

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana

EDUARDO LOPES SALATIEL

**“A ESCOLA PERDEU”: experiências escolares de jovens
acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e
Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG**

Belo Horizonte
2018

EDUARDO LOPES SALATIEL

**“A ESCOLA PERDEU”: experiências escolares de jovens
acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e
Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho

Belo Horizonte

2018

Ficha Catalográfica

S159e 2018	Salatiel, Eduardo Lopes. “A Escola Perdeu” [manuscrito]: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais - PPCAAM/MG / Eduardo Lopes Salatiel. – 2018. 140 f.: il., tabs. Orientadora: Ana Cláudia Ferreira Godinho. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia (f. 131-138) e anexos. 1. Escolarização e Estado. 2. Juventudes. 3. Ameaça de Morte. 4. Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais. 5. Desigualdades. I. Ana Cláudia Ferreira Godinho. II. Título. CDD: 379
---------------	--

“A ESCOLA PERDEU”: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG.

Eduardo Lopes Salatiel

Dissertação defendida em 22 de junho de 2018 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelo (as) professor (as):

Prof.^a Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof. Dr. Geraldo Magela Leão
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof.^a Dra. Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.^a Dra. Ana Catharina Mesquita de Noronha – SUPLENTE
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.^a Dra. Karine dos Santos – SUPLENTE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Para meu filho, Arthur, “com carinho”.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e colegas da Turma VIII do Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, que contribuíram em muitos momentos para o aperfeiçoamento desse trabalho, além de terem proporcionado a vivência de momentos de descontração, importantes para a troca de ideias, mas, também, para enfrentar os períodos de tensão que, não raro, acometem os e as estudantes.

Às secretárias e estagiárias do Mestrado, pela disponibilidade de atender as demandas direcionadas a elas.

A professora Dra. Ana Godinho, pela preciosa orientação, realizada, sempre, com respeito e disponibilidade, e cujos apontamentos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Geraldo Leão e Dr. Wander Augusto Silva, pelos aportes que, realizados durante a banca de qualificação, foram muito importantes para dar, à pesquisa em andamento, outros contornos.

A professora Dra. Santuza Amorim e, mais uma vez, ao professor Geraldo, por aceitarem nosso convite para comporem a banca examinadora e pelas preciosas contribuições feitas na ocasião.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante parte do desenvolvimento desta pesquisa.

A Diretora de Proteção e Defesa de Direitos Humanos da SEDPAC, Ana Carolina Gusmão, e à presidenta do Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania, Viviane Mayrink, pela autorização e apoio para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do PPCAAM/MG, em especial Carla, Márcia, Fábio, André, Liliane, Raquel e Cecília, pelo apoio e contribuição que deram a este trabalho.

Aos jovens que acompanhei no PPCAAM/MG, tanto pelas contribuições a esta pesquisa, quanto pelos momentos de diálogo em que muito aprendi.

Aos colegas da Escola Integrada de Segurança Pública, pelo acolhimento e apoio no cotidiano de trabalho.

Aos meus pais, José e Luzia, que, a despeito de todas as adversidades, construíram um lugar onde cresci me sentindo seguro e cuidado.

Aos meus irmãos, pelo cuidado e incentivo que sempre endereçaram a mim.

Ao meu filho Arthur, que, sem saber, me motiva a cada instante com seus sorrisos e questionamentos.

A Karine, companheira, pelo cuidado com Arthur, pelo companheirismo e compreensão, sobretudo diante dos muitos momentos de lazer que deixamos de vivenciar em decorrência das responsabilidades, assumidas por mim, relativas a esta pesquisa.

Às e aos meus sobrinhos, em especial à Bárbara, Victor, Ana Laura e João Vitor tanto pelo cuidado que endereçam a meu filho, quanto pelas contribuições que deram a este trabalho.

“El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, o pertenece a todos, o no pertenece a nadie”.

(GENTILI, 2009, p. 50)

RESUMO

SALATIEL, Eduardo Lopes. **“A ESCOLA PERDEU”**: experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG. 2018. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

O presente trabalho analisa as experiências escolares de jovens ameaçados de morte protegidos pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG. Trata-se de um programa federal, executado em alguns estados através de convênio com os governos estaduais e termo de parceria entre estes e organizações da sociedade civil. Frente ao aumento das taxas de homicídios juvenis, sua criação visou à proteção de crianças e adolescentes, submetidos a grave ameaça, embora jovens de até 21 anos de idade possam ser incluídos, quando egressos do Sistema Socioeducativo. Os pressupostos teóricos fundamentam-se nas contribuições dos estudos sobre as juventudes que, além de romper com os estereótipos comumente alimentados, pautam a necessidade de encarar os jovens como sujeitos de direitos que vivenciam, de diferentes modos, a condição juvenil. Também foram mobilizados estudos que nos auxiliam a pensar a escola, a partir da sua abordagem como um espaço sociocultural e da sua inscrição nos processos sociais, políticos e econômicos mais amplos, o que nos ajuda, sobretudo, na reflexão em torno da relação entre a escola, os jovens e a violência. Foram entrevistados quatro jovens, com histórico de defasagem idade-série. A partir dos dados produzidos, buscou-se compreender como as experiências escolares desses jovens se relacionam com a situação de ameaça de morte, que sentidos eles atribuem aos seus processos de escolarização e a relação entre a vivência da ameaça de morte e a forma como eles buscam, na atualidade, reestruturar seus projetos de vida. O processo de escuta foi realizado a partir da abordagem da Entrevista Narrativa, embora, diante de algumas limitações encontradas, tenham sido necessárias algumas adaptações. A análise das narrativas foi realizada, após a transcrição do texto, na íntegra, por meio do Método Hermenêutico-Dialético, permitindo uma compreensão das experiências narradas e dando conta de diversos processos que envolvem, dentre outros, a escola, o tráfico de drogas e a família. As discussões realizadas apontam para experiências atravessadas por um processo de sistemática violação de direitos que condiciona, em grande medida, suas experiências escolares. Experiências essas que são narradas, na maior parte do tempo, a partir de recordações negativas, dando conta de mecanismos que fomentam a evasão e a exclusão escolar, contribuindo para o envolvimento desses jovens com o tráfico de drogas. Isso se deu frente a um processo de busca por respeito, reconhecimento e pertencimento, que não encontrou, na escola, um espaço de efetivação. Por outro lado, as narrativas apontam que esses elementos encontraram, no tráfico de drogas, mecanismos de fruição. Diversas pistas são fornecidas para pensar um processo de escolarização que acolha esses sujeitos que estão dispostos a estudar, como indicam suas experiências vivenciadas em certas instituições escolares e em contato com profissionais que lograram encará-los, para além dos estereótipos e atos infracionais, como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Juventudes; Experiência; Escolarização; Ameaça de Morte; PPCAAM/MG

ABSTRACT

SALATIEL, Eduardo Lopes. **“THE SCHOOL WAS DEFEATED”**: scholar experiences of youths accompanied by the Minas Gerais Protection Program for Children and Teenagers Victims of Death Threats – PPCAAM/MG. 2018. 140 p. Dissertation (Master’s Degree in Education and Human Formation) – State University of Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

This dissertation analyzes the school experiences of youths in death threat condition, accompanied by the Minas Gerais Protection Program for Children and Teenagers Victims of Death Threats – PPCAAM / MG. The PPCAAM/MG is a federal program, executed in a few States of Brazil, through agreement between state governments and through partnerships between states and Civil Society Organizations. Due to increasing juvenile homicide rates, its creation aimed at protecting children and teenagers, who are under serious threat, though young people up to 21 years of age can also be included, when graduates of the Socio-Educational System. Theoretical assumptions are based on the contributions of studies about youths, breaking with commonly fed stereotypes, substantiated on the necessity to treat young people as subjects of rights which experience, even though in different ways, the plain youthful condition. It was also mobilized studies that help us think about school, from the perspective of a social-culture space and its inclusion in the broader social, political and economic processes, which helps us, above all, to reflect on the relationship between school, youth and violence. Four youngsters were interviewed with a history of age and school mismatch. From the data produced, it was pursued to understand how the school experiences of these youths are related to death threat and in which way they plan, in present time, to restructure their life project. The listening process was narrative interview. Due to some limitations, adaptations in listening process were necessary. The analysis of the narratives was accomplished after the transcription of the text, in its entirety, through the Hermeneutic-Dialectic Method, allowing a comprehension of the experiences narrated and by so giving account to the several processes, which involves, among others, the school, drug trafficking and family. The discussions held in this dissertation points to a process of systematic violation of rights, affecting their school experiences. Experiences are narrated, in its majority based on their negative memories, as mechanisms that encourage evasion and exclusion from school, contributing to involvement in drug trafficking. The path in search for respect, recognition and empowerment, which was not found in school. On the other hand, the narratives point out that these elements have found, in drug trafficking, mechanisms of fruition. Several clues are provided to think a schooling process involving young people who are willing to study. This is demonstrated in experiences, which indicates that educational institutions with professionals that embrace kids and teenagers as subjects of rights, despite their stereotypes and infractions, are being successful.

Key Words: Youths; Experiences; Schooling; Death Threat; PPCAAM/MG.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de protegidos por idade, cor/raça e sexo/gênero.....	35
Tabela 2 - Número de protegidos por faixa de renda e por referência familiar .	35
Tabela 3 - Número de protegidos por motivo de ameaça	36
Tabela 4 - Número de protegidos por série escolar	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CE	Ceará
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
IHA	Índice de Homicídios na Adolescência
IJUCI/MG	Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania de Minas Gerais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MG	Minas Gerais
NTF	Núcleo Técnico Federal
PE	Pernambuco
PPCAAM	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte
PROVITA	Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas
PRLV	Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDPAC	Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais
SGD	Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes
UF	Unidade da Federação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE EM MINAS GERAIS	20
1.1 Escolhas metodológicas	20
1.2 O PPCAAM/MG: contextualização do campo empírico	23
1.3 Os sujeitos da pesquisa: breve apresentação dos jovens entrevistados	37
1.3.1 O jovem Miguilim	38
1.3.2 O jovem Marcos	39
1.3.3 O jovem Edgar	42
1.3.4 O jovem Mateus	44
2 JUVENTUDES, VIOLAÇÃO DE DIREITOS E A ESCOLA	47
2.1 Os estereótipos sobre os jovens e os estudos sobre juventudes	47
2.2 Os jovens como sujeitos de direitos	53
2.3 Os jovens e a violência letal	55
2.4 Os jovens e a escola	59
3 EXPERIÊNCIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE EM PROTEÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS	70
3.1 O jovem Miguilim: “chamava a mãe, caçava o pai...”	70
3.2 O jovem Marcos: “minha vida escolar foi muito complicada: quando não era sair, era confusão que eu arrumava”	76
3.3 O jovem Edgar: “lá [na escola do socioeducativo] eu reconheci que eu posso ser o que quiser com os estudos”	83
3.4 O jovem Mateus: “[A história dele] Teve mais crime que escola”	88
4 “A ESCOLA PERDEU”: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À VIDA E À EDUCAÇÃO DE JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE	95
4.1 A relação com a escola	95
4.2 O tráfico de drogas: acolhimento e pertencimento	106
4.3 A perspectiva da morte como possibilidade de vida	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	139
Anexo A: Tópico guia para entrevista narrativa	139
Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido.	139

INTRODUÇÃO

Mais de um milhão e duzentas mil pessoas foram assassinadas no Brasil no período de 1980 a 2012 (WASELFISZ, 2014), cifra essa que ultrapassa, em muito, a soma do número de mortos de vários países que têm sido palco, nas últimas décadas, de diversos conflitos armados, de que são exemplos as guerras civis. O aumento do número e das taxas de homicídios verificado, no período, constituiu-se como um grave problema social que tem afetado, de modo ainda mais preocupante, a população juvenil. Para termos uma ideia, no referido período, os homicídios foram responsáveis por 28,8% das mortes entre os jovens, enquanto na população não jovem eles representaram apenas 2,0% dos óbitos (WASELFISZ, 2014).

Pelo menos duas publicações periódicas têm se debruçado sobre esse problema, quais sejam: o *Mapa da Violência* e o *Índice de Homicídios na Adolescência (IHA)*. A primeira permite-nos evidenciar um claro recorte de classe presente nesse fenômeno – demonstrando que as principais vítimas são moradores de vilas e favelas dos grandes centros urbanos e que o problema se intensifica a partir dos 13 anos de idade (WASELFISZ, 2014, 2015). A segunda, por sua vez, possibilita a realização de estimativas relativas ao número de adolescentes que serão vítimas de homicídios em determinado período, caso as condições existentes nos municípios analisados não se alterem. Nesse sentido, a última edição do IHA (MELO; CANO, 2017), que analisa dados do ano de 2014, estima que aproximadamente 43 mil adolescentes serão vítimas de homicídio, entre 2015 e 2021, considerados apenas os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes.

A vinculação desse fenômeno com o tráfico de drogas (CERQUEIRA, 2014) e, sobretudo, o envolvimento dos adolescentes nessas redes de criminalidade colocam a questão da educação, em especial a educação escolar, como um ponto de reflexão. Isso porque, se de um lado, convivemos com o discurso que apresenta a educação como verdadeira panaceia dos problemas sociais, por outro, a despeito da crescente taxa de escolarização, podemos evidenciar dois importantes fenômenos: taxas significativas de abandono e evasão escolar (UNICEF, 2014) e adolescentes, envolvidos com o tráfico de drogas, com experiências de vida atravessadas pelo fracasso e pela exclusão escolar (SPOSITO; DE TOMMASI; MORENO, 2009).

Esse panorama veio se descortinando, inicialmente, a partir da minha¹ atuação profissional como professor de filosofia da rede pública estadual de Minas Gerais, durante os anos de 2008 a 2015, período em que tive a oportunidade de lecionar em diversas escolas dos municípios de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves e São José da Lapa. Os dois últimos pertencentes à Região Metropolitana de Belo Horizonte. Já na minha primeira experiência como professor, no ano de 2008, percebi como os fenômenos da violência e do tráfico de drogas afetam de forma significativa o cotidiano da escola. Dentre várias situações, era comum, entre os professores, certo sentimento de medo, motivo pelo qual, muitas vezes, aceitavam, quando não defendiam, “empurrar”² aqueles alunos, supostamente envolvidos com o tráfico de drogas, que não atendiam as condições para aprovação, para não ter, com eles, quaisquer “problemas”. Problemas que, na maioria das vezes, diziam de ameaças e agressões verbais, mas que, também, poderiam representar a danificação de veículos ou, mesmo, resultar em agressões físicas. Esse “ambiente de tensão”, inclusive, é identificado por Leão (2006), em pesquisa que buscou discutir os sentidos atribuídos por jovens pobres da periferia de Belo Horizonte às suas experiências de escolarização.

De fato, não eram raros os casos de alunos envolvidos com o tráfico de drogas, muitos dos quais terminavam acautelados ou presos, interrompendo, em alguma medida, as experiências escolares vivenciadas até então. Outros alunos simplesmente desapareciam da sala de aula e os discursos sobre a motivação da evasão davam conta de ameaças de morte, assassinatos, ou mesmo de uma decisão de abandonar os estudos para dedicarem-se exclusivamente ao tráfico de drogas. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), era patente uma certa dinâmica de jovens que se matriculavam para cumprir exigências, sejam do trabalho formal, sejam daquelas instituídas durante o cumprimento de medida socioeducativa, e que simplesmente desapareciam após a emissão do comprovante de matrícula. Quando muito, frequentavam a escola, mas não a sala de aula. Era comum, nesse contexto, turmas com, por exemplo, 50 alunos matriculados, dos quais apenas uns 15 eram

¹ Optei, no presente trabalho, por utilizar tanto a primeira pessoa do singular, quanto a primeira pessoa do plural. No primeiro caso, o emprego se refere a experiências pessoais, como é o caso das menções feitas a minha trajetória profissional ou a trabalhos realizados anteriormente. Nos demais casos, optei pelo uso da primeira pessoa do plural por entender que esta dissertação é expressão de muitas vozes e fruto da colaboração de diversas pessoas. Não me furto, por isso, à total responsabilidade pelas posições aqui defendidas, bem como descrições de eventos, instituições, etc.

² Aprovar sem as condições normalmente exigidas para tal.

frequentes. Cumpre destacar que, essas ausências e “desaparecimentos”, ao invés de preocupar professores e gestores, eram muitas vezes comemoradas, motivo pelo qual, a obrigação de comunicar o Conselho Tutelar acerca da infrequência injustificada de alunos matriculados no Ensino Fundamental, como disposto no inciso III do Artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), era simplesmente ignorada.

Posteriormente, em maio de 2012, ingressei como educador social no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG). O PPCAAM é um programa federal criado em 2003 e instituído oficialmente pelo Decreto Presidencial nº. 6.231, de 11 de outubro de 2007. Ele é executado em algumas Unidades da Federação através de convênio entre o Governo Federal, os governos estaduais e organizações da sociedade civil. Seu objetivo é proteger crianças e adolescentes submetidos a grave ameaça, podendo a proteção ser estendida a jovens de até 21 anos de idade, quando egressos do Sistema Socioeducativo.

Nesse contexto institucional, ao longo de cinco anos, conheci e tive a oportunidade de acompanhar dezenas de crianças e adolescentes que tiveram, pelos mais diferentes motivos, suas vidas ameaçadas. Histórias de vida que, na quase totalidade dos casos, tinham em comum a sistemática violação de direitos.

Por força das inquietações que acometiam e, certamente, ainda acometem alguns profissionais do Programa, em seu cotidiano de trabalho, empreendi uma investigação na qual constatei que a maioria dos jovens acompanhados pelo PPCAAM/MG, no período de janeiro de 2009 a julho de 2014, foi ameaçada por envolvimento com o tráfico de drogas (SALATIEL, 2014). Esse estudo foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso, quando da realização de uma Especialização em Direitos Humanos e Cidadania, ofertada pelo *Instituto DH: pesquisa, promoção e intervenção em Direitos Humanos e Cidadania*³ e certificada pelo *Instituto São Tomás de Aquino*⁴. Nesse contexto, constatei, também, que grande parte dos jovens apresentava experiências escolares atravessadas por recorrentes reprovações, bem como pela evasão e pelo abandono dos estudos. Por força desse processo, a grande maioria dos protegidos não havia concluído o ensino fundamental, embora estivesse na faixa etária dos 15/17 anos de idade, quando já deveriam estar cursando o ensino

³ Ver: www.institutodh.org

⁴ Ver: www.ista.edu.br

médio. Essa condição, no entanto, não ocorre exclusivamente entre os jovens ameaçados de morte, como aponta o relatório *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil*, segundo o qual: “Entre os adolescentes de 15 a 17 anos que não estudam, mas já frequentaram a escola em algum momento, 89.813 não conseguiram completar os anos iniciais do ensino fundamental. Outros 124.641 completaram essa etapa, mas não foram além” (UNICEF, 2014, pp. 22 e 28).

Mesmo entre aqueles jovens que, por um motivo ou outro, logram continuar matriculados e relativamente frequentes, percebe-se, lançando mão da discussão realizada por Freitas (2009), as marcas da “má-fé institucional”, a que está submetida a “ralé brasileira”, responsável por aquilo que se pode chamar de exclusão qualitativa. Em Salatiel (2014), tive a oportunidade de abordar o caso de um adolescente que, a despeito de se encontrar em vias de concluir o 9º ano do ensino fundamental, aos 17 anos de idade, não sabia ler nem escrever.

O incômodo maior nasce, no contexto do PPCAAM/MG, quando, seguindo a metodologia do Programa (BRASIL, 2017), propomos a esses sujeitos a retomada da educação escolar como um dos aspectos a serem contemplados na chamada *reinserção social*. O que percebemos, em determinado momento, é que o retorno à escola pode ensejar a vivência de novas experiências negativas, demandando, assim, uma intervenção qualificada, capaz de aprofundar a compreensão acerca dos fatores que resultaram no abandono e na evasão e, conseqüentemente, de garantir uma retomada da educação escolar de forma, digamos assim, não traumática.

A educação escolar de jovens acompanhados por um programa de proteção de direitos humanos é, dessa forma, o principal tema desta pesquisa, sendo diante dessas circunstâncias que nos colocamos a seguinte indagação: quais elementos influíram nas experiências escolares de jovens ameaçados de morte e que se encontram em proteção no PPCAAM/MG? Acreditamos que experiências escolares marcadas pela exclusão – expressa nas vivências do abandono e da evasão escolar, ou, ainda, nas recorrentes reprovações – são condicionadas por contextos de vulnerabilidade social e precariedade das políticas públicas de educação, conformando um ciclo de violações de direitos que incidem em uma maior probabilidade de jovens pobres serem submetidos a situações de risco de morte. Por sua vez, essas experiências negativas vivenciadas na escola influem no modo como os jovens protegidos pelo PPCAAM/MG pensam seus projetos de vida, durante e após

a passagem pelo Programa, sobretudo quando instados a retornar à escola como parte do processo de reinserção social.

A pertinência do problema se deve, por um lado, ao fato de que, ainda que seja praticamente impossível negar a importância da educação no enfrentamento dos problemas sociais, os estudos que focam essa relação são, em certa medida, escassos. Por outro lado, os estudos acerca da exclusão escolar vêm apontando que a condição socioeconômica é apenas uma das variáveis que incidem nesse processo, dando conta das múltiplas formas de manifestação desse fenômeno, assim como dos diferentes efeitos nas vidas dos sujeitos que o experimentam (DAYRELL *et al.*, 2009). Contudo, esses estudos não foram ainda suficientes para aprofundar a investigação em torno desses efeitos, sobretudo no que diz respeito ao impacto da vivência do abandono ou da evasão escolar na decisão de um adolescente em se envolver com o tráfico de drogas, aspectos esses que aparecem vinculados nas experiências de vida de parte significativa dos protegidos pelo PPCAAM/MG.

Em relação à produção científica sobre o PPCAAM, verifica-se a mesma escassez referida, anteriormente, como verificamos a partir de buscas realizadas, entre abril de 2017 e maio de 2018, tanto no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quanto na biblioteca eletrônica SciELO.

A pesquisa realizada na SciELO, em diversas ocasiões, durante o período citado, não retornou nenhum resultado para as buscas a partir dos descritores: “PPCAAM” e “Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte”. Já no que diz respeito ao Portal da CAPES, os resultados não foram, significativamente, mais frutíferos. Apesar do Programa contar com 15 anos de existência, abrangência nacional, orçamento significativo e ter como uma de suas finalidades a redução da violência letal contra crianças e jovens, a produção acadêmica envolvendo o Programa ainda é bastante reduzida. Foram encontradas seis dissertações⁵ de mestrado, sendo que, dessas, cinco foram produzidas por pessoas que trabalham ou trabalharam no PPCAAM, à exceção de uma profissional que atuou como assistente social em uma das Portas de Entrada do Programa: o Poder Judiciário. Esse fato, acreditamos, aponta ou relativo desconhecimento do

⁵ Ver: Bertaso (2013); Albuquerque (2014); Oliveira (2014); Reis (2015); Fernandes (2016) e Negreiros (2017).

Programa ou certa dificuldade de acessá-lo no que tange à realização de trabalhos acadêmicos.

No Quadro 1, apresentamos as principais características dos trabalhos encontrados.

Quadro 1 - Características das dissertações produzidas sobre o PPCAAM

Ano da Defesa	Nome do Programa de Mestrado	UF do PPCAAM Objeto do Estudo
2013	Psicologia Institucional	ES
2014	Sociologia	NTF ⁶
2014	Serviço Social	DF
2015	Serviço Social	PE
2016	Direito	--
2017	Psicologia	CE

Fonte: elaborado pelo autor em maio de 2018.

Diante desse panorama e tendo em mente as reflexões precedentes, empreendemos um trabalho de investigação que, para além de se constituir, relativamente ao objeto de estudo, como o primeiro a abordar o PPCAAM/MG e o primeiro a fazê-lo no âmbito da educação, foi levado à cabo a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo principal:

- Analisar as experiências escolares de jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG) e a relação dessas experiências com seu envolvimento com a situação de ameaça de morte.

Objetivos específicos:

- Compreender as experiências escolares de jovens protegidos pelo PPCAAM/MG;
- Analisar a relação entre essas experiências e os sentidos atribuídos por esses jovens à escola;
- Analisar as expectativas desses jovens em relação à retomada da escolarização após o episódio de ameaça de morte.

⁶ O Núcleo Técnico Federal (NTF), com sede em Brasília, é responsável pelo atendimento de solicitações oriundas de estados onde o PPCAAM não é executado.

Investigar essas questões se mostrou de grande importância, não só como esforço de enfrentamento da letalidade juvenil, mas, também, para a identificação dos limites da escola, do modo como se encontra organizada, em relação aos processos de mobilidade e transformação social. Isso porque a escola, assim como outras instituições, é conformada por relações sociais que nem sempre são apreendidas pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos, podendo fomentar práticas completamente imersas na perspectiva da ideologia dominante, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais.

Ao propor uma investigação focada na escuta dos sujeitos que vivenciaram situações de abandono e evasão escolar, bem como de envolvimento com o tráfico de drogas – até o ponto de se verem na iminência de ser assassinados – acreditamos somar esforços a iniciativas como o Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens (PRVL). O presente trabalho reveste-se, assim, de potencial científico e social, na medida em que pode contribuir para pensar práticas educativas na escola e no trabalho socioeducativo com jovens em situação de vulnerabilidades e com trajetórias de envolvimento com a criminalidade, como é o caso dos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas.

Além disso, acreditamos que ao buscar analisar as experiências escolares dos jovens do PPCAAM/MG, podemos contribuir para que os e as educadoras sociais, enquanto integrantes das equipes multidisciplinares dos PPCAAM, construam estratégias para trabalhar a retomada da educação escolar. Isso porque, na medida em que compreendem melhor quais foram os elementos que fomentaram a exclusão escolar desses sujeitos, têm a possibilidade de empreender uma atuação que leve em conta esses fatores. Nessa direção, acreditamos ser possível contribuir no fomento de uma retomada da escolarização de tal forma que novas situações de abandono e evasão escolares possam ser, de algum modo, obstadas.

Por outro lado, os próprios atores que compõem o universo escolar podem se valer das reflexões realizadas, tendo em vista que a escola precisa acolher esses jovens e não excluí-los. A contribuição desta pesquisa parece, inclusive, ser direcionada de modo privilegiado à EJA, tendo em vista a faixa etária dos protegidos e que a distorção idade-série coloca obstáculos à sua inserção em turmas regulares, onde deverão conviver com colegas bem mais novos, ficando, muitas vezes, expostos a sentimentos como vergonha e mesmo humilhação, na medida em que apresentam

dificuldades de seguir o ritmo de tais turmas. Nesse sentido, acreditamos que a EJA deve se valer de todo o instrumental que lhe permita receber e trabalhar com esses estudantes que, de outro modo, terão na escola apenas um *loco* de reprodução das desigualdades escolares e sociais.

O presente trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos nossas escolhas metodológicas, o contexto institucional em que a pesquisa foi realizada e algumas informações sobre os jovens participantes do estudo. No capítulo seguinte, apresentamos os principais conceitos sobre os quais buscamos construir as reflexões presentes neste trabalho, discutindo os estereótipos que, via de regra, são alimentados em relação aos jovens e às jovens, a importância dos estudos sobre juventudes na problematização desse cenário e na constituição desses indivíduos como sujeitos de direitos. Em seguida, apresentamos dados que apontam para o preocupante quadro de violência a que está submetida a população jovem e o modo como a escola pode ensejar o fomento dessa triste realidade. No capítulo terceiro, apresentamos as experiências de escolarização e de vida dos jovens entrevistados, buscando articular elementos dessas experiências com o aporte teórico utilizado e outras reflexões pertinentes. Por fim, no capítulo quarto, buscamos discutir alguns elementos comuns encontrados nos relatos dos sujeitos do presente estudo, tendo como orientação os objetivos inicialmente colocados pela pesquisa.

1 OS JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE EM MINAS GERAIS

O avanço do número de homicídios juvenis, sobretudo em fins dos anos 1990, coloca ao Brasil o desafio de enfrentar o problema, tendo em vista a pressão não só de organismos internacionais, frente a assinatura de tratados internacionais de direitos humanos, como da própria sociedade civil. Entre iniciativas que buscaram atuar no eixo da prevenção, ou mesmo na busca por compreender a dinâmica desse problema social, através da elaboração de indicadores, por exemplo, destaca-se o PPCAAM.

A seguir, são expostos alguns elementos que dizem do contexto de criação do Programa, de sua dinâmica de funcionamento e do público a que se destina. Da mesma forma, abordamos algumas particularidades da execução do PPCAAM/MG, com foco na caracterização dos sujeitos acompanhados em determinado período, o que, acreditamos, nos permite conhecer melhor os jovens participantes deste estudo.

1.1 Escolhas metodológicas

Para desenvolver a pesquisa, propomos um exercício de investigação qualitativa, cuja perspectiva de trabalho nos parece apropriada para apreender os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à escola e aos seus processos de escolarização, sobretudo porque assumimos a complexidade inerente ao mundo humano, reconhecendo tanto a dimensão condicionante das macroestruturas, quanto os mecanismos subjetivos mobilizados nos processos de interação social. Nessa direção, acreditamos ir ao encontro do que aponta Flick (2009, p. 20), quando afirma que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” e que “essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Para a consecução dos objetivos propostos, optamos por organizar a pesquisa em duas fases. Na primeira delas, buscamos apresentar e analisar o perfil socioeconômico dos protegidos pelo PPCAAM/MG, recorrendo à sistematização de informações constantes das fichas de pré-avaliação, relatórios de avaliação da ameaça e relatórios de acompanhamento dos protegidos, bem como, dentre outros, do Relatório de Monitoramento do Programa⁷ e de produções acadêmicas. Julgamos

⁷ Documento produzido em 2014 pela Equipe Nacional de Monitoramento, que contava com representantes da Coordenação Geral do PPCAAM e do Núcleo Técnico Federal. O documento

que essa caracterização permite traçar paralelos e reflexões para a compreensão do nosso problema de pesquisa. Ainda nesse primeiro momento, buscamos, a partir da literatura, discutir os fatores condicionantes das situações de abandono e evasão escolar, bem como da sistemática violação de direitos das juventudes, em especial da juventude pobre.

Na segunda fase, empreendemos o processo de *escuta* de jovens em proteção no PPCAAM/MG, atentando-nos para a vivência, por parte desses sujeitos, de experiências de abandono e evasão escolar, o que pode ser constatado a partir da análise das fichas de pré-avaliação ou dos formulários de avaliação da ameaça. Esses documentos, que integram a metodologia instituída em âmbito federal, são preenchidos, respectivamente, por algum profissional do órgão que está demandando a atuação do Programa e pelo técnico ou técnica do PPCAAM que realizou a entrevista de avaliação da ameaça. O referido formulário pode ser preenchido tanto no momento do atendimento, quanto posteriormente, no caso de a ação causar algum desconforto aos sujeitos.

A escolha dos procedimentos metodológicos, nesta fase, não se deu ao acaso. Dizemos isso porque a condição de protegido é assumida por livre e espontânea vontade do ameaçado, o que implica, quase sempre, no estabelecimento de vínculos que garantem a disponibilidade da fala e da escuta.

Nesse sentido, julgamos interessante dividir a segunda fase em dois momentos. O primeiro destinado à realização de conversas informais, nos valendo da própria metodologia de trabalho dos educadores sociais do PPCAAM/MG. Trata-se, assumindo a potencialidade educativa dos espaços que constituem a cidade, de dialogar com os jovens durante visitas a museus, centros culturais, cinemas, exposições, práticas esportivas, etc. Nesse contexto, buscamos provocar as primeiras reflexões sobre suas experiências escolares e de vida, na perspectiva de apreender os atravessamentos presentes nessas vivências, sobretudo no que diz respeito aos sentidos produzidos e compartilhados por eles. Pautamos esse momento porque acreditamos que os indivíduos não estão alheios aos contextos de enunciação do discurso (BAKHTIN, 2012), de modo que determinadas situações mobilizam

recebeu, conforme a Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, a classificação de sigilo “Reservado”, motivo pelo qual, a despeito da autorização para utilizá-lo neste trabalho, nenhum trecho do mesmo foi diretamente citado.

memórias, sentimentos etc., que podem aportar mais elementos para a reflexão em torno do nosso problema de pesquisa.

No segundo momento, entrevistamos quatro jovens participantes da primeira fase, buscando analisar suas experiências escolares a partir do modo como, na atualidade, eles as reconstroem. A abordagem por meio da noção de *experiência*, compreendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21), nos ajuda a contribuir no processo de ecoar as vozes desses jovens reais. Sujeitos que, assim como outros coletivos, vêm social, política e historicamente sendo produzidos como inexistentes e, conseqüentemente, tendo seus direitos violados, suas vozes silenciadas. O que não os impede, no entanto, de se afirmarem, de diferentes modos, como existentes (ARROYO, 2014).

Nesse sentido, buscando que esses jovens narrassem suas experiências, acreditamos que a perspectiva da morte, materializada na ameaça, influiu de forma significativa no processo, fornecendo novos limites que passam a ser encarados como parâmetros de um novo modo de se ver e de se colocar no mundo. Afinal, esses sujeitos encontram-se, em grande medida, afastados de toda a ação em que se viam envolvidos, proporcionando um tempo e um espaço que contribuem para que as memórias sejam acessadas e revestidas de sentido. Dessa forma, acreditamos que elas, inclusive, disparam processos reflexivos que produzem efeitos no presente, à medida em que se lançam ao futuro. A esse respeito, inclusive, defendi em outro trabalho (SALATIEL, 2016) que a possibilidade de uma morte com cadáver (ou seja, não simbólica) pode representar pontos de inflexão capazes de disparar processos de reformulação de projetos de vida, como buscaremos demonstrar mais à frente.

As entrevistas, por sua vez, foram gravadas e posteriormente transcritas para análise, tendo se dado a partir da perspectiva teórico-metodológica da entrevista narrativa que não contempla, como na entrevista semiestruturada, por exemplo, a existência de um roteiro. Ela ocorre, tal como proposto por Schütze (2010), a partir de um “tópico guia” ou de uma “pergunta geradora”, a partir do/a qual o informante é convidado a narrar experiências de sua história de vida.

No entanto, já na realização da primeira entrevista, nos deparamos com alguns limites, em relação ao seu emprego, exigindo algumas adaptações, em especial nas etapas de transcrição e identificação temática, sobretudo, devido à limitação de tempo, inerente aos cursos de mestrado. Ainda assim, procuramos seguir as devidas

orientações durante a preparação da entrevista, tanto no que diz respeito à elaboração de um tópico guia⁸, quanto no estabelecimento de uma conversa prévia com cada sujeito da pesquisa. Dessa forma, buscamos, além de esclarecer os objetivos do estudo, sensibilizá-los quanto à importância de cada detalhe recordado e de que, da nossa parte, não havia nenhuma preocupação com o tempo de duração do encontro. Nessa direção, conduzimos as entrevistas orientados pela preocupação em não interromper os entrevistados, intervindo somente após cada sujeito encerrar sua narrativa provocada pelo tópico guia. Ademais, garantimos a transcrição integral de cada entrevista e a identificação das temáticas abordadas por cada sujeito, embora não tenhamos seguido, à risca, a elaboração de um quadro com a minutagem de cada tema.

A análise dos dados foi realizada por meio do método hermenêutico-dialético que, segundo Minayo (1996), é o que melhor possibilita uma interpretação aproximada da realidade, já que “coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida” (p. 231). Acreditamos que essa perspectiva de trabalho vai ao encontro do referencial teórico adotado, contribuindo, assim, para a compreensão do nosso problema de pesquisa, tendo em vista que “toma como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas” (MINAYO, 1996, p. 232).

1.2 O PPCAAM/MG: contextualização do campo empírico

O PPCAAM foi criado como projeto piloto no ano de 2003, em Minas Gerais, fruto da mobilização de atores sociais e políticos. Sua idealização parece ter sido motivada, sobretudo, frente ao número significativo de adolescentes que, à época, encontravam-se em cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade e que, ao saírem das Casas de Semiliberdade para visitarem as famílias, foram assassinados. Muitos desses homicídios tinham relação com conflitos existentes nos territórios e eram, inclusive, anteriores ao início do cumprimento da referida Medida.

