



“Nada é fácil nessa vida”: Desigualdades (socio)educacionais nas percepções de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas

“Nothing is easy in this life”: (Socio)educational inequalities in the perceptions of adolescents under socio-educational measures

“Nada es fácil en esta vida”: Desigualdades (socio)educativas en las percepciones de adolescentes cumpliendo medidas socioeducativas

Mariana Tafakgi¹
Eduardo Ribeiro²

Citação: TAFAKGI, Mariana; RIBEIRO, Eduardo; “Nada é fácil nessa vida”: Desigualdades (socio)educacionais nas percepções de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no Rio de Janeiro. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 19, e96341. Fevereiro de 2025.



<https://doi.org/10.5380/jpe.v19i1.96341>

Resumo: O artigo é parte de uma investigação mais ampla, que pretende estudar as relações entre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e a educação escolar. Mais especificamente, foram analisadas as trajetórias escolares desses adolescentes e suas percepções sobre esta experiência. A investigação buscou situar os adolescentes em termos de um eventual afastamento das instituições escolares, processo que denominamos “desinserção escolar”, e analisou os valores e as representações sobre o papel da escola e da educação evocados pelos interlocutores. Como principal base empírica, foi realizada uma entrevista coletiva aplicada a um grupo de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação na cidade do Rio de Janeiro. Como resultados, observamos percepções depreciativas sobre a experiência escolar, acionadas por trajetórias educacionais erráticas, marcadas por expulsões irregulares, fracassos sucessivos, discriminações e estigmatizações. Em segundo lugar, foi possível notar nos discursos certa percepção sobre dificuldades relativas e contextos desfavoráveis, quando remetem a uma

¹ Mestre em Ciências Sociais. Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Rio de Janeiro, RJ. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9120-0419>. E-mail: mari.tafakgi14@gmail.com

² Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2269-1693>. E-mail: eduardoribeirobr@gmail.com

representação social da escola pública, atualizada por suas experiências particulares e continuamente retroalimentadas por cada nova vivência negativa.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas; Desinserção escolar; Valor social da educação; Percepções sociais sobre Escola e Educação; Desigualdades educacionais.

Abstract: This paper is part of a broader investigation aimed at studying the relationships between adolescents undergoing socio-educational measures and school education. More specifically, we analyzed the school trajectories of these adolescents and their perceptions of this experience. The investigation sought to situate the adolescents in terms of their potential disengagement from school institutions, a process we term “school disengagement”, and examined the values and representations regarding the role of school and education as evoked by the interlocutors. As the primary empirical basis, we conducted a group interview with adolescents undergoing socio-educational detention measures in the city of Rio de Janeiro. The results reveal derogatory perceptions about the school experience triggered by erratic educational trajectories marked by irregular expulsions, successive failures, discrimination, and stigmatization. Additionally, the discourses reflected a certain perception of relative difficulties and unfavorable contexts, relating to a social representation of public schools, which are continually reinforced by each new negative experience.

Keywords: Socio-educational measures; School disengagement; Social value of education; Social perceptions on school and education; Educational inequalities.

Resumen: Este artículo es parte de una investigación más amplia que pretende estudiar las relaciones entre adolescentes que cumplen medidas socioeducativas y la educación escolar. Más específicamente, se analizaron las trayectorias escolares de estos adolescentes y sus percepciones sobre estas experiencias. La investigación buscó situar a los adolescentes en términos de un eventual alejamiento de las instituciones escolares, proceso que denominamos “desvinculación escolar”, y analizar los valores y representaciones sobre el papel de la escuela y la educación evocados por los interlocutores. Como principal base empírica, se realizó una entrevista colectiva aplicada a un grupo de adolescentes cumpliendo medida socioeducativa de internación en la ciudad de Río de Janeiro. Como resultados, observamos percepciones despectivas sobre la experiencia escolar, desencadenadas por trayectorias educativas erráticas, marcadas por “expulsiones”, fracasos sucesivos, discriminación y estigmatización. En segundo lugar, fue posible notar en los discursos cierta percepción sobre dificultades relativas y contextos desfavorables, cuando remiten a una representación social de la escuela pública, actualizada por sus experiencias particulares y continuamente retroalimentada por cada nueva vivencia negativa.

Palabras clave: Medidas socioeducativas; Desvinculación escolar; Valor social de la educación, Percepciones sociales sobre la Escuela y la Educación; Desigualdades educativas.

Introdução

Este trabalho é parte de uma investigação mais ampla que visa estudar as relações entre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e a educação escolar. Procurou-se observar as trajetórias educacionais dos adolescentes e suas percepções sobre essa experiência. A pesquisa buscou ainda situá-los em termos de seu maior ou menor afastamento das instituições escolares e dos caminhos da escolarização formal, processo que chamamos “desinserção escolar”. Finalmente, analisamos valores, visões e representações sobre a escola e a educação.

