possibilidades e o resultado de fato foi positivo. E com a turma que ele não pensava ser boa o resultado foi ruim...No dia a dia a gente vê que isso acontece dentro da escola. Essa visão prospectiva.** A questão do pertencimento. Então o olhar do professor. Se a escola então forma um coletivo para discutir essas coisas, abre possibilidades.

Todos os entrevistados percebem potencial diferença de tratamento do estudante que cumpre MSE por parte de agentes da comunidade escolar em comparação ao público mais amplo. Parte dos professores disse que algumas escolas podem recusar realizar a matrícula desse estudante. Outros disseram que a escola não pode de fato recusar esse estudante, visto que ela é obrigada a realizar a

matrícula caso tenha a vaga, mas que pode evitar ao máximo. E, caso receba, os profissionais disseram que imaginam a possibilidade de situações de *tensão* e *desconfiança* sobre esse aluno.

Alguns interlocutores concentraram essas análises sobre as unidades escolares, afirmando que existem escolas que podem receber esse estudante com ou sem nenhum tipo de resistência, “algumas querendo inclusive fazer um bom trabalho”. Outros já se concentram mais sobre os agentes, “depende do diretor” ou “depende dos docentes”. Alguns aproximaram, mais uma vez, essa situação de receber um estudante em cumprimento de MSE com a de receber um aluno reconhecido como aluno-problema, ou estudantes com distorção idade-série, no sentido das possíveis resistências oferecidas pelos profissionais da escola.

A despeito das variações nas percepções entre os interlocutores sobre a intensidade da resistência das escolas, todos afirmaram que conseguem vislumbrar essa diferenciação do estudante que cumpre MSE e um outro que não cumpre em sua recepção na escola. Como esse foi um ponto de consenso e na minha opinião bem relevante para a pesquisa, gostaria de trazer algumas falas um pouco mais extensas pois acredito serem bem elucidativas:

Priscila: às vezes esse estudante vem da medida e ele é jogado dentro da escola. **Só que a escola mais uma vez não o atende, e pelo contrário, na prática se a gente for ver, eu acredito muito, não é algo que eu vivenciei nas minhas turmas de PEJA, nem com os meus colegas, mas eu acredito que em muitas escolas esses estudantes sejam excluídos mesmo. Assim mal vistos, marginalizados (...)** dentro desses grupos que eu trabalhei esses estudantes foram mais acolhidos, com certeza. Mas, conhecendo os espaços da escola regular e entendendo que nem todas as escolas da EJA tem grupos de educadores que tenham essa dedicação, esse reconhecimento das premissas da EJA, **eu entendo que eles possam sim sofrer um processo de exclusão, de marginalização, de serem tratados mais uma vez como os que não dão para nada né, aqueles que “a gente tem que deixar fulano aqui, mas ele já tá perdido”, a gente escuta muito essas coisas né, “esse tá perdido, esse caiu no mundo errado”, esse tipo de pensamento,** então eu acredito que dentro das escolas regulares, claro que não generalizando mas em algumas, e algumas escolas de EJA ele vai encontrar esse tipo de exclusão sim.

Marisa: Então, **a gente também tem um preconceito, né? Então eu vou falar como com um menino desses, com uma menina dessas? (...)** Você tem que identificar também qual é o tipo de profissional que consegue trabalhar com esse tipo de...identificação, porque nós somos diferentes. **Tem gente que tem preconceito.** Tem preconceito, e aí? Tem que ter uma preparação, a gente não pode colocar qualquer um para dar uma aula para um aluno que precisa de um atendimento tão específico, precisa ser um profissional qualificado para aquilo, que tenha essa abertura. **Porque é professor, mas cada um tem suas especificidades também tem pessoas que não gostam, que não conseguem, então acaba verbalizando coisas que vão aumentar a raiva que esse estudante tem da sociedade, porque eles criam uma raiva, é difícil demais.**

Cristina: **é o que acontece né, esses estudantes chegam muito marcados para a gente, por estarem nessas instituições** e tudo, então a gente tem que desconstruir tudo isso. Dentro de sala de aula você precisa desconstruir essas coisas. Tratar todo mundo igual (...)

Izabel: **o que eu percebo, o que observo em outros lugares é que não é uma questão de estrutura da escola, mas assim, de determinadas pessoas do convívio quererem tratar diferente.** Aí já tem uma pré concepção de tipo “ah tem que ficar de olho nesse aí, porque pode dar problema”, sabe? **Não digo que seja uma questão de estrutura, uma questão institucional, mas uma questão mesmo de um indivíduo para outro, sabe, assim como as pessoas têm “pré conceitos”, tem gente que tem preconceitos e tem gente que não tem.** Dentro do campo escolar tem, tem gente que já olha e cria um estigma e na mesma escola também tem professor que tem uma visão mais ampla, que não faz isso. Não faz esse

rótulo né. Eu acho que é mais uma questão mesmo de impressão pessoal de cada um do que propriamente uma questão institucional. (...)

Gabriela: A primeira coisa que eu observo, **a gente tem um grupo, não são todos tá? Mas a gente tem um grupo de professores, que eles lidam ainda, mesmo sabendo que não vão encontrar o aluno ideal, com a turma ideal! Que não existe tá! Mas eles lidam com uma realidade ideal, e muitos têm uma mentalidade muito preconceituosa, preconceituosa em todos os níveis, então ele não quer lidar com esse aluno, ele vai implorar para a escola dar um jeito de jogar esse aluno para uma outra escola. (...) a escola é um lugar de confronto o tempo todo** e que assim, tá faltando a palavra, mas se manifesta o preconceito de forma velada, mas ao mesmo tempo presente (...) o que é mais triste é vir de professor... em todas as esferas. Então você tá lidando com um menino ou com uma menina que geralmente vem de comunidade né, lógico, aí pronto! **É da comunidade e pro professor isso já é motivo de chacota (...) então eu não estou colocando toda a categoria nesse perfil, mas o que eu observo é que alguns colegas (...) tudo aquilo que eles sofrem, o professor, eu o via projetando nesse aluno. Principalmente o aluno que traz problema, então é o aluno, a aluna que na sala dos professores que chamam (...) de vagabundo, de marginal, todo ódio transpõe para aquele espaço. E isso vai se estabelecer na relação, porque você vai para a sala de aula blindado (...) tá no olhar, na forma como você olha para o aluno, a forma como ele é tratado sempre, ou a forma de falar, até mesmo o não falar, a indiferença. Só reforça, entendeu, o que ele já tem aqui fora.**

Laura: não, [a escola] **não está preparada e discrimina** (...) mas quando eu estava na CRE por exemplo, a gente via alguns alunos sendo encaminhados com essas medidas.<sup>68</sup> Então as **escolas recebiam com muita resistência, tinham medo dessas crianças, deles estarem ali dentro, se elas pudessem elas não receberiam esses alunos. (...) Elas não recusam exatamente porque elas não podem recusar, você não pode recusar, mas elas já ficam atentas, o clima já fica tenso quando você recebe esse aluno.**

Diana: **ele não trata de maneira diferente, mas ele tem um olhar diferente**, ele fica “ooooo como é que é” [fazendo uma voz abobada/assustada], entendeu. **“Será que ele vai me roubar?”** Até pode ser que ele vá fazer isso, porque é uma forma de sobrevivência rápida para ele, mas o professor tem que ultrapassar essas barreiras, e só cabe a ele e mais ninguém, ao diretor, ao pedagogo, olhar para ele com olhar de gente.

Ricardo: **ele já vai chegar na escola sendo avisado** (...) vamos supor que isso fica decidido no final no ano para o ano seguinte, isso vai ser tratado numa reunião de professores **“ó gente, temos um problema** para o ano que vem” Esse vai ser o tópico da reunião, não vai ser tipo assim, “ó gente estamos muito felizes em informar que no ano que vem nós vamos fazer um trabalho muito bonito com 3 meninos que estão vindo..”(...) vai ser assim, **“ó galera, a secretaria enfiou esses meninos aqui, a gente fez de tudo para não botar aqui” é assim com a turma de acelera. (...) então assim, acho que a primeira notícia vai ser essa, a bandeira vermelha. (...)** Claro que tem escolas que vão se sensibilizar mais (...)

Todos os professores entrevistados reconheceram um potencial tratamento diferenciado desses estudantes, ou no mínimo um “olhar” ou uma “tensão” distinta, inclusive alguns denominaram os processos que podem vir a ocorrer com esse estudante como *estigma, rotulação, marginalização* e *exclusão*. Também é importante o fato de que a maioria das falas apresentadas destacam que o possível tratamento diferenciado desse estudante se daria por parte de alguns indivíduos específicos, que possuem preconceitos e atitudes discriminatórias, mas não da escola. Izabel inclusive fez essa distinção bem claramente quando diz que “não é algo institucional”. Já Amélia se diferenciou um

<sup>68</sup> Lembrando que caso o aluno não consiga matrícula em uma determinada escola, ele deve procurar a CRE que por sua vez consegue acessar o sistema das escolas e matricular o estudante na que houver vaga.

pouco dos outros entrevistados, ao atribuir esse tratamento diferenciado também como responsabilidade das escolas e aos seus projetos políticos pedagógicos, não somente dos indivíduos:

Amélia: é por isso que eu falo que dependendo da escola, faz a diferença. Porque se eu tenho uma escola que de fato queira garantir esse aluno lá dentro, a organização didática do seu projeto de trabalho, do seu planejamento semanal, o seu olhar para a potencialidade do seu aluno é diferenciado. **Já uma escola com a visão burguesa, ou excludente, esse aluno não é acolhido de maneira nenhuma. Ou até é feita alguma ação para que ele saia da escola. A gente sabe de algumas escolas que nem aceitam esse aluno. Na nossa região tem uma escola muito famosa que ganha prêmio, mas ela não aceita aluno especial, aluno pobre, é um absurdo, mas a diretora faz entrevista com a família, entendeu?! Então tem tudo a ver. Para você garantir o aluno dentro da escola, precisa ter um olhar de acolhimento,** de empoderamento das famílias, de entender que comunidade é aquela, um diálogo constante, família, comunidade e o dos professores também né, os professores educadores precisam estar conversando, e buscando ser o adulto da relação no sentido de não abrir mão desse aluno. Tá entendendo? E tem a ver com seu projeto pedagógico (...) **vai depender do contexto, da região e da escola. Tem escola que de cara vai dizer que não quer. Por isso que eu digo, a diferença é esse olhar, essa concepção de escola, tem escola que de cara vai dizer que não quer.**

Mariana: você acha que isso acontece, da escola recusar?

Amélia: **eu acho que é significativo as escolas que vão dizer que vão ter dificuldades e não vão querer trabalhar. Mas uma boa parte vai tentar e vai buscar. E algumas conseguem de fato.**

Parte dos entrevistados ao longo das entrevistas criticou algumas ações de colegas de profissão com estudantes que consideram excludentes como, por exemplo, retirar alunos-problema de sala de aula por motivos considerados banais; a prática de entrevistar famílias e estudantes antes da matrícula de modo a analisar o compromisso com a escola<sup>69</sup>; e a possibilidade de recusar a matrícula de um estudante por seu histórico.

Por outro lado, essas mesmas ações também foram narradas como realizadas por outros entrevistados ou descritas como necessárias ou positivas para a manutenção de uma certa organização escolar. Como, por exemplo, uma diretora narrou que já disse não à tentativas de matrícula de alguns estudantes que cumpriam MSE, pois já tinha recebido “vários” e não queria que a escola se transformasse em um “depósito”, complementando sua argumentação afirmando que o trabalho com esse público precisa ser feito com poucos estudantes de cada vez; assim como acha necessário conversar com o responsável e o estudante antes de realizar a matrícula dele na escola. E em algumas entrevistas foram narrados casos de transferências de estudantes entre escolas e defendidas como benéficas para o aluno transferido e para toda a comunidade escolar.

Alguns entrevistados trouxeram nos relatos de suas próprias experiências algumas das emoções que outros entrevistados atribuíram aos colegas de profissão. Como exemplo alguns falaram que é preciso lidar com os próprios preconceitos nessas situações de contato com o estudante que cumpre MSE e duas entrevistadas disseram que pode existir *medo* na relação entre professor e esse

<sup>69</sup> Koerich e Vidal (2019), ao analisarem os desafios para a efetivação do direito à educação no meio aberto do sistema socioeducativo, também relatam que uma escola pesquisada criou um mecanismo de entrevista com o adolescente cumprindo MSE e sua família, com a finalidade avaliar a responsabilidade dele com a vaga.

aluno, uma inclusive explicitou que teve medo na primeira vez que recebeu um estudante nessa situação, medo de que ele viesse armado para a escola. É interessante também mencionar que percebi uma certa tensão, ou desconforto, entre alguns entrevistados em falar sobre o assunto das MSE, medindo e selecionando as palavras, diferente da primeira metade da entrevista (quando o tema era o ofício docentes e a desinserção escolar). Arrisco dizer que por ser um assunto menos conhecido do professor, mas também por receio de falarem algo que os comprometa.

Neste tópico foram trazidas algumas percepções por parte dos professores das redes públicas sobre os estudantes que cumprem MSE. Alguns dos pontos que considero mais importantes são as expectativas aparentemente comuns sobre esse tipo de estudante: como a de que ele seja um aluno-problema; de que é mais adulto e pode influenciar outros estudantes; de que a experiência com restrição de liberdade pode influenciar sua aderência à rotina escolar. Assim como o efeito dessas expectativas são percebidos pelos entrevistados nas possíveis relações entre professores e estudantes que cumprem MSE. Como por exemplo, são previstas dificuldades de escolas e profissionais receberem esses estudantes em suas escolas, ou ao menos da mesma maneira que qualquer outro estudante, assim como o surgimento de emoções como o medo e a desconfiança sobre esse estudante.

#### 2.4.2 O que os professores acham das Medidas Socioeducativas

Além de conhecer as relações dos profissionais da educação com os estudantes que cumprem MSE, me interessava saber o que os professores achavam sobre a política socioeducativa e sua proposta de relação com a escola, visto que a escolarização é prevista como um dos eixos principais para o cumprimento de MSE. Uma das perguntas propostas na entrevista foi sobre o que o professor achava das MSE e sua proposta pedagógica.

Nenhum dos entrevistados fez algum tipo de elogio à execução da política socioeducativa, ou a qualificou como satisfatória. No geral foram realizadas críticas à maneira como o Estado vem realizando a responsabilização pela conduta infracional, à efetividade das MSE no afastamento dessas condutas, sobre a escolarização oferecida durante o cumprimento de MSE e a falta de formação dos profissionais da educação para lidar com o tema.

Diana: Olha só, **é muito difícil diante do que eles vivem, no sistema penitenciário, porque é uma penitenciária, eles se recuperarem.** A questão da autoestima deles, de quem eu sou... eles procuram reafirmar o tempo todo que eles não prestam, então assim, eles te provocam o tempo todo. Muitos são usuários, em um grupo de 10 você salva um, mas você precisa dar voz para eles, porque ninguém chega em um DEGASE ou sistema prisional por nada. Eles ainda são, ainda estão na transição da infância para adolescência.

Laura: nas minhas escolas eu passei por poucas crianças que estavam na escola e acompanhadas por essas MSE. **Mas o que eu tenho assim é uma crítica sobre o que acontece, sobre o que eu vejo acontecer.** Por exemplo, eu trabalhei ali na Ilha [do Governador](...) tinha uma escola ali de crianças [unidade de internação do DEGASE]. **Era**

**de meninos mesmo, de crianças que estavam presas. Eu acho que essas MSE é uma prisão né.** Botar essas pessoas, esses meninos, dentro de uma prisão, sem uma preparação tanto dos profissionais quanto deles, colocar aquelas pessoas naquele espaço sem muitas alternativas, aquilo ali para mim é uma escola de marginais né (...) eu tenho críticas a partir do que eu ouvi falar, do que eu li, do que eu acompanhei a distância, mas eu não gostei muito. Agora eu não sei te dar muitos detalhes e aprofundar essa discussão, **eu posso dizer que eu não concordo com a forma que eu via e com as informações que chegaram até mim, entendeu, eu não acho que aquilo seja educativo não, muito pelo contrário.**

Rosa: (...) e outra coisa, eu não vi assim por parte, pelo menos dos conselheiros [tutelares] que eu tive acesso, eu só tive uma que era uma pessoa que me parecia realmente acompanhar o caso, mas o resto é acompanhamento burocrático! **Então o menino está por ele mesmo, ou ele dá certo por ele mesmo ou ele dá errado por ele mesmo.** Quando ele está muito fragilizado... nessa construção de identidade que ele fez dele, porque ele se acha errado, ele se acha perseguido, ele acha isso, ele acha aquilo, então ele cria assim: todos são inimigos. E aí **eu não vejo assim uma estrutura de acompanhamento (...) então eu acho que é uma coisa que no papel é legal, mas na prática eles estão muito sozinhos** (...) Eu tenho pena assim, pena mesmo de algumas situações que eu vi lá. É inevitável que o cara não evolua na criminalidade em uma medida dessa. Eu tive alguns que assim que fizeram 18 anos foram presos de novo, já numa outra situação, então eu acho que é muito injusto o que acontece, entendeu? (...) **E aí fica um jogo de empurra né, e o menino fica no meio disso. No sistema prisional, o sistema educacional é horrível, eles vão para a escola lá, mas que modelo de escola que tem lá também? E aí ele está indo lá com uma visão de escola.... eles não querem escola.**

Cristina: (...) mas não é diferenciado, **é tão ou mais cruel do que o de adulto.** Porque não é diferenciado, o sujeito fica dentro, trancado, sem ter o que fazer, do mesmo jeito. Ele vai para a escola, ele é obrigado a ir para a escola, mas que escola é essa? (...) Porque às vezes Mariana, **a lei tá lá muito bonitinha mas não funciona,** como diz aqui não pega. Por quê? Porque não tem uma política que dê conta, as pessoas que vão fazer essa lei funcionar também não estão nem aí (...) **eu acho que essas medidas muitas vezes não funcionam, a maioria não funciona. Serve muito para deixar a pessoa revoltada né.**

Como já mencionado, alguns professores comparam o sistema socioeducativo com uma prisão e não consideram isso benéfico aos adolescentes. Contudo, se antes foi considerado o prejuízo da restrição de liberdade para a retomada da escolarização, nos últimos trechos foram destacados outros efeitos sobre a vida dos adolescentes. Inclusive foi mencionada a ideia de uma “escola de crime”, bem comum no imaginário social sobre o sistema socioeducativo, pautada na concepção de sua não efetividade no afastamento da conduta infracional, mas no seu possível aprofundamento.

É relevante percebermos que se os professores concordam com um conjunto mais amplo da população de que o sistema socioeducativo não é efetivo no que parece estar sendo compreendido por esse grupo como seus objetivos: afastamento da conduta infracional e reinserção social. Isto não significa que esses sejam “os objetivos” das MSE tal como estabelecidos pela Lei SINASE (BRASIL, 2012) - que foram apresentados na introdução, mas, resumidamente, são: a desaprovação da conduta infracional a responsabilização e a integração social do adolescente através da garantia de direitos - mas que parecem ser reconhecidos por esse grupo de interlocutores como sua finalidade. Entretanto, parece plausível para esses interlocutores, a partir das referências e representações que possuem sobre esse público, pensar que o sujeito que foi inserido no sistema socioeducativo não apenas não se afasta

da conduta infracional como pode aprofundar essa relação.<sup>70</sup> Afinal, passou pela “escola do crime”, o que possibilita a análise, por parte dos profissionais da educação, de que esse sujeito não se beneficiou da experiência, mas de que pode ter sido prejudicado.

Alguns entrevistados também refletiram sobre os possíveis efeitos psicológicos e subjetivos do cumprimento de MSE, principalmente a privação de liberdade, para os sujeitos. Muitos relatam os efeitos causados à construção da identidade dos adolescentes que passam por esse processo, como por exemplo a fragilização da autoestima, auto depreciação e a construção de um sentimento de revolta.

É interessante mencionar que a percepção dos entrevistados se assemelha à minha acerca desses efeitos mais subjetivos entre os adolescentes que experienciam a MSE de internação. A frase “estou cheio de ódio” marcou minha experiência voluntária no sistema socioeducativo, de tantas vezes que a ouvi, sendo o “ódio” e a “revolta” sentimentos também destacados por outros pesquisadores no campo do sistema socioeducativo, como Vergílio (2020), e muito presentes em narrativas sobre privação de liberdade biográficas ou experiências no cárcere por exemplo.<sup>71</sup> Também ouvi muitas falas que realçaram uma auto depreciação, como “nós não temos jeito não” e “nós não presta mesmo”, o que cheguei a discutir um pouco no meu primeiro trabalho sobre o tema (TAFACKI, 2019).

Muitos professores entrevistados disseram que não concordam com a *condenação* de um adolescente tal como um adulto, tanto no sentido jurídico da palavra, da responsabilização necessitar ser diferenciada por ser um sujeito com especificidades – alguns também afirmaram espontaneamente que são contrários à redução da maioria penal –, mas também em um sentido mais figurado, como o diagnóstico de uma situação definitiva, que os interlocutores não concordam, por conta da etapa da vida em que esses adolescentes se encontram.

Essa percepção lembra a discussão proposta por Matza (1999 *apud* Freitas, 2019), quando trabalhou a situação de liminaridade dos adolescentes que cometem atos ilícitos, que, pelo período da vida em que se encontram, estão entre a rotulação de desviantes e as práticas dadas como

---

<sup>70</sup> Sobre essa discussão, que será retomada no próximo capítulo, apenas gostaria de chamar a atenção para uma reflexão trazida por Teixeira (2009), ao discutir com a ideia de sujeição criminal de Misse (2007): “o termo ‘ex-bandido’ não costuma fazer referência àqueles indivíduos que cumpriram suas penas nas penitenciárias brasileiras, mas àqueles que optaram pela conversão religiosa” (TEIXEIRA, 2009, p. 15). O pesquisador está refletindo sobre a ideia de conversão, normalmente religiosa, que envolve os processos de “ressocialização” de sujeitos criminais do Brasil. De acordo com Misse, para deixar de ser “bandido” é preciso quase que um renascimento, que afaste esse “espírito” do corpo, para, conseqüentemente, “livrar-se da sujeição criminal em que estão lançados” (MISSE, 2007, p. 198). De acordo com essa análise, a privação de liberdade não cumpre o papel de afastar o sujeito da conduta criminal, pois é necessário um processo de conversão.

<sup>71</sup> Cito por exemplo o livro de Luiz Alberto Mendes “Memórias de um sobrevivente” (2009), no qual o autor narra sua vida e suas experiências com a privação de liberdade desde a adolescência. Também posso citar o livro “Estação Carandiru” (1999), no qual Dráuzio Varella narra sua experiência como médico em presídio e traz muitos relatos sobre a descrição do ódio entre os homens presos.

convencionais, situação que nomeou como *drift*, ou deriva. Na situação de deriva, os adolescentes poderiam aprofundar ou não as carreiras criminais na vida adulta.

Três professores, sendo uma também graduada em direito, analisaram o sistema socioeducativo a partir de uma crítica ao seu punitivismo e à sua seletividade, à luz do sistema prisional, destacando além da sua ineficiência em relação aos objetivos de afastamento da conduta infracional, esses outros entrevistados destacaram também a seleção do sistema socioeducativo, assim como do prisional, sobre determinados perfis, principalmente os jovens pobres, tem o objetivo de punir e de retirar determinadas pessoas indesejadas do convívio social.

Izabel: acho que o próprio sistema prisional já é um sistema falho. Eu lembro da época de Direito né, das nossas discussões sobre direito penal (...) o quanto o sistema penitenciário ele de longe ele não resgata ninguém, não cumpre com a tarefa de ressocializar, de “ah, ele vai passar esse tempo, mas ele vai sair, vai sair melhor”, não, longe disso. **O sistema prisional é depósito de gente e acabou. As pessoas precisam compreender que privação de liberdade é algo extremamente...mexe muito com a cabeça da pessoa (...) porque quem é preso passa realmente por um processo de mudança de cabeça, desajusta e a pessoa sai outra.** E muitas das vezes não sai para melhor, é algo muito nocivo. Se o Estado tá com a custódia, viu que tem que prender a pessoa, ele tem que fazer o máximo possível para que essa pessoa tenha processo de ressocialização, E aí isso, aí, por isso que realmente é uma discussão muito ampla, porque começa pelo fato de que existem determinadas condutas que precisam ser reavaliadas para ver se é crime ou não, se necessita ser levado à pena privativa de liberdade, né, **é um estado altamente punitivo, que pune os pobres e passa a mão na cabeça dos ricos, enfim, você como pesquisadora sabe né, que o grosso do sistema prisional e o grosso de quem cumpre MSE é pobre (...)** porque aquele jovem foi parar numa MSE? Sob que circunstâncias, será que o “crime” [fazendo aspas com a mão] que ele cometeu realmente é um crime para prender alguém? E aí tem que reavaliar toda uma questão de código penal (...)

Priscila: É, na verdade o nosso Estado carece com esse **código penal que atua para o encarceramento e a punição da população pobre né. Nosso código penal tem nome, tem endereço, ele conhece as pessoas na qual ele incide diretamente e os nossos jovens acabam sendo provavelmente os mais afetados por isso** porque acaba garantindo nesse momento de vida em que eles estão se construindo, em que ele poderia estar vivenciando experiências produtivas de trabalho, de formação, de vida, e acaba sendo interrompido porque (...) com a **violência que o estado exerce sobre as pessoas**, os nossos jovens com certeza têm o seu processo de formação sendo interrompido, agredidos por isso.

Caio: (...) **que bom seria que tivesse um DEGASE que não fosse só uma maneira do Estado de se fazer presente na vida das pessoas da mesma forma como ele se faz presente na vida dessas pessoas na favela.** O que tem mais efeito, as aulas de matemática, português, debate ou o choque que o cara tá dando no menor lá dentro? (...) Eu sou aterrorizado, do jeito que está eu queria que acabasse. Mas eu tenho que pensar na possibilidade de um novo DEGASE no futuro. (...) assim como no presídio o cara sai PHD no crime, ele tem que escolher qual lado ele fica, comando vermelho ou... **O DEGASE é um eufemismo de presídio. (...) Nós temos uma das maiores populações carcerárias do mundo e um número ridículo, patético, de pessoas está em prisão preventiva, com pessoas que não foram nem julgadas ainda, se isso acontece com pessoas adultas, imagina o que acontece com adolescentes (...)** eu imagino que é mais um sistema de opressão sinistro.

Portanto, podemos dizer que as percepções dos professores levantam críticas ao sistema socioeducativo, com intensidade e motivações diferentes, mas que chamam a atenção para o que podemos chamar de uma falta de legitimidade da política de responsabilização de adolescentes pela conduta infracional por parte desses entrevistados. Por mais que a pesquisa não tenha uma amostra representativa da classe profissional, essa falta de legitimidade é expressiva tanto no senso comum

quanto no campo acadêmico, mesmo que por justificativas diversas, e, por isso, creio ser possível refletir sobre o fato de que, em alguma medida, a política socioeducativa não é considerada satisfatória para uma parte da categoria de professores. Esse aspecto é importante para a pesquisa pois a escolarização é apresentada como parte fundamental dessa política, e não parece ser irrelevante que os profissionais da educação esboçam tantas críticas à mesma, não só sobre sua execução, mas sobre seus objetivos e efeitos na vida dos adolescentes.

## **2.5 Por que existem estudantes que cumprem Medidas Socioeducativas e não frequentam a escola básica?**

Um dos objetivos da pesquisa era observar se as percepções dos profissionais da educação sobre a desinserção escolar dos estudantes que cumprem MSE se aproximavam ou se afastavam das percepções sobre a desinserção escolar dos estudantes que nunca cumpriram MSE. Para tal objetivo, primeiro eu perguntava sobre os processos de afastamento do percurso escolar e, depois de ingressar no tema das MSE, repetia a pergunta, mas especificando para esse público.

Podemos dizer que todos os entrevistados traçaram similaridades nas motivações para o afastamento escolar entre os dois grupos, no tocante à necessidade de renda, poucas perspectivas para o futuro e a falta de atratividade da escola ou da conclusão da escolarização. Esse ponto de conexão me parece intimamente vinculado com a identificação de um perfil socioeconômico comum entre os dois grupos de estudantes, mas também uma análise de que as trajetórias escolares dos que cumprem MSE já são frágeis - conflituosas, fragmentadas ou em risco de interrupção - mesmo antes do encaminhamento para o sistema socioeducativo.

Além dos interlocutores estabelecerem relações imediatas entre esse adolescente que cumpre MSE com as classes populares e com trajetórias escolares fragilizadas, praticamente não foi considerada nas entrevistas a possibilidade desses adolescentes não serem integrantes desse perfil socioeconômico. Apenas uma entrevistada, quando relacionou a conduta infracional com a necessidade de renda, ponderou o fato de que “também podem existir adolescentes com mais poder aquisitivo” que cometam atos infracionais, mas não se dedicou muito à análise.

Essa análise dos professores, por mais que proporcional aos dados que indicam que o perfil majoritário do adolescente encaminhado para o cumprimento de MSE de fato é composto por esses elementos, me indica algumas propostas de interpretação. Por um lado, as experiências dos professores podem apontar para essa análise, pois eles podem ter conhecido apenas jovens nesse perfil. Mas uma vez que nenhum professor relatou ter acesso aos dados sobre esse público e o fato de conhecerem um número restrito de estudantes que cumpriram as MSE, nos possibilita dizer que existe

uma certa generalização dessa análise, que revela uma suposição por parte dos interlocutores de que esse perfil de estudante teria mais tendências a estar em cumprimento de MSE.

Em parte, isso pode significar que os entrevistados conhecem as condicionantes sociais que constroem esse perfil majoritário no sistema socioeducativo - apesar do marcador de raça ser pouco considerado nas entrevistas e ser importante nos dados -, mas também pode indicar como as representações sobre esse adolescente operam na construção desse perfil, que, não por acaso, é preferencialmente selecionado para cumprir medidas. Creio poder construir essa análise porque a maioria dos entrevistados atrelou a prática de atos infracionais com situações de pobreza e desigualdade social, trazendo a percepção de que são essas são condicionantes importantes para adolescentes cometerem atos infracionais. Entretanto, em menor número chamaram a atenção e reconhecem nesse sistema socioeducativo uma seletividade sobre determinado perfil.

Por mais que eu perceba entre os entrevistados que muitos apontaram motivações, condicionantes e fatores associados para o afastamento do percurso escolar muito próximas entre os que não cumprem e os que cumprem MSE, alguns pontos foram mais enfatizados quando falaram do segundo grupo, trazendo algumas particularidades para a análise desse processo de desinserção escolar específico.

Dentre as motivações citadas para explicar especificamente a desinserção escolar dos que cumprem MSE, algumas são relativas ao próprio cumprimento de medida: falaram que esse adolescente pode achar que já perdeu muito tempo cumprindo MSE; o fato de ele já ter vivido experiências com as atividades ilícitas, mais atraentes e com maior sensação de pertencimento do que a escola, enxergando uma maior tendência a procurar algum trabalho, ou retornar às atividades ilícitas. Assim como foram mencionados alguns pontos já levantados anteriormente, que indicam uma percepção de maior fragilidade desse estudante em comparação com outros (em termos subjetivos, psicológicos e etc.); o fato de a escolarização ser percebida como um processo punitivo e de restrição de liberdade:

Rosa: (...) além da própria armadilha do sujeito né ...**Ele tá muito frágil e ele... ele desiste muito rápido, já está com a desistência dentro dele, então qualquer situação de conflito**, porque o mundo não é perfeito né, então não vai recebê-lo de braços abertos. Então às vezes tem um conflito com um colega na escola, às vezes tem com professor, aí ele desiste mais rápido.

Gabriela: eu acho que tudo aquilo que eu já falei inicialmente [na pergunta “por que os jovens não concluem a escola básica?”], de não ser um lugar atrativo... e **alguém que já teve uma experiência em outro lugar, já viu como funciona, a relação de pertencimento, que ele não tem na escola e em outro lugar ele tem, a valorização da figura independente dele saber ler, escrever e saber a matemática, de valorizar os outros conhecimentos que ele tem, as outras inteligências que ele tem, e que a escola não valoriza, que é a dança, que é a esperteza**, são outros conhecimentos que são importantes mas que a escola não valoriza. E ele já teve essa experiência antes, então porque eu vou...e **ainda tem a questão do cerceamento, da limitação, do envolvimento do jovem, da questão corporal, entendeu? (..) ficar 2, 3 horas sentadas no mesmo lugar**. Tudo isso e aí já sabe que não funciona, que não vai agregar e aí, volto para aquela questão, ele não tem referência de ninguém que passou por ali e que teve sucesso e ele sabe que o outro lado funciona, sabe o que o outro pode dar,

**quando ele ainda não passou por ali ele ainda tem a dúvida, ele pode ter um exemplo bom, outro ruim, e ainda ficar na dúvida. Mas aquele que já sabe, é muito mais fácil voltar para aquele lugar que vai dar uma adrenalina, lugar que de alguma maneira vai valorizá-lo. E a escola não faz por ele.**

Outros aspectos surgiram relacionados à questões passíveis de serem experienciadas por qualquer adolescente, mas que parecem agravadas nos casos em que há MSE, sendo mais mencionada quando a pergunta foi direcionada para esse grupo: a convivência com a *violência familiar*, do *território* e de *Estado*, e que por sua vez é percebida como refletida nos núcleos familiares. Assim como o vício em drogas foi citado por entrevistados como bastante comum nesse público e uma motivação importante na desinserção escolar.

A família apareceu de forma mais contundente quando perguntei o porquê de adolescentes que cumprem MSE abandonarem a escola básica. Foi citada a possibilidade de a família estar ainda *mais desestruturada*, por conta do envolvimento com as atividades ilícitas ou pelo cumprimento da MSE, por essa situação causar efeitos danosos nas relações familiares, e alguns dos responsáveis podem “desistir” desse estudante.

Amélia: eu acho que não conclui a escola básica quem **não tem uma família organizada, condições de vida, se você tem as famílias desestruturadas, que lidam com a violência, e os filhos recebem todo o reflexo dessa violência, e não tem condições de alimentação, moradia, emprego, sabe, não avança, a não ser as exceções né**, quanto mais abaixo da linha de pobreza, alimentação saudável, **uma família que sente e converse que não espanque...é muito por aí**. O jovem que tem Mariana, hoje que tem formação tá sem perspectiva. (...) **E hoje tem toda uma questão de mídia, de consumo, de ter, de padrões, aí a escola fica fora, vai buscar dinheiro em coisas ilícitas ou ir para o mercado carregar uma sacola....** fazer outras coisas que deem dinheiro e a escola fica para trás. Acho que tudo tem a ver muito com condições dignas de vida.

Rosa: A desestrutura dos familiares porque há uma situação...porque **poucas famílias resistem a essa situação, as mães estão muito presentes. Mas assim tenho afastamento do pai, do irmão, mas a coisa tá muito destruída**. Você ainda vê assim, muito apoio das mães. Muito apoio materno, acho que o feminino é importante. Mas em termos de família, poderia estar ajudando a mãe com os filhos, então acho que é uma fragilidade. (...)

Alguns entrevistados chamaram a atenção para o fato de que se não houver uma reestruturação das condições que levaram o adolescente ao primeiro afastamento da escola, ou ao cumprimento de MSE, não haverá possibilidade de afastamento da conduta infracional e aproximação da escola, que nesses casos aparecem atreladas.

Marisa: eu não tenho esses dados (...) mas eu acredito enquanto pessoa que **se você não tem uma reestruturação de tudo o que levou esse sujeito a se afastar na primeira vez, se não tiver uma transformação**, uma escola que tenha uma metodologia que seja organizacional, que seja orgânica, não vai adiantar nada. **Se ele não tiver trabalho, se ele não tiver condições novamente de se ver mais uma vez como cidadão, porque parece que ele deixa de ser cidadão, no momento em que ele é preso (...)** eu acho que o estereótipo do cara que já foi preso, entre aspas, **pode levar sim a uma evasão, dependendo do lugar onde ele seja alocado (...)** houve uma alteração de modo geral que o levou ao mesmo delito? **Um psicólogo...** que faça um acompanhamento né, é muito mais abrangente do que a gente vê no nosso sistema.

Priscila: (...) porque **o sujeito continua no mesmo status social, a condição dele não mudou né**, a base do que leva o indivíduo a estar envolvido com questões que o prejudicam,

que colocaram eles nessas medidas, as bases são as mesmas, as bases permanecem, né... não existe uma mudança real, o menino, o **jovem não sai dali para ir viver em outro lugar, não sai dali com uma condição financeira que o permita se alimentar bem, morar bem, ter acesso a coisas que garantam sua sobrevivência, a ter acesso à cultura, ele tá inserido no mesmo espaço, na mesma condição**, então a gente não pode esperar que... ele não vá da mesma forma talvez permanecer na trajetória anterior. Porque... qual foi a real mudança na essência do que o levou para aquela trajetória? Não teve uma real mudança, ele continua inserido no mesmo status. **Essa ideia de que a punição e a penalização vai construir, reconstruir o sujeito, isso não existe. Ele é lançado de novo na mesma condição que ele estava, a tendência é o caminho permanecer o mesmo.**

A despeito de identificarem inicialmente que as motivações para o abandono escolar são muito parecidas entre os que não cumprem e os que cumprem MSE, existindo pontos de contato principalmente relacionados ao perfil socioeconômico, foram colocadas também questões mais específicas ao público que cumpre MSE. Alguns dizem respeito ao envolvimento com atividades infracionais (e com drogas e com ambientes violentos), e que podem concorrer com seu retorno à escola e muitas vezes ganhar, principalmente se as condições que propiciaram esse envolvimento não foram modificadas, por outro lado com relação ao próprio cumprimento de MSE, que pode ter efeitos sobre a sua subjetividade e sua adaptação ao formato escolar.

### 2.5.2 A escola não está preparada

Um dos pontos de consenso entre os professores foi que nenhum dos entrevistados se opôs à proposta do sistema socioeducativo de o adolescente que cumpre MSE frequentar escolas extramuros. Além disso, alguns disseram que a escola poderia, ou deveria, contribuir no processo socioeducativo através de seu potencial de ampliar as possibilidades de trajetórias de vida. Contudo, todos os entrevistados fizeram a ressalva de que a escola não está preparada para receber o estudante em cumprimento de MSE. Normalmente essa ressalva vinha logo em seguida da pergunta “como percebe a perspectiva pedagógica das MSE?” ou “a escola regular deve receber esses jovens em cumprimento de MSE?”.