⁸ Ver: Anexo A.

Esses fatos parecem ter colocado o Poder Público em uma situação bastante delicada, já que esses homicídios estavam vitimando jovens que se encontravam sob a guarda do Estado. Esse é um dos motivos pelos quais acreditamos que, embora o PPCAAM tenha se constituído como um programa federal no ano de 2007, sua criação no Estado de Minas Gerais foi autorizada, já em 2005, através da Lei Nº 15.743 (MINAS GERAIS, 2005), sugerindo uma articulação política, entre legislativo e executivo, que parece não ter sido possível no âmbito da União.

Tanto assim, que a instituição oficial do Programa, em nível federal, se deu através do Decreto Presidencial Nº 6.231, de 11 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007). Fato esse que sugere, pelo menos, uma impossibilidade de pautar, junto à Câmara e ao Senado, as articulações necessárias para garantir a criação do Programa através de lei e com a devida celeridade. No entanto, o referido Decreto representou um avanço em relação à Lei Nº 15.743, uma vez que estendeu a proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte, independentemente do motivo, ou seja, não apenas por serem autores de ato infracional ou testemunha ou vítima de crime. Aliás, essa qualificação do público-alvo da proteção, presente na lei estadual, confirma a hipótese de que a criação do Programa em Minas Gerais deveu-se, sobretudo, aos homicídios de jovens sob guarda do Poder Público.

A despeito de sua importância e de contar com mais de uma década de existência, o PPCAAM permanece, ainda hoje, desconhecido para grande parte dos atores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD). Instituído através da Resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o SGD se constitui através da integração de instâncias governamentais e da sociedade civil, em torno da busca por garantir direitos humanos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, engloba instituições como Conselhos Tutelares, Ministério Público, Poder Judiciário, dentre outras.

Uma explicação para esse desconhecimento reside, talvez, no modo como foi pensado o funcionamento do PPCAAM, tomando como referência o Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (PROVITA). Criado em 1996, em Pernambuco, o PROVITA foi uma iniciativa do Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Sociais (GAJOP), uma organização não governamental, cujo objetivo era contribuir para o fim da impunidade, garantindo a necessária proteção às vítimas e testemunhas de crimes. Pautando-se em experiências internacionais, o PROVITA foi articulado a partir de uma metodologia que buscava por meio do *sigilo*, seja da

identidade dos e das protegidas, seja de outras informações, como paradeiro etc., garantir a segurança e a vida desses sujeitos, tornando possível sua contribuição nos processos judiciais. Analogamente ao que aconteceu com o PPCAAM, a experiência em Pernambuco ensejou a instituição do PROVITA como um programa federal em 1999.

Esse *modus operandi*, durante muito tempo, orientou, sobremaneira, a metodologia do PPCAAM que, até muito recentemente, por exemplo, apontava a necessidade de os e as profissionais utilizarem codinomes. A perspectiva do sigilo se mostrou tão forte que até mesmo a existência do Programa parece ter se revestido, em certo sentido, dele. Assim, só muito recentemente ele passou a ser apresentado de forma ampla e mesmo compor espaços institucionais; o que, antes, era inimaginável.

A atuação do PPCAAM se dá através do acionamento realizado por uma de suas Portas de Entrada, a saber: os Conselhos Tutelares, o Ministério Público e o Poder Judiciário. No entanto, seguindo a experiência do PPCAAM/CE, a Defensoria Pública também passará a encaminhar e solicitar a avaliação das equipes dos programas estaduais⁹ (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, quando chega a um dos profissionais dessas instituições o conhecimento de uma provável ameaça de morte direcionada a criança ou adolescente, ou ainda a jovens de 18 a 21 anos egressos do Sistema Socioeducativo, é realizada uma pré-avaliação da ameaça, podendo ou não resultar no acionamento do Programa. Quando provocada, a equipe técnica do PPCAAM (geralmente uma dupla composta de um assistente social e um psicólogo) realiza o atendimento da/o criança/jovem, bem como de seus familiares e, quando é o caso, de atores da rede de proteção envolvidos.

Constata a ameaça de morte, a equipe realiza uma proposta de proteção que, se aceita, implica, via de regra, no encaminhamento do sujeito ameaçado, de preferência junto ao núcleo familiar, para outro local. A distância deste em relação ao local da ameaça é avaliada a partir da gravidade do ato e do poder do ameaçador, dentre outros fatores que contribuem para a construção de uma Matriz de Risco. Nesse sentido, a proteção pode ser realizada dentro da mesma cidade ou, até mesmo, em outro estado. Cumpre à equipe técnica, nesse processo, garantir a viabilidade da proteção, atentando tanto para questões de segurança, quanto para a adaptação dos

⁹ Até o final do mês de maio de 2018, o PPCAAM/MG ainda não havia implementado essa parte da nova metodologia.

sujeitos ao novo local de moradia. Para tanto, além de apoio financeiro, pedagógico, psicossocial e jurídico disponibilizado pelo Programa, busca-se acionar os mais deferentes serviços nas áreas da educação, assistência social, saúde, dentre outros.

Para tanto, o Guia de Procedimentos PPCAAM (BRASIL, 2017) prevê, para o funcionamento dos programas em âmbito estadual¹⁰, uma equipe mínima que deve ser composta por:

- Duas coordenações: Geral e Técnica;
- Advogado;
- Analista Financeiro;
- Assistente Administrativo;
- Assistente Social;
- Educador Social;
- Motorista;
- Psicólogo.

O PPCAAM/MG é implementado, atualmente, através de convênio entre a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais (SEDPAC). A execução propriamente dita, no que diz respeito à contratação de profissionais, gestão dos recursos financeiros etc., é feita pelo Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania de Minas Gerais (IJUCI/MG), através da celebração de Termo de Parceria com a SEDPAC. Até meados de setembro de 2017, a equipe do Programa era composta por:

- 3 coordenações (Geral, Técnica e Administrativo-Financeira);
- 4 Auxiliares Administrativos;
- 4 Apoios Técnicos (que desempenhavam a função de motoristas);
- 5 Assistentes Sociais;
- 2 Advogados;
- 1 Educador Social (um solicitou seu desligamento alguns meses antes);
- 5 Psicólogos.

A reconhecida importância do Programa, no entanto, não o privou de sofrer com a precarização que afeta, de modo geral, as políticas públicas e sociais. Já no

¹⁰ Como apontamos, anteriormente, os estados, onde o PPCAAM não é executado, são atendidos pelo NTF, que realiza o deslocamento necessário ao atendimento da solicitação e dá os encaminhamentos necessários para o acompanhamento do caso, quando da inclusão.

início de 2017, os profissionais do PPCAAM/MG foram surpreendidos com o cancelamento do plano de saúde a que, até então, tinham direito e passaram a conviver com a perspectiva da redução salarial e do número de profissionais. De fato, diante da ausência de repasse do Governo Federal, o Programa passou a ser executado apenas com os poucos recursos do Governo de Minas, concretizando, a partir de um novo processo seletivo, tanto a redução de salários quanto a redução de pessoal. Dessa forma, o Programa, ainda que conviva com a expectativa de melhorias, vem sendo executado, conforme informações que recebemos no final de maio de 2018, com o seguinte quantitativo de profissionais:

- 2 coordenações (Geral, Técnica);
- 1 Gestora Financeira;
- 1 Auxiliar Administrativo;
- 1 Auxiliar Financeiro;
- 3 Motoristas
- 2 Assistentes Sociais;
- 2 Advogados;
- 1 Educadora Social;
- 3 Psicólogos.

Além de ser o mais antigo em funcionamento, o PPCAAM/MG contava, até meados de 2017, com a maior equipe e se constituiu como aquele que mais atende solicitações e protege o maior número de casos, dentre os programas em funcionamento no país. Apesar da existência de uma metodologia de trabalho instituída em âmbito federal, os programas alimentam, localmente, algumas especificidades. Em Minas Gerais, o atendimento das solicitações e o acompanhamento dos casos são realizados por duplas de profissionais com formações distintas, que englobam as áreas do direito, psicologia e serviço social, ainda que ao longo do acompanhamento, um desses profissionais se constitua como técnico de referência. Dentre outras funções, cabe a esse profissional realizar a articulação dos equipamentos e serviços da rede de proteção, avaliar a extensão da ameaça de morte, estabelecer locais onde a proteção pode ser realizada e disponibilizar recursos financeiros.

Os dados e as reflexões apresentados acima nos indicam alguns pontos para pensarmos, no âmbito do Programa, o papel do educador/a social, bem como a forma com que o direito à educação dos jovens ameaçados de morte parece ser

compreendido. Em primeiro lugar, podemos citar o desaparecimento da figura do Técnico com formação em pedagogia, que existira no PPCAAM/MG em seus primeiros anos de funcionamento e que, de fato, não compõe a “equipe mínima” prevista pelo primeiro Guia do PPCAAM (BRASIL, 2010). Além disso, quase todos os programas em funcionamento apresentam, historicamente, uma característica comum com os dados apresentados anteriormente, no que diz respeito a um número de educadores/as sociais bem abaixo do número dos outros profissionais do direito, psicologia e serviço social.

Esses elementos nos permitem pensar que a garantia do direito à educação não se constitui como um dos focos principais do PPCAAM. Dizemos isso, inclusive, na medida em que as atribuições¹¹ dos educadores e educadoras sociais no Programa não apresentavam, até o ano de 2017, diferenças significativas com aquelas relativas aos demais profissionais, no que diz respeito às orientações então em vigor. O que é pior, não se vislumbrava, nessas atribuições, um eixo propriamente educativo ou pedagógico, sendo valorizadas ações que faziam do e da educadora apenas um apoio dos outros profissionais da equipe técnica. No início da minha atuação no PPCAAM/MG, inclusive, era comum ser demandado apenas para cumprir tarefas que os técnicos não queriam realizar, como auxiliar em mudanças e entregar benefícios (auxílio aluguel, alimentação, etc.), ou mesmo para suprir a demanda de contato com famílias consideradas problemáticas. Durante um período, também, havia como que um entendimento, por parte de alguns profissionais, de que cabia ao e à educadora realizar o deslocamento dos sujeitos incluídos durante atendimento de plantão, o que resultava em uma jornada de trabalho que chegava, em alguns casos, a até doze horas. Tudo isso implicava, cumpre destacar, na impossibilidade de realização ou de planejamento de atividades propriamente educativas, já que era necessário estar sempre de prontidão para atender demandas desse tipo.

Esse panorama sofreu mudanças significativas – não sem implicar conflitos de várias ordens – a partir de provocações realizadas por mim e acolhidas, inicialmente, pelos então coordenadores do Programa. Com o aval e apoio deles, foi possível constituir um espaço de reflexão em torno do papel da educação social, com o qual muito contribuiu a então supervisora técnica do PPCAAM/MG. A partir do trabalho realizado nesse período, fomos construindo propostas específicas de atuação no

¹¹ Estas, como as atribuições dos demais profissionais do PPCAAM, figuram em documento com classificação de sigilo e circulação restrita.

âmbito da educação social e que foram bem recepcionadas por alguns profissionais e sustentadas, posteriormente, pelas novas coordenadoras.

A pertinência dessa produção, parcialmente apresentada em Salatiel e Fernandes (2016), pode ser evidenciada no modo como foi recepcionada durante apresentação aos e às educadoras sociais de outros PPCAAM, reunidos durante Encontro Nacional do programa, em novembro de 2015, na cidade de Belo Horizonte. A partir das discussões que tiveram lugar nessa ocasião, o trabalho que demos início foi qualificado com as contribuições dos e das demais educadoras e, posteriormente, implementado como atribuições específicas no novo Guia Metodológico do Programa¹².

Antes desses avanços, no entanto, as atribuições da educação social no PPCAAM/MG já haviam sido, em grande medida, qualificadas. A atuação do educador social passou a se dar por provocação, seja dos técnicos de referência, com o aval de uma das coordenações, da própria coordenação ou, mesmo, por avaliação do próprio educador, quando da realização de estudos de caso. Nesse contexto, a educação social passou a tratar-se de uma outra perspectiva de intervenção focando, sobretudo, o protegido, mas cujas ações podem abarcar, também, seus familiares. Enquanto experiência educativa, a atuação do educador passou a ser orientada, sobretudo, pela perspectiva da garantia de direitos – que podem, inclusive, ser violados durante a proteção – e a amenização dos efeitos desse processo. Nesse sentido, os seguintes objetivos passaram a ser perseguidos durante o acompanhamento dos casos:

- Favorecer o posicionamento crítico dos sujeitos quanto a seus processos de socialização;
- Fomentar a participação política na comunidade;
- Desenvolver uma apreensão crítica do legado cultural;
- Interromper o circuito de atuação na rede de criminalidade violenta. (SALATIEL; FERNANDES, 2016, p. 52)

Nessa perspectiva, as ações implementadas pelo educador social passaram a buscar favorecer a circulação pela cidade, assim como a ocupação dos seus mais diversos espaços, como: cinemas, centros culturais, museus, praças, parques, dentre outros. Para além de momentos de lazer e descontração, que contribuem para o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos envolvidos, essas atividades passaram

¹² As referidas atribuições constam da versão Reservada do documento. Para consulta à versão pública, onde elas, todavia, não aparecem, ver Brasil (2017).

a ser pensadas como experiências educativas não escolares. O que, no entanto, não descartava a necessidade de um planejamento, bem como o estabelecimento de alguns objetivos, construídos à medida em que, por meio dos encontros entre educador e protegidos, ia-se vislumbrando possibilidades de trabalho, a partir do interesse do jovem, bem como das especificidades que seu caso apresentava.

Não é raro que os protegidos, logo ao serem incluídos, permaneçam um tempo afastados da escola, seja por questões de segurança ou por fatores relacionados à negativa de matrícula pelas instituições, à documentação para transferência, dentre outros. Nesse contexto, é comum, também, que o educador atue frente aos desafios colocados à retomada dos estudos, seja no que diz respeito à recusa por parte dos protegidos ou, mesmo, às dificuldades que se apresentam quando do retorno do jovem à escola.

No que diz respeito ao cotidiano de trabalho no PPCAAM/MG, podemos dizer que mesmo um planejamento, que busque estabelecer uma rotina, pode ser comprometido a partir do atendimento da primeira ligação telefônica, às 9 horas da manhã. Esse telefonema pode tanto se constituir como um contato cujo objetivo seja apenas o levantamento de dados acerca do encaminhamento de casos para o Programa, quanto dar conta de que algum caso “estourou”¹³. Nesse último caso, é comum, já à mesa do café – um dos poucos momentos, durante o trabalho, de socialização entre grande parte da equipe – a discussão em torno de como reconfigurar a agenda dos carros utilizados para atendimentos e acompanhamentos ou, ainda, efetuar-se ligações reagendando visitas a protegidos ou comunicando atraso que poderá ocorrer em relação a algum atendimento agendado para avaliação da existência de ameaça de morte.

Quando um caso “estoura”, é comum que o técnico ou a técnica de referência se dirija para o local de proteção, quando avaliado como seguro, para tomar as providências necessárias ou entre em contato para dar orientações de como o protegido ou protegida, em conjunto com os familiares, deve proceder. A complexidade desse processo pode ser vislumbrada diante da rapidez com que as decisões devem ser tomadas, garantindo a adequação dos procedimentos com vistas

¹³ Com a expressão “estourar” designa-se algumas situações que apontam o comprometimento do processo de proteção: descoberta, por parte do ameaçador, do local de proteção; encontro, próximo ao local de proteção, de alguém que mora no local da ameaça e que pode levar ao conhecimento do ameaçador o paradeiro do protegido ou protegida; apreensão do ou da protegida por cometimento de ato infracional; agressão física entre as pessoas que se encontram em proteção, dentre outras.

à manutenção da proteção. Nesse sentido, esses movimentos são realizados, via de regra, em conjunto com a coordenação técnica ou geral.

Esses telefonemas recebidos podem, inclusive, dar conta de como algumas instituições que compõem o SGD compreendem a proteção ofertada pelo PPCAAM e mesmo os direitos de crianças e jovens. Sobre isso, podemos citar Bertaso (2013) que se deteve sobre a experiência do PPCAAM/ES e buscou, partindo do cotidiano mesmo de trabalho, apreender os modos de gestão da vida a partir dos encaminhamentos feitos ao Programa. O trecho de sua dissertação, transcrito a seguir, poderia, perfeitamente, ilustrar a forma como o PPCAAM/MG é acionado em muitos momentos:

- Alô? É do PPCAAM?
- Sim, o que deseja?
- Aqui quem fala é a assistente social da prefeitura e estamos precisando que vocês venham aqui com urgência, pois tem um menino que tá ameaçado e precisa sair da cidade agora.
- Senhora, me explica melhor a situação.
- É porque ele tá ameaçado e o pessoal lá do bairro dele mandou o recado que se ele não pagar a dívida das drogas vão “passar” ele.
- Calma, vamos entender um pouco melhor, onde vocês estão? Onde ele está agora?
- Não, é porque a mãe dele tá aqui e tá dizendo que já não aguenta mais esse menino em casa. Ele fica a maior parte do tempo na rua e só aparece pra trazer problema.
- Mas..., e onde o menino está agora?
- Tá vindo aqui pro Conselho, o Comissário tá trazendo ele.
- E ele diz o quê disso tudo?
- Ah! Isso eu não sei. Eu já atendo esse menino desde que ele tinha 10 anos e ele não tem jeito mais não. A mãe dele, coitada, já tentou de tudo e você sabe como funcionam as coisas aqui, né?! A gente até tem um abrigo, mas é só pra crianças, não dá pra misturar esse tipo de menino lá, né?! (BERTASO, 2013, pp. 19-20)

Esse modo de encarar o PPCAAM como mecanismo de se livrar de crianças e jovens que, por diversos motivos, se tornaram *personae non gratae* em determinados bairros ou municípios, é evidenciado recorrentemente e se expressa, principalmente, pelos casos encaminhados em que não se verifica a existência de ameaça de morte.

Muitas vezes, nesses casos, a situação de risco social, advindo de um contexto de múltiplas vulnerabilidades – para o qual contribui a precariedade das políticas públicas – é identificado como uma situação de ameaça. A esse respeito, cumpre destacar que a equipe do PPCAAM/MG se desloca por grandes distâncias, no Estado de Minas Gerais, para efetuar os atendimentos demandados, representando, no caso de uma ameaça não configurada, em um gasto de energia que poderia ter sido empregada de forma mais eficiente. Por isso, inclusive, passou-se a pautar, cada vez mais, a capacitação dos atores que constituem a rede de proteção, embora essa iniciativa seja limitada tanto pelo quantitativo limitado de profissionais do PPCAAM/MG, quanto pela rotatividade de pessoal, sobretudo, dos Conselhos Tutelares.

Quando essas situações atípicas, porém, em certa medida, corriqueiras, não se estabelecem, a jornada de trabalho pode comportar diversas outras situações e encaminhamentos, como, por exemplo: a escrita de relatórios, a organização e entrega, ao setor responsável, de documentos de prestação de contas e a realização de estudos de casos com a coordenação técnica ou junto aos parceiros da rede de proteção; o deslocamento, dentro de Belo Horizonte ou para outras cidades, com vistas à realização de entrevistas de avaliação de ameaça e o acompanhamento de protegidos e protegidas a consultas médicas, audiências ou a determinadas instituições da rede de proteção.

À educação social, agora, é possível realizar atividades lúdicas, esportivas, culturais, que implicam na visita a museus, cinemas e outros espaços onde educador/a e protegido/a podem conversar, sem as amarras institucionais, e estabelecer vínculos que contribuem tanto com a manutenção da proteção, quanto com a reflexão em torno de novos projetos para o futuro. É significativo, nesse sentido, a fala de um jovem ao ser questionado, pela técnica de referência, sobre o primeiro encontro com o educador social: “ele é muito gente boa. Nem parece que trabalha no Programa”. Essa fala, para além de caracterizar a educação social como um espaço de intervenção específico, aponta suas potencialidades frente às muitas exigências que são feitas aos e às protegidas quando da inclusão no PPCAAM. Muitas vezes, é nesse espaço que os jovens e às jovens conseguem tratar de determinados assuntos, relativos ou não à ameaça de morte sofrida. Isso porque se constitui em um contexto que, em muitos momentos, logra ir além da institucionalidade e, conseqüentemente, da respectiva desconfiança normalmente alimentada pelos protegidos e protegidas frente a tudo que recorde o Estado. Sendo assim, garante-se a necessária

disponibilidade da *fala* e da *escuta*. Nos encontros que se dão, diante dessa perspectiva de trabalho, não raro trabalhamos questões como o analfabetismo, a regularização da documentação pessoal – que nos permite refletir com o ou a jovem sobre elementos que dizem respeito ao processo de constituição das identidades – e mesmo o fomento da circulação, pela cidade, lançando mão do transporte coletivo. Em todas essas atividades, o diálogo é um instrumento importante, sendo orientando, inclusive, pelo respeito ao que os sujeitos trazem consigo. O que, por outro lado, não nos exime de apresentar visões e concepções distintas sobre determinados temas, buscando com isso, inclusive, fomentar uma visão mais ampla de mundo por parte de todos os envolvidos.

Já os motoristas – que, via de regra, apoiam as ações empreendidas por técnicos/as e educadores/as – realizam, quando relativamente disponíveis, a busca por imóveis que possam ser alugados, seja pelo Programa – no caso de ser necessário abrigar provisoriamente sujeitos recém incluídos –, seja pelas famílias. Para tanto, avaliam não só as condições desses imóveis, quanto outros aspectos relacionados, por exemplo, ao valor da locação e à região, no que diz respeito à existência e proximidade de centros de saúde, escolas, linhas de ônibus, etc.

Ademais, há sempre uma dupla que está de plantão, garantindo o atendimento de até três casos que, dado o caráter de urgência, são atendidos no mesmo dia em que a solicitação de avaliação de ameaça é enviada ao Programa. Normalmente, esses casos são encaminhados pela Vara Infracional ou pela Promotoria da Infância e Juventude de Belo Horizonte, ainda que o conhecimento dos casos seja levado a essas instituições por outros equipamentos da rede de proteção, como conselhos tutelares e abrigos.

Findo o dia de trabalho, é possível, ainda, que o telefone de plantão, à cargo da coordenação do Programa, seja acionado, demandando a atuação do/a técnico/a e do motorista que se encontram de “sobreaviso”. Apesar da orientação de que esse acionamento seja feito apenas em caso de urgência, não é raro que protegidos e protegidas entrem em contato com demandas que dizem tanto de alguma discussão entre os familiares ou, mesmo, diante do fato de que o gás de cozinha acabou. Não raro, também, quando essas questões não logram ser solucionadas através de orientações fornecidas por telefone, os profissionais de sobreaviso precisam atuar, ainda que aos fins de semana ou durante a noite/madrugada.

Esses aspectos, que não constituem, de forma alguma, a totalidade das ações realizadas cotidianamente, nos dão algumas pistas da complexidade inerente ao trabalho do PPCAAM. Em muitos momentos, por exemplo, o número de casos incluídos pode comprometer a qualidade do acompanhamento, tendo em vista que cada técnico/a de referência fica a cargo de várias famílias ao mesmo tempo, devendo se haver com várias questões, seja do relacionamento intrafamiliar, seja da relação com às instituições da rede de proteção que, nem sempre, é amistosa.

Outras pistas, que nos ajudam a compreender os desafios colocados ao Programa, podem ser inferidas a partir dos dados apresentados, a seguir, relativos ao mês de julho de 2017. À época, o PPCAAM/MG era responsável pela proteção de 29 casos de crianças e jovens ameaçados, bem como de 69 familiares, tendo em vista que grande parte desses sujeitos foram incluídos na modalidade “com responsável legal” e suas proteções construídas junto ao núcleo familiar. Alguns dados, relativos a esses casos, são apresentados, a seguir, na perspectiva de apontar o modo como chegam à condição de protegidos, o perfil socioeconômico, dentre outros dados que nos permitem evidenciar alguns elementos em comum em relação a esses sujeitos.

Os Conselhos Tutelares representaram, no que tange aos casos em tela, a Porta de Entrada responsável pelo maior número de encaminhamentos (treze casos), provavelmente por sua atuação nos territórios. De fato, a proximidade dos conselheiros e conselheiras desses territórios leva-os a conhecer, em grande medida, a dinâmica dos grupos aí organizados e, em muitos casos, seus próprios integrantes. Nesse sentido, é compreensível que os casos de ameaça de morte cheguem primeiro ao conhecimento do Conselho Tutelar.

Em segundo lugar aparece a Promotoria da Infância e Juventude, com nove casos, seguida pelo Juizado da Infância e Juventude, com sete casos. Aqui, nos parece, a maioria dos casos guarda relação com o cometimento de atos infracionais, não sendo raro, por exemplo, que os jovens levem ao conhecimento dos magistrados e magistradas, durante as audiências, a condição de ameaçados de morte, o que, por sua vez, enseja o acionamento do Programa.

A grande maioria dos protegidos e protegidas foi ameaçada em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com treze e dez casos, respectivamente. As cidades do interior, por sua vez, foram responsáveis por cinco casos de ameaças de morte. Além desses, um caso era oriundo de outro estado, cuja proteção foi construída em Minas Gerais tendo em vista a extensão e o caráter persecutório da ameaça sofrida.

Assim como o fenômeno dos homicídios, as ameaças de morte afetam, em especial, os jovens negros, sobretudo na faixa etária dos 13 aos 18 anos, como podemos observar na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Número de protegidos por idade, cor/raça e sexo/gênero

Idades	Nº de Protegidos	Cor/Raça	Nº de Protegidos
1	1	Amarela	1
13	2	Branca	2
14	3	Negra	26
15	6	Sexo/Gênero	Nº de Protegidos
16	5	Homem	23
17	7	Mulher	6
18	5		

Fonte: elaborada pelo autor em agosto de 2017.

Em relação à condição socioeconômica, podemos observar, com base na Tabela 2, que parte significativa dos protegidos vive em condições de pobreza ou mesmo de extrema pobreza, caracterizadas pela renda familiar mensal *per capita* igual ou inferior a R\$ 170,00 e R\$ 85,00, respectivamente (BRASIL, 2016). Já em relação ao modo como se estruturam, percebemos que grande parte das famílias tem como referência apenas a genitora. Esse aspecto parece impactar o orçamento doméstico, na medida em que as possibilidades de trabalho ficariam condicionadas, já que, dependendo da idade dos filhos, a única pessoa a trabalhar seria aquela que, também, deveria cuidá-los. Essa situação leva, frente à não garantia de vagas na educação infantil, por exemplo, a um cuidado com os filhos que acaba sendo relativizado, ficando esses sujeitos, muitas vezes, sob os cuidados de vizinhos e, não raro, entregues à própria sorte, na medida em que ficam sob responsabilidade de um ou uma irmã que, a despeito de ser mais velho, nem sempre possui condições para tal ofício.

Tabela 2 - Número de protegidos por faixa de renda e por referência familiar

Renda	Nº de Protegidos	Referência Familiar	Nº de Protegidos
Sem renda	10	Mãe	18
Até $\frac{1}{4}$	4	Avós	5
De $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$	2	Pai	2
De $\frac{1}{2}$ a 1	7	Sem referência	2
De 1 a 2	4	Mãe/Pai	1
De 2 a 3	2	Outros	1

Fonte: elaborada pelo autor em agosto de 2017.

No que diz respeito aos motivos das ameaças de morte, a grande maioria dos/as protegidos/as foi ameaçada por algum tipo de envolvimento com o tráfico de drogas, que diz tanto dos conflitos relativos ao trabalho na venda de drogas, quanto de dívidas ou mesmo de envolvimento amoroso com traficante, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Número de protegidos por motivo de ameaça

Motivos	Nº de Protegidos
Envolvimento com o tráfico	16
Acerto de contas	2
Disputa de gangues	3
Testemunha oficial	2
Vingança pessoal	2
Policial	1
Briga Intrafamiliar	1
Passional	1
Outro (Trabalho escravo)	1

Fonte: elaborada pelo autor em agosto de 2017.

Da mesma forma, a situação escolar chama nossa atenção, na medida em que dos vinte e nove casos protegidos, apenas sete se encontravam matriculados e frequentes quando da ocorrência da ameaça de morte. Se excluirmos o caso relativo à criança de 1 ano de idade, veremos que vinte e um adolescentes e jovens estavam afastados da escola, em condição de abandono ou evasão. A defasagem idade-série pode ser observada na medida em que vinte e três protegidos estão na faixa dos 15-18 anos, quando, normalmente, o Ensino Fundamental (EF) já deveria ter sido concluído. Contudo, apenas dois jovens o fizeram, já que se encontram no primeiro ano do Ensino Médio (EM) e apenas outros três estariam em vias de fazê-lo, tendo em vista se encontrarem no 9º ano. Se pensarmos, ainda, que nenhum dos protegidos se encontra na faixa dos 6-12 anos, veremos que todos, com exceção da criança de 1 ano, deveriam estar, no mínimo, no 7º ano do EF, como vemos na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de protegidos por série escolar

Série	Nº de Protegidos	Série	Nº de Protegidos
Não escolarizado	1	6º Ano EF	7
2º Ano EF	1	7º Ano EF	5
3º Ano EF	1	8º Ano EF	4
4º Ano EF	1	9º Ano EF	3
5º Ano EF	4	1º EM	2

Fonte: elaborada pelo autor em agosto de 2017.

1.3 Os sujeitos da pesquisa: breve apresentação dos jovens entrevistados

Do universo apresentado acima, tínhamos, inicialmente, o objetivo de entrevistar quatro¹⁴ jovens com defasagem idade-série e que estivessem sendo acompanhados pela educação social. Isso porque minha atuação como educador no Programa possibilitava o estabelecimento de vínculos que facilitariam a realização das entrevistas. Dentre outros motivos, essa experiência de educação não escolar – com que a atuação do PPCAAM/MG pode se revestir – possibilitava o trânsito por outros espaços educativos da cidade, fomentando reflexões em torno da educação, inclusive escolar, além de se constituir, no âmbito do PPCAAM/MG, em espaço privilegiado de sensibilização para retomada do processo de escolarização.

No entanto, essa intenção inicial, de entrevistar quatro jovens que estivessem sendo acompanhados pela educação social, teve que ser alterada. Considerando o modo como o Programa é executado, por diversas vezes, desde fins de 2016, os e as trabalhadoras se viram diante da iminência do encerramento dos contratos de trabalho. Ainda que a possibilidade da recontratação existisse, as incertezas¹⁵ em torno do processo nos levaram a utilizar como critérios para seleção a idade igual ou superior a 15 anos, a existência de defasagem idade-série e, claro, o desejo do jovem em participar do estudo. Nesse sentido, foi possível entrevistar dois jovens que já vinham sendo acompanhados pela educação social, um cuja entrevista se deu quando de seu encaminhamento para a educação social e um que não foi acompanhado, totalizando quatro sujeitos da pesquisa.

Uma breve apresentação desses jovens é realizada, a seguir, dando conta de como foram encaminhados para o PPCAAM/MG, a que se deveu suas ameaças, a configuração familiar e, dentre outras informações, o modo como chegaram ao Programa no que tange à modalidade de inclusão.

¹⁴ Esse número foi pensado, sobretudo, levando-se em conta o tempo disponível para realização da pesquisa e nossa opção pela entrevista narrativa como mecanismo de coleta de dados.

¹⁵ De fato, os contratos de trabalho foram renovados, após a realização de novo processo seletivo. Entretanto, como apontamos, anteriormente, a equipe foi reduzida em quase 50%, bem como os salários. Cumpre destacar, ainda, que nem todos os profissionais permaneceram. Alguns por decisão própria de não participar da seleção, outros porque não foram selecionados ou figuraram como cadastrado de reserva, tendo em vista que alguns profissionais novos foram contratados.

1.3.1 O jovem Miguilim¹⁶

Miguilim foi incluído no PPCAAM/MG aos 15 anos de idade. Originário de uma pequena cidade do interior de Minas, situada em uma região bastante pobre do estado, vivenciou desde cedo situações de negligência e miséria, decorrentes, em grande medida, da fragilidade dos vínculos familiares, bem como da precariedade das políticas públicas. Pertencente a um núcleo familiar constituído por três irmãos e duas irmãs, cresceu sem a referência paterna, sendo criado pela mãe que, após ter um dos filhos assassinado por outro, entregou-se ao uso abusivo de álcool, tendo ela mesma sofrido, ao longo desse processo, agressões, sobretudo domésticas, e abusos. Nesse contexto, as duas filhas deixaram a casa ainda adolescentes, vindo a estruturar suas vidas em outras localidades. Diante do desaparecimento do autor do homicídio, apenas Miguilim e o irmão mais novo continuaram sob os precários cuidados da genitora.

As causas da ameaça, que levam o Conselho Tutelar do município a solicitar o atendimento do PPCAAM/MG, guardam relação com esse cenário de extrema vulnerabilidade que atravessou a vida do jovem, até então. Isso porque tanto a ameaça perpetrada por um traficante, quanto a intolerância por parte da comunidade e mesmo da força policial do município, estão relacionadas ao cometimento de furtos que, como afirmam o jovem e o irmão, eram praticados com vistas à alimentação.

Muitos desses elementos reverberam durante o acompanhamento do Programa quando, tendo aceito a proposta de Proteção, Miguilim, a genitora e o irmão vêm residir em Belo Horizonte, próximo à residência de uma das irmãs. Deslumbrados com a nova realidade, mas, também, desorientados, são interpelados, dentre outros processos, a retomar os estudos formais e a passar mais tempo juntos, em casa, o que antes não ocorria, tendo em vista a permanência na rua, rios e matas da região onde moravam. Nesse contexto, os conflitos eclodem com maior facilidade e é possível evidenciar certa rejeição do jovem, por parte da genitora. Em vários momentos, presenciamos algumas falas que sugeriam que ele não seria seu filho, assim como tratamentos diferenciados em relação a ele e ao irmão.

Nesse contexto, os irmãos buscam espaços de socialização e acabam encontrando condições que lhes permitem fazer, como outrora, uso de maconha, o

¹⁶ Nome fictício, escolhido por nós para resguardar a identidade do jovem.

que exacerba, ainda mais, os conflitos familiares, sobretudo pela reação da irmã que os recebera na Capital. Por sua vez, a genitora, que vinha submetendo-se a tratamento para o uso abusivo de álcool, acaba entregando-se, novamente, ao vício, e decide retornar, juntamente com o filho mais novo, ao município da ameaça para rever o atual companheiro. Diante desses acontecimentos, o PPCAAM/MG articula junto ao conselho tutelar a guarda provisória do jovem, instituindo a irmã como responsável pelo mesmo.

Essas circunstâncias levam o Programa a intensificar o acompanhamento do caso, sobretudo por parte do educador social, o que leva à inclusão de Miguilim em um projeto que atende jovens em diversas situações de vulnerabilidades, através da oferta de oficinas de arte-educação e acompanhamento psicossocial. Para participar dessas atividades, tive a oportunidade de acompanhá-lo, enquanto educador social, tanto na perspectiva de fomentar sua autonomia em relação ao deslocamento pela cidade, quanto para realizar outras atividades, como: visitas a museus, parques e sessões de cinema, bem como intervir em sua condição de analfabeto. Essa foi, inclusive, um dos principais fatores que orientaram nossa decisão em convidá-lo para participar deste estudo. Afinal, a despeito de contar com 15 anos de idade, o jovem sabia assinar, apenas, o primeiro nome.

Foi após participar de uma das oficinas do referido projeto que tivemos a oportunidade de ouvir a história de vida e, sobretudo, escolar de Miguilim. Para tanto, utilizamos uma das salas do imóvel que acolhe as atividades do projeto, garantindo a necessária privacidade e conforto.

1.3.2 O jovem Marcos¹⁷

Originário de Belo Horizonte, Marcos ingressa no PPCAAM/MG com 18 anos de idade, após sofrer uma tentativa de homicídio, encomendado, ao que se sabe, por motivos passionais, pelo ex-namorado de sua companheira. É possível, no entanto, que o ato tenha relação, também, com sua atuação no tráfico de drogas, atividade da qual vinha tentando se afastar, tendo em vista a gravidez da companheira e posterior nascimento da filha.