Em consonância com a proposta do dossiê temático, de interlocução entre socioeducação e políticas educacionais, atentando para o papel central conferido à escolarização dentro da política socioeducativa (e na experiência dos usuários), optamos

por examinar algumas contribuições sociológicas potenciais. Para tanto, foram acionados aportes da Sociologia da Educação e dos estudos sobre desigualdade sociais, violência e criminalidade.

O artigo é resultado da trajetória de ambos os pesquisadores com a temática, porém, como base empírica, este texto traz trechos de apenas uma das entrevistas realizadas pela coautora: uma entrevista aplicada a um grupo de adolescentes em situação de privação de liberdade na cidade do Rio de Janeiro. A próxima seção dá informações metodológicas sobre a aplicação da entrevista. As seções posteriores podem ser divididas em dois momentos analíticos. No primeiro é acionada a literatura da Sociologia da Educação, mais especificamente sobre desigualdades educacionais e desinserção escolar e sobre a interlocução desses fenômenos correlatos com a situação de cumprimento de medidas socioeducativas. No segundo momento, serão exploradas as visões sobre o papel da educação formal em suas vidas.

Entrevista com adolescentes cumprindo medida socioeducativa

O principal material empírico usado neste trabalho foi uma entrevista coletiva, realizada em 2019, com um grupo de adolescentes cumprindo as chamadas medidas socioeducativas (MSE). O local da entrevista foi no Centro de Socioeducação Canárias João Luiz Alves (CENSE JLA)³, unidade de internação masculina do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). O CENSE JLA está localizado na Ilha do Governador, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

No estado do Rio de Janeiro, o DEGASE é o órgão responsável pela execução das MSE restritivas e privativas de liberdade, respectivamente, semiliberdade e internação. A solicitação de autorização para realização das entrevistas foi realizada junto a essa agência, por intermédio da Divisão de Estudos Pesquisas e Estágios, da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (DEPE/EGSE). A DEPE é o setor responsável pelo acompanhamento e pela autorização judicial de pesquisas que envolvem contato direto com esses adolescentes sob responsabilidade do Estado.

³ Ao longo dos anos de pesquisa, a unidade passou por mudanças em seu nome. Em 2019, época da entrevista utilizada neste artigo, era Escola João Luiz Alves (EJLA). Depois disso, passou apenas a João Luiz Alves (JLA). Recentemente, passou a ser apresentada, na página oficial do DEGASE, como Centro de Socioeducação Canárias João Luiz Alves (CENSE JLA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, define como ato infracional qualquer “conduta descrita como crime ou contravenção penal”⁴. Uma vez verificada a prática do ato infracional, o estatuto prevê a aplicação das MSE aos adolescentes acusados de sua autoria. A medida a ser atribuída depende da capacidade de o adolescente cumpri-la e, sobretudo, das circunstâncias e da gravidade da infração. Em ordem crescente de severidade, as medidas são: 1. Advertência; 2. Obrigação à reparação dos danos provocados; 3. Prestação de serviços à comunidade; 4. Liberdade assistida; 5. Regime de semiliberdade; 6. Internação em estabelecimento educacional.

O grupo entrevistado contou com a participação de quatro adolescentes que estavam cumprindo medida de internação. Carlos⁵ tinha 16 anos, era evangélico e estava internado há 8 meses. Com 18 anos, Vitor era espírita e estava internado há 1 ano. Paulo tinha 17 anos, também afirmou ser espírita e disse estar internado há 8 meses. Finalmente, Júlio estava internado há 4 meses. Ele tinha 16 anos e afirmou não ter uma inserção religiosa. Todos os adolescentes eram negros e residentes de favelas da cidade de Niterói, cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro. Paulo e Carlos moravam no Morro do Cavalão e se conheciam antes da internação. Júlio era do Morro do Esqueleto e Vitor vivia no Morro do Preventório.

Na entrevista, foi inicialmente proposta uma dinâmica na qual aos adolescentes eram apresentadas imagens relacionadas ao universo escolar e à educação em espaços não formais, pedindo que eles as interpretassem. Em seguida, foi conduzida uma dinâmica com frases, na qual eram lidas afirmações, solicitando que os jovens concordassem ou discordassem, justificando suas respostas. Tais afirmações tinham a ver com valores e visões sobre o papel da escola e da educação. Por fim, foram propostas perguntas abertas aos interlocutores.

Desigualdades educacionais, desinserção escolar e cumprimento de MSE

Nos estudos sobre desigualdades sociais, existe uma distinção entre desigualdades de condições e desigualdades de oportunidades. No primeiro caso, os estudos tratam de diferenças correntes nas condições de vida existentes entre indivíduos, domicílios ou

⁴ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art. 103.