Priscila: (...) **eu acredito que a escola poderia, ela deveria ser um espaço onde esse estudante encontrasse novas propostas e que ele visse sua realidade ali refletida e debates a partir da sua realidade que direcionassem ele, que estimulam ele a construir novas trajetórias de vida. Mas a escola carece disso né, então na verdade às vezes esse estudante vem da medida e ele é jogado dentro da escola, só que a escola mais uma vez não o atende, e pelo contrário, na prática se a gente for ver, eu acredito muito, não é algo que eu vivenciei (...) mas eu acredito que em muitas escolas esses estudantes sejam excluídos mesmo. (...) E a escola poderia auxiliar em compreender a realidade em que a gente vive e auxiliar a alçar novas trajetórias, mas de fato isso não acontece. Isso não tem acontecido.** Então muitas vezes eu acho que dentro da escola só se sente mais uma vez o reflexo dessa exclusão social que ele já vive né.

Izabel: (...) **Então eu acho que é positivo sim, fazer essa reinserção, através da educação, através da escola, mas é preciso fazer uma preparação para esse professor que vai receber, para essa escola que vai receber, para que saibam lidar com esse aluno que vai vir com um problema. Você vai ter que fazer todo um processo, e ele vai vir indisciplinado, isso daí acontece, ele é revoltado, revoltado com tudo, aí você tem que**

**fazer uma desconstrução para construir uma coisa nova ali.** Então tem que ter esse preparo, porque sem preparo é só cumprir papel.

Gabriela: (...) a gente está sendo macerado, a gente está nesse meio sem ter condições de preparação, eu busquei preparação (...) eu tenho esse desejo de estar sempre buscando meios para poder fazer da minha ação profissional algo melhor. **Mas é complicado, como eu falei, a gente tá nesse meio e a gente não tem instrumentos para lidar nem com os alunos ditos normais, em condições ditas normais, a gente não tem, não tem formação, a gente não tem ferramentas para isso, ferramentas básicas. Então o que a escola oferece, eu acho que para o aluno estar inserido é importantíssimo, você não pode pegar um menino com 15 anos e condenar essa criatura para o resto da vida, entendeu, só que a escola hoje, do jeito que se apresenta, ela também não é esse lugar que vai dizer para ele olha só têm outras alternativas ali para você, na verdade a escola vai reforçar para ele, ó aqui não vale a pena, melhor de repente você continuar onde está. Ela tem funcionado assim, não que ela queira ser isso.**

Os trechos destacados sintetizam a ideia de que, apesar de concordarem que a escola pode contribuir com o processo socioeducativo, o que ocorre na prática está longe de ser uma contribuição. Alguns entrevistados entendem que ela pode inclusive atuar no sentido contrário da proposta, prejudicando o processo socioeducativo, ao excluir novamente esse adolescente.

Alguns professores declararam achar a proposta da política socioeducativa boa, afirmando, entretanto, que ela também não funciona na prática. Rosa foi diretora em uma escola de EJA e, dos entrevistados, foi a que teve mais contato com adolescentes encaminhados de MSE. Ela descreveu essa experiência como difícil para a escola, apontando críticas à execução das MSE, principalmente ao acompanhamento realizado pelos profissionais do sistema de justiça e assistência social que, de acordo com ela, ou é inexistente ou eminentemente burocrático, e deixa os adolescentes e a escola “sozinhos” no processo, sem uma integração adequada.

Rosa e vários outros entrevistados colocaram dúvidas sobre as possibilidades da escola “sozinha” ser a única responsável no processo de construir trajetórias que não incluam a conduta infracional, como se a escolarização fosse suficiente para atingir esse objetivo, o que de acordo com eles não é- novamente podemos perceber que os entrevistados concebem esse afastamento da conduta infracional como um objetivo da MSE. Contudo, como mencionado, muitos dos entrevistados afirmaram que se a *realidade* do adolescente não muda, incluindo questões de renda, emprego, família, local onde mora, a escola não é capaz de fazê-lo alçar novas trajetórias, apesar de poder contribuir. Em suma, sua permanência na mesma *condição, status* ou *situação* dificulta ou impede uma *mudança* de trajetória.

Assim como se a escola que esse adolescente já abandonou, ou com a qual já teve problemas, antes do cumprimento de MSE, não “mudou” a forma como atende esse estudante ou no que lhe pode oferecer, não será essa nova inserção que garantirá a permanência. Principalmente, essa reinserção escolar quando acontece durante o cumprimento de MSE, pode ser concebida como uma *punição* e

trazer efeitos negativos da experiência de restrição de liberdade sobre as expectativas desses estudantes acerca das instituições, seus futuros e subjetividades.

Outro ponto muito destacado pelos entrevistados é que eles não possuem formação para atuar com esse público específico. Muitos inclusive ampliaram suas análises e afirmaram que consideram existir pouca formação para lidar com os alunos *reais*, contestando o fato de considerarem sua formação apenas teórica ou para lidar com alunos *ideais*. Apenas uma entrevistada disse ter tido contato com o tema durante sua formação continuada, por conta de sua experiência enquanto diretora de um centro de formação de professores e porque tinha uma assistente social no corpo docente que trouxe temas correlatos para as discussões, mas destacou que isso foi um esforço desses profissionais específicos de buscar formação. De resto, nenhum dos profissionais teve contato com o tema das MSE (durante a graduação ou formação continuada), ou sobre a educação com sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade.<sup>72</sup>

Muitos interlocutores relacionaram a ausência de formação com as possíveis problemáticas que esse estudante pode vir a encontrar em suas interações com a comunidade escolar. Interpretando que se esse tema fosse trabalhado na formação dos professores, eles poderiam se preparar para receber esse tipo de público, entender melhor esse tipo de situação, e refletir sobre seus preconceitos próprios e os da comunidade escolar, atuando na mediação dessa relação.

Três entrevistados fizeram espontaneamente a comparação com as situações chamadas de “inclusão”, ou seja, entre receber alunos cumprindo MSE e alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade diferenciada, considerando essa primeira situação uma espécie de inclusão tal como a segunda. A comparação se deve ao fato de que, apesar de reconhecerem, e declararem serem entusiastas da proposta de inclusão desses estudantes na escola regular, consideram que o processo não é feito de forma adequada, que lhes falta formação e estrutura para tal. O que tem como consequência dificuldades para toda a comunidade escolar, que já enfrentaria uma série de outros problemas.

Izabel: (...) **Os professores precisam se preparar para isso, se não fica igual a questão da inclusão.** (...) Beleza, eu acho super proveitoso, eu acho que é isso mesmo... Agora, jogar o aluno com deficiência sem preparo é só cumprir papel. A mesma ...eu faço essa comparação a essa situação, é preciso ver uma formação, né, porque o professor, a gente acabou de conversar né, a gente não vê essa matéria em Pedagogia, se em Pedagogia que é a faculdade maior no campo da educação, imagina nas licenciaturas? Aí mesmo que não vê nada sobre o assunto.

Ricardo: **O primeiro ponto é sim, elas devem receber. A instituição deve receber.** A questão é que ... isso, eu também vejo assim, eu faço um análogo a sua pergunta também: as

<sup>72</sup> Atualmente a atuação do professor em espaços de privação de liberdade no Rio de Janeiro, tanto no sistema prisional quanto nas unidades socioeducativas de internação, é possibilitada pelo concurso para a rede estadual de educação e opção do professor pela DIESP (Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas). Antes disso já existiram concursos específicos, mas também são relatados alguns “convites” por parte de profissionais da rede para atuar nesses espaços. Uma das entrevistadas, Cristina, lembrou que já havia sido chamada para atuar no sistema prisional algumas vezes, mas não se considerou preparada “mas eu não me senti preparada na época, eu falei gente eu não vou dar conta disso. Uma coisa que eu não tenho, não tenho conhecimento eu não vou conseguir”.

escolas devem receber crianças com dificuldades de aprendizagem? Com deficiência motora? Com necessidade especial educativa? É isso né... **Esse menino e essa menina tem uma necessidade especial educativa. Agora, a questão é: as escolas estão prontas para receber? Essa é outra questão.** E aí eu não sei se não estar pronta deveria ser o pano de fundo para não, elas não devem receber. (...) Desculpa estar fazendo esse tipo de comparação é que na minha cabeça talvez seja mais fácil construir esse tipo de argumento. (...) Porque eu penso muito no outro lado também, e porque eu falei desses dois programas [relata um caso de um estudante autista que gritava durante as aulas] mas e os outros 25 alunos? É justo para eles também? É uma questão que eu me sinto dividido mesmo. Tá beneficiando um, mas não está beneficiando 25...então assim, claro que tem outros espectros [do autismo] que funcionam bem mas assim... então, vamos **receber um menino cumprindo MSE e pode funcionar super bem, mas pode zoar a escola** toda também, e aí a escola já vai forçar para não receber (...) **E aí, qual o papel da escola, daquela escola, dar conta de todas as mazelas sociais?** Parte de mim vai dizer não, não tem que receber. Porque não está pronta, **e aí você vai responsabilizar no final de contas a escola por uma questão que é muito superior...pessoas que não dão condições para que esses adolescentes tenham um percurso mais natural** (...)

Ricardo quando faz a comparação entre os casos de estudantes com deficiências e em cumprimento de MSE, afirma que, em ambos os casos, existem necessidades educativas especiais, muitas vezes não supridas pela escola. Entretanto, além da falta de preparo da escola para receber determinados públicos em suas necessidades, de acordo com ele, diferenciadas, o entrevistado apontou mais explicitamente o questionamento sobre a viabilidade, e a responsabilidade, das escolas de “dar conta de todas as mazelas sociais”, ou seja, de problemas que não são escolares, mas relativos a outras esferas sociais, como o envolvimento de jovens com atividades infracionais.

Essa mesma questão apareceu em outras entrevistas, quando entrevistados afirmaram que os professores por vezes questionavam ou reclamavam do fato de terem que lidar com problemas que consideram sociais, familiares, psicológicos, econômicos, além de sua função e, principalmente, além de sua alçada, enquanto profissionais da educação. Muitos entrevistados consideraram importante a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, pois enxergam muitas questões que competem a esses profissionais (como abusos e violências). No caso do cumprimento de MSE foi ainda mais citada a importância de um acompanhamento desses profissionais, principalmente o psicólogo.

Alguns professores destacaram que a escola também tem um papel de acolhimento, psicológico, material e afetivo. Por exemplo, Rosa, no início da entrevista, ainda sem adentrarmos no tema das MSE, mas falando sobre sua experiência com estudantes com muitas reprovações, disse que a atuação no sistema público de ensino contempla um trabalho diferenciado do que o sistema particular, o que impele funções além da docência, como ser assistente social ou psicólogo.

Rosa: (...) é [necessário] uma formação política de você entender qual seu papel, o que que está acontecendo, para quem você está fazendo, a quem você está servindo, principalmente porque você está no sistema público. Porque eu acho que, **eu trabalhei no sistema particular e trabalhei no sistema público e tem uma diferença muito grande.** Não que você vá ser uma pessoa diferente aqui ou ali o seu compromisso com a educação permanece, mas você também tem que se ver naquele lugar né, como que eu vou dizer para você...**Você não está a parte, você está dentro dele, em um sistema público você está dentro ou você não trabalha. Você não é “a professora” né, é aquilo que os professores às vezes reclamam, a gente reclama “ah porque eu não sou psicólogo, não sou assistente social e tal” e é isso mesmo.**

Neste ponto podemos retomar as dificuldades do trabalho docente, e das escolas nas redes públicas no Rio de Janeiro. Muitos dos entrevistados consideram a situação de receber um aluno cumprindo MSE como uma questão que se sobrepõe às diversas outras dificuldades que eles precisam enfrentar para trabalhar. Ou seja, não é como se essa entrada do estudante que cumpre MSE estivesse sendo considerada em um vazio, mas em escolas reais, e que já têm inúmeras dificuldades, inclusive para manter e lidar com os alunos “ditos normais”.

Podemos resumir que, de acordo com os interlocutores, a escola não está preparada por conta das suas dificuldades em oferecer uma escolarização que motive o estudante a permanecer, não apenas o que cumpre medida, porém o que cumpre MSE encontra entraves adicionais. Desde ter passado por experiências com a atividade infracional e com o sistema socioeducativo; passando pelo fato de ser potencialmente estigmatizado no espaço escolar, o que poderiam ser atenuado se existisse formação adequada para os profissionais; chegando na expectativa de que a realidade do indivíduo, que o teria conduzido a praticar algum ato infracional, não fora modificada.. Como disseram todos os entrevistados, seriam necessárias uma gama de políticas públicas que amparassem esse jovem, de trabalho, renda, moradia, cultura, como para qualquer sujeito de sua idade, além de uma assistência social e psicológica e acompanhamento para cumprimento de MSE etc.

Tentando sintetizar o que foi trazido neste capítulo, de maneira a agrupar as análises de todas as entrevistas, diria que os professores entrevistados trouxeram relatos de muitas dificuldades em sua atuação profissional, relativas inclusive ao público dos estudantes encontrados nas escolas públicas. Algumas dessas questões se relacionam com o que chamam de violência, mas muitas também com as condições sociais que causam prejuízos à escolarização de qualidade e ao exercício de sua função. Parte dos interlocutores destacou o que consideravam positivo em sua atuação profissional, mas, e de forma mais evidente do que quando discorreram sobre os aspectos negativos, atrelaram isso a experiências específicas, em boas escolas da rede e a um grande apreço e dedicação pessoal pela profissão.

Quando perguntados sobre o que percebiam dos processos de desinserção escolar, todos os entrevistados dimensionaram questões acerca da necessidade de renda e questões familiares, mas também foi citada a baixa capacidade das escolas em atrair os estudantes para concluir sua escolarização, principalmente em um cenário com poucas perspectivas de futuro e de mobilidade social para jovens pobres. Contudo, ao longo das entrevistas algumas outras questões aparecem, como as diferenças entre as escolas e seus profissionais, as diferenças entre as famílias em relação ao seu incentivo à escolarização e entre os próprios jovens. Faz diferença também, segundo os entrevistados, o fato de ser reprovado, viver em contextos violentos e ser morador de determinadas favelas. A responsabilidade pela desinserção escolar foi atribuída de forma compartilhada, sendo que em

primeiro lugar estava o poder público e a sociedade, depois a família, a escola e, por fim, o adolescente, em ordem de relevância nas entrevistas.

A maior parte dos entrevistados teve experiências com estudantes em cumprimento de MSE e suas percepções sobre esse público são distintas, *tranquilos*, ou com *dificuldades com os limites*, mas, apesar de serem esperados como alunos-problemas, nem sempre o são. Foram feitas muitas críticas à execução das MSE e os professores não parecem conferir legitimidade à efetividade delas no afastamento da conduta infracional e tampouco em uma contribuição significativa da escola, do jeito que existe hoje, ao processo socioeducativo. Alguns percebiam, inclusive, um efeito contrário, a escola podendo aprofundar a exclusão desse jovem.

Por fim, assim como os estudantes em geral que passam por processos de desinserção escolar, os que cumprem MSE viveriam, nas representações dos professores, em condições socioeconômicas e situações familiares desfavoráveis e não encontrariam motivação para ficar na escola e concluir sua escolarização. Além disso, possuíam questões relativas às suas experiências de vida, com as atividades ilícitas, drogas e restrição de liberdade que trazem efeitos para sua permanência no espaço escolar. Os professores concordaram que esses adolescentes deveriam frequentar a escola regular, e que essa poderia propiciar a ampliação de possibilidades de trajetórias, contudo a escola que é oferecida não as possibilita, e os profissionais também não conseguem auxiliar nesse processo porque não já possuem “problemas demais”. Como disse um dos entrevistados: “como vamos trocar a roda com o carro andando?”

### **3 HORA DA ENTRADA: O ADOLESCENTE QUE CUMPRE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS É UM ESTUDANTE COMO QUALQUER OUTRO?**

Depois de trazer algumas das discussões do campo e as percepções de professores sobre a desinserção escolar e o público que cumpre MSE, neste capítulo proponho analisar pontos que me parecem conectados, refletindo sobre os objetivos iniciais da pesquisa a partir do material coletado.

Inicialmente será realizada uma análise sobre as representações dos entrevistados acerca da desinserção escolar dos adolescentes que cumprem MSE e a dos estudantes de modo geral, em suas aproximações e distanciamentos. Será discutido como as percepções dos docentes relacionam a desinserção escolar com a situação econômica e a raça do estudante, com a escola, com o interesse na escolarização e a violência, buscando compreender como essas foram mobilizadas para explicar ambos os tipos de trajetórias. Para tal, serão trazidas discussões do campo e reflexões próprias.

Posteriormente, vou desenvolver uma questão que tem me acompanhado durante as pesquisas sobre a temática das MSE. Esta tem a ver com as relações entre as percepções dos sujeitos envolvidos nesses processos de escolarização e as discussões do campo teórico. As interlocuções com os profissionais da educação sobre trajetórias de desinserção escolar foram úteis para refletir e colocar em diálogo essas percepções com as discussões no campo acadêmico, tanto em suas aproximações, quando são informadas e informam debates teóricos, quanto em seus afastamentos, quando propiciam a problematização de paradigmas naturalizados nas discussões acadêmicas sobre a temática.

Por fim, apresento uma breve análise sobre um ponto que pareceu central ao fim da pesquisa, além de socialmente relevante para o planejamento e a execução da política socioeducativa. Tal ponto se refere ao questionamento se o estudante que cumpre MSE é percebido pelos professores como um “estudante como outro qualquer” ou não, o que essa percepção (e as expectativas decorrentes desta) poderia implicar em sua escolarização e o que isso diz sobre a escolarização de adolescentes que cumprem MSE.

#### **3.1 Renda e desinserção escolar**

Uma das questões iniciais que motivaram esta dissertação é relativa aos meus dados de pesquisa com adolescentes em cumprimento de MSE de internação e sua reivindicação de uma responsabilidade individualizada sobre sua situação escolar. Isto é, os adolescentes que conheci diziam que se eles estavam na escola ou não era consequência de suas *escolhas*, de seu *querer*, e,

portanto, nas suas concepções, a escolarização (e a desinserção escolar) estava muito mais no campo do interesse pessoal do que no das condicionantes sociais (como uma consequência delas), no qual eu costumava colocar essa situação.

Como minha análise é informada por um debate acessado durante minha formação, tinha uma hipótese, também baseada nas minhas experiências de vida, de que muitos de meus colegas de profissão docentes poderiam ter análises próximas da minha, privilegiando condicionantes sociais em detrimento da agência dos sujeitos, ao menos em seus discursos, o que chamo de perspectiva hipersociológica.

A minha ideia inicial era que as explicações sobre as trajetórias de desinserção escolar desses adolescentes que cumpriam ou cumpriram MSE costumam pendular entre dois modelos de sujeitos. Algumas análises apontando para indivíduos muito socializados e empobrecidos de agência, e outras para indivíduos subsocializados, dotados de uma grande capacidade de agência, tal como os modelos de ser humano pensados por Archer (2000) apresentados na Introdução. Enquanto um grupo apresenta uma análise mais subsocializada dos indivíduos, como os únicos responsáveis pelas suas trajetórias e, nesse grupo, se destacaram os sujeitos jovens objetos da política socioeducativa que conheci, os outros tenderiam a apresentar uma análise sobre indivíduos supersocializados – os profissionais da educação de acordo com minha hipótese.

Gostaria de conferir destaque ao uso do verbo “apresentar”, no contexto do parágrafo anterior, pois não quero exprimir uma ideia de que as percepções e análises mais aprofundadas dos sujeitos não relevem também questões de ordem individual, no caso dos que pensam um sujeito supersocializado. Da mesma forma, no caso dos que pensam o sujeito subsocializado, o inverso, como se estes não ponderassem condicionantes sociais. No entanto, nos discursos, naquilo que se apresenta e que se escolhe falar, um grupo tenderia a priorizar uma análise sobre a sociedade e menos sobre os indivíduos, enquanto outro tenderia a privilegiar os indivíduos em detrimento da sociedade.

De fato, minha hipótese se mostrou plausível entre os professores que entrevistei. Os profissionais destacaram com bastante ênfase as dimensões sociais em seus efeitos sobre a escolarização e desinserção escolar dos estudantes brasileiros em geral, e dos que cumprem MSE em particular. Em alguns casos falaram espontaneamente sobre o processo de abandono da escola não ser uma “escolha” por parte dos sujeitos, mas uma consequência da situação social em que viviam, como uma determinação sobre eles, trajetórias contexto-dependentes.

Alguns entrevistados contrapõem a ideia de que o estudante que abandona a escola “não quer estudar”, afirmando que lhe faltam as condições adequadas para tal. A título de exemplo, destaco as falas de Cristina que, além de explicitar essa ideia, também ressaltou o papel da escola na manutenção do estudante, não se referindo a escola em que trabalha, mas enquanto instituição:

Mariana: Como é o trabalho docente na rede pública da cidade do Rio de Janeiro?

Cristina: (...) é uma escola para botar gente dentro da escola e, infelizmente, na modalidade em que eu trabalho, não há uma preocupação com a manutenção dessas pessoas dentro da escola. **Porque não adianta você botar o aluno dentro da escola e não o manter dentro da escola. E isso não parte de mim, enquanto professora... Isso parte de uma política pública.** (...) Política pública para a educação. Não tem jeito. **Porque eu posso fazer alguma coisa dentro da minha sala de aula, mas eu não vou dar conta de tudo. Precisa haver uma institucionalização. Eu não sou uma instituição, eu sou uma pessoa física.** Então a pessoa física não faz nada além de pessoa física, precisa haver uma institucionalização, uma organização (...)

Mariana: Por que alguns estudantes que cumprem MSE não concluem a educação básica?

Cristina: Olha, volto a te dizer, **não é porque o cara não quer, porque não, porque ele não se sente pertencente àquele lugar, a escola muitas vezes não faz nada para fazer com que ele fique, para ele se sentir pertencente, eu não estou falando escola no sentido de minha escola, “eu professora”, mas escola...**

Mariana: No sentido geral né...

Cristina: **enquanto instituição.** Porque a escola não foi feita para todos, ela foi feita só para quem sabe na caixinha. Aí ele não cabe na caixinha e ele mesmo sai.

A interlocutora ressalta que a problemática da evasão escolar não depende dela, enquanto profissional da educação, ou da escola específica em que atua, mas sim de políticas públicas e de institucionalização. É interessante pois, nesse caso, a própria interlocutora trouxe a discussão que proponho nesta pesquisa, fazendo uma análise sobre a possibilidade de ação dos indivíduos com relação a problemática da permanência escolar, concebendo-a como limitada frente à estrutura social.

No trecho destacado, Cristina afirma que “não é porque o cara não quer”, mas a instituição não possibilita o sujeito de “se sentir pertencente”, o que contribuiria para esse estudante sair da escola. Contudo, vale mencionar que essa entrevistada também fez reflexões que explicavam o porquê de tais trajetórias e desfechos educacionais não serem uma consequência de “querer”, de modo mais impositivo do que a ideia de pertencimento. Quando foi colocada a questão sobre o porquê de muitos estudantes abandonarem a escola, ela respondeu que era a “a necessidade de sobreviver”, consequência do Brasil ser um país de muita desigualdade social, o que provocaria a necessidade de trabalho. Para ela, esse é o principal motivo, podendo existir outros para os mais jovens, mas esse era o mais significativo.

Desse modo, a interlocutora propôs que para melhoria do problema do abandono escolar seriam necessárias políticas públicas para a educação de longo prazo para o Brasil, que levassem em consideração a desigualdade social existente no país e possibilitem que os sujeitos não tenham que sair da escola por consequência imperativa do trabalho, garantindo a permanência na escola. Podemos dizer que essa interlocutora privilegia explicações aqui consideradas hipersociológicas, dimensionando primordialmente questões mais relativas à estrutura social e menos aos indivíduos.

Cristina foi destacada porque traçou essa discussão, que poderíamos nomear como entre “indivíduo e estrutura”, espontaneamente – quando eu ainda fazia a primeira pergunta sobre como é o trabalho docente no Rio de Janeiro. Quando perguntei o porquê de os estudantes não concluírem a escola básica destacou, não apenas ela mas também todos os outros entrevistados em alguma medida,

as condicionantes sociais que motivam a saída do estudante, principalmente a renda insuficiente e a consequente necessidade de trabalhar.

De modo geral, pode-se dizer que nas entrevistas houve uma ênfase na situação socioeconômica dos estudantes, através da menção a necessidade de trabalho/renda, que dificulta a permanência na escola. Outras motivações e fatores associados foram mencionados, como as questões *familiares* e a inadequação da escola ao estudante (quando esse não se adequa ao *formato* esperado pela escola), mas também de alguma forma podem ser vinculadas à realidade socioeconômica. Creio então poder dizer que a situação socioeconômica desfavorável dos estudantes foi uma motivação “guarda-chuva”, já que ela contempla e se relaciona com as outras destacadas. Cito algumas falas de entrevistadas para ilustrar essa relação:

Rosa: Eu vejo, **por exemplo, cuidar dos irmãos menores, levar primeiro os irmãos menores para depois entrar na escola e aí chega atrasado. Eles precisam chegar em casa, e eu vejo isso lá... dar banho nos irmãos menores, botar para se alimentar. É uma realidade muito distinta da que os meus filhos tiveram. Ou até mesmo que eu tive, mesmo com as dificuldades que meus pais atravessaram na vida deles. Então eu acho que essa é a diferença, o valor da sobrevivência, do trabalho e o valor da educação dentro dessas famílias. Não é que elas não queiram que os filhos estudem, elas querem, mas elas têm que lutar todo dia pela sobrevivência do dia.** Então isso quando você coloca numa balança a educação perde muito. A educação de horário integral perde muito, por que como é que você compete? (...) Nessa pandemia eu estou vendo os alunos lá da escola Batista trabalhando nesses aplicativos. **Eles estão ganhando um dinheiro que não ganhavam antes, será que eles voltam para a escola, quando a escola voltar? Então, a escola que a gente tem está disposta a trabalhar com essa realidade, com essa situação? Quer permanecer com esses modelos para um público que não é aquele... (...) então como que você lê o desinteresse, é desinteresse ou é a condição de vida?**

Priscila: (...) vai chegando **no ensino médio a evasão cresce ainda mais porque eles têm outras demandas, eles precisam trabalhar, têm contato com outras realidades, e a escola não faz sentido para ele, porque a escola fala coisas que não fazem parte da vida dele, que são plenamente desconhecidas, isso já é um desestímulo,** por isso que a gente tem salas de aula cheias de alunos desestimulados, estando ali por obrigação, para cumprir aquele horário para conseguir aquele documento. **Claro que isso é um ponto, agregado a outras condicionantes, porque a gente tem outros estudantes que também por questões familiares, financeiras não conseguem conciliar cada vez mais a necessidade do trabalho a necessidade de ajudar a família, com os seus estudos,** e como consequência disso a gente vê que as salas de aula da EJA não param de crescer. **A evasão no ensino regular é o reflexo de que a EJA começa a lotar, porque esses jovens não estão conseguindo mais se manter na escola. À medida que o desemprego, as crises e os conflitos sociais crescem, e essa escola também não é atraente, não contempla, a tendência é que a evasão aumenta.**

Priscila faz parte do conjunto de interlocutores que chama a atenção para um conjunto de situações que poderíamos agrupar na categoria “falta de atratividade da escola”, como mencionado no capítulo anterior. Esta contempla expressões como: a escola “não faz sentido”, “não usa a linguagem do estudante”, “não oferece nada de bom para ele”, “fala coisas que não fazem parte da vida dele”. Em suma, a instituição não se mostra interessante para esse adolescente. Mesmo que esteja buscando deslocar a análise para a escola, ao dizer que esta é feita para uma realidade que não contempla esse estudante, em alguma medida está fazendo uma análise sobre a inadequação da mesma a um tipo de público, balizada por sua situação socioeconômica.

Quando perguntados sobre a desinserção escolar especificamente dos estudantes que cumprem MSE, os entrevistados em geral disseram que muitas das motivações são as mesmas, persistindo, e enfatizando, a situação econômica desfavorável. A relevância da necessidade de renda (e trabalho) apareceu também quando os interlocutores buscaram explicar a adesão dos adolescentes à prática de atos infracionais, apesar de eu não ter perguntado sobre isso. Ou seja, embora eu não tenha solicitado, os interlocutores apresentaram suas explicações para a prática infracional que, em geral, tinham a ver com a situação socioeconômica. Interpreto que a adesão infracional, quando analisada sob essa perspectiva, ajuda a confirmar, e fortalece, a hipótese de que esse adolescente vive em situação econômica desfavorável e também abandona a escola pelo mesmo motivo.

Assim também surgiu a crítica ao fato de a MSE não modificar a *condição* em que o estudante está antes do cumprimento da medida, logo, os docentes veem uma tendência de que esse estudante retorne à prática infracional ou procure um trabalho lícito após o cumprimento da medida. A *condição*, também chamada de “status” ou “situação”, foi também relacionada com a questão econômica, na medida em que foi descrita a partir do lugar onde mora, renda e família, atuando como uma condicionante para a atividade infracional.

Alguns professores dimensionaram a importância de outras motivações para a adesão, como o *status* concedido pela prática de atos infracionais, o desejo de consumo, ou a influência do ambiente, que no limite apontam para um mesmo contexto socioeconômico. Portanto, a situação socioeconômica desfavorável do adolescente foi apontada nas entrevistas como a grande chave para discutir desinserção escolar, tendo ele cumprido MSE ou não. O estudante que cumpre MSE pode apresentar algumas motivações potencializadas e outras diferentes, mas as condicionantes sociais que implicam em prejuízos à escolarização são compartilhadas, na visão dos professores, pelos dois grupos. O perfil socioeconômico é o mesmo, sendo um ponto de conexão fundamental na desinserção escolar entre os dois grupos considerados.

A partir dessa constatação é possível propor algumas análises. A primeira é que essa percepção hipersociológica sobre a desinserção escolar aponta, no limite, para a pobreza da família dos adolescentes como principal questão a ser resolvida na problemática da evasão e também da adesão aos atos infracionais. Os professores defendem muitas vezes que a solução estaria numa sociedade que promovesse melhores oportunidades de escolarização e, como muitos entrevistados apontaram, permitisse que as famílias *conseguissem* manter seus filhos na escola e longe do *crime*. Isto é, que os responsáveis tenham empregos que proporcionem uma vida digna, e que sejam amparados por políticas e programas sociais que permitam acesso a direitos básicos. Almejam ainda que a escola tenha estrutura suficiente para conseguir oferecer uma escolarização de qualidade e que promova empregabilidade no futuro, incentivando os estudantes a permanecerem na instituição.

Minha reflexão aponta para as possíveis consequências dessa análise. Não é meu objetivo ignorar a falta de investimento na educação pública, ou contestar possíveis relações entre pobreza, desigualdade e problemáticas educacionais, ou com a prática de determinados atos infracionais.<sup>73</sup> Particularmente, penso que a desigualdade é fundamentalmente o problema, e que essa relação deve ser central em ambos os debates. Meu objetivo é apenas refletir sobre como essas concepções são influentes nas representações sobre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, o que, a meu ver, pode trazer consequências para a escola e para as relações e convivência entre os sujeitos que nela estão.

Em primeiro lugar, pobreza e desigualdade social afetam estudantes das escolas públicas brasileiras em geral e, se pensarmos no sentido inverso do que eu estava propondo, percebemos que poderíamos supor que expectativas de problemáticas escolares podem recair sobre os estudantes de maneira geral, assim como o potencial envolvimento com o crime, desde que fundamentadas nas suas relações com a pobreza e associadas a alguns fatores como a família e o ambiente em que vivem. Ou seja, se essas são condicionantes importantes para jovens terem trajetórias de desinserção escolar ou cometerem atos infracionais, muitos estudantes de escolas públicas podem ser enquadrados neste “risco”.

O problema desse tipo de análise é que ela gera expectativas sobre estudantes que possuem essas características de maneira mais evidente, como por exemplo, no caso do Rio de Janeiro, os moradores de favelas. Essas expectativas são construídas a partir de experiências, mas também a partir de representações sociais, visto que as experiências não dão conta de análises mais amplas, como as solicitadas aos interlocutores. E essas representações sociais justificam e orientam práticas dos atores sociais. Como evidenciado em pesquisas que se dedicaram às relações específicas sobre relações entre professores e escolas de/em favelas (PAIVA E BURGOS; 2009; ALVES, FRANCO E RIBEIRO, 2008; CHRISTOVÃO E SANTOS, 2010; RAMÍREZ, 2020) essas escolas (e seus alunos) não são percebidos da mesma forma do que as outras, assim como na minha pesquisa os professores elegeram as escolas que atendem estudantes de algumas favelas como mais *difíceis*, com alunos mais *violentos* e com dificuldades de escolarização, enfatizando os públicos das escolas como uma questão de fundamental importância em seu trabalho.

Também foi percebido por alguns entrevistados a existência de expectativas de que esses jovens pobres e moradores de favelas se envolvam com atividades ilícitas. Como discutido em outros trabalhos (SENTO-SÉ, 2003; LEITE E MACHADO DA SILVA, 2007; CECCHETTO, MUNIZ E

---

<sup>73</sup> Concordo com Vinuto (2019) que não é válido estabelecer uma correlação direta entre crime e pobreza, inclusive existem produções críticas no campo da sociologia sobre isso, mas também há algumas conexões entre pobreza e violência urbana que são importantes de serem analisadas pela sociologia.

MONTEIRO, 2018), discursos e políticas para a juventude pobre e moradora de favelas são muitas vezes permeados pela expectativa do envolvimento com o crime.

Sento-Sé (2003), a partir das análises de jovens moradores de favelas, problematiza esses discursos públicos em suas limitações e perversões. De acordo com o autor, mesmo quando avaliados como bem intencionados, esses discursos pensam a juventude pobre como se estivesse sempre vulnerável à cooptação de redes criminosas, definindo “com alguma dose de razão” fatores que tornam o tráfico varejista de drogas como atraente para jovens de camadas pobres. Quais seriam: restritas e mal remuneradas alternativas de trabalho; humilhações de autoridades, como as policiais que agem de forma discricionária com esse grupo; escassas chances de acesso aos bens de consumo; vantagens materiais e simbólicas como o prestígio e respeitabilidade. De fato, muitos jovens, autores ou não de atos infracionais, reconhecem nesse conjunto motivações para a adesão. A partir desse conjunto de argumentos, os agentes engajados na discussão pública formularam um discurso pautado pela necessidade de “competir com o tráfico” e criar alternativas para “incluir estes jovens na sociedade formal”.

Todavia, os jovens interlocutores de sua pesquisa (SENTO-SÉ, 2003) trazem a discussão sobre como o ingresso no tráfico não se impõe como possibilidade para a maioria deles, e questionam a ideia de pensar essa opção como uma ausência de escolhas, como esse discurso acaba apontando, que além de paternalista é discriminatória. O autor chama atenção para a dubiedade do argumento vigente, pois esses jovens, a despeito de não estarem vinculados à atividade criminosa, percebem que são objeto de estigma tanto por forças como as policiais, quanto nesses discursos que “em sua volição por competir pelos jovens com as facções do tráfico têm embutidos estigmas muito próximos. É como se o jovem fosse potencialmente membro de uma facção, ainda que isso nem passe pela sua cabeça” (SENTO-SÉ, 2003, p. 17). Essa associação perversa entre juventude, pobreza, tráfico, que existe no imaginário do policial que age discricionariamente, também existe no discurso público politicamente comprometido com a inclusão de jovens.

Um caminho próximo foi realizado por Souza e Silva (2018 [2003]), ao discutir a postura paternalista assumida por setores progressistas que “embora tenham uma perspectiva solidária com os grupos sociais populares, (...) terminam por apresentá-los como vítimas passivas de um sistema social monolítico, que não teriam condições de compreender e enfrentar” (SOUZA e SILVA, 2018, p. 129). Tal análise sobre o sucesso escolar de estudantes moradores da Maré, no fim dos anos 1990, buscava se diferenciar dos estudos que até então enfatizavam o fracasso escolar dos estudantes periféricos. Mais do que isso, buscou se contrapor ao que chamou de “discurso da ausência”, que compreendia os territórios populares a partir das noções de carência, precariedade, ausência, exclusão, afirmando a tenacidade e as potências inventivas de territórios periféricos e favelados. De

acordo com o autor, neste “discurso da ausência”, os moradores de favelas são sempre avaliados a partir das características de outros grupos sociais e classificados como os que “não têm”.

O problema deste tipo de discurso da ausência é que, como chama a atenção Souza e Silva (2018), este acaba contribuindo para a construção de um conjunto de estereótipos e preconceitos que norteiam representações afirmadas em relação à favela que, por sua vez, conduzem as políticas públicas a eles destinada. Esse discurso sustentaria olhares conservadores/criminalizantes em relação aos espaços populares. Justamente por esses jovens pobres “não terem condições de compreender e enfrentar esse sistema social” é que mesmo os setores progressistas e “bem intencionados”, como destaca o autor, direcionam a esses jovens olhares conservadores, criminalizantes e paternalistas, que endossam as políticas públicas.

Machado da Silva e Leite (2007) trazem a noção de que existe um “pacote interpretativo” sobre esse “problema da violência” no Rio de Janeiro, explicado pela “metáfora da guerra” e sustentado por uma série de “mitos”, por parte do discurso público dominante: cidade legal versus cidade ilegal; conivência dos moradores de favelas com os criminosos; banalização da violência e etc. De acordo com os autores, esses “mitos” acionam estereótipos que questionam a participação do conjunto dos favelados na moralidade hegemônica. No caso dos jovens favelados, essa interpretação fica mais fortalecida, a partir da percepção da existência de uma idealização, nessa faixa etária e nesse estrato social, do modo de vida dos traficantes e do fenômenos da juvenilização dos traficantes de drogas, ou seja, são eles os que, de fato, vão ter uma adesão ativa ao tráfico. Assim, mesmo sabendo-se que a grande maioria não integra essas atividades, os jovens favelados têm sido percebidos como em permanente risco de a elas aderir, posto que essas seriam muito “atrativas”, combinando, como disseram os autores, “economicismo e preconceito”.

Neste ponto, é interessante observar a porosidade da representação dominante: ela é capaz de incorporar, absorvendo – e distorcendo o que muitas vezes é uma crítica – as constantes referências à sedução por bens de consumo inacessíveis a este segmento populacional e ao fascínio pelas armas, elemento da construção de uma masculinidade “guerreira” (CECCHETTO, 2004; ZALUAR, 2004; SOARES, 2000). Aqui talvez resida o mais claro exemplo do encontro entre representação, construção de problemas públicos e políticas de intervenção. Com efeito, as idéias de cumplicidade com os criminosos são em boa parte sustentadas, reproduzidas e objetivadas pelas próprias políticas sociais e/ou ações filantrópicas destinadas aos moradores de favelas em geral e, especialmente, aos seus segmentos mais jovens. À sua orientação claramente focalizada e compensatória é adicionada uma filosofia justificadora que penaliza a clientela, sempre pensada como potencialmente criminosa. Os programas passam a ser formulados e implementados em um viés repressivo/preventivo, como uma espécie de ampliação dos instrumentos de controle social, visando afastar as categorias sociais “vulneráveis” ou “de risco” das “tentativas” da carreira criminal (LEITE e MACHADO DA SILVA, 2007, p. 550).