¹⁷ Nome fictício, escolhido por nós para resguardar a identidade do jovem.

Por ser maior de idade e os pais e irmãos terem dificuldade de deixar o local da ameaça, o jovem foi incluído na companhia da companheira, à época com 15 anos, o que demandou uma autorização da família, e a filha, com menos de 1 ano de idade. Cumpre destacar que Marcos chegou a ser atendido pelo PPCAAM, anteriormente, mas recusou a proposta de proteção, uma vez que, afirmou, só aceitaria a inclusão se fosse na companhia da filha e da companheira.

Essa perspectiva de proteção, inclusive, colocou diversos desafios à equipe técnica do Programa, já que foi necessário intervir em questões, dentre outras, que diziam respeito à organização do núcleo familiar, à inexperiência frente à maternidade e à paternidade, quando não à gestão de recursos financeiros para manutenção do lar. Foi na perspectiva de intervir nessas e em outras questões, que a nossa entrada, enquanto educador social, foi solicitada. Foi decisiva, também, a percepção, por parte da técnica de referência, de uma postura de Marcos, identificada por ela como “machista”, que acabava produzindo muitos conflitos entre ele e sua jovem companheira. Neste ponto, em especial, a preocupação do Programa diz respeito ao fato de que, embora os conflitos intrafamiliares apareçam como causa de algumas ameaças de morte, eles podem, também, no caso dos sujeitos que já se encontram em proteção, acabar prejudicando o processo. Não são raros, nesse sentido, casos em que conflitos dessa ordem acabam revelando, a terceiros, a condição de protegidos, demandando o deslocamento da família, ou, ainda, fazendo com que um ou mais familiares desistam da proteção.

Diante desses elementos, buscamos construir, no âmbito da educação social, um acompanhando que proporcionou tanto momentos à sós, com Marcos, quanto atividades em que a companheira e a filha se fizessem presentes. Trataram-se de momentos de lazer, como sessões de cinema, e visitas a museus e parques. Além dessas atividades, que facilitaram o estabelecimento de laços e a realização de conversas sobre questões do cotidiano familiar, foi realizado um acompanhamento paralelo que buscou intervir na condição de desempregado em que se encontrava o jovem. Condição essa que, inclusive, tinha implicações subjetivas, que entendíamos ser significativas, na medida em que não se sentia o provedor da família, mas alguém que dependia da ajuda “dos outros”. Se pensarmos, por exemplo, que um dos motivos que explicam seu envolvimento com a venda de drogas tem a ver com a necessidade de “bancar” a namorada, podemos perceber o quanto essa situação poderia prejudicar o processo de proteção.

Marcos já desempenhou várias atividades laborais, tendo atuado, por exemplo, como vendedor de água em semáforos e como servente na construção civil. Entretanto, todas as experiências foram no campo do trabalho informal, o que acabava condicionando suas possibilidades de ser contratado, já que, via de regra, os empregadores exigem a comprovação da experiência através do registro na Carteira de Trabalho. No entanto, o número e a diversidade de atividades realizadas, chama nossa atenção, apontando que o envolvimento de Marcos no tráfico de drogas comportava espécies de escapes, a partir dos quais procurou estruturar sua vida a partir de atividades não ilegais. Nesse sentido, nos parece que a experiência de vida de Marcos comporta idas e vindas, não só em relação à escola, como, também, em relação às atividades do tráfico.

Buscando intervir nessa dificuldade, aventamos a possibilidade de que o jovem realizasse um curso de qualificação profissional, de modo a aumentar suas chances de contratação. Simultaneamente, confeccionamos seu currículo, de modo que ele pudesse distribuí-lo durante o deslocamento para realização do referido curso. Paralelamente, procuramos construir a possibilidade de conclusão do ensino fundamental, através do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o que não surtiu efeito. Devido ao insucesso, começamos a trabalhar com a possibilidade da EJA presencial. Durante esse período, nos encontrávamos com Marcos umas duas vezes por semana, momentos em que tivemos a oportunidade de conversar sobre assuntos diversos e dar encaminhamento às suas demandas. Durante um desses encontros, fizemos o convite para que pudesse participar deste estudo, o que ele aceitou com bastante entusiasmo, na medida em que poderia contribuir com outras pessoas, a partir de sua experiência de vida. Marcamos, então, um dia e nos encontramos ao final das suas atividades do curso de qualificação. Após almoçarmos, ocupamos uma sala da Casa de Direitos Humanos, no Centro de Belo Horizonte, que garantiu um espaço tranquilo e reservado para a realização da entrevista.

1.3.3 O jovem Edgar¹⁸

À época de sua inclusão no PPCAAM/MG, Edgar contava com 17 anos de idade. Sua ameaça de morte tem relação com seu envolvimento com o tráfico de drogas na cidade onde vivia, um município de médio porte do interior de Minas Gerais, onde o comércio de entorpecentes era controlado por duas facções rivais.

Mesmo pertencente a um núcleo familiar composto por 6 irmãos, o jovem cresceu privado da convivência familiar, já que todos foram abandonados pelos pais e, posteriormente, adotados por diferentes famílias, com exceção de Edgar que continuou a viver em abrigos. O abandono ocorre após a genitora sofrer mais uma agressão física por parte do marido, o que a levou a procurar o conselho tutelar e “entregar” todos os filhos para o acolhimento institucional, já que estava determinada a deixar o companheiro e entendeu que não possuía condições de criar os filhos sozinha. Desde então, seu paradeiro é desconhecido, sendo que, em relação ao pai, há indícios de que vive atualmente em situação de rua e que faça uso abusivo de drogas.

Essa ruptura, abrupta e prolongada dos vínculos familiares, produz efeitos extremamente negativos em Edgar, que contava, na época, com apenas 4 anos de idade. Segundo relata, desde então foi tomado de uma “revolta” muito grande que, alimentada por sentimentos de “dor e tristeza”, seria, inclusive, um dos fatores que o levou a se aproximar do tráfico de drogas com apenas 9 anos de idade.

Com o aprofundamento de suas relações com uma das facções criminosas que comandam o tráfico de drogas no município, Edgar rompeu qualquer vínculo com a instituição em que vivia abrigado e passou a viver, às expensas dos traficantes, na periferia da cidade. Nesse período, segundo relata, teve papel ativo no gerenciamento da venda de drogas em determinados locais do bairro, fruto, à despeito da tenra idade, de sua capacidade organizativa. O jovem permaneceu nessa condição até os 13 anos de idade, ocasião em que contraiu uma dívida de drogas e se viu ameaçado pela facção à qual pertencia. Diante disso, abandonou o bairro onde residia e voltou a viver em um abrigo, até o momento em que se viu envolvido no assassinato de um dos adolescentes acolhidos na instituição, o que o levou, mais uma vez, a fugir.

¹⁸ Nome fictício escolhido pelo jovem para resguardar sua identidade.

Impedido de integrar novamente a facção que outrora o acolheu, bem como a facção rival, Edgar passa a viver em situação de rua, sendo que, pouco tempo depois de ter deixado o abrigo, foi encontrado por integrantes desta facção e alvejado com sete tiros. Apesar de ter sobrevivido, o jovem perde a visão de um dos olhos e parte da estrutura óssea da boca. Socorrido, irá do hospital para um Centro Socioeducativo, onde cumprirá a medida de internação por 2 anos e 7 meses. Na instituição sofreu, segundo seus relatos, diversas violações de direitos, agressões físicas na maioria das vezes, tendo que ser isolado, em determinado momento, dos demais internos, uma vez que habitava uma espécie de limbo, já que não integrava nenhuma das facções mencionadas e poderia ser vitimado por integrantes de qualquer uma das duas.

O trabalho necessário para levar a cabo a proteção de Edgar é representativo dos desafios que, não raro, permeiam o cotidiano dos profissionais que atuam nos diversos PPCAAM espalhados pelo Brasil. Sem referência familiar, o jovem foi incluído sozinho, embora não tivesse atingido a maioridade. Esse fator coloca diversas dificuldades ao trabalho de proteção, inclusive porque Edgar passou parte significativa da sua vida institucionalizado e a perspectiva de trabalho, visualizada pelo Programa, era de ajudá-lo a desenvolver habilidades básicas que lhe permitissem levar a cabo um projeto de vida com o mínimo de autonomia e independência.

A alternativa encontrada, *a priori*, foi encaminhá-lo para uma instituição, de cunho religioso, que acompanhava pessoas com histórico de dependência química, mas que, conhecendo o trabalho realizado pelo PPCAAM/MG, aceitou acolhê-lo. Uma das dificuldades, no entanto, era que o jovem, mesmo sem histórico de dependência, deveria se submeter às mesmas regras a que estavam submetidos os demais internos, na medida em que estes poderiam alegar estarem recebendo tratamento diferenciado e, com isso, comprometer a “ordem” da instituição.

Na perspectiva de intervir tanto no que diz respeito ao fomento da autonomia do jovem, quanto na atenuação das dificuldades inerentes ao contexto institucional em que se daria a proteção, tivemos a oportunidade de acompanhar Edgar, enquanto educador social, por cerca de três meses. Nesse período, realizamos atividades tanto de caráter mais pontual, como a compra de peças de vestuário e acompanhamento durante consultas médicas e odontológicas, quanto visitas a sessões de cinema e parques, dentre outras. Durante esses encontros, que proporcionavam momentos privilegiados de conversação, tivemos a oportunidade de conhecer alguns elementos

das experiências de vida e escolar de Edgar, chamando nossa atenção, principalmente, seu gosto pela leitura de autores como Érico Veríssimo e Jorge Amado, um tanto quanto incomum para jovens em sua faixa etária. Diante desses elementos, convidamos o jovem a participar deste estudo, ao que ele aceita após se inteirar melhor do que se tratava. Sua motivação residiu, sobretudo, na possibilidade de que outras pessoas possam ter acesso à sua história de vida e que possam se inspirar nela, na perspectiva de evitarem certas escolhas, como o envolvimento com o tráfico. Além disso, ficou entusiasmado com a ideia de que professores, ao lerem seus relatos, pudessem se motivar a continuar ajudando seus alunos.

Realizamos duas sessões de entrevistas com Edgar, sendo que uma delas se deu na instituição em que estava acolhido, em uma sala reservada, garantindo privacidade e conforto, após a realização de uma das ações elencadas acima. A segunda sessão ocorreu em um parque de Belo Horizonte, cuja tranquilidade permitiu ao jovem falar mais facilmente das suas experiências de vida e escolar, ainda que tenha dado um caráter mais reflexivo e menos narrativo aos relatos.

1.3.4 O jovem Mateus¹⁹

Mateus foi atendido pelo PPCAAM/MG uma semana antes de completar 18 anos, mas foi preciso esperar a maioridade para que pudesse ser incluído no Programa, uma vez que não aceitava a inclusão sem a companhia da companheira, à época com 17 anos de idade e grávida de alguns meses. A jovem não mantém relações com sua família e a mãe do jovem não estava decidida a acompanhá-los durante a proteção, alegando dificuldades de deixar a casa onde viviam e também o trabalho, ambos no município de Belo Horizonte. Mateus possui um irmão, com o qual residia na companhia da mãe e da companheira, e uma irmã, que vive com os avós em uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Neste local o jovem viveu por cerca de 8 anos, tendo desempenhado atividades no tráfico de drogas e testemunhado um homicídio, o que fez com que fosse ameaçado de morte, impedindo sua proteção de ser realizada aí.

A ameaça que enseja sua inclusão no PPCAAM/MG, no entanto, guarda relação com uma dívida, contraída junto a um traficante, embora não decorrente da

¹⁹ Nome fictício escolhido pelo jovem para resguardar sua identidade.

compra e venda de drogas. Em relação a ela, tanto o jovem quanto sua genitora, afirmam tê-la pago, inclusive, mais de uma vez, sob a alegação recorrente de que a mesma não havia sido sanada, em uma tentativa, por parte do chefe do tráfico, acreditam eles, de manter o jovem atuante no comércio de drogas, trabalho que ele vinha desempenhando desde os 8 anos de idade.

Essa “manobra”, por parte do traficante, teria fundamento na decisão, tomada por Mateus, de abandonar a criminalidade, sobretudo diante da iminência de se tornar pai, motivo pelo qual, inclusive, encontrava-se trabalhando informalmente como torneiro. No entanto, a dívida, e a precariedade da relação de trabalho que mantinha, não raro levavam Mateus a recorrer à venda de drogas ou mesmo à prática de furtos e roubos, o que acabou dificultando sua desvinculação definitiva da rede criminosa a que estava integrado.

Temendo por um desfecho trágico, em relação tanto ao problema da dívida, quanto à prática esporádica de atos infracionais por parte de Mateus, a genitora busca auxílio em diversos equipamentos da rede de proteção e acaba tomando conhecimento da existência do PPCAAM. Foi realizado o acionando do Programa e, após as entrevistas de avaliação da ameaça de morte, feita a inclusão do jovem, nos moldes que mencionamos acima. Mais uma vez, chamamos a atenção para os desafios colocados ao trabalho de proteção que deve ser levado a cabo pelos profissionais que atuam nos PPCAAM. O caso em tela, por exemplo, implicou na difícil tarefa de proteger um jovem e sua companheira grávida, ambos sem experiência significativa que tornasse viável o encaminhamento dos mesmos para uma casa alugada pelo Programa, chamada “pouso provisório”.

A perspectiva de trabalho, quando os casos são encaminhados para um “pouso provisório”, é que os próprios sujeitos possam se organizar com certa autonomia, embora amparados pelo Programa. Passada a fase de adaptação ao processo de proteção, a ideia é que as pessoas possam buscar imóveis para alugar, preferencialmente sem a mediação do Programa, ainda que com seu auxílio, no que diz respeito ao custeio, dentre outros elementos, do transporte utilizado durante as buscas, da mudança e da própria locação.

Não sendo possível adotar essas estratégias de proteção em relação a Mateus e sua companheira, ambos foram encaminhados para um hotel, de modo que se mantivessem seguros, dando ao PPCAAM/MG condições de buscar alternativas para pensar a reinserção social segura dos mesmos. Durante esse processo, a

companheira de Mateus deu à luz um menino que tivemos a oportunidade de conhecer quando da realização da entrevista, realizada no quarto do hotel onde se encontravam hospedados.

Cumpramos destacar que Mateus não era acompanhado no âmbito da educação social. Sua participação neste estudo foi possível graças à avaliação da técnica de referência que o acompanhava que, tendo conhecimento da pesquisa, considerou o jovem como alguém com uma experiência de vida e de escolarização bastante interessantes e que muito teria a acrescentar ao trabalho. Nesse sentido, pedimos a ela que mediasse nosso contato, sendo que o convite foi aceito, de imediato, pelo jovem. Dadas as circunstâncias, a entrevista foi acompanhada pela companheira que, após ouvir em silêncio toda a narrativa, pronunciou-se, ao final, em tom de reflexão ou mesmo de conclusão: “teve mais crime que escola”.

2 JUVENTUDES, VIOLAÇÃO DE DIREITOS E A ESCOLA

A juventude figura como tema em diferentes campos sociais, sendo alimentadas, em relação a ela, as mais diferentes ideias, embora algumas se sobressaíam. Os estudos sobre juventudes destacam dois estereótipos recorrentes em relação aos jovens (ABRAMO, 2007): um que atinge sobremaneira os jovens pobres, associados à produção e reprodução da violência na sociedade; outro, que idealiza a juventude como fase de beleza, liberdade e espontaneidade.

Neste capítulo, analisaremos os conceitos centrais que constituem o aporte teórico deste estudo. Abordaremos os estereótipos sobre os jovens e as contribuições dos estudos sobre juventudes para a problematização de tais estereótipos. Na seção seguinte, analisamos os jovens como sujeitos de direitos e posteriormente a relação entre juventude e violência. As seções finais do capítulo abordam a escola como espaço de reprodução da violência, embora a perspectiva de problematização, dessa mesma violência, seja apresentada como possibilidade.

2.1 Os estereótipos sobre os jovens e os estudos sobre juventudes

Dois estereótipos são recorrentes na abordagem dos jovens, conforme Abramo (2007). O primeiro estereótipo remete ao debate recente sobre a redução da maioria penal, em que argumentos contrários e favoráveis buscam caracterizá-los, respectivamente, como vítimas e algozes da violência. Nesse sentido, notícias sobre atos infracionais cometidos por eles, sobretudo aqueles em que se verifica o emprego de violência, ressaltam o argumento de que o aprisionamento dos jovens é a única saída para o problema da segurança pública. O posicionamento contrário à redução da maioria penal, por sua vez, aponta os jovens como as principais vítimas da violência, especialmente da violência letal, como apontam alguns estudos produzidos nos últimos anos (WAISELFIZS, 2014, 2015)

Já na perspectiva da publicidade, a juventude é apresentada como padrão a ser perseguido, através da exaltação daquilo que seriam valores eminentemente juvenis. Compreendemos que os meios de comunicação oscilam entre os dois estereótipos: enquanto as campanhas publicitárias idealizam a juventude, a página policial produz medo em relação aos jovens. Essa idealização da juventude, que beira, muitas vezes, a uma verdadeira *mistificação*, Margulis (2008) atribui ao fato dessa

categoria não se apresentar apenas como uma construção social e cultural referente à idade, classe ou geração. Segundo o autor,

En nuestro tiempo la juventud también se presenta como signo, y en tal calidad condiciona una cantidad de actividades productivas, ligadas con el cuerpo y con la imagen, que comercializan la juvenilización; nuevas mercancías relacionadas con la prolongación en el tiempo del atractivo y de la legitimidad arraigados en cierta imagen juvenil. (MARGULIS, 2008, p. 11)

Por outro lado, o estereótipo, comumente alimentado pela página policial, parece se relacionar, em certa medida, com o próprio advento da noção de juventude ou, no mínimo, com o crescente interesse que, nas últimas décadas, o tema vem ganhando. Isso porque, enquanto construção social, ela só teria adquirido certa importância na medida em que aparece como geradora de problemas sociais. Nesse sentido, ainda que determinadas idades possam aparecer culturalmente relacionadas a determinadas fases de vida, a atenção dos poderes públicos só se voltaria para elas quando alguns aspectos desses períodos se constituem como expressão de certos problemas sociais (PAIS, 1990), tais como: dificuldades de inserção no mundo do trabalho e cometimento de atos infracionais. Nessa perspectiva, Pais (1990), ao comentar o surgimento da infância, na Europa do fim do século XVIII e início do século XIX, nota que o interesse inicial por essa fase de desenvolvimento estava, de certo modo, restrito a determinada classe social, do que resulta a produção de diversos ensaios literários sobre educação infantil. No entanto, só quando essa fase aparece vinculada a certos problemas, entre as camadas mais pobres, é que tomam corpo medidas estatais no sentido de, dentre outros elementos, garantir assistência às crianças e regulamentar o trabalho infantil, dando outros contornos à *infância* e possibilitando o aparecimento de produções pertencentes a outros gêneros textuais.

No mesmo compasso, Abramo (1994) aponta que o interesse pela juventude, por parte da sociologia, se dá, em especial, quando ela aparece vinculada a um processo de problematização da transmissão das normas sociais, ou seja, contraposta aos padrões dominantes, bem como relacionada à criminalidade. Segundo a autora, a esta última relação estariam vinculados os estudos realizados pela Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930, que se constituem, inclusive, em “uma das primeiras e mais importantes séries de pesquisa sociológica sobre juventude” (ABRAMO, 1994, p. 10).

Nesse contexto em que, a despeito de vigorarem dois, diversos estereótipos sobre os jovens são cotidianamente alimentados, é importante, na discussão sobre a temática das juventudes, atentarmos-nos, como aponta Pais (1990), ao perigo de fazer ecoar acriticamente certas concepções vinculadas ao senso comum. Esse autor, ao discutir a juventude como uma construção sociológica, afirma que mesmo trabalhos aclamados no âmbito da sociologia da juventude têm servido como “caixa de ressonância” da mídia sem, contudo, se fiarem em dados objetivos.

A essa reflexão, desenvolvida a partir do contexto europeu, soma-se a análise de Abramo (1994; 2007), elaborada no Brasil, no mesmo período, e que, ao notar o crescente interesse pelos jovens, por parte dos meios de comunicação e da Academia, aponta algumas questões que caracterizaram esse processo. No que diz respeito à universidade, a autora aponta que só muito recentemente os estudos passam a considerar os próprios jovens e suas diferentes formas de *ser* e *estar* no mundo. Até então, a maior parte das investigações oscilava entre discussões que frisavam as instituições que se fazem presentes na vida dos jovens e as estruturas sociais que os submetem a situações problemáticas. Nessa direção, afirma que há, ainda, tanto no âmbito da tematização, quanto no âmbito das ações dirigidas aos jovens, uma grande dificuldade de encará-los como sujeitos de direitos, ou seja, uma

dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 2007, pp. 77-78).

Com o intuito de problematizar, ou mesmo de contrapor-se a alguns aspectos dessa construção social da juventude, Pais (1990) propõe um “treino” que consistiria em encarar a juventude a partir de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* e como *diversidade*. No primeiro caso, a juventude estaria relacionada a uma fase de vida, enquanto, no segundo caso, estariam em jogo diferentes atributos sociais que nos permitem distinguir os jovens uns dos outros (jovens trabalhadores/estudantes; jovens ricos/pobres, etc.). Nesse sentido, o autor afirma que, ao pautarmos a juventude em sua diversidade, estaríamos, na verdade, falando de juventudes, no plural, o que remete a um sentido diferente daquele relacionado a uma fase de vida. Daí afirmar que

tentar uma aproximação científico-analítica ao mundo da «juventude» exige (...) um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias (PAIS, 1990, p. 149).

Novamente, as reflexões do autor encontram aproximações com os estudos sobre juventudes produzidos no Brasil, destacando-se, mais uma vez, Abramo (1994), mas também com estudos produzidos em outros países da América Latina, como podemos observar, no contexto argentino, por meio da obra *La Juventud es más que una palabra* (MARGULIS, 2008)²⁰, que reúne uma série de ensaios, produzidos por pesquisadores dedicados à temática em tela. Em sintonia com as considerações do pesquisador português, Margulis (2008, p. 11) afirma que a categoria juventude “puede conducir a laberintos de sentido si no se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición del joven. *Juventud* es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad”.

Na mesma direção, Margulis e Urresti (2008), buscando recuperar certa “materialidade” e “historicidade”, relativamente ao uso sociológico que se faz da categoria juventude, propõem o exercício de encará-la para além da categorização por idade. Nesse sentido, sem desconsiderar a dimensão simbólica que a categoria juventude possui, apontam a importância de analisá-la a partir de outras dimensões, com especial atenção “a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en los que toda producción social se desenvuelve”. (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 17)

Nesse sentido, esses autores defendem que a juventude não se caracteriza apenas por fatores biológicos, vinculados à idade, assim como, tampouco, devemos encará-la apenas pela abordagem dos fatores sociais. A esse respeito, os autores asseveram que ser jovem

no depende sólo de la edad como característica biológica como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a

²⁰ A primeira edição data de 1996.

los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas.
(MARGULIS, URRESTI, 2008, p. 19)

Partindo desse pressuposto, os autores discutem as noções de moratória social e moratória vital. A primeira diria respeito a um adiamento daquelas responsabilidades que, histórica e socialmente, são atribuídas à entrada na vida adulta. Assim, diante de condições materiais favoráveis, os jovens pertencentes às classes privilegiadas teriam a possibilidade de prolongar o período de estudos e, dessa forma, se haverem cada vez mais tardiamente, por exemplo, com o matrimônio, a maternidade/paternidade e com a inserção no mundo do trabalho.

Se considerarmos apenas a moratória social, claro está que uma parcela significativa dos jovens só poderia ser designada como tal na medida em que reconhecêssemos que sua vivência juvenil se dá em outros moldes. De outra forma, teríamos que assumir que a condição juvenil estaria restrita aos jovens pertencentes às classes privilegiadas. Isso porque, carentes de tempo e dinheiro, os jovens pobres veem-se obrigados, dentre outros fatores, a ingressar mais cedo ao mundo do trabalho – inclusive através do tráfico de drogas –, assim como, não raro, assumem, precocemente, obrigações familiares.

A noção de moratória vital, por sua vez, compreendida como um conceito complementar, segundo Margulis e Urresti (2008), ao de moratória social, permite-nos pensar as experiências dos jovens pobres como vivências da condição juvenil. Através dela

es que la juventud puede pensarse como un período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que se puede disponer, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo. De este modo, tendrá más probabilidades de ser joven todo aquel que posea ese *capital temporal* como condición general (...).
(MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 20)

Em outras palavras, a partir da moratória vital, podemos apontar como característica da juventude algo que não está condicionado à classe a que pertence determinado indivíduo, a saber, por exemplo: a energia do corpo e uma distância maior da morte. Nessa perspectiva, podemos identificar indivíduos jovens e não jovens, enquanto, a partir da moratória social, podemos contrapor indivíduos social e

culturalmente juvenis dos não juvenis (MARGULIS; URRESTI, 2008). Através da compreensão construída a partir dessas duas moratórias é que

se puede reconocer la existencia de *jóvenes no juveniles* – como es el caso de muchos jóvenes de sectores populares que no gozan de la moratoria social y no portan los signos que caracterizan hegemonícamente a la juventud –, y de *no jóvenes juveniles* – como ciertos integrantes de sectores medios y altos que ven disminuido su crédito vital excedente pero son capaces de incorporar tales signos –. (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 22)

À luz dessas reflexões, percebemos a importância dos estudos que pautem os contextos em que estão inseridos os jovens, seus cotidianos, etc. na busca por apreender os significados compartilhados por eles próprios, bem como o modo como eles compartilham ou não determinados significados. Afinal, “no curso de suas interações [é] que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam como formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção”. (PAIS, 1990, p. 164)

Muitos trabalhos no âmbito da pesquisa em Educação e Ciências Sociais no Brasil vêm contemplando essa dimensão, em alguma medida, a partir da abordagem das culturas juvenis e dos grupos de estilo, como nos informa Sposito (2010) ao realizar um balanço da produção discente na pós-graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, no período de 1999 a 2006. A autora aponta, no entanto, que foram poucos os estudos que, nesse período, se debruçaram sobre os modos de vida de jovens a partir do seu local de moradia, o que poderia ensejar a análise das práticas cotidianas “privilegiando-se sua dimensão transversal – escola, trabalho, lazer, sociabilidade” (SPOSITO, 2010, p. 100). Frise-se, no entanto, que a potencialidade desses estudos, defende a autora, está condicionada à necessária interlocução dessa dimensão que busca encarar as singularidades constitutivas dos jovens com aquela que pauta os processos globais do desenvolvimento do sistema capitalista e das especificidades da sociedade brasileira nesse contexto.

Frente às reflexões tecidas aqui, buscaremos nas seções seguintes apontar os avanços logrados, nos últimos tempos, no que tange ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, assim como, em certo sentido, problematizar a noção de moratória vital. Nesse último caso, a reflexão será tecida, sobretudo, com a apresentação de um cenário em que, exatamente os jovens pobres – ou seja, aqueles relativamente impedidos de aceder à moratória social –, são os que mais sofrem os

efeitos da violência letal. Dessa forma, entendemos que seu acesso à moratória vital se daria de forma, também, relativizada, já que uma das suas características (distância maior da morte) é comprometida por um cenário de verdadeiro genocídio. Temos compreensão, no entanto, que a noção de moratória vital diz de atributos biológicos e que a violência letal se constitui como fenômeno social.

2.2 Os jovens como sujeitos de direitos

Todos estes avanços na produção acadêmica são uma das contribuições para o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. Também movimentos sociais e coletivos de jovens contribuíram para este reconhecimento, cujas reivindicações culminaram na criação do Estatuto da Juventude, instituído pela Lei Nº 12.582, de 5 de agosto de 2013, cuja proposta, no entanto, remonta ao ano de 2004. Esse fato marca o Brasil como um dos últimos países da América Latina a reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e a instituir parâmetros para a formulação de políticas públicas para a juventude.

Dentre outros avanços, o Estatuto dispõe sobre os direitos básicos da população juvenil com faixa etária entre 15 e 29 anos e institui o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), além de definir as atribuições da União, dos estados e municípios na efetivação das ações previstas. O estabelecimento da faixa etária que compreenderia a juventude foi uma das polêmicas em torno do projeto, tendo em vista que ela seria utilizada como parâmetro social para a elaboração de políticas públicas. (SIMÕES SEVERO, 2014) Ao fim, vigorou as orientações das Organizações das Nações Unidas (ONU) e mesmo as contribuições dos estudos sobre a juventude, no sentido de que vêm apontando para um prolongamento do processo de transição para a vida adulta, ainda que, sobretudo no caso brasileiro, algumas ponderações possam ser colocadas. Brandão, Saraiva e Matos (2012), por exemplo, ao discutirem a emergência do fenômeno chamado de adultez emergente, nos contextos português e brasileiro, apontam a relevância de se “questionar a existência deste novo período de desenvolvimento em sociedades cujas políticas de apoio social e educacional não são, ainda, generalizadas a toda a população”. (BRANDÃO; SARAIVA; MATOS, 2012, p. 307)

Os direitos previstos no Estatuto da Juventude constam do Capítulo II, Dos Direitos dos Jovens, que integra o Título I, Dos Direitos e das Políticas Públicas de

Juventude. Buscou-se, através deles, reconhecer as atribuições da população jovem no desenvolvimento do país, salientando os direitos que devem ser garantidos conforme a singularidade desse público. Ficam reconhecidos, nessa perspectiva, os direitos: à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à diversidade e à igualdade; à saúde; à cultura; à comunicação e a liberdade de expressão; ao desporto e ao lazer; ao território e à mobilidade; à sustentabilidade e ao meio ambiente; à segurança e ao acesso à justiça. Desse rol, destaca-se o Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil, como uma grande conquista, uma vez que implica

no reconhecimento do jovem como sujeito político, sujeito de direitos, reconhece o lugar do jovem na sociedade, que se contrapõe ao discurso vendido de que o jovem está em transformação e não pode mudar a sociedade (FIGUEIREDO; PAZ, 2016, p. 199).

Este reconhecimento influencia, por sua vez, mesmo antes da promulgação do Estatuto, a elaboração de políticas públicas voltadas para estes sujeitos, para o que muito contribuiu a pressão de movimentos sociais, coletivos juvenis e mesmo a universidade. Nos anos 2000, a área da educação tem políticas públicas voltadas para a elevação de escolaridade e a qualificação profissional (Projovem), a educação profissional de nível técnico (expansão e interiorização da rede federal de educação, ciência e tecnologia), a geração de trabalho e renda (Jovem Aprendiz), considerando apenas as propostas governamentais da esfera federal.

Estes exemplos, somados aos efeitos da criação do Estatuto, representam a consolidação da ideia de que o Estado é responsável pela proteção e promoção de cidadania a todos e todas as jovens. Nessa direção, as iniciativas voltadas ao combate das desigualdades sociais e da violência não podem ser vistas como políticas de governo, pois uma vez que o Poder Público tem responsabilidade pela garantia dos direitos destas pessoas, as políticas públicas para as juventudes demandam uma política de Estado, que consolide propostas perenes de promoção de vida digna a esta parcela da população.

O Estatuto, nesse sentido, dá visibilidade aos jovens como sujeitos que demandam a atenção do Poder Público para garantir seu desenvolvimento humano e sua inserção no mundo do trabalho e em outros espaços de produção da vida. Contudo, mesmo com a promulgação do Estatuto e com a implantação das políticas

de juventude, observa-se que os dados referentes ao desemprego, renda, mortalidade e educação dos jovens brasileiros, dentre outros elementos, permanecem negativos. Tecendo reflexões a esse respeito, Simões Severo (2014, p. 15) afirma que

para não ser um instrumento legal de pouco alcance e proteção aos jovens, ou como afirma Rodríguez uma lei limitada, é necessário fazer o debate permanente de aprofundamento de quais são os direitos dos jovens no Brasil e, para isso, envolver os jovens é fundamental.

Nessa direção, é imperioso investir em políticas que integrem projetos e ações a fim de assegurar a igualdade de direitos, respeitando as particularidades constitutivas da diversidade inerente ao *ser jovem*. Para tanto, o envolvimento e participação desses sujeitos se faz indispensável, já que, a despeito de serem comumente encarados como “o futuro do país”, eles vivenciam o tempo presente. Ou seja, vivem, aqui e agora, as consequências das mazelas e das desigualdades sociais: a pobreza, a violência, dentre muitas outras violações de direitos. Nessa perspectiva, inclusive, acreditamos que os estudos acadêmicos sobre as juventudes têm muito a contribuir, mais ainda se fazem ecoar a voz desses e dessas jovens que vem, histórica e socialmente, sendo silenciada.

Nas seções seguintes, discutimos alguns dos problemas a que estão suscetíveis os e as jovens, em especial no que diz respeito ao modo como se constituem seus processos de escolarização, bem como à violência que acomete esses sujeitos e que se estabelece como produto de um processo de sistemática violação de direitos. Se por um lado, nos deparamos com uma escola que, na medida em que reproduz as desigualdades, acaba por fomentar a violação de direitos, por outro, é preciso apontar que essa mesma violação é fruto, em grande medida, da ausência e, mesmo, da instabilidade dos programas e projetos governamentais.

2.3 Os jovens e a violência letal

A violência letal vem se constituindo no Brasil, desde meados dos anos 1980, como um grave problema social. O Atlas da Violência 2017 (IPEA, 2017) corrobora essa perspectiva ao sinalizar que, em apenas três semanas, o número de pessoas assassinadas no país supera as 3.314 vítimas dos 498 atentados terroristas ocorridos, ao redor do mundo, nos cinco primeiros meses de 2017. O mesmo documento aponta

que 588.579 pessoas foram vítimas de homicídio no período de 2005 a 2015, sugerindo não apenas uma naturalização do fenômeno, como certo descompromisso das autoridades em fazer o devido enfrentamento do problema. Nesse período, apenas nove estados conseguiram uma diminuição nas taxas de homicídios, sendo que, entre aqueles que sofreram aumento, seis registraram variação superior a 100%, como é o caso do Rio Grande do Norte, cuja variação chegou a +232,0%.

Minas Gerais registrou, entre 2005 e 2015, redução de 1,1% em sua taxa de homicídios que, em 2015 chegou à marca de 21,7 pessoas assassinadas para cada grupo de 100 mil habitantes. Chama a atenção, no entanto, o aumento de 16,7%, quando considerado o período de 2010 e 2015, intervalo, no qual, a média de homicídios no estado foi de 4.407 vítimas por ano.

O clamor de parte da população pela redução da maioridade penal, assim como o discurso que busca justificar a violência policial, parecem desconhecer esse cenário em que as maiores vítimas são os jovens, sobretudo os jovens negros. A perspectiva impressa no Mapa da Violência 2014 (WASELFISZ, 2014) aponta para um cenário de verdadeira pandemia, ao abordar a magnitude dos homicídios relativa à população jovem. Para se ter uma ideia, em 2012 os jovens representavam 26,9% da população, mas o número de jovens assassinados (30.072) representou o preocupante percentual de 53,4% do total de homicídios no Brasil.

O recorte de gênero, ademais, se faz notar a partir dos dados apresentados pelo Atlas da Violência 2017. No ano de 2015, a taxa de homicídios juvenis era de 60,9 para cada 100 mil jovens, sendo que, quando relativo aos jovens do sexo masculino, o mesmo indicador assumiu a preocupante marca de 113,6 homicídios para cada 100 mil homens jovens (IPEA, 2017). Analisando os dados do período de 1980 a 2012, Waiselfisz (2014) evidencia que, considerada a população jovem, os homens representaram mais de 90% dos casos de homicídios, sendo que o percentual que em 1980 era de 90,7%, em 2012 alcançou a marca de 93,3%, representando uma variação de 2,6%.