⁵ Os nomes dos entrevistados e as escolas em que estudaram foram modificados visando preservar as identidades.

famílias. É uma avaliação de estoque. A distribuição de certa cesta de bens ou posições sociais valorizadas em um momento histórico dá uma medida do grau de desigualdade de condições existentes numa região, ou sociedade.

As desigualdades de oportunidades se referem à transmissão das desigualdades, de vantagens e desvantagens comparativas, de privilégios e privações, ao longo dos ciclos da vida e entre gerações. Tais estudos avaliam fluxos, estando preocupados com a mobilidade e com as chances diferenciais de que indivíduos e suas famílias alcancem certas posições e bens sociais (Ribeiro, 2009). Conjunturas e figurações históricas diferentes trazem graus distintos de desigualdades de condições e de distribuição de oportunidades que, por sua vez, marcam as trajetórias dos indivíduos, influindo em suas biografias e condicionando desfechos.

Quando os bens analisados se referem à escolarização e ao modo como determinados grupos ou indivíduos com certas características se apropriam desses recursos, posições e progressões dentro dos sistemas de ensino, nos referimos às chamadas desigualdades educacionais. Estas também podem ser de condições ou de oportunidades.

Há uma tradição na pesquisa educacional e na sociologia da educação brasileiras de estudos sobre desigualdades de condições educacionais. Esta trabalha questões de acesso à escola, dos níveis de alfabetização e da escolaridade média alcançada pela população, bem como dos fluxos escolares e de promoção no interior dos sistemas de ensino (Soares, 2004).

Mais recentes são os estudos sobre desigualdades de oportunidades educacionais e as investigações sobre a eficácia e os efeitos das escolas. Estes refletem debates posteriores ao período pós-universalização do ensino fundamental no Brasil. No primeiro caso, observam-se as tendências nas transições educacionais, de ingresso e conclusão de ciclos e etapas de ensino, verificando o aumento ou diminuição da desigualdade de acesso ao sistema educacional, além da progressão dentro do sistema. No segundo caso, investiga-se quão relevantes podem ser as escolas nos seus processos de ensino e aprendizado, enfatizando sua capacidade de promover desfechos educacionais positivos e mais equitativos.

No cenário posterior à expansão da oferta e de democratização do acesso à escola no ensino fundamental, percebeu-se, por um lado, o crescimento dos debates sobre qualidade e igualdade do ensino. Por outro lado, o fenômeno das crianças e adolescentes

fora da escola, referente às margens do acesso e, sobretudo, à permanência escolar, incluindo a questão da repetência, constitui um passivo persistente do período pós-universalização.

Enquanto problema sociológico, o fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola pode ser trabalhado a partir do conceito de desinserção escolar (Ribeiro, 2017). Com caráter processual e longitudinal, este exprime trajetórias individuais e coletivas marcadas por experiências sucessivas de fragilização e ruptura de laços institucionais e simbólicos, com afastamento dos pertencimentos aos ambientes escolares, perda de sentido moral e utilitário da educação formal e desinteresse pelas aulas e pelos conteúdos pedagógicos. Como processo, as trajetórias são pensadas num *continuum* entre dois polos (de inserção e desinserção) e evoluem, de forma mais linear ou mais errática, no decorrer dos ciclos de vida individuais.

O status escolar de uma pessoa pode ser observado num momento particular, a partir de uma série de marcadores posicionais pertencentes a esse fluxo. Matrícula, aprovação, progressão e conclusão de etapas de ensino são exemplos de marcadores posicionais que, lidos numa certa direção, podem indicar trajetórias mais próximas a um polo de inserção ou permanência. A ausência de matrícula (ou matrícula tardia), atrasos e infrequência, evasão e desalento (a desistência de estudar) são marcadores que apontam para intensificação da desinserção, rumo a interrupções cada vez mais definitivas das trajetórias escolares e aos desfechos que a pesquisa educacional convencionou chamar de “fracasso escolar” (Ribeiro, 2017).

Os marcadores posicionais caracterizam diferentes níveis de inserção e desinserção e representam momentos diferentes das trajetórias educacionais, que podem estar associados a diversos fatores, contextos e motivações. Tal perspectiva analítica assume explicitamente o caráter local e transitório e a dependência multifatorial e multinível (em diferentes jogos de escalas) na explicação dos fenômenos. Para cada indivíduo existem múltiplas trilhas e fatores que influenciam suas decisões e sua posição no momento exato da observação. Num momento anterior ou imediatamente posterior, outros episódios e contingências conduzem a novas posições de afastamento ou aproximação em relação à escola. Particularmente, empregamos o conceito para situações em que o estudante ingressa na escola e, depois de algum tempo, começa a vivenciar uma variedade de experiências que fragilizam sua relação com a escolarização básica.