Cechetto, Muniz e Monteiro (2018) ao discutirem a construção social do “envolvido com o crime”, também propõem reflexão sobre essa trama de rotulações que põe em operação esses deslizamentos de sentido entre as noções de “vulnerabilidade” e “bandido”. Afirmando que ambos os termos contêm um juízo de que existe maior exposição a riscos e perigos que atinge determinados

grupos frente a outros. Os autores ao compararem a “vulnerabilidade do envolvimento” com o “envolvido com” afirmaram que a primeira:

evoca a mesma conotação negativa, ainda que menos orientada para uma perspectiva individualizante, aliviando sua carga moral. Assim, o candidato ideal dos projetos sociais – um recurso profilático à criminalidade (ainda que implícito) – não deve “ser envolvido” com ações criminalizáveis. Mas, é desejável que o candidato seja classificado como em “situação de vulnerabilidade” ao envolvimento, para justificar as iniciativas construídas para sua inclusão. É como se o atributo envolvido-com remetesse a uma questão individual e a vulnerabilidade reconhecesse o caráter estrutural do desvio ou do comportamento desviante. Não é à toa que os projetos sociais acionam a gramática da escassez de oportunidades de trabalho e renda para a juventude pobre. Não é à toa que os elegíveis para os projetos sociais vão precisar mostrar merecimento, convertendo-se em uma vítima empreendedora de seu resgate social. (CECHETTO, MUNIZ e MONTEIRO, 2018, p. 112)

Essas discussões são trazidas justamente porque conseguimos observar que interpretações próximas desses tipos de discursos da ausência ou da vulnerabilidade, mesmo que aparentemente bem intencionadas, surgiram nas entrevistas realizadas para esta pesquisa de forma muito evidente. Isto é, discursos que contemplam ideias de que aos integrantes das classes populares faltam as condições necessárias para solucionar ou evitar os problemas que possam vir a atrapalhar a escolarização ou conduzir esses jovens ao envolvimento em atividades criminosas, mas também a falta de compreensão sobre o sistema que os coloca nessa posição subalternizada.

Contudo, assim como os interlocutores jovens de Sento-Sé (2003) não envolvidos com atividades criminosas, e os adolescentes autores de atos infracionais que ouvi (TAFACKI, 2019) e outros pesquisadores, como Dowdney (2003), Lyra (2013), Freitas (2019), reivindicam um protagonismo sobre suas escolhas, contestando concepções que os colocam como vítimas passivas desse sistema “monolítico” que não conseguem compreender ou enfrentar.

Mas então, quais seriam os efeitos dessa percepção dos professores, baseada em um “pacote interpretativo” informado por discursos de ausência, conivência e vulnerabilidade? Por que esse debate é trazido aqui, neste trabalho? Transpondo esse tipo de discussão para o contexto escolar, quando o “discurso da ausência” domina as percepções sobre as classes populares, especialmente sobre moradores de favelas, podemos prever efeitos sobre a escolarização desses sujeitos nas expectativas educacionais sobre esses, reduzidas em relação aos outros estudantes, visto que são menos consideradas as potencialidades e mais as ausências. Sempre, ou ao menos enquanto persistir a desigualdade social, vai lhes faltar algo para conseguir bons resultados escolares.

Assim como por outro lado, sobram expectativas sobre seu possível envolvimento, sua possível adesão a práticas ilícitas ou relações com pessoas envolvidas. O que pode provocar medo e suspeição na relação dos professores com os estudantes - como disse uma entrevistada: “aquela frase comum, esse aí vai dar para vagabundo, porque é morador de comunidade vai dar para vagabundo” - além de uma vez mais reduzir as expectativas educacionais. No caso da existência de adolescentes acusados de autoria de ato infracional podemos interpretar que essas expectativas se confirmam.

Mesmo que os profissionais não concordem com essas associações no plano discursivo, como o caso da entrevistada mencionada no parágrafo anterior, estão submetidos às representações sociais que se constroem sobre os jovens pobres e principalmente moradores de favelas. Além disso, caem numa certa ambivalência, como Cechetto, Muniz e Oliveira (2018) apontaram: para evitar uma perspectiva individualizante, aliviam a carga moral que envolvem essas escolhas, incluindo esses jovens pobres na situação de vulnerabilidade com objetivo de reconhecer o caráter estrutural que os condiciona. Mas, para isso, produzem também processos estigmatizatórios que muitas vezes estavam buscando se distanciar. Não é possível aqui ignorar a complexidade dessa questão, “talvez não haja como suprimir as ambiguidades de discursos que lidam com questões tão espinhosas” (SENTO-SÉ, 2003, p. 17). Porém, como também traz o mesmo autor, de qualquer forma merece nossa atenção, de modo a qualificar e informar melhor os debates, visto que, no nosso caso, influenciam as análises sobre os sujeitos aqui tratados.

Portanto, a guinada para esse tipo de análise se justifica pelo fato de que a escolarização de jovens pobres, quando analisada sob as perspectivas aqui chamadas de hipersociológicas conduzem a explicações pautadas em um certo determinismo social. Assim como também tendem a considerar os sujeitos como passivos diante das circunstâncias sociais, empobrecidos de agência, como se eles fossem somente afetados pela estrutura e que não tivessem nenhuma possibilidade de ação na mesma.

Os efeitos disso são que essas expectativas e representações podem vir a orientar práticas e justificar ações desses profissionais, como por exemplo: um maior/menor empenho no trabalho docente com públicos classificados a partir de fatores como renda, estrutura familiar e local onde mora por exemplo; uma relação mais distante/próxima com a comunidade escolar (profissionais, estudantes e seus responsáveis); escolha e discriminação de públicos atendidos a partir desses fatores.

### **3.2 Raça e desinserção escolar**

De acordo com minha análise, o ponto de conexão fundamental das dificuldades de conclusão da escolarização de ambos os públicos, que cumpre e que não cumpre MSE, parece residir no fato de possuírem o mesmo perfil socioeconômico. Durante vários momentos, os interlocutores declararam que as questões a serem discutidas a respeito da desinserção escolar desses públicos estão intimamente relacionadas com o fato de serem oriundos das classes populares. Entretanto, poucas menções foram realizadas sobre a raça nesse perfil, como adiantado no capítulo anterior.

Enquanto todos os entrevistados identificaram o perfil dos estudantes que abandonam a escola, incluindo os que cumprem MSE, como jovens pobres ou com categorias equivalentes (das classes populares, com perfil socioeconômico baixo, de baixa renda ou mais carentes) e uma parte

identificou predominância do sexo masculino, apenas três entrevistados mencionaram ser possível identificar um perfil racial predominante – o negro.

Cabe ressaltar que dois dos entrevistados que destacaram a dimensão racial como um dos marcadores desse perfil afirmaram que sabiam disso porque foram informados em suas formações. Um deles disse que tomou conhecimento de dados em pesquisas sobre o tema e que depois disso passou a relacioná-los com sua experiência docente. Essa interlocução entre teoria e prática na compreensão da questão racial foi explicitada em dois momentos pela outra interlocutora que, além de dizer que existe um perfil racial predominante, também disse que somente depois do acesso aos debates realizados em sua formação continuada pode entender o porquê da existência de tantos estudantes negros compondo as turmas com distorção idade-série, algo que, no início da carreira, não conseguia perceber.

Em algumas entrevistas a questão racial foi mencionada de outras formas. Um dos professores me fez uma pergunta, em tom de confirmação, questionando se os adolescentes cumprindo MSE de internação no DEGASE eram majoritariamente negros, identificando uma seletividade racial no sistema socioeducativo. Uma das professoras, quando perguntei se a escola poderia se relacionar de forma diferente com os estudantes que cumprem MSE, fez uma das várias aproximações realizadas durante as entrevistas com a ideia de “aluno-problema”, aquele estudante considerado indesejável ao espaço escolar, e que uma dessas características, de acordo com ela, era ser negro:

Mariana: A escola pode se relacionar diferente com esse tipo de estudante [que cumpre MSE]?

Gabriela: (...) se você puder, quantas vezes eu já vi professor assim, o aluno levantou, olhou para o lado e já foi motivo para ser expulso, porque era tudo o que o professor queria, tudo o que ele precisava pra não ter aquela figura na sala de aula. **Então há uma resistência, e aí você está falando de um perfil de aluno, e aí vamos falar de fenótipo mesmo, ele é socialmente, em questões de territorialidade como o cara da comunidade, em questão de etnia, ele é o negro, então ele só vai somando uma série de fatores que vão fazendo com que ele está fora, não quero ele aqui. Ele é o que está na margem, o marginal. E eu vou marginalizar mais ainda. É um espaço também de inclusão, mas que passa a ser um espaço de exclusão.**

Apesar de a questão racial ter sido mencionada por outros professores, essa interlocutora foi a única que ponderou a raça como fator que pode fazer diferença na relação entre professor e aluno. Afirmou que ser negro pode ser uma das características – como também ser morador de *comunidade* – que tornam esse estudante indesejável ao espaço escolar. Enquanto os demais professores disseram que a raça é importante no perfil do estudante que abandona a escola, Gabriela deslocou a análise das condicionantes socioeconômicas que colocam a população negra em posição de desvantagem para concluir sua escolarização, para o campo das relações no espaço escolar, da agência do profissional que lida com esse estudante e pode se relacionar de forma distinta, por exemplo, o “expulsando de sala de aula” de forma que considera injusta. O segundo ponto é que essa foi a única professora que identifiquei como de cor preta entre os entrevistados. Sua perspectiva nas relações raciais

provavelmente contribui para a percepção sobre esse fator não considerado pelos outros professores não pretos.

Sobre essas percepções acerca da dimensão racial por parte dos entrevistados gostaria de discutir alguns pontos. As pesquisas apontam que os adolescentes negros são sobre-representados tanto nos dados sobre abandono escolar como no perfil dos estudantes que cumprem MSE, como demonstrado no primeiro capítulo, evidenciando uma disparidade racial significativa. Portanto, os professores que citaram o marcador racial no perfil dos estudantes que não concluíram a escola básica estão alinhados com a discussão teórica e certos resultados empíricos.

Julgo relevante o fato de a maioria dos professores entrevistados não considerarem a cor/raça como significativa a ponto de ser mencionada quando perguntados sobre o perfil, apesar da classe social ter sido considerada em todas as entrevistas de maneira muito explícita. Vinuto (2019) em sua pesquisa com os agentes de segurança no sistema socioeducativo (uma das categorias de profissionais responsáveis pela execução das MSE, a mais vinculada à segurança nas unidades) também percebe que seus entrevistados não falam espontaneamente sobre a raça dos adolescentes que cumprem MSE de internação que, como mencionado, eram majoritariamente negros. Mas, quando ela pergunta se os agentes não percebem uma maior quantidade de adolescentes negros internados, eles destacam a desigualdade social, pois além de negros os adolescentes são pobres, e essa seria a variável realmente importante para explicar a situação.

A autora compreende que os agentes aceitam a existência de seletividade do sistema de justiça juvenil, mas consideram que esta não é baseada na raça, mas exclusivamente na condição socioeconômica ou na classe social do adolescente. De acordo com ela, existe uma “negação da existência do racismo em prol do reconhecimento do preconceito de classe” (VINUTO, 2019, p. 253).

Por mais que o cenário pesquisado pela autora seja diferente do meu, e que eu não tenha pedido explicitamente para os interlocutores falarem sobre raça, tal como Vinuto (2019) fez, creio que é possível traçar aproximações. Não no sentido de uma negação da existência do racismo, que eu não aferi com meus interlocutores, mas em uma percepção muito mais nítida da relação entre desinserção escolar e a classe (e com gênero também) do que com a raça. Em uma das entrevistas em que a raça foi considerada como componente desse perfil é possível perceber que essa foi de alguma forma compreendida como incluída na questão de classe:

Rosa: Por exemplo, **quando eu entrei na docência eu me surpreendi assim com a minha primeira turma era basicamente de pessoas negras, mas eu não tinha essa compreensão de que aquilo era uma situação de exclusão social.** Quer dizer, eram turmas com anos de reprovação. **E aí, quando você ia ver, quem estava nessas turmas? Eram turmas de pessoas com menor poder aquisitivo,** que já estavam na escola pública, nessa época já tinha o processo de saída das pessoas de classe média e chegada da classe popular,<sup>74</sup> e o que

---

<sup>74</sup> A entrevistada menciona o processo de entrada das classes populares na escola pública e que, não por coincidência, é concomitante à saída das classes médias para a rede privada, algo detalhado de maneira muito interessante na pesquisa de Peregrino (2009).

chegava para mim, sem ainda ter essa compreensão. **Eu só fui ter essa compreensão a partir da formação, em que eu fui entendendo que aquilo não era um acaso e que não era uma situação que eles não queriam estudar, que eles eram preguiçosos. Mas era resultado de um processo da própria sociedade. E aí qual era o meu papel como professora naquele contexto.**

(...)

Mariana: Você consegue identificar um perfil mais comum de quem abandona a escola?

Rosa: É né, eu vejo isso... eles [meninos] saem mais... eles compõem a família e acabam sendo responsáveis pela manutenção, trabalham mais cedo né, eu acho que é isso. **Tem um corte sim...de etnia aí, eu acho que quem abandona mais realmente é... o... grupo... dos negros, acho que isso foi falado também para mim.**

Mariana: Isso aparece nos dados com nitidez.

Rosa: É, quando você pega uma escola **pública, como eu disse, é classe popular e a classe popular é formada na maioria de pessoas negras.** Mas por exemplo a Pereira, por ser uma escola em horário integral, ela já é uma escola assim que tem uma... diversidade muito grande, ela tem essa diversidade dentro da escola ligada a etnia né, brancos, negros e pardos, você tem muitos migrantes nordestinos, você tem dessa mistura lá. E aí você vê que as famílias menos estruturadas são aquelas que muitas vezes... O abandono existe, agora lá na Pereira a evasão é praticamente zero, os motivos são ligados praticamente a gravidez lá na Pereira.

A entrevista de Rosa traz sua experiência com turmas com muitas reprovações, e sua composição racial predominantemente negra. Ela afirma que já foi informada que o abandono escolar é maior entre os estudantes negros, associando ao fato de ser uma situação de exclusão social e as classes populares serem de maioria negra. Entretanto, logo em seguida estabelece algum tipo de comparação com a escola em que trabalha atualmente, uma escola municipal considerada de prestígio e experimental – com um currículo diferenciado, sendo bilíngue<sup>75</sup> e em horário integral –, na qual percebe uma composição racial mais homogênea, o que parece indicar que apesar da classe social, os estudantes dessa escola pública de prestígio não são de maioria negra e também abandonam menos a escola.

Proponho que a inobservância da questão racial na maioria das entrevistas, ou uma possível incorporação dessa à questão de classe, tenha relação com a ausência dessas discussões nas formações dos professores. Arrisco a hipótese de que nas licenciaturas em geral existe uma presença maior da discussão sobre classe social em comparação com a discussão sobre raça, ainda incipiente, apesar de mais presente atualmente. Para tal ideia me amparo em minha própria formação<sup>76</sup> e também no fato

<sup>75</sup> A rede municipal do Rio de Janeiro conta com 25 escolas bilíngues. Coadunando com o que Rosa fala na entrevista, sobre o abandono escolar na sua escola ser “quase zero”, uma assessora de planejamento da Secretaria Municipal de Educação falou em entrevista que um dos pontos positivos da experiência dessas escolas é justamente a redução da evasão escolar, como aparece na matéria da MultiRio, de julho de 2018, disponível no link: [www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino](http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino) acessada em 04/01/2021.

<sup>76</sup> Me permito trazer minha própria experiência pois, além de recente, o que indica uma formação mais contemporânea do que a dos entrevistados, cursei duas licenciaturas distintas em duas universidades diferentes, uma em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense e uma em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Durante a formação na licenciatura em Ciências Sociais (de 2013 até 2018) a questão racial apareceu de forma muito sutil, diluída em algumas disciplinas da licenciatura. Na minha licenciatura em Pedagogia (2019 e em andamento), cursei uma disciplina eletiva sobre relações étnico-raciais e, exceto essa, muito pouco do curso foi discutido a partir de uma perspectiva racializada. Em compensação, os debates sobre educação pensada para as classes populares e escola pública esteve presente em boa parte da formação.

de ser possível perceber no discurso sobre a formação desses profissionais da educação uma tradição mais orientada pelo marxismo que, em uma perspectiva ortodoxa, defende a primazia da questão de classe, ignorando as intersecções entre as opressões. Nesse registro, a raça poderia ser considerada um epifenômeno.<sup>77</sup>

A ausência do debate sobre as relações étnico-raciais na formação de professores é constatável a partir das discussões em torno da implementação das leis conquistadas que buscam justamente reparar essa ausência, as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a LDB/96, incluindo nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. As pesquisas que se dedicam a essa implementação afirmam que não há uma uniformidade nos sistemas de ensino e nas escolas, sendo um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites (GOMES E JESUS, 2013; ALMEIDA E SANCHEZ, 2017). Além disso, as licenciaturas e cursos de formação continuada, que devem preparar os profissionais para atender aos requisitos da lei, em geral ainda não o faziam adequadamente (MÜLLHER E COELHO, 2013; LOPES, 2016; SOUZA, 2009).

Silva e Marques (2015) em sua pesquisa sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar, percebem que, a despeito dos docentes identificarem os objetivos da Lei 10.639/03, eles não reconhecem ou ignoram a presença do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar. Durante minha pesquisa, apenas uma professora entrevistada dimensionou as relações entre professor e estudantes a partir de uma perspectiva racializada, identificando possíveis prejuízos aos estudantes negros, justamente a professora que identifiquei como de cor preta. Toda outra menção à desigualdade racial se deu no campo externo à escola.

Julgo que além da ausência desses temas na formação dos professores, e também como consequência, podemos relacionar essa inobservância da cor no perfil dos estudantes que sofrem processos de desinserção escolar à ideia de raça que se construiu no Brasil desde os tempos coloniais. Como destacaram Gomes e Laborne (2018), raça e racismo se tornaram ideias e práticas ainda mais complexas após a abolição da escravatura, possibilitando a política de branqueamento. Poderíamos pensar em nossa formação nacional e em como o mito da democracia racial pode contribuir para esse processo de invisibilização da questão racial e suas especificidades com relação à questão de classe.

Sobre essa não observância das relações raciais intraescolares, é essencial lembrar que a maioria dos professores entrevistados são brancos, o que é, por sua vez, proporcional à composição racial da profissão docente no Brasil. Como relatado no capítulo anterior, existe uma maioria de professores brancos desproporcional em relação ao alunado das redes públicas de ensino, que possui uma maioria não branca.

---

<sup>77</sup> Gostaria de ressaltar que existem discussões de teóricos marxistas que criticam a primazia da classe e contemplam as intersecções, por exemplo, entre classe, gênero e raça, como Angela Davis ([1981] 2016).

Como a branquitude é o lugar mais elevado da hierarquia racial, sendo os brancos proprietários de privilégios raciais simbólicos, inclusive no espaço escolar, podemos propor que essa sobrerrepresentação branca, tanto na profissão como no campo acadêmico que forma esses professores, produz interpretações pouco racializadas das problemáticas e questões educacionais no Brasil. Tanto por uma não percepção do enquadramento racial – “o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras” (BENTO, 2002) –, quanto por um não interesse do questionamento da violência racial que garante seus privilégios (OLIVEIRA, 2020) – um certo acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte da desigualdade racial brasileira (BENTO, 2002).

Além da ignorância e do medo, mas relacionados com eles, percebi um certo “desconforto” dos professores ao falarem sobre raça nas entrevistas. Como percebi nos que “mediram as palavras” ou demoraram para encontrar as palavras para falarem sobre o assunto. Isso pode ser um elemento importante para pensar na possibilidade de existirem professores que não ignoram o marcador racial mas optam por não abordar o tema. Alguns interlocutores podem ter pensado em trazer marcadores ou análises racializadas, mas julgam que racializar a análise pode ser uma demonstração de racismo; ou por receio de abordar o tema de maneira equivocada por falta de aprofundamento ou simplesmente por não reconhecerem a disparidade racial como um problema.

Vieira (2018) examinou em que medida similaridade ou discrepância racial entre professores e alunos nas turmas das escolas públicas brasileiras influenciava as expectativas dos docentes, a partir dos dados da Prova Brasil 2013. Sua principal conclusão foi que, corroborando estudos de outros países, a similaridade racial entre professores e turmas de alunos negros está associada à maior expectativa docente, principalmente no que se refere à conclusão do Ensino Fundamental e entrada na universidade.

O autor (VIEIRA, 2018) aponta evidências positivas sobre o que chama de “*match* racial”, no qual professores negros têm expectativas significativamente maiores para as turmas de maioria negra, em comparação com os professores não negros. Essa diferença foi reforçada quando as turmas eram lecionadas por professoras negras. Os resultados também são relevantes para discutir como expectativas enviesadas afetam tomadas de decisão e resultados dos alunos, assim como achados de que os professores exercem influência crucial sobre as crenças dos estudantes, em particular dos mais pobres, a respeito das próprias chances de sucesso.

Interpreto que a análise sobre as relações raciais por parte dos interlocutores está alinhada com a perspectiva hipersociológica que predominou nas análises. Além da raça ser pouco presente, a desigualdade racial é mais facilmente reconhecida como um problema social externo à escola, vinculada à desigualdade de renda, mas que pode ser percebido na escola pois esta reproduz a estrutura social. Assim, o racismo e a produção de desigualdade racial foram menos reconhecidos nas

dinâmicas internas das escolas. Isto é, quase não se falou sobre como a instituição escola e os agentes escolares atuam na produção da desigualdade racial.

O problema de percepções sobre um perfil apenas de classe na desinserção escolar, ou de outras problemáticas educacionais, desconsiderando marcadores raciais - ou quando a raça aparece apenas diluída dentro da questão econômica -, está no desconhecimento e na invisibilização das desigualdades raciais produzidas dentro da escola e sobre as trajetórias escolares e, conseqüentemente, a não atenção à essa questão. Almeida (2019) chama a atenção para o racismo que as instituições, como a escola, expressam, o racismo institucional, ser justamente a materialização da estrutura social que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos, o racismo estrutural. Segundo Vinuto (2019), a discussão sobre racismo institucional têm fornecido elementos para aprofundarmos nossas compreensões sobre a produção estrutural da desigualdade racial e os efeitos do tratamento diferenciado entre indivíduos no interior de organizações em razão de sua raça.

Esse tratamento diferenciado de estudantes a partir da classificação racial e os impactos do racismo dentro da escola são há tempos discutidos pela literatura, desde o seminal trabalho de Virgínia Bicudo (1955) e permanecem nas pesquisas de autores contemporâneos (GOMES 2003, 2010 E 2019; CARVALHO, 2004 E 2005). Njeri, por exemplo, afirma que “a escola é, ainda hoje, uma experiência traumática na vida das pessoas que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade” (NJERI, 2019, p. 5). Pois, de acordo com ela, introduz valores opressores e desumanizadores na forma de ser e estar de crianças não-brancas.

A escola é um dos primeiros lugares – senão o primeiro lugar – em que crianças não-brancas são diretamente expostas a essa realidade, informando-lhes constantemente qual é seu nível de humanidade, ao mesmo tempo em que deprecia sua história, sociedade, espiritualidade e, ancestralidade, ciência e tecnologia. (NJERI, 2019, p. 5)

Como diz a autora, logo na primeira infância o conhecimento psico-cognitivo e social é introduzido em uma perspectiva eurocêntrica, que reproduz lugares comuns depreciadores e conceitos de humanidade que não abarcam essas crianças não-brancas. A autora chama atenção então para a necessidade de construir uma educação antirracista que propõe, justamente, repensar os caminhos educacionais que tomamos no Brasil a partir de perspectivas plurais, que tensionem a hegemonia universalizante imposta pelo ocidente (NJERI, 2019).

### 3.3 Violência e desinserção escolar

A despeito do perfil socioeconômico do estudante que cumpre MSE ter sido associado com o do adolescente que abandona a escola, se configurando como ponto de contato entre os dois públicos, para explicar grande parte da desinserção escolar, algumas motivações, fatores associados ou contextos citados nas análises dos dois grupos foram colocadas pelos entrevistados como mais evidentes, ou de forma mais enfática, no público que cumpre MSE.

Algumas dessas questões citadas como acentuadas para o público específico que cumpre MSE foram o uso de drogas ilícitas, o contexto de violência (dentro da própria família ou no local de moradia) e a situação familiar, muitas vezes tendo sido identificada como *família desestruturada*. Quando digo acentuadas é porque ou (a) os entrevistados mencionaram esses mesmos pontos quando falaram dos estudantes que abandonam a escola em geral, colocando ênfase, num segundo momento ao falar sobre os estudantes das MSE; ou (b) apontaram essas questões apenas para os estudantes das MSE, mesmo que depois tenham os associado a um contexto mais amplo. Como exemplo, Rosa, quando perguntada por que alguns estudantes que cumprem MSE não concluíam a escola básica, afirmou:

Rosa: Um aspecto é a questão da droga, **eu acho que com esse público a questão da droga ainda é... eles são usuários, a grande maioria, e alguns muitos dependentes**. Então isso trazia **um desconforto muito grande para eles permanecerem na instituição**. Então eles não conseguiam ficar e como eles começaram a desenvolver uma relação, muito transparente até, com a gente, eles diziam: “professora eu não consigo ficar... aí no dia que eu não tô muito legal eu não venho”. **A outra questão eu acho que tá ligado a essa questão que a gente falou do acompanhamento, há uma fragilidade muito grande, existe a necessidade de rotina. E para eles tudo que a rotina está associada a perda de liberdade. Então a escola é vista como mais um espaço de ele estar preso. A desestrutura dos familiares porque há uma situação, porque poucas famílias resistem a essa situação, as mães estão muito presentes, mas assim tem o afastamento do pai, do irmão, a coisa tá muito destruída**. Você ainda vê assim, muito apoio das mães, muito apoio materno, acho que o feminino é importante. Mas em termos de família, que poderia estar ajudando a mãe com o filho, então acho que é a fragilidade. **Eu acho que esses três aspectos são complicados: muitos deles estarem envolvidos com a droga**, não sei se a sua experiência também. Ou é porque a **desestrutura familiar essa mãe e esse filho ficam muito sozinhos. O acompanhamento é falho, porque precisa ter um acompanhamento assim para dar um subsídio material mesmo**. Como você falou, sai de lá e vem cumprir MSE e como é que é isso? **Além da própria armadilha do sujeito né ...Ele tá muito frágil e ele... ele desiste muito rápido. Já está com a desistência dentro dele, então qualquer situação de conflito. Porque o mundo não é perfeito né, então não vai recebê-lo de braços abertos. Então às vezes tem um conflito com um colega na escola, às vezes com professor, aí ele desiste mais rápido. Que eles têm uma necessidade muito grande de trabalho, eles precisam trabalhar, eles precisam do dinheiro e isso compete com a escola ponto e aí entra na própria dinâmica da classe popular mesmo**.

Além das motivações mais comuns à “dinâmica da classe popular”, como disse Rosa, que são a necessidade de dinheiro e trabalho, a entrevistada enfatizou o uso de drogas dentro desse grupo, a ideia de um dismantelamento da estrutura familiar e aspectos da subjetividade do jovem como a tendência para a desistência e a dificuldade para lidar com conflitos. Destaquei essa resposta completa, que já havia sido citada em trechos menores no capítulo anterior, pois ela aglutina dimensões relevantes.

Como apresentado no capítulo anterior, a violência foi mencionada em algumas entrevistas para falar sobre a experiência docente, principalmente nas relações com determinados públicos considerados impactados pela violência tanto nas relações escolares (como as brigas) quanto em seus territórios (afetados pela presença do tráfico, da polícia ou da milícia), e em algumas entrevistas essa narrativa sobre violência foi mobilizada como um fator associado para pensar a desinserção escolar. Entretanto, em alguns desses casos, essa mesma violência que aparece ao longo das entrevistas não

foi considerada motivação para a desinserção escolar, sendo, inclusive, relativizada em sua importância por uma das interlocutoras. Mesmo a parte dos entrevistados que disse que a adesão ao tráfico de drogas é uma característica marcante no perfil do estudante que abandona a escola, também não mencionaram a violência como uma motivação para a desinserção escolar quando fiz a pergunta sobre o porquê jovens interrompem suas trajetórias escolares.

Sobre isso, tenho a hipótese de que a violência armada ou urbana ainda não tenha entrado no rol dos paradigmas estabelecidos para justificar o abandono da escolar como no caso da necessidade de trabalho, muito mencionada. Isto é, pode até ser importante nos cenários, mas não é mencionada como uma motivação para a saída da escola por estar sendo debatida no campo teórico mais recentemente, portanto não tendo feito parte das formações dos professores entrevistados.

Além disso, também é possível pensar na probabilidade de, nas experiências profissionais dos outros entrevistados que não citaram o tráfico de drogas como importante, a desinserção escolar não parecer associada à violência armada, de fato, ou ao menos não em um quantitativo considerável a ponto de ser mencionado. Isso também é interessante de relacionar com (a) o fato de que mesmo os que citaram os estudantes que “vão para o tráfico” relataram casos específicos; (b) com dados trazidos anteriormente que muitos adolescentes em cumprimento de MSE não apontam a adesão infracional como mais importante motivação para o abandono escolar. Não é meu objetivo aqui contestar a violência armada e a importância da adesão infracional em processos de desinserção escolar, a intenção é apenas problematizá-la a partir da percepção dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização.

Esses entrevistados que apontaram o contexto do “tráfico de drogas” no perfil do estudante que abandona a escola, mencionaram casos de alunos concretos para exemplificar, sendo que esses não tinham sido acusados de autoria de ato infracional, ou seja, não cumpriam MSE. É interessante que, além desses casos não parecerem representar uma experiência comum na escola, ou comumente conhecida, a maioria desses lembrados como *envolvidos* frequentava a escola, não havia abandonado por esse motivo. Sendo que esses que continuavam frequentando a escola, a despeito da suposta prática infracional, os seus desfechos foram: em três entrevistas foram narradas transferências entre as escolas (para “salvar” os adolescentes de problemas por conta de seu envolvimento, como cobranças na porta da escola, medo de represálias ou problemas na/para a escola)<sup>78</sup>, e dois morreram

---

<sup>78</sup> Em um caso narrado, em que um estudante foi descrito como *envolvido*, a interlocutora disse que a própria família intercedeu e solicitou a sua transferência, pois iria mandá-lo para outra cidade. Essa entrevistada disse que, na verdade, era mais comum a própria família solicitar a transferência do estudante para sua segurança. Sobre isso gostaria de destacar que, durante minha experiência como professora no sistema socioeducativo, ouvi vários relatos de mudanças de local de moradia de adolescentes descritas como uma ação da família para tentar afastá-lo da conduta infracional. Normalmente, eram relatos de que o responsável resolve mudar de casa para garantir a segurança do seu filho ou fazê-lo se afastar da conduta infracional, ou “manda” o adolescente morar com algum parente em outro local.

assassinados, supostamente um por agentes da milícia e o outro por atores do tráfico de drogas. Ou seja, não foram eles que abandonaram a escola, por mais que as circunstâncias em que estavam tenham impactado em sua escolarização e vida e provocado algum tipo de desinserção.

Sem ignorar a importância da manutenção da segurança dos estudantes nos casos em que essa envolve sua transferência entre escolas, por conta de uma possível relação com tráfico de drogas, em alguns casos a transferência não foi percebida por mim como solução para um problema do próprio estudante, mas de possíveis problemas a serem criados para a escola ou outros estudantes. Cito o exemplo narrado por Diana que, enquanto orientadora educacional, ao se deparar com um caso de um estudante suspeito de vender drogas na escola, decidiu transferi-lo, chamando a mãe do aluno e dizendo que era melhor ele sair da escola. A própria entrevistada justificou sua decisão alegando que essa visava beneficiar os outros estudantes: “o dilema que você fica, ‘ah, você está tirando a chance’. Não! Não estou tirando chance, eu estou dando a chance para 500 alunos. E aí eu garanti a vaga tudo direitinho, porque você não vai jogar um aluno na rua”.

Nesse mesmo contexto de influência do tráfico de drogas no perfil do estudante que passa por desinserção escolar, também foram mencionadas alunas que possuíam relacionamentos amorosos com sujeitos reconhecidos como traficantes. Foram citados, em duas entrevistas diferentes, casos de alunas que namoravam traficantes e pararam de frequentar a escola. Uma delas o desfecho foi ter sido “encontrada” pelo Conselho Tutelar, acionado porque a adolescente havia parado de frequentar a escola. Porém, depois de encontrada, a família já não a “queria” mais em casa e não houve retorno ao colégio.

Gomes (2020), quando discute as características depreciativas associadas aos “alunos-problemas” encontrados em sua pesquisa com profissionais da educação, chama a atenção para o fato de que entre as alunas do sexo feminino esses aspectos são associadas predominantemente à sexualidade e afetividade de forma depreciativa. E que inclusive no caso de uma percepção do envolvimento com atividades infracionais, as questões comportamentais são apresentadas em formatos diferentes entre os sexos: para as meninas o envolvimento aparece associado ao namoro com traficantes e não à própria atividade infracional como no caso dos meninos. Sem desconsiderar eventuais prejuízos nessas relações, é interessante pensar que o fato de uma estudante ter um parceiro traficante, além de configurar um *envolvimento* e que a identifica como aluna-problema, como aferido por Gomes (2020), é suficiente para ser identificada uma relação entre o tráfico de drogas e o abandono escolar, como no caso da minha pesquisa, e não entre relacionamento amoroso e abandono escolar por exemplo.

Apesar de parte dos entrevistados terem considerado que viver em um contexto violento, tanto familiar como na vizinhança, seja uma circunstância favorável ou um fator associado a desinserção escolar, não foi muito desenvolvida a correlação, isto é, como essa experiência impacta a desinserção

escolar dos estudantes. Como exemplo não foram muito mencionados contextos de confronto armado que impedem a rotina escolar, a não ser a menção como um aspecto que poderia ser importante, mas não experienciado pelos interlocutores.

Contudo, o próprio cumprimento de MSE foi descrito por vários interlocutores em seus possíveis efeitos na trajetória escolar dos estudantes. É possível afirmar que houve consenso de que a experiência do cumprimento de MSE traz consequências para a retomada da trajetória escolar que, apesar de não ser explicitamente vinculada a desinserção escolar, em nenhum dos casos foi descrita como positiva para a escolarização desses adolescentes.

Dentre esses impactos do cumprimento de MSE foram citados: os efeitos psicológicos e subjetivos, como a fragilização da autoestima e autodepreciação dos estudantes; desmantelamento da estrutura familiar e de apoio ao estudante; estigmatização; uma certa urgência do estudante em “recuperar o tempo perdido” no cumprimento de medidas, o que o faria procurar um trabalho; uma menor crença nos benefícios da escolarização; a percepção da escola como uma punição e como prisão, restringindo a liberdade e o fato de ser um processo que o estudante enfrenta de forma desassistida. Ou seja, efeitos projetados pelos professores relativos à experiência de cumprir a MSE que compreendem prejudicar a retomada da sua escolarização e a sua conclusão. Além disso, foram citados os prejuízos que esse estudante pode vir a trazer para a escola, em sua capacidade de influenciar os colegas e no seu possível comportamento inadequado.

Interpreto que, de modo geral, as análises dos professores apontam para o fato de que a experiência da atividade infracional e da MSE torna esse estudante menos educável, no sentido de diminuir sua educabilidade, segundo o conceito de López (2008). Para esse autor, ter educabilidade é, de acordo com um determinado modelo de educação formal, o estudante ter um conjunto de conteúdos e comportamentos básicos, que incluem disposições subjetivas, que possibilitam a boa convivência e a transmissão dos conteúdos escolares. Isso significa que são uma espécie de pré-requisitos necessários aos estudantes para o bom funcionamento da instituição escolar. A experiência da autoria de ato infracional e de cumprimento de MSE, na percepção dos interlocutores, aparentemente diminui sua educabilidade, pelos motivos apontados no parágrafo anterior.

Esse estudante se torna provavelmente menos educável do que já era, visto que, segundo os dados apresentados no primeiro capítulo, pode não possuir o conjunto de recursos e disposições, os critérios de educabilidade, que a escola espera do aluno, pelo seu perfil socioeconômico, ser morador de favela ou possuir trajetórias escolares fragmentadas (com repetências, distorção idade-série, transferências), por exemplo. Como dito, os professores entrevistados compartilhavam de uma percepção, baseada em expectativas e representações, de que esse estudante que cumpre MSE é, em geral, considerado um aluno-problema, que não internalizou os conteúdos escolares, nem o modo de se comportar exigido pela escola.

Outro ponto para a análise reside no fato de que, quando perguntei, ao final das entrevistas, o que os professores identificavam como violência, todos apontaram para concepções em um sentido convergente à violação de direitos – não ter moradia, alimentação ou escola, por exemplo. Não foram muito mencionadas a violência urbana ou violência armada nos territórios. Creio que é possível propor a hipótese de que essa opção pode se relacionar com a perspectiva hipsociológica mais predominante nas entrevistas, ao buscar enfatizar a estrutura social a qual estamos submetidos. Lembrando que muitos entrevistados ao falarem sobre o tema das MSE buscaram explicar a situação infracional como um efeito das condicionantes sociais.

Um aspecto a ser refletido na pesquisa é que, além das percepções sobre as questões do contexto social que esse adolescente vive, e que demandam políticas públicas voltadas à permanência na escola, colocadas em oposição à opção pelas carreiras criminais, e os possíveis prejuízos à escolarização causados pelo envolvimento com a conduta infracional, os professores citaram efeitos específicos relativos ao próprio cumprimento de MSE. Como a percepção que o cumprimento de MSE provoca efeitos na interação com agentes e instituições, tanto do espaço escolar (com dinâmicas de rotulação por parte de atores da escola e a identificação da mesma como espaço punição/prisão pelo adolescente), da família (desmantelamento, “desistência”) e no sistema socioeducativo (diminuição da sua educabilidade, fragilização da autoestima).