No que diz respeito à cor/raça, o mesmo documento aponta para uma maior exposição dos jovens negros à violência letal, afirmando que no ano de 2012 um jovem negro corria 2,6 vezes mais risco de ser assassinado do que um jovem branco. Chama a atenção, ainda, o fato de que, entre 2005 e 2015, enquanto a taxa de homicídios de negros (pretos e pardos) cresceu 18,2%, o assassinato de não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 12,2% (IPEA, 2017).

O drama dessa juventude, dita “perdida”, possuiria duas faces: “de um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta” (IPEA, 2017, p. 26). Nessa perspectiva, chama a atenção o fato das taxas de homicídios crescer de forma preocupante a partir dos 13 anos de idade, assumindo contornos alarmantes nas idades seguintes, só começando a decrescer, ainda que de forma paulatina, em torno dos 23 anos de idade (WAISELFISZ, 2014).

A relação entre esse fenômeno e a educação merece atenção, já que, quando observamos os dados, percebemos que grande parte das vítimas estão em idade escolar, o que não significa, entretanto, estar matriculada e frequente. No estudo intitulado “Educação: blindagem contra a violência homicida?”, Waiselfisz (2016) aporta importantes contribuições para pensarmos essa relação, analisando o grau de escolaridade dos jovens assassinados no ano de 2014, quando foram vitimadas 7.708 pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos. Desses, 1.726 tinham apenas 0 a 3 anos de estudo, sendo que o número de jovens assassinados, na mesma faixa etária, com mais de 12 anos de estudo, foi de “apenas” 34 vítimas. Nas considerações do autor do estudo:

jovens de 15 a 19 anos de idade com 0 a 3 anos de estudos (analfabetos ou com alfabetização deficitária) **têm 4.473% maiores chances** de morrerem assassinados do que aqueles que têm 12 e mais anos de estudo (finalizaram o Ensino Médio ou mais). De forma proporcional ao tamanho de ambos os universos, por cada jovem de 15 a 19 anos com 12 ou mais anos de estudo vítima de homicídio, **morrem 46** com 0 a 3 anos de estudo (WAISELFISZ, 2016, s./p.).

O autor afirma, a título de conclusão, que o “simples” ato de escolarizar poderia dar outros contornos à dimensão que a violência letal contra os jovens assumiu nas últimas décadas. Segundo ele, a blindagem possibilitada pelo nível educacional concentra-se sobretudo na faixa jovem, que é, inclusive, a mais vitimada pela violência letal.

Os dados relativos aos jovens acompanhados pelo PPCAAM/MG, apresentados anteriormente, apontam, nessa direção, para um significativo número de experiências escolares interrompidas por volta dos 12 e 13 anos de idade. Um dos propósitos deste trabalho é, inclusive, buscar evidenciar que elementos influem na conformação dessas experiências, sendo que, da análise das entrevistas, alguns

elementos se destacam em todas e dão conta de fatores como: múltiplas reprovações, interrupções e retornos, conflitos com as regras da escola, situações de conflito com docentes e outros estudantes, dentre outros.

Acreditamos que, à medida que vamos compreendendo melhor as dinâmicas que implicam na exclusão escolar, principalmente dos e das jovens pobres, podemos fazer frente às análises que culpabilizam o estudante pelo insucesso escolar, assim como por seu envolvimento com a criminalidade. Análises, essas, que não fazem senão reproduzir estereótipos da juventude pobre como problema, perigo e contravenção, bastante presentes na sociedade brasileira, conforme analisa Abramo (2007), em estudo sobre as abordagens dos jovens em diferentes momentos da nossa produção acadêmica.

Buscaremos, inicialmente, pensar a relação dessa violência com a escola, a partir das reflexões elaboradas por Rolim (2016), que buscou compreender o que levou determinados jovens a cometer atos de violência extrema. Após entrevistar um grupo de internos da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) do Rio Grande do Sul, o autor pediu a cada um deles que indicasse um amigo de infância, ou seja, que cresceu sob as mesmas condições socioeconômicas, sem histórico de cometimento de ato infracional ou envolvimento com atos de violência. A análise comparada das entrevistas levou ao estabelecimento de dois principais contrastes entre os grupos: contrariamente aos jovens internos, o grupo de amigos indica, por um lado, a ausência de casos de violência familiar e, por outro, experiências escolares positivas e que foram, com uma exceção, narradas a partir de boas recordações e permeadas por um discurso que investe a educação escolar de considerável importância.

Não por acaso, ao discutir as principais hipóteses etiológicas, Rolim (2016) cita estudos que indicam tanto no âmbito familiar, quanto no contexto escolar, a presença de fatores de risco que podem levar ao desenvolvimento de condutas violentas, sendo que, nesse último caso, a prática do *bullying* ganha certo destaque. A esse respeito, pesquisas têm demonstrado que os agressores possuem uma tendência maior a se engajarem em comportamentos criminais, ao mesmo tempo em que “a experiência de vitimização por *bullying* está estreitamente vinculada às possibilidades de vitimização mais amplas por práticas definidas como criminosas”. (ROLIM, 2016, p. 91)

Essas considerações apontam elementos interessantes para pensarmos a relação entre violência e escola, como buscaremos fazer ao abordarmos as histórias

dos jovens que entrevistamos. No entanto, acreditamos que há, ainda, outra dimensão a partir da qual podemos pensar essa relação. Sem deixarmos de lado aspectos relacionados aos condicionantes macroestruturais, buscaremos, na seção seguinte, tecer reflexões em torno do cotidiano escolar que, como veremos, são importantes para compreendermos as experiências pouco ou nada positivas e que atravessam, sobretudo, as histórias de vida dos e das estudantes pobres.

2.4 Os jovens e a escola

A reprodução daqueles estereótipos sobre os jovens pobres ao analisar suas experiências escolares não leva em consideração as suas condições de vida, os diversos direitos humanos negados a esta parte da população e ao distanciamento entre a escola e as culturas juvenis, aspecto este bastante discutido pelos estudos sobre juventudes (DAYRELL, 2001; LEÃO, 2006).

Nesse sentido, a escolarização não se constituiu, para os jovens entrevistados por nós, nem para a grande maioria que acompanhei durante cinco anos no PPCAAM/MG, em experiência positiva. Embora as taxas de escolarização venham crescendo de forma significativa nas últimas décadas, a permanência na escola ainda se constitui, para esses sujeitos, como grande desafio a ser enfrentado.

Nessa direção, Gentili (2009) defende, ao analisar os processos de consolidação da educação como direito humano fundamental desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que a universalização da escolaridade e expansão dos sistemas nacionais de educação, no contexto da América Latina e Caribe, se deram mediante um aumento da desigualdade social que, por sua vez, se articula à desigualdade educativa. Em outras palavras, a despeito da progressiva e sistemática universalização da educação, durante a segunda metade do Século XX, mecanismos de negação de oportunidades de acesso e permanência continuariam persistindo. Nesse contexto, o autor fala de uma “exclusión incluyente”, compreendida como

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de

segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (GENTILI, 2009, p. 33).

Pautando, dessa forma, o caráter multidimensional dos processos de discriminação, Gentili (2009) aponta a necessidade de que os processos de inclusão sejam construídos a partir de decisões políticas orientadas ao enfrentamento das diferentes causas da exclusão e não apenas de algumas delas. Nessa perspectiva, buscando identificar os mecanismos que tendem a se contrapor aos avanços alcançados até então, o autor aponta o que chama de “universalización sin derechos”, compreendida como o

proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. (GENTILI, 2009, p. 36)

Da mesma forma, chama a atenção para o fato da expansão dos sistemas educativos se dar mediante processos de segmentação e diferenciação institucional que implicam na oferta desigual de oportunidades aos sujeitos que transitam por estes sistemas. A isso, o autor chama de “expansión condicionada”.

Acreditamos que esses dois aspectos são de fundamental importância para compreensão do acesso precário à escola, não só por parte dos jovens que entrevistamos, como, de maneira geral, por parte dos e das jovens acompanhados pelo PPCAAM/MG. Isso porque, como pude observar ao longo dos cinco anos em que atuei como educador social no Programa, esses sujeitos foram incorporados formalmente ao sistema escolar, porém não tiveram seu direito à educação garantido, uma vez que esse vai muito além do ato da matrícula: implica garantir o direito à aprendizagem, ao respeito, à proteção (como previsto no ECA) e ao seu reconhecimento como sujeitos de histórias, culturas, valores e saberes, como destaca Arroyo (2011).

Na produção desse quadro de “universalización sin derechos” e de “expansión condicionada”, Gentili (2009) destaca três fatores que, acreditamos, nos ajudam a compreender os desafios ainda latentes nos processos de escolarização dos e das jovens pobres. São eles:

- La combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades.

- El desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las enormes diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas.
- La promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. (GENTILI, 2009, p. 37)

A combinação desses três fatores seria, em parte, o que produziria, no campo educativo, a “exclusión incluyente”, delineando um quadro em que as formas de exclusão educativa e negação das oportunidades escolares se mostram mais complexas e difusas (GENTILI, 2009).

Essa perspectiva está em sintonia com Freitas (2009) que, ao discutir a noção de “má-fé institucional” no campo educativo, fala de uma “instituição do fracasso”, ao caracterizar a “educação da ralé”, ou seja, a educação direcionada aos pobres. Nesse processo, chama atenção para uma metamorfose da exclusão escolar, que agora não se restringiria a obstar o acesso à educação, mas de torná-lo um processo suscetível ao fracasso, naquilo que ela chama de exclusão qualitativa. Ao discutir o caso de dois jovens, ela evidencia o modo como a escola pode produzir a exclusão a partir da forma como se estruturam as relações no seu cotidiano, mesmo daqueles estudantes que contam com diferentes recursos, tais como: apoio da família e desejo de aprender.

Assumir essas reflexões como pressupostos implica compreender a escola como uma instituição social e historicamente condicionada, sem desconsiderar, no entanto, que ela se constitui como palco de múltiplas relações – afetos, conflitos etc. – que tomam corpo em seu cotidiano.

O caráter histórico e social da escola é delineado por Bourdieu e Passeron (2013), que chamam a atenção, também, para o modo como seus propósitos se conformam a partir dos interesses das classes dominantes. Nesse contexto, a reflexão acerca do processo de escolarização das camadas populares pode ser qualificada a partir da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, partindo da compreensão de que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26).

Seguindo esses passos, podemos situar as experiências de insucesso escolar de estudantes das camadas populares em um contexto de distanciamento entre a cultura escolar e o capital cultural e escolar desses estudantes. Em outras palavras, o fracasso vivenciado por muitos deles não seria fruto da incapacidade de aprender,

mas de uma indisposição ou de uma falta de afinidade com os conteúdos e processos presentes na escola. Quiçá, de uma verdadeira resistência a esse poder violador que, via de regra, desconsidera tudo que trazem consigo de suas vivências fora da instituição.

Canário (2008), buscando se contrapor às visões naturalizantes, que encaram a escola como uma “instituição intemporal”, chama a atenção para o caráter histórico de sua criação. Essa abordagem lhe permite falar de três momentos distintos atravessados pela instituição, demonstrando que ela não está imune, ao longo da história, às transformações nas esferas econômica, política e social. Além disso, indica o modo através do qual esses diferentes períodos implicam transformações na forma como a escola é percebida pelos sujeitos.

No seu entender, a escola, produto da modernidade, teria vivido, inicialmente, um “tempo de certezas”, situado entre a Revolução Francesa e o término da I Guerra Mundial, seguido por um “tempo de promessas” (de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade), que vai até meados da década de 1970 e se relaciona com o processo de democratização do acesso à escola. Esse fenômeno, segundo o autor, “marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas” (CANÁRIO, 2008, p. 74) que, articulada a partir dos mesmos princípios que regulam a produção econômica – ou seja, a produção em massa –, mostrou-se incapaz de responder as expectativas, seja de mobilidade social, seja de redução das desigualdades sociais. Produziu-se, a reboque, um processo de desvalorização dos diplomas, na medida em que eles não se constituíam como fator suficiente de ascensão profissional, o que ensejou a inscrição da escola em um “tempo de incertezas”.

O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afectaram os sectores *económico, político e social*. Este conjunto de mudanças profundas afectou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. Esta situação, se, por um lado, é objectiva, é, por outro lado, vivida subjectivamente com sofrimento, uma vez que a incerteza é o mais difícil de todos os estados psicológicos porque corresponde àquele em que 'não é possível fazer planos para o futuro...' (CANÁRIO, 2008, p. 76).

Nesse contexto, podemos nos questionar: que apostas os e as jovens, sobretudo das camadas populares, podem fazer em relação à escola? Que sentidos atribuem a ela e aos seus processos de escolarização?

Pressupondo o caráter heterogêneo da experiência de ser jovem, Dayrell (2001) contribui para pensarmos essas questões, na medida em que, ao analisar a escola como um espaço sociocultural, foca a concretude das relações e dos processos cotidianos que compõem o ambiente escolar. Dessa forma, encara estudantes, professores e funcionários como sujeitos sociais e históricos cujos papéis desempenhados incidem de forma significativa na constituição dessa instituição, compreendida, pelo autor,

como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 2001, p. 137).

Nesse universo, focamos em alguns aspectos que nos permitem pensar a exclusão escolar e sua relação com a reprodução das desigualdades sociais. Por exclusão escolar temos compreendido tanto os processos que implicam em recorrentes reprovações, abandono e evasão, que impedem a progressão do estudante, como, também, os efeitos negativos que, gestados no interior das relações escolares, impactam a experiência escolar e de vida de determinados estudantes. Esses efeitos, mesmo quando não impedem a progressão, acabariam produzindo um fracasso qualitativo (FREITAS, 2009), do qual são exemplos: o estudante que conclui o ensino fundamental, ou mesmo médio, sem saber ler/escrever ou, ainda, o estudante que por sentimentos de incapacidade e insegurança, produzidos ao longo da sua trajetória escolar, não vai além de determinado nível de ensino.

Nessa perspectiva, a exclusão escolar é um fator de reprodução das desigualdades sociais, sobretudo por fomentar a percepção destas como algo natural ou, ainda, por legitimá-las a partir da ótica das desigualdades escolares. Isso se dá, principalmente, pela ideia muito difundida de que o sucesso escolar é fruto do mérito pessoal e que, da mesma forma, o insucesso seria fruto da incapacidade, da falta de vontade etc., também do indivíduo, submetendo-o, por conseguinte, a um *status* social subalternizado.

Nesse sentido, podemos sustentar que diversos fatores influem na conformação da exclusão escolar. Em relação à atuação, por exemplo, dos professores, podemos citar a inabilidade para levar, ou mesmo a determinação, ainda

que inconsciente, de não levar em conta as especificidades da condição juvenil e as diferentes formas de vivenciá-la. O que, por sua vez, impede a percepção de que os diferentes modos de *ser jovem* vão muito além das escolhas pessoais, sendo influenciados, também, pelas macroestruturas. Afinal, são elas que irão, segundo Dayrell (2001, p. 141),

apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. Vai definir as experiências que cada um dos alunos teve e a que têm acesso. Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independente da ação de cada um.

Pensando na tendência homogeneizante da cultura escolar, que se expressa da imposição dos uniformes ao emprego dos mesmos instrumentos de avaliação, passando pela adoção de conteúdos *comuns*, vemos o quão danosa pode ser uma prática didático-pedagógica que não se proponha a um trabalho pautado na diversidade. Essa dinâmica, é preciso dizer, vai muito além da pura e simples otimização do tempo e espaço escolares, incidindo, também, na conformação de corpos e subjetividades (SIBILIA, 2012), cujo propósito e intencionalidade se verificam na disposição dos alunos em sala de aula, no discurso em torno da *disciplina* ou na arquitetura dos prédios escolares, muito semelhantes, inclusive, às fábricas e prisões. Essa dinâmica da escola tradicional, asseveram Bourdieu e Passeron (2013, p. 165), “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente”.

Ademais, assim como podemos falar de diferentes formas de ser jovem, podemos falar de diferentes formas de ser estudante. Diante disso, ao pensar a relação dos estudantes com a cultura escolar (e sua tendência homogeneizante) percebemos que os jovens das classes populares apresentam um distanciamento maior em relação a ela. Até porque, elementos do seu modo de ser/estar no mundo não raro são identificados com condutas ilegais, dando conta do caráter arbitrário e de classe da cultura escolar, expressão que é da ideologia da classe dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Sendo assim, contrariamente ao que defendem muitos educadores, ao afirmarem que determinados estudantes são irresponsáveis, “que não querem nada com a dureza”, que “são burros” etc., podemos nos perguntar

se, na verdade, esses estudantes apenas não respondem aos imperativos culturais da ideologia dominante que atravessa, de forma determinante, a estrutura da escola. Afinal, esses estudantes não se configuram como uma *tabula rasa* onde se deve depositar os conteúdos curriculares, mas como verdadeiros “sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um” (DAYRELL, 2001, p. 144).

O fato, que parece difícil de ser aceito, por grande parte dos profissionais da escola, é que todos os estudantes alimentam um sentido para estar nessa instituição, todos tem uma razão para estar aí. A dificuldade dessa aceitação se deve, nos parece, ao modo como essa motivação se relaciona com o projeto institucional. Esse quadro é sintetizado por Freitas (2009, p. 291-292) ao afirmar que

antes de enxergarem as causas que determinam as dificuldades dos alunos, os profissionais da instituição escolar só veem os efeitos dessas dificuldades, tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade. (...) A prática comum é então punir e castigar aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, encarado como consequência de uma escolha racional de cada um, e não como efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso escolar.

Outro fator condicionante da exclusão escolar diz respeito aos papéis atribuídos e assumidos pelos sujeitos que compõem o universo escolar. Não raro, esse jogo fomenta a conformação de papéis estereotipados e mesmo de estigmas, dando vazão a preconceitos ligados, sobretudo, às questões étnico-racial e de orientação sexual. Dando conta do impacto desse processo sobre a subjetividade dos jovens alunos, Dayrell (2001), relatando os resultados de uma de suas pesquisas, afirma que

De uma forma ou de outra, a construção dessas auto-imagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem, taxado de “mau aluno”, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade. Aliada a outros fatores, como as repetências constantes (numa turma de 26 alunos, 18 já tinham tomado pelo menos uma bomba), ou a desqualificação no trabalho, contribuem, no seu conjunto, para produzir, no caso desses jovens trabalhadores, uma subjetividade inferiorizada. (DAYRELL, 2001, p. 154)

Esse processo parece ter, inclusive uma força capaz de anular fatores que

deveriam contribuir para o sucesso escolar. Nessa direção, Freitas (2009) nos apresenta o caso de Anderson que, a despeito de ter recebido todo incentivo dos pais, e de contar com potencial significativo, apresenta-se, após a conclusão do ensino médio, bastante inseguro para novos empreendimentos no âmbito da educação formal. Seu caso explicita o conceito de má-fé institucional, que a autora mobiliza a partir da leitura de Bourdieu (1997), demonstrando que a escola, a partir de um *modus operandi* perverso, acabou incidindo negativamente na trajetória de vida do jovem.

Um exemplo bastante expressivo é a prática, ainda presente nos estabelecimentos de ensino, de enturmar os estudantes segundo critérios extremamente questionáveis do ponto de vista didático-pedagógico. Argumenta-se que é necessário colocar em uma mesma turma aqueles que querem “estudar de verdade”, os ditos bons alunos, ou, ainda, que “basta uma maçã podre para estragar todo o cesto”, justificando a existência de turmas com estudantes com notas preponderantemente baixas, assim como pouco ou nada estimulados. O que se percebe, muitas vezes, é o fomento de preconceitos, manutenção de privilégios ou mesmo a defesa, por parte de certos professores, de suas estratégias de sobrevivência, diante das dificuldades que se apresentam ao exercício docente.

A esse respeito, contrariando aquilo que o senso comum escolar sustenta, Dubet, Duru-Bellat e Vêréout (2012, p. 40) afirmam que

a maneira como se agrupam os alunos pode desempenhar um papel decisivo em suas aquisições e na formação das desigualdades. Reunir os melhores de um lado e os mais fracos do outro pode aumentar as distâncias e baixar o nível médio, pois, nesse caso, os mais fracos progridem particularmente pouco.

Se a questão da enturmação, por si só, se mostra danosa, como sustentam os autores, o quadro piora quando, insistindo na prerrogativa da transmissão de conteúdos, parte das escolas se fecha em discursos e práticas que pouco ou nada impactam na redução das desigualdades sociais. Antes, pelo contrário, colocando-se a serviço do mercado, já que todo o fazer cotidiano é orientado por ele e pelos diferentes exames vestibulares, legitimam as desigualdades sociais reforçando as desigualdades escolares à luz da noção de meritocracia. A esse respeito, recorremos mais uma vez a Dayrell (2001, pp. 156-157) que afirma:

Os professores, na sua maioria, presos que estão a esta forma de lidar com

os conteúdos, deixam de se colocar como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana. (...) A falta de acesso dos alunos a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna, que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente daquela dirigida às camadas populares.

Que resultados podemos esperar das práticas escolares como estão colocadas, sobretudo em um contexto de desvalorização dos diplomas? A desilusão dos jovens com a escola, gestada sob o paradigma do status social/profissional, parece motivar, ainda mais, o envolvimento com o tráfico de drogas. Ao comentar um dos fatores que contribuem para conformar condutas violentas e estimular o envolvimento com redes de criminalidade, Rolim (2016, p. 266) afirma “que o treinamento violento é um processo pedagógico singular. Ele se torna possível também porque a alternativa de formação, a educação formal em escolas públicas, onde seria possível construir outros vínculos horizontais com os pares, fracassa”.

As considerações do autor, na medida em que se contrapõem a um senso comum muito difundido – o de que o envolvimento dos jovens com o tráfico decorreria da oportunidade de ganhos rápidos e fáceis –, são ainda mais significativas.

O tráfico oferece aos jovens pobres mais do que a promessa do consumo ou da inclusão no mundo glamoroso dos carros de luxo e das mulheres encantadoras. O tráfico dá aos meninos a possibilidade de autoria, do respeito e do poder; tudo aquilo que o Estado sequer cogita como elementos de políticas públicas eficientes. (ROLIM, 2016, p. 264)

Eis uma pista que, nos parece, aponta para possibilidades de trabalho das quais a escola pode se valer. Uma prática didático-pedagógica, que compreenda os estudantes para além dos estereótipos, que lhes ofereça a oportunidade de, transcendendo os conteúdos, serem sujeitos dos próprios processos de construção do conhecimento, tem muito a contribuir. Não somente para o sucesso escolar, mas, também, para os efeitos sociais que podem advir daí, tanto no sentido de reduzir as possibilidades desses jovens terem suas vidas ceifadas, seguindo os apontamentos de Weiselfisz (2016), quanto no sentido de obstar, o mais possível, o recrutamento por parte do tráfico de drogas e outras redes de criminalidade. Para isso, no entanto, essa transformação da escola é apenas um bom começo, já que dependerá, também, da existência e efetividade de outras políticas públicas, capazes de fazer frente a outros

problemas sociais.

Nessa perspectiva, de uma escola que atue na inclusão de todos e todas as estudantes, é que acreditamos ser a instituição um espaço em disputa. É dizer, todo esse aparente pessimismo deve soar mais como apontamentos a uma realidade que deve ser transformada, do que como a descrição de um cenário imutável. Inclusive, mesmo diante de tantos elementos que vem contribuindo para o fomento de variadas violações de direitos, é inegável que a escola cumpriu, e ainda cumpre, um papel de extrema importância na vida de muitos e muitas jovens pobres. Entre os quais, inclusive, me incluo, já que vivi durante muitos anos em uma das maiores favelas de Belo Horizonte e, nesse contexto, presenciei as mais diferentes dinâmicas, seja da atuação do tráfico de drogas, seja da prática de preconceitos alimentados por policiais, durante suas operações. Se tenho logrado constituir uma história de vida diferente de muitos colegas (alguns dos quais perderam a vida assassinados), reconheço que as escolas que frequentei (na sua totalidade públicas) cumpriram um papel de grande importância.

Pensar a escola como um espaço em disputa é, nesse sentido, pensar em como potencializar esses processos que, a despeito das adversidades, ainda são capazes de ensinar experiências significativas a certo número de estudantes. Se por um lado a teoria da reprodução tem atualidade, por outro, a educação popular tem importantes contribuições para pensar as potencialidades da escola pública para a ampliação de uma leitura crítica do mundo, por parte dos sujeitos. Uma escola que acolha os e as jovens e problematize as desigualdades é uma instituição que contribui para essa leitura, bem como para o protagonismo desses indivíduos como sujeitos de direitos.

Pensar a escola como um espaço de disputa é reconhecer que, enquanto instituição social e historicamente situada, nela e por ela transitam diferentes concepções de sociedade, o que, implica, necessariamente, em determinadas práticas que, quase sempre, são expressões do modo como as estruturas sociais, em determinado período, estão colocadas. Nesse contexto, a defesa de um projeto de sociedade que reconheça a dimensão ética das ações humanas, implica pautar a escola, bem como outras instituições e instâncias sociais, como espaço de cultivo de valores como solidariedade e respeito à diversidade (RODRIGUES, 2001), que não podem se efetivar no âmbito de uma concepção conteudista das práticas educativas.

Ainda nessa direção, empreender um trabalho que parta das experiências

vivenciadas, pelos e pelas educandas, seus saberes prévios, suas curiosidades, ainda que não necessariamente coincidentes com aquelas valorizadas pela instituição, é um bom começo. Essa perspectiva de trabalho, como propôs Freire (1980), dentre outros autores, mostra-se importante no fomento de um processo educativo carregado de sentido e, por isso, com maiores possibilidades de ensinar a tão necessária relação com o saber, por parte dos e das estudantes, como aponta Charlot (2013).

Nesse processo, a importância dos profissionais que atuam na escola, em especial professores e professoras, é patente. Inclusive, sabemos que muitas experiências positivas que tomam corpo em diversas escolas públicas no Brasil devem-se, em grande medida, ao engajamento de indivíduos que decidem, contra todas as dificuldades, empreender uma verdadeira luta para garantir o direito à educação. A atuação desses e dessas profissionais nos faz recordar o mestre Paulo Freire que, ao tratar do compromisso do educador com a sociedade, afirma que esse

deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (...) [Afinal] Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. (FREIRE, 1979, p. 21)

Não são poucos os desafios colocados a esse compromisso e, nesse sentido, as palavras de Gentili (2009) soam de forma bastante significativa: o direito à educação deve pertencer a todos ou não pertencerá a ninguém.

3 EXPERIÊNCIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE EM PROTEÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

O presente capítulo é dedicado à apresentação das experiências dos jovens que participaram deste estudo. Tratam-se de recordações que comunicam sentimentos os mais diversos: de frustrações com a escola e o tráfico de drogas à alegria relacionada à paternidade, passando pela esperança de reconstruir suas vidas a partir de outros referenciais, contexto esse, inclusive, em que a escola é revestida de outros sentidos. Comunicam, também, atos de uma violência que, sofrida ou perpetrada, seguramente está vinculada a um contexto social que, além de permitir sua gestação e naturalização, a faz expressão de variadas outras formas de violação de direitos.

As narrativas abaixo são partes das histórias de vida de quatro jovens que, apesar de habitarem espaços geográficos e culturais, em alguma medida, distintos, têm em comum a vivência da ameaça de morte: são jovens marcados para morrer. Erigindo essa experiência como fio condutor, buscamos evidenciar aspectos relacionados a seus processos de escolarização, o que, irremediavelmente, nos levou ao encontro de outros elementos que nos ajudam a compreender as razões pelas quais *ser jovem*, no contexto em que vivemos, tem se constituído como um fator de risco.

3.1 O jovem Miguilim: “chamava a mãe, caçava o pai...”

As experiências vivenciadas por Miguilim – às quais tivemos acesso tanto a partir da entrevista, quanto a partir dos muitos momentos em que estivemos juntos, por ocasião das atividades realizadas no âmbito da educação social – talvez fossem melhor ilustradas aludindo-se a um dos filhos de Fabiano e Sinhá Vitória, personagens de Vidas Secas, de Graciliano Ramos. Seus relatos, para além de apontar a pobreza a qual esteve submetido, confere-lhe contornos de uma aridez que nos faz recordar, em muitos momentos, o ambiente em que se desenrola o referido romance. Como se sabe, os filhos do casal não possuem nomes, sendo designados apenas como “menino mais velho” e “menino mais novo”.

O romance remete à história do jovem Miguilim não apenas no que diz respeito à miséria, mas também ao desconhecimento do próprio nome: ele sabia apenas o

primeiro nome e, ainda assim, era comumente chamado por um apelido que, inclusive, não lhe agradava, embora assentido, como uma espécie de estigma. No que diz respeito à personalidade, nossos encontros delinearam um Miguilim que oscila entre o “menino mais novo” (personagem mais próximo do pai, Fabiano), com um modo mais rude de administrar algumas relações e buscar solucionar certos conflitos, sobretudo familiares. Por outro lado, assim como o “menino mais velho” (acercado à mãe, Sinhá Vitória), Miguilim demonstra grande interesse pelos significados das palavras, talvez por vir reconhecendo, aos poucos, que habita um mundo letrado.

Nessa direção, Miguilim demonstrava certo interesse no aprendizado da leitura e da escrita, mas, por outro lado, mostrava-se como que convencido de sua incapacidade para tal, principalmente quando a escola era apontada como o lugar em que essas habilidades deveriam ser desenvolvidas. Ademais, sua mudança para a capital de Minas Gerais parece ter descortinado um mundo cuja existência, é bem possível, só era cogitada por ele no âmbito da imaginação. Imerso nessa nova realidade, principalmente pelas ações que foram desenvolvidas no contexto da educação social, mostrou-se extremamente interessado por cada novidade que lhe foi apresentada, por mais simples que fosse.

Esse interesse pelas coisas que lhe foram sendo apresentadas, talvez seja a principal semelhança entre o jovem entrevistado e o personagem do livro *Manuelzão e Miguilim* (ROSA, 1997). O jovem traz consigo uma espécie de ingenuidade, fomentada, de certo modo, por sua forma de ver o mundo a partir de referenciais que, de algum modo, condicionam seu olhar. Poderíamos pensar, analogamente, na miopia do personagem de Guimarães Rosa que, descoberta e tratada, deu-lhe acesso a um mundo muito mais amplo que o de outrora. Essa ingenuidade, no entanto, dá ao jovem uma característica de autenticidade que, mesclada a seu caráter sensível e observador, lhe permite, assim como a personagem de Rosa, tocar aqueles que se aproximam dele, na perspectiva mesma de um enlaçamento.

Do personagem, Miguilim traz, ainda, a semelhança da experiência da morte envolvendo o pai, ainda que em campos distintos. Se no romance, Fabiano, o pai de Miguilim, comete suicídio após assassinar um vaqueiro, na vida do jovem a morte do pai situa-se em um plano simbólico. Nessa direção, sua fala, que constitui parte do título desta seção, é emblemática, não só no sentido de anunciar uma ausência de relação com o pai, que nunca se fez presente, mas, também, por denunciar práticas de violação de direitos por parte da escola: “quando eu ia [a escola] eu brincava com

os meninos, ficava alegre, voltava, brigava, **ficava de castigo dentro do quartinho**. E aí chamava a mãe, **caçava o pai**, para ir me buscar na escola” (Grifos nossos).

Esses elementos, que apontam não só para uma condição de desamparo, mas, também, de pobreza consubstanciada, inclusive, pelos relatos das conselheiras tutelares que acompanhavam a família, pode explicar, em alguma medida, a vergonha que sentia dos colegas, no início do seu processo de escolarização. “A primeira vez que eu fui na escola? Eu passei vergonha. Tinha vergonha dos colegas”. Com essas palavras, Miguilim iniciou a entrevista, cabisbaixo, talvez por rememorar algumas experiências, talvez por se sentir envergonhado de admitir, pouco mais à frente, que o principal motivo de frequentar a escola girava em torno da alimentação e do recebimento de benefício social. Nas suas palavras, “o interesse de ir para escola mesmo era só porque tinha o cartão de receber o dinheiro, né?! Aí eu ia só para ganhar o dinheiro e dividir com meu irmão”.

Percebemos, assim, que a escola se constituía, para Miguilim, direta e indiretamente, como espaço de garantia de determinados direitos, o que não foi suficiente, no entanto, para garantir o pleno acesso ao conhecimento. Afinal, como já indicamos, aos 15 anos de idade, o jovem não sabe ler, nem escrever, ainda que tenha chegado ao 6º ano do ensino fundamental, graças à aprovação automática²¹. O mais cruel, no entanto, nos parece ser a justificativa de um dos fatores que contribuíram para seu distanciamento da escola: as reiteradas faltas. O jovem se convenceu de que não tinha interesse, frente à incapacidade de compreender os mecanismos institucionais, políticos, sociais etc., que incidem de forma negativa nas experiências escolares de grande parte dos jovens pobres. Em suas palavras: “eu não tinha interesse de aprender a ler. Falava que ler era coisa de criança, dava uma de adulto”. Desta forma, acabou por transformar em derrota pessoal ou, antes, escolha própria, aquilo que tem estreita relação com sua condição de classe. A essa perspectiva, inclusive, Freitas (2009), ao analisar as histórias de Anderson e Juninho,

²¹ Não buscamos, aqui, fazer uma defesa da reprovação como mecanismo de garantia da aprendizagem. Antes, aludimos a uma prática que vem sendo utilizada, corriqueiramente, como um ato de “lavar as mãos”. Em quase 10 anos atuando como professor em diversas escolas, de Belo Horizonte e Região Metropolitana, tive a oportunidade de presenciar como muitos profissionais utilizam-se do discurso da aprovação automática como um mecanismo de passar à frente um problema. Uma espécie de “batata quente” que pode, inclusive, ser justificada com a alegação de ser uma imposição do sistema. Se por um lado, a alegação possui certa carga de verdade, por outro, devemos assumir que a aprovação, automática ou não, não deveria desonerar os atores envolvidos do compromisso com o aprendizado de cada estudante.

relaciona a questão da punição, da qual são alvos aqueles estudantes que não se adequam aos imperativos institucionais da disciplina e do bom comportamento.

Visto que, dentro do sistema escolar, tudo que não se enquadra às normas de disciplina e bom comportamento é passível de punição, alunos como Anderson e Juninho são punidos o tempo inteiro por não se adequarem às normas escolares, mesmo quando o desajuste a essas normas é fruto de uma deficiência ou uma dificuldade que eles sozinhos não podem superar, como foi o caso de ambos. Devido a isso, a punição nessas escolas serve para castigar os “maus” alunos e reafirmar perante todos sua “incapacidade”, atribuída à sua falta de vontade nos estudos, sua preguiça ou desinteresse. (FREITAS, 2009, p. 292)

Essas reflexões contribuem para compreendermos as razões pelas quais, convidado a falar da sua experiência escolar, o jovem tenha trago, ou mesmo possua, tão poucas recordações. Chegamos, inclusive, a cogitar descartar a entrevista, tendo em vista sua duração relativamente curta. Não o fizemos na medida em que, realizadas as demais entrevistas, verificamos, a partir de uma análise comparada, a presença de elementos comuns, que, inclusive, coadunam com os objetivos deste trabalho, sobretudo na perspectiva de pensar o que significa a escola para um jovem pobre. Nesse sentido, a recorrente expressão “é isso que tenho pra dizer” pode apontar, por um lado, a desconsideração da importância daquilo que traz consigo, ou seja, da importância do seu saber, da sua história, para uma pesquisa acadêmica. Por outro lado, entretanto, a expressão pode indicar uma verdadeira falta de importância ou uma irrelevância da escola na vida de Miguilim.

Ainda que não saiba precisar o momento em que abandonou a escola, o relato de Miguilim sugere uma fragmentação da sua trajetória como estudante. Embora atribua ao “vício” (da maconha) essa descontinuidade, é possível perceber que a escola competiu, no seu caso, com outros espaços de socialização e lazer, bem como com a necessidade de prover a própria alimentação, seja em meio às plantações, seja através de furtos. Dessa forma é que o rio – onde ele, como dizia, “banhava” –, aparece como lugar ao qual sempre ia e a escola assume, cada vez mais, um lugar outro, que não o da educação e mesmo da alimentação. Para compreender essa predileção de Miguilim por outros espaços, em detrimento da escola, acreditamos que uma pista é considerar os diferentes aspectos que compõem o cotidiano escolar. No que diz respeito à sala de aula, é comum que a descrição realizada por Dayrell (2001), abaixo, a respeito de uma aula que tem lugar em uma escola da periferia de uma

cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, se verifique na grande maioria das instituições escolares.