Buscamos captar traços das desigualdades educacionais nos relatos dos adolescentes que cumprem MSE. Assim, esse pequeno grupo de pessoas, com suas trajetórias significativas, foi empregado como um caso “bom para pensar” pelo menos duas ordens de fenômenos: o afastamento da escola e as motivações para tal interrupção, analisadas com base nas percepções sobre o valor social da escola, atribuído pelos adolescentes.

Metodologicamente, o suposto de que tais adolescentes estejam situados num polo avançado de desinserção, em evasão ou desalento, mesmo considerando sua matrícula obrigatória durante a internação, enriquece o desenho da análise, enquanto as biografias desses adolescentes parecem garantir a qualidade intrínseca do caso, por sua pertinência teórica, seu interesse social e pela possibilidade de aprendermos com o caso escolhido – todos critérios interessantes para seleção de amostras qualitativas, mesmo que de caso único (Pires, 2008).

O contexto das trajetórias

A pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro” (DEGASE; UFF, 2019) realizou em 2016 um *survey*⁶, no qual foram aplicadas entrevistas individuais mediante uma metodologia de autorrelato. Foram entrevistados 307 adolescentes nas seis unidades de internação do estado ativas naquele momento.

Neste artigo, os dados dessa pesquisa (DEGASE; UFF, 2019) foram utilizados como fonte secundária, a partir da qual procuramos estabelecer um contexto, expondo a figuração social em que a entrevista grupal realizada pela coautora e utilizada como base empírica para este artigo foi realizada. Os dados do *survey* também têm um papel de validação por sua robustez e pelo fato de terem sido coletados em período próximo ao da entrevista utilizada neste artigo. De fato, os resultados do relatório coincidem com observações de campo realizadas no sistema socioeducativo e com resultados de outras pesquisas sobre o tema.

⁶ Os dados foram produzidos em período anterior ao isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, que teve forte impacto sobre a experiência escolar dos adolescentes brasileiros e, ao mesmo tempo, afetou a experiência de internação nas unidades socioeducativas.

Os entrevistados (DEGASE; UFF, 2019) eram predominantemente do sexo masculino (97%) e negros (45,9% se autodeclararam pardos e 30,3%, pretos). A média de renda *per capita* familiar variava entre R\$ 146,00 e R\$ 500,00 por mês. A maioria tinha alguma experiência no mercado de trabalho (76,2%).

Quanto à escolarização, mais de 90% dos jovens internados não haviam concluído o fundamental apesar de 81,1% terem idades entre 16 e 18 anos. Apenas 12,4% nunca tinham repetido qualquer série, enquanto 32,2% haviam repetido duas vezes, e 34,2% possuíam três ou mais reprovações. Logo, eram altos os níveis de defasagem idade-série. Cerca de 45% cursavam o sexto ou sétimo ano do fundamental. Sobre os motivos das reprovações, foram apontados: infrequência (16%); “não entendimento das matérias” (6,7%); “bagunça em sala de aula” (6,3%); ou “não gostar de estudar” (1,5%).

Os dados mostraram ainda que 74% dos adolescentes não estavam na escola antes da internação – 61,6% não estava estudando no momento da apreensão, outros 12,4% estavam matriculados, mas sem frequentar a escola. O principal motivo para não estar estudando foi “não gostar de estudar” (30%), seguido pelos adolescentes que afirmaram terem sido “expulsos da escola” (14%). Outros 12% apontaram “a necessidade de trabalhar”, e 10% relataram “problemas na escola”.

Foi interessante notar que grande parte desses adolescentes não atribuía o abandono da escola ao seu “envolvimento” com práticas infracionais. De fato, a “entrada na vida do crime” foi indicada como motivo por apenas 8% dos adolescentes. Em uma pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018), no contexto paulista, o mesmo percentual de indicação do ingresso no mundo do crime como motivo para estar fora da escola foi de 24,4%. Sem desconsiderar que essa adesão possa prejudicar a escolarização, talvez de modo mais considerável do que o captado pelas pesquisas, é significativo que os adolescentes atribuam mais seu abandono a questões de âmbito escolar do que à participação em atividades infracionais. No Rio de Janeiro, 54% declararam terem saído por não gostarem, terem problemas ou serem expulsos da escola. Em São Paulo, 54,7% afirmaram não gostar de ir à escola, expulsão ou transferências, não conseguir ser aprovado, “estigma” na escola ou porque a escola não aceitou a matrícula. Comportamento similar foi percebido por Gallo e Williams (2008).

Nesse sentido, consideramos pertinente esmiuçar tais relações entre escola e adolescentes que cumprem MSE, pois elas parecem estar permeadas de experiências que

não se resumem à incompatibilidade da manutenção de uma atividade remunerada, seja lícita ou ilícita, mas indicam um conjunto de experiências escolares não satisfatórias.