Um outro ponto é que por mais que todos os entrevistados tenham demonstrado compreender o que são as MSE, mesmo que não detalhadamente, entendendo que se referem ao sistema de responsabilização juvenil, em alguns momentos da entrevista, depois de eu introduzir o tema das MSE, parte deles relatou casos de estudantes que poderíamos identificar como de adolescentes em situação de rua ou abrigo, vítimas de violência doméstica, em situação de prostituição, extrema pobreza e abandono parental, por exemplo.

Esse elemento reflete uma espécie de zona cinzenta de indistinção entre o adolescente que comete atos infracionais e os que vivem em situações de pouca proteção social, situações muitas vezes conhecidas como de vulnerabilidade. Por sua vez, esse dado me remeteu à indistinção entre os chamados “menores em situação irregular” da época do Código de Menores de 1979, que foi substituído pelo ECA em 1990, como mencionado na introdução. No extinto Código de Menores não havia distinção entre crianças abandonadas, órfãs, fora da escola ou em conflito com a lei. Todas essas estariam em uma situação irregular e poderiam ser encaminhadas para os mesmos espaços de internação sob tutela do Estado, o que foi modificado com o ECA, que passou a reservar a internação para os adolescentes acusados de autoria de ato infracional, e promoveu a desinternação das crianças em outras situações consideradas de vulnerabilidade.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Vera da Silva Telles chama a atenção para esse fenômeno no prefácio do livro "Cadeias dominadas" de Mallart (2014). Para a pesquisadora, existe um paradoxo do ECA que, em nome dos direitos das crianças e dos adolescentes,

Isso não significa que os profissionais entrevistados não distingam esses casos, mas talvez essa associação durante a entrevista se dê pelo reconhecimento de situações de não proteção social, na qual se misturam adolescentes vítimas e autores de violência, ambos submetidos a determinadas condições de vida. Isto parece estar associado com a ideia de hipersociologização, que deu o tom das entrevistas. Parece que os entrevistados leem as situações de vulnerabilidade e de autoria de ato infracional através da mesma chave, no sentido de ambos serem vítimas de um sistema social que os colocou nessas situações, por isso a associação durante as entrevistas.

Entretanto, por mais que esse tenha sido o tom predominante das entrevistas, não significa que algumas das percepções dos entrevistados não se distanciaram um pouco disso, trazendo concepções mais individualizantes, mesmo que em escalas diferentes. E é necessário ressaltar que essa associação com situações de vulnerabilidade só existiu por parte de alguns entrevistados.

Em suma, de acordo com as percepções dos professores, tanto os estudantes que cumprem quanto os que não cumprem MSE experienciam situações de violência, em suas famílias ou no território em que vivem, pelos grupos armados ou pela violência do próprio Estado, que se traduz em violência policial ou na negação de direitos. Os efeitos dos confrontos armados também apareceram, apesar de não serem uma experiência tão comum entre os entrevistados. A autoria de atos infracionais traria prejuízos para sua escolarização principalmente nos efeitos que um envolvimento mais significativo causa na interação com outros agentes e instituições, sendo, inclusive, o próprio cumprimento de MSE causador de prejuízos à escolarização citados pelos entrevistados, o que conclui diminuir sua educabilidade (Lopez, 2008), bem como as expectativas sobre sua escolarização.

### 3.4 Escola e desinserção escolar

Como visto, todos os professores afirmaram que muitas das motivações para trajetórias de desinserção escolar estavam fora da escola, muitas vezes atreladas ao perfil socioeconômico dos públicos analisados. Uma parte dos interlocutores chamou a atenção para a inadequação da escola e da escolarização ao seu público, o que as deixam pouco atrativas, não sabendo lidar com os estudantes

---

promove a desinternação dos “menores carentes ou abandonados” e reserva a internação aos jovens infratores. De acordo com ela, na prática é o confinamento dos que são perigosos e ameaçam à sociedade, constituindo a clientela desses espaços institucionais que são cada vez mais regidos por uma lógica punitiva-carcerária. A pesquisadora usa o conceito de “deslocamentos institucionais” do próprio Mallart, para dizer que esses são inteiramente cifrados nas trajetórias dos que passaram pela experiência da internação. Apesar de a autora não ter desenvolvido essa análise, creio que podemos dizer que apesar de os avanços do ECA e da importância da distinção entre as situações dos adolescentes, a escolha da desinternação de apenas alguns grupos, ao mesmo tempo que se ampara, também fortalece a lógica punitiva, visto que escolhe concentrar sua suspeição nos que “realmente são perigosos”, ou seja, não podemos mais internar apenas pelas situações relativas à pobreza, as que os jovens são vítimas, mas sim quando se é autor de violência, ampliando a sujeição criminal.

que acabam desistindo. Contudo, todos os interlocutores trouxeram percepções ao longo das entrevistas sobre aspectos intraescolares nem sempre considerados em sua resposta sobre o porquê de alguns estudantes não concluírem a escolarização básica, mas que parecem relacionados. Isto é, apesar de uma parte dos professores ter citado apenas aspectos extraescolares para explicar as motivações para a desinserção escolar, aspectos intraescolares importantes apareceram em outros momentos das entrevistas.

Vale ressaltar que todos os entrevistados concordaram quando perguntei se a reprovação e a expulsão tinham efeitos sobre a evasão, inclusive muitas vezes se mostrando muito críticos às mesmas. E alguns interlocutores situam a saída da escola em um contexto de fracasso escolar, que culmina recorrentemente em uma troca pelo trabalho. No entanto, em geral, estes não colocaram espontaneamente a reprovação como motivação para o abandono escolar, apenas como um fator associado que justifica a preferência pelo trabalho.

Como mencionado no capítulo anterior, apenas um entrevistado explicitou a reprovação como motivação, inclusive conferindo a ela o maior destaque entre as que ofereceu, isto é, para ele a reprovação é a principal motivação para a desinserção escolar. Cabe pontuar que esse entrevistado alegou conhecer discussões teóricas que relacionam reprovação com abandono escolar, por consequência de sua pós-graduação no campo da educação.

De fato, a reprovação é um dos principais fatores associados à evasão escolar, de acordo com as pesquisas quantitativas sobre o tema - alunos com mais reprovações possuem maior tendência de abandonar a escola - apesar de, geralmente, não aparecer nos estudos como “motivação”. Se o leitor retomar as pesquisas indicadas no Capítulo 1, verá que em nenhuma delas a reprovação é uma motivação para o abandono escolar dentre as opções de resposta oferecidas pelas pesquisas, como costumam ser trabalho, desinteresse ou gravidez, por exemplo.

A reprovação também aparece nas pesquisas sobre a escolarização dos adolescentes que cumprem MSE, como uma experiência escolar muito comum. Somente 12,4% dos entrevistados cumprindo MSE de internação no estado do Rio de Janeiro responderam nunca ter repetido algum ano escolar. Enquanto 21,2% repetiram uma única vez, 32,2% haviam repetido duas vezes e 34,2% registravam três ou mais reprovações, como mostrado no primeiro capítulo (DEGASE e UFF, 2018).

A reprovação configura uma questão essencial nos debates da educação brasileira, aparecendo mais recentemente nos debates sobre fluxo, mas sendo discutida há muito tempo como um mecanismo que contribui para a exclusão escolar. Desde Ribeiro (1991), que considerava a reprovação o elemento mais importante na dificuldade de universalização da educação básica. De acordo com o autor, a reprovação seria muito mais impactante para o abandono escolar do que os motivos de “ordem social” ou do “esforço das famílias”. Mais recentemente, Freitas (2002) afirmou que considerava a reprovação uma dissimulação dos atos de exclusão do sistema educacional que, assim como a evasão,

do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio estudante, em um processo de autoexclusão.

Freitas (2002) também avança em relação às análises de Ribeiro (1991), ao dimensionar a exclusão escolar subjetiva que surge com as políticas que substituem em parte a exclusão objetiva (como a reprovação e evasão). Essas se dão através de processos que relegam estudantes a trilhas de progressão desprivilegiadas do ponto de vista escolar (como classes de aceleração, correção de fluxo), que se relacionam a trilhas socialmente desvalorizadas (evasão entre ciclos, permanência em profissões menos nobres, cursos profissionalizantes) atualizando os mecanismos de exclusão escolar a menores custos políticos, sociais e econômicos.

Ao propor essa análise, Freitas (2002) está dialogando com o conceito de “exclusão branda” de Bourdieu e Champagne. A ideia é que o processo de eliminação foi diluído no tempo, e as práticas de exclusão se tornam graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que a exercem quanto para os que são vítimas. No limite, “a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.” (BOURDIEU E CHAMPAGNE, 2001, p. 482).

Os autores franceses são aqui lembrados por sua famosa discussão sobre os “excluídos do interior”, se referindo ao acesso ao jogo escolar por parte de categorias até então excluídas a partir dos anos 50, na França, mas extensamente recontextualizada para o cenário brasileiro. De acordo com Bourdieu e Champagne (2001), a exclusão branda se faz segundo a bagagem cultural do aluno, dentro da própria escola, de forma imperceptível e com menos custos, dissimulando a exclusão social já sofrida fora da escola e legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal que responsabiliza o estudante sobre o próprio fracasso. São esses mecanismos que fazem com que “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001, p. 485).

Essa menção às discussões sobre reprovação e “exclusão branda” se deve ao fato de os professores entrevistados terem percebido íntimas relações entre a reprovação e evasão quando perguntados explicitamente sobre, algumas vezes classificando a reprovação como mecanismo de exclusão. Citando Marisa:

Mariana: E você acha que [o processo de abandono escolar] tem relação com reprovação e expulsão?

Marisa: **Ah, sempre tem! Inclusive os alunos que colocam que não tinham interesse no colégio na época, seja por questões disciplinares ou porque não pegava a matéria, sempre tem uma ligação, a reprovação ela auxilia sim a evasão porque a pessoa desiste.** Principalmente se a pessoa é conceituada “ah você não sabe isso então você não serve para estudar” havia muito essa frase, né? “você não serve pra estudar, vai trabalhar”. (...) **Então nesse ponto, a reprovação caminha junto sim da evasão.** Muitos alunos são reprovados e não retornam, alguns por vergonha, outros por desinteresse porque acham que não vão conseguir, né? “Ah não vou conseguir mesmo, vou ficar perdendo meu tempo aqui?” Aí a gente enche as salas da EJA de pessoas mais tarde.

Creio que a não observância espontânea da reprovação como motivação tenha relação com o fato de essa ser considerada um fator correlato, como disse Marisa “a reprovação caminha junto da evasão”, mas não a motivação. Ao meu ver, os professores compreendem que muitas vezes são as mesmas condições em que o aluno se encontra que dificultam a aprovação e conduzem a desistência.

Além disso, como os próprios professores relataram, a reprovação é um elemento hoje menos presente nas escolas públicas do que já foi um dia, consequência das discussões no campo educacional sobre seus efeitos danosos e também como uma tentativa de reduzir custos (políticos, sociais e econômicos) das expressivas taxas que nossas escolas apresentavam. Por mais que os professores possam perceber a reprovação como uma prática que traz consequências negativas, existe um esforço, ou ao menos um apelo, por parte das redes públicas para sua diminuição, e pela implementação de modelos como os ciclos.

Também é cada vez menos comum, pelo menos nas escolas públicas do Rio de Janeiro, encontrar alunos com distorção idade-série nas turmas regulares, pois existem diversos programas de aceleração e a possibilidade de encaminhamento para a EJA. Dessa forma, interpreto que, em parte, as múltiplas reprovações podem ser percebidas como solucionadas com os programas de aceleração, o que é discutido pelas ideias de exclusão branda e exclusão subjetiva, aliadas ao debate sobre “aprovação automática” que, da maneira como tem se dado, acabam nublando a problematização sobre a reprovação.

A segunda questão que gostaria de trazer para reflexão sobre os aspectos intraescolares é que todos os entrevistados indicaram percepções sobre distinções entre escolas dentro da rede, relativas à gestão ou ao corpo docente/discente, o que indica que existem lugares com melhores ou piores condições de trabalho.

Os entrevistados traçaram comparações entre as escolas em que atuaram, com outras da rede que sabiam que funcionam de formas distintas, e sobre uma mesma escola em momentos diferentes. Como exemplo de Caio, que disse que sua escola, após o período das ocupações estudantis, mudou a gestão e ficou mais democrática e transparente; ou Marisa que, depois de ter relatado as dificuldades encontradas por uma escola em suas relações com a comunidade, afirmou que muita coisa melhorou quando houve uma mudança de direção escolar:

Marisa: (...) aí [a escola] **passou uma mudança de direção**, foi difícil inclusive encontrar uma nova direção porque os professores da casa não queriam assumir a direção, as pessoas que vieram dirigir escola vieram de fora do colégio, **porque precisava de um trabalho muito específico naquele local, como se você tivesse que resgatar, era quase que um trabalho de resgate, era um desafio. Então essa diretora entra**, ela vem com uma série de... já tinha sido de CRE (...) **ela veio com uma outra política, ela aproximou os professores, possibilitou o conhecimento, um encontro maior entre os professores**, foi linha dura no início com todo mundo, ou seja, ela quis identificar esses profissionais, **quis identificar os estudantes, trouxe a comunidade para dentro da escola, né, havia alguns projetos da prefeitura que ela permitiu que eles acontecessem**, enfim, a gente conseguia promover gincanas, n coisas dentro do colégio. **E os pais foram mudando a forma de ver o colégio. E eles se sentiam seguros com as crianças na escola.**

Rosa foi uma das entrevistadas que estabeleceu diversas comparações entre escolas, afirmando que a sua experiência em cargos na Secretaria Municipal de Educação a permitiu conhecer muitas escolas. Na citação a seguir, ela aponta como os trabalhos realizados nas escolas em que atuou na coordenação, escolas que considera de excelência,<sup>80</sup> influenciaram os estudantes a entrarem na dinâmica que considerada positiva, proporcionando bons resultados. Inclusive, em uma das escolas, dedicada aos anos finais do Ensino Fundamental, afirmou existir uma preocupação com a matrícula dos estudantes no Ensino Médio. Em outro momento afirmou que nessa escola “a evasão é quase nula”, lembrando que os poucos casos existentes eram motivados pela gravidez.

Rosa: **Então são realidades do município (...) ambas no município do Rio de Janeiro, mas parece que estão a anos luz de diferença uma da outra** (...) então, eu não tô falando assim das escolas do município no Rio de Janeiro, eu estou falando dessas duas escolas. **Como são escolas experimentais, são escolas que estão experienciando um processo muito distinto de outras. São projetos pedagógicos muito próprios, elas têm também um grupo de professores muito mobilizado para que dê certo, é um grupo de professores que estuda...** então, já tem uma outra... uma outra... São coisas positivas que eu vejo. **Também tem um grupo de gestão muito dedicado à instituição e muito respeitado pela sua comunidade.** Então assim eu tenho a felicidade, eu devo a felicidade ao fato de trabalhar em ambientes de excelência, mesmo com públicos né (...), **mas aquelas pessoas estavam entrando na *vibe* da escola, assim o que você vê é os alunos entrando naquele ritmo, daquela dinâmica positiva da escola.** Então a **minha visão de escola pública é muito positiva, eu não vejo assim uma desqualificação.** Por exemplo, eles fazem muitos projetos e eles têm um cuidado que eu acho muito interessante. A escola faz a inscrição dos alunos no Ensino Médio, por reconhecerem que muitas famílias não têm acesso à internet e acabam se perdendo na burocracia, **então elas têm essa preocupação de fazer a matrícula de todo mundo, de encaminhar todo mundo para o Ensino Médio.** Então isso para mim são sinais de compromisso com o público que atende (...)

De maneira análoga, alguns entrevistados apontaram que problemas comuns da rede pública, como estar em “área de risco” ou ter poucos recursos, podem impactar de maneira distinta as escolas, inclusive na permanência dos estudantes. Rosa, por exemplo, disse ter visto casos em que certas escolas, a despeito de estarem localizadas numa mesma “área violenta”, foram impactadas de formas distintas. De acordo com ela, por consequência de sua valorização por parte da comunidade escolar, relacionada à forma como estabelecem relação com o território.

Rosa: **Eu já vi escola dentro da comunidade com a violência instalada e a escola conseguia se manter... vamos dizer assim, era preservada pela comunidade. Eu já vi escolas, acompanhando pela CRE, de muro a muro completamente destruída e a outra não, dentro de comunidades violentas, tá?!**

Laura, disse que, apesar da evasão escolar e da infrequência serem problemas constantes na rede pública, percebe que existem escolas em que esses ocorrem de forma mais evidente do que em outras. Em algumas “os alunos ficam mais”, como mencionado no capítulo anterior quando comparou as escolas na Cidade Alta com as da Cidade de Deus e da Barra da Tijuca. Algo também percebido

---

<sup>80</sup> Com bom projeto pedagógico, corpo docente integrado e dedicado, boas relações com a comunidade, boa gestão e etc.

por Amélia que, de forma mais contundente explicitou que há diferença entre as escolas, se referindo ao corpo docente, gestão e projeto político pedagógico como questões relevantes para desinserção escolar, conferindo tanta importância a esses aspectos quanto à conjuntura socioeconômica vivida pelo seu público.

Amélia: [depois de falar dos poucos recursos para administrar sua escola] funciona porque é um trabalho em equipe. **Quando você consegue empoderar uma equipe, ter um trabalho coletivo funciona. Mas pela boa vontade. Agora as escolas que eu falo de “senso comum”, que o diretor não tem um olhar pedagógico, a equipe não é organizada politicamente em um sentido de discutir os seus problemas, buscar soluções, aí fica muito aquém ainda.**

Mariana: Então você acha que a escola pode fazer diferença nesse processo, de abandonar ou não a escola?

Amélia: **Com certeza, acho que é fundamental (...) na região em que trabalho tem 10 escolas. E você vê assim, cada escola tem uma característica. Todas da rede municipal, mas de acordo com o olhar da gestão e os seus professores e pode atender [o público] mais ou menos.**

Em algumas entrevistas foram destacadas as diferenças entre os professores em suas atuações com os estudantes. Alguns interlocutores relataram situações em que não concordaram com as atitudes dos colegas de profissão, por exemplo, expulsar alunos de sala por comportamento considerado inadequado, reprovações ou na maneira como se relacionavam com os estudantes. Mesmo que em geral tenha sido feita a ressalva de que tais atitudes não representavam a categoria, mas alguns profissionais específicos. Diana, por exemplo, relatou episódio em que uma colega com quem dividia uma turma tinha dificuldades de relacionamento com os estudantes, o que foi justificado pela interlocutora por serem alunos moradores de favela e a professora “patricinha”:

Diana: Eu dava aula de manhã e ia embora. E aí, por coincidência, uma colega minha do colégio particular foi fazer dobradinha comigo e **o jeito dela de trabalhar não combinava com meu jeito de trabalhar, e eles [alunos] comparavam porque eles eram adolescentes, apesar de ser segundo ano, eu tinha aluno de 14, 15 anos, entendeu.** (...) E lá no início a gente buscou identificar a sala como nossa(...) nós fizemos as favelas onde eles moravam, era uma coisa acolhedora, e aí chegou o mês de junho e aí ia ter festa junina e nós fizemos bandeirinhas e tal. Num dia eu saio e quando eu volto a sala estava toda destruída, tudo! (...) E aí eu perguntei o que que estava acontecendo ali, porque tudo [a sala] era deles. Ela, a professora [fala o nome da professora] **patricinha! Ela foi... porque você tem que ter experiência em favela, e a experiência dela era em colégio particular,** no colégio em que eu trabalhava. Aí ela foi falar com eles [os alunos] de alguma forma e eles nem ouviram, porque estavam mais interessados em montar a sala e aí falou assim “Ah é? Vocês não vão me ouvir não?” e pah! Pegou a tesoura, e aí quando ela cortou a primeira eles foram lá e destruíram a sala toda (...)

Outras situações foram narradas. Por exemplo, Caio descreveu sentir um “desconforto” muito grande em relação à forma como os professores falam dos alunos, tornando o ambiente escolar “hostil”. Algumas das palavras consideradas ofensivas utilizadas pelos professores para se referirem aos estudantes lembradas por Caio foram mencionadas por Gabriela, que também teceu muitas críticas em relação a isso. De forma análoga, os dois entrevistados interpretam essas formas de lidar com os alunos como uma consequência de processos de violência que os professores também sofrem.

Gabriela se aproxima de Rosa quando as duas falam que alguns professores se utilizam de punições de forma a exercer uma espécie de “poder” sobre os estudantes, muitas vezes por não encontrarem outras formas de adquirir o respeito que consideram necessário.

Da mesma forma, foram ressaltadas ações e práticas consideradas favoráveis aos estudantes, geralmente realizadas pelos próprios entrevistados. Como exemplo, Cristina relatou suas estratégias para contornar situações de alunos que queriam, e conseguiram, não ter que abandonar a escola por conta do horário do trabalho: “a gente, enquanto professor, vai tentando dar um jeito, ajudando daqui e ajudando dali. Olha, vamos fazer um horário diferenciado...” Boa parte dos professores relataram que conseguiram se aproximar de determinados estudantes com problemas de relacionamento na escola ou auxiliar alguns com dificuldades de aprendizagem. Dentre os casos em que consideram que fizeram um “bom trabalho” cito o de Izabel, ao contar sua experiência com alunos que cumpriam MSE:

Izabel: (...) E aí **vou botar um pouco de crédito ao meu trabalho** (...) eu levantava questões, temas para a gente discutir e tudo... e eu percebi que ao longo do ano letivo esses **meninos [os estudantes que cumpriam MSE] já estavam mais desejosos de continuar os estudos**. “Não pô, vou querer”, “o que você gosta de fazer?” “Ah gosto de carro e tal, gosto do negócio de mecânica e tal” “cara faz mecânica, é um caminho legal...” eu sempre falava pra eles (...) e eu sei que no final do ano, e eu sei por que de vez em quando eu tenho contato com o pessoal dessa escola, **eles estão continuando nos estudos, já passaram, passaram de ano e tal, e vejo que eles tem vontade de se inserir no mercado de trabalho, faculdade e tal, um já até pensa em faculdade**. Eu falei “cara pensa em faculdade, pensa isso mesmo” (...).

Trouxe esses pontos mencionados nas entrevistas pois eles mostram que os professores percebem que determinadas escolas são distintas mesmo sendo da mesma rede pública, assim como os profissionais que compõem cada uma dessas escolas realizam trabalhos distintos e que, por consequência, alguns resultados podem ser mais positivos ou negativos para os estudantes, inclusive em relação a sua permanência na escola.

Mesmo que seja necessário sempre considerar as limitações do campo de atuação desses professores e escolas, afinal existem limitações intransponíveis à atuação dos indivíduos, podemos dizer que os professores enxergam modalidades de agência diferenciadas entre os atores que compõem o campo escolar, a despeito da estrutura social mais ampla que dificulta a conclusão da escolarização de determinados públicos.

Podemos considerar que os professores trazem questões que se aproximam das discussões do campo educacional sobre clima escolar, efeito escola e eficácia escolar. As ideias que originaram tais discussões surgiram no fim da década de 1970, reagindo a pesquisas que concluíram que as escolas faziam pouca diferença nos resultados e desempenho de seus alunos, sendo as suas características

individuais, como sua condição socioeconômica, mais importantes para explicar a variabilidade dos resultados, como o famoso Relatório Coleman<sup>81</sup>.

Tais análises foram consideradas pessimistas, pois os seus resultados diminuíram a esperança da redução das desigualdades via redistribuição dos investimentos nas escolas e de que a massificação do acesso à educação pudesse promover igualdade de oportunidades (Ribeiro, 2015). Surge então um movimento de pesquisas, a partir da crença na relevância das escolas na conformação de desfechos educacionais, com uma geração de estudos que buscaram investigar contextos escolares, valorizando as questões internas às escolas e as colocando como objetos de análise preferencial.

De acordo com Ribeiro (2015), a discussão sobre “clima escolar” surgiu de pesquisas acerca dos processos escolares que atuam e interagem no interior do ambiente, afetando seu cotidiano, e a percepção que a diferença no clima escolar poderia representar a variação entre as escolas no que tange aos resultados educacionais. A concepção de clima escolar varia entre as pesquisas que se dedicaram ao tema, mas de modo geral de acordo com o autor convergem para:

Um conjunto de percepções e expectativas dos diversos atores da comunidade escolar sobre o interior da escola, das experiências de convivência e das interações que ocorrem em âmbito escolar, dos perfis de gestão e liderança, da cultura organizacional e da prática pedagógica. Enfim, daqueles fatores que, combinados, conferem especificidade à atmosfera dos ambientes de trabalho e estudo, onde se desenvolve cotidianamente o processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2015, p. 126)

Um dos entrevistados desta pesquisa, Ricardo, relatou a percepção sobre os aspectos relativos ao clima escolar. O professor lembrou que, ao chegar na primeira escola do município, antes acostumado com a rede privada, se surpreendeu quando sua colega de escola falou que o que eles precisavam naquela escola era apenas que ele não faltasse. O entrevistado interpreta essa recepção como uma baixa exigência quanto ao seu esforço profissional – caso ele quisesse fazer um bom trabalho ou não, essa seria sua opção, mas o importante era não atrapalhar o funcionamento regular da escola.

O entrevistado interpreta que essa percepção de uma baixa exigência sobre o seu desempenho por parte do corpo profissional da escola, que perdurou durante essa experiência, afetou seu trabalho, considerando que nem sempre o fez com maior empenho possível. Ele traçou ainda comparações com

---

<sup>81</sup> Relatório Coleman é como ficou conhecido um importante estudo no campo da educação chamado “*Equality of Education Opportunity*”, de 1966, que buscava compreender as diferenças entre resultados educacionais nos Estados Unidos. Segundo Ribeiro (2015) esse pode ser apontado como marco inicial de um modelo metodológico largamente empregado nesse período que seguia uma lógica de entrada-saída ou insumo-produto, que analisa as variáveis capazes de intervenção por parte do poder público. De acordo com o autor, essas pesquisas viam as escolas como “caixas pretas”, que transformam insumos financeiros e recursos escolares (financiamento, equipamentos...) em resultados educacionais dos alunos. O estudo concluiu que estas características mensuradas eram incapazes de explicar grande parte da variabilidade individual entre alunos e eram as características pessoais o que realmente importava, pois quando controladas as diferenças de composição socioeconômica dos estudantes, as variações entre as escolas eram pequenas. Junto com o Relatório Coleman vieram outros estudos endossando as mesmas conclusões. Para mais informações sobre o Relatório Coleman, outros estudos na mesma linha e seus impactos nas discussões do campo educacional indico a leitura de Ribeiro (2015).

outra escola da rede municipal, considerada de “prestígio”, onde “sentia” maior exigência profissional, e percebia o trabalho pedagógico mais coeso.

Consonante com o relato realizado por Ricardo, a discussão sobre clima escolar e seus impactos se apresenta como uma reflexão sobre “padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa” (COSTA e BRITO, 2010, p. 501). De acordo com esses autores, a ideia de clima tem justamente a ver com a percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante. A forma como os indivíduos percebem coletivamente essa “atmosfera” traz influências sobre o comportamento dos grupos. Em suma, o clima escolar seria um conjunto de expectativas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional. Isto posto, as pesquisas sobre clima escolar trazem a perspectiva de que relações positivas entre os diferentes membros da comunidade escolar favorecem um bom clima de trabalho e têm resultados favoráveis no processo pedagógico, não apenas no rendimento acadêmico.

Costa e Brito (2010) buscaram conectar “clima escolar” e rendimento dos alunos pela faceta da mediação do professorado. Os autores buscaram identificar nas formas de organização interna e nas interações dos professores com a instituição fatores que permitissem compreender a dinâmica educativa, permitindo investigar em que medida as características do ambiente escolar poderiam influenciar a prática docente que, por sua vez, refletiria no desempenho e trajetória educacional dos alunos. De acordo com pesquisas trazidas por eles, professores, e suas práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos e seus processos de aprendizagem.

Soares (2017) analisa que até as possibilidades de inovações didáticas em sala de aula estão diretamente ligadas ao clima escolar de cada instituição. Seus interlocutores afirmaram explicitamente que em determinadas escolas sentiam maior exigência profissional, por ter uma boa equipe de professores, que se reunia regularmente e coordenadores atuantes. Tudo isso teria como efeito uma maior coesão escolar, produzindo laços profissionais e maior exigência e compromisso desses profissionais, o que se traduz em aulas mais elaboradas e com maiores inovações didáticas.

Dentro desse conjunto de pesquisas, que argumentam que as diferenças nos resultados escolares não se devem apenas ao contexto extraescolar do aluno, mas que a escola também faz diferença (SOARES, 2009) estão os estudos sobre “efeito escola” e “escola eficaz”. De acordo com Ribeiro (2015), ao longo do tempo houve um crescimento do número de pesquisas e uma diversificação dos usos das expressões eficácia escolar e efeito escola para designar o peso que as escolas possuem na explicação dos resultados educacionais.<sup>82</sup> De modo geral:

A investigação sobre a eficácia e os efeitos das escolas trata basicamente do quão relevante podem ser as escolas nas trajetórias de seus alunos, enfatizando ainda sua capacidade de

---

<sup>82</sup> Sobre o histórico, usos e diferenças entre os conceitos efeito-escola e eficácia escolar indico a leitura de Ribeiro (2015).

conformar desfechos educacionais positivos, e das características institucionais passíveis de afetar o aprendizado. (RIBEIRO, 2015, p. 110)

Muito próximos dos estudos sobre clima escolar, os trabalhos sobre efeito escola e eficácia escolar estão preocupados em pensar as percepções e expectativas dos atores da comunidade escolar sobre o ambiente, sua convivência, interações e com o resultado dos desfechos educacionais. Existindo diversos pontos de contato e fluidez entre os conceitos. Por isso que trouxe aqui ambos no mesmo momento, para propor pensar sobre as diferenças entre as escolas na rede pública de ensino e os efeitos dessas diferenças na escolarização dos estudantes.

Retomando o contexto desta pesquisa, trouxe tais discussões do campo educacional para pensar o fato de as diferenças entre as escolas e profissionais, e suas práticas, apesar de estarem presentes em todas as entrevistas, em formatos e intensidades diferentes, não terem sido muito consideradas nas análises sobre a desinserção escolar por parte da maioria dos entrevistados. Apesar de perceberem e relatarem questões que indicavam possíveis diferenças nas experiências escolares na rede, tanto no funcionamento da instituição como nas relações entre os agentes, os entrevistados em sua maioria privilegiam destacar as condições socioeconômicas do público como a grande motivação para o abandono da escola. As questões que contemplam maior ingerência da escola e dos sujeitos que compõem, mesmo que conhecidas e mencionadas, foram menos enfatizadas com relação às condicionantes sociais que afetam os estudantes, mostrando uma preferência por explicações para a desinserção escolar a partir da estrutura social do que pela agência dos profissionais da educação.

Essa análise se aproxima daquela realizada por Burgos *et al* (2014), quando analisaram casos de evasão e infrequência escolar em uma escola da Rocinha (favela na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro) e os respectivos prontuários do Conselho Tutelar quando acionado. Os pesquisadores concluíram que, apesar da perspectiva predominante entre os profissionais da escola de que eram os fatores externos que inviabilizam a permanência do estudante, cerca de metade dos casos analisados nos prontuários relataram dificuldades que pareciam mais sensíveis à capacidade de agir da escola. De acordo com esses autores, o que chamaram de “sentimento” dos profissionais que os problemas para garantir a permanência dos estudantes são externos à escola pode ser justificado pelos casos, que de fato existem, e são relacionados a outros problemas sociais. Contudo, na mesma proporção foram encontrados problemas associados à relação da escola com os alunos, indicando que esses poderiam ser evitados ou solucionados por ações realizadas no nível da gestão escolar.

No mesmo trabalho de Burgos *et al* (2014) a reprovação também aparece como elemento significativo entre os estudantes que evadiram e os que estavam infrequentes, e a distribuição desses alunos era desigual entre turmas e turnos. Para os pesquisadores, isso poderia ser compreendido como um efeito de pares, onde a convivência dentro da própria turma estaria gerando uma queda no

desempenho dos discentes, mas, além disso, a escola tenderia a agrupar os alunos com pior desempenho, acentuando desigualdades.

Sobre essa segunda possibilidade explicativa prevista para a organização escolar, gostaria de trazer as contribuições das pesquisas de Peregrino (2006), Alves-Mazzotti, Wilson (2016), Earp (2009, 2011) e Bartholo e Costa (2014), que também constataram a distribuição de estudantes em turmas e turnos específicos gerando segregação escolar.

Alves-Mazzotti e Wilson (2016) observaram a relação entre as representações sociais de “fracasso escolar” e a prática docente no Ensino Fundamental. A pesquisa apontou que o “fracasso escolar” era compreendido pelos professores como consequência das faltas do aluno, seja de interesse, de apoio da família, da capacidade para aprender, de conhecimentos prévios e até de perspectivas, que os profissionais consideram necessárias em uma sociedade desigual. Entretanto, esses pesquisadores observaram que os “maus alunos” sofriam isolamento espacial e acadêmico, incluindo desencorajamento por parte de professores, que os tratam em geral de maneira distinta dos “bons alunos”.

A diferenciação no tratamento também foi percebida por Earp (2009, 2011), em uma escola municipal e outra estadual no Rio de Janeiro, buscando compreender as elevadas taxas de repetência. A autora percebeu que os professores agiam de forma distinta com relação aos grupos de alunos na sala de aula. Através da analogia “centro-periferia”, percebeu que os estudantes do “centro” da sala de aula, que eram minoria, recebiam mais atenção, estima, prontidão no atendimento, tinham seus nomes mais chamados e mais contato visual, enquanto os da “periferia” recebiam bem menos foco, deixando-os afastados das atividades pedagógicas.

Alves-Mazzotti e Wilson (2016) afirmam que, por mais que os educadores tenham destacado questões que afetam seu trabalho, como desvalorização do magistério, não foram considerados os aspectos relativos às práticas educativas, como atendimento diferenciado empregado aos estudantes com problemas na escolarização. As autoras perceberam entre os profissionais elevados níveis de estresse ocupacional, exaustão emocional e a chamada síndrome da desistência (*burnout*). Isso, segundo elas, alimentava expectativas negativas em relação aos estudantes e provocava falta de envolvimento com o trabalho. Os pesquisadores concluíram que os professores tendiam a eximir-se de qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar, atribuindo ora aos alunos, descritos por suas faltas, ora às limitações culturais, econômicas e institucionais que provocavam tais desfechos.

Na mesma linha, Vasconcellos (2013), ao investigar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, turmas majoritariamente compostas por alunos que já haviam sido reprovados em uma escola pública no Rio de Janeiro, percebeu que, enquanto os professores tendiam a atribuir como causas da infrequência o fato de a família não se envolver com a escolarização, a existência de conflitos familiares, problemas psicológicos e carências materiais, os estudantes apresentaram

motivos diversos para a infrequência como “bullying” e faltas dos próprios professores. Os profissionais tendiam a desconsiderar questões do âmbito escolar, priorizando questões externas à escola em suas análises. Porém, nem sempre os estudantes reportaram o mesmo problema.

A pesquisa de Maurício (2009) sobre a escola em horário integral, realizada em quatro CIEPs, afirma que dentre os grupos analisados (professores, pais, alunos e funcionários), o dos professores foi o único a afirmar que o aluno abandona a escola porque precisa trabalhar ou porque precisa ajudar em casa para os pais poderem trabalhar. Estes afirmaram que o motivo da matrícula na escola em horário integral era necessidade e conveniência. Isso demonstrava, segundo a autora, como esses professores percebiam os alunos como objetos da determinação da necessidade/carência. O fato de os professores não reconhecerem o “gostar” e o “preferir” como motivação para a escolha da escola, em sua interpretação, desqualificava o usuário – como se este fosse objeto exclusivo de necessidade e “desprovido de atributos que caracterizam o ser humano” –, e o próprio trabalho, porque, se atendem apenas à necessidade, não podem ter reconhecimento de qualidade.

Trago finalmente a análise feita por Faria (2018), que demonstra que essa percepção dos professores muito mais aguçada para identificar os fatores externos do que os internos da escola para explicar as problemáticas educacionais não é restrita a pequenos grupos de interlocutores, como os meus ou os das pesquisas citadas. Faria (2018) analisou as respostas dos professores à pergunta realizada durante a Prova Brasil de 2015: “na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da série ou ano avaliado nesta escola ocorrem devido à”. Os professores, do ensino fundamental e de todo o Brasil, deveriam marcar as respostas que julgassem adequadas.

Analisando tais respostas, Faria (2018) chamou a atenção justamente para quanto os professores atribuíam muito mais os problemas de aprendizagem dos estudantes aos fatores externos (família, desinteresse do aluno, meio social) do que aos fatores ligados aos docentes e às escolas disponibilizados (insatisfação e desestímulo do professor, conteúdos curriculares, carência de supervisão pedagógica). Apesar de as respostas analisadas serem relativas aos problemas de aprendizagem e não ao abandono escolar, creio que podem ser aproximadas, no sentido que ambas apontam para a percepção de que a eficácia do trabalho do professor ou da escola não é muito significativa frente ao contexto social. Elas são percebidas (ou reportadas) como menos importantes para os problemas de aprendizagem, de acordo com grande maioria dos profissionais.

Com base nas referências anteriormente mencionadas, interpreto que a bibliografia aponta uma maior tendência dos profissionais explicarem a desinserção escolar dos estudantes a partir de uma perspectiva “hipersociológica”, privilegiando a estrutura social e aspectos externos à escola. Foi possível perceber que os profissionais entrevistados para esta pesquisa se alinharam com essa perspectiva quando buscavam formular uma análise específica sobre a problemática da desinserção escolar. Contudo, isso não significa que as modalidades de agência dos indivíduos que a compõem

não foram consideradas em vários momentos, e nem que alguns indivíduos não foram considerados em suas responsabilidades nos processos durante as entrevistas que realizei. Portanto, ao mesmo tempo em que os resultados desta pesquisa se aproximam dos encontrados na literatura, na medida em que podem ser organizados em torno de uma perspectiva “hipersociológica”, também se afastam, adicionando novos elementos mais vinculados às agências dos atores quando consideradas as percepções dos interlocutores de forma mais ampla.

Como dito neste tópico, foram feitas considerações sobre as diferenças entre escolas e seus profissionais. Entretanto, os representantes do poder público em vários momentos foram citados como os maiores responsáveis pelos problemas enfrentados nos contextos escolares, por não investirem em políticas públicas que possibilitem os estudantes permanecerem na escola, e não investirem na escola pública o suficiente para torná-la mais atrativa. Além disso, foi relevante o fato de a família ter aparecido diversas vezes, como de praxe nas pesquisas que entrevistam professores. A família pode ser entendida como uma unidade de análise individual, de responsabilização de indivíduos pela desinserção escolar, considerando sua agência. Contudo, creio que, como priorizam essa perspectiva hipersociológica, os professores buscaram “desonerar” a família, visto que ela é impactada pela estrutura social que dificulta a manutenção dos filhos na escola.