(...) observar a sala de aula é constatar o óbvio, a “chatice” de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda. O que é uma sala de aula? Uma turma de alunos, uns interessados e bem comportados, outros nem um pouco interessados, em constante bagunça. Os professores, uns mais envolvidos que outros, mais criativos ou tediosos. Os processos terminam sendo muito parecidos: ensinar a matéria. (DAYRELL, 2001, p. 153)

A esse aspecto vão se agregando outros elementos que contribuem para revestir as experiências escolares das crianças e jovens pobres de um caráter negativo. Podemos afirmar, observando a história de vida de Miguilim – e nos valendo do contato que mantivemos com ele e outros familiares –, que nada do que dizia respeito à escola lhe fora de algum modo transmitido ou fomentado pela família. Aqueles costumeiros incentivos, que dão conta de que, a despeito de certo “sofrimento”, a escola é importante, que se deve persistir etc. nunca foram dirigidos a Miguilim, pelo menos pelos familiares. Essa perspectiva, nos parece ser corroborada por Leão (2006), ao identificar, ainda que como uma explicação parcial, “na não-familiaridade com a cultura escolar em decorrência de a história familiar de escolarização ser ainda recente e incompleta” razões para a “resistência à escola e o baixo valor atribuído à educação pelos jovens” (LEÃO, 2006, p. 35).

Ademais, é preciso reconhecer que a expansão dos sistemas de ensino, que permitiu às camadas populares acessar a escola, não se deu, todavia, em um contexto de remodelação dessa instituição, seja no que tange à infraestrutura ou mesmo às práticas didático-pedagógicas. A esse respeito, Dayrell (2007) assevera que “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”. (DAYRELL, 2007, p. 1117)

Nesse contexto, aqueles espaços de socialização acabam ganhando, na história de vida de Miguilim, uma espécie de queda de braço com a escola, capturando o jovem de modo a representar, talvez, a única forma que encontrou de enfrentar as intempéries com que se defrontava. Desta forma ia passando o tempo, divertindo-se como podia. Chegava, inclusive, a caminhar quilômetros até outra cidade para nadar em um rio, à beira do qual comiam melancias que recolhia, com o irmão e outros amigos, em plantações da região.

Ao ser convidado a relatar suas boas lembranças da escola, Miguilim fez menção às brincadeiras com os colegas, sobretudo durante as aulas de educação física e à merenda de uma das escolas que frequentou, onde eram oferecidos “dois tipos de comida: arroz com carne, milho cozido”. O diretor de uma das escolas também apareceu em seus relatos, dando conta de um profissional que para além da perspectiva da escolarização, procurava, ao seu modo, fornecer alguma orientação ao jovem, convidando-o a ir à igreja e às festas que se realizavam aí.

No entanto, ao longo da sua fala o que se sobressai são as recordações negativas. Da prática dos castigos, já mencionada, ao modo como o relacionamento entre professora e estudante se dava, denunciando a reprodução da violência no ambiente da sala de aula: “Lá ela não xinga não, só pega pela mão, pega assim, ó, aperta forte e manda sentar. ‘Senta aí, se sair daí você vai embora’”. Nesse contexto, podemos compreender porque, ao retornar à escola, após a inclusão no PPCAAM/MG, Miguilim compare a instituição a uma prisão, um lugar onde, segundo suas palavras, “fica só preso, até dar a hora de sair”.

A retomada dos estudos não se deu sem dificuldades, cumprindo à equipe do Programa não só buscar mecanismos para assegurar o direito à matrícula, já que as instituições a negavam insistentemente, mas, também, sensibilizar Miguilim da importância desse retorno. Após diversas ligações telefônicas, ofícios e estudos de caso envolvendo Conselho Tutelar, Ministério Público e mesmo a escola, logrou-se matricular Miguilim na EJA, no período noturno. Nesse contexto, se viu imerso em uma dinâmica que, infelizmente, não leva em conta, na grande maioria das vezes, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo de suas experiências de vida e de escolarização. Assim que Miguilim, convidado a dizer o que achou e sentiu desse retorno à escola, afirma que não sentiu quase nada, dando conta de um processo de ensino-aprendizagem que buscava se estabelecer de forma mecânica, sem o vínculo e a atenção necessários. Ao relatar elementos do cotidiano de sua sala de aula, o jovem aponta para o uso de abordagens pedagógicas contraproducentes e desmotivadoras, como sugere sua fala no que diz respeito à realização das “tarefas”: “a professora colocava lá e falava: ‘faz’. Aí eu ficava... ela: ‘não, você tem que esforçar, tem que raciocinar’. O que é raciocinar? (...). Tem que falar o que é pra fazer, mas ela não fala. Só coloca lá e manda fazer”.

Percebemos, a partir das experiências de escolarização e de vida de Miguilim, como as condições de vulnerabilidades podem incidir na conformação de experiências

negativas para os estudantes, quando não levadas em conta pela escola. Nesse sentido, nos parece importante que as dificuldades apresentadas por eles sejam encaradas para além da perspectiva que os culpabiliza por elas, caminhando a escola na direção de se constituir como fomentadora da justiça social, atuando, inclusive, em frentes que não dizem respeito às práticas educativas propriamente ditas, como é o caso da garantia de uma alimentação adequada.

3.2 O jovem Marcos: “minha vida escolar foi muito complicada: quando não era sair, era confusão que eu arrumava”

O processo de escolarização de Marcos iniciou-se, somente, aos 9 anos de idade e foi atravessado por diversas interrupções. Tanto o ingresso tardio, quanto as experiências de abandono e mesmo de evasão escolar, nos informou o jovem, são devidos às constantes mudanças da família, motivadas pelas dificuldades de pagar aluguel e, também, por conflitos que ocorreram em alguns bairros nos quais residiram. A negativa de matrícula, por parte das instituições, também aparece em seus relatos que, ademais, apontam a dificuldade de comprar o material escolar e o uniforme, exigidos em cada uma das escolas onde conseguiu se matricular, como condicionante para a procura de vaga por parte dos pais. Isso porque, segundo Marcos, quando a família conseguia, com certo esforço, comprar o material escolar e o uniforme, não raro uma nova mudança se fazia necessária, de modo que os recursos empregados acabavam perdidos. Dessa forma, os pais começam a empregar uma dinâmica que os fazia, a depender do período do ano em que a família mudava, não procurar vaga senão para o ano seguinte, o que implicava na perda do ano letivo por parte do jovem. Em seu relato, são recorrentes falas como a que segue: “minha família mudava muito de bairro para bairro, aí quando arrumava vaga já tinha que mudar de novo”.

O ingresso tardio, somado à rotatividade tanto relativa ao local de moradia, quanto à escola, parece ter condicionado grande parte da experiência escolar de Marcos sob o manto da *vergonha*. Ao longo da entrevista, o jovem afirma que, no início do seu processo de escolarização, sua frequência era fruto da obrigação imposta pelos pais. Relata que não gostava de ir à escola e que, em determinado momento, a merenda e as aulas de educação física se constituíram como um incentivo, ainda que frágil. Isso porque a vergonha, seja de merendar, seja da defasagem idade-série, que o fazia ser o maior estudante do turno, fala, em alguma

medida, mais alto. A intensidade desse sentimento o levava a cabular aulas em diversas ocasiões, dentro e fora da escola, sendo que, pelo menos durante um período de tempo, o objetivo parece ser o de se ocultar, na perspectiva mesma de não ser visto ou encontrado. Após um tempo, no entanto, o ato parece se constituir em uma perspectiva contrária, qual seja: a de se destacar. No entanto, buscava estar em evidência por outros motivos que não aqueles que ensejavam a vergonha. Nesse sentido, passa a usar os momentos em que cabulava as aulas para fumar cigarro, o que faz na tentativa de parecer “descolado”.

Dentro da sala de aula, por outro lado, continuou a busca por se invisibilizar, sobretudo, diante da professora que, em muitos momentos, pedia a um ou outro estudante que respondesse uma pergunta ou solucionasse um problema no quadro. Essa dinâmica era justificada por Marcos com base no que ele chama de “dificuldade de concentração”, o que, somado ao fato de ser o mais velho, o impedia, nos momentos em que buscava dedicar-se aos estudos, de se pronunciar, diante dos colegas, para sanar eventuais dúvidas. Nas suas palavras: “quando eu entrava para dentro da sala eu ficava de cabeça baixa, sentava lá atrás, na última carteira. Lá atrás mesmo, escondido da professora. Quando ela vinha para o meu lado, abaixava a cabeça para ela não pedir para corrigir nada”. Essa atitude, inclusive, explicaria, segundo ele, o fato de ter aprendido a ler e a escrever tardia e praticamente sozinho, em casa, não sem desenvolver, também, um sentimento de insegurança, quando se trata de ler em voz alta na presença de alguém:

(...) lendo assim baixo, só para mim, eu leio normal. (...). Eu tenho muita vergonha também de errar. Eu boto na minha cabeça: “se eu errar, vou passar vergonha”. Tanto medo que eu fico que eu erro, acabo errando. Eu sei ler, mas acaba que eu erro porque fico com medo de errar.

No período em que estudou no turno da tarde, esse sentimento de vergonha, tanto citado pelo jovem, parece ter se intensificado, uma vez que, como nos informa: “de tarde era só menino pequeno. Eu era o mais velho e só menino pequeno. Eu ficava com vergonha de ir para a escola. Às vezes eu não entrava, às vezes eu ficava dentro da escola mesmo num canto, matando aula, fumando um cigarro”. Nesse contexto, buscando mais uma vez se invisibilizar, Marcos procurava ser, sempre, um dos primeiros a entrar na escola e o último a sair, o que garantia, em grande medida, a sua não figuração como estudante atrasado (com muitas reprovações). Apesar de

cabular aula, nesse período, o fazia, na maior parte das vezes, dentro da própria instituição porque, segundo ele, não havia lugares aonde ir, indicando uma carência de espaços de socialização e lazer relativa a alguns bairros nos quais residia.

Vivenciando a família uma estabilidade maior, no que diz respeito à questão da moradia, Marcos, aos 15 anos, tornou-se estudante da EJA, passando a estudar no turno noturno. Nesse contexto, sua postura tímida deu lugar a outra, mais despojada e, em alguns momentos, até mesmo intimidadora. O deslocamento anterior começa a ser quebrado quando o jovem passou a buscar visibilidade, sobretudo junto às “meninas”, o que o levou a interferir na rotina da instituição, praticando atos como consumo de maconha e explosão de bombas dentro da escola. Em seu entendimento, “estava arrasando” e, de fato, como sugere sua fala, esse comportamento produziu, como efeito, a visibilidade e o reconhecimento buscados:

Aí eu passei para a noite. Eu já tinha 15 anos. Passei para a noite e aí que comecei a ficar terrível, porque a escola ali era calminha. Só eu entrar para a escola que começou bagunça, comecei a fumar cigarro dentro da escola, maconha, comecei a aterrorizar os professores, soltar bomba dentro da escola.

Aí começou, né? Gente vindo conversar comigo – comecei a vender – aí já fui me enturmando, aí é que todo mundo começou a entrar no embalo. Aí que eu falei com você que comecei o tráfico dentro da escola. Começou a levar arma, que não sei o que, baderna, baderna mesmo, porque a escola era calminha.

Importante sinalizar que essa perspectiva está vinculada a uma compreensão, por parte de Marcos, do que é *ser homem*. Assim, o consumo de drogas tinha como objetivo ganhar visibilidade junto às mulheres e a venda dessas substâncias cumprirá, posteriormente, a função de “banicar” sua namorada, embora a precariedade dos programas de aprendizagem tenha, também, influenciado. Sobre isto, o jovem afirma que por volta dos 14 e 15 anos era “doido” para trabalhar, mas nem o acionamento dos equipamentos públicos viabilizou sua inserção no mundo do trabalho. As experiências profissionais que teve, como já sinalizamos, se deram de forma precária no contexto do mercado de trabalho informal, tendo desempenhado funções na construção civil (proibidas para menores), venda de água mineral, dentre outras.

As interrupções, nesse período, parecem ter se dado por outros motivos que não as constantes mudanças e a vergonha que sentia. Elas guardam relação muito mais com o consumo e a venda de drogas, assim como o início ou intensificação das relações afetivo-sexuais. Uma de suas experiências de interrupção dos estudos, por

exemplo, é atribuída ao início de um relacionamento com uma mulher mais velha, sendo que seu retorno à escola ocorre, somente, com o acionamento da genitora pelo “juizado de menores”. Nesse período, Marcos cumpria a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, sendo o acionamento da genitora feito, muito provavelmente, pelo técnico que o acompanhava. Chamamos atenção para esse elemento porque acreditamos ser bastante improvável que a escola tenha feito esse movimento. Em nossa atuação como professor em escolas públicas de Belo Horizonte e outras cidades da Região Metropolitana, percebemos que muitos professores chegam a comemorar quando estudantes, com atuação no tráfico ou com histórico de cometimento de ato infracional, abandonam a escola. Não se dão conta, dessa forma, de como o envolvimento dos jovens com as redes de criminalidade e a própria violência, que afeta a todos, tendem a ser fomentados com a quebra do último vínculo que ligam esses jovens à instituição. A esse respeito, Rolim (2016, pp. 266-267) afirma que o

momento em que os meninos da periferia se afastam da escola costuma assinalar uma mudança estruturante. Se desconsiderarmos os casos daqueles adolescentes que abandonam a escola para trabalhar, muitas vezes em auxílio às funções desempenhadas por membros da família, os demais casos já concentram o início das novas trajetórias nos “embolamentos”²².

Souza e Souza (2010), por outro lado, em estudo que buscou discutir as novas demandas que se apresentam à escola, especialmente no contexto de comunidades violentas, citam um estudo do IPEA que atribui ao papel socializador da educação formal um efeito de redução da taxa de homicídio.

[Há] uma evidência substantiva a favor de manter as crianças na escola, mesmo se a aprendizagem de conteúdos ficar abaixo das expectativas, já reduzidas, da sociedade. Há um discurso recorrente contra políticas educacionais que visam à permanência, tais como ciclos educacionais, e até a sua versão mais radical: a progressão continuada. (...) há evidências de que, mesmo que uma criança de baixo status socioeconômico frequentando uma escola com professores mal pagos e mal formados não esteja aprendendo português ou matemática a contento, ela está aprendendo um modo de socialização que eventualmente poderá salvar-lhe a vida. E mais: é possível que, ao ensinar esta criança a como lidar com o conflito de modo não letal, a escola esteja também salvando a vida de terceiros. A conclusão inexorável é que a política educacional deve fazer tudo ao seu alcance para

²² Por “embolamento” designa-se o grupo do tráfico. Estar “embolado” significa pertencer a uma organização criminosa, “que oferece perspectivas inéditas de autoria, reconhecimento dos pares e usufruto de bens e serviços antes apenas sonhados” (ROLIM, 2016, p. 163).

manter a criança na escola, mesmo que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos seja aquém do desejado. Nesse sentido, políticas de progressão continuada devem ser incentivadas ao máximo, uma vez que há uma relação conhecida entre ser reprovado e evadir do processo educacional (SOARES, 2007 *apud* SOUZA; SOUZA, 2010, p. 129)

Nesse sentido, entendemos ser de fundamental importância que as políticas públicas educacionais, para utilizar as expressões de Gentili (2009), não se limitem à universalização sem direitos e à expansão condicionada. Para além de dados estatísticos para garantir compromissos assumidos frente à assinatura de tratados internacionais de direitos humanos, acreditamos que essas políticas devem priorizar e garantir, efetivamente, a permanência de crianças e jovens na escola, o que implica, por um lado, em uma ruptura com a lógica dos mecanismos de reprovação e exclusão escolares.

Contrariando essa perspectiva, no entanto, é possível evidenciar, ao longo da entrevista de Marcos, passagens que indicam uma postura, por parte de alguns professores, de “lavar as mãos”, seja nos primeiros anos da escolarização, seja quando estudante da EJA, como sugerem as seguintes passagens: “esse daí não vou render muito com ele não, ele não faz, fala que não vai fazer, não faz” e “uai, você não quer, não vou te obrigar não”. Essa indiferença, no entanto, nem sempre foi a regra, pois os relatos de Marcos dão conta, também, de agressões físicas: “tinha uns [professores] que batiam, até batiam. Batiam assim... pegavam pelo braço e jogavam. Isso para mim é bater”.

Podemos perceber, nessa direção, que a escola pode ter papel ativo no emprego de mecanismos que não só, em muitos momentos, violam direitos fundamentais, como também ensejam práticas completamente antiquadas e ineficazes. Nesse sentido, tanto as experiências escolares de Marcos, quanto as de Miguilim, apontam para a ocorrência de diversas violações de direitos sem, contudo, uma ação efetiva por parte da escola para acolher ou resgatar esses jovens que abandonam a instituição e, com isso, interrompem os estudos. Um exemplo pode ser citado tomando-se o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, onde está previsto que a escola deve comunicar ao Conselho Tutelar as faltas recorrentes e injustificadas de estudantes de 4 a 17. Como vimos, as narrativas de Marcos, por exemplo, indicam que esta norma não tem a efetividade prevista no texto legal.

Nessa mesma direção apontam os relatos de Marcos, ao ser questionado se já fora expulso de alguma escola: “Expulso de escola eu nunca fui não, mas todo dia,

praticamente, era uma suspensão. E eu gostava, uai, três, quatro dias dentro de casa: gostava! Aí toda vez fazia alguma coisa para levar uma suspensão”. Desta forma, Marcos buscava constituir razões para não ir à escola, sendo que a instituição continuava aplicando as suspensões, ao que nos parece, por uma certa conveniência, já que se tratava de ficar alguns dias a mais sem um “aluno problemático”.

Esses elementos, dentre outros, parecem ter investido a escola de outros sentidos, de tal forma que Marcos começou a se distanciar, quase por completo, da perspectiva da escola como lugar privilegiado de aprendizado e passou a vê-la, exclusivamente, como espaço de socialização, de venda e consumo de drogas.

não estava querendo ir para a escola só para ficar atrás dela [a namorada]. Aí eu fiquei uns 4 meses sem ir para a escola, mas o juizado de menores caiu para cima da minha mãe. Aí eu voltei, mas eu comecei a vender *loló* na porta da escola. Eu só ficava cheirando *loló* com meus colegas, não entrava, quando entrava era só para ficar cheirando *loló* dentro da sala.

(...)

[Após outra interrupção] Aí eu voltei de novo. Voltei terrível mesmo, vendendo pó, pedra, maconha. Estava vendendo tudo”.

Diante dos relatos de Marcos, nos parece acertado dizer que a escola se constituiu, para ele, como um lugar privilegiado de encontro. Tratava-se agora de um ponto para o qual se convergiam as possibilidades de “namoros”, de encontro com os amigos e de consumo e venda de drogas. Nesse período, o jovem passou a cabular aula, quase exclusivamente, do lado de fora da instituição, para o que contribuiu o estabelecimento de uma rede de amizades e a identificação de um espaço de socialização, um parque para aonde se dirigiam após terem reunido o grupo de amigos na porta da escola.

Essa dinâmica, no entanto, se vê interrompida quando Marcos ficou impedido de circular pelo território e, conseqüentemente, de ir à escola, devido a uma briga com o ex-namorado de sua companheira, o mesmo que encomendou, posteriormente, seu assassinato. Nesse contexto, Marcos foi encaminhado pela técnica que o acompanhava na medida socioeducativa para estudar, segundos seus relatos, no pátio de uma das regionais da Prefeitura e lá conheceu uma escola em relação à qual parece ter alimentado novas expectativas. Diz ele: “Aí eu comecei a ir. Até que eu estava gostando, comecei a estudar, gente bacana. Era tudo menino que teve problemas como tráfico de drogas, mas todo mundo conversava, não falava de drogas, só sobre escola mesmo”. Tratava-se de uma turma de EJA e se sobressai no

seu relato as relações estabelecidas, sobretudo, entre os estudantes. As conversas eram “tranquilas” e orientadas, em grande medida, para a avaliação de expectativas relacionadas aos estudos.

Chama atenção, nesse contexto, o fato de um jovem começar a gostar da escola quando ela é direcionada para adolescentes infratores ou, pelo menos, quando essa condição é conhecida de todos. Essa perspectiva está presente, como veremos, em outros dois casos analisados neste trabalho.

Essa experiência educativa positiva começou a ganhar corpo, também, por sua decisão de deixar o tráfico de drogas, tendo em vista a gravidez da companheira. O processo, no entanto, foi interrompido quando o jovem sofreu a tentativa de homicídio e passou a ser protegido pelo PPCAAM/MG. Nesse contexto, Marcos ficou vários meses fora da escola, tendo em vista a necessidade de estruturar sua reinserção social em local seguro. A motivação para a retomada dos estudos, que se deu em uma turma da EJA, diz respeito, principalmente, à preocupação com o futuro da filha e da esposa, embora outros elementos também sejam elencados, como ter uma profissão “bacana”, mais oportunidades na vida e o desejo de retribuir o que recebeu de sua mãe, dando a ela uma casa.

Incapaz de perceber, no entanto, como sua experiência escolar foi condicionada por muitos fatores, que de algum modo lhe escapavam ao controle, Marcos, em sintonia com o discurso da meritocracia, acaba assumindo, em tom de reflexão, seu fracasso escolar como fruto de suas escolhas. Nas suas palavras: “as escolas em que estudei foram sempre boas, eu que não queria nada”.

Diante de sua fala, podemos nos perguntar, tendo como referência seu próprio relato: uma escola que lança mão de agressões, pode ser considerada boa? Uma escola que vê o turno noturno como receptáculo dos “indesejáveis” do diurno, pode ser considerada uma boa escola? Uma escola que “lava as mãos” e entrega à própria sorte exatamente aqueles estudantes que mais carecem de orientação, pode ser considerada uma escola adequada? Com essas indagações queremos apontar o modo como muitas vezes a condição de classe é obscurecida pelo discurso meritocrático, que investe o indivíduo de toda responsabilidade por sua conduta, a despeito de habitar um mundo construído, historicamente, à revelia de sua vontade. Notemos, inclusive, que o mesmo se passa com Miguilim, jovem que também interpreta a ruptura do vínculo com a escola como responsabilidade exclusivamente sua.

O caso de Marcos nos ajuda, ainda, a visualizar a noção de interdependência dos direitos humanos, ao evidenciar como o cerceamento de um direito – no caso, o direito à moradia – acaba por restringir outro, condicionando o início de sua experiência escolar apenas aos 9 anos de idade. Isso em uma época em que, obrigatoriamente, a escolarização deveria iniciar aos 6 anos de idade. Nessa perspectiva, Gentili (2009) afirma que não há direitos pela metade e nem se pode falar de direitos coletivos mesmo que grande parte dos indivíduos se beneficiem deles. É importante observar, nesse sentido, o modo como os efeitos dessa entrada tardia parecem ter condicionado as primeiras impressões e sentimentos que construiu em relação à escola.

3.3 O jovem Edgar: “lá [na escola do socioeducativo] eu reconheci que eu posso ser o que quiser com os estudos”

As primeiras interrupções da experiência escolar de Edgar remontam, segundo seus relatos, já aos primeiros anos do seu processo de escolarização, por volta dos 6 e 7 anos de idade. Ao falar desse período, o jovem se recorda de ter frequentado a escola, sobretudo, na medida em que era instado a fazê-lo pelos profissionais do abrigo onde vivia. Em suas palavras: “foi um período que eu frequentei a escola que eu não gostava, eu não gostava de estudar muito. Eu estudava, quando chegava no meio do ano eu ia e saía da escola, não gostava”. Esse movimento parece ter perdurado até por volta dos 9 e 10 anos de idade, período em que as fugas empreendidas do abrigo tornaram-se mais frequentes e assumiram, em grande medida, a perspectiva de um desligamento definitivo, uma vez que passou a retornar à instituição apenas quando era apreendido pela polícia. De forma análoga, esse movimento também se processou em relação à escola, da qual se distanciava cada vez mais.

As razões para essas discontinuidades, que se processavam ao longo de cada ano letivo e culminaram em um desligamento definitivo, em relação ao abrigo e à escola, um pouco depois, podem ser localizadas, principalmente, em três fatores. De um lado, podemos observar uma criança, cuja sensação de desamparo, gestada a partir da dissolução do seu núcleo familiar, enseja, como o próprio jovem relata, um sentimento de revolta que impactou tanto seu comportamento dentro da escola, quanto o seu envolvimento com o tráfico de drogas. Sobre esse aspecto, em particular, Edgar se pronunciou da seguinte forma:

uma pessoa perder a mãe e o pai... você se sente totalmente... uma parte sua saiu do corpo, fica meio sozinho no mundo. Você não tem aquele amor dos seus familiares que... talvez porque o principal dos familiares é o pai e a mãe, então é uma coisa que, sabe, leva você a muita, a muita dor e tristeza, muito desgosto e você acaba encontrando aí a solução de resolver isso nesses problemas aí de crime, entre outras coisas. Acaba se deixando levar.

Nesse sentido, podemos visualizar, do outro lado, “os traficantes” e a escola. Seus relatos sugerem uma espécie de acolhimento por parte de um grupo de traficantes, com quem teve algum relacionamento, e o consequente desenvolvimento de um sentimento de pertença ao mesmo. Durante esse processo, o jovem iniciou, por volta dos 8 e 9 anos de idade, o consumo e a venda de drogas, assim como foi levado a praticar outros crimes, como furtos e roubos. Edgar narrou da seguinte forma seu envolvimento com esse grupo, ao buscar explicar os episódios de evasão escolar: “eu ia e não completava o ano, por estar junto com essa turma aí de traficantes, sendo influenciado a usar droga, roubar, vender. Esse foi o fato de eu desistir tão novo de não completar o ano, de desgostar da escola”.

Temos que reconhecer que uma criança como Edgar, afetada como foi pelo rompimento dos vínculos familiares, fica, de forma significativa, suscetível às influências de quem se proponha a acolhê-lo de forma minimamente adequada às circunstâncias em que se encontra. Se reconhecermos que as instituições – a escola, o abrigo, dentre outras – muitas vezes não logram ir além do puro assistencialismo, sem acolher no sentido pleno da palavra e, desta forma, sem garantir o necessário estabelecimento de vínculos adequados com os sujeitos sob seus cuidados, veremos que ainda há muito que avançar no que tange à garantia de direitos de crianças e jovens no Brasil. Nessa direção, poderíamos refletir acerca da importância dos referidos vínculos, que poderiam, dentre outras coisas, constituírem-se como uma referência, quiçá como uma espécie de capital social, para pessoas que, dada sua condição de classe, não raro, sofrem com as mais diversas formas de violação de direitos.

Fato é que aquele grupo de traficantes logrou fazer o que a escola e o abrigo parecem não ter conseguido realizar. Ele foi capaz de envolvê-lo, de fornecer algum tipo de recurso afetivo, de modo que os produtos desse processo parecem ter sido, individual e socialmente, valorizados. Assim, para além do sentimento de pertença a um grupo, Edgar ganhou não somente respeito, mas também outras coisas, como

sugerem suas próprias palavras: “eu consegui ganhar dinheiro do tráfico, consegui uma casa para mim do tráfico, lá na favela (...), aí eu saí do abrigo, comecei a morar na favela, vender droga, ganhar dinheiro e era essa vida aí que eu estava levando”. Além disso, o jovem afirmou que era incentivado a interromper os estudos, provavelmente para poder se dedicar às atividades da facção que estava integrando: “eles [traficantes] também me influenciavam, falavam para não começar a estudar, que isso não sei o quê, aqueles papos lá. Então, eu acabei deixando de lado, desgostei, abandonei”.

Se por um lado, esse envolvimento com uma rede de criminalidade parece ter influenciado seu distanciamento em relação à escola, por outro, a vivência no interior da instituição parece ter, em certa medida, fomentado sua disposição de se afastar. Seus relatos acerca do cotidiano escolar, nos dão algumas pistas para pensar sua relação com o processo de escolarização. Há menções a conflitos que se estabeleciam não só entre o jovem e seus professores, mas também entre ele e seus colegas. Tudo indica que Edgar sentia-se deslocado em relação aos demais estudantes, como se assumisse um estigma que tornava-o *persona non grata* no ambiente escolar. Nesse sentido, são significativos os seguintes relatos:

Eu era um menino muito atentado, eu desobedecia muito os professores. Às vezes confrontava um colega que eu não gostava, eu era desse jeito. E, assim, eu era desse jeito mais porque eu não tinha reconhecimento do que era ser um estudante educado, ser uma boa pessoa. Por isso que eu tinha essas más convivências na minha parte de estudante.

Minha brincadeira lá dentro [da escola] era ficar correndo, xingando os outros, fumando um cigarro, sendo que não podia. Eu não tinha brincadeira normal igual aos outros, vamos supor: uma gincana, um futebol. Eu gostava mais de ficar afastado disso aí. E também eles não tinham muito contato comigo pela vida que eu estava começando a levar, de ser um **menino do crime**, entre outras coisas, (...). (Grifo nosso)

Durante esse processo, que implicava na quebra dos poucos vínculos que ligavam o jovem à escola e, ao mesmo tempo, fomentava a formação de um “menino do crime”, Edgar recorda ter recebido conselhos de alguns professores. Essa atitude, no entanto, se constituía como exceção, vigorando, segundo o jovem, um movimento contrário, de afastamento desses profissionais.

Eles [os professores] começavam a me olhar estranho, a se afastar. Uma vez ou outra eles aconselhavam, quando podiam. Diziam para sair disso aí, que isso aí não era vida, entre outras coisas. Eles estranhavam, não ficavam mais

perto, não gostavam mais de, assim, ensinar mais com paciência. Achavam estranho de ficar perto, de entender... (...). Não era uma relação muito boa por causa da vida que eu estava entrando, que um trabalhador assim normal, principalmente professor, por ser da educação, que não é, assim, não é bem-vinda, né?

De fato, ainda que não seja possível estabelecer uma cadeia de relações de causalidade entre esses acontecimentos, nos parece pertinente afirmar que eles condicionaram, em certa medida, a conformação das experiências de vida e escolar de Edgar.

Consumada a integração do jovem a uma das facções que comandavam o tráfico de drogas no município, como já dissemos, ele abandonou definitivamente a escola, bem como o abrigo em que vivia. Durante alguns anos, permaneceu sem estudar, sendo que a retomada da escolarização só se deu com sua apreensão, por ocasião do seu atendimento hospitalar, frente à tentativa de homicídio que sofrera. Foi durante o cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação, que a relação de Edgar com a escola mudou de forma significativa.

Foi em um Centro Socioeducativo que ele teve contato, como aponta seus relatos, com uma escola que ele designou, ao longo da entrevista, como “escola do socioeducativo”, a qual contrapõe, em diversos momentos, à escola que tivera contato, quando em liberdade: a “escola normal”. Sobre a “escola do socioeducativo”, Edgar afirma que foi lá que ele começou a gostar da escola. Lá, dentre outras coisas, ele teria desenvolvido o hábito peculiar de leitura que envolve autores consagrados da literatura brasileira e, mesmo, internacional. Seu codinome, inclusive, foi escolhido por ele em referência ao escritor Edgar Allan Poe, um dos autores que lhe foram apresentados por professores do referido Centro.

Mesmo identificando a escola “normal” como melhor, tem termos de convivência e liberdade, o jovem afirma que foi na “escola do socioeducativo” que ele pode reconhecer o que é estudar e teve a oportunidade de desenvolver o gosto pelos estudos. Sobre isso, Edgar afirmou: “foi ali naquele espaço que eu começo a gostar da escola, porque lá eu tive a influência de conhecer pessoas novas, de poder ser o que eu sou na vida. **Lá eu reconheci que eu posso ser o que quiser com os estudos**”. (Grifo nosso)

Embora tenha apontado a potencialidade dos estudos, na perspectiva de “ser alguém na vida”, o que se sobressaiu em seus relatos foi uma não instrumentalidade do processo. Em suas palavras: “você não tem nada para fazer com os estudos, você

começa a amar fazer aquilo ali”. Nesse sentido é que apontou a “escola do socioeducativo” como “um lugar de reflexão para os que têm essas dificuldades [envolvimento com o crime]”.

Outro elemento, que nos ajuda a compreender o diferencial da escola “do socioeducativo”, diz respeito ao modo como se estruturavam as relações entre professores e estudantes. Em diversos momentos, durante sua entrevista, Edgar apontou, nesse contexto, para uma proximidade maior, entre esses atores, a despeito do medo inicial que, segundo ele, os professores novatos sentiam. Vencido esse sentimento, segundo ele, os professores passavam não só a gostar dos estudantes, mas a compreender suas histórias de vida e a aconselhá-los.

Alguns professores chegavam para trabalhar, exemplificando, eles chegavam tremendo para escrever no quadro, chegavam tremendo com medo, porque sempre essas pessoas trabalhadoras têm medo de conviver com as pessoas que mexem com essa vida de tráfico. Porque fica meio, né, a convivência social fica meio diferenciada. Então, assim, chegavam uns professores desse jeito tremendo, quando é novo, aí de acordo que eles acostumavam com a gente, **eles gostavam da gente, eles compreendiam a história da gente, eles até aconselhavam**, entendeu? Ajudavam a você ter força de mudança, ter autoestima de vencer nos estudos sendo o que você é, entre outras coisas. (Grifo nosso)

Esse cenário é contraposto ao que ocorria na “escola normal”, onde, segundo Edgar, os professores “não pensam em vir conversar sobre sua vida individual, sobre te aconselhar na autoestima”. A percepção do jovem é que isso ocorre porque a meta dos professores, no contexto da “escola normal”, “é ensinar”. Sua fala é significativa, na medida em que poderíamos nos perguntar o que representa esse ato de “ensinar”, que é incapaz de se haver com questões outras que não os conteúdos das diferentes disciplinas.

À época da entrevista, Edgar contava com 18 anos e estava prestes a retomar os estudos na “escola normal”, com vistas à conclusão, ainda em 2017, do ensino fundamental. Sabia das dificuldades que o esperavam, mas mostrava-se convencido de que os estudos poderiam potencializar suas oportunidades. Provocado, nessas circunstâncias, a pensar sobre o que poderia ser melhor na escola, o jovem mais uma vez aponta a questão da “autoestima”. Sobre esse tema, teceu algumas reflexões acerca da importância de um trabalho, em sala de aula, que valorize e motive os estudantes, bem como sobre o modo como sua experiência escolar foi, em muitos momentos, interrompida por falta desse trabalho. A esse respeito, afirmou que uma

pessoa sem autoestima “perde a força de vontade de correr atrás do que ela quer ser, do que ela quer realizar”. Situou, nessa perspectiva, o rompimento dos vínculos com seus pais e apontou o consequente “desânimo” que sentia como um dos elementos que o levava a interromper os estudos e a fumar maconha.

Os relatos de Edgar nos apresentam um menino que, tomado pelo sentimento de desamparo, acaba sendo acolhido pelo tráfico. Essa disputa perdida pela escola parece se delinear à medida que a instituição não busca compreender a condição em que se encontrava, de uma vulnerabilidade, para além de social, afetiva, se assim podemos dizer. O que a escola parece fazer, com exceção de alguns profissionais, é intervir nos sintomas desse processo, o que, via de regra, ocorre com a responsabilização do estudante que, de forma supostamente consciente, escolheria ser indisciplinado ou, ainda, não se importaria em ter um desempenho insatisfatório, na medida em que, supostamente, não se esforça o suficiente. Dessa forma, os conflitos que tomavam corpo no ambiente escolar, à medida que não recebiam um tratamento adequado, vão contribuindo, para uma ruptura do frágil vínculo que mantinha com a escola. Vínculo esse que só foi retomado anos depois, quando sua condição foi levada em conta ou, no mínimo, era conhecida de todos, tendo em vista o contexto institucional em que estava inserido. Foi no interior do Sistema Socioeducativo que o jovem conseguiu vivenciar a experiência de um vínculo positivo com a escola, para a qual muito contribuiu a atuação dos profissionais que aí encontrou. Os relatos de Edgar nos apontam, nesse sentido, de forma bastante significativa, a importância da garantia do direito à educação aos adolescentes e jovens que se encontram em contextos de restrição ou privação de liberdade.