Muitos adolescentes, além de funcionários dos sistemas socioeducativo e educacional, relatam casos de recusa ou dificuldade de matrícula na unidade escolar açãoada após ou durante o cumprimento da MSE, como aparece na bibliografia (Gallo; Williams, 2008; Instituto sou da Paz, 2018; Koerich; Vidal, 2019; Paisan, 2014; Reis, 2016; Tafakgi, 2019; 2021). Mecanismos informais com os quais as burocracias escolares controlam o acesso e desestimulam a permanência de indivíduos indesejados também aparecem na literatura que não trata especificamente de MSE (Prado *et al.*, 2016). Essa discussão nos fez refletir sobre o fenômeno das “expulsões”, que foram experimentadas por grande parte dos interlocutores (em entrevistas posteriores) e por todos os adolescentes da entrevista utilizada aqui:

Entrevistadora: E a escola te expulsou mesmo?
Paulo: Ah... o diretor queria me bater!
Carlos: Aqui, nós quatro que “tá” aqui, se tiver um que falou que nunca foi expulso de uma escola...
Entrevistadora: Ah é? Vocês também foram expulsos?
[Todos concordam com um movimento de cabeça]
Paulo: Fui expulso de vários. Carlos da Silveira, Gouveia...
Carlos: Eu fui expulso da única escola que estudei...⁷

Como mencionado, a pesquisa do DEGASE e UFF (2019) apontou que 14% dos adolescentes declararam terem sido expulsos. A pesquisa “Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro” (MPRJ e UFF, 2019), registrou percentual maior (16,5%). Assim, apesar da garantia constitucional de permanência na escola prevista pelo ECA, é fato conhecido que a expulsão é uma experiência comum entre os adolescentes que passam pelo socioeducativo, o que aparece na literatura (Silva; Salles, 2011; Rolim, 2014; Pereira, 2015; Freitas, 2019; Jesus, 2019) e na fala dos entrevistados. Além disso, pesquisas apontam transferências constantes de escolas entre esse grupo de estudantes (Borba; Lopes; Malfitano; 2015; Silva; Salles, 2011; Bazon; Ferrari; Silva, 2013), muitas das quais compulsórias, em outros momentos dissuasórias, visando escamotear processos de expulsão.

⁷ Entrevista realizada pela coautora em abril de 2019.

Do ponto de vista do modelo institucional da educação formal e das percepções de alguns dos profissionais da educação, ter passagem pelo sistema socioeducativo e, no limite, residir em favelas significa faltar com pré-requisitos socioculturais que conferem educabilidade. Segundo Lopez (2008), ter educabilidade significa ter uma certa matriz comportamental, incluindo disposições subjetivas, internalização de modos de se comportar e conteúdos reconhecidos como necessários para a convivência no ambiente escolar e para a transmissão da cultura letrada.

No caso do cumprimento de MSE, um agravamento desse fenômeno pode ser lido sob a chave do estigma, da “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (Goffman, 1988, p. 4), e da condução de processos de sujeição criminal (Misse, 2007, 2008 e 2010). Na sujeição criminal, há a cristalização do crime no sujeito, que incorpora em sua identidade a suspeita e a acusação, de modo a ser representado como um perigo à convivência e aos demais. Nesse caso, existe um domínio da “identidade degradada”, nos termos de Goffman (1988), do “bandido” sobre os demais papéis sociais, como o papel de estudante, por exemplo.

Educação para os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa (MSE)

Nosso interesse agora recai sobre as percepções (e elaborações) dos adolescentes que cumprem MSE em relação a suas experiências escolares. Foram analisadas visões sobre o papel social, o valor da escola e o significado da educação em suas vidas.

Iniciamos esse exercício analítico buscando caracterizar, a partir dos relatos, os *status* de desinserção escolar, situando os adolescentes a partir de marcadores de adesão ou descolamento em relação à instituição Escola e ao valor Educação. Com esse intuito, é possível pensar em termos de graus de desinserção, tomando três referências temporais: a apreensão; a realização da entrevista, um período de internação; e um momento projetado no futuro, que trata do imaginário, onde têm lugar os projetos e expectativas.

No primeiro momento, há uma interpelação sobre a “lembança da escola”. Os adolescentes mostraram-se, inicialmente, quase que indiferentes a esse “passado escolar”. Não se sabe ao certo se é algo que a memória não alcança devido ao tempo de evasão ou se esse esquecimento tem relação com a experiência de privação de liberdade, que muitos alegaram trazer prejuízos à memória, ou mesmo se a provocação sequer motivou qualquer reação emocional que valesse menção naquele momento.