Sobre isso, destaco a fala de Ricardo sobre a necessidade de responsabilização de níveis hierarquicamente superiores sobre os processos de desinserção escolar. Esse entrevistado foi o que colocou a reprovação como principal motivação para desinserção escolar, e inicialmente deu maior ênfase ao papel do professor, afinal “é dele a canetada”, ou seja, é ele quem decide pela repetência do aluno. Entretanto, logo depois Ricardo disse que também não poderia responsabilizar os professores por esse processo, que isso seria injusto, desse modo seria necessário responsabilizar níveis hierarquicamente superiores (como a secretaria de educação que cobra resultados mas não oferece a estrutura adequada, por exemplo) que seriam muito mais influentes no cenário do que os inferiores.

A fala de Ricardo é interessante pois a análise sobre responsabilidade começou por um nível mais individual, do professor, e foi ampliando os níveis de análise, enquanto os demais começaram atribuindo mais responsabilidades às esferas mais amplas (como o poder público), para no fim mencionar o professor, conferindo uma posição menos destacada. Além disso, também é interessante lembrar que Ricardo é um entrevistado que está cursando uma pós-graduação em educação, o que aparentemente influencia suas perspectivas sobre o campo.

Não é o objetivo da dissertação achar a resposta mais adequada sobre as motivações para a desinserção escolar, nem o quanto é relacionado aos contextos extra ou intraescolares. A ideia é analisar as percepções dos professores e os seus efeitos. Nesse sentido, é possível refletir se o que Burgos *et al* (2014) chamaram de sentimento de impossibilidade de resolução dos fatores que seriam

externos à escola por parte dos professores, talvez impacte a observância dos fatores que são passíveis de resolução/melhoria pelos sistemas educacionais e escolares e pelos agentes que compõem sua estrutura. Obviamente, não podemos desconsiderar que as escolas e a profissão docente sofrem processos de precarização que, além de explicar uma série de problemas, dificultam sua melhoria.

Um possível efeito dessa percepção hipersociológica para a discussão sobre a desinserção escolar dos estudantes está no campo das expectativas educacionais construídas a partir dela: expectativas altas para o impacto das condicionantes sociais sobre os desfechos educacionais; e baixas expectativas educacionais para os estudantes que se encaixam nos perfis identificados com maior tendência para não concluir a escolarização. E se o perfil identificado por todos os entrevistados perpassa pela situação econômica desfavorável podemos dizer que uma grande parcela dos estudantes da rede pública se encaixa nesse perfil.

A discussão sobre as expectativas e seu impacto na escolarização foi inaugurada com o pioneiro estudo de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, em 1968, que originou o termo “efeito Pigmaleão”, mostrando que quando os professores esperavam um desempenho de alto nível, os alunos tendiam a confirmar essa expectativa. Esse tipo de fenômeno é muito próximo da ideia de “profecia autocumprida”, cunhada originalmente por Robert Merton em 1949 (VIEIRA, 2018).

Cabe mencionar que a pesquisa de Rosenthal e Jacobson foi posterior ao também já mencionado Relatório Coleman que apontava para um baixo impacto da escola se comparado aos efeitos extra escolares. Faria (2018) traz uma pesquisa de Kathleen Cotton, de 1989, que conjuga os resultados aparentemente contraditórios das pesquisas mencionadas, ao pontuar que os fatores sociais impactam a aprendizagem, mas as escolas que são eficazes conseguem atenuar esse efeito. De acordo com a autora, resultados de pesquisas como o Relatório Coleman poderiam ter efeitos negativos nas expectativas dos professores.

O tema das expectativas educacionais vem sendo bastante analisado no campo acadêmico e, em geral, as pesquisas concordam que as expectativas sobre os estudantes podem influenciar o trabalho docente, e que existem efeitos das expectativas sobre o desempenho dos alunos. Como exemplo podemos mencionar a já mencionada pesquisa de Vieira (2018), que discute como a cor da pele e o gênero dos estudantes e dos professores importam para a configuração das expectativas docentes em relação ao sucesso dos seus alunos.

Nessa linha, Soares (2017) identificou que os objetivos educacionais de seus interlocutores, professores de Sociologia, eram distintos a depender da escola, comparando uma instituição pública considerada de excelência com outras escolas públicas estaduais. Nas comparações traçadas pelos profissionais, enquanto na escola considerada de excelência seria possível ter objetivos mais audaciosos e usar ferramentas didáticas que exigiam maior abstração, como a pesquisa, nas escolas estaduais realizava-se o possível que, de acordo com eles, era desconstruir peso de preconceitos e

categorias arraigadas do senso comum. Soares conclui que, de acordo com esses professores, o estímulo ao *ethos* científico e democrático presente no ideal de utilização da pesquisa dependeria de um capital cultural acumulado, com desvantagens para alunos das camadas populares. O autor entende que as expectativas dos professores estão de acordo com as condições em que estão submetidos, porém isso acaba gerando um efeito “bola de neve”, pois os professores acabam estimulando menos os que são reconhecidos como em pior situação socioeconômica.

Dadas as precárias condições de trabalho, os professores tendem a adequar suas expectativas aos distintos capitais do corpo discente com que interatuam. Uma vez que a sala de aula é antes de mais nada marcada por um processo de interação, essas formas didáticas adequadas a cada contexto podem significar o caráter estratégico e pragmático desses professores, mas objetivamente produzem um efeito “bola de neve” nas desigualdades educacionais, estimulando mais qualidade para alunos melhores e menos qualidade para alunos de camadas socioeconômicas mais carentes. (SOARES, 2017, p. 386)

Algumas pesquisas de caráter quantitativo evidenciam resultados que indicam esses processos de retroalimentação nos quais boas expectativas ampliam o desempenho e as ruins o diminuem. Os resultados de Soares *et al* (2010), a partir de uma avaliação em larga escala realizada em Minas Gerais<sup>83</sup>, constataram que a expectativa do professor quanto ao desempenho do estudante é influenciada por suas percepções em relação ao ambiente escolar e pelas características sociodemográficas dos alunos. Essa expectativa provocava um impacto positivo na proficiência do aluno, mesmo controlados os efeitos de variáveis sociodemográficas tradicionalmente associadas ao desempenho.

De acordo com Soares *et al* (2010), as variáveis “percentual de alunos do gênero masculino”, “percentual de pretos”, o “percentual de alunos que recebe bolsa-família” e algumas atitudes do professor frente às condições escolares, como a “carência de materiais e instalações”, a “falta de colaboração dos pais” e a “coesão e trabalho em equipe”, estão associadas a uma menor expectativa, mesmo quando se considera alunos com mesmas habilidades cognitivas. E a expectativa do professor continua tendo efeito positivo sobre a proficiência, mesmo quando se controlam os efeitos de todas essas variáveis, o que sugere que a expectativa tem efeito próprio. A pesquisa mostra que se o professor apresenta uma boa expectativa do desempenho dos seus alunos, maiores proficiências são observadas para todos os alunos, independentemente das características socioeconômicas.

Logo, podemos refletir se um efeito dessa perspectiva hipersociológica, ao conduzir a um certo determinismo social ou uma tendência de “estabelecer destinos escolares e sociais como inextricavelmente amarrados por pertencimentos socioeconômicos” (Costa e Koslinski, 2006, p. 152), não é contribuir para um cenário de expectativas educacionais reduzidas. Essas além de afetar

---

<sup>83</sup> O estudo (Soares *et al*, 2010) analisou informações de 4.749 escolas de Minas Gerais que participaram do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB/2006). Foram utilizados dados obtidos a partir de questionários aplicados a 258.670 alunos da antiga 4ª série do Ensino Fundamental, os resultados do teste do PROEB e as informações fornecidas por 11.153 professores em um questionário próprio.

interações entre professores e alunos e os resultados de ambos, também podem contribuir para uma invisibilização de fatores intraescolares que podem afetar esses processos de desinserção escolar, como os trabalhados pelas discussões sobre o clima escolar, efeito das escolas, reprovações ou trilhas escolares desprivilegiadas. Isto é, ao considerar o pertencimento socioeconômico como determinante, é mais possível desconsiderar como a escola e a agência dos sujeitos que compõem a instituição podem fazer alguma diferença, positiva ou negativa, frente às condicionantes sociais que prejudicam a escolarização desses públicos.

Essa perspectiva hipersociológica também tende a considerar os sujeitos passivos diante das circunstâncias sociais, empobrecidos de agência, como se fossem somente afetados pela estrutura e não tivessem nenhuma possibilidade de ação. Os sujeitos, neste caso estudantes e profissionais da educação, são interpretados como supersocializados e despossuídos de agência. Isso parece importante justamente porque os adolescentes ouvidos durante minha pesquisa conferiram maior protagonismo a suas escolhas, optando entre sair e permanecer na escola. Assim como outras pesquisas, citadas ao longo desta dissertação, também apontaram que nem sempre a motivação para a desinserção escolar está na necessidade de trabalho ou em algum outro fator que se impõe sobre esses estudantes, mas também numa série de fatores subjetivos classificados como “não interesse” em se manter na escola.

### 3.5 Interesse e a necessidade da escola

Como apontado anteriormente, os interlocutores adolescentes cumprindo MSE de internação que tive na pesquisa anterior (TAFACKGI, 2019) afirmaram que haviam abandonado a escola porque não queriam estudar, não alegando nenhuma dificuldade externa à própria vontade. Padrão similar foi identificado nas entrevistas quantitativas apresentadas no Capítulo 1, em que grande parte dos jovens que não estava na escola alegou que não tinha interesse em estudar. Nos dados da PNAD (2019), cerca de 29,2% dos jovens que estavam fora da escola ofereceram essa explicação, sendo a segunda motivação mais importante, logo após “trabalho”. Quando os dados foram divididos por sexo, para o feminino a maior motivação para o abandono escolar foi, justamente, o desinteresse.

Apenas uma professora entrevistada para esta pesquisa, quando perguntada sobre o porquê de os estudantes que cumprem MSE não concluírem a escola básica, expressou explicitamente a possibilidade desse estudante não ter *interesse* na escolarização. Natália disse: “mas eu acho que eles não têm muito interesse nisso, tá? Não vejo esse interesse”. Outros professores consideraram que a escola não é interessante ou não é atrativa para o aluno, mas sempre deslocando a análise do indivíduo para a instituição. Isto é, não conferindo ao adolescente algum tipo de protagonismo ou diferenças entre esses adolescentes.

Por outro lado, alguns interlocutores buscaram se contrapor à ideia de (des)interesse evocada por Natália, como Cristina que disse: “não é porque ele não quer”, ou Rosa que questionou: “então como você lê o desinteresse? É desinteresse ou é a condição de vida?”. Enquanto Cristina via uma imposição de condicionantes sociais nas quais os estudantes vivem, deslocando do interesse individual, Rosa propõe que a leitura sobre desinteresse deve ser realizada pela chave das condicionantes sociais.

Nesse caso, percebemos que Rosa está buscando se contrapor ao argumento do *desinteresse* quando este é evocado de uma maneira a individualizar a responsabilidade, muitas vezes usado em situações com o fim de criticar a postura do estudante com relação à escolarização, uma falta do esforço individual mínimo necessário para sua realização. O famoso “o aluno não quer nada”, criticado por alguns profissionais durante as entrevistas, como um argumento comum entre os colegas de profissão para justificar os maus resultados dos estudantes, que desconsidera todo o contexto social que traz entraves e prejuízos a esse processo. Argumento que pode ter sido o sentido atribuído por Natália, quando disse que não percebia também um interesse da parte dos estudantes, não sendo necessariamente o mesmo sentido que é atribuído pelos estudantes quando alegam essa como motivação para a saída da escola.

O “desinteresse” pode ser visto como uma motivação que deve ser questionada quando aparece nas pesquisas. Como perceberam Burgos *et al* (2014), às vezes ele é uma justificativa atribuída por terceiros, mas os próprios estudantes enunciam outras justificativas para o abandono que não o “desinteresse”, muitas vezes sendo motivações intraescolares – conflitos, dificuldades com a aprendizagem, entre outros. Isso levou Burgos *et al* (2014) a concluírem que a “falta de motivação” subsiste como razão latente na escola, que está mais determinada a identificar a infrequência e a evasão como resultado de falta de comprometimento do estudante ou de sua família.

De forma análoga, Ribeiro (2017) questiona o “contentamento” de pesquisas com justificativas que evocam ideias como “falta de motivação” ou “desinteresse” para explicar o afastamento do percurso escolar, como se essas fossem suficientemente explicativas. O autor problematiza essa “falta de interesse difusa” na medida em que interpreta que ela pode contemplar outras dinâmicas, como conflitos e problemas de convivência nas escolas, destacando que a categoria “desinteresse” não está livre de questionamentos de ordem conceitual e metodológica. No seu contexto de pesquisa, os casos que foram classificados como tal incluíam relatos de falta de atratividade da escola, mas também processos de exclusão, negação de direitos e insatisfação com a qualidade dos serviços educacionais.

Ribeiro (2017) destaca que a desmotivação ou o abandono por falta de interesse se torna mais provável quando as trajetórias educacionais individuais são mais frágeis, o que interpreta como causas

anteriores ao próprio desinteresse, como é o caso dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Quando a opção da “desmotivação” ou “desinteresse” é mobilizada,

não são claros os mecanismos cognitivos e os processos sociais subjacentes a essa opção de resposta, que pode, inclusive, nada mais ser do que uma saída narrativa para dar significado a um desfecho provocado por outras circunstâncias e outros motivos. Sob essa perspectiva, o desinteresse não seria a causa em si, mas um efeito provocado por outra motivação mais específica – uma causa da causa. (RIBEIRO, 2017, p. 116)

O autor chama a atenção para o fato da resposta “desinteresse” poder ser também um recurso narrativo do sujeito pesquisado para explicar esse desfecho. A grande questão é que essa saída narrativa encobre uma série de outras questões, intencionalmente ou não, o que impede uma reflexão analítica eficaz. Creio que podemos estender essa análise para a categoria “necessidade de trabalhar” como uma saída narrativa, tanto para os jovens como para os profissionais, justamente por ter se tornado um paradigma no campo.

Feitas as considerações sobre as problematizações existentes acerca da motivação “desinteresse” para explicar a desinserção escolar, é ainda relevante pensar que não é passível de ser ignorado que essa motivação seja tão expressiva, tanto nas pesquisas com jovens que abandonaram a escola, como no caso dos que também cumprem MSE. Se por um lado dentre os meus interlocutores profissionais da educação não foram expostas análises que buscavam explicar a desinserção escolar por uma falta de comprometimento do estudante, como algumas pesquisas apontam, também foram pouco consideradas as modalidades de agência individual dos sujeitos, tanto profissionais da educação quanto estudantes, concentrando-se nas análises mais estruturais. Alguns falaram sobre falta de atratividade da escola, mas deslocando o centro da análise para a escola, não para o estudante.

Souza e Silva (2018) aponta um caminho interessante ao buscar compreender as diferenças de resultados escolares, mais especificamente a entrada na universidade, entre jovens em condições socioeconômicas similares, almejando descobrir quais as variáveis que se fazem presentes nessas trajetórias educacionais distintas. O autor propõe que a permanência escolar dos estudantes, além das questões sociais que impactam na escolarização dos jovens pobres, também decorrem de características singulares do agente e das redes sociais nas quais ele se insere. Para o autor, as estratégias que os atores desenvolvem nas suas vidas cotidianas são derivadas do embate entre as disposições adquiridas e suas condições de existência. A compreensão dessas estratégias permite entender o jogo social que esses agentes integram e ajudam a manter e transformar.

Souza e Silva (2018) busca situar os agentes na estrutura social ou no jogo social, que não é apenas mantido por pessoas como é transformado por elas. Enfatiza o papel dos agentes no processo, na tentativa de se contrapor ao “discurso da ausência” sobre os territórios populares, já mencionado anteriormente. Esse discurso, além de não reconhecer as potencialidades dos territórios, colocaria os

atores na posição de vítimas passivas, não reconhecendo suas estratégias e que esses participam de redes sociais distintas e possuem trajetórias sociais diversas, inclusive de sucesso escolar.

Burgos *et al* (2014) falam que, a despeito de considerarmos os fatores escolares e sociais, não podemos ignorar a interveniência do aluno, valorizando seu papel nas análises sobre infrequência e evasão. Citando Zago, procura evitar adotar a perspectiva de uma “sociologia centrada unicamente nas questões das desigualdades, que reduzem o aluno a um conjunto de variáveis” (ZAGO, 2000, p.21 *apud* BURGOS *et al*, 2014, p. 75). Os autores propõem que quanto maior a idade do estudante maior sua agência e, portanto, maior sua autoria. Nesse sentido, nas pesquisas devemos levar em consideração as decisões individuais tomadas. Burgos *et al* (2014) refletem que o abandono da escola é resultado de uma combinação de decisões e omissões individuais e institucionais. Tal análise considera a esfera de agência individual, mesmo que produza o que

Willis (1991) caracterizou como “autodanação”, que ocorre quando a manifestação de resistência ao projeto escolar por parte do estudante resulta em seu próprio prejuízo, mais reproduzindo do que alterando a fabricação da iniquidade escolar, ainda que individualmente essa resistência possa significar uma forma de altivez do sujeito que subsiste por trás do aluno em face do projeto que a escola reserva para ele. (BURGOS *et al*, 2014, p. 75)

Burgos *et al* (2014) procuram situar sua análise entre a escala institucional e a esfera de atuação individual. Nessa linha, Ribeiro (2017) concorda com esses autores na relevância de valorizar o protagonismo dos indivíduos nos processos de desinserção escolar, evitando certo determinismo sociológico, de restringir os determinantes aos contextos sociais, ou determinismos educacional e assistencial, que reservam a “culpa” às instituições escolares, aos sistemas de ensino e às redes de políticas sociais.

Ribeiro (2017) afirma que os estudos sobre efeito escola apontam que as possibilidades das escolas e contextos não são ilimitadas, e o papel desempenhado pelo nível individual dos estudantes é fundamental. Afirma também que tanto a bibliografia quanto seus próprios dados expressam fatores provenientes das diferentes escalas – nível individual, esfera familiar ou das relações entre pares, universo intramuros, nível das vizinhanças e nível das redes de proteção e assistência. No limite, independentemente dos contextos e circunstâncias, a decisão por abandonar a escola, ou prosseguir a trajetória de escolarização, é do aluno e dos responsáveis, e deve ser reconhecida como tal.

Essa discussão lembra a proposta de Velho (1981; 1994), em sua antropologia das sociedades complexas, de usar as categorias de “projeto” e “campo de possibilidades” para lidar com situações nas quais é precisa analisar trajetórias e biografias enquanto expressões de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las de suas peculiaridades. O conceito de projeto é para ele uma conduta organizada para atingir finalidades específicas. Já o de campo de possibilidades, que busca lidar com um possível viés racionalista, que enfatiza a consciência individual, apresenta uma ideia de dimensão sociocultural, o espaço no qual se formulam os projetos.

Dessa forma, o autor, busca evitar “um voluntarismo individualista agonístico ou um determinismo sociocultural rígido” (VELHO, 1994, p. 40). Se um projeto seria uma conduta organizada para atingir finalidades, também só pode ser formulado dentro de um campo de possibilidades “circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo, como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes” (VELHO, 1981, p. 101).

Utilizando os conceitos propostos por esse autor, podemos dizer que se os estudantes podem formular projetos que contemplem ou não a conclusão da escolarização, valorizando as peculiaridades de suas trajetórias, esses são formulados a partir de um campo de possibilidades, que é relativo às condicionantes sociais às quais são submetidos, tal como as análises dos entrevistados destacam. Afinal, se estudantes podem apresentar trajetórias escolares distintas mesmo sendo de um perfil socioeconômico similar, muito mais dificilmente um estudante oriundo das classes altas decide não concluir a escola básica.

Todavia, apesar de considerar extremamente relevante o debate acerca do protagonismo dos agentes devemos ter cuidados importantes. O primeiro está na importância de não desconsiderar as condicionantes sociais que fragilizam as trajetórias e implicam em entraves ou prejuízos à escolarização. Além disso, as questões de âmbito escolar que contribuem para trajetórias de desinserção educacional também devem ser relativizadas em razão de suas possibilidades de melhoria, como já ressaltado. Visto que as escolas públicas muitas vezes encontram situações extremamente complexas em sua atuação, das quais nem sempre possuem estrutura institucional suficiente, apoio de atores externos ou de outras políticas sociais, o que implica em menos possibilidades de lidar com essas problemáticas que atuam como mecanismos de segregação escolar, como também apontam Burgos *et al* (2014).

Também devemos nos precaver daquilo que Souza e Silva (2018) chama de “duas faces da mesma moeda” nas análises sobre as desigualdades de desempenho escolar, mas que pode ser utilizada no nosso contexto de desinserção escolar: por um lado, as correntes que responsabilizam os alunos e suas redes familiares, e do outro lado as de alguns integrantes das correntes que atribuem às instituições escolares a responsabilidade integral pelo fenômeno. Para o autor, a contrapartida da responsabilização da família pela saída da escola deu lugar à concepção que localiza na escola toda a responsabilidade pelo processo de exclusão dos alunos dos setores populares, ao considerar a dissonância entre as exigências da instituição e as práticas sociais dos alunos das camadas populares.

Contudo, de acordo com Souza e Silva (2018), considerar que essa maior consonância esperada entre a escola e os setores populares é um dever apenas da escola é uma absolutização. Da mesma forma que considera ser um reducionismo achar que juízos e limitações objetivas na escola promovem a saída precoce dos estudantes. Segundo ele, essas análises são baseadas em concepções que percebem os estudantes de origem popular novamente como

vítimas passivas de um sistema educacional monolítico, dominado por uma autonomia absoluta que retira a escola do espaço social. No limite, a questão da desigualdade escolar termina sendo localizada na instituição, assim como a resposta para o problema (SOUZA e SILVA, 2018, p. 160)

Para o autor, a responsabilidade das escolas sobre a permanência ou o sucesso deve ser reconhecida, mas também relativizada, pois não é a única variável explicativa. Sua crítica é que a determinação da família ou da instituição escolar como responsáveis pela curta permanência do estudante na escola se deve a uma premissa comum à teoria pedagógica progressista e à conservadora: a de que a permanência escolar se manifesta como uma “necessidade”, e que, portanto, se perde quando existe a incapacidade familiar ou do sistema escolar (Souza e Silva, 2018).

A grande questão é que “a escola não é um valor em si, que é percebido da mesma forma por todos os agentes sociais” (SOUZA e SILVA, 2018, p. 161). Existem diferentes vínculos com a escola e, portanto, ela pode ter uma importância menor do que outras aspirações para os jovens. Tal colocação é de interesse para essa pesquisa, pois essa dimensão foi considerada por alguns entrevistados, quando consideram que os estudantes preferem trabalhar a estudar. Em geral isso aparece como relacionado ao fato desse estudante ser oriundo das classes populares, contudo poucos perceberam que esse estudante pode também achar mais interessante essa opção, podendo ter outras aspirações que não incluem a escolarização da maneira como conceberam para ele. Assim como possui possibilidades e não é apenas uma imposição das condicionantes sociais que ele não compreende ou não consegue enfrentar.

Um dos profissionais entrevistados problematizou o incômodo de colegas docentes com o fato de estudantes não demonstrarem interesse em cursar o ensino superior e, por outro lado, almejem carreiras que valoram negativamente. Lembrou de um caso em que seus colegas de trabalho debocharam em um conselho de classe de um estudante ter expressado “orgulho de ser camelô” e não mostrar se importar com a sua provável reprovação na escola, consequência de sua infrequência. O meu interlocutor questionou os conflitos que surgem de situações como essas, em que os professores não compreendem como o jovem afirma preferir ser camelô do que cursar uma universidade, mesmo que, como o próprio apontou: “sendo camelô ele vai ganhar a mesma coisa ou mais que um professor da rede estadual do Rio de Janeiro atualmente”.

Obviamente devem ser considerados os campos de possibilidades dos estudantes, que restringem de maneira evidente as possibilidades de ingresso no ensino superior de jovens pobres, assim como ser camelô não costuma ser uma opção para jovens das classes altas. Entretanto, é preciso reconhecer que pode haver dissensos entre os projetos estabelecidos entre estudantes e os modelos idealizados pelos professores, que causam fricções nas relações, podendo ser interpretadas como causadoras de desconforto no espaço escolar.

Também não é prudente desconsiderar os benefícios da conclusão da escola básica, mas acho que faz sentido pensar que a escolarização básica não parece ser uma necessidade para uma parcela da população; o ensino superior, para uma parcela maior ainda. Não concluir pode não necessariamente significar um impedimento sofrido pelo estudante por conta de sua condição socioeconômica (ou pode não ser visto como tal), mas relativo a outras motivações. A não consideração dessas outras motivações, e aspirações de vida que podem concluir um determinado nível de escolaridade que não é o Ensino Médio, além de não possibilitar enxergar outras questões, como as de ordem escolar, esbarram em perspectivas pautadas em concepções paternalistas e estigmatizantes.

Sobre isso, concordo com a análise do entrevistado Caio, que percebe uma violência simbólica sendo constituída justamente nos conflitos entre os projetos dos professores e dos estudantes. Adicionalmente, arrisco uma interpretação sobre esse conflito ser relacionado às diferenças entre as características socioeconômicas desses grupos de sujeitos. Além da diferença de pertencimento racial entre os professores e os estudantes, destaco o fato de que mesmo os professores oriundos das classes populares terem experienciado alguma mobilidade social, provocada pelo curso superior que, muitas vezes não é tão significativa com relação à renda, mas promove distinções em relação aos gostos e estilos de vida, em relação ao seu *habitus*, como também discutido por Silva e Souza (2018).

A grande questão colocada ao fim deste tópico remete à análise sobre uma responsabilidade compartilhada. O objetivo não é colocar a escola, o professor ou o estudante como individualmente responsáveis por processos de desinserção escolar, e muito menos desconsiderar a estrutura social desigual, mas considerar a agência dos atores, que atuam de formas distintas e constroem projetos a partir dos seus campos de possibilidades (VELHO, 1994). Nesse sentido, parece mais aderente à realidade observada pensar em termos de uma responsabilidade compartilhada sobre os processos de saída da escola.

### 3.6 Relações entre as percepções e as produções do campo teórico

Souza e Silva (2018), em seu livro sobre sucesso escolar entre jovens moradores da Maré<sup>84</sup>, diz que “a representação estereotipada das favelas faz com que a condição de favelado e graduado apareçam como uma contradição em termos” (SOUZA E SILVA, 2018, P. 146). Acredito que se o sucesso escolar que, nesse caso, significa o ingresso no ensino superior,<sup>85</sup> já é considerado inesperado

---

<sup>84</sup> O Complexo da Maré, ou simplesmente Maré, é um bairro localizado na Zona Norte da capital fluminense e um conglomerado de pequenos bairros, favelas e microbairros.

<sup>85</sup> Gostaria de lembrar que o livro de Souza e Silva foi originalmente publicado em 2003, apesar da edição utilizada aqui ser de 2018. Destaco isso pois, apesar de concordar que ainda existe essa percepção sobre essa contradição, entre ser morador de favela e graduado, atualmente o cenário de acesso ao ensino superior brasileiro é diferente do período da pesquisa do autor. A partir de 2000, tivemos no país uma série de políticas de ação afirmativa que buscaram ampliar o acesso ao ensino superior para grupos que historicamente estavam sub-representados nas universidades, e atualmente

para um estudante morador de favela, de forma análoga, a contradição entre cumprir MSE e ter sucesso escolar é ainda mais evidente.

Digo isso, pois penso poder afirmar que existem muitas expectativas de que esse estudante que cumpre MSE não apenas não conclua a escola básica, como também tenha uma trajetória escolar truncada e que seja um aluno-problema. Percebo que isso aparece não só nas entrevistas que realizei, tanto com os professores quanto com os jovens que cumpriam MSE (TAFACKI, 2019), como na literatura sobre expectativas educacionais, sobre escolarização de adolescentes que cumprem MSE e também na minha própria experiência como professora no sistema socioeducativo – quando me preparava para receber estudantes com pouca escolaridade e me surpreendia ao conhecer estudantes no Ensino Médio ou que queriam ingressar na universidade.<sup>86</sup>

Se existem expectativas educacionais reduzidas sobre jovens pobres e, principalmente, moradores de favelas, negros e do sexo masculino, como já apontado na literatura, podemos supor que essas são ainda mais reduzidas quando se reúne todas essas características e mais a situação do cumprimento de MSE, quando esse sujeito confirma a suspeição que muitas vezes recai sobre jovens que possuem esse mesmo perfil socioeconômico: o envolvimento com a atividade infracional.

Minha análise acerca da redução de expectativas educacionais sobre esse público também se ampara na concepção de que a opção pela conduta infracional, quando feita por um jovem integrante deste perfil socioeconômico, muitas vezes é percebida como a recusa à vida legal e ordeira, construindo imediata relação entre praticar atos infracionais, ser um aluno-problema e a desinserção escolar. Percebi que parecia evidente, para mim e para outras pessoas, que o adolescente “troca” a escola pelo crime e quando esse permanece ou é incluído forçadamente na escola, é um estudante que vai trazer problemas. Contudo, essa percepção está permeada de questões e nuances sobre as quais é preciso refletir.

Interpreto essa percepção, que tem como expectativa que esse adolescente que cumpre MSE é um aluno-problema e que vai abandonar a escola, a partir da noção de sujeição criminal (MISSE, 2007, 2008 e 2010), que acomete esses adolescentes; mas também a partir de paradigmas naturalizados nas discussões sobre juventude e violência como chamaram a atenção Coelho e Sento-

---

temos mais moradores de favelas graduandos e graduados do que durante a pesquisa de Silva e Souza. Entretanto, infelizmente esse acesso ainda é severamente limitado e creio poder dizer que a contradição permanece.

<sup>86</sup> Durante a experiência como professora voluntária com adolescentes cumprindo MSE de internação fiz parte da equipe pedagógica, atuei na formação de voluntários e preparo de aulas do movimento social responsável por essa atuação. Durante esse processo, era muito comum chamarmos a atenção dos voluntários para a possibilidade de estudantes cumprindo MSE terem pouca escolaridade, inclusive não serem alfabetizados e, por isso, tudo era pensado de forma a contemplar, e não excluir, esses estudantes das atividades propostas. Atribuo isso à experiência que nos mostrava que grande parte dos estudantes tinha alta distorção idade-série, mas também às representações sobre esses adolescentes. Portanto, a partir do pressuposto de que a maioria tinha baixa escolaridade, era melhor que os estudantes mais avançados em sua escolaridade participassem de aulas com atividades que exigiam menos escolaridade do que o contrário. Apesar de compreender que essa era a melhor opção para lidar com níveis de escolaridade diferentes em uma mesma turma, compreendo que minhas expectativas eram sempre reduzidas com relação ao grau de escolaridade dos sujeitos e, conseqüentemente, as atividades pedagógicas propostas eram pensadas para acompanhar essas expectativas.

Sé (2014), que associam fracasso escolar, fragmentação familiar, degradação do ambiente e baixas perspectivas de futuro a comportamentos criminais; e também a partir das discussões da sociologia brasileira sobre o tema, que podem conduzir interpretações sobre esse adolescente como um indivíduo com um juízo moral sempre fraco ante suas necessidades de ter ou de ser, existindo uma distância moral que supostamente separa o “nosso mundo ordeiro” da “caótica realidade” desses jovens, como mostraram as reflexões realizadas por Lyra (2013).

Primeiramente, a associação imediata entre acusação de autoria de ato infracional e desinserção escolar parece estar vinculada à noção de que o adolescente não frequenta a escola porque “foi” para o crime, como mencionado no capítulo anterior. Não apenas se considera o cometimento do(s) ato(s) infracional(ais) que o colocou na condição de cumprimento de medida, mas também a escolha de um “caminho de vida” que inclui atividades ilícitas e necessariamente exclui a escola.

Creio que isso reflete a ideia de que cometer atos infracionais significa romper com toda vida legal e ordeira, que inclui a escola e o trabalho, por exemplo. Como se ao cometer o ato infracional o sujeito estivesse deixando de fazer parte do “mundo legal” e passasse a fazer parte do “mundo do crime”.<sup>87</sup> Usar o termo “mundo” significa pensar que este engloba todas as esferas de sua vida, como a familiar, profissional, ética.<sup>88</sup> A ideia de que o indivíduo ao cometer atos infracionais está imediatamente recusando a escola e a vida ordeira, pode ser relacionada à noção de sujeição criminal pois, de acordo com essa análise, se tornar “bandido”<sup>89</sup> afeta todos os papéis sociais do mundo legal, como filho, pai, trabalhador, e, inclusive, o de estudante.

As discussões sobre o conceito de sujeição criminal, de Michel Misse (2007, 2008 e 2010), apontam para um processo de cristalização do crime no sujeito, que incorpora em sua identidade a suspeita e a acusação, de modo a produzi-lo como um perigo aos demais. Para Misse:

existe um processo social que antecipa preventivamente o processo de incriminação. Antes que haja evento crimínável (e, portanto, criminação), antes que haja “crime”, inicia-se preventivamente o processo de incriminação. Indivíduos tornam-se suspeitos habituais e, por extensão, ruas, favelas, bairros caem sob a suspeita geral de serem “áreas perigosas”. A

<sup>87</sup> Para uma reflexão sobre a ideia de “mundo do crime” indico a tese de Grillo (2013), que a discute como categoria nativa. O mundo do crime seria como um universo de ação e significação, que remete à articulação entre um complexo de condutas e uma esfera de convergência de visões de mundo e atitudes morais, de maneira a compor uma forma de vida social organizada.

<sup>88</sup> Lyra (2013) faz uma discussão sobre as moralidades entre os “meninos armados do morro” (como chama os entrevistados cumprindo MSE em sua pesquisa) que se constrói a partir da concepção estigmatizada de que esses sujeitos não seriam seres morais, dotados de valores e ética. Obviamente que são, mas é interessante olhar esse trabalho para conhecer algumas de suas reflexões. Na mesma linha, Neri (2009) busca em sua dissertação compreender quais são as representações de jovens internados sobre a “vida no crime”. Acerca das moralidades e categorizações sobre o crime entre adolescentes cumprindo MSE indico ainda a dissertação de Martins (2017).

<sup>89</sup> O termo “bandido” é o utilizado por Michel Misse como o objeto da sujeição criminal e, por isso, o reproduzo aqui. O próprio autor (Misse, 2007) já estendeu a utilização do conceito de sujeição criminal para crianças e adolescentes e a categoria bandido pode também ser considerada nativa, por ser muito comum entre os próprios adolescentes que cumprem MSE. Em pesquisa anterior (Tafakgi, 2019) os adolescentes entrevistados se auto intitularam *bandidos* e destacaram sua distinção com relação aos *ladrões* que, de forma resumida, significa que, enquanto os primeiros trabalham para algum patrão e são mais ligados às facções que controlam o varejo de drogas, os segundos atuam de forma mais independente. Martins (2017) e Lyra (2010), que também fizeram pesquisas com adolescentes no sistema socioeducativo relatam utilização dos mesmos termos, descritos de formas muito parecidas.

cristalização do crime num indivíduo, a transformação do evento possível de ocorrer em um sujeito social que incorpora em si o evento criminal virtual, cria tipos sociais – sujeitos preferenciais dos agentes de controle social. Quando os próprios indivíduos frequentemente suspeitos ou acusados incorporam em sua própria identidade essa suspeita e essa acusação, fazem-no como um papel social esperado e como uma carreira a que se pode apegar. No entanto, quando esse papel e essa carreira contaminam todos os demais papéis sociais desse indivíduo, de modo a produzi-lo como um ser anômalo, uma personalidade anormal, um “perigo” para os demais, então a incriminação passa a habitar plenamente o sujeito social. A isso tenho chamado “sujeição criminal”, o crime incorporado no sujeito, naturalizado na personalidade do sujeito – que se torna agora um “mau-caráter”, um “bandido”. Não é apenas uma pessoa que cometeu crimes, não é apenas um criminoso, alguém que foi devidamente incriminado ou que deveria ser: é um sujeito criminal, isto é, alguém de quem esperamos que sempre continue a cometer crimes. (MISSE, 2007, p. 192)

A sujeição criminal “amplifica-se nos sujeitos locais e mesmo nas crianças e adolescentes cuja sujeição é esperada” (MISSE, 2010), de modo que o papel de “bandido” contamina todos os demais papéis sociais desse adolescente, como o de estudante, de modo a produzi-lo como um “perigo” para os demais, fazendo sentido que seja proposta sua exclusão.

O conceito se aplica a determinadas práticas criminais que provocam a sensação de insegurança nas cidades e a certos “tipos sociais de agentes demarcados (e acusados) socialmente pela pobreza, pela cor e pelo estilo de vida. Seus crimes os diferenciam de todos os outros autores de crime” (MISSE 2010, p. 18). De acordo com o autor, a sujeição criminal é um processo de criminalização de sujeitos, e não de cursos de ação. Um sujeito que sempre cometerá crimes, irrecuperável e, no limite, aquele que pode ser morto, podendo essa morte, inclusive, ser socialmente desejada. Conseguimos identificar quem são os agentes e as práticas criminais citadas, e os adolescentes que cumprem MSE parecem se encaixar, ou melhor, serem encaixados, nessa concepção. Em sua maioria do sexo masculino, pobres e negros, acusados de atos análogos ao roubo e ao tráfico majoritariamente.

Misse (2008) está preocupado, além da interação e com a identidade pública,<sup>90</sup> com os processos de subjetivação, a percepção sobre si e a identidade íntima. Afirma que a estrutura que possibilita processos de sujeição criminal funciona apenas se for compartilhada por muitos indivíduos, inclusive pelo próprio sujeito. O autor propõe que a sujeição criminal é mais que o estigma discutido pelas teorias sobre o desvio, pois não se refere apenas aos rótulos, mas sim uma fusão entre o evento e o seu autor, inclusive em nível subjetivo. Esse ponto se relaciona com o que, desde o início me chamou a atenção na pesquisa, e é discutido em outros trabalhos, como o de Magalhães (2006), que identifica nos homens presos relatos construídos a partir da premissa de que eles “são” sujeitos criminosos. Ou quando, por exemplo, em minha pesquisa anterior (TAFACKI, 2019), os adolescentes

---

<sup>90</sup> Para construir a noção de sujeição criminal a partir dessa ideia de interação, Misse (2010) dialoga com outros autores, como Durkheim, quando este aponta que o “crime” não existe no evento e também não no autor, mas sim na reação ao evento e ao autor. Assim como discute com a noção de “desvio”, já trabalhada por diversos autores – na qual esse também é pensado como produzido na relação, ou seja, o normal e o desviante são produzidos em um contexto a partir de uma ideia de normalidade –, como Becker, em sua discussão sobre o rótulo para o status negativo atribuído ao desviante.

entrevistados argumentaram que “são” homicidas, traficantes e assaltantes e que eles “não têm jeito”, pois escolheram um *caminho* e que não pensam em *mudança*.