3.4 O jovem Mateus: “[A história dele] Teve mais crime que escola”

*A mãe trabalha a rua educa, a escola falha o crime
recruta.*

(Mais Loco Que U Barato, Grupo Inquérito)

A experiência escolar de Mateus iniciou-se aos 6 anos de idade e as recordações mais presentes, dessa época, dão conta de um estudante “bagunceiro”, com um quadro de hiperatividade que demandava, inclusive, a medicalização. Era comum envolver-se em conflitos, tanto com professores, quanto com colegas. Em

relação a estes, justifica as discussões e agressões afirmando que não gostava de ser “zoad” (de sofrer *bullying*), o que, não raro, ocorria, ensejando idas rotineiras à diretoria e mesmo a suspensão das aulas por alguns dias. Essa condição, que ele nomeia como de “atormentado”, teve como causa, segundo o jovem, o fato de ter presenciado, quando contava com aproximadamente 5 anos de idade, o assassinato do pai. Afirmou ele: “meu pai morreu foi na minha frente com não sei quantas balas pelo corpo. Eu ficava meio doido de noite, fiz até psicólogo para ver o que estava acontecendo comigo”. A partir desses elementos, inclusive, justificou, também, a disposição de não ficar dentro de casa, de ter predileção pela rua, sobretudo para se divertir soltando papagaio (pipa). Foi durante esses momentos de lazer que conheceu “os meninos que vendiam droga” e acabou, de certo modo, acolhido por eles, tendo em vista que não deixavam que outros garotos tomassem seus papagaios. Tinha, à época, 8 anos de idade e já fazia uso de cigarro, o que, de acordo com ele, tinha como objetivo impressionar “as meninas”. A partir desse convívio com os traficantes, começou a fumar maconha e recebeu, um tempo depois, o convite para vender drogas, atividade que assumiu com certo deslumbramento, frente à perspectiva de portar uma arma e ter acesso, dentre outras coisas, a motos, carros e dinheiro.

Desde os 8 anos, Mateus conciliou os estudos com a venda de drogas no contraturno. Em relação à escola, as lembranças positivas, desse período, dizem respeito, como em outros casos, à merenda, às aulas de educação física e, também, ao acolhimento que recebia de uma diretora, para a sala da qual o jovem afirma que ia todos os dias, à exceção daqueles em que tinha aulas daquela disciplina. Segundo ele, era comum procurar a profissional sob o efeito de maconha, em momentos de conflitos entre ele e os professores ou entre ele e algum colega. Chegava aí solicitando a própria suspensão das aulas, ao que ela respondia com muita conversa, ao ponto, segundo ele, de “cortar sua onda” e de fazê-lo desistir de receber a medida disciplinar. Nesse contexto, em que os conflitos aparecem como um elemento constituinte do cotidiano escolar de Mateus, chama a atenção, inclusive, a violência que teria sofrido por parte de um professor, que, em dada ocasião, teria lhe dado um “cocão”²³. O modo como respondeu à agressão, ameaçando o professor com um revólver, dá conta do aprofundamento da sua relação com a criminalidade, embora

²³ Golpe na cabeça desferido com a mão fechada e um dos dedos, geralmente o médio, deslocado dos demais.

contasse, à época, com cerca de 11 anos de idade. O episódio, no entanto, não o impediu de continuar frequentando a escola, ainda que por pouco tempo.

Os conflitos que tinha lugar no ambiente escolar, somado às recorrentes reprovações e ao fato de ter presenciado o assassinato de um amigo, levaram Mateus a romper os frágeis vínculos que mantinha com a escola. A partir daí, foi desencadeado um aprofundamento ainda maior do seu envolvimento com o tráfico e o consumo de drogas, bem como com a prática de outros atos infracionais:

quando eu estava com uns 12 anos, de lá para frente, foi só bomba [reprovação]. Parei na 5ª série e fiquei, nossa senhora, um tempão, passei dela não. Aí eu continuei, aí depois que mataram um colega meu do meu lado, eu já vendia drogas há muitos anos, né, mataram um colega meu na minha frente, aí fui lá e acabou, né? Eu falei “escola? Quero escola mais não, daqui para frente vou pegar esses caras”. (...) depois que eu saí da escola também eu desandei com tudo, comecei a cheirar também, eu já fumava maconha desde novo, comecei a cheirar eu tinha 12 anos, eu cheirava todo dia.

As marcas corporais também dão indícios desse processo: aos 13 anos tatuou o nome da mãe no braço e, aos 14, um palhaço, sugerindo a disposição de um enfrentamento máximo com a polícia²⁴. Disposição essa que, nos parece, apresentava-se como resposta aos diferentes estímulos que vinha, desde tenra idade, recebendo. Relacionado a esses apontamentos, o jovem se pronunciou da seguinte forma:

Porque, querendo ou não, menino novo vendo aquele cara com um bocado de bolo de dinheiro, com revólver para cima e para baixo – carro e moto não faltava para eles, né? Fiquei doido! Comecei a envolver com isso e com 13 anos fiz o nome da minha mãe no braço, primeira tatuagem minha. Aí eu fiz o nome da minha mãe... quando eu estava com 14 anos, eu já fiz meu palhaço na perna, para acompanhar junto com os meninos. Aí, de lá para frente só foi desandando, roubava todo santo dia, nossa senhora, eu já dirigia, virava o capeta...

É importante destacar que a violência foi um elemento presente, de forma significativa, nas experiências de vida e escolar de Mateus, sendo constitutiva do seu cotidiano, como apontou ao afirmar que, não raro, ao transitar pelo bairro, se deparava com cadáveres de pessoas assassinadas em decorrência de conflitos com o tráfico, seja pela disputa de território, seja pela cobrança de dívidas, dentre outros fatores. Somava-se a esses elementos a disponibilidade de armas no território onde vivia,

²⁴ A tatuagem de palhaço é associada, comumente, à prática de roubo e assassinato de policiais.

armas que eram exibidas com naturalidade pelas ruas e contribuíam para enlaçar cada vez mais aquela criança. Essa disponibilidade, inclusive, é algo que identificamos, em outro trabalho (SALATIEL *et al.*, 2017), como um dos fatores que contribuem para a constituição de ameaças de morte e, muito provavelmente, para a escalada do número de homicídios, sobretudo de jovens, negros e pobres, nas periferias dos grandes centros urbanos.

Acreditamos que essa disposição para a prática de atos infracionais, que o jovem comunica, na atualidade, com aparente lucidez, dando conta de uma suposta intencionalidade das escolhas que vinha fazendo, deve ser compreendida a partir da sua exposição, desde criança, à violência e, em especial, à violência extrema. Esta vivência decorreu, no caso de Mateus, principalmente do fato de acompanhar os traficantes durante execuções permeadas, conforme seus relatos, de atos de extrema crueldade e, mesmo, de certo sadismo. Nesse contexto, podemos afirmar que o jovem experimentou o que Athens (1992 *apud* ROLIM, 2016) chama de “treinamento” violento, que seria o momento em que

alguém, por conta da sua hierarquia familiar, ou por ter mais idade, ou mais experiência, sente-se no direito – ou mesmo no dever – de instruir outra pessoa sobre como ela deve se portar em situações conflituosas. Nesse tipo de treinamento, as pessoas são estimuladas a reagir com violência diante de qualquer provocação. Uma das técnicas empregadas é a “vanglorização” de atos violentos que conduzem os novatos à ideia de que poderão ser muito respeitados caso pratiquem atos violentos (ROLIM, 2016, p. 132).

É nesse sentido que as execuções mencionadas iam além da intenção de “apenas” dar cabo da vida de algum desafeto, envolvendo, também, uma espécie de ritual que obrigava o autor do crime a desfigurar a vítima, deixando-a, segundo a gíria utilizada, “feio[a] na foto”. Essa perspectiva pode ser evidenciada em muitos momentos da entrevista de Mateus, mas apareceu de forma muito clara em um dos seus relatos. Em determinado momento, o jovem foi agredido por um amigo e, indeciso sobre como deveria reagir, conta o episódio a um traficante mais velho, do qual recebeu as seguintes orientações, de acordo com seus relatos: “‘Tá vendo isso aqui?’ Já apontando o dedo assim pra mim, já tirou a seta da cintura dele e pôs aqui em mim [altura da cabeça]. ‘É isso aqui que você tem que fazer com os outros, pegar assim e apertar. (...) Você tem que deixar o cara é feio na foto’”.

Na medida em que se mostrava disposto a seguir as orientações desses traficantes mais experientes, alguns dos quais desempenhavam papel de liderança,

Mateus imergiu-se cada vez mais no que, comumente, é designado como “mundo do crime”. Assumiu, assim, o que comumente é chamado de “vida loka”, um estilo de vida que implicava em uma diversidade de riscos, mas que teria possibilitado, também, segundo seus relatos, a fruição da vida. Sobre isso, suas narrativas falam do respeito que gozava entre seus pares e moradores da região, além de prazeres que estariam relacionados a mulheres, drogas e bens materiais, como carros e motos.

Nesse período, Mateus se viu envolvido em diversos atos infracionais, cuja prática foi obstada após sua apreensão, em um episódio que poderia ter lhe custado a própria vida. Em certa ocasião, ele e um colega se viram encurralados, dentro de uma casa, por um grupo rival que atirava, inclusive com armas de grosso calibre, insistentemente contra eles. Não fosse a atuação da polícia, que alvejou os indivíduos que estavam do lado de fora, o jovem e seu companheiro poderiam ter sido assassinados. Esse episódio, nos parece, marca de alguma forma Mateus, de modo que seu envolvimento com o tráfico de drogas começa a ser tornar mais frágil, possibilitando que seu desligamento pudesse começar a ser pautado.

O retorno à escola se deu, nesse contexto, quando do cumprimento de uma medida socioeducativa, cuja aplicação decorreu da apreensão mencionada. Retomada a escolarização, a EJA aparece, em seus relatos, como uma experiência positiva, sobretudo relacionada à figura de uma professora que, sabendo do seu envolvimento com o tráfico, ao invés de se afastar, buscava intervir aproximando-o, inclusive, espacialmente, ao chamá-lo para se sentar mais à frente. Os efeitos positivos dessa atuação evidenciam-se durante sua fala que, ao mencionar o nome da professora, adquire um tom de verdadeiro entusiasmo.

A escola era pela ordem, né?! Era EJA, aí eram uns caras tudo da minha idade, tinha uns coroinhas, mas era tudo pela ordem. Eu até tinha gostado, porque antigamente era uma babaquice, altos professores chegavam com cara de cu. (...)

Ela [a referida professora] me ensinava as coisas todas que eu não sabia. Estava até me ensinando. Eu estava até tomando gosto pela escola de novo. (...)

Ela entendia a gente, querendo ou não ela já sabia [do envolvimento] (...) ela já estava mais 'lidada', mais 'se dada' para lidar com a gente. (...)

Quando eu comecei a estudar lá, ela vai e já conversou comigo, não tinha medo porque, querendo ou não, os professores têm medo de nós (...). Tinha dia que eu não estava com cara muito boa, ela falava: 'vem cá, senta aqui perto de mim'. Eu não gostava, tipo menino pequeno: 'que nada, vou sentar aí não'. Ela: 'faz favor, eu não estou brigando com você não, senta aqui perto de mim para te ajudar'.

A experiência positiva, no entanto, não durou muito. A necessidade de pagar a dívida com o tráfico, somada à precariedade das relações de trabalho – a que, em grande medida, estão submetidos os jovens pobres (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018), principalmente aqueles que apresentam defasagem idade-série e histórico de cometimento de ato infracional – acaba ensejando uma nova situação de abandono escolar. À época, o jovem conciliava os estudos com um emprego informal e com a venda de drogas. Quando percebeu que não estava recebendo o combinado no emprego, dada a precariedade da relação trabalhista, e passou a sofrer exigências do patrão (no tráfico) para que não estudasse, Mateus decidiu deixar a escola. Sua fala é extremamente significativa: “eu estava vendendo droga e meu patrão não deixou eu estudar, né?! Aí entre meu dinheiro, entre a escola: **a escola perdeu**, né?! Não teve como” (Grifo nosso). Quando percebeu que sua dívida provavelmente não seria sanada, tendo em vista o desejo de seu patrão de mantê-lo em atuação no tráfico, o jovem começou a pensar em outras estratégias de solucionar o problema. Nesse contexto, o PPCAAM/MG foi essencial para viabilizar o desejo de Mateus de pôr fim à sua atuação e dedicar-se à criação do filho.

Ao falar dos seus projetos para o futuro, a escola apareceu na perspectiva da conclusão dos estudos, o que ele sabe, inclusive, ser possível sem frequentar a instituição (através, por exemplo, de exames de competências, como o ENCCEJA). Na sua concepção, esse processo tende a facilitar seu projeto de profissionalização e abertura de um negócio próprio, a saber, um salão para corte de cabelo.

Questionado sobre o que seria preciso para a escola *ganhar*, ele afirma que algo que preenchesse o tempo não ocupado por ela, no caso dele, um trabalho, o que, por si só, aponta para a ausência ou ineficiência das políticas públicas, sobretudo vinculadas ao território. Acreditando que falava do presente, perguntei sobre os primeiros anos na escola, ao que ele é taxativo em dizer que não tinha como competir: “Eu com 8 anos aprendi a andar de moto. Que escola vai dar moto para você? Que escola vai te dar revólver na cintura? Que escola vai te dar dinheiro?”.

Mais do que apontar impossibilidades constitutivas da escola, a fala de Mateus deve nos fazer pensar sobre o que significa, para uma criança de 8 anos, portar uma arma ou pilotar uma moto. Se o que era buscado diz de um desejo de reconhecimento, de valorização etc., acreditamos, então, que a escola pode ter muito a oferecer. Talvez, não da forma como se encontra estruturada na atualidade.

Ademais, acreditamos que as experiências narradas por Mateus nos ajudam a compreender, de forma mais clara, os desafios colocados à escola, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de articulação com outras instituições que compõem a rede de proteção da criança e do adolescente. Afinal, estamos diante de um jovem que vivenciou, muito novo, uma experiência certamente traumática que, na medida em que não recebeu, provavelmente, um suporte adequado, contribuiu para o encadeamento de diversos processos. Um deles se estabeleceu de forma marcante na escola, através dos conflitos entre o jovem, os colegas e os professores. Conflitos que, como no caso de Edgar, parecem não ter recebido um tratamento adequado e vão, por isso, fomentando seu distanciamento da instituição e sua aproximação, cada vez maior, do tráfico de drogas. Espaço este em que recebeu, como indicam seus relatos, o reconhecimento e o respeito que, infelizmente, não foi viabilizado por vias mais salutares.

4 “A ESCOLA PERDEU”: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À VIDA E À EDUCAÇÃO DE JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE

A análise das experiências de vida e escolarização dos jovens entrevistados nos colocam algumas possibilidades para a discussão proposta pelos objetivos desta pesquisa. Podemos observar, por exemplo, a partir da reconstrução das experiências escolares desses jovens, que o cerceamento do direito à educação pode trazer consigo consequências diversas, dentre elas, a violação de outros direitos. Nessa perspectiva, podemos verificar as barreiras colocadas a eles frente à inserção profissional, ao acesso aos bens culturais e, dentre outros, à própria vida. No entanto, a exclusão que se evidencia de suas experiências indica violações que são, também, anteriores ao processo de escolarização, mas que poderiam ser enfrentadas e não reproduzidas pela escola. Por exemplo, os entrevistados indicam a merenda como algo que valorizavam, indicando, assim, a importância de que o “recreio” se constitua como algo mais do que apenas um “intervalo”.

Nessa direção, nos parece acertado afirmar que estar na escola não significa, necessariamente, ter assegurado o direito à educação. Nesse sentido, uma possibilidade de organizar a discussão a que nos propomos seria aprofundar a análise dos dados orientados pelas seguintes questões: a) o que representou a escola na vida dos jovens entrevistados? b) que elementos influíram na conformação de suas experiências de fracasso ou exclusão escolar? c) diante da condição de ameaçados de morte, como esses jovens encaram a retomada de suas trajetórias escolares?

As reflexões acerca das três questões nos permitem, ainda, refletir sobre que desafios a escola precisa enfrentar para não incorrer na reprodução das desigualdades escolares.

4.1 A relação com a escola

“Seu Evaldo e Dona Mara apostaram na educação que deram aos filhos e teriam grandes chances de ver o seu sucesso escolar, não fosse terem encontrado em seu caminho um obstáculo determinante, que nenhum dos dois jamais sonhara encontrar: a própria escola”.

(FREITAS, 2009, p. 284)

No intuito de reconstruir as experiências escolares dos quatro jovens protegidos pelo PPCAAM/MG, nos deparamos com elementos que evidenciam como eles experimentaram, desde muito cedo, diversas formas de violações de direitos. Violações essas que parecem ter obstado o acesso a um universo que lhes prepararia, de algum modo, para a vivência da cultura escolar. De outro lado, podemos perceber que o modo como suas experiências escolares foram sendo tecidas acabou diminuindo, ainda mais, suas possibilidades de se darem bem nesse ambiente institucional.

Nesse sentido, acreditamos que voltar a atenção para os elementos que constituíram o cotidiano desses jovens, enquanto estudantes, como, por exemplo, a forma como se estabelecia a relação entre eles e os profissionais da escola, é de grande importância. A partir de uma reflexão que busque problematizar esses processos, acreditamos ser possível evidenciar aquilo que foge aos condicionantes macroestruturais e nos aponta elementos que, em alguma medida, podem apresentar-se mais facilmente cambiáveis, a partir da implementação de políticas públicas específicas ou mesmo de ações direcionadas a esse propósito.

Se pensarmos, como Charlot (2013), a partir da perspectiva da escola democrática, em que a dignidade dos estudantes é respeitada e, inclusive por isso, todos os alunos recebem a devida consideração ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, veremos que os desafios colocados são muitos. Ao discutir os fundamentos da autoridade do professor, o autor, apostando na noção de cidadania, tece uma reflexão que dá conta de que, no Brasil, esse conceito aparece como sinônimo de “vínculo social” e, nesse sentido, acaba por cumprir um papel ideológico.

O conceito de cidadania diz respeito à esfera política: ela exprime o fato de que os membros de uma determinada sociedade têm direitos e deveres definidos por leis, que foram elaboradas em um processo coletivo e valem para todos. Ensinar os alunos a tecerem vínculos sociais de reciprocidade é, claro está, um objetivo educacional. Mas essa ambição esbarra na existência das desigualdades, dos fenômenos de dominação e, no Brasil, daquele cinismo social escancarado cotidianamente pelas notícias sobre a corrupção política. Sendo assim, o discurso sobre a “cidadania”, que, na verdade, trata do vínculo social, tende, por bem-intencionado que seja, a cumprir uma função ideológica: pobres, sejam bem comportadinhos, não incomodem a classe média com seus comportamentos (CHARLOT, 2013, p. 125).

A perspectiva apontada pelo autor parece ser corroborada de muitas formas, na medida em que verificamos que o direito de aprender é violado de diversos modos, inclusive no interior da escola pública, e atinge de forma significativa os jovens pobres.

Uma expressão desse fenômeno pode ser evidenciada, como já apontamos, no modo como os jovens entrevistados vivenciaram seus processos de escolarização e nos tipos de relação que eles estabeleceram com a escola e seus diferentes atores.

As percepções que se sobressaem das narrativas dos jovens apresentam uma escola que, contrariamente ao papel que, acreditamos, deveria cumprir, enseja práticas e experiências cotidianas que acabam por fomentar, por parte dos jovens, sentidos extremamente negativos.

Em relação a eles, um dos que nos chama bastante a atenção é aquele que caracteriza a escola como um lugar de reprodução da violência. Não queremos defender com isso que a instituição seria detentora de um poder que permitiria a ela se manter imune àquilo que afeta a toda a sociedade. O que nos chama a atenção são os relatos de atos de violência praticados por professores, como podemos observar, principalmente, nas narrativas de Miguilim e Marcos. Para este, a violência é, inclusive, clara, como sugere ao afirmar: “tinha uns [professores] que batiam, até batiam. Batiam assim... pegavam pelo braço e jogavam. Isso para mim é bater” (Marcos).

No caso de Miguilim, o ato não é identificado diretamente como uma violência, mas seus relatos não nos deixam dúvidas quanto ao caráter inadequado da prática. Como podemos perceber pela sua fala, na tentativa de se colocar como autoridade, a professora lançava mão de algo que nos parece, de fato, uma agressão física, ainda que, em certa medida, sutil, bem como de ameaças. Diz ele: “Lá ela não xinga não, só pega pela mão, pega assim, ó, aperta forte e manda sentar. ‘Senta aí, se sair daí você vai embora’” (Miguilim).

É importante destacar que esse tipo de conduta nem sempre é entendido como uma violência, naturalizados que parecem estar no que poderíamos chamar de *habitus* professoral (MICHALOVICZ, 2014) que inclui, de forma ainda mais naturalizada, xingamentos e outros tipos de ofensas²⁵. Nesse sentido, não nos parece que a própria professora tenha consciência da magnitude do seu ato, sendo bem provável que acredite se tratar de uma conduta apropriada.

²⁵ Em minha trajetória como professor na rede pública estadual de Minas Gerais, tive, em vários momentos e em diferentes escolas, a infeliz oportunidade de ver estudantes sendo chamados de: “vagabundo”, “burro”, “ordinária”, “malandro”, dentre outros adjetivos depreciativos. Em algumas dessas ocasiões, as ofensas se davam, inclusive, na frente de outros professores e mesmo do corpo pedagógico e diretivo, demonstrando que, por parte do docente, não havia nenhum constrangimento. Pelo contrário, esperava, inclusive, a legitimação do ato pelos pares.

Esta naturalização da violência tornou a escola um espaço hostil para estes jovens e dificultou a incorporação da cultura escolar de forma positiva. Este pode ser um dos motivos pelos quais estes jovens só recordem positivamente da merenda e de apenas uma pessoa especificamente, justamente por ser a única figura que os acolheu com afetividade. Em suas recordações, há um professor ou professora isoladamente ou o diretor da escola que se destacou justamente por conversar com eles, demonstrar afeto e preocupação com seu futuro. Em relação a esses aspectos, os relatos de Miguilim e Mateus são bastantes significativos.

O que eu mais gostava era só de merendar mesmo.

Eu conheci um professor lá, um diretor, que o nome dele era Milton. Ele me levava pra igreja, de vez em quando. Quando tinha festa, me chamava. **(Miguilim)**

De bom era só a merenda, viu?! Porque eu ia chapado de bagulho e comia de tudo.

[Sobre uma professora da EJA] Ô veinha mil grau, ela era até coroinha. Ela me ensinava as coisas todas que eu não sabia. Estava até me ensinando. Eu estava até tomando gosto pela escola de novo.

[Sobre a diretora de uma escola] Ela conversava comigo, ela me fazia até desistir da suspensão e a ir para aula outro dia. Todo dia eu ia pra sala dela. Único dia que eu não ia pra lá era o dia que tinha educação física. **(Mateus)**

Nesse contexto, é compreensível que os estudantes esperem de forma tão ansiosa pelas férias escolares ou, mesmo, pela possível falta de um professor, indicando que, a despeito das relações de amizade e afetividade que têm lugar no ambiente escolar, essa instituição, de modo geral, aparece carregada de um significado negativo. Nessa perspectiva, Miguilim, ao comentar a retomada do seu processo de escolarização, após a inclusão no PPCAAM/MG, identifica a escola como uma prisão: “eu acho ruim, né?! Fica só preso, até dar a hora de sair”. Talvez por isso, a escola, nos primeiros anos em que o jovem a frequentou, não foi capaz de fazer frente às experiências de lazer vivenciadas nas matas, rios e plantações da sua cidade natal. Afinal, o sofrimento presente em sua vida, relativos à fragilização dos vínculos familiares, à fome e à violência, é atenuado, em certa medida, exatamente nos momentos de lazer. Daí, inclusive, a valorização, por parte dos jovens entrevistados, de disciplinas como educação física e artes, que garantem momentos de descontração, fruição, sem, quase sempre, a necessidade de ficar sentado com a atenção fixa no professor, de realizar exercícios e atividades pouco atraentes, dentre

muitas outras normas e rituais alimentados pela escola, mas que, nem sempre, se justificam.

Para Miguilim, a escola aparece não apenas como espaço de violência física, mas também de outro tipo de violência: o castigo. O que é mais grave, essa prática, muitas vezes, era levada a cabo com o impedimento do jovem de merendar: “se atentasse, ficava sem merendar” (Miguilim). Se lembrarmos que a merenda foi um dos principais motivos elencados por ele para ir à escola e, inclusive, para qualificar uma escola como melhor que outra, perceberemos a magnitude dos desafios que deveria enfrentar para lograr um processo de escolarização que não estivesse, em alguma medida, previamente fadado ao fracasso.

A partir dessas reflexões, podemos, inclusive, compreender algumas das experiências escolares de Marcos. Tendo em vista as condições socioeconômicas de sua família, o jovem não chegou a alimentar em relação à escola um sentimento de pertencimento, pelo menos não como um lugar de apreensão do legado cultural e científico. Na verdade, afirmou ele, “eu saí da escola muitas vezes e nunca botei na minha cabeça que devia estudar” (Marcos), motivo pelo qual a frequência escolar se deu, em um primeiro momento, apenas por imposição dos pais. Da mesma forma, Miguilim, recordemos, afirmou que os principais motivos para frequentar a escola eram a merenda e o recebimento de benefício social, demarcando a falta de sentido na aprendizagem da leitura, afirmando se tratar de “coisa de criança”.

É importante destacar, no entanto, que a escola não aparece, para esses jovens, completamente carente de sentido. Muito pelo contrário, ao analisarmos, por exemplo, as experiências de Marcos ao longo do tempo, vemos que essa instituição esteve revestida de muitos sentidos, aparecendo como espaço de socialização, de encontro com amigos e namoradas, de consumo e venda de drogas, dentre outros. No entanto, o que observamos é uma carência de sentido em aprender ou, como dito acima, uma impossibilidade de compreender a escola como lugar privilegiado de aprendizado. Nessa perspectiva, Charlot (2013) afirma que a aprendizagem só é possível por parte de alguém que possua uma atividade intelectual. Entretanto, só se verifica esse tipo de atividade no sujeito que encontra um sentido em aprender algo. A esse respeito, o autor afirma que é necessário “um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá” – tal como, certa vez, lhe disse um adolescente francês:

“Na escola, eu gosto de tudo, menos das aulas e dos professores”. É claro que, mesmo nesse caso, a escola tem sentido para o aluno, mas esse sentido não está relacionado com o aprender. Não há prazer e, portanto, não há sentido em aprender (CHARLOT, 2013, p. 159).

Essa ausência de sentido relacionado ao aprendizado escolar parece estar presente, também, nas experiências de Edgar e de Mateus, para os quais, a escola é sinônimo de **conflito**. As experiências escolares de ambos dão conta da ocorrência de diversos conflitos, que eclodiam cotidianamente. A presença na instituição era permeada por episódios de enfrentamento, em relação aos colegas e professores, seja na prática de ofensas, por parte dos jovens e contra eles, do tabagismo (sabidamente proibido) ou das brigas. Nesse sentido, Mateus recorda que “desde o primeiro dia de aula era bagunça: batendo nos meninos”, o que implicava em constantes idas à diretoria.

Essa perspectiva é corroborada em muitos momentos da sua entrevista – demarcando a escola como lugar de conflitos, de baderna – sendo que em um trecho específico, o jovem faz, inclusive, alusão à certa “ausência” de algo no ambiente doméstico. Talvez a figura do pai ou, mesmo, como já mencionamos, aqueles incentivos que dão conta da importância da cultura escolar ou de elementos que colocassem o jovem em contato prévio com a mesma ou, ainda, reforçasse sua presença, como a ajuda na realização das atividades extraclasse. Eis seu relato: “Ah! Era muita tentação, viu?! Eu brigava com todo mundo. (...). Quando ia para a escola só ia para bagunçar. Em casa não tinha... em casa só ficava à toa, meu vô só me enchia o saco, minha mãe também” (Mateus).

Para além desses elementos, a escola aparece, também para Mateus, como espaço de venda e consumo de drogas, atividades que parece ter realizado como resposta ao acolhimento proporcionado pelos traficantes, mas, também, como forma de ganhar visibilidade. Diz ele, dando conta do início de suas atividades no tráfico: “ia estudar de manhã cedo. Chegava da escola e vendia droga na parte da tarde. Foi assim. Eu levava droga para a escola, chegava com revólver”.

Além da violência – praticada ou sofrida pelos jovens – outro aspecto que marca as experiências escolares dos entrevistados é o constrangimento identificado, especialmente, na vivência do sentimento de vergonha. Grande parte das experiências negativas que os jovens entrevistados tiveram, desde o início dos seus processos de escolarização, está orientada por essa perspectiva, que, além de

produzir uma espécie de desconforto, enseja, também, certo deslocamento da presença desses jovens no ambiente escolar. Esse aspecto aparece tanto nos relatos de Miguilim, cujas razões para a vergonha não estão explícitas, quanto nos relatos de Marcos, que atribui o sentimento de vergonha, bem como o deslocamento físico na sala de aula, à diferença de idade em relação aos colegas. Também Edgar fala de uma predileção por se sentar no fundo da sala de aula, o que, acreditamos, diz, igualmente, de uma necessidade de se distanciar ou de se reconhecer como excluído.

Nessa direção, Rolim (2016), analisando os relatos relacionados à exclusão escolar dos sujeitos da sua pesquisa, afirma que, em alguns casos, as razões para as dificuldades enfrentadas pelos jovens entrevistados relacionam-se com constrangimentos sociais vinculados à condição de pobreza. O relato de um desses jovens é bastante significativo, tanto porque corrobora as reflexões precedentes, quanto porque evidencia o modo como a escola, via de regra, trata os conflitos escolares.

Bah, as vezes tinha que usar umas roupas tri chatas para a escola, não tinha roupa legal, entende? Usava tênis velho, aí o pessoal ficava tirando onda de mim, ficavam se arriando, apelidavam. Eu tinha que ir com a mesma roupa, porque não tinha outra. Aí os caras diziam que eu não tomava banho e me chamavam de sujeira. Aí eu brigava toda hora e a escola chamava minha mãe dizendo que eu não me comportava. **(Sérgio Lopes)**

Diante desse quadro, nos parece que o tratamento empregado pela escola, no que diz respeito aos jovens entrevistados por nós, resultou inadequado, porque, conforme o relato desses sujeitos, não se identifica qualquer medida por parte da instituição para estabelecer vínculos de confiança e acolhimento entre os estudantes, bem como entre eles e os docentes. A utilização das técnicas de mediação de conflitos ou da justiça restaurativa seria uma possibilidade que, ao que tudo indica, sequer foi cogitada. Nas entrevistas, tampouco identificamos ações da escola ou do Poder Público para buscar os jovens e suas famílias a fim de reverter os casos de evasão, com exceção de Marcos. Se considerarmos a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, estas ações se mostram indispensáveis, pois fazem parte da obrigação legal do Poder Público de garantir o direito à educação para estas pessoas. Em outras palavras, o que identificamos é uma omissão grave por violar os direitos humanos.

Diga-se de passagem, a ausência dos estudantes não parece causar incômodo à escola, ao Conselho Tutelar ou mesmo à família ou à comunidade, haja visto que, na maioria das vezes, não se observa iniciativas que buscassem reinseri-los na escola. Essa invisibilidade dos jovens pode, inclusive, explicar, em certa medida, sua busca por visibilidade e reconhecimento por outras vias que não aquela que remete ao êxito escolar.

Esse dado sugere, em grande medida, a necessidade de pensarmos e desenvolvermos estratégias de acolhimento de crianças e jovens nas escolas públicas, iniciando por pautar a necessária discussão acerca do tema. Essa proposição nada tem a ver com o intuito de desvalorizar a escola, mas, antes, apontar a presença de um mecanismo perverso que tem contribuído para a reprodução das desigualdades escolares e sociais.

Ao falar de *má-fé da instituição escolar*, Freitas (2009) aponta uma das engrenagens desse dispositivo, na medida em que denuncia não só o papel que cabe ao Estado, nesse processo, mas, também, os elementos que se processam no nível das relações de poder cotidianas. No que diz respeito à instituição escolar, a autora aponta, a título de exemplo, o papel desmobilizador que a aplicação das normas escolares, relativas à disciplina e ao bom comportamento, pode exercer. Afinal, os estudantes seriam “punidos o tempo inteiro por não se adequarem às normas escolares, mesmo quando o desajuste a essas normas é fruto de uma deficiência ou uma dificuldade que eles sozinhos não podem superar” (FREITAS, 2009, p. 292).

Diante disso, podemos retomar a questão da *relação com o saber*, discutida por Charlot (2013) e concordar com Freitas (2009), no que diz respeito a crueldade da chamada *má-fé institucional*, na medida em que garante “a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento” (FREITAS, 2009, p. 301). A essa permanência, que não implica em pertencimento, aproximam-se os conceitos de “assistencialismo excludente”, do qual, segundo Abdalla e Paula (2014), seriam alvo sistemático diversos setores da juventude pobre, bem como o já mencionado conceito de “exclusión incluyente”, designando o modo, a partir do qual, os mecanismos de exclusão educativa se recriariam e assumiriam novas formas (GENTILI, 2009).

A investidura da escola desses sentidos, que passam ao largo do processo de ensino-aprendizagem, pode ser compreendido, também, à luz da discussão

empreendida por Canário (2008) ao referir-se a inserção dessa instituição em um “tempo de incertezas” e a consequente desvalorização dos diplomas. Ou seja, à luz de um contexto em que o sentimento, alimentado por estudantes, de que o esforço e abnegação, necessários à atividade escolar, não valeriam a pena, estaria relacionado, inclusive, a “uma postura realista diante das interdições à mobilidade social produzidas por uma sociedade que vê crescer os níveis de desemprego e da pobreza, até mesmo para os mais escolarizados”. (LEÃO, 2006, p. 35)

De todo modo, vemos obstado o processo a partir do qual poderia se estabelecer aquela atividade intelectual, necessária ao aprendizado (CHARLOT, 2013). Consequentemente, nas experiências desses jovens, a escola não foi capaz de criar condições para que eles desejassem aprender e, desse modo, estabelecessem relação *com* o saber, esta relação social tão cara ao estabelecimento de interações humanas e práticas sociais diversas em um mundo letrado.

Se a escola não se constitui como um espaço de promoção da relação *com* o saber, o direito à educação dá lugar à reprodução do discurso da meritocracia. Ao invés de se reconhecer como sujeito da educação – o que, conforme Arroyo (2011), está ligado ao direito a reconhecer-se como sujeito de direitos, de histórias, de culturas e de saberes – o jovem aprende que o fracasso de cada estudante pobre “é um fracasso individual, e não de um processo histórico que reproduz uma classe inteira” (FREITAS, 2009, p. 303).

Embora esse *modus operandi* pareça arraigado no contexto escolar, os jovens sinalizaram dois tipos de vínculo positivo com a escola. É importante observar o que estas experiências sugerem como pistas para repensar a relação da escola pública com os jovens e, desse modo, avançar na garantia do direito à educação. O primeiro vínculo se dá na figura de um professor ou de um diretor de escola que é mais acolhedor e sensível às dificuldades destes jovens, tanto para estar na escola quanto para sobreviver, como vimos anteriormente.

O outro tipo de vínculo se processa no que Edgar chama de “escola do socioeducativo”, que representa a retomada de um vínculo rompido bem antes da medida socioeducativa. Podemos visualizar essa escola tanto na experiência desse jovem, quanto na experiência de Marcos que, devido à ameaça de morte, passa a estudar em um local destinado apenas a jovens com histórico de cometimento de atos infracionais.