Carlos, por exemplo, afirmou que nem foi direito à escola. Parece ter ocorrido o mesmo com Paulo, ao afirmar que só foi à escola depois da internação, “na cadeia”⁸. Ele havia interrompido os estudos no 4º ano do fundamental, como Carlos. Para Carlos, a primeira impressão foi de um descolamento grande em relação à escola, que se confirmou quando se falou sobre a frequência às aulas na unidade socioeducativa. Para Paulo e Vitor, a impressão inicial foi de uma adesão maior à instituição escolar, pelo simples fato de, no momento da aplicação da entrevista, eles estarem estudando na unidade socioeducativa.

Até o momento, durante o processo da pesquisa ainda em andamento, assim como nas referências consultadas (Silva; Salles, 2011; Dias; Onofre, 2010; Bazon, Ferrari; Silva, 2013; Pereira, 2015) surgiu o diagnóstico de que grande parte dos jovens que cumpria MSE se referia à escola de forma bastante negativa. Destacam-se dificuldades na relação com os profissionais da educação, a existência de um clima escolar hostil ou não voltado ao aprendizado, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, ocorrência de agressões verbais e físicas, além de casos em que se sentiram discriminados.

Os adolescentes discordaram de frases com valoração positiva da escola: “eu me sinto bem na escola”. Afirmaram não se sentir seguros e não conferiam às escolas uma posição de destaque, contrastando esses afetos com experiências sociais e lugares em que se sentiam mais confortáveis e viam maior aprendizado, como: “na rua” e “no trabalho”.

Nas sentenças genéricas, a educação familiar apareceu com mais força: “para mim, educação é o que a minha família me dá” ou “a que vem de casa que é importante”. Enquanto isso, as referências à educação escolar foram depreciativas: “a escola não está servindo para nada”; “acho que esse papel aí [da educação] já foi amassado e rasgado há muito tempo”; “é um lixo”; “só ia para a escola para andar de skate”. Aqui estão incluídas percepções sobre a baixa qualidade dos processos de ensino e aprendizagem:

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

Entrevistadora: Mas nessa escola...

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

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

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

⁸ Na linguagem corrente das unidades socioeducativas é comum o uso de termos do sistema prisional, a despeito da busca por diferenciação empregada pelos documentos norteadores da política socioeducativa. O uso do termo “cadeia” ao invés de “internação” é um exemplo bastante usual, mas também temos o uso corrente de “cela”, “preso”, “comarca”, “seguro”, entre outros.

Entrevistadora: Vocês queriam que fosse mais difícil, então?

Carlos: Não, tipo assim, o certo né?

Vitor: Nessa vida nada é fácil, né? Nada. Se for muito fácil fica chato, né?
Meio estranho.⁹

As entrevistas permitiram investigar crenças e valores sociais mais difusos e universais sobre educação. Na falta de crenças e formas de adesão mais amplas em relação à utilidade da escola, restaram representações escolares baseadas na transmissão de conteúdos básicos, o oferecido, segundo os adolescentes, para pessoas pobres. Tais resultados parecem corroborar diagnósticos negativos da literatura. Zaluar (1992, p. 48) destacou uma “relação provisória e instrumental com a escola” entre os jovens que “simplesmente passam” pela instituição escolar.

Carlos: No básico da escola, o que serviu pra mim foi fazer conta, ler e escrever... só.

Vitor: É, pra mim também.

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

Paulo: Pra mim tá tranquilo, meus garranchos tão tranquilos. Sei ler e sei escrever. E tô indo. Não devo nada a ninguém.

Carlos: O que eu sei é pouco, mas dá pra segurar.¹⁰

A escolarização é obrigatória para o adolescente em idade escolar privado de liberdade, como previsto no ECA. Porém, o fato dessa determinação encontrar entraves na prática (Jesus, 2019; Silva, 2019; Godinho; Julião, 2019; Abreu; Barbosa; Silva, 2020) nos permite avaliar marcadores de desinserção escolar num segundo momento, durante a internação.

Carlos está matriculado (“o nome está lá”), mas, segundo ele, não era mais conduzido para frequentar as aulas: “não desço para mais nada, fico o dia todo na cela”. Júlio estava há quatro meses na unidade. Não havia retomado ainda sua escolarização e disse: “o que eu quero aprender, não tem”. Ele se referia ao Jovem Aprendiz. O programa de profissionalização era descrito como um dos principais interesses dos adolescentes, mas não havia vagas para grande parte. Os outros entrevistados, inclusive, ironizaram o desejo de Júlio, já que nem eles “com mais tempo de casa” conseguiram acesso ao

⁹ Entrevista realizada pela coautora em abril de 2019.

¹⁰ Entrevista realizada pela coautora em abril de 2019.

programa. Paulo afirmou estar estudando na unidade de internação no sétimo ano do fundamental e Vitor afirmou estar “adiantado”, pois estava no primeiro ano do ensino médio. Paulo e Vitor estavam, naquele momento, mais inseridos.