A ideia de mudança, por sua vez, remete a uma categoria nativa bem relevante no contexto de pesquisas no sistema socioeducativo, assim como no prisional, que é a de *mudança de vida*. Durante minha experiência como voluntária no sistema socioeducativo, testemunhei diversas vezes seu uso, normalmente no sentido de traçar planos para o futuro depois de finda a internação – “eu quero sair daqui e mudar de vida”, “eu não vou mudar de vida”, ou ainda: “fulano é dos que quer mudar de vida”. Essas falas refletem outra distinção relevante, entre os que querem e os que não querem “mudar de vida”, afirmada também pela própria instituição, e que presenciei nessa experiência.<sup>91</sup>

Outros pesquisadores (VINUTO E ALVAREZ, 2018; FREITAS, 2019; INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018) também perceberam que as instituições socioeducativas muitas vezes requisitam dos internados que apresentem algum tipo de discurso que indique um caminho para se tornarem um “novo homem”. Freitas (2019) afirma que construir um discurso sobre “mudança de vida” é uma necessidade institucional para evitar confrontos, falta de comunicação com a equipe ou uma medida ainda mais longa.

A discussão sobre a categoria “mudança de vida” foi aqui realizada rapidamente pois essa remete a uma ideia de que o ato infracional é uma escolha de vida que, no limite, faz parte da constituição dos adolescentes enquanto pessoas, e que, portanto, deixa de fazer parte apenas se ele, enquanto pessoa, mudar. Como diz Misse a sujeição criminal é justamente isso, “um processo de subjetivação que segue seu curso nessa internalização do crime no sujeito que o suporta e que o carregará como a um ‘espírito’ que lhe tomou o corpo e a alma” (MISSE, 2008, p. 380).

Além da concepção informada pela sujeição criminal, cabe mencionar que muitas pesquisas que se dedicam a analisar como os sujeitos explicam sua opção por cometer crimes revelam que essa “opção” muitas vezes não é justificada por argumentos muito elaborados, mas consideradas circunstanciais, como concluiu Magalhães (2006). Sento-Sé (2003) afirmou, se amparando na pesquisa de Dowdney (2003), que essa escolha se apresenta como uma dentre as opções plausíveis – “a melhor alternativa dentre as opções limitadas” (DOWDNEY, 2003, p. 116) –, podendo ser encarada como uma decisão não problemática por parte dos jovens, e não como uma escolha irreversível, sem opção de abandono. Logo, existem pesquisas em que a “opção pela entrada no mundo do crime” não aparece como tão refletida pelo sujeito, que também pode não a considerar uma

---

<sup>91</sup> No fim de minha experiência no sistema socioeducativo ouvi relatos de adolescentes que dormiam em um alojamento segundo eles específico para os adolescentes que queriam “mudar de vida”, separando-os dos demais “faccionados”. A ideia era que essa minoria, ao menos naquele momento, não compartilhasse os alojamentos com os que se afirmavam não querer mudar de vida ou deixar as facções. Os que queriam “mudar de vida” tinham, inclusive, alguns privilégios, como poder usar acessórios (como cordões) e fazer artesanatos dentro do alojamento, algo que os outros não podiam. Parece explícita a ideia de promover um trabalho diferenciado com esses adolescentes que alegam pretender se afastar da conduta infracional depois de extinta a medida, e restringir o contato com os que não apresentam esse discurso.

escolha de vida, mas uma simples opção por cometer determinados atos, considerados ilícitos, que não necessariamente implicam um rompimento com as demais atividades do “mundo da legalidade”, como as escolares.

É possível problematizar a redução das expectativas educacionais sobre esse adolescente autor de ato infracional, como se essa ação fosse suficientemente explicativa para a desinserção escolar. Desde quando analisamos dados apontados no Capítulo 1, que indicam que grande parte dos adolescentes não apontam a prática de atos infracionais como motivação para o abandono escolar (DEGASE e UFF, 2018), mas também quando refletimos sobre a heterogeneidade do sistema socioeducativo. No caso do adolescente acusado de ato análogo ao tráfico de drogas, existe uma percepção de esta ser uma atividade incompatível com a escolarização por conta de seus extensos turnos de atuação, com uma dedicação intensa, que talvez impossibilite a frequência escolar. Além de não podermos generalizar, e não termos como saber a priori, como são as relações dos adolescentes com as atividades do tráfico, muitos adolescentes do sistema socioeducativo estão cumprindo medida por outros atos, como os análogos ao roubo, furto, receptação, homicídio, lesão corporal etc. Se pensarmos, por exemplo, sobre o ato análogo ao roubo, responsável pela internação da maioria dos adolescentes no estado do Rio de Janeiro e no Brasil, este não impõe uma incompatibilidade óbvia com a escolarização, ao menos não em termos práticos da possibilidade de cometimento do ato e frequência escolar.

Lembrando que, como apontado nas entrevistas para esta pesquisa, alguns professores relataram casos de estudantes autores de atos infracionais que frequentavam a escola. Caso não saibamos em que condições no “mundo do crime” o indivíduo se encontra, seu grau de envolvimento com a atividade infracional e de qual tipo, o que acontece na maioria dos casos, parece que a suposição de uma óbvia substituição da escola pelo crime, está mais atrelada à noção de escolha moral do indivíduo de seguir “por esse caminho”, e menos por uma inviabilidade de frequentar a escola e cometer atos infracionais.

Se essa análise está orientada por uma percepção de escolha mais ampla do indivíduo, de vida, e não em cometer determinado ato considerado infracional, e que esta análise é informada pela sujeição criminal que acomete esses indivíduos, podemos refletir sobre o porquê do cometimento de atos infracionais por parte de adolescentes das classes médias ou altas não ser considerado incompatível com a escolarização, por exemplo. Portanto, as expectativas educacionais reduzidas não me parecem ser relativas ao cometimento do ato infracional, mas a quem o comete.

Misse propôs com a ideia de sujeição criminal se opor às explicações da sociologia correntes que buscavam diferenciar criminosos de não-criminosos e criaram a ideia de um criminoso fictício, um indivíduo completamente socializado no sentido de valores e normas desviantes. Para o autor, o grande problema dessas explicações era de “ter considerado a transgressão como atributo do

indivíduo transgressor e não como um atributo acusatorial sobre um curso de ação que é socialmente considerado como problemático ou indesejável, e para o qual pode ou não haver demanda de incriminação” (MISSE, 1999 *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 41). Ao considerar como foco da unidade de análise o transgressor, e não o curso da ação, a criminologia reproduz, segundo o autor, a sujeição criminal, que deveria ser seu objeto de estudo.

Lyra (2013) interpreta que, na sociologia brasileira, a adesão do jovem ao crime costumava ser explicada sob dois enfoques. O primeiro, mais hegemônico, que enfatiza a precariedade material e suas implicações, e tem como expoente Alba Zaluar (1985 e 1996) - que teve sua agenda de pesquisa expandida com temas como hedonismo, machismo, ethos guerreiro, dinheiro fácil, o poder, a sedução consumista, a falta de supervisão dos pais, entre outros. O segundo enfoque procurou caracterizar a adesão como uma fome simbólica de existência, capitaneado por Luiz Eduardo Soares (2003 e 2005) e sua discussão sobre a invisibilidade social. De acordo com Lyra (2013), apesar das duas compreensões serem distintas, ambas compartilham um olhar sobre a motivação para a adesão que atribui ao adolescente um juízo moral obstruído por algum tipo de desejo: o de consumir, de acordo com a perspectiva que enfatiza a precariedade moral, ou o de existir, para a corrente da invisibilidade social.

Lyra (2013) afirma não ser sua intenção, assim como não é a minha, discordar da importância de ambos os aspectos, materiais e simbólicos, citados pelas discussões sociológicas no processo de adesão infracional do jovem. Todos esses desejos, comprar o que deseja e ser reconhecido, são comuns aos jovens cumprindo MSE que o autor pesquisou. Contudo, chama a atenção para o fato de que eles fazem parte do conjunto de aspirações de qualquer sujeito, ou seja, todos nós e não apenas esses jovens. Lyra (2013) prefere analisar a adesão dos jovens não pensando nesses desejos, justamente porque eles são comuns a todos nós, mas a partir dos processos sociais singulares que distinguem a trajetória desse adolescente. De acordo com ele:

A grande vantagem em se deslocar o foco de análise do “desejo” para o “processo” é que a adesão, para se fazer compreensível, não necessita que o jovem seja apresentado como um indivíduo cujo juízo moral pareça sempre fraco ante suas necessidades de ter ou de ser. Por outro lado, quando a adesão passa a ser entendida como parte de um processo social singular, no qual estes mesmos desejos estão presentes sem que, contudo, sejam considerados por si mesmos, a distância moral que supostamente separa nosso mundo ordeiro da caótica realidade desses jovens cai vertiginosamente. (LYRA, 2013, p. 72)

Apesar de gostar muito da noção de “processos sociais singulares”, não é meu objetivo realizar uma análise sobre o processo de adesão, nem suas motivações. Entretanto, acho válido pensar na problematização que Lyra (2013) faz sobre as argumentações mais comuns do campo que, obviamente, são mais complexas do que esses reducionismos, mas que, em suas apropriações no uso corrente, conduzem a percepções de sujeitos como moralmente muito diferentes de “nós”.

Para Lyra (2013), desde que as relações entre violência e juventude começaram a fazer parte dos debates públicos no Brasil, na era republicana, a adesão ao crime era explicada pela precariedade

material e por uma espécie de “defasagem civilizatória”, um lapso moral que apartaria esse jovem de dinâmicas coletivas, como se ele possuísse convicções individuais deturpadas. Para explicar a relação entre as duas precariedades, material e moral, eram mobilizadas a desestruturação da família (abandono, dissolução do casal, violência, vício, falta de cuidado) e a degradação do ambiente (espaços destituídos de regulação familiar, perigo de contágio com as esferas marginais, promessa de vida fácil que seduz a juventude vulnerável), como se as frágeis linhas morais que circunscrevem a família fossem estendidas de forma a caracterizar a comunidade em que vivem. Esse debate, que começou principalmente no campo do Direito e da Medicina, foi a base para a construção de políticas públicas para o chamado problema da delinquência juvenil.<sup>92</sup>

Apesar dos avanços garantidos pelo novo horizonte institucional inaugurado pelo ECA de 1990, que vivemos atualmente, Lyra (2013) percebe um descompasso entre essas transformações institucionais e a crença dominante sobre o perfil desse adolescente, inclusive na produção acadêmica em que o que se vê é a “sobrevivência dos pressupostos de defasagem material e moral que animam as interpretações sobre essa juventude, que continua sendo percebida da mesma forma há mais de um século” (LYRA, 2013, p. 25). Para o autor isso é um descompasso, pois no lugar de haver uma expansão dos temas pertinentes à condição da juventude, percebe uma radicalização dos velhos preceitos, tanto do problema material como moral.

Coelho e Sento-Sé (2014) problematizam certos paradigmas explicativos sobre as relações entre juventude e violência na literatura, apontando que esses eram muitas vezes orientados pela busca de correlações entre vínculos familiares, inserção escolar, perspectivas de futuro e experiências dos jovens com a violência. Contudo, para os autores, apesar desses se revelarem elementos consistentes, não são exatamente conclusivos na explicação de comportamentos criminais, podendo ser problematizados. Foi o que fizeram a partir de uma pesquisa com três grupos de adolescentes em diferentes situações de institucionalização: inseridos no sistema pública de ensino, cumprindo MSE no DEGASE e sem vínculo institucional.

As entrevistas com os integrantes dos três grupos indicaram que as variáveis escolhidas pela literatura como vetores concorrentes para a configuração de trajetórias criminosas são empiricamente sujeitas a problematizações, sobretudo se comparados os grupos dos que não estão institucionalizados (fora da escola) e os que estavam no DEGASE. Do ponto de vista sociológico, as trajetórias não pareciam apresentar um padrão, e as fronteiras entre os grupos não pareciam estáveis e definidas o

---

<sup>92</sup> De acordo com Schabbach (2007, p. 44) o conceito sociológico de delinquência se refere a um “conjunto de infrações cometidas por indivíduo ou grupo que, quando recorrentes, configuram uma estrutura ou trajetória. Ele se diferencia, assim, do ato isolado ou único”. Contudo, como a própria autora salienta posteriormente, “no Brasil, desde 1968, por ocasião da promulgação do Código de Menores, a expressão ‘delinquente’ caiu em desuso no âmbito da justiça da infância e da juventude, sendo então substituída por “infrator” (SCHABBACH, 2007, p. 157).

suficiente para permitir determinar trajetórias típicas segundo formas de institucionalização. Citando exemplos das entrevistas, os autores (COELHO E SENTO-SÉ, 2014) concluem:

os vários pontos de cruzamento nos exigem cuidado com demarcações excessivamente rígidas das fronteiras entre esses “grupos” de jovens, os quais, no limite, são fruto da nossa imaginação – imaginação sociológica, decerto, mas ainda assim imaginação, que deduz grupos e trajetórias típicas a partir de relatos que nada mais são do que instantâneos das biografias desses jovens. (COELHO e SENTO-SÉ, 2014, p. 347)

Caminhando em um sentido próximo ao proposto por Lyra (2013), Coelho e Sento-Sé (2014) analisam que se nós, pesquisadores, não problematizamos dados que foram naturalizados, corremos o risco de reificar um modelo de família e de trajetória que, caso não cumpridos concorrem em danos suficientes para definir trajetórias “anômicas”. A hipótese dos autores é pensar se

não seria o olhar sociológico sobre as trajetórias “anômicas” parte de uma “arqueologia do saber” que, ao construir “grupos” de jovens segundo o critério institucionalizado/ não institucionalizado, concorre para a cristalização daquelas formas matriciais de explicação dos comportamentos desviantes? Esse processo não estaria ainda mais profundamente entranhado na própria concepção da pesquisa ao considerar a escola como forma principal/desejável da institucionalização, opondo-se assim, por um lado, às formas “indesejadas” de institucionalização (as MSE) e, por outro, à não institucionalização? Não seria também a centralidade atribuída à experiência familiar e à relação família – escola no roteiro das entrevistas uma terceira versão desta “arqueologia” do saber? (COELHO e SENTO-SÉ, 2014, p. 355)

De acordo com os autores, os pesquisadores devem suspeitar das interpretações não críticas sobre um tipo de família como fundamental para manutenção do jovem na escola e a escolarização como fundamental para protegê-lo do tráfico e da violência. Para esses autores, isso significa apenas remoer as mesmas articulações já repetidas inclusive no senso comum, sugerindo que nós pesquisadores devemos suspeitar que o tributo às matrizes do pensamento conservador esteja nos desenhos metodológicos das pesquisas, que colocam a escola como critério central para a definição dos “grupos” de jovens, se diferenciando de uma impressão “moralmente conservadora e intelectualmente estéril”, como se os que permanecem na escola seriam o “pano de fundo” para contrastar com esses grupos analisados que saem da escola em suas trajetórias “anômicas”.

Essa discussão trazida por Coelho e Sento-Sé (2014) é útil para problematizar as fronteiras estabelecidas nesta dissertação, reconhecendo-as como instantes nas biografias dos adolescentes e aproximando essas demarcações (adolescentes que cumprem e adolescentes que não cumprem MSE). Assim como as análises de Lyra (2013), esses autores questionam a persistência em fixar paradigmas explicativos para a adesão na discussão acadêmica – que, por sua vez, fundamentam a construção de políticas públicas e são apropriadas pelo senso comum –, tanto por sua insuficiência explicativa, quanto pela insistência numa distância moral entre esses jovens que aderem à prática do ato infracional e o resto da população, que esbarra em concepções conservadoras que reificam modelos de trajetórias regulares e anômicas.

Os professores entrevistados nesta pesquisa percebem como motivações para os adolescentes cometerem atos infracionais, a despeito de eu não feito essa pergunta, a precariedade material,

associada a baixas perspectivas de futuro, a desestruturação da família e do ambiente em que esses jovens vivem, o que também é utilizado para explicar a desinserção escolar. Algumas percepções apontaram para uma espécie de moralidade distinta. Como, por exemplo, o fato de alguns entrevistados relatarem que esses jovens “aliciam meninas”, ou preferem um *caminho* mais fácil, ou “mais rápido”, que inclui a prática de atos infracionais. As percepções dos entrevistados também sugerem que estar em cumprimento de MSE indica que esse adolescente já está em um ponto mais avançado de desinserção escolar, mais próximo do desalento, da desistência de estudar, justamente por essa tomada de um “caminho” que não contempla, ou não é afeito à escolarização.

As discussões relatadas como comuns ao campo acadêmico estão presentes nas percepções desses profissionais da educação. Como Lyra (2013) apontou, elas fundamentam políticas públicas para esse grupo de adolescentes e são também apropriadas pelo senso comum, o que justifica certo consenso em torno desses paradigmas, como chamaram Coelho e Sento-Sé (2014). As discussões sobre os problemas sociais pautadas em explicações estruturais também fazem parte da formação desses sujeitos enquanto profissionais da educação, o que explica uma maior aderência a esse tipo de discurso, principalmente se comparado ao discurso que privilegie uma responsabilização individualizada, tanto pela desinserção escolar como pela adesão infracional.

A conexão com essas discussões existentes na produção acadêmica pode ser destacada no material das entrevistas em diversos momentos. Por exemplo, dentre os interlocutores que dimensionaram o local que o adolescente vive e a precariedade material como importante na adesão, e a ideia de “recuperação” do indivíduo:

Priscila: (...) **ele está dentro de uma...de uma região onde a incidência da violência é permanente, a violência do Estado é permanente, a linguagem que se fala é a violenta, inevitavelmente as pessoas estão envolvidas nisso e pagam com sua liberdade**, com suas trajetórias sendo interrompidas por isso né, com a violência que o Estado exerce sobre as pessoas, os nossos jovens com certeza tem o seu processo de formação sendo interrompido, agredidos por isso.

(...)

Priscila: (...) porque jogar ele na escola **não vai retirar ele da realidade dele, do espaço que ele vive, que ele ocupa, da trajetória que ele já seguiu ali.** (...) porque o sujeito ele continua no mesmo status social, a condição dele não mudou né, a base do que leva o indivíduo a estar envolvido com questões que o prejudicam, que colocaram eles nessas medidas, as bases são as mesmas, as bases permanecem, né...**não existe uma mudança real, o menino, o jovem não sai dali para ir viver em outro lugar, não sai dali com uma condição financeira que o permita** se alimentar bem, morar bem, ter acesso a coisas que garantam sua sobrevivência, a ter acesso à cultura, **ele tá inserido no mesmo espaço**, na mesma condição, então a gente não pode esperar que... ele não vá da mesma forma talvez permanecer na trajetória anterior.

Cristina: (...) o que acontece, como a gente não tem política pública de nada, o cara que é psicopata e o cara que fez alguma coisa porque a situação, o meio levou ele a fazer, **por n coisas**, tá todo mundo junto no mesmo saco, no mesmo balaio, na mesma casa (...), mas acontece que você pega o cara que é abandono material o tempo inteiro, é negado a ele **tudo** e bota junto com ele o que é psicopata, doente, que é bandido mesmo. **Aí não dá. Eu tenho certeza de que têm pessoas que se recuperam. A maioria se der condições, eu duvido se você der condições se a pessoa vai dizer “não, não quero não” ... a não ser que a pessoa como eu te falei**, a pessoa que tem um desvio de comportamento, um psicopata, sociopata, ai não. **Mas uma pessoa que tenha minimamente consciência, ele vai querer**

**ajuda, ele vai querer um suporte, vai querer estudar e vai querer trabalhar.** Mas acontece que as pessoas vão ficando doentes da cabeça, mentalmente porque não tem. Isso é muito grave.

Mariana: E a infrequência, o aluno que vem um dia e depois falta três... você percebe que acontece isso?

Laura: **Não, isso melhorou bastante. Isso melhorou muito! Por conta dos programas que eu te falo. Mas isso depende das comunidades também,** porque eu estou falando isso para você de acordo com a minha experiência e eu já percebi que aqui na Barra a frequência é muito melhor nessas escolas aqui dentro. **Mas se for numa escola de comunidade, vamos dizer assim, no Terreirão, no CIEP, já tem evasão, porque é próximo da comunidade. Então depende muito de onde a escola está localizada. Mas tem evasão ainda muito por conta dessa necessidade de ir trabalhar, ou por conta dessas mudanças, essa migração.**

Podemos destacar quando a entrevistada Priscila identifica a dificuldade de uma contribuição da escola no cumprimento de MSE, pois o afastamento da carreira infracional dependeria também da “retirada da realidade”, do “espaço em que ele vive”. Chamo a atenção para as categorias utilizadas pela interlocutora, desde a outra fala destacada, “região”, “realidade” e “espaço”, as quais ela relaciona com dinâmicas violentas que, de alguma forma, afetam a vida do jovem que ali vive, implicando-o em algum tipo de envolvimento, desse modo se torna imperativa a mudança, daquele espaço ou “realidade”, para possibilitar o afastamento da conduta criminal. Cristina fala no “meio” que levou o adolescente a cometer atos infracionais e Laura falou que a depender de “onde” se localiza a escola, como em *comunidade*, a evasão é maior, mesmo comparando escolas que atendem públicos muito similares. Destaco que as categorias utilizadas, que fazem a referência espacial ou ambiental, são bem próximas ao debate iniciado com a chamada Teoria da Desorganização Social. Também foi possível perceber nas percepções dos professores influências de várias outras correntes teóricas clássicas do campo da sociologia do crime, que aqui vou explicitar rapidamente.<sup>93</sup>

A Teoria da Desorganização Social surge na Escola de Chicago, em contexto de rápido crescimento das grandes cidades estadunidenses na primeira metade do século passado. De acordo com os autores desse período, as formas de controle social representadas pelas famílias e comunidades estavam perdendo força sobre a organização social, por consequência das mudanças que vinham ocorrendo nas cidades. Park (1925) descreveu o período como de individualização, do ponto de vista do indivíduo e de desorganização social, do ponto de vista da sociedade. Essa primeira geração da Escola de Chicago trabalhou com a ideia de uma “ecologia humana”, pensando nas questões sociais, e urbanas, e suas relações com o espaço, como por exemplo, nos comportamentos desviantes como produtos do meio social em que o indivíduo está inserido.<sup>94</sup>

<sup>93</sup> Um trabalho interessante nesse sentido é o de Claude Dubar (2007), que buscou compilar as abordagens sociológicas sobre delinquência juvenil. O autor pressupõe que as teorias não são incompatíveis entre si, realiza uma síntese entre suas convergências e identifica ensinamentos ainda relevantes.

<sup>94</sup> Sobre a Escola de Chicago e suas distintas gerações, sugiro a leitura do texto de Howard Becker, publicado na revista *Mana*, em 1996.

Altos índices de delinquência seriam um dos exemplos de desorganização social, e o tema foi um dos mais trabalhados pela Escola de Chicago dessa época. Shaw e Mckay (1942) se dedicaram a analisar a delinquência juvenil, de modo a relacioná-la com processos socioeconômicos do desenvolvimento das cidades. Ao dispor de dados estatísticos, os autores entenderam que os resultados indicaram que as taxas de criminalidade se correlacionaram com taxas que indicavam desorganização urbana – que poderia ser mensurada através de índices de desemprego, desorganização familiar, evasão escolar, dependência química, maior número de famílias que vivem de aluguel ou com auxílio do governo, entre outros. Desse modo, os autores concluíram que a variação da taxa de delinquência era diretamente proporcional à variação do grau de desorganização urbana.<sup>95</sup>

Outro ponto levantado por Shaw e Mckay (1942) é que nas áreas com maiores taxas de delinquência eram percebidas também “diferenças de comportamento e valores”. Os autores alegaram que existiriam “padrões morais desviantes” não presentes nas regiões com menores índices de criminalidade. Nestas áreas com menores taxas, os valores morais seriam reproduzidos com maior uniformidade, devido à maior quantidade de instituições que deixariam os jovens mais próximos dos chamados valores “tradicionais”. Logo, os altos índices de delinquentes em determinadas regiões seriam explicados por todas essas condições encontradas nos ambientes em que viviam. As tentativas de “reformatar” esse indivíduo deveriam se concentrar em deslocá-lo para um ambiente socialmente organizado, no qual este pudesse formular “um plano de vida saudável”.

O ponto que me faz trazer essa discussão para este texto é a aparente relação entre algumas das ideias que ganharam destaque na teoria da desorganização social e as explicações sobre o cometimento de atos infracionais oferecidas pelos docentes. Mesmo que no debate sociológico os argumentos dessa teoria tenham sido problematizados – como, por exemplo, a ideia de “reformatar” indivíduos, “padrões morais desviantes” ou “ambientes/famílias desorganizados” –, elas ainda parecem informar pesquisas (ANDRADE *ET AL*, 2013), políticas e agentes como, por exemplo, os do sistema socioeducativo (VINUTO, 2013; ESPÍNDOLA E SANTOS, 2004; SOUZA E BARCELOS, 2013).<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> Cerqueira e Lobão apontam que vários dos estudos posteriores demonstraram um sentido contrário da causalidade, ou seja, os efeitos adversos que a criminalidade gera sobre a organização social. “Destacam-se aí os trabalhos de Skogan (1986 e 1991), Bursik (1986), Katzman (1980) e Sampson e Wooldredge (1986). A conclusão geral que se poderia extrair de todos esses estudos seria a favor de uma relação negativa entre crime e coesão social.” (CERQUEIRA e LOBÃO, 2004, p. 239)

<sup>96</sup> Como exemplo, cito as pesquisas que se dedicaram a analisar a concepção dos operadores do sistema socioeducativo sobre a família do adolescente (VINUTO, 2013; ESPÍNDOLA E SANTOS, 2004; SOUZA E BARCELOS, 2013). Tais estudos apontaram para o grande destaque da ideia de família desestruturada no discursos desses profissionais. Andrade *et al.* (2013) trazem uma revisão bibliográfica sobre o tema “família e adolescente em conflito com a lei”, no período de 2007 a 2012 e o trabalho demonstrou que a concepção que se dedica a analisar as famílias desses adolescentes sob o viés de sua responsabilização para explicar a adesão aos atos infracionais subsiste no debate acadêmico. Um exemplo de trabalho alinhado com a teoria da desorganização social para explicar o ato infracional é o de Campos e Resende (2016) por exemplo, no qual a autoras mobilizam imagens como o indivíduo como “fruto do meio”, um “ambiente contaminado”, uma família imbuída de problemas (alcoolismo, drogadição, violência, vínculos afetivos não

Próxima de muitos dos princípios da desorganização social, e também pensada pelos sociólogos de Chicago, podemos citar também a influência da corrente teórica das subculturas delinquentes nas percepções sobre esses adolescentes. Sob essa perspectiva, de acordo com Dubar (2007, p. 160) “são as condições de vida que determinam essa subcultura compartilhada e transmitida pelos jovens delinquentes”. A delinquência seria uma componente dessas “subculturas” produzidas pelas formas de desorganização social e reproduzidas por transmissão. Seria assim que, em cada geração, adolescentes e crianças de mesmo perfil se socializariam de maneira similar.

Essa perspectiva mais culturalista explorava a ideia de que as subculturas delinquentes eram formadas por um modo de vida específico que incluía valores, linguagem, modos de se vestir, normalmente comuns ao jovem urbano das classes mais baixas. Além de considerar as características estruturais, também pensadas pela desorganização social, eram consideradas aspectos culturais (tolerância à delinquência, exaltação da valentia etc.) que favoreciam o surgimento de subculturas desviantes (SCHABBACH, 2007).

A Teoria da Associação Diferencial ou Teoria do Aprendizado Social, também pode ser incluída no debate sobre possíveis influências nas percepções do professorado, ao propor que os comportamentos favoráveis ou desfavoráveis ao crime seriam apreendidos nas interações pessoais – com a família, os amigos e nos locais em que vivem.

Nesta teoria o comportamento criminoso é apreendido por meio da socialização, de modo que técnicas para o cometimento de crimes e violências, bem como impulsos, atitudes, justificativas e racionalizações; em suma, todas as características próprias de uma ou mais atividades criminosas seriam interiorizadas a partir de interações e associações. O fato de um indivíduo aprender as práticas criminosas não significa necessariamente que ele cometerá um crime, o que dependeria de outras circunstâncias e outros conteúdos interiorizados durante a socialização primária, ou em outras socializações secundárias. (RIBEIRO, 2015, p. 189)

Schabbach (2007) destaca que essa teoria se diferencia das já mencionadas produzidas pela Escola de Chicago, pois

a desorganização social é causa necessária, mas não suficiente do comportamento criminoso, uma vez que nem todos os indivíduos residentes em contextos desorganizados e enfrentando situações adversas cometem crime. As comunidades são organizadas tanto para o comportamento criminal quanto para o não criminal, ambas forças concorrentes. (SCHABBACH, 2007, p. 159)

Este tipo de abordagem pode ser percebida em vários discursos que relacionam a adesão aos atos infracionais às chamadas “influências”, normalmente caracterizadas como “más”. É relativamente comum a explicação da adesão pela amizade com outros adolescentes que cometem atos infracionais ou pela presença de familiares que cometeram crimes. Também é influente no discurso as unidades de restrição de liberdade serem uma “escola do crime”, nas quais o contato com

pessoas com maior experiência em práticas infracionais seria motivo para intensificar a relação que, muitas vezes, o adolescente não tinha antes de cumprir MSE.

É possível pensar o fenômeno da adesão ao crime a partir de uma perspectiva que identifica sua motivação a partir da impossibilidade dos indivíduos atingirem metas desejadas, como sucesso econômico – o que poderia gerar frustração, desinserção e não aderência às normas sociais vigentes, sobretudo em contextos de elevada desigualdade e percepção dessa desigualdade. De acordo com Cerqueira e Lobão (2003) dentro dessas abordagens existem pelo menos três perspectivas de análise: as diferenças entre as aspirações individuais e as reais expectativas de realização; as oportunidades bloqueadas; e a privação relativa.

De modo geral, podemos identificar reflexos dessas correntes nos discursos que exaltam o desejo de consumir determinados produtos que não são passíveis de realizações por conta da situação financeira do indivíduo. Ou ainda a ideia de que o adolescente percebe que suas oportunidades são bloqueadas, por exemplo, por morar em favela ou por não ter contatos influentes. Pensando na privação relativa, lembramos daquelas explicações que destacam a percepção dos próprios adolescentes sobre o fato de alguns terem e eles não, gerando uma percepção clara da desigualdade. Cito por exemplo algumas falas de entrevistadas que apontam um pouco dessa percepção:

**Diana: Porque o sistema é muito cruel eles veem na televisão jovem assim e assado. Hoje mesmo eu estava vendo antes de você me ligar “Laços de Família” [novela da Rede Globo], aquela casa maravilhosa do Leblon, piscina. Eu sei como chegar a isso, eu nunca vou chegar, mas eu sei como chegar. Mas eles [jovens que cumprem MSE] não sabem, mas querem chegar, eles têm pressa e a pressa deles é maior do que a nossa.**

**Marisa: Porque se ele tem um pai e uma mãe que não dão conta, a gente vive em um sistema capitalista, se entra no shopping tem tênis de tudo o que é cor, blusa de tudo o que é tipo, sandália de tudo o que é tipo e você não consegue comer um hambúrguer no McDonalds? Como é a cabeça do adolescente, do jovem vendo isso? A desigualdade é o ponto chave. Penso eu que a desigualdade, a não equidade, seja o ponto chave. Porque se a gente vive num sistema capitalista todo mundo devia ter direito a consumo. Você produz, você consome. Ah, mas aí você não tem dinheiro pra comprar o tênis. Que a própria sociedade impõe que você tenha. O meio de comunicação que é a televisão, é lotado de uma série de anúncios. É anúncio de tênis, de roupa, de tanta coisa, de celular, de tudo o que um jovem, então já que ele tá inserido nesse meio, é cultural, então ele vai querer vivenciar isso. E aí não pode. E aí dependendo muito da constituição familiar, porque a família também não...posso dizer por que são 5 filhos cada um de um jeito diferente... mas a impossibilidade de viver esse capitalismo da forma que ele é imposto para a gente, já que é capitalista o sistema, acaba levando muitas vezes a decepção...”** ah eu queria tanto mas não tenho, meus pais não são capazes de conseguir isso pra mim” porque culturalmente são os pais que tem que fomentar a vida dos filhos, ah...

A pesquisa de Schabbach (2007) ajuda a reiterar a ideia de que é perceptível a influência dessas teorias entre os profissionais da educação para explicar a adesão de jovens às atividades infracionais. A autora entrevistou diretores de escolas no Rio Grande do Sul e encontrou como fatores explicativos: vizinhanças desorganizadas; instituições tradicionais fracas e que providenciam contatos frequentes com criminosos mais experientes; presença de subculturas criminais e/ou do

conflito; características estruturais e culturais que pressionam os indivíduos a ingressar em “gangues” e cometer atos desviantes.

Também fora do contexto educacional é possível encontrar exemplos dessas referências. No artigo de Coelho (2010) sobre narrativas de vítimas de assaltos a residência, a autora destaca a recorrência do tema da “desordem” na caracterização que os entrevistados faziam dos assaltantes, assim como associações com “sujeira”, “pobreza” e “ignorância”. Também apresenta um relato no qual a vítima afirma que espera que os assaltantes sejam pessoas “necessitadas”, “sem oportunidades”, e que o crime seria uma consequência “racional” desse “meio ambiente” em que viviam.

Os elementos dessas teorias também aparecem recorrentemente na fala dos próprios sujeitos autores dos atos infracionais ou criminais (MAGALHÃES, 2006; TAFACKI, 2019; LYRA, 2010). Magalhães (2006) analisou relatos de homens presos sobre seu envolvimento com o crime, afirmando que entrevistados fazem uso de argumentos que são comumente aceitos como explicações para a ocorrência da conduta criminosa, apesar de não apresentarem as justificativas que sustentem tais análises. Por exemplo, para os entrevistados que consideraram ter tido uma infância insatisfatória,<sup>97</sup> “a desorganização familiar é tomada como uma explicação razoável e suficiente para o envolvimento com o comportamento criminoso” (MAGALHÃES, 2006, p. 93). Contudo, o autor chama atenção para a ausência de explicações sobre a relação entre infância e crime. Basta que a relação seja percebida para que seja apresentada como justificativa.

Durante a revisão bibliográfica, percebi que muito do que se havia produzido nas grandes teorias da sociologia que buscavam explicar a adesão ao crime, mesmo as já questionadas no debate acadêmico, pareciam influenciar discursos e práticas dos agentes das instituições responsáveis por esses adolescentes, mas também no senso comum (pessoas sem nenhum envolvimento específico com a temática) e entre os próprios sujeitos acusados de crimes. Magalhães (2006) ao analisar como homens presos relatam suas histórias de vida chegou a uma reflexão próxima, sugerindo que as explicações que os entrevistados ofereciam sobre o motivo de adesão ao crime seriam uma combinação oriunda de diversos agentes e campos, como senso comum, mídia e acadêmico:

As explicações sobre o envolvimento com crimes que vêm do senso comum e mesmo aquelas oriundas das ciências sociais, muitas vezes transmitidas por policiais, assistentes sociais, psicólogos, advogados e pela imprensa, se encontram amalgamadas com as concepções elaboradas pelos próprios presos. (MAGALHÃES, 2006, p. 77)

---

<sup>97</sup> É importante mencionar que foram 13 dos 55 entrevistados por Magalhães (2006) que alegaram não terem tido uma infância satisfatória. E que “em poucas exceções, a família e a mãe são apresentadas como entidades que ocupam o lado oposto de uma opção que é entendida por alguns como “errada”. Alguns entrevistados referiram-se a si mesmos como sendo a ovelha negra da família.” (MAGALHÃES, 2006, p. 151).

O autor apontou para a circulação e fluidez desses discursos entre campos e sujeitos, profissionais ou não, que nos ajudam a compreender a questão aqui colocada, de como essas discussões do campo acadêmico influenciam as percepções dos professores ao se depararem com situações profissionais. Apesar de podermos inferir uma dimensão positiva deste movimento, de que o conhecimento produzido na academia está “circulando na sociedade”, o autor aponta outra dimensão, que dialoga com o ponto e que me fez refletir sobre o tema. Magalhães (2006) propõe pensar sobre a preferência por um tipo específico de sociologia sobre o crime, uma “sociologia positivista”<sup>98</sup>, ou “convencional”, evidente em teorias que ligam causalmente o comportamento criminoso a variáveis como pobreza, desemprego ou desorganização social, na qual transparece que a “influência mútua entre as perspectivas de senso comum e as perspectivas científicas é a de que desviantes e criminosos são essencialmente diferentes de não-desviantes e não-criminosos” (MAGALHÃES, 2006, p. 16).

Trouxe esse debate da sociologia sobre violência por acreditar que ele tem influência nas percepções e análises concebidas pelos professores que entrevistei sobre o público que cumpre MSE, mas que parecem poder ser estendidos a categoria profissional, assim como a outros setores da sociedade e, por essa influência, ser importante em seus efeitos nas relações entre a escola e esses adolescentes. Sejam os aspectos levantados por Magalhães (2006) e Misse (2007, 2008, 2010), quando as percepções reproduzem sujeição criminal; ou nos apontados por Lyra (2013), sobre a persistência de concepções que distanciam o “mundo caótico” do “mundo ordeiro”, “criminosos de não-criminosos”, baseadas principalmente na precariedade moral e material; e a aquilo que Coelho e Sento-Sé (2014) chamam a atenção, acerca da persistência de paradigmas naturalizados sobre o tema e perspectivas que seguem lógicas conservadoras que pressupõem modelos de trajetórias anômicas ou não.

Uma questão fundamental, que me mobilizou a traçar a conexão proposta desta dissertação, é o fato de ser possível aproximar esse debate sobre violência com outros existentes no campo da educação. Muitos dos aspectos mobilizados para explicar as relações entre juventude e violência são também mobilizados para explicar as relações entre juventude e problemas escolares. Ambas as discussões, sobre violência e sobre educação, passaram por processos de “sociologização”. Isto é, houve uma tendência de deslocamento de explicações de ordem individual, como a biologização ou patologização, para as de ordem social. Entretanto, percebe-se uma apropriação limitada desse tipo de movimento, e de algumas concepções específicas, para explicar ambas as problemáticas, escolares e criminalidade, quando, no limite, apontam para um ponto em comum: a pobreza.