O caso de Marcos diz de uma experiência que se dá em um contexto de liberdade, mesmo com as restrições de locomoção em determinado território. Por outro lado, é interessante notar o modo como Edgar constrói outros sentidos para a escola, exatamente em um contexto de privação de liberdade. Afinal, será em um centro socioeducativo de internação que ele poderá ter acesso a um processo de escolarização orientado, em grande medida, pelo desejo de aprender. Em vários momentos, durante sua entrevista, o jovem compara as escolas a que teve acesso, fora e dentro do sistema socioeducativo. Segundo ele:

As escolas normais, fora do socioeducativo, **são 100% melhores de convivência, de estudo**, entre outras coisas. Porque lá você é livre, te dá liberdade, você pode fazer o que você quer, não coisa errada, mas fazer uma coisa boa. Você tem liberdade pra andar, inclusive não tem ninguém pra ficar... E lá no socioeducativo a escola que é feita lá dentro, que é um lugar lá que você fica preso, lá é uma escola totalmente normal, que tem as mesmas matérias, as mesmas coisas que as outras, a direção de formar, de passar normal. Só que lá é um **lugar de reflexão** para os que têm essas dificuldades, que caem lá, de que realmente o que é ser um estudante **(Edgar. Grifos nossos)**.

É interessante nos perguntarmos que diferencial pode representar a escola do socioeducativo, tendo em vista, principalmente, que tal experiência se dá em um contexto, como já dito, de privação de liberdade. Trata-se de uma proposta diferenciada, capaz de enlaçar os estudantes, ou a escola acaba representando algo prazeroso, apenas quando contraposta às demais atividades do cotidiano de um centro de internação? Afinal, a condição de jovem internado influi no modo como a relação com o saber será ou não estabelecida? O contexto de privação de liberdade, influencia o modo como a relação dos jovens com os professores é estabelecida? Será preciso aprisionar para educar nossos jovens?

A escola do socioeducativo organiza-se na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, busca garantir uma escolaridade adequada às características de um alunado que não ingressou ou não concluiu os estudos na idade considerada apropriada, conforme a legislação. Os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecem que a escolaridade nessa modalidade deve atender às necessidades e aos interesses dos estudantes, valorizando os saberes não escolares que adquiriram no cotidiano. Isto significa reconhecer as aprendizagens que as pessoas têm no trabalho, na família, nos grupos culturais, movimentos sociais e demais práticas sociais em que se

envolvem ao longo da vida. Nesse sentido, a escola da EJA não deveria reproduzir nem adaptar os conteúdos do ensino regular, mas buscar elaborar um currículo que estabeleça diálogo com as experiências de vida e os saberes que os estudantes produzem nessas experiências.

Possivelmente, essa aproximação com o não escolar, e a busca do diálogo como princípio da relação pedagógica entre docente e estudante, seja uma pista importante para compreendermos porque Marcos e Edgar encontram um espaço escolar que avaliam positivamente. Apesar de ver na escola do socioeducativo um lugar onde os conteúdos e a lógica de avaliação coincidem com os do ensino regular, Edgar reconhece na “reflexão” algo que diferencia a sua experiência escolar das anteriores. Entendemos que esta “reflexão” corresponde, em alguma medida, ao diálogo, que conforme Freire (2005) e Freire e Shor (2008), não se resume a uma conversa ou, mesmo, a qualquer tipo de interação humana, mas sim a interação que problematiza o conhecimento, uma interação que toma o conhecimento como objeto em torno do qual os sujeitos buscam refletir, compreender, analisar criticamente para saber mais. E ao saber mais, cada sujeito transforma seu patrimônio pessoal de saberes e dialeticamente transforma a si mesmo.

Quando Edgar caracteriza a escola do socioeducativo como “lugar de reflexão”, para distingui-la das suas experiências anteriores, ele parece reconhecer que ali, efetivamente, se estabeleceu uma relação *com* o saber a que toda a população tem direito. Esta é a escola a que ele e todos os outros jovens têm direito, uma escola que garanta o direito a aprender e a aprender-se com sujeito histórico. (ARROYO, 2011) O direito à educação, nesse sentido, deve ser sempre compreendido, muito além da perspectiva da garantia da matrícula e do “direito” de ser encerrado quatro horas por dia em uma sala aula.

Outro aspecto importante é a identificação com outros estudantes que também se encontram em distorção idade-série e que também interromperam os estudos por diversos motivos: tiveram conflitos semelhantes aos de Marcos e Edgar; o trabalho e a escola tornaram-se inconciliáveis, e a sobrevivência obrigou a abdicar da escola; o entendimento de que a escola é necessária somente nos anos iniciais, para aprender a ler e escrever, conforme relatos de sujeitos de pesquisa de Brandão (1999) e outros motivos presentes em relatos de estudantes da EJA.

Reconhecer-se nas experiências de vida e escolarização de outros colegas pode ser, portanto, um importante aspecto para o estabelecimento de um vínculo

positivo, para a criação do pertencimento que faz com que alguns destes jovens procurem um grupo.

Diante disso, sendo mais otimistas, talvez seja o caso de reconhecer que, mesmo diante de muitas dificuldades, o trabalho realizado em algumas unidades de atendimento socioeducativo tem garantido condições capazes de fomentar a construção das identidades dos jovens aí atendidos, bem como dos seus projetos de vida. Tudo isso em consonância com o que poderia ser identificado como a missão da socioeducação, qual seja: “preparar os jovens para o convívio social sem quebrar aquelas regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos” (COSTA, 2004, p. 71 *apud* ABDALLA; PAULA, 2014, p. 174).

4.2 O tráfico de drogas: acolhimento e pertencimento

Ao analisarmos as experiências relatadas pelos jovens entrevistados, percebemos, em muitas passagens, elementos que sugerem um exercício de acolhimento desses sujeitos, por parte do tráfico de drogas, o que lhes permitiu fazer frente, de alguma forma, às muitas vulnerabilidades a que estavam submetidos. Em contrapartida, esse acolhimento parece ter sido possível porque outras instâncias sociais falharam, de alguma forma, no que tange ao enfrentamento desse mecanismo que permite aos jovens pobres serem recrutados pelo tráfico, ainda que os riscos sejam altos e, em grande medida, conhecidos.

Para além desses riscos, uma espécie de *desilusão anunciada*, também, parece atravessar as experiências e as perspectivas desses jovens no e em relação ao tráfico de drogas. Nesse sentido, a noção de que esses riscos seriam assumidos frente à possibilidade de ganhos rápidos e fáceis parece implicar uma espécie de contrassenso, diante da tomada de consciência daquilo que pode ser expresso, seguindo a sabedoria popular, pelo ditado: “aquilo que vem fácil, vai fácil”. Observemos, por exemplo, os relatos de Marcos, que assim se manifesta ao falar do seu envolvimento:

tanto dinheiro que já passou na minha mão aí, hoje eu não tenho nada. Não tenho condição nem de ir ali comprar um negócio para mim, para minha menina. (...) vendia droga ali, saía da boca de fumo com mil reais, era o caminho da boca de fumo para minha casa, tinha nem um centavo. (...) Aí eu parava: “nó, mas como é que eu gastei mil reais?” Tentava fazer a conta lá, não dava nem cem reais que eu gastei, não lembrava. **(Marcos)**

Essa mesma dinâmica é evidenciada a partir das experiências dos sujeitos da pesquisa de Rolim (2016), que ouviu jovens internados pela prática de crimes violentos. Dois relatos, em especial, são taxativos no que diz respeito à volatilidade do dinheiro aferido no trabalho com o tráfico de drogas (ROLIM, 2016, p. 183):

O dinheiro quando vem rápido, vai rápido, porque o cara toca prá cima.
(Nestor)

Ganhava a fu, uns 500 reais por dia. Comprei carro, moto, essas coisas, mas não tenho nada. (Paulo Cesar)

Essa desilusão, no entanto, não parece fragilizar significativamente, ou pelo menos em um primeiro momento, a força dos vínculos constituídos entre os jovens e a dinâmica dos grupos que vieram a integrar. Muitas vezes, inclusive, as tentativas de abandonar o tráfico enfrentam dificuldades que dizem desse processo, demandando, por isso, motivações tão fortes quanto aquelas que ensejaram o envolvimento/acolhimento. O estudo de caso realizado por Salatiel, Martins e Neta (2016), por exemplo, evidencia que mesmo após a desvinculação desses grupos, os jovens podem, consciente ou inconscientemente, continuar alimentando alguma identificação com eles. O trecho de uma música composta por João, jovem cujas experiências são analisadas no referido trabalho, nos aponta nessa direção (SALATIEL; MARTINS; NETA, 2016, p. 61):

Até que chega um dia eu ganhei internação.
La dentro eu refleti.
Vida do crime jamais: quero ficar de boa.
Eu prefiro ficar na paz.
Infelizmente, vida loka é ilusão.
Eu sou mais um menor que conquistei a salvação. (Grifo nosso)

Embora o jovem expresse seu desejo de permanecer afastado da “vida do crime”, a partir de um processo de reflexão que tem lugar em um centro socioeducativo de internação, um dos versos da música deixa entrever as marcas de um sentimento de pertencimento ainda presente. Afinal, apesar do jovem concluir que o estilo de vida representado pela expressão “vida loka” é uma ilusão, o faz na perspectiva de um lamento, evidenciado pelo uso do advérbio “infelizmente”.

Em relação aos jovens, sujeitos desta pesquisa, as possíveis causas dessa forte vinculação podem ser evidenciadas a partir da reflexão acerca dos motivos que

os levaram a se envolver com o tráfico de drogas. De um lado, o acolhimento referido pode ser explicado, em certa medida, pela ausência de perspectivas que acomete, muitas vezes, os jovens pobres, cujo acesso a direitos básicos é obstado mesmo antes do nascimento, quando as mães são privadas de um pré-natal adequado.

Marcos, por exemplo, nos aponta, nessa direção, uma motivação para o consumo de drogas, assim como Miguilim que, diante de uma escola pouco atrativa, se vê envolto em uma dinâmica no interior da qual a droga aparece como atenuante de muitas adversidades:

as vezes ficava lá, com vontade mesmo de fumar. Não tinha nada para fazer, não trabalhava, fazia nada, começava a fumar para aparecer, bolava, saía no meio da [rua] principal fumando. **(Marcos)**

aí eu não ia pra escola não, só ia para o rio: banhava, voltava, ia em casa... aí fui mexer na coisa errada... aprendi outras coisas que não é da gente aprender, né?! **(Miguilim)**

A relação que esses jovens mantêm com seus respectivos núcleos familiares pode, também, ser elencada como um elemento condicionante do processo que os leva a se envolver ou a ser acolhidos pelo tráfico. Rolim (2016) afirma, a partir das experiências narradas pelos jovens que entrevistou, que o envolvimento com o crime já no início da adolescência, aos 11, 12 ou 13 anos, relaciona-se com certa trajetória de independência das famílias. Isso ocorreria às vezes, segundo o autor, “porque o que havia de família era tão confuso ou violento que era preciso mesmo inventar um rumo; outras porque era preciso se afastar para proteger seus familiares” (ROLIM, 2016, p. 164).

No que diz respeito aos jovens desse estudo, por outro lado, percebemos que certa carência afetiva – que se estabelece a partir do abandono por parte do pai e da mãe, como ocorreu com Edgar, e do assassinato do pai, no caso de Mateus – também pode explicar a força com que os laços entre esses jovens e os grupos de traficantes se estabeleceram. Os relatos de ambos os jovens dão conta dessa correlação:

depois que eu comecei fumar maconha, comecei fumar cigarro, de rocha, eu via os cara lá perto de casa todo dia. Querendo ou não, a gente que mora em lugar que tem, igual assim, movimento, os meninos pequenos, os meninos veem. E eu mesmo não tinha pai, meu pai morreu mesmo no crime, sô, é uai, minha cabeça já era meio perturbada. Aí vai lá acabou, né vei?! **(Mateus)**

[Perder os pais] é uma coisa que, sabe, leva você a muita, a muita dor e tristeza, muito desgosto e você acaba encontrando aí a solução de resolver

isso nesses problemas aí de crime, entre outras coisas. Acaba se deixando levar. **(Edgar)**

Nos dois excertos, fica evidente o desamparo dos jovens pobres diante de experiências traumáticas, como o abandono por parte de ambos os genitores ou a morte de um deles. Nesse contexto, apenas Mateus relata ter recebido algum tipo de acompanhamento psicológico, o que não é comum, já que esse tipo de atendimento não costuma estar efetivamente disponível gratuitamente. O CAPS, embora tenha previsão de atendimento deste gênero, não foi acionado, ao que tudo indica, no caso de Edgar, bem como parece não ter feito ações de aproximação com a comunidade, o que possibilitaria identificar demandas como essas. Tudo isso, claro, imaginando que o território onde vivia contava com o atendimento desse aparelho estatal.

Percebemos, assim, que embora o tráfico de drogas possa ser encarado como uma indústria, que integraria o sistema econômico da sociedade capitalista (FEFFERMANN, 2006), ele se constitui, também, pelo menos ao nível dos grupos dedicados ao comércio e ao consumo de drogas nas periferias, como um espaço de socialização e acolhimento. Sendo assim, podemos encarar os diferentes grupos, dedicados a essa atividade, tanto como espaço em que se organizam trabalhadores desempregados, que ocupam diferentes posições ao longo de uma cadeia de produção e comercialização da droga, mas, também, como espaço em que os sujeitos dão vazão a diferentes necessidades, tanto na ordem do consumo, quanto no que diz respeito à convivência e às relações afetivas. Nesse sentido, nos deparamos com os relatos de Mateus, que apontam o tráfico tanto como espaço de constituição de amizades quanto lugar de proteção:

eu comprava papagaio²⁶ e, nó!, soltava um bocado de papagaio. Aí os meninos – os caras mesmo – já olhavam pra mim, tinha um bocado de papagaio. “Oh menino, dá um papagaio seu aí”. Aí já me chamavam pra perto deles. Pra soltar perto deles, né? Porque os meninos vinham e tomavam minha linha, eles não deixavam. Só com o revólver: “vai tomar não sô, vai tomar não sô”. Aí os meninos cortavam minha linha eles iam e pegavam pra mim.

(...)

Únicos amigos mesmo que eu conheci, sô, era amigo da vida errada. **(Mateus)**

²⁶ Pipa.

Segundo Feffermann (2006), uma característica importante do crime organizado seria a busca por controle territorial de áreas das quais o Estado, historicamente, tem se ausentado. Nessa perspectiva, uma estratégia empregada por algumas quadrilhas passaria pela tentativa de “suprir as necessidades locais, carências materiais em relação às quais o Estado nada faz, bem como no tocante à resolução de conflitos entre os moradores. Com isso, controlam de certa forma os interesses da comunidade” (FEFFERMANN, 2006, p. 44). Certamente, a eficácia dessa estratégia se funda no modo como, historicamente, essas áreas se viram privadas da implementação ou da efetividade de diversas políticas públicas, sejam de habitação, saúde, cultura, esporte e lazer, sejam de educação, promoção do trabalho, dentre outras.

Quando observamos os relatos dos jovens desse estudo, o alcance do controle exercido pelos grupos organizados parece ir, no entanto, além da pura satisfação de necessidades materiais e resolução de conflitos. Eles parecem ter atuado, também, consciente ou inconscientemente, na satisfação de necessidades que passam pela dimensão afetiva, garantindo, com isso, o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento. Em outras palavras, as raízes desse controle seriam de certa forma tão profundas que a própria disposição de morrer e matar é assumida com certa naturalidade a partir do fomento do discurso de um estado constante de guerra, por disputas as mais diversas: “é tu ou é ele” (ROLIM, 2016, p. 189).

Minha experiência como educador social no PPCAAM/MG e, atualmente, como analista da Escola Integrada de Segurança Pública²⁷ – espaço que me tem posto em contato com muitos jovens em situação de restrição e privação de liberdade – indica que grande parte dos sujeitos envolvidos no tráfico de drogas tem consciência de que suas experiências implicam, quase sempre, “marchar cadeia” ou “marchar caixão”²⁸.

Ainda assim, os jovens buscam o tráfico de drogas e, diante disso, é imperioso indagarmos os motivos pelos quais o fazem. Rolim (2016) indica que os sentidos atribuídos às experiências com as redes de criminalidade apontam um processo de reconhecimento e identidade, o que reforça a perspectiva que vimos sustentando de que os grupos organizados em torno do tráfico de drogas funcionam a partir de uma dimensão que nos permite encará-los sob a ótica do *pertencimento*. Essa perspectiva

²⁷ Superintendência da Subsecretaria de Integração de Segurança Pública da Secretaria de Estado de Segurança Pública de Minas Gerais

²⁸ Em outras palavras, terminarem presos ou mortos.

aparece de forma mais evidente nas experiências de Edgar e Mateus, dois jovens que, apesar da tenra idade, demonstram ter gozado de grande confiança, no contexto do tráfico de drogas. Isso explicaria, no caso de Edgar, como pode deixar o abrigo e passar a viver às expensas dos traficantes, em um barracão de um bairro da periferia, e chegado, rapidamente, à gerência de alguns pontos de venda de drogas. No caso de Mateus, esse lastro de confiança é evidenciado no recrutamento do jovem ainda criança, ocasião em que lhe foram confiadas não só drogas, mas, também, dinheiro e armas.

A importância desse reconhecimento pode ser aferida nos relatos a seguir, colhidos por Rolim (2016, p. 178), e nos dão, inclusive, pistas de como a escola e, mesmo, a família, pode repensar suas práticas em relação aos jovens, quase sempre tratados como sujeitos carentes de tutoria, uma vez que estariam situados em uma *fase passageira*.

Tem que mostrar atitude, não pode usar drogas, tem que saber lidar com o crime. Tem que saber que o que é teu é teu e o que é do patrão é do patrão. (...) É um bagulho estranho de falar pro senhor, mas é uma coisa que vem com o tempo, quando tu vai conquistando confiança. **(Aírton)**

Sim, na rua os cara me deram um oitão, assim, aí o gurizão tava passando, e nós assaltamo ele. (...) Aí fomo prá baia do gurizão lá dividir as coisa. Aí disse assim, pega aí o que tu quer. Eu disse: não, não quero nada. Daí eles viram que eu era humilde e que ia dar um bom soldado, sabe? (...) **(Atílio)**

Esses relatos apontam um processo de identificação que acaba ensejando um verdadeiro sentimento de pertencimento. Esse, por sua vez, parece se fundamentar, em certa medida, naquilo que diz respeito às expectativas e aos sentidos atribuídos por esses jovens à experiência da masculinidade.

Sobre o assunto, Barker (2008) aponta que essas expectativas e sentidos têm incidência em diversos fenômenos sociais. O autor sustenta que o esforço alimentado pelos jovens, para viver de acordo com determinados modelos de masculinidade, incidiria, por exemplo, tanto na disseminação da AIDS em certas regiões, quanto em uma maior probabilidade de jovens do sexo masculino serem vitimados por acidentes de trânsito ou pela violência. Em todos esses casos, vitimados pelas “rígidas formas de definição do que significa ser homem ou mulher. (...) [No que tange à violência letal], eles morrem para provar que são ‘homens de verdade’” (BARKER, 2008, p. 10).

A esse respeito, Sotomayor (2017), ao buscar contribuir com os estudos sobre as masculinidades, a partir da perspectiva da igualdade de gênero e dos estudos sobre os feminismos, chama a atenção para o caráter constitutivo desse processo.

La sociedad misma nos impone los roles sociales por seguir, estos son reforzados por la estructura económica y sus manifestaciones en las formas de autoridad, conocimiento y sexualidad que, por estar presentes en nuestra cotidianidad, contribuyen a que los asimilemos y forcemos durante nuestra vida, dado que adherirnos a los referentes de género nos dota de una identidad que nos permite reconocernos en el entorno que nos rodea y que, además, es forjadora de la individualidad (SOTOMAYOR, 2017, pp. 177-178).

Seguindo essas pistas, observamos que os relatos de Marcos e Mateus, principalmente, nos fornecem elementos que evidenciam certos sentidos atribuídos à experiência de *ser e tornar-se homem* pelos jovens das periferias. O que, por sua vez, acreditamos, aponta certa correlação entre esses sentidos e o envolvimento com o tráfico de drogas, embora, mesmo outras condutas mantenham relação com esse processo de constituição identitária.

A partir dessas considerações, podemos compreender, por exemplo, mesmo os atos de indisciplina escolar que, a despeito de estar assentada em múltiplas causas, é relacionada, por Marcos, a certa compreensão de como ganhar visibilidade, sobretudo junto às mulheres:

no meu pensamento eu estava arrasando, né?! As meninas vendo eu fazendo aquilo: fumando cigarro... comecei a fumar mesmo cigarro e maconha porque fui para a escola e achava que era bonito, todo mundo olhava para mim e: 'ó, ele fuma'. **(Marcos)**

Segundo Barker (2008), os motivos que levam os jovens heterossexuais, de classe média ou baixa renda, a buscar a companhia de mulheres são variados, assim como os modos através dos quais interagem com elas. Seja com vistas à constituição de uma família ou à satisfação do desejo sexual, o relacionamento entre esses jovens e as mulheres pode levar a um tratamento tanto respeitoso, quanto abusivo. Assim, a forma como essas interações se estabelecerão dependerá tanto do objetivo que orienta a busca por se aproximar de mulheres, quanto da forma como esses jovens entendem o que é *ser homem e mulher*, sem, contudo, desconsiderar o que eles entendem que as mulheres (e os outros homens) esperam dele como homem.

Nesse sentido, podemos perceber que o ato de fumar cigarro ou maconha, nas experiências de Marcos e Mateus, guarda relação com certa compreensão de como

um homem deveria se comportar para ganhar a atenção das mulheres. Em outras palavras, verificamos que o consumo de drogas, por parte desses jovens, iniciou-se, em grande medida, na busca por parecer “descolado” e, assim, chamar a atenção das garotas ou, ainda, impor-se diante de outros homens.

Aí nós tivemos que sair desse bairro. Fui para o (X)²⁹ e comecei eu era novo lá. As meninas ficavam olhando, comecei a ficar com as meninas tudo. Aí, para aparecer para elas, comecei a usar droga. **(Marcos)**

com oito anos eu já comecei a conhecer os meninos, meu colega (Y)³⁰. Aí nós já ia para a escola todo dia fumar cigarro. Na porta da escola nós ficava fumando cigarro para as meninas.

(...)

“os meninos ficavam babando meu ovo³¹, eu fumava bagulho³² dentro da escola, assim, na hora do recreio. Os meninos ia fumando assim... nó!, você tinha que vê, até os cara grandão da escola tinha medo de mim”. **(Mateus)**

Esses relatos, acreditamos, devem ser lidos e compreendidos a partir das considerações de Sotomayor (2017, p. 182), para quem

los estereotipos asociados a la masculinidad ejercen coerción no solo sobre las mujeres, sino también en los hombres, pues la estructura de poder patriarcal embiste al género masculino con el poder, pero es un poder que debe ser interiorizado y que genera una violencia que a la vez destruye y degenera, que posee un efecto de arrastre para con la mujer.

Nesse sentido, podemos perceber que, em muitas ocasiões, a busca por satisfazer certas expectativas do contexto social em que se encontra, leva o jovem a tomar decisões nem sempre salutares. Contudo, é preciso apontar o caráter condicionado dessas escolhas, já que, como podemos observar no relato de Marcos, a seguir, a busca por angariar recursos a partir do tráfico de drogas passa pela ausência ou eficácia das políticas públicas de promoção da profissionalização dos jovens pobres.

Mas eu não trabalhava, não tinha nenhuma renda fixa, nem como me bancar, ainda mais bancar mulher. Aí eu comecei a vender droga. Não estou jogando a culpa para cima dela [a namorada], foi por causa de mim mesmo, ela não me obrigou, não. Mas, tipo, se ela chegar e falar: ‘vamos ali comer alguma coisa’ ou ‘compra isso aqui pra mim’, eu tenho um dinheiro. **(Marcos)**

²⁹ Nome do bairro suprimido.

³⁰ Nome do colega suprimido.

³¹ Bajulando.

³² Maconha.

Essa ausência de políticas públicas, inclusive, não se limita à questão do trabalho, mas passa também pela abrangência limitada dos programas de mediação de conflitos ou, mesmo, de justiça restaurativa, seja no âmbito escolar ou comunitário. Dessa forma, vão sendo reforçadas concepções de que os conflitos, sobretudo, entre homens, devem ser resolvidos com o uso da força e da violência. Essa perspectiva é verificada no relato de Marcos, a seguir, mas está presente, também, nas experiências de Mateus. Conforme apresentamos no capítulo três, o jovem reagiu à agressão de um professor, ameaçando-o com uma arma, bem como foi orientado a reagir, também com o uso de arma de fogo, à agressão que sofrera de um colega.

Ah, arma eu sempre gostei. Gostei assim, ficava vendo, ficava doido para dar tiro. Era doido para ter, porque todo lugar que eu ia, gente olhava para você com cara feia, caçava confusão. Aí eu: ‘ah eu com um revólver aqui agora, nossa senhora’. Eu ficava imaginando umas pessoas que vinham pro meu lado peitando assim ‘ah, que você é cabuloso’, aí eu já imaginava arrancando, colocando na cara do camarada, falava ‘e agora?’ Eu falava... o cara vira mulher, vira mulher ali na hora. **(Marcos)**

É interessante notar, também, na narrativa de Marcos, uma representação bem marcada do que é *ser mulher*. Essa relação que estabelece entre o gênero feminino e as noções de fragilidade ou medo, faz-nos recordar os motivos do acionamento do acompanhamento da educação social, para o seu caso. Como relatado, anteriormente, esse se dá a partir da percepção da técnica de referência de um comportamento, por parte do jovem, que indicava atitudes machistas e abusivas direcionadas à companheira. No entanto, se recordamos que ele só aceitou ser incluído no PPCAAM/MG na companhia da companheira e da filha, podemos assumir que estaríamos diante daquilo que vem sendo chamado de “masculinidade tóxica”. Esta pode ser compreendida como uma concepção do que significa *ser homem*, em que as atitudes daí decorrentes prejudicam não somente quem está no entorno de determinado homem, mas, também, o próprio homem. Isto porque “geralmente a masculinidade tóxica está atrelada à violência e agressão como um ideal cultural da própria masculinidade onde a força é tudo, e onde, como consequência, acidentes e até mortes acontecem” (ARDENGHI DUTRA; ORELLANA, 2017, p. 152).

Esse prejuízo adviria não só porque essa concepção impede os homens de expressarem sentimentos, afetos etc. – compreendidos como signos de fraqueza –, como, também, os sujeitam a uma maior exposição a riscos, tais como: maior probabilidade de morte por envolvimento em brigas ou acidentes no trânsito ou, ainda,

de doenças como AIDS (JANSEN, 2017) e câncer de próstata, por se negarem a procurar atendimento médico.

Nesse contexto, a violência e a agressividade, como signos da masculinidade, conduzem também à naturalização do assédio sexual, como podemos observar nas narrativas de Mateus. Ele se manifesta, ao falar das disciplinas escolares e sua ausência reiterada às aulas, da seguinte forma:

Artes então, nossa. A única coisa que me fazia ficar na sala era que ela [a professora] era gostosa. Eu cantava ela na cara dura: “nó fessora, eu quero casar com você e seu marido”? E ela: “meu marido te mata”. Eu: “eu mato ele, também, vem aqui para você ver o revólver”. Teve o pai de uma aluna uma vez, que eu passei a mão na filha dele, ele foi quente. Ele foi lá dentro da sala viajar em mim, gritar comigo. (...) só meti a mão na mochila assim e tirei o revólver. **(Mateus)**

Diante desse quadro, que vimos traçando até aqui, acreditamos apontar evidências de que a discussão do tema das masculinidades é essencial para pensarmos estratégias de enfrentamento de diversos fenômenos sociais que envolvem os jovens. Sejam questões relativas à exclusão escolar, à violência contra a mulher, ao envolvimento com as redes de criminalidade ou aos acidentes de trânsito, nos parece que os jovens pobres sofrem de forma singular os efeitos, muitas vezes letais, da vivência de certos modelos de masculinidade (PRESTON, s.d.; VALADARES, 2015).

A escola, para muitos desses jovens, figura como único aparelho público a que têm acesso. O que os quatro sujeitos desta pesquisa relatam é o retrato de muitos jovens pobres, com baixa escolaridade, moradores de bairros de periferia, para quem a escola e o sistema socioeducativo são as únicas políticas públicas que marcam suas vidas. Sendo assim, em consonância com as reflexões de Dayrell (2001) acerca da escola como espaço sociocultural, consideramos que essa instituição tem grande potencial para a criação de vínculos com esses jovens, no sentido de criar dinâmicas inspiradas na Educação Popular freireana, baseadas na dialogicidade e na leitura crítica sobre o mundo, a vida e sobre si mesmos. Isto implica receptividade e respeito pelas diversas leituras de mundo alimentadas por esses sujeitos, bem como a compreensão sobre como se relacionam com o tráfico de drogas, sobre os sentidos de *ser homem* e de *ser mulher* e sobre seus projetos de vida; sobre suas perspectivas de trabalho, educação, moradia, cultura e lazer, participação política, entre tantos outros aspectos que fazem parte da vida dos jovens. Possivelmente, esse seja o

acolhimento que os jovens buscam na escola e, por não encontrá-lo, vão procurar em outro lugar.

Mesmo diante da complexidade de todos esses processos que atravessam de forma significativa a vida dos e das jovens, não raro nos deparamos com opiniões reducionistas que identificam na conduta desses sujeitos uma irresponsabilidade que seria constitutiva do *ser jovem* e, diante dela, a própria perspectiva do suicídio. Sobre isso, buscaremos, na seção seguinte, problematizar essas noções acerca das condutas juvenis, apontando, inclusive, como a possibilidade de uma morte real, nas experiências dos jovens deste estudo, ensejou a própria reelaboração de seus projetos de vida.

4.3 A perspectiva da morte como possibilidade de vida

“...mesmo o louco Quixote, menos louco em verdade do que os velhos de La Fontaine, não procuraria fugir à morte nos sonhos em que consumiu a vida. Pelo contrário, os sinais do fim o reconduziram à razão...”

(ARIÈS, 2014, p. 11)

Nos cinco anos em que atuei como educador social no PPCAAM/MG, aprendi muitas coisas e tive a oportunidade de observar certos fenômenos sociais a partir de outros referenciais. Se os problemas, por exemplo, da exclusão escolar e da escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, já me haviam tocado, enquanto professor, agora eu tinha a oportunidade de vivenciá-los desde outra perspectiva, o que me apontou aspectos antes inobservados.

Dizer que os jovens em atividade no tráfico de drogas, por exemplo, alimentavam algum temor em relação à morte, me pareceria, antes dessa experiência profissional, um contrassenso. Esse foi, no entanto, um dos primeiros paradigmas que se desfizeram, à medida que eu ia conhecendo as histórias de vida dos muitos jovens que tive a oportunidade de acompanhar.

O tema da morte atravessa de forma significativa o cotidiano de trabalho do PPCAAM, já que um dos objetivos que orientam o funcionamento do Programa é garantir que nenhum jovem protegido venha a óbito. Esse compromisso, no entanto, não fica restrito a esse público, na medida em que, mais recentemente, os PPCAAM

vêm buscando contribuir para o debate da violência letal, compondo fóruns e movimentos sociais. No caso do PPCAAM/MG, podemos citar sua participação na Comissão de Prevenção da Letalidade entre Adolescentes e Jovens, que integra o Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte³³, sob coordenação do Ministério Público, através da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Belo Horizonte.

Retomando a questão do, chamemos assim, medo da morte, percebi, logo nos primeiros meses de atuação no PPCAAM/MG, que a decisão de permanecer vivo estava dada para a maioria dos jovens incluídos. A expressão dessa decisão, inclusive, passava pela própria inclusão no Programa, já que ela se dá a partir da voluntariedade do jovem e, quando é o caso, também da família. Nesse sentido, podemos afirmar que para a maioria dos jovens incluídos a perspectiva de matar ou morrer, justificada com base no discurso de um estado de guerra permanente, já não fazia sentido.

Dessa forma, algumas questões relativas ao tema começaram a me inquietar e, mesmo, orientar meu trabalho. Afinal, o que representava essa experiência de quase morte, expressa tanto pela “simples” ameaça de morte, quanto pelas tentativas de homicídio sofridas por alguns? Essa condição de “marcado para morrer” cumpria algum papel na decisão de reelaborarem seus projetos de vida? Que diferença marcava essa experiência, tendo em vista que a perspectiva da morte já estava presente, anteriormente, quando, por exemplo, perdiam algum companheiro assassinado? Essas questões me inquietavam, ainda mais, ao saber que muitos dos jovens protegidos pelo PPCAAM tiveram ativa participação no tráfico de drogas, bem como em outras redes de criminalidade, chegando, em alguns casos, a posições de destaque dentro desses grupos.

Em uma tentativa de dar respostas a essas questões – ainda que sem a pretensão de que fossem definitivas – me debrucei sobre o caso de Edward (SALATIEL, 2016), um jovem cujas experiências de vida foram profundamente marcadas, até o momento da inclusão no PPCAAM/MG, por diversas condutas de risco. Estas foram expressas tanto pelo consumo crônico de drogas, quanto por sua “ficha” que acumulava os mais diversos atos infracionais, como lesão corporal, tráfico, roubo e tentativa de assassinato. Pelo cometimento deles, inclusive, foram-lhe

³³ Sobre o Fórum, ver: <http://simasebh.org>

aplicadas quase todas as medidas socioeducativas previstas no ECA, desde a advertência até a internação, passando pela liberdade assistida e a semiliberdade.

A noção de condutas de risco, tomada do sociólogo e antropólogo francês David Le Breton (2012), aporta importantes contribuições para compreendermos parte das experiências das juventudes. Segundo o autor, as condutas alimentadas por muitos jovens e que os submetem a riscos reais de perderem a vida – como altas velocidades, toxicomania e mesmo a atividade no tráfico – não devem ser compreendidas como um desejo ou uma propensão a darem cabo da própria vida. Segundo o autor, elas seriam, antes, “um desvio simbólico para garantir o valor da existência; uma maneira de rejeitar o medo da insignificância pessoal. Longe de estarem fundamentadas na destruição de si, elas devem ser interpretadas como buscas identitárias e apelos à vida” (LE BRETON, 2012, p. 43).

Desta forma é que a perspectiva de uma morte real, com cadáver, pode cumprir um papel de ressignificação da existência, contribuindo para o estabelecimento de limites simbólicos que poderão orientar novos projetos de vida. Nessa direção é que podemos compreender a capacidade de Edward de se reestabelecer sob novos paradigmas, após um grave acidente em que quase perdera a vida. Sem a necessidade de grandes cuidados, foi capaz de abandonar o uso crônico de drogas e, em pouco tempo, conseguiu retomar seu processo de escolarização e profissionalização, chegando a abrir um negócio próprio.

No que diz respeito aos sujeitos desta pesquisa, alguns trechos de suas narrativas, e de conversas que mantivemos com eles ao longo de suas passagens pelo PPCAAM/MG, dão conta de um relacionamento com a temática da morte que, acreditamos, está em sintonia com as reflexões precedentes.

A história de Miguilim, por exemplo, guarda certa relação com a personagem homônima do romance de Rosa (1997), no que diz respeito a um amadurecimento decorrente da morte do irmão. Nessa perspectiva, de um contato real com a morte, representada pelo corpo de um ente querido, entendemos que o jovem foi capaz de compreender o risco que corria e de aceitar ser protegido em local tão distante, geográfica e culturalmente, da sua cidade natal.

As experiências de Edgar e Marcos, por outro lado, constituíram-se, em certo sentido, de forma mais impactante, na medida em que a ameaça de morte, direcionada a eles, materializou-se em tentativas de homicídio. No caso de Edgar, que perdera, na ocasião, um dos olhos e parte da arcada dentária, a experiência de quase

morte se faz presente, em seu imaginário e no corpo, como uma lembrança de que recebera, como relata, “uma segunda chance”.