Em um terceiro momento, o intuito foi verificar se a educação formal estava incluída nos projetos de vida dos adolescentes. Vitor, que afirmou “estar adiantado”, não pensava em terminar os estudos. O mesmo ocorreu com Paulo, que depois reformulou sua resposta: “eu penso, mas não quer dizer que eu quero, penso em um dia mudar, terminar os estudos, fazer faculdade, formar, fazer direito, fazer advocacia, ganhar dinheiro”. Vitor complementa: “é, eu também, mas só que nós vai penar”. Em comum, Vitor e Paulo não parecem ter uma opinião formulada sobre o assunto, mas têm a percepção de que terminar os estudos seria perder muito tempo sem necessariamente um retorno esperado em termos de trabalho. Por sua vez, Carlos, que não estava estudando, foi o único a responder prontamente que tinha interesse em terminar os estudos, enquanto Júlio não demonstrou esse desejo.

Em suas narrativas, os adolescentes elaboram um diagnóstico de dificuldades combinadas, pelas circunstâncias e na consecução posterior de empregos, e atribuem certa linearidade aos planos educacionais. Contudo, trazem também em sua narrativa um imediatismo voltado à consecução de renda e alguma errância nas formas articuladas para operacionalizar essa vontade:

Entrevistadora: “A escola serve para conseguir um bom emprego”.

Paulo: Mentira!

[risos]

Vitor: Caô!

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

[...]

Carlos: Eu já escutei já. De todos os familiares. Todo familiar fala isso [que a escola serve para conseguir um bom emprego].

Entrevistadora: Por que eles falam isso então?

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

Paulo: É lorota isso aí, uma invenção.

[...]

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

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

Paulo: Um trabalho!

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

Paulo: Aí tu estuda até o terceiro ano, aí chega no terceiro ano, acabou. A deus-dará. Se vira! Toma um pé na bunda da escola. Terminou os estudos.

Vai com deus! Caça teu trabalho lá, meu bom! Áí tu fica lá, suando... entregando currículo no sol. Acabou que eu estudei, estudei... e minha mãe? Minha mãe terminou os estudos! Sabe no que minha mãe trabalha? Faxineira. Faxineira no hospital!

[...]

Carlos: É, só [estudando se dar bem na vida] se for nessa escola aqui [apontando para foto da escola identificada como particular].

Vitor: É, nessa daí tem as regalias, a rapaziada aí se dá bem na vida.¹¹

Na prática, a educação formal parece não oferecer aos adolescentes o que almejam. Pelo contrário, os modelos de socialização e os papéis sociais aos quais têm acesso, somados às experiências de privação, dificultam a crença que conecta linearmente a consecução de diplomas e transições educacionais aos retornos em termos de bens e posições de prestígio que outras classes mais abastadas têm acesso. Como nos mostraram Costa e Koslinski (2006), num cenário de redução da mobilidade social ascendente, a escolarização parece sofrer um esvaziamento de significado para alguns grupos sociais:

Entrevistadora: E aí, vocês falaram da diferença dessas escolas aqui e...

Carlos: É a desigualdade isso daí. Desigualdade, o governo...

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

Paulo: Pode crer que ali [imagem da escola pública] tá faltando um monte de coisa. Vai estar faltando papel [...] porque é muito calor, trabalhando com o ar-condicionado quebrado [...]

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

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

Carlos: Um jogando papel no outro...

Paulo: Uma bagunça só.

Entrevistadora: Ué, mas na foto não dá para ver isso... Na foto, estão quietos...

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

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

[...]

Vitor: Sei lá né, desigual. A diferença dessa escola [particular] aqui para as outras é grande né. Tipo assim...

Carlos: Alguma? Tem toda diferença!

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

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

Carlos: Isso aí é nosso mesmo, tem jeito não. E educação pública, como eu disse aqui, foi uma merda, não me ensinou nada.

¹¹ Entrevista realizada pela coautora em abril de 2019.

[...]

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

Vitor: Claro!

Carlos: Pô, a nossa escola pública às vezes você vai com mó vontade de estudar, mó vontade de fazer uma parada maneira, chega lá e não tem professor. Tá ligado? Nós tá fazendo o favor de ir pra escola, aprender alguma coisa, aí chega lá não tem ninguém para ensinar a gente.¹²

Quando esses adolescentes falam sobre educação e escola, remetem a essa representação social da escola pública, atualizada por suas experiências particulares e continuamente retroalimentadas por cada nova experiência negativa. É clara a percepção das desigualdades existentes entre escolas das redes pública e privada, o que provoca sentimento de privação relativa.

Diante desses resultados, duas considerações podem ser empregadas para cotejar as falas dos adolescentes. Primeiro, tais percepções estão forjadas por experiências negativas no histórico das instituições escolares pelas quais passaram. Um histórico que, em si, traz as marcas da exclusão, pelas “expulsões”, fracassos e percursos educacionais erráticos, além de discriminações e estigmatizações testemunhadas ou sofridas. Em segundo lugar, é possível notar nos discursos a percepção das dificuldades relativas, dos contextos desfavoráveis, da adversidade e da pobreza, além de certa percepção difusa de responsabilização do outro, projetada na figura do Governo, dos políticos e professores, representações que convergem para a “escola pública”.