---

<sup>98</sup> Os termos “sociologia positivista” ou “convencional” foram literalmente utilizados pelo autor.

Por exemplo, no campo da educação existem teorias que muito se aproximam das ideias da desorganização social para explicar o chamado “fracasso escolar”, como a teoria da carência cultural ou disparidade cultural. De origem estadunidense e popularizada nos anos 1970, ela transferia a responsabilidade do “fracasso escolar” do estudante para o ambiente sociocultural em que se insere, se distanciando das teorias precedentes que patologizavam e buscavam explicações cognitivas para o sujeito que tinha dificuldades na escola. A carência cultural oferecia o argumento de que os estudantes das classes populares vivem em lugares “carentes” e de “pouca cultura” e, por isso, não se saíam bem na escola.

Posteriormente começaram a surgir pesquisas sobre a participação do próprio sistema escolar no chamado “fracasso”, através dos fatores intraescolares. Esse novo quadro de pesquisas revelou características estruturais das escolas oferecidas às classes populares e começou a refletir sobre o problema da qualidade das escolas, como apresenta Patto (1999). Porém, a autora afirma que, ao mesmo tempo em que cresceram as críticas com relação à escola e sua qualidade, permaneceram as afirmações sobre sua clientela, baseadas na carência cultural, e muitos educadores continuaram a trabalhar com o pressuposto de uma distância cultural entre a escola e sua clientela.

Gomes (2020), ao trabalhar com o conceito de “aluno-problema”, faz uma revisão bibliográfica sobre a discussão dos alunos “perturbadores”. De maneira análoga à discussão sobre fracasso escolar, afirma que a perspectiva que entendia o desajuste à escola como consequência de aspectos biológicos, que definia crianças como “anormais”, foi substituída pelo conceito de “criança problema”, com Arthur Ramos em 1939, como necessária a uma abordagem mais sociológica, deslocando a análise para ao meio social. Dentre as causas levantadas para o comportamento desviante destas crianças, a principal delas era a pobreza e as condições precárias no ambiente familiar em que as “crianças problemas” viviam. Segundo Gomes (2020), durante anos Ramos foi a principal referência no Brasil de estudos sobre desvio escolar, contribuindo para conformar um campo teórico que buscou entender indisciplina e comportamento desviante através de aspectos relacionais e sociais.

Gomes (2020) traz ainda outros autores que continuaram discutindo a temática, incluindo novas diferenciações que foram surgindo promovidas pela massificação da escola pública como, por exemplo, os problemas com as “crianças faveladas”. Isto é, a partir do momento em que a escola pública recebe um contingente maior de estudantes, majoritariamente das classes populares, começam a surgir outras diferenciações, como entre as crianças moradoras de favelas ou não. O autor (Gomes, 2020) também ressalta que a vulnerabilidade social ligada à pobreza aparece com mais destaque na literatura brasileira do que na internacional, se configurando como elemento fundamental para pensar nesses estudantes que se distanciam dos ideais educativos da escola no nosso contexto do que em outros países.

Apesar da explicação sobre as dificuldades de escolarização das classes populares, baseadas em ideias como carência cultural, e que responsabilizam os estudantes, suas famílias e os ambientes em que vivem ser questionada no campo teórico da educação, é comum observar profissionais da educação priorizarem explicações pautadas nesse tipo de análise, em detrimento de fatores intraescolares, ao se defrontarem com problemas de escolarização dos estudantes como discutido nesta dissertação e demonstrado por Zago (2011) e Faria (2018), quando, analisando pesquisas quantitativas de abrangência nacionais, percebem que os profissionais elegem “falta de acompanhamento dos pais”, “nível cultural dos pais” e “meio social” dentre as questões mais relevantes para os problemas de aprendizagem.

Esse descompasso entre a teoria, aprendida na formação, e a prática dos profissionais da educação foi considerada em pelo menos duas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Como por exemplo Ricardo, que apresentou algumas hipóteses para tentar explicar por que os professores continuam reprovando em excesso os estudantes apesar de diversos estudos demonstrarem como essa é uma prática danosa para as trajetórias escolares. Ou quando Caio disse que não sabia “onde ia parar” a boa formação dos profissionais da rede pública, de vertente crítica oferecida nas faculdades de educação através das discussões sobre Paulo Freire e Vygotsky, por exemplo, quando na prática eles exerciam uma atuação profissional que considera meritocrática.

Os autores citados por Caio foram inclusive mencionados nas entrevistas pelos professores como referências em suas análises, justamente Paulo Freire e Vygotsky, talvez por serem alguns dos mais consagrados no campo da educação. Os interlocutores que os destacaram abordaram a influência desses autores em suas concepções como quando perguntados sobre o papel da escola em nossa sociedade, sendo usadas categorias como transformação, criticidade, reflexão, consciência, cidadania e socialização.

Outra entrevistada, Gabriela, afirma que a discussão teórica é o aspecto mais marcante de sua formação na licenciatura, em comparação aos conhecimentos para lidar com a realidade da sala de aula que considera insuficientes, destacando nomes de teóricos importantes justamente da sociologia. É interessante esse ponto justamente porque realça a importância da formação teórica dos profissionais no campo da educação, mas justamente quais teóricos são mais lembrados, que não por acaso, também foram a base da minha formação, bem mais recentemente.

Mariana: teve algum contato [com o tema das MSE] na formação?

Gabriela: não...eu não sei como são os conteúdos da faculdade de educação nesse momento, mas a faculdade de educação deixa muito a desejar, mas muito mesmo. No aspecto prático mesmo, nos aspectos teóricos ela é bem bacana, eu aprendi muita coisa, e ficaram questões de filosofia, psicologia, sociologia, então são essas coisas que eu lembro, não porque eu li para fazer concurso, mas foram coisas que ficaram, dos autores né, Durkheim, Althusser, nomes que eu fui aprendendo.

Gabriela fez parte do conjunto de entrevistados que definiram o papel da escola como de “manutenção de uma determinada estrutura social”, “como um instrumento a serviço do sistema” ou

em sua “função de reprodução social”. Esses professores que analisaram o papel da escola na sociedade a partir de uma perspectiva mais crítica, descreveram essa análise como baseada em teóricos e teorias consagradas na sociologia, como a noção de aparelho ideológico do estado, de Louis Althusser, e escola como instrumento de reprodução social, de Pierre Bourdieu.

Essas análises poderiam ser incluídas no campo da sociologia da educação como mais pessimistas, a escola tendo mais uma função conservadora e reprodutora de uma ordem social desigual, do que de transformação, tal como outros entrevistados preferiram ressaltar. Apesar das concepções identificadas como pessimistas sobre o papel da escola, todos os entrevistados partidários dessa concepção destacaram a importância da atuação “nas brechas”, de tentar “modificar o sentido da engrenagem”.

### **3.7 O estudante que cumpre Medida Socioeducativa não é um estudante qualquer**

Gostaria de finalizar este capítulo com uma reflexão sobre a questão que passou a me acompanhar durante a realização deste trabalho e que acredito condensar vários dos pontos aqui trabalhados, além de projetar a discussão para um patamar mais avançado no debate. A questão consiste em pensar se o adolescente que cumpre MSE é um estudante como qualquer outro de acordo com a percepção dos professores que irão recebê-lo na escola. Isto é, se esse é percebido como mais um estudante ou como diferente dos demais, e se isso importa para análise do processo de ensino e aprendizado, para a convivência na escola e, mais especificamente para o seu percurso na escolarização e posições que ocupa entre os polos de inserção e desinserção escolar.

Alguns professores entrevistados se posicionaram espontaneamente quanto ao fato de os profissionais saberem ou não que determinado estudante está em cumprimento de MSE. Isto é, se essa condição deve ser anunciada ao corpo docente no momento da matrícula na escola.<sup>99</sup> Os professores que disseram ser importante tomar conhecimento da condição desse estudante, argumentaram que é preciso se preparar para esse tipo de situação. Entretanto, essa necessidade de aviso prévio foi problematizada pela servidora técnica que trabalhou com o assunto das MSE entrevistada para a pesquisa. A profissional, que apesar de sua função técnica atual também já foi professora, mencionou essa demanda como recorrente em sua experiência profissional e contestou o porquê dessa suposta necessidade, alegando que não deveria fazer nenhuma diferença para o trabalho do professor saber dessa condição e que quando ela é conhecida, notadamente traz estigma ao estudante. Seu argumento de defesa dessa posição aponta para a percepção de que esse adolescente que cumpre MSE deve ser recebido como um estudante como qualquer outro.

---

<sup>99</sup> Se matrícula e frequência escolar forem exigências do cumprimento de MSE, provavelmente será necessário que algum funcionário da escola faça essa comprovação e, portanto, tenha ciência da situação do aluno. Mas no debate colocado está a questão se essa condição do cumprimento de MSE deve ser conhecida por apenas esse funcionário (que pode ser um coordenador pedagógico ou diretor) ou conhecida também pelo corpo docente.

Sobre esse ponto, gostaria de ressaltar que alguns interlocutores fizeram comparações espontâneas entre a situação de recebimento de estudantes em cumprimento de MSE e a chamada inclusão de alunos com deficiências, justificada pela necessidade de uma formação específica para lidar com tais públicos ou de existir uma “necessidade educativa especial”, como explicou um entrevistado.

Não se trata aqui de propor que a percepção sobre a diferença seja problemática, e muito menos que não devam ser consideradas as particularidades dos estudantes ou que esses sejam vistos como iguais pela comunidade escolar. Trouxe tal discussão pois julgo que em seu cerne está a reflexão sobre o estudante que cumpre MSE ser como qualquer outro ou não, discussão que, por sua vez, soa como extremamente relevante para pensar as dinâmicas de inserção (e desinserção) escolar desses estudantes.

Em sua pesquisa com agentes de segurança socioeducativa nas unidades de internação - profissionais de nível médio bastante reconhecidos na comunidade socioeducativa pela sua função predominantemente securitária (SILVA, 2019; VINUTO, 2019), pois são responsáveis pela condução de adolescentes, resolução de conflitos e entrada/saída de pessoas nas unidades - Vinuto (2019) concluiu que o fato de seus entrevistados:

perceberem a seletividade penal como sendo ligada tão somente ao preconceito de classe fortalece a ideia de que o ato infracional é resultado exclusivo da escolha individual permite pensar o adolescente internado como alguém que se ampara em valores e crenças integralmente diversas daquelas manejadas pelos agentes socioeducativos. Esse argumento sugere a existência de um adolescente essencialmente singular que, como já dito, é uma representação na qual se ancora o pensamento racista. (VINUTO, 2019, p. 254)

Boa parte dos entrevistados de Vinuto (2019) compartilhavam a ideia “também fui pobre e não escolhi entrar para o crime”, fazendo a análise, com base em suas próprias experiências de vida, de que a pobreza não explica o ato infracional. Assim, de acordo com a autora, as evidências das próprias histórias de vida, também oriundas das classes populares, fortalecem a ideia de que o ato infracional é resultado de escolha individual. E que esse adolescente é alguém que se ampara em valores e crenças diferentes das pessoas que não cometeram crimes e atos infracionais, se constituindo como um sujeito singular.

Apesar do contexto distinto da análise de Vinuto (2019), creio poder aproximar sua discussão à reflexão do meu contexto de pesquisa, no sentido de que ambas as categorias profissionais, agentes socioeducativos e professores, construíram carreiras, e mobilidade social no caso dos de origem popular, através da escolarização e emprego formal. E que isso pode causar uma certa divergência, e um desacordo, em relação aos adolescentes que não almejam os mesmos objetivos ou não através dos mesmos caminhos, mesmo que haja alguma tentativa de compreensão. Isto é, por mais que se tente compreender as dificuldades impostas ao jovem de classe popular, existe a percepção, muitas vezes criada a partir de uma comparação com a própria experiência pessoal ou de pessoas próximas, de que

existem possibilidades que não contemplam atos infracionais, e se existe algum grau de escolha, existe, portanto, uma percepção sobre a agência do indivíduo.

Como, por exemplo, quando Diana diz “eles preferem se arriscar, mesmo sabendo que estão correndo risco de vida”, reconhecendo as limitações do contexto em que vivem os adolescentes, mas também reconhece alguma escolha pela imprudência, pois utiliza o verbo "preferir" para identificar a oposição entre a trajetória que inclui o ato infracional, e todas as suas consequências negativas, e a que inclui escola e trabalho; ou Laura que ao afirmar “o caminho da escola é muito longo e ele sabe que tem uma coisa fora da escola que dá dinheiro muito mais rápido”, de algum modo também estabelece uma comparação entre a sua própria trajetória, quando um pouco antes alegou ter sido difícil se manter na escola por tantos anos, e a opção do adolescente “pelo dinheiro rápido”.

Um último caso interessante para pensar, apesar de não se referir a trajetória infracional, foi relatado por Caio. O professor lembrou uma situação em que alguns colegas professores zombaram em um conselho de classe do fato de um aluno do Ensino Médio se orgulhar de ser camelô e almejar continuar sendo quando sair da escola. O meu interlocutor, além de se incomodar com a postura dos colegas de profissão, chama a atenção para o fato desse aluno conseguir uma renda similar ou superior a do professor da rede estadual como ele. Podemos interpretar que, para esses professores, ser camelô não é uma ocupação que seja passível de ser considerada uma escolha profissional, e quando feita tal como uma opção se torna risível, provavelmente se comparada a outras possibilidades que promovam mobilidade social - ou algum tipo de distinção - tal como os próprios fizeram.

Voltando ao debate, tanto no caso dos agentes de segurança socioeducativos discutido por Vinuto (2019), como no caso dos profissionais da educação, estamos falando sobre uma associação entre crime e pobreza, que inclui problemas educacionais no caso dos professores, que, apesar de reconhecida como importante, pode gerar algumas problematizações. De forma mais evidente pelos agentes socioeducativos, que contestam a pobreza como única explicação para a adesão infracional, adicionando a escolha individual. Já os professores buscam nas mesmas condicionantes sociais que deixam o adolescente em situação econômica desfavorável encontrar as motivações para não acionar o discurso da escolha individual, ou seja, dão maior importância ao peso da estrutura social.

Contudo, no caso dos professores isso se torna mais complexo. Visto que, se por um lado sua formação e experiência profissional, em geral, conduzem a essa análise mais hipersociológica e contexto-dependente, que problematiza a escolha individual, por outro a explicação de ordem econômica não é o bastante, visto que a pobreza não é suficientemente explicativa, e é possível recorrer aos paradigmas naturalizados, baseados na família desestruturada, ambientes violentos e desorganizados, fracasso escolar, que reduzem um pouco o universo de jovens. Esses paradigmas são mobilizados em ambos os contextos (com e sem MSE) para explicar desinserção escolar e adesão

infracional - e no sentido inverso são construídas representações sobre o “risco do envolvimento” para todos os sujeitos que são encaixados nessas características.

Entretanto, sobre o adolescente que cumpre MSE, percebi nas entrevistas que foram mobilizadas ideias, algumas inclusive discutidas no campo acadêmico, como necessidade de reconhecimento social/status/poder, hedonismo, vontade de consumir o que não poderia com sua renda, ter uma baixa autoestima, não saber lidar com conflitos, ser agressivo, ser imediatista e não pensar nas consequências, ser mais adulto, ser influenciável, que de alguma forma buscam diferenciar esses adolescentes do resto da população que vive “nas mesmas condições”. Portanto, concebo que em ambos os casos, optando por análises mais centradas nos indivíduos ou hipersociológicas, neste caso dos adolescentes que cumpre MSE, a distância moral que distingue os indivíduos que cometem ou não atos infracionais tende a permanecer.

Se vivemos em uma sociedade na qual os problemas sociais que impactam na escolarização não atingem de forma exclusiva esses adolescentes que cumprem MSE, mas afetam também, os alunos que abandonam a escola e, no limite quase a maioria dos estudantes pobres – excetuando talvez apenas aqueles que possuem os requisitos condizentes com os almejados pelo espaço escolar, ou seja, ter boas condições de educabilidade (ter uma família com uma renda que permita uma vida digna e que seja engajada na escolarização; possuir comportamento e conhecimento escolares considerados adequados; ter ambições de mobilidade social através da escolarização) –, no caso desse público específico parecem existir percepções, mesmo que não explicitadas como tal, que conduzem a compreensão de um juízo moral distinto, na medida em que é necessário explicar porque esse jovem cede frente às necessidades e aos problemas que os outros também têm, não apenas abandonando a escola, mas aderindo a conduta infracional, o constituindo como um sujeito moralmente diferente.

Para esse argumento estou me baseando nas discussões realizadas por Lyra (2013), expostas no tópico anterior, acerca do debate acadêmico a respeito de juventude e violência, chegando na diferenciação entre o jovem que vive em um “mundo caótico” que é diferente do “mundo ordeiro”. Pois como propôs o autor, as explicações para a adesão aos atos infracionais costumam oscilar entre precariedade material e invisibilidade social, mas se todos têm desejos de ter e possuir (bens de consumo) ou de serem (reconhecidos), apenas alguns têm o juízo moral suficientemente “fraco” ante suas necessidades, optando por um caminho “mais fácil”.

Assim como a noção de sujeição criminal também parece fundamental para compreender as percepções. Sujeição criminal que já acomete esses indivíduos, por sua raça, classe social e local de moradia, mas que é aprofundada quando esse sujeito é posto em cumprimento de MSE, principalmente quando envolve restrição de liberdade. Nesse caso, são confirmadas as expectativas, mas mais do que isso, o ato infracional passa a fazer parte do sujeito, esse não apenas cometeu um ato ou alguns atos, mas escolheu um caminho de vida distinto, diferenciando-o dos demais.

Essas discussões vão ao encontro do argumento de Gomes (2020), de que a produção de estigmas no espaço escolar pode converter estudantes desviantes em alunos-problemas. De acordo com esse autor não é o comportamento considerado inadequado que converte estudantes desviantes em aluno-problema, mas os processos escolares que depreciam suas identidades. Como captado nas entrevistas, os professores parecem associar a experiência desses estudantes que cumprem MSE com o aluno-problema, mesmo quando suas experiências concretas não apontam para o comportamento inadequado. Como também foi comentado pelos interlocutores, a escola espera um determinado formato de estudante, não sendo um espaço para “alunos-problemas” que, como caracteriza Gomes (2020), são aqueles cuja identidade social de estudante foi deteriorada, um “não-aluno”. Que se não é “impedido” de fato, é constantemente lembrado que é indesejável.

Atrelado a isso, e relativo a uma perspectiva mais hipersociológica que orienta as análises dos professores, os interlocutores identificaram com muito mais facilidade a situação socioeconômica e fatores extraescolares como mais importantes para os problemas educacionais, como já apontava a bibliografia. Mas questões que diferenciam essas trajetórias, que tornam os processos sociais singulares (LYRA, 2013) - como as diferenças entre: os agentes que compõem as estruturas; entre as escolas; entre os projetos de vida dos estudantes; marcadores raciais; e valores atribuídos à escolarização - foram mencionadas, mas geralmente em menor volume e importância em suas respostas sobre a desinserção escolar. Apesar de os interlocutores perceberem diferenças entre os espaços escolares, atuações profissionais e estudantes, sua tendência de formular análises sobre os sujeitos como super socializados deixam os agentes com poucas as possibilidades de atuação frente a esse cenário, concebido como macrosocial, e que reconhecem como excludente para esses estudantes.

O objetivo deste tipo de análise é refletir sobre as implicações de um estudante que pode ser concebido como um indivíduo com um juízo moral diferente ser recebido no espaço escolar. Creio que posso afirmar que, por mais que os professores que entrevistei tenham uma análise comprometida com o direito à educação para todos, parece existir, mesmo que de diferentes formas, certa cisão entre o “mundo caótico” desses adolescentes que vão parar no cumprimento de MSE e o “mundo ordeiro”, influenciada pela sujeição criminal que acomete esses adolescentes. O cumprimento de MSE é então o rótulo que sinaliza o desvio, que por sua vez, converte esse em um indivíduo cuja identidade de estudante foi deteriorada, um aluno-problema.

Um dos objetivos desta dissertação é refletir sobre a execução da MSE em sua proposta pedagógica, que tem a frequência escolar como parte fundamental no processo, de acordo com as percepções dos atores escolares que vão receber esse estudante. Meu ponto é que se existe uma tendência de não perceber esse adolescente como um estudante regular, isso parece ajudar a explicar a dificuldade de sua inserção na escola, para além das dificuldades que qualquer estudante, sobretudo

com mesmo perfil econômico, social e escolar pode vir a ter. Minha proposta é que essa diferença percebida (essa distinção em relação a ser um “estudante como qualquer outro”) seja considerada como elemento intersubjetivo relevante na reflexão, planejamento e execução de política socioeducativa.

Em conclusão, por mais que os professores entrevistados tenham em seu discurso identificado o cumprimento de MSE como o aprofundamento da situação de vulnerabilidade que atinge uma parcela maior de estudantes que também deixa a escola, configurando-os como um caso extremo, proponho que suas percepções sugiram uma tendência de perceber esse estudante de maneira diferenciada com relação aos demais, o que parece se constituir como uma das dificuldades de sua inserção no espaço escolar e, conseqüentemente, um ponto a ser refletido pela política socioeducativa que propõe a escola como eixo central no processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo busquei situar o problema de pesquisa a ser trabalhado posteriormente a partir das percepções dos professores das redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro. Parti da constatação de que, a despeito de quase todas as crianças brasileiras ingressarem na escola, muitos estudantes acabam interrompendo sua trajetória escolar, existindo um grande contingente de adolescentes e jovens fora da escola, sem ter concluído o Ensino Médio. Nesse contexto é possível destacar os jovens negros e do sexo masculino, evidenciando que a problemática da não conclusão da Educação Básica atinge de formas distintas determinados grupos de estudantes.

Posteriormente, apresentei o conceito de desinserção escolar (RIBEIRO, 2017) como categoria a ser utilizada neste trabalho, tendo sido escolhida por tratar das trajetórias de afastamento sistemático das instituições escolares de forma processual e estabelecer relações com outros processos de exclusão e de isolamento social. Busquei analisar a desinserção escolar no cenário brasileiro através das contribuições da literatura sobre processos correlatos, como o abandono e a evasão - no qual o estado do Rio de Janeiro se destaca por seus altos índices. Nesse cenário, algumas das variáveis mais recorrentes citadas como fatores associados nas pesquisas incluem: o estudante já ter sido reprovado; nível socioeconômico baixo; baixo desempenho escolar; trabalhar enquanto estuda; professores com menor nível de formação; ser adolescente (comparado a ser criança); não ser branco; baixa escolaridade dos responsáveis; ser do sexo masculino e possuir distorção idade-série. Além disso, trouxe as contribuições das pesquisas que perguntam aos jovens quais são suas motivações para o abandono, nas quais se destacaram: a necessidade de trabalhar, a falta ter interesse em estudar, gravidez, afazeres domésticos e a necessidade de cuidar de pessoas.

Depois de apresentado o quadro geral dos estudantes brasileiros, passei a me debruçar sobre os processos de desinserção escolar específicos dos sujeitos que, em algum momento de suas adolescências, cumpriram MSE, o que, de acordo com os dados, é bastante comum. Esses dados indicam que antes do cumprimento de MSE, a maioria desses adolescentes estavam fora da escola (BRASIL, 2019; DEGASE e UFF, 2018). Durante o cumprimento das medidas que envolvem restrição de liberdade, muitos adolescentes não têm acesso à escolarização, ou ao menos não como deveriam ter de acordo com a legislação<sup>100</sup> (JESUS, 2019; SILVA, 2019; REIS, 2016; DEGASE e UFF, 2018; BRASIL, 2019; ABREU, BARBOSA E SILVA, 2020). Além disso, quando esses adolescentes cumprem as MSE em meio aberto (porque receberam a chamada “progressão de medida” ou porque foi a MSE designada inicialmente) várias pesquisas (KOERICH E VIDAL, 2019; ZANELLA, 2015; SILVA E SALLES, 2011; BORBA, LOPES E MALFITANO, 2015; PEREIRA,

---

<sup>100</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012).

2015; PIRES, SARMENTO E DRUMOND, 2018) indicam que esses adolescentes encontram entraves para retomarem e concluírem suas trajetórias escolares nas escolas das redes públicas municipal e estadual.

Um elemento interessante de destacar é que, ao contrário do que o senso comum poderia indicar, a maioria dos adolescentes entrevistados pela pesquisa aqui utilizada de referência sobre o Rio de Janeiro (DEGASE e UFF, 2018) atribuiu o não estar na escola, quando encaminhados ao cumprimento da MSE, a motivações de âmbito escolar – 54% dos entrevistados elegeram ao menos uma dessas opções: “não gostar de estudar”, “ter sido expulso” e “ter problemas na escola”. Em contrapartida, uma menor parte dos entrevistados relacionou sua saída da escola com a “entrada no crime” ou com a incompatibilidade da escola com o trabalho (com 8% das entrevistas e 12%, respectivamente). Logo, a atividade infracional que, em tese, seria o elemento que diferenciaria esses adolescentes dos demais estudantes, e o trabalho, a motivação mais comum nas pesquisas sobre evasão, não pareciam suficientes para explicar o porquê de este público específico abandonar tanto a escola, ao menos não no sentido mais óbvio de “trocar” a escola por alguma atividade que lhe gere renda.

Pudemos perceber que antes das MSE, pelo perfil socioeconômico majoritário e pelas suas possíveis condições de educabilidade (LÓPEZ, 2008), a literatura aponta dificuldades em suas trajetórias escolares, comuns a outros estudantes de mesmo perfil. Aliado a isso, os estudos mencionados anteriormente mostravam existirem entraves intraescolares na escolarização do público que cumpre MSE que têm, em geral, altas taxas de reincidência infracional.<sup>101</sup> Posteriormente, trouxe pesquisas qualitativas sobre a escolarização desse público específico (dentro e fora das unidades socioeducativas) de modo a detalhar quais são esses entraves e chegar mais próximo do contexto ao qual queria dedicar minha pesquisa, a recepção desse estudante no espaço escolar, analisada posteriormente a partir das percepções dos professores. Além de serem dados de extrema relevância, visto que estamos falando de processos de produção de desigualdades escolares, nos permitem avançar nas análises sobre grande número de adolescentes fora da escola quando encaminhados para o cumprimento de MSE.

A revisão da literatura me possibilitou concluir que o cumprimento de MSE é uma camada a mais dentre os entraves cumulativamente enfrentados por um grande número de estudantes que compõem um mesmo “perfil”, identificado pelas pesquisas sobre evasão, para concluir sua escolarização. Portanto, o processo de desinserção escolar que, muitas vezes, é iniciado antes da acusação de autoria de ato infracional, pode se agravar quando esse é encaminhado ao cumprimento

---

<sup>101</sup> Grande parte desse público já passou por processos de inserção escolar durante o cumprimento de MSE e, provavelmente, depois de egresso, pois os dados indicam altas taxas de reincidência. No caso do estado do Rio de Janeiro 90% dos jovens possuíam duas ou mais passagens pelo DEGASE (DEGASE e UFF, 2018). Sobre reincidência infracional indico a leitura da pesquisa sobre o tema do Instituto Sou da Paz (2018).

de MSE, empurrando-o para o polo mais avançado de desinserção, rumo a uma interrupção mais definitiva da trajetória escolar.<sup>102</sup> Não me debrucei sobre essa conclusão, por não ter sido o objetivo dessa pesquisa, mas é algo que pretendo desenvolver com maior cuidado no doutorado.

O segundo capítulo foi dedicado a explorar as entrevistas realizadas com professores da Educação Básica das redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar suas percepções sobre a problemática da pesquisa apresentada no primeiro capítulo – a desinserção escolar dos adolescentes que cumprem MSE.

Sobre os docentes eu gostaria de destacar alguns pontos. O primeiro é que a amostra de entrevistados foi de maioria de cor branca e gênero feminino, proporcional ao perfil nacional da categoria. Em geral possuíam mais de uma matrícula nas redes públicas ou também atuavam na rede privada. Apesar de todos apontarem para uma identificação com a escolha profissional – o que parece estar relacionado às minhas opções metodológicas de contar com a indicação de intermediadores – não significa que estavam satisfeitos com a carreira, muitas vezes associada à remuneração e condições de trabalho ruins, trazendo muitos relatos sobre frustração, sobrecarga e exaustão. Boa parte dos entrevistados, inclusive, relatou que relutou até optar pela carreira, justamente por conta dessas problemáticas. Apesar da desvalorização do magistério e da falta de infraestrutura na Educação Básica não serem nenhuma novidade no campo da educação brasileira, partir deste ponto é fundamental para discutir o objeto proposto, na medida em que nos ajuda a compreender quais são as condições em que atuam os profissionais que lidam com o público aqui considerado.

Sobre a experiência docente, a maior parte dos entrevistados priorizou falar sobre as dificuldades e os que ressaltaram aspectos positivos de maneira mais evidente relacionaram a suas experiências específicas, isto é, consideravam que trabalhavam em boas escolas e com melhores condições de trabalho. Não que todas as falas não tenham evidenciado aspectos positivos e negativos do trabalho, mas foi interessante notar que as dificuldades foram mais associadas à experiência comum enquanto docente da rede pública e as positivas como exceções, o que além de ter a ver com suas experiências concretas, me parece também estar relacionado com as representações sociais sobre a escola pública. Assim como todos os interlocutores descreveram experiências diferenciadas nas escolas da rede pública em que trabalharam (em sua infraestrutura, equipe de profissionais e público, por exemplo).

Um dos pontos mais tocados quando falaram sobre a experiência docente foi o público das escolas, dentre as análises se destacam aquelas acerca dos públicos específicos que alguns professores consideravam um trabalho “mais difícil”. Essas escolas foram identificadas espontaneamente pelos

---

<sup>102</sup> Não significa dizer que o cumprimento de MSE não contribua para situar o estudante novamente no polo da inserção escolar – visto que a escolarização é obrigatória, é cumprida em muitos casos, e os adolescentes podem prosseguir sua trajetória escolar quando extinta a medida.

interlocutores por seus públicos provenientes de favelas específicas. Apesar de estudantes moradores de favelas serem boa parte do alunado da rede pública, esse dado me parece interessante para analisar as percepções sobre a relação entre escolas e favelas, principalmente, como foram os casos descritos, quando a escola se localiza próxima ou dentro de uma favela, recebendo o público quase inteiro de lá, ou quando esse local é considerado com maior incidência de violência e pobreza, como também apontado na bibliografia. Vale ressaltar que, apesar de, em geral, haver relatos sobre a presença do controle ilegal do tráfico de drogas ou milícia nesses territórios, o conflito armado não foi relatado como uma experiência comum ou não vivenciada. As menções à dificuldade de atuação profissional nesses territórios foram feitas mais no âmbito das interações entre os sujeitos da comunidade escolar – brigas entre estudantes, formas de falar violentas entre alunos, responsáveis e desses com os professores, por exemplo.

Esses interlocutores saíram dessas escolas consideradas difíceis, indo trabalhar em outros locais que, por sua vez, classificavam como fornecedores de melhores condições de trabalho, que, pelo o que pude constatar, não são próximos de favelas. Esse dado me parece importante pois, além de apontar para um fluxo comum de docentes que começa a trabalhar nas “piores” escolas e sai em busca das “melhores” escolas ao longo da carreira, evidenciando a percepção das diferenças dentro das redes, mostram que as escolas com relações mais próximas com favelas eram menos quistas entre os professores que entrevistei, apesar de eles não terem afirmado essa relação tal como coloquei. Isso é importante porque, como já relatado, os estudantes aos quais essa pesquisa se dedica são muitas vezes moradores de favelas frequentemente afetadas pela violência armada, e muito provavelmente frequentaram ou frequentam justamente essas escolas consideradas “piores”.

Em algumas entrevistas, o tráfico de drogas foi mencionado como um dos elementos importantes a serem considerados no perfil do estudante que abandona a escola “os alunos que vão para o tráfico”. Entretanto, a adesão ao tráfico de drogas não foi mencionada quando perguntados sobre o porquê de os estudantes não concluírem sua educação básica. Uma professora destacou a existência de um discurso que associa moradores de favelas com a prática de atos ilícitos, e outras identificaram a escola como um local de alimentação, proteção às múltiplas formas de violência e para o estudante não ficar “na rua”. Interpreto essas percepções como associadas à ideia da escola pública como necessária para suprir demandas básicas e diminuir a exposição à violência desse público, que dialoga com discussões da literatura (MAURÍCIO, 2009).

Apenas um entrevistado explicitou que os professores são autores de violência, mesmo que não tenham consciência desse processo. Isso é relevante porque ao longo das entrevistas os interlocutores narraram episódios em que consideraram que seus colegas tiveram condutas equivocadas com os estudantes, que poderiam ser identificadas como violências; assim como nas pesquisas com os estudantes, como o exemplo da minha própria (TAFKGI, 2019), em que também

surgiram relatos de episódios de violência cometidas por profissionais da educação. Contudo, parece que os professores denominaram como violência mais o que “vem de fora” e adentra a escola, principalmente do território onde está localizada, o que se aproxima da discussão realizada por Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2010) sobre a “alterização” dos relatos sobre a violência nas escolas, uma estratégia discursiva que atribui a violência sempre a um “outro”. Não atribuir a violência a um outro que é da mesma natureza, outro professor, pode ser, de fato, uma não percepção ou uma estratégia de preservação profissional e institucional.

Sobre o porquê de os estudantes não concluírem a escolarização básica, a motivação citada em todas as entrevistas foi a saída da escola para a realização de outras atividades com fins de obtenção de renda. Também foram associadas outras motivações com a situação econômica, como, por exemplo, relacionadas à família, como a falta de incentivo à escolarização e a necessidade do cuidado de pessoas.

Além disso, os interlocutores consideram como importante o fato de a escola não ser atrativa para o estudante, destacando tanto a falta de diálogo da instituição com os estudantes, principalmente com alguns perfis de estudantes, mas também o fato de existir uma descrença generalizada na sua capacidade de garantir mobilidade social. Alguns entrevistados falaram mais das dinâmicas institucionais, e outros falaram das dinâmicas professor/gestão escolar/aluno, que poderíamos considerar intraescolares. Um dos entrevistados considerou a reprovação como o fator mais importante nesse cenário – a despeito de, posteriormente, todos os entrevistados terem concordado que existiam relações entre reprovação e abandono.

Ao fim da pesquisa, pude constatar que as percepções dos interlocutores priorizaram explicar a desinserção escolar através dos fatores extraescolares em detrimento dos fatores intraescolares, a despeito dessa dimensão aparecer ao longo de todas as entrevistas. Contudo, parte dos entrevistados elegeu a falta de atratividade da escola, e alguns fatores intraescolares, como importantes para a desinserção escolar.

Depois disso, busquei adentrar no tema das MSE. Oito dos entrevistados já haviam tido contato com estudantes em cumprimento de medida e quatro não. O contato e o conhecimento sobre as medidas se deu em escalas diferentes. Propus que pode existir certa tendência entre os profissionais da escola e os executores da política socioeducativa de encaminharem o estudante que cumpre MSE para a EJA, para além do fato de ser muitas vezes o estudante corresponder ao perfil da modalidade (por conta da distorção idade-série). Isso se deve à análise sobre as percepções dos entrevistados de que esses estudantes têm mais “pressa”, tendem a ser “mais adultos” e com a possibilidade de “influenciar” os demais, sendo sua convivência com jovens e adultos mais adequada. Sem fazer uma análise se é adequado ou não o encaminhamento para a EJA, o que não é meu objetivo, esses dados parecem importantes para compreender as expectativas sobre esses estudantes no espaço escolar,

principalmente porque elas demonstram certa noção de que esse estudante pode trazer problemas para a escola quando na condição de cumprimento de MSE.

Em paralelo, muitos interlocutores de fato descreveram o estudante que cumpre MSE como alguém que potencialmente pode vir a trazer problemas para a escola, o que associa à categoria “alunos-problemas” (GOMES, 2020), mesmo quando suas experiências não evidenciam isso, isto é, quando os estudantes em questão não foram alunos-problemas.

A despeito do perfil socioeconômico e da falta de atratividade da escola terem sido apontados como o ponto de contato entre os dois públicos, que cumpre e não cumpre MSE, para explicar a desinserção escolar, algumas questões foram colocadas pelos entrevistados como mais acentuadas no público que cumpre MSE. Como o uso de drogas ilícitas, o desejo de consumir e de “ganhar dinheiro rápido” e as famílias foram mais mencionadas e mais descritas como desestruturadas. Isto é, enquanto no caso dos que não cumprem MSE a falta de apoio familiar foi colocada mais como uma consequência das condições socioeconômicas, de alguma forma desresponsabilizando a família, no caso dos que cumprem MSE algumas vezes a família ganhou maior destaque em sua omissão, incapacidade e, em alguns casos, o dismantelamento familiar teria sido causado pela própria situação de envolvimento com o ato infracional.

Além disso, a maioria dos entrevistados acreditava que a experiência com a atividade infracional e as MSE prejudicam a adaptação do estudante à rotina escolar. Isso seria consequência dos possíveis efeitos dessas experiências, como a fragilização da autoestima, autodepreciação e a construção de um sentimento de revolta. Estaria também menos convencido dos benefícios da escolarização, podendo perceber a escola como uma punição e mais uma instituição que iria restringir a sua liberdade, prejudicando a retomada da trajetória escolar, principalmente quando essa já havia sido interrompida anteriormente.

É pertinente que os professores tenham identificado que além da relação com a prática infracional, as próprias MSE, que na letra da lei buscam garantir/restituir direitos desse adolescente, principalmente educacionais, podem causar prejuízos à escolarização, coadunando com o que foi discutido no primeiro capítulo. São análises que devem ser consideradas pela política socioeducativa e merecem mais pesquisas.

Todos os entrevistados afirmaram acreditar existir diferenças de tratamento do estudante que cumpre MSE por parte de agentes da comunidade escolar, desde “olhares”, “tensões” e “medo” e até tentativas de evitação em suas turmas/aulas e de dificultar ou transferir a matrícula desse adolescente. Apesar de ser possível prever esse tipo de situação por conta das representações sociais que existem sobre esses adolescentes, esse dado aponta para uma dificuldade significativa para a proposta socioeducativa de inserção escolar do adolescente que cumpre MSE. De acordo com grande parte dos interlocutores entrevistados – e também com a profissional entrevistada por sua função técnica no

campo das MSE – isso poderia ser atenuado com as formações dos professores, de forma que o conhecimento sobre o tema contribuísse para a prevenção de eventuais discriminações.