Considerações finais

O estudo abordou desigualdades educacionais e socioeducacionais. Para tanto, foram analisadas narrativas obtidas a partir de uma das entrevistas realizadas pela autora, aplicada a um grupo de adolescentes cumprindo MSE de internação, no Rio de Janeiro. Os relatos foram cotejados com evidências de outros momentos do trabalho de campo, com dados secundários e, com base na literatura, proporcionando uma compreensão ampla das percepções dos adolescentes sobre o valor da educação e sobre o papel da escola em suas vidas e perspectivas de futuro.

A pesquisa revelou trajetórias educacionais adversas, marcadas por vivências de exclusão, privação e discriminação, que foram interrompidas mesmo antes da atividade

¹² Entrevista realizada pela coautora em abril de 2019.

infracional. Revelou ainda percepções negativas e certo desencantamento com a educação formal e seus retornos potenciais, e uma representação de “escola pública”, como o lugar dos pobres, simbolicamente concebida com ineficaz, precária e desestimulante.

Tais resultados mostram uma visão de mundo desconectada da via da escolarização e repetidamente alimentada por novas experiências negativas com a escola, conduzindo trajetórias individuais para um polo mais extremo de desinserção. Mesmo quando a escola aparece como uma projeção remota no futuro, isso ocorre sob uma expectativa de dificuldade. Esses resultados ampliam o debate sobre a política educacional para adolescentes no sistema socioeducativo.

Combinados, esses dois aspectos expõem a magnitude das barreiras estruturais e das dificuldades encaradas por estes jovens, uma dura realidade capturada pela expressão “nessa vida, nada é fácil”, colocada por Vitor. As percepções dos adolescentes sobre suas experiências escolares, anteriores e posteriores à acusação de autoria dos atos infracionais, ajudam a entender os entraves e o caminho da garantia desse direito fundamental.

Referências

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.** Tocantinópolis: UFT/PROGRAD/PROEX, p. 163-173, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2166/3/Anais%20da%20II%20Jornada%20de%20Estudos%20sobre%20Educação%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20em%20contextos%20de%20privação%20de%20restrição%20de%20liberdade.pdf#page=164> Acesso em: 04 dez. 2024.

BAZON, Marina Rezende; FERRARI, Renata Martins; SILVA, Jorge Luiz da. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, 2013, p. 175-199.

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, 2015, p. 937-963.

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. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, 2006, p. 133-154.

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, 2019. Disponível em: <http://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2020/06/Relatorio-Pesquisa-DEGASE.pdf> Acesso em: 22 jul. 2024.

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

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, 2019, p. 170-194.

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, 2008, p. 41- 59.

GODINHO, Ana Cláudia; JULIÃO, Elionaldo. Apresentação do dossiê: educação e privação de liberdade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, 2019, p. 3-6.

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

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_voltrei_pro corre 2018.pdf Acesso em: 22 jul. 2024.

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.

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, 2019, p. 77-94.

LOPEZ, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (org.). **A Cidade contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais nas grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ / IPPES, 2008

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/perfildosadolescentesjovensemconflito.pdf> Acesso em: 22, jul. 2024.

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, p. 191-200, 2007.

MISSE, Michel. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2008, p. 371-385.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Lua Nova**, São Paulo, n. 79, 2010, p. 15-38.

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, 2014, p.226-235.

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. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 154-211.

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, 2016, p. 237-262.

REIS, Priscilla Duarte dos. Conhecendo o CRIAAD de Nova Iguaçu, seus sujeitos e suas tensões raciais. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 8, n. 1, 2016, p. 80-105.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

RIBEIRO, Eduardo. Motivações e fatores associados à desinserção educacional no Rio de Janeiro: evidências a partir do Projeto Aluno Presente. In: Eliana Souza Silva; Miriam Krenzinger. (Org.). **Projeto aluno presente: uma metodologia intersetorial para a garantia do direito à educação de todas e todos**. 1ed. Rio de Janeiro: Cidade Escola Aprendiz, 2017, p. 94-173.

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.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 3, 2011, p. 353-362.

SILVA, Roseanna de Andrade Moura. **“A escola coloca em risco a unidade inteira”:** Dilemas e conflitos na gestão do processo socioeducativo. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica, 2019.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v.2, n.2, 2004.

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

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

ZALUAR, Alba. Exclusão social e violência. In: ZALUAR, A. (org.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. p. 37-54.

*Recebido em Julho 2024
Aprovado em Novembro 2024
Publicado em Fevereiro 2025*