Todos os entrevistados apontaram para o que considero ser uma falta de legitimidade da política socioeducativa, questionando: (a) o não funcionamento de sua perspectiva educativa; (b) sua efetividade no afastamento da conduta infracional; e (c) seus efeitos na vida dos adolescentes. Além disso, uma parte dos entrevistados destacou a seletividade no sistema que prioriza determinados adolescentes, já bastante discutida na literatura. Acredito que esses dados também sejam relevantes para pensarmos nas limitações e dificuldades da proposta educacional das MSE, visto que se os profissionais ouvidos não conferem legitimidade à mesma, podemos supor que isso pode impactar seu trabalho com esse público, podendo reduzir suas expectativas e empenho.

Os entrevistados concordaram que a escola poderia, ou deveria, contribuir no processo socioeducativo através da ampliação das possibilidades de construção de trajetórias de vida. Contudo, todos os entrevistados fizeram a ressalva de que as escolas, em geral, não estão preparadas para receber o estudante em cumprimento de MSE. Alguns identificaram que a escola poderia funcionar no sentido inverso do que propõe a política socioeducativa, contribuindo para a exclusão desse adolescente, a depender de como o recebe.

Por fim, no terceiro capítulo busquei analisar mais profundamente as percepções dos meus interlocutores, almejando apontar algumas ideias para compreendê-las melhor e avaliar seus possíveis efeitos sobre a inserção escolar dos adolescentes em cumprimento de MSE. Comecei discutindo a minha hipótese inicial de que os profissionais optariam por análises aqui chamadas “hipersociológicas”, priorizando as dimensões estruturais e condicionantes sociais para explicar a desinserção escolar, em detrimento de uma análise que privilegia as responsabilidades individuais, como eu tinha visto na pesquisa anterior com os adolescentes em cumprimento de MSE (TAFKGI, 2019).

Concluí que minha hipótese era plausível, o que me parece mais evidente no fato de a situação socioeconômica desfavorável do adolescente ter sido apontada nas entrevistas como a grande chave para discutir desinserção escolar, pois explica também grande parte das outras motivações associadas à família, inadequação ao formato escolar e falta de atratividade da escola. Contudo, e diferentemente do que é mais encontrado nas pesquisas com professores discutidas aqui como referências bibliográficas, uma parte dos profissionais destaca o papel da escola nesse cenário, e alguns evidenciam aspectos intraescolares. Ou seja, por mais que seja possível perceber uma preponderância das análises hipersociológicas para explicar a desinserção escolar, tal como se esperava, também são encontradas percepções de fatores intraescolares que contribuem para esse processo, de forma distinta do que normalmente aparece nas pesquisas sobre a percepção de professores acerca de problemas educacionais.

Propus que essas análises majoritariamente hipersociológicas por parte dos profissionais, que não apenas foram utilizadas para explicar desinserção escolar como também a adesão infracional, podem ser chaves para entendermos as representações construídas sobre os estudantes, desde que fundamentadas nas suas relações com a pobreza e associadas a alguns fatores como a família e o ambiente em que vivem. Se esses são fatores importantes para jovens terem trajetórias de desinserção escolar ou cometerem atos infracionais, muitos estudantes de escolas públicas podem ser enquadrados neste perfil e, conseqüentemente, neste “risco”. Interpretei que esse tipo de análise pode gerar expectativas reduzidas sobre estudantes que possuem essas características, que acabam podendo ser estendidas a territórios, como as favelas. Como sabemos, expectativas e representações podem vir a orientar práticas de profissionais, como, por exemplo, um maior ou menor empenho no trabalho docente; uma relação mais distante ou próxima entre a comunidade escolar (profissionais, estudantes e seus responsáveis); e a escolha das escolas de trabalho dos profissionais a partir desses fatores – as escolas “menos quistas”, com menor prestígio, acabam podendo ter uma maior rotatividade de professores e maior instabilidade no trabalho docente, como discutido por Brito e Costa (2010).

A despeito de todos os entrevistados terem identificado o perfil dos estudantes que abandonam a escola, incluindo os que cumprem MSE, como composto por jovens pobres e, grande parte ter percebido uma proeminência do sexo masculino, poucos mencionaram que também é possível identificar um perfil racial mais comum. E apenas uma interlocutora ponderou a raça como um fator que poderia fazer diferença na relação entre professor e aluno, trazendo a discussão sobre as relações raciais para dentro do espaço escolar. Propus que essa inobservância da questão racial na maioria das entrevistas – e a possível incorporação dessa à questão de classe ou a percepção da desigualdade racial como algo que acontece apenas fora da instituição – tenha relação com a composição racial da categoria profissional, de maioria branca, e com a formação dos professores, na qual a discussão foi preterida - tendo ganhado mais corpo pós lei 10.639/03, como afirmado por Gomes e Jesus (2013), mesmo que ainda incipiente como demonstra a pesquisa de Silva e Marques (2015).

Essa ausência da percepção da dimensão racial para pensar o perfil de quem passa por processos de desinserção escolar é destacada, pois, além de os dados indicarem que existem enormes discrepâncias nos números de abandono escolar e cumprimento de MSE entre brancos e negros, a desigualdade racial não é apenas consequência da desigualdade econômica ou apenas externa à escola. De acordo com as discussões sobre racismo institucional (Almeida, 2019), os conflitos raciais são parte das instituições e as desigualdades raciais existem fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por grupos raciais que usam mecanismos institucionais para impor seus interesses e “um efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada tanto por ação quanto por omissão dos poderes institucionais - Estado, escola” (ALMEIDA, 2019, p. 41). De acordo com esse autor, a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente, e o racismo

que a instituição venha a expressar faz parte da mesma estrutura, avançando em direção ao conceito de racismo estrutural.

Sem que os profissionais da educação reconheçam o racismo que existe na escola é difícil imaginar ações para alterar sua forma, como diz Almeida. E se foi um aspecto pouco mencionado nas entrevistas, ou incluído na questão de classe o que significa a interpretação dessa como mais importante, aqui foi discutido porque falo de um público com uma sobrerrepresentação de jovens negros que sofre algumas das consequências mais evidentes e brutais do racismo: a vitimização e a seletividade racial socioeducativa. É urgente construir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação alinhada com as discussões sobre relações étnico-raciais e buscar a proporcionalidade na composição racial de profissionais da educação e dos estudantes, que promove efeitos positivos, por exemplo, nas expectativas acerca dos estudantes a partir do “*match racial*” (VIEIRA, 2018).

Um dos meus objetivos era analisar se as percepções dos docentes se relacionavam com as representações sociais sobre violência, buscando compreender se as mesmas eram mobilizadas para explicar trajetórias de desinserção escolar sem e com as MSE. De acordo com a fala dos professores, os dois grupos podem, e costumam, ser afetados pela violência, tanto dentro das próprias famílias, quanto no território em que vivem, pelos grupos armados ou pela violência do próprio Estado, como a violência policial ou a negação de direitos. No caso dos que cumprem MSE foi constatado um aprofundamento das relações com a violência, o que interpretei como motivado pela relação com a conduta infracional. Apesar de inicialmente ter analisado que os entrevistados não apontavam representações sobre a violência para diferenciar os que cumprem e os que não cumprem MSE, ao fim da pesquisa percebi que, ao buscarem aspectos mais individualizantes para explicar a conduta infracional, estavam apresentando como as representações sobre as relações com a violência eram importantes na percepção sobre esse adolescente que cumpre MSE, e o que o diferenciava dos demais.

Também trouxe discussões do campo educacional sobre clima escolar, efeito das escolas e expectativas educacionais. Essa bibliografia discute como escolas dentro das mesmas redes podem ser distintas entre si e como essas diferenças podem afetar interações entre a comunidade escolar e os seus resultados. Apesar de os entrevistados terem descrito muitas diferenças entre as escolas em que trabalharam, inclusive nos aspectos intraescolares, em geral priorizaram fatores extraescolares para explicar a desinserção escolar. Interpreto que essa percepção também pode ser relacionada à formação docente, que não privilegia ainda esse tipo de discussão, mas também pela preservação profissional e institucional e relativa às representações sociais sobre os estudantes das redes municipais e estaduais.

Um ponto que chamou a atenção durante a pesquisa é que enquanto com os interlocutores adolescentes na pesquisa anterior (TAFAKGI, 2019) e nas pesquisas sobre o cenário nacional (IBGE,

2020) o “interesse” na escolarização, ou a falta dele, foi muito destacado como explicação para o abandono escolar, os professores quase não falaram sobre, o que atribuo novamente a perspectiva hipersociológica mais evidente. Entretanto, percebi que boa parte dos professores, assim como a literatura e inclusive eu própria quando pensei nesta pesquisa, poderiam ser aproximados da ideia de que a escola é uma “necessidade” (SOUZA E SILVA, 2018). Portanto, não estar na escola significa que houve algum problema, algum impedimento, uma incapacidade da família ou do sistema escolar para manter esse estudante.

Se concordarmos com a análise de Silva e Souza (2018) de que a escola não é um valor em si, percebido da mesma forma por todos os agentes sociais, podemos compreender que ela pode ter uma importância menor do que outras aspirações, e a conclusão da escolarização básica pode não ser incluída nos projetos, de acordo com a concepção de Velho (1994), de alguns estudantes. Por mais que boa parte dos interlocutores tenha dito que a escola não é atrativa para o estudante, o que se aproxima dessa ideia de a escola poder não ser percebida como uma necessidade, normalmente isso de alguma forma foi relacionado com a condição socioeconômica do estudante - isto é, a escola não se mostra interessante para esse perfil de aluno - não sendo atribuída muita agência aos sujeitos no processo de escolha, em seus projetos.

Apesar de não podermos desconsiderar que as condições sociais limitam oportunidades e possibilidades de escolhas, ou seja, os projetos são formulados em campos de possibilidades, como nos termos de Velho (1994), faz sentido pensar que a não conclusão da escolarização básica não necessariamente significa um impedimento sofrido pelo estudante por conta de sua condição socioeconômica, mas relativo a outras motivações que podem vir a se relacionar com ela. E que a não consideração dessas outras motivações – como, por exemplo, as problemáticas de ordem escolar –, além de não nos possibilitar enxergar como trabalhar com elas, também esbarram em perspectivas pautadas em concepções paternalistas, conservadoras que colocam esses sujeitos em posições de vítimas passivas despossuídas de agência. Tais concepções, como a bibliografia trazida também apontou, são danosas em vários aspectos, pois conduzem ao discurso da ausência construído sobre os territórios populares e à criminalização da sua juventude; desconsideram as singularidades dos agentes, as redes sociais as quais se inserem e as estratégias formuladas a partir disso; também não reconhecem projetos de vida que não incluem altos níveis de escolaridade; e nos afastam do avanço na discussão, na medida em que remontam sempre a problemas aos quais sabemos que as soluções estão distantes.

A fim de entender melhor “onde surgem”, busquei relacionar as percepções sobre o adolescente que cumpre MSE com as discussões do campo teórico sociológico sobre violência. Chamei a atenção para o fato de que muitas das expectativas construídas sobre esses jovens poderiam ser interpretadas pela chave da sujeição criminal (Misse, 2007, 2008 e 2010) e também a partir de

paradigmas naturalizados nas discussões sobre juventude e violência. Enquanto a sujeição criminal é um processo de criminalização de sujeitos, e não de cursos de ação, alguns autores apontam (SENTO-SÉ, 2003; LYRA, 2013; COELHO E SENTO-SÉ, 2014) para a persistência (tanto no campo acadêmico, nas políticas públicas e no senso comum, pois todos esses se comunicam) de paradigmas naturalizados – com ideias contíguas à precariedade material, fracasso escolar, família desestruturada e ambiente degradado – para explicar as relações entre juventude e violência. Esses são inclusive muito próximos dos utilizados para justificar problemáticas escolares (como a evasão) a partir de uma dissonância entre a escola e os setores populares. Na minha concepção, um dos efeitos disso é a redução de expectativas sobre a escolarização do público que é encaixado nessas características. Além disso, no limite, apontam para uma distância moral entre a “realidade caótica” dos jovens que aderem à prática do ato infracional e o resto da população “ordeira” (Lyra, 2013), esbarrando em concepções conservadoras que reificam modelos de trajetórias regulares ou anômicas, como disseram Coelho e Sento-Sé (2014).

Meu objetivo com a dissertação em nenhum momento foi questionar a importância de fatores como pobreza, desigualdade socioeconômica ou vínculos familiares para estudarmos a adesão infracional ou a desinserção escolar, mas é preciso problematizá-los em seus efeitos. Concordando com Lyra (2013) que apesar de termos avançado em termos de horizonte institucional com o ECA, em 1990, essa juventude continua sendo percebida da mesma forma há mais de um século, inclusive com a radicalização de velhos preceitos, quando na verdade deveria haver uma expansão dos temas pertinentes a sua condição. Apesar de não ser meu objetivo compreender a adesão infracional, acho interessante a proposta do autor (LYRA, 2013) de analisar esta não pensando apenas nos desejos (de “ter” coisas, o desejo de consumir, ou de “ser” reconhecido por ser invisibilizado socialmente), porque eles são comuns a muitos, mas dos “processos sociais singulares” que distinguem a trajetória desse adolescente.

Assim, além de existirem na fala de profissionais paradigmas que explicam problemáticas educacionais e relações com a violência muito próximos, o que pode indicar toda a construção de representações sobre um determinado tipo de juventude. Também é perceptível um descompasso entre a produção teórica que há algum tempo discute fatores intraescolares que contribuem para problemáticas educacionais – apesar de nunca terem deixado de reconhecer também a importância fundamental de fatores extraescolares - e percepções dos profissionais, algo que também foi apontado por um interlocutor, que tem sua pós-graduação no campo. Creio que além de uma certa preservação comum às categorias profissionais, isso tem a ver com a formação dos profissionais e, mais amplamente, com o desinvestimento no magistério, que atua muitas vezes sem formações continuadas, sem tempo de planejamento, estudo e discussão entre as equipes, altamente sobrecarregado e desvalorizado. Sem contar as diversas outras problemáticas que compõem o cenário

de precarização da educação pública, como a falta de infraestrutura, turmas lotadas, entre outras, que atingem as escolas e prejudicam discussões sobre problemas educacionais.

Uma das conclusões finais da minha pesquisa é que embora os profissionais entrevistados tenham priorizado nas suas respostas a perspectiva hipsociológica para explicar a desinserção escolar, aparentemente esse adolescente que cumpre MSE não costuma ser percebido enquanto um estudante como outro qualquer e isso parece ajudar a explicar as dificuldades de sua recepção na escola, para além das dificuldades que estudantes que não cumprem MSE possam vir a ter. Propus que podemos identificar uma concentração de explicações mais centradas na esfera individual sobre essa trajetória que envolve MSE – ser um aluno-problema, não se adaptar à rotina escolar, capacidade de influenciar e ser influenciado, ser usuário de drogas, ter questões psicológicas que necessitam de ajuda profissional, não poder contar com a família, ter baixa de autoestima, ser “mais adulto”, viver em “uma cultura distinta”, ter dificuldade com regras, ter “raiva” da sociedade, ter muita liberdade e dificuldade de lidar com ela, não ter responsabilidade com a vaga na escola, querer dinheiro rápido/fácil, entre outros.

Interpretei que essa diferenciação ocorre pelas relações estabelecidas pelos interlocutores entre o adolescente e a conduta infracional, informada pela sujeição criminal e amparada nas representações sobre juventude e violência. Explicar a adesão infracional apenas pela condição socioeconômica, como preconiza a perspectiva hipsociológica, não se mostra suficiente frente ao cenário disposto, pois alguns “vão para o tráfico” e outros “vão trabalhar”. Por consequência, quando propus aos interlocutores comparar esses processos de desinserção escolar, as percepções sobre as singularidades das trajetórias que envolvem autoria de ato infracional são evocadas, que, por sua vez, atravessam as percepções sobre esse sujeito enquanto estudante.

O arcabouço que parece mais disponível para pensar essas trajetórias que envolvem atos infracionais acaba propiciando a representação desse sujeito como imbuído de características avessas ao espaço escolar. Argumento por fim que o cumprimento de MSE aciona uma série de representações e produção de estigmas sobre esse adolescente, que transformam a sua condição de aluno desviante em aluno-problema, como discutido por Gomes (2020), que o desacreditam como estudante e o identificam como alguém que potencialmente pode vir a trazer problemas, e isso faz diferença na sua recepção pela escola.

Ressalto que meu objetivo não foi encontrar as respostas para a desinserção escolar do público que cumpre MSE, nem questionar o fato de os professores conhecerem ou não as motivações ou discussões teóricas, mas refletir sobre o que eles pensam, porque pensam e quais os efeitos disso em suas relações com os estudantes. E com isso, creio ser possível alargar as análises sobre a escolarização dos adolescentes que cumprem MSE, contribuindo com uma agenda de pesquisa sobre

a inserção escolar prevista na política socioeducativa, mas também iluminar questões referentes ao público mais amplo de estudantes.

No doutorado pretendo investigar se as instituições escola e sistema socioeducativo produzem novas desigualdades educacionais a partir da acusação de autoria de ato infracional, no decorrer da formação escolar dos estudantes depois de encaminhados para o cumprimento de MSE e como podem vir a contribuir para seus processos de inserção e desinserção escolar, aprofundando as análises aqui realizadas. Para além disso, pretendo me debruçar sobre o fato de os adolescentes que se tornaram interlocutores terem reivindicado uma responsabilidade individual sobre a desinserção escolar. Portanto, apesar de existir toda uma discussão sobre a reprodução de desigualdades sociais no âmbito escolar, e eu querer investigar como as instituições produzem novas desigualdades sobre esse público específico, muitos interlocutores reivindicam uma autonomia na decisão entre permanecer ou abandonar a escola. Intento adicionalmente compreender se esse tipo de análise por parte dos adolescentes que conheci no sistema socioeducativo, que reivindica a autonomia pela opção em abandonar a escola, aparece em um conjunto mais amplo de interlocutores e o porquê dessa suposta recusa da escola. Com as duas questões de pesquisa, creio que posso construir uma análise que possa ampliar a compreensão sobre a proposta educacional colocada pelo Estado para os adolescentes que cumprem MSE no Rio de Janeiro.

Por fim, gostaria de terminar com o que duas entrevistadas falaram de forma muito parecida ao fim de suas entrevistas, depois de terem passado o tempo falando mais de pontos negativos do que positivos na sua experiência docente. Elas disseram que queriam acrescentar em suas entrevistas, se ainda fosse possível, que era preciso apostar na educação pública e começaram a destacar suas qualidades, demonstrando que gostariam de relevar aspectos positivos no lugar dos negativos que tomaram conta das falas, como fosse esse o argumento final que gostariam de apresentar.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina de Fátima Silva; VELOSO, Bianca Ribeiro; VARGENS, Paula Werneck (ORGs). *Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE, 2016.

ABREU, Fernanda Menezes; BARBOSA, Adriana Soares; SILVA, Aline dos Santos. *Superlotação e Direito à Educação em unidades de privação de liberdade para adolescentes no estado do Rio de Janeiro*. In: ANAIS DA II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE, 28 e 29 de agosto de 2020, evento online, Tocantinópolis: UFT/PROGRAD/PROEX [recurso eletrônico], p. 163-173, 2020.

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

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

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.

ALVES, Fátima; JUNIOR FRANCO, Francisco Creso; RIBEIRO, Luiz César Queiroz. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Ruben (orgs). *A cidade contra a escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ALVES, Luciana *et al.* Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, 2015.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. 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.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova*, São Paulo, n.110 189-214, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; WILSON, Tânia Cristina. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p. 75-87, 2016.

ANDRADE, Anne Graça de Sousa; NUNES, Mykaella Cristina Antunes; MORAIS, Normanda Araujo de. Adolescentes em conflito com a lei e família: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 144-156, 2013.

ARCHER, Margaret. Realismo e o problema da agência. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 6, p. 51-75, 2000.

BATISTA, Vera Malaguti. *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BARTHOLO, Tiago Lisboa. Segregação escolar na cidade do Rio de Janeiro: Análise da movimentação de estudantes. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 242-271, 2014

BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 670-692, 2014.

BAZON, Marina Rezende; SILVA, Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins Ferrari. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, 2013.

BECKER, Howard Saul. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. A escola de Chicago. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 177-188, 1996.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: Racismo Institucional: Fórum de debates - Educação e Saúde. 30 de maio de 2014, Belo Horizonte. 2020. Disponível em: < <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/foruns/racismo-institucional/Caderno-Racismo.pdf> > Acesso em: 25 jan. 2021.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo: Ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi, 1955

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, 2015.

BOMENY, Helena; COELHO, Maria Cláudia; SENTO-SÉ, João Trajano. Violência nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro: notas exploratórias sobre a autoridade docente e as percepções da violência. *Desigualdade & diversidade (PUCRJ)*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 70-109, 2009.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata. *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.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: < [http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros\\_e\\_Artigos/material\\_curso\\_de\\_formacao\\_da\\_ens/Socioeducacao.pdf](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf) > Acesso em: 25 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 3 de 2016. *Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Brasília: MEC/CNE, 2016.

\_\_\_\_\_. *Levantamento Anual Sinase 2016*. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento\\_2016Final.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf)> Acesso em: 25 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. *Levantamento Anual Sinase 2017*. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf> > Acesso em: 25 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social. 2018. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/relatorios/Medidas\\_Socioeducativas\\_em\\_Meio\\_Aberto.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf)> Acesso em: 25 jan. 2021.

BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 303-328, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e Projetos Sociais- uma análise do efeito-favela. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (orgs). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio, 2009. p. 59-132.

BURGOS, Marcelo *et al.* Infrequência e evasão escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Desigualdade e Diversidade. *Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n.15, p. 71-105, 2014.

CAMPOS, Vanisse Monteiro; RESENDE, Gisele Silva Lira de. A desestruturação familiar e o adolescente em conflito com a lei: pontos e contrapontos. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 365-390, 2016.

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

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, 2015.

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.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. *Perfil do Professor da Educação Básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981)> Acesso em: 25 jan. 2021.

CASA FLUMINENSE. Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Casa Fluminense, 2020. Disponível em: <<https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>> Acesso em: 29 jan. 2021.

CECCHETTO, Fátima Regina; MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; MONTEIRO, Rodrigo de Araújo. “Basta tá do lado” - a construção social do envolvido com o crime. *Caderno CRH*, v. 31, n. 82, p. 99-116, 2018.

CENTRO DE PESQUISAS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO (CENPE/MPRJ). *Trajetórias - Diagnóstico da execução de medidas socioeducativas de meio fechado no estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <[http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/trajetorias\\_diagnostico\\_mse\\_de\\_meio\\_fechado\\_cenpe.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/trajetorias_diagnostico_mse_de_meio_fechado_cenpe.pdf)> Acesso em: 27 jan. 2021.

CERQUEIRA, Daniel; LOBÃO, Waldir. Determinantes da criminalidade: arcabouços teóricos e resultados empíricos. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 233-269, 2004.

CESEC/UCAM; LAV/UERJ. *O perfil dos jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro*. (Relatório de Pesquisa) Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.ucamcesec.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Relat%C3%B3rio-Degase-2003-completo.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2021.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão dos. *A escola na favela ou a favela na escola?*. In: RIBEIRO, Luiz Cesar; KOSLINSKI, Mariane; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane. *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares Rio de Janeiro*: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. p. 277-297.

COELHO, Maria Claudia. Narrativas da violência: a dimensão micropolítica das emoções. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 265-285, 2010.

COELHO, Maria Claudia; SENTO-SÉ, João Trajano. 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.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012. Disponível em: <[https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama\\_nacional\\_doj\\_web.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf)> Acesso em: 29 jan. 2021.

COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 39, p. 455-469, 2008.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, 2006.

CUNHA, Marcela Brandão. *Fatores de proteção às experiências de violência e à vitimização de jovens: a influência do clima escolar*. 2010. 119 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2019.

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS (DEGASE); UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). *Trajetórias de vida de adolescentes em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DEGASE; UFF, 2018.

DIAS, Aline Fávaro; 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.

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.

DOWDNEY, Luke. *Crianças do tráfico: Um estudo de caso de crianças em violência armada e organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

DUBAR, Claude. Os “ensinamentos” dos enfoques sociológicos da delinquência juvenil. In: SENTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (orgs.). *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 157-180.

EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 65, p. 613-632, 2009.

\_\_\_\_\_. Inclusão e exclusão no ensino: a sala de aula não é para todos?. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1-19, 2011.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em estudo*, v. 9, n. 3, p. 357-367, 2004.

FARIA, Ernesto. A importância de demonstrar altas expectativas em relação a todos os alunos. *Revista Nova Escola*. 3 de maio de 2018. Pesquisa Aplicada. Disponível em: <[https://novaescola.org.br/conteudo/11696/a-importancia-de-demonstrar-altas-expectativas-em-relacao-a-todos-os-alunos#=\\_=>](https://novaescola.org.br/conteudo/11696/a-importancia-de-demonstrar-altas-expectativas-em-relacao-a-todos-os-alunos#=_=>) Acesso em: 25 jan. 2021.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Ruben (orgs.). A

*cidade contra a escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.* Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, Amílcar Cardoso Vilaça. Campos de possibilidade, liminaridade e deriva: Trajetórias de adolescentes em conflito com a lei na Grande Vitória. *Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 170-194, 2019.

FROEMMING, Cecília Nunes. *Da seletividade penal ao percurso punitivo: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo*. 2016. 168 p. Tese (Doutorado em Política Social) - Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. UNICEF, 2018. Disponível em:

<[https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf)>  
Acesso em: 29 jan.2021

GAULEJAC, Vincent de; TABOADA LÉONETTI, Isabel. *La lutte des places: insertion et désinsertion*. Marseille: Hommes et perspectives, 1994.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41- 59, 2008.

GODINHO, Ana Cláudia; JULIÃO, Elionaldo. Apresentação do dossiê: educação e privação de liberdade. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 3-6, 2019.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, 2020.

GODOI, Renan Saldanha. *Para além dos muros da escola: percursos biográficos e trajetórias escolares de jovens do sistema socioeducativo*. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

GOMES, Edson Soares. *Estigma e construção social de alunos-problemas: Dilemas e perspectivas da Orientação Educacional*. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

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.

\_\_\_\_\_. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo; CÉSAR, Cibele Comini. A evasão escolar no ensino fundamental e sua associação com a pobreza. *Revista Desenvolvimento Social*, v. 1, n. 2, 2008.

GRILLO, Carolina Christoph. *Coisas da vida no crime: tráfico e roubo em favelas cariocas*. 2013. 280 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Antropologia Cultural) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

\_\_\_\_\_. Da violência urbana à guerra: Repensando a sociabilidade violenta. *Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 62-92, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua - Educação 2019, 2020. Disponível em:  
<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) > Acesso em: 27 jan. 2021.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (ISP). MANSO, Flávia Vastano; GONÇALVES, Luciano de Lima (ORGs). *Dossiê criança e adolescente 2018*. Rio de Janeiro: RioSegurança, 2018. Disponível em:  
<[http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp\\_imagens/uploads/DossieCriancaAdolescente2018.pdf](http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/DossieCriancaAdolescente2018.pdf) > Acesso em: 27 jan. 2021.

INSTITUTO SOU DA PAZ. *E aí eu voltei para o corre*. Estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo, 2018. Disponível em:  
<[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/ai\\_eu\\_voltei\\_pro\\_corre\\_2018.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/ai_eu_voltei_pro_corre_2018.pdf) > Acesso em: 25 jan. 2021

JESUS, Iris Menezes de. Escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (org) *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade*. Um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. *Escolarização de jovens de 15 a 17 anos em situação de privação de liberdade: Reflexões sobre o sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro*. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2018.

KOERICH, Bruna Rossi; VIDAL, Alex da Silva. Portas fechadas no meio aberto: educação de jovens com restrição de liberdade. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 77-94, 2019.

- KOSLINSKI, Mariane Campelo et al. Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 3 p. 01-276, 2014 .
- LEITE, Márcia Pereira; MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas?. *Sociedade e estado*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 545-591, 2007.
- 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.
- LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Ruben (orgs). *A cidade contra a escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- LYRA, Diogo. *A república dos meninos: Juventude, tráfico e virtude*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.
- 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*, Florianópolis, v. 1, p. 500-529, 2014.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: Por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, 2004.
- MAGALHÃES, Carlos Augusto Teixeira. *O crime segundo o criminoso: um estudo de relatos sobre a experiência de sujeição criminal*. 2006. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- MALLART, Fábio. *Cadeias Dominadas: A Fundação Casa, suas dinâmicas e as trajetórias dos jovens internos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- 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. 135f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.
- MENDES, Luiz Alberto. *Memórias de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- 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>> Acesso em: 29 jan. 2021.

- MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: SENTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (orgs.). *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 191-200.
- \_\_\_\_\_. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 371-385, 2008.
- \_\_\_\_\_. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *Lua Nova*, São Paulo, n. 79, p. 15-38, 2010.
- 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.
- NERI, Natasha Elbas. “Tirando a cadeia dimenor”: *A experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro*. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia com concentração em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.
- \_\_\_\_\_. O “convívio” em uma “cadeia dimenor”: um olhar sobre as relações entre adolescentes internados. *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, São Carlos, v.3, n.1, p.268-292, 2011.
- NICOLELLA, Alexandre Chibebe et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.
- NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 3, p.4-17, 2019.
- OLIVEIRA, Bruno Ribeiro. *O medo dos brancos em falar da branquitude*. Le Monde Diplomatique Brasil. Publicada em 30 de Julho de 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-medo-dos-brancos-em-falar-da-branquitude/>> Acesso em: 25 jan.2021.
- ORTNER, Sherry. *Poder e projetos: reflexões sobre a agência*. Conferências e diálogos: Saberes e práticas antropológicas. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, Goiânia, 2006.
- 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.
- PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania e formas de solidariedade social da favela. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (orgs.). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio, 2009.
- PARK, Robert Ezra. Community Organization and Juvenile Delinquency. In: PARK; Burgess; McKenzie. *The City: Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*. Chicago: The University of Chicago Press, 1925.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2006. 336 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2006.

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.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

PIRES, Sanyo Drummond; SARMENTO, Myrian de Moraes; DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del Rei, v., 13, n. 3, 2018.

PORTO, Maria Stela Grossi. *Sociologia da violência: do conceito às representações sociais*. Brasília: Verbana Editora, 2010.

PRADO, Ana Pires do et al. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n.3, p. 237-262, 2016.

RAMÍREZ, Alanis Bello. Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Educación y ciudad*, Bogotá, n. 39, p. 49-62, 2020.

REIS, Priscila Duarte dos. Conhecendo o CRIAAD de Nova Iguaçu, seus sujeitos e suas tensões raciais. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 8, n. 1, p. 80-105, 2016.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.5, n.12, p. 07-21, 1991.

RIBEIRO, Eduardo. Impactos educacionais nas Unidades de Polícia Pacificadora: Explorando os efeitos sobre os fluxos docentes. *Revista Intratextos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-52, 2013.

\_\_\_\_\_. *Violência armada e educação no Rio de Janeiro: impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora*. 2015. 464f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. Motivações e fatores associados à desinserção educacional no Rio de Janeiro: evidências a partir do Projeto Aluno Presente. In: SILVA, Eliana Souza; KRENZINGER, Miriam. (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, 2017. p. 94-173.

RIO DE JANEIRO (Estado). Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro (MEPCT/RJ). *Presídios com nome de escola: inspeções e análises sobre o sistema socioeducativo do Rio de Janeiro*. Organização: Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro. – Rio de Janeiro: MEPCT/RJ, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1g9zmH9HXgN1NGrcxeLAd9u0dMsCvLN9L/view>> Acesso em: 27 jan. 2021.

ROLIM, Marcos. *A Formação de Jovens Violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta*. 2014. 246 f. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós- Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHABBACH, Letícia Maria. *Tendências preditores da criminalidade violenta no Rio Grande do Sul*. 2007. 332 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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. O discurso público sobre violência e juventude no Rio de Janeiro. *Lusotopie*, Paris-França, v. 2, 2003.

SHAW, Clifford Robe; MCKAY, Henry Donald. *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press, 1942.

SHIRASU, Maitê Rimekká. *Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará*. 2014. 54f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia, Fortaleza, 2014.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque. *Determinantes da evasão e repetência escolar*. In: Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 43rd Brazilian Economics Meeting]. ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2016.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, 2011.

SILVA, Eliana Souza; KRENZINGER, Miriam. (Org.). *Projeto aluno presente: uma metodologia intersetorial para a garantia do direito à educação de todas e todos*. Rio de Janeiro: Cidade Escola Aprendiz, 2017. Disponível em: <<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/projeto-aluno-presente-web.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, José Humberto da. Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 43-63, 2019.

SILVA, Roseanna de Andrade Moura. “*A escola coloca em risco a unidade inteira*”: Dilemas e conflitos na gestão do processo socioeducativo. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica, 2019.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. *Horizontes*, Itatiba, v. 33, n. 2, 2015.

SILVEIRA, Mayra. Ilegalidade da expulsão ou transferência compulsória de estudante. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 19, n. 4002, 2014.

- SOARES, Carolina Zuccarelli. *Segregação Urbana, Geografia de Oportunidades e Desigualdades Educacionais no Rio de Janeiro*. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SOARES, David Gonçalves. A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia: sentidos, obstáculos e potencialidades em livros didáticos e em práticas docentes. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 53, n. 2, p. 378-388, 2017.
- SOARES, Tufi Machado et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010.
- SOARES, Luiz Eduardo. Novas políticas de segurança pública. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 17, n. 47, 2003.
- \_\_\_\_\_. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.
- SOARES, Luiz Eduardo; BILL, M.V.; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- 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, Tatiana Machiavelli Carmo; BARCELOS, Mitra Vivian. Representações Sociais sobre adolescentes em conflito com a lei. *Perspectivas em psicologia*, Uberlândia, v. 17, n. 1, 2013.
- SOUZA e SILVA, Jailson de. *Por que uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.
- TAFKGI, 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.
- TEIXEIRA, Cesar Pinheiro. *A construção social do “ex-bandido”* – um estudo sócio-antropológico sobre sujeição criminal e pentecostalismo. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia com concentração em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- TELLES, Sarah da Silva. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (orgs). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio, 2009. p.133-171.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Rio de Janeiro: Moderna. 2020. Disponível em:  
<[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478%2F&utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos&fbclid=IwAR2xr8WWZByeeFLfIteuX5bEhk2rK7WUdSxExlXv1buyVpxAsGJBI8Ig0bQ](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478%2F&utm_source=content&utm_medium=site-todos&fbclid=IwAR2xr8WWZByeeFLfIteuX5bEhk2rK7WUdSxExlXv1buyVpxAsGJBI8Ig0bQ)>  
Acesso em: 29 jan. 2021.
- VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VASCONCELLOS, Suziane Santana. O absenteísmo escolar de discentes na classe de repetentes: um estudo de caso etnográfico. *Olhar de Professor*, v. 16, n. 2, p. 277-293, 2013.

VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação nas sociedades complexas. In: \_\_\_\_\_. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Projeto e metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

VERGÍLIO, 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.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro - intersecções entre vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais*. 2020. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

VIEIRA, André. Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.48 n.168 p.412-445, 2018.

VIEIRA, Marilene de Lurdes; CECÍLIO, Sálua. Prazer e sofrimento como interfaces do trabalho docente, *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 233-260, 2015.

VINUTO, Juliana. Representações sociais sobre a família do adolescente em conflito com a lei: a lei e suas ressignificações. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 326-336, 2013.

\_\_\_\_\_. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 44, p. 201-218, 2015.

\_\_\_\_\_. *O outro lado da moeda: o trabalho de agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro*. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

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.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Da revolta ao crime* S.A. São Paulo: Moderna, 1996.

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.

## APÊNDICE - Roteiro entrevista com professores

1- Apresentação, solicitação para a gravação da entrevista (áudio e vídeo) e comprometimento com a preservação da identidade dos entrevistados.

2. Qual a sua idade?

3. Qual a disciplina que ministra?

4. A quanto tempo você é professor? Sempre atuou na rede (municipal ou estadual) ou também em escolas privadas?

5. Em quais séries e escolas já atuou?

6. Já trabalhou em outra área? E tem interesse em mudar de área? Por que?

7. Tem alguma religião? Qual seria?

8. Por que você é professor?

9. Na sua opinião, qual o papel da escola na nossa sociedade?

10. Como é o trabalho docente da rede pública na cidade do Rio de Janeiro?

a. E quais são os problemas?

11. Na sua opinião, por que alguns estudantes não concluem a escolarização básica?

a. Na sua experiência, qual o perfil de quem abandona os estudos?

b. De quem é a responsabilidade por esse abandono?

c. Quem pode ajudar a resolver o problema? E por quê?

d. Existiriam outros problemas?

e. Você acha que tem alguma relação com a reprovação? E com a expulsão? (existem alunos que são expulsos?)

### Medidas Socioeducativas

1. Quando um adolescente é acusado de ter cometido ato infracional (ato análogo ao crime) ele é encaminhado para cumprir medidas socioeducativas, que são medidas de responsabilização que possuem um caráter pedagógico, se diferenciando do sistema prisional para os adultos. Você já tinha se deparado com esse tema? Já tinha ouvido falar sobre?

2. E na sua formação (graduação ou formação continuada)?

3. E na sua experiência profissional? Se sim, como foi? Se não, como você acha que poderia encontrá-lo? (a ideia é entender se o profissional sabe que o adolescente pode vir a frequentar escola regular)

4. O que acha das medidas socioeducativas?

5. O que acha dessa forma que o Estado responsabiliza adolescentes pela conduta infracional?

a. Deveria ser diferente? Como?

7. Como percebe essa perspectiva pedagógica (escolarização, cursos profissionalizantes) que a medida propõe?

8. As escolas regulares deveriam receber esses jovens?

9. Como os professores e as escolas podem atuar nesse processo de cumprimento de medida, isto é, como deve ser o trabalho com esse público?

10. Você já teve conhecimento de que algum aluno cumpria medida ou era egresso? Ou pelo menos na sua escola? Como foi isso?

11. Por que você acha que existem estudantes que cumprem mse e não concluem a escolarização básica?

a. Você acha que esses estudantes tendem a interromper mais a escolarização do que os que nunca cumpriram MSE? Por que?

b. De quem é a responsabilidade sobre essa interrupção?

c. Quem pode ajudar a resolver essa questão?

d. Você acha que tem diferença destes para outros alunos? Quais seriam?

e. Você acha que a escola se relaciona de maneira diferente com esses alunos? Como?

#### Percepções sobre violência

1. O que é violência para você?

2. Como essa violência afeta a escola? E processos de ensino e aprendizagem? Como afeta algumas problemáticas que estamos discutindo aqui: evasão, abandono...

3. O que você pensa que pode melhorar esse quadro?