Marcos parece elaborar a experiência de forma semelhante, na medida em que atribui à tentativa de homicídio que sofrera o redirecionamento de seu projeto de vida. Tendo em vista que abandonar o tráfico, quase sempre, termina em morte, chega a afirmar, inclusive, que seria capaz de agradecer a seu algoz:

porque ali a pessoa entra no tráfico e não sai mais não, só sai morto. (...). Porque todos meus colegas que começaram foi assim: tentou sair e mataram eles. E quando sai tem gente que tem guerra, né? Eu mesmo... já foi muita gente me matar lá.

(...)

lá está nessa vida até hoje, eu... para mim, para mim foi... dá raiva assim que eu penso, pô, ele quase me matou. Mas depois eu penso: “um dia eu vou chegar na frente dele e vou agradecer o que ele fez comigo”. Lá em cima, como eu digo, eu no palco ele na plateia. Vou falar assim para ele: “Te agradecer o que você fez comigo, que se não fosse isso eu não estaria aqui”. Porque têm males que vêm para bem, né? Não tivesse acontecido estaria lá até agora, usando droga, matando, roubando, traficando, fazendo o caralho a quatro... **(Marcos)**

Essa parece ser, para os jovens que decidem em algum momento deixar o tráfico de drogas, uma das grandes dificuldades: a perspectiva de ser assassinado. Nesse contexto, a morte aparece em uma outra dimensão, como a condicionar a possibilidade dos jovens de deixarem a atuação criminosa. No entanto, minha atuação no PPCAAM/MG permite-me conjecturar que, em algum momento, certo sentimento de que a morte se aproxima, cada vez mais, – como, por exemplo, durante disputas entre diferentes grupos em que é comum vivenciar o assassinato de vários companheiros – pode precipitar a tomada de decisões cujo objetivo é o afastamento das atividades ligadas ao tráfico.

Diante dessa possibilidade, podemos verificar que a existência de alternativas para esses jovens é essencial para garantir a viabilidade desses novos projetos de vida. Muitos se valem de recursos próprios, como a mudança para a casa de parentes distantes. Entretanto, acreditamos que o Estado deve cumprir um papel central nesse processo, através da implementação e garantia de continuidade de políticas públicas específicas, o que o PPCAAM, com alcance limitado, logrou realizar na vida de milhares de jovens pelo Brasil, desde o ano de 2003, ainda que com muitas dificuldades em determinadas ocasiões.

Essas considerações podem ser corroboradas pelo caso do jovem Edward, citado anteriormente. Tendo recebido alta hospitalar, e impedido de retornar aos locais onde residira até então, tendo em vista as ameaças sofridas, o jovem teria cogitado, até mesmo, morar na rua. Nessas circunstâncias, o PPCAAM/MG cumpriu um papel importante na garantia de direitos e, conseqüentemente, na possibilidade de elaboração de um novo projeto de vida. Assim ele fala desse processo: “elas [as técnicas do Programa] encaminharam a gente para um lugar seguro, toda semana faziam um atendimento eu ainda estava em recuperação” (SALATIEL, 2016, p. 342)

Nessa mesma direção, segue a história de Mateus que, decidido a deixar o tráfico, viu-se envolto em um processo que objetivava, por parte de seu patrão, a continuidade de sua atuação infracional. Também para esse jovem, a atuação do PPCAAM/MG foi determinante, possibilitando sua saída segura e fomentando a possibilidade de criar o filho junto à companheira, ademais de impedi-lo de cometer mais um ato infracional.

No dia que eu falei que ia parar, por causa do meu menino, né?! Que eu já sabia que minha mulher estava grávida, eu falei: “ah, não! Já sou atentado desde novo, até hoje, já tomei tiro, já capotei carro, nó, sou ruim e já fiz altos trem com os outros, não é agora, que vou ficar quieto, que vai acontecer esses trem comigo. **Não, não quero morrer não!**” Aí falei que ia parar de vender droga, né?! Foi quando o cara lá, o gerente que eu vendia droga para ele vai e não deixou. Ficou inventando desculpa para não deixar sair da boca. Aí ficava só nisso, ficava só nisso. Aí o dia que eu queria sair mesmo, ele vai e não deixou. Começou a me ameaçar, foi atrás de mim, bateu em mim, inventou dívida para mim e eu nem tinha dívida, que eu era um dos meninos mais certos que tinha lá. Inventou dívida e eu tenho dinheiro para dar ele, eu dava o dinheiro e minha dívida nunca morria, só porque eu ia sair.
(...)

Já tinha passado pela minha cabeça mais de mil vezes de matar ele também. Eu já estava pensando é nisso. Falei até com minha mãe: “ô mãe, vou matar esse cara, sô”. Falei com a minha mãe mesmo: “vou matar esse cara. Se esse cara não quer me deixar sair por bem, vai deixar eu sair por mal. Vou furar ele todo, vou deixar ele esticado em qualquer esquina aí, vai dar nada para mim”. Minha mãe falou: “não, meu filho, não é assim. Vou ver o que posso fazer”. Aí minha mãe vai lá e conseguiu o Programa, né?! Já estava querendo... ô véi, estava aguentando mais não, tinha arrumado até serviço, sô, estava ralando de torneiro mecânico na borracharia. Estava até aprendendo já com os caras, já estava até gostando. Você é doido!? Porque querendo ou não eu gosto de carro pra caralho. **(Mateus. Grifo nosso)**

O relato de Mateus é bastante significativo, tanto na medida em que aponta possíveis consequências, caso não tivesse acessado o Programa, quanto na medida em que evidencia uma das razões que, segundo Rolim (2016), mais motivaria aqueles jovens, dentre os entrevistados, que almejavam uma vida diferente.

O objetivo de um recomeço parece se impor muito mais fortemente a partir das possibilidades tornadas reais por um vínculo amoroso do que como decorrência lógica de um “balanço racional”. Como regra, são as namoradas ou companheiras que sensibilizam os que planejam desistir. No centro do projeto, os objetivos de “construir família” e ter uma vida como a de todas as pessoas “normais”. (ROLIM, 2016, p. 199)

A influência das companheiras se faz presente, também, nas narrativas dos jovens deste estudo. Em conjunto com o advento da paternidade, ela cumpriu um importante papel, fomentando o desejo de deixar o tráfico, como ocorreu com Mateus, e a decisão, no caso de Marcos, de não buscar vingança para a tentativa de homicídio sofrida. Mesmo para Edgar, a perspectiva de constituir uma família aparece como motivação para se manter afastado do tráfico de drogas, bem como para dar continuidade à retomada da escolarização, que se deu no âmbito de um centro socioeducativo de internação.

A única coisa que eu imagino é voltar à escola e formar, cursar uma faculdade, não importa o tempo que durar, e ser o que eu sou no meu dia-a-dia, no meu cotidiano, entendeu? Sem ninguém abaixar minha autoestima. Eu planejo construir uma família pra mim, ter contato com os meus parentes, sendo uma pessoa nova, sendo uma pessoa que tem objetivo na vida, que tem os estudos, que é uma pessoa totalmente diferente do que eu era antes, entendeu? De reconhecer isso aí. **Quero uma esposa pra mim, quero ter filhos**, quero ter minha própria casa, meu carro, quero ter meu serviço, meus amigos, amigos que eu digo é pessoas novas, trabalhadoras que não mexe com coisa errada pra tá sempre me influenciando a tá sempre junto com eles, pra mim ser uma pessoa boa. (Edgar. Grifo nosso)

Já para Mateus, a perspectiva de ser pai parece, inclusive, levá-lo a reelaborar a morte do genitor. Se antes ela parece ter contribuído para sua inserção no tráfico, como sugere seu relato abaixo, agora ela aparece na perspectiva de uma história que não deve se repetir e, nesse processo, o jovem compreende que pode, enfim, figurar como protagonista:

Meu moleque vai crescer, também. Eu tenho que comprar uma casa, querendo ou não, aí fora isso eu vou tá no meu carro mesmo né?! Então, imagina, vou ensinar meu filho dirigir, vou dá uns rolé com ele, vô ensinar pra ele tudo que meu pai passou comigo. Só eu sei a dor que eu senti quando eu perdi meu pai, com 5 anos. Eu mesmo não tenho lembrança nenhuma do meu pai me abraçando, nem conversando comigo. Única lembrança que eu tenho é meu pai tomando tiro e ver ele dentro do caixão. Única lembrança boa que tenho dele é essa; então traduzindo, não tenho lembrança dele. Por isso mesmo, eu fazia tudo errado mesmo, falava com a minha mãe... minha mãe mesmo já sabia que podia me perder qualquer hora na rua. (Mateus)

Nesse contexto, em que a constituição de uma família aparece como um projeto de vida, a escola parece ser investida de novos sentidos, ainda que dentro de um espectro um tanto quanto utilitarista. Dessa forma, podemos conjecturar que enquanto a escola do socioeducativo logrou, em alguma medida, fomentar o estabelecimento de uma relação com o saber, a escola fora do sistema parece se relacionar com os projetos de vida dos jovens apenas como um meio para se atingir determinados objetivos. Em outras palavras, importaria mais o diploma que o aprendizado propriamente dito. Essa postura, talvez, guarde relação com as memórias daquela escola com que tiveram contato nos primeiros anos de escolarização e das correspondentes experiências negativas.

Fato é que a formação de uma família é aspecto decisivo para a retomada do vínculo com a escola, como podemos observar nos relatos de Marcos, a seguir:

Eu penso no futuro agora, porque eu já tenho 19 anos, né?! Não sei praticamente nada. Minha escolaridade é muito baixa. (...) Aí agora eu estou pensando no futuro, voltar a estudar, fazer um curso, pegar firme no estudo, porque eu quero dar um futuro para minha filha; porque imaginar... eu vou estar mais velho e minha filha também. Aí eu fico pensando: e se minha filha não quiser estudar? Que moral eu vou ter para mandar ela estudar? Ela vai falar: 'mas você não estudou. Não sabe de nada'.

(...)

Porque até na cadeia se o cara não tem estudo, ele fica num buraco lá. (...) eu penso que pra mim ter mais oportunidade na minha vida, pra mim dar uma vida melhor para minha filha, quero dar tudo que não tive para ela. (...) Vou dar uma vida melhor pros meus familiares, retribuir tudo que minha mãe fez pra mim, meu pai também, mas principalmente minha mãe. Deus quiser vou dar uma casa para minha mãe. O sonho dela é ter uma casa. (...) Eu vou estudar bastante, vou dar uma casa para minha mãe. (...) Pra você ter noção, eu não tô nem pensando muito em mim não, eu entrego minha vida na mão de Deus, minha filha também, mas eu vou correr atrás mais pra minha filha, porque depois que eu tive filha, mudou tudo, muda o pensamento, muda a vida, muda tudo, o cara muda todo, né?! **(Marcos)**

Essa dimensão também está presente nas projeções de Mateus, embora ele, mais que os outros, invista a escola de um caráter bastante instrumental. Questionado acerca do que a escola poderia lhe oferecer, ele responde:

Ah, **mais conhecimento das coisas** que... agora estou ficando até meio burro, meu filho, com esse negócio do novo ensino médio aí eu quero ver. Se antes já era difícil, imagine agora (risos). Mas eu vou passar esses trem aí, que eu tenho que criar esse molequinho aqui. Na escola também agora é **responsabilidade** né!? Porque, querendo ou não, por causa do meu menino, e também agora eu tenho 18 anos, não sou mais aquele menino pequeno, né?! **(Mateus)**

No entanto, quando perguntamos se ele apenas pretende completar os estudos ou se a escola representa algo mais, o jovem é taxativo em reafirmar aquela instrumentalidade. Contudo, não deixa de evocar certa importância da escolarização, inclusive como marca de distinção, frente àquilo que ele identifica como desvantagem social: ser preto e tatuado.

Ah não, quero só completar meus estudos mesmo. Que eu completando meus estudos fica mais fácil, né? Que eu já vou estar com meu salão. Aí no meu salão eu já vou tá com meus trem. Porque todo salão, querendo ou não, já dá uma empresa registrada. Aí eu vou lá, registro e pá. Um dono de empresa que não sabe ler, que não sabe escrever, que estudou até a 5ª série. Não tem como, né!? Imagina, pensa em você trabalhando pra um cara assim, não tem como, cheio de tatuagem, preto, não tem como... **(Mateus)**

A questão da inserção ou não em um núcleo familiar parece incidir, de forma significativa, na vida dos jovens que entrevistamos. As experiências narradas por Edgar, por exemplo, apontam que a ausência dos pais enseja um sentimento que o leva, em certa medida, a se envolver com o tráfico de drogas. Já para o jovem Miguilim, a ausência das figuras materna e paterna, garantidoras de cuidados, segurança etc., contribuiu para, como diz a expressão popular, deixá-lo “solto no mundo” e, dessa forma, sem contar com referenciais que o ajudassem a fazer frente às dificuldades relacionadas à sua condição de classe.

Por outro lado, para Marcos e Mateus, a existência de um núcleo familiar parece ter cumprido outro papel. Em primeiro lugar, foi a mãe de Mateus que encontrou a alternativa representada pelo PPCAAM/MG, possibilitando ao filho deixar o tráfico de drogas e, mesmo, impedindo-o de cometer mais um ato infracional. Já nas falas de Marcos, a importância, sobretudo da genitora, aparece na justificativa mesma para a retomada dos estudos, o que lhe permitiria alçar melhores condições de vida e ajudar à mãe a adquirir uma casa.

Sobre as perspectivas relacionadas à retomada da escolarização, podemos observar que, para Miguilim, a escola aparece como possibilidade de algo muito mais basilar, ainda que não deixe de entendê-la, também, como meio através do qual se pode chegar à posse de bens materiais. Assim ele relata sua experiência de acompanhamento pelo educador social e mais à frente fala das perspectivas de retomada da educação escolar:

De um dia pra cá eu vim saber o que é ler, que é uma coisa importante... não passa vergonha. Quando você for receber o dinheiro... aí o cara vai te dá e está faltando, dá pra você contar e falar 'tá faltando'. O cara que não sabe ler só pega e sai fora...

(...)

É ruim, né?! Saber que é ruim estudar é, mas... o jeito é ir pra aprender a ler e escrever.

(...)

[Para que serve a escola?] Ah, pra estudar, aprender a ler, ser uma pessoa formada. Ter um carro, ter uma moto e pegar um serviço bom, só. **(Miguilim)**

Esse caráter instrumental, com que os jovens revestem a escola, pode ser observado, também, em grande parte dos e das jovens que se encontram estudando, apontando mais uma pista para pensarmos na adequabilidade ou não do modo como se encontra estruturada a escola. Leão (2006), por exemplo, faz o seguinte relato, acerca dos sujeitos da sua pesquisa:

Alguns jovens que estavam estudando, por sua vez, desenvolviam uma relação bastante pragmática quanto à educação. Diante da falta de sentido da escola, cumpriam minimamente as obrigações escolares, muitas vezes resumidas à frequência e a *pegar o certificado*. (LEÃO, 2006, p. 37)

Estejam esses jovens orientados por uma perspectiva mais ou menos pragmática, no que diz respeito à retomada da escolarização como meio de implementar seus projetos de vida, nos parece acertado afirmar que não serão poucas as dificuldades que terão que enfrentar. Apesar dos esforços que muitos já vinham realizando, há algum tempo, percebemos que os desafios que lhes são postos emanam de diversas frentes. Dizem tanto dos problemas inerentes à instituição escolar, como vimos apontando ao longo do texto, como ao baixo nível de escolaridade e formação profissional, além dos preconceitos que muitos desses jovens vivenciam, cotidianamente. Nesse sentido caminha o comentário de Marcos, ao falar dos esforços que vinha empreendendo e dos obstáculos encontrados diante da perspectiva de recomeçar sua vida “com as próprias pernas”.

Estou indo longe entregar currículo, mas preconceito, né?! Porque não tem escolaridade, cheio de tatuagem, marca de *piercing*. Que nem o cara falou comigo: 'cara de vagabundo, cara de má influência, cara de ladrão'. Eu já escutei muita coisa. **(Marcos)**

O relato do jovem está em sintonia com as colocações de Barker (2008), quando afirma, ao analisar dados de uma pesquisa encomendada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que:

a marginalização dos jovens de baixa renda envolve questões mais amplas do que a falta de acesso à educação. Barreiras de classe, raça e gênero, conjugadas com um capital social mais limitado, determinam a percepção que alguns jovens têm de que a educação tem pouco impacto sobre a qualidade de seus empregos e seus salários, ou, de todo modo, um impacto menor do que tem para a juventude de classe média. (BARKER, 2008, p. 136)

Com essa afirmação o autor não está negando que níveis mais altos de formação educacional não possam incidir sobre o aumento da renda média de uma pessoa, mas chamando a atenção para o fato de que essa associação não é sentida de forma uniforme.

Diante desse quadro, nos perguntamos se a aposta que, via de regra, tem sido feita na educação, não poderia acabar redundando em novas vivências negativas, por parte dos jovens deste estudo, assim como por parte de tantos outros espalhados pelas periferias dos grandes centros urbanos do país, tendo em vista o modo precário a partir do qual acessam a escola. Nos parece que algumas pistas foram apontadas, ao longo deste trabalho, na medida em que as experiências de Miguilim, Marcos, Edgar e Mateus nos ajudaram a evidenciar diversos fatores que incidiram sobre essas experiências, apontando, assim, possibilidades, através de ações cotidianas no contexto escolar e no campo da formulação de políticas públicas específicas, para o enfrentamento dessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos, frente aos objetivos colocados, analisar as experiências escolares de quatro jovens que, tendo sido ameaçados de morte, se encontraram, em determinados períodos, acompanhados pelo PPCAAM/MG. Nesse sentido, buscamos, também, discutir a relação dessas experiências com a conformação da situação de ameaça de morte, bem como a relação entre essa situação e os modos como pensam, na atualidade, seus projetos de vida e, nesse contexto, a retomada da escolarização.

O itinerário utilizado, para dar corpo a esses propósitos, iniciou por apresentar nossas escolhas metodológicas e contextualizar o campo empírico, apontando elementos importantes para a compreensão, por parte do leitor, das circunstâncias nas quais o PPCAAM é criado. Acreditamos que os elementos apresentados nessa seção foram importantes para a compreensão do modo como uma política pública de proteção de direitos humanos se articula para garantir o direito à vida de crianças e jovens que, pelos mais diferentes motivos, se viram diante de uma ameaça de morte. Dessa forma, foi possível visualizar não só aspectos relacionados ao funcionamento do Programa, como também alguns desafios que estão colocados, tendo em vista o contexto de precarização das políticas públicas, que implicou na redução de pessoal e de salários no PPCAAM/MG, e a própria natureza do trabalho.

Chama a atenção, quando da caracterização das crianças e jovens que se encontravam sob proteção no mês de julho de 2017, as marcas da pobreza, de experiências escolares atravessadas pela defasagem idade-série, assim como por um claro recorte racial e de gênero. Da mesma forma, foi possível constatar que a maioria desses sujeitos integravam núcleos familiares referenciados apenas na genitora, assim como foram ameaçados por envolvimento, direto ou indireto, com o tráfico de drogas. Aspectos esses que, inclusive, puderam ser evidenciados na breve apresentação que realizamos, ainda no Capítulo 1, dos jovens sujeitos desta pesquisa.

Para auxiliar-nos na compreensão desse quadro, o segundo momento do nosso itinerário apresentou alguns aspectos relacionados aos estudos sobre as juventudes, dando conta da necessidade de encararmos a experiência de ser jovem assumindo sua inerente diversidade, seu caráter heterogêneo. Sendo assim, evidenciamos, também, a necessidade de evitar o caminho que tem alimentado, em

relação aos jovens, diferentes estereótipos, ainda que se sobressaia, em alguma medida, nesse contexto, aquele que identifica os jovens como *problema* e, mesmo, *devir*, retirando deles, nessa perspectiva, a possibilidade de pautarem o próprio presente, de serem considerados, aqui e agora, sujeitos de direitos, saberes e culturas.

Essa perspectiva dos estudos sobre juventudes, como vimos, contribuiu para a promulgação do Estatuto da Juventude que, ainda que tenha sua implementação limitada, foi importante para pautar os e as jovens como sujeitos de direitos. O que, no entanto, não foi suficiente, mesmo diante de alguns esforços governamentais e da sociedade civil, para fazer frente a um quadro de violência que se expressa, de modo preocupante, nos altos índices de homicídio das juventudes brasileiras. Diante desse contexto, discutimos as relações que têm ganhado corpo entre os e as jovens e a instituição escolar. Como vimos, a escola, enquanto instituição situada histórica e socialmente, no âmbito de uma sociedade desigual, tem, em alguma medida, alimentado mecanismos que acabam por reproduzir alguns aspectos das desigualdades arraigadas na estrutura social do nosso país. O modo como o faz parece se vincular, sobretudo, com a manutenção de práticas que fomentam a evasão e o abandono escolar, sobretudo, dos e das jovens pobres que, por uma série de fatores, não se sentem acolhidos e, dessa forma, não conseguem desenvolver um sentimento de pertencimento em relação à escola.

As experiências narradas por Miguilim, Marcos, Edgar e Mateus nos ajudaram a evidenciar muitos aspectos desse *modus operandi*, embora diferentes outros processos estejam presentes em suas narrativas. Um deles, inclusive, parece condicionar, significativamente, suas experiências com a escola e mesmo com outras instâncias da vida social: a violação de direitos. A ausência de proteção na infância, no caso de Miguilim, a dificuldade de ver efetivado o direito à moradia, no caso de Marcos, a privação do convívio familiar, no caso de Edgar, ou, no caso de Mateus, a ausência de um tratamento adequado para quem presenciou algo tão traumático, como o assassinato do próprio pai. Essas e outras formas de terem sua dignidade obstada, condicionaram suas experiências escolares, mas, também, seu próprio envolvimento com o tráfico de drogas, na medida, inclusive, que essas mesmas experiências não se constituíram como vivências positivas.

O que observamos, nas narrativas desses jovens, são idas e vindas, em relação à escola, que se produzem pelos mais diferentes motivos. Um deles, os

constantes conflitos que se estabeleciam entre eles e os colegas, ou entre eles e os professores. Conflitos que, ao que parece, não receberam o tratamento adequado, sobretudo, porque grande parte dos docentes se recusa a buscar em outras causas a razão para o comportamento tido, via de regra, como indisciplinado. Creem que se trata, sempre, de uma conduta fruto de uma decisão pessoal, consciente, ou, no mínimo, de atos de estudantes que não “querem nada com a dureza”, que são “preguiçosos” etc.

No entanto, esses jovens ainda conseguem, como vimos, investir a escola de diferentes sentidos. Estão na escola, ainda que não se comprometam com os diferentes ritos alimentados por ela. É aí que, em grande medida, eles encontram os amigos, estabelecem relações afetivas, vivenciam momentos de descontração e, também, de consumo e venda de drogas. Mas, por que não logram se integrar, verdadeiramente, ao seu cotidiano? As pistas que nos chegaram através das narrativas dos jovens dão conta de algumas motivações.

A escola, na medida em que aparece como espaço de castigo, violência, constrangimento, parece torná-la um lugar onde a busca por acolhimento, reconhecimento, respeito e pertencimento não pode se efetivar. O que esses jovens parecem ter encontrado no tráfico de drogas é exatamente isso que a escola parece não ter sido capaz de oferecer, na medida em que o rito comum é a desconsideração de tudo o que esses jovens trazem de suas vivências, o que o tráfico, por outro lado, parece em alguma medida, valorizar. Ou seja, o que esses jovens encontraram no tráfico coincide com o que todos nós buscamos, em diferentes campos sociais: nos sentirmos valorizados, como parte de algo maior, nos sentirmos respeitados e ocupando um lugar no mundo. Como vimos, muitas vezes essas aspirações guardam relação com certas concepções do que significa ser homem, sobretudo, em determinados contextos sociais e culturais. Frente a isso, inclusive, defendemos que a escola deve assumir, em caráter de urgência, o compromisso de buscar refletir junto às crianças e jovens sobre essas percepções, buscando contribuir na desconstrução de práticas como o machismo que não só submetem os homens a modelos nem sempre salutarres de se constituírem como sujeitos, como também são causa de assassinatos e de agressões que vitimam, cotidianamente, as mulheres. Os desafios colocados não são poucos, principalmente em um momento em que se trava uma verdadeira cruzada contra aquilo que setores conservadores da sociedade têm chamado, fruto de diversos equívocos, de “ideologia de gênero”.

Nessa busca por se produzirem como existentes, valendo-nos da expressão utilizada por Arroyo (2014), percebemos que os jovens estão dispostos, inclusive, a levar a cabo esse processo no âmbito da escola. Exemplos disso nos aparecem quando essa instituição, ou determinados profissionais, estão dispostos a encarar-lhes como sujeitos, a respeitá-los enquanto tal, como vimos nos relatos de Edgar, Marcos e Mateus. O primeiro nos fala da importância da “escola do socioeducativo”, lugar onde ele descobriu que poderia, através dos estudos, ser o que quisesse, e que parece ter se constituído, de fato, em uma experiência que o levou a investir de novos sentidos a instituição escolar. Marcos, por sua vez, fala da escola só com meninos que tiveram problemas com o tráfico de drogas e de como as relações estabelecidas aí eram salutaras, ensejando, inclusive, por parte dos estudantes, conversações sobre projetos para o futuro. Por fim, Mateus nos fala, no âmbito da EJA, com grande entusiasmo, diga-se de passagem, de uma professora a quem ele designa como uma “veinha mil grau”, dando conta de um sentimento de verdadeiro afeto pela profissional que, como relata, estava até conseguindo ensiná-lo.

Algo em comum, nessas experiências, é que a condição dos jovens, enquanto sujeitos que cometeram atos infracionais, é conhecida e, ao invés de produzir o afastamento dos e das profissionais com quem tiveram contato, parece ter proporcionado, na verdade, uma relação mediada pelo respeito e pela decisão de ajudá-los. Mesmo nesse contexto, no entanto, vimos que certos elementos podem colocar termo a essas experiências positivas, embora em relação aos jovens deste estudo, esses elementos digam respeito a algo exterior a escola: a exigência do patrão, a ameaça de morte.

Essa experiência de ameaça, no entanto, que atravessa a vida de todos eles, parece proporcionar a elaboração de novos sentidos para a escola, sobretudo quando vinculada ao advento da paternidade, a constituição de uma família ou mesmo o desejo de construir uma vida diferente do que viveram até então. Nos diferentes modos como pensam seus respectivos futuros, esses jovens compreendem a escola como um meio que, dentre outras coisas, pode garantir um emprego melhor ou, mesmo, evitar que as experiências negativas que vivenciaram se reproduzam na vida dos filhos, como narraram Mateus e Marcos.

Diante dessas reflexões, percebemos que as histórias desses jovens nos dão pistas importantes para que possamos pensar uma escola capaz de fomentar a transformação social e não a reprodução das desigualdades sociais e escolares. Ou

seja, para pensar processos de escolarização que respeitem os e as estudantes, independentemente da origem social, como sujeitos de saberes, culturas e de direitos. Esse processo passa, necessariamente, por garantir o direito à educação a todos e todas, sendo que, de outra forma, ele não pertencerá, como nos lembra Gentili (2009), a ninguém.

Nesse sentido, é importante frisar que as experiências escolares desses jovens foram gestadas em um contexto de violação de diversos direitos, circunstâncias essas que não foram levadas em conta pela escola que, por isso, não foi capaz de intervir adequadamente nesses processos. Dessa forma, as experiências escolares vivenciadas por eles não forneceram recursos que possibilitassem fazer frente àquelas violações e a consequente situação de vulnerabilidades. Ou seja, a escola perde, em certa medida, uma “disputa” com o tráfico de drogas, quando se trata de ocupar um lugar de produção de sentidos e significados que permitissem aos jovens se (re)colocar no mundo de outra forma.

No entanto, não se trata, como podemos verificar ao longo deste estudo, de uma derrota terminal, já que nos foram apresentadas pistas que servem para repensar a escola, com vistas à constituição de um espaço de fomento da justiça social e não de reprodução das desigualdades. Nesse contexto, é que reafirmamos a necessidade não só de fortalecer a EJA, enquanto estratégia de enfrentamento da defasagem idade-série e mecanismo de garantia do direito à educação, como, também, de que esse mesmo direito seja garantido em contextos de restrição e privação de liberdade.

Uma das questões que nossa pesquisa parece levantar, inclusive, diz do aparente diferencial que as práticas educativas, levadas à cabo em centros socioeducativos de internação, parece apresentar. Sendo assim, acreditamos na importância de se aprofundar as reflexões em torno desses processos, não só através de investigações acerca das condições de aprendizagem no interior do Sistema Socioeducativo, como, também, sobre as condições do trabalho docente aí realizado.

Sabemos dos desafios colocados, mas não podemos, de forma, alguma, erigi-los em obstáculos intransponíveis no processo de construção de outro mundo que, ademais de possível, se faz, extremamente, necessário.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina de F. S.; PAULA, Maria de F. Costa. Aprisionando para educar adolescentes: disciplina, controle e segurança urbana. In: JULIÃO, Elionaldo F.; RITA, Rosângela P. S. (orgs.). **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. pp.159-191.

ABRAMO, Helena W. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. In: FÁVERO, O. *et al.* (orgs.) **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).

ABRAMOVAY, Miriam. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALBUQUERQUE, Rosane C. de **Um Estudo Sobre o(a)s Usuário(a)s do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Distrito Federal (PPCAAM/DF) – 2011 A 2012**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social): Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

ALVES, Alda. J. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 81, p. 53-60, maio 1992.

ARDENGHI DUTRA, Flora; ORELLANA, Carlos. Selfies no Tinder: masculinidades hegemônicas como performance. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, [S.l.], n. 135, p. 143 - 158, sep. 2017. ISSN 1390-924X. Disponível em: <<http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/3170>>. Acessado em: 20 mai. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i135.3170>.

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Trad. Luiza Ribeiro. 1ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. – 13ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

BERTASO, Márcio W. **Vida Sem Ensaio - Acionamentos do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte do Espírito Santo (PPCAAM): Modos de gestão de vida e afirmação de lutas**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BOURDIEU, Pierre (Org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos R. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDAO, Tânia; SARAIVA, Luísa; MATOS, Paula M. O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 30, n. 3, p. 301-313, jul. 2012. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 6.231**, de 11 de outubro de 2007. Institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM. Brasília, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6231.htm>. Acesso em: 15 abril 2016.

_____. **Decreto nº 8.794**, de 29 de junho de 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm>. Acesso em: 04 ago 2017.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Belo Horizonte: CEDCA, 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte: PPCAAM**. Organização: Heloiza de Almeida Prado Botelho Egas e Márcia Ustra Soares. Brasília, Presidência da República, 2010.

_____. **Um novo olhar PPCAAM:** Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte. Coordenação: André C. Jakob, Solange P. Xavier, Zuleica G. de Araújo. 2. ed. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2017.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** 12(2), p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CERQUEIRA, Daniel R. de C. **Causas e consequências do crime no Brasil.** Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. pp. 136-161.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. *et al.* Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. pp. 57-126. (Vol. 1)

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan/abr. 2012, pp. 22-70.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas:** o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERNANDES, Rômulo M. **Os limites da liberdade de informação jornalística e a proteção de crianças, adolescentes e jovens ameaçados de morte.** 2016. Dissertação (Mestrado em Direito Público). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEIREDO, Eduardo F. de; PAZ, Wilson K. Os Direitos dos Jovens no Estatuto da Juventude à Luz do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. In: **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Brasília, v. 2, n. 1, pp. 188-206, jan./jun. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. – 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção O Mundo hoje; v. 36)

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009. pp. 281-304.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente em América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 49 (2009), pp. 19-57.

IPEA. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em 15 jul. 2017.

JANSEN, Roberta. Homens e a 'masculinidade tóxica': o ponto cego na luta contra aids. **Folhas de S. Paulo**, São Paulo, 30 nov. 2017. Folha Saúde. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,homens-e-a-masculinidade-toxica-o-ponto-cego-na-luta-contr-aids,70002103708>>. Acesso em: 20 maio 2018.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.2, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LE BRETON, David. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Política & Trabalho**: revista de ciências sociais, n. 37, out. 2012. pp. 33-44. Disponível em: <<http://goo.gl/favl4c>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

LEÃO, Geraldo M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, pp. 31-48, jan./abr. 2006.

LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MARGULIS, Mario. (Editor). **La juventud es más que una Palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. 3ª ed. – Buenos Aires: Biblos, 2008.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Editor). **La juventud es más que una Palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. 3ª ed. – Buenos Aires: Biblos, 2008. pp. 13-30.

MELO, Dorian L. B. de; CANO, Ignácio. (orgs.). **Índice de Homicídios na Adolescência**: IHA 2014. Rio de Janeiro. Observatório de Favelas, 2017.

MICHALOVICZ, Cátia C. Igualdade desigual? Alguns aspectos da divisão do trabalho na escola e as desigualdades escolares. In: X ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1942-0.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.473**, de 28 de janeiro de 2005. Autoriza a criação do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Estado. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao>. Acesso em: 21 mar. 2017.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo -Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

NEGREIROS, Daniele J. **“Eu me senti morto”**: sentidos de risco e proteção para adolescentes ameaçados de morte. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

OLIVEIRA, Raissa M. de. **Homicídios de Adolescentes Negros e Instituições**: reflexões a partir do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília.

PAIS, José M. A Construção Sociológica da Juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. 25, n. 105-106, pp. 139-165, 1990.

PRESTON, Devon. How Toxic Masculinity Is Destroying Men. **Bust**, New York, s.d. Feminism. Disponível em: <<https://bust.com/feminism/18720-why-alpha-males-arent-solely-to-blame-for-toxic-masculinity-and-how-men-can-benefit-from-feminism.html>>. Acesso em: 20 maio 2018.

REIS, Tanany F. dos. **Se a Morte é um Descanso, Quero Viver Cansado**: Análise do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). 2015. 185 f. (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.76, pp.232-257. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/mbvms3>>. Acesso em: 30 maio 2016.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos. Estudo sobre etiologia da violência extrema**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

ROSA, João G. **Manuelzão e Miguilim**. 9ª ed., 19ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SALATIEL, Eduardo L. **Fracasso Escolar e Criminalidade**: uma abordagem de trajetórias escolares de adolescentes ameaçados de morte em proteção no estado de Minas Gerais. 2014. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direitos Humanos e Cidadania) – Instituto Santo Tomás de Aquino, Belo Horizonte, 2014.

_____. **Adolescência e Condutas de Risco**: a morte como possibilidade de vida. In: I Simpósio Nacional “Aproximações com o Mundo Juvenil”, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2016. pp. 335-344. Disponível em: <www.faje.edu.br/eventodinamico/eventos/documentos/documento-6F6gut2Gq8SFqm.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SALATIEL, Eduardo L., *et al.* Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 15 (2), pp. 1123-1135, 2017. DOI: 10.11600/1692715x.1522220092016

SALATIEL, Eduardo L.; FERNANDES, Rômulo M. A Educação Social como Perspectiva de Educação Emancipadora na Proteção de Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte em Minas Gerais. In: PINTO, J. B. M.; BARROS, C. R. (orgs.) **Desafios contemporâneos para os Direitos Humanos e socioambientais: análises multidisciplinares**. Belo Horizonte: Instituto DH, 2016. pp. 39-56.

SALATIEL, Eduardo L.; MARTINS, Igor R. de S.; NETA, Maria da C. "Infelizmente, Vida Loka é Ilusão": desafios e possibilidades do trabalho socioeducativo no PPCAAM/MG. DE JESUS, M. L. R.; JUNIOR, W. C. dos S.; PANSINI, A. L. de Lima (eds.) **O docente e os desafios no processo de educar em direitos humanos**. Vitória: Andhep, 2016. pp. 90-107. Disponível em: <www.andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT3/GT3_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIMÕES SEVERO, Mirlene F. Estatuto da Juventude no Brasil: avanços e retrocessos (2004-2013). **Revista Juventude e Políticas Públicas**, [S.l.], v. 1, n. 1, dez. 2014. ISSN 2525-7161. Disponível em: <http://revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/MIRLENE%20SEVERO>. Acesso em: 26 maio 2018. doi: <https://doi.org/10.22477/rjpp.v1i1.1>.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIERRA, Vânia M.; MESQUITA, Wania A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, jan./mar. 2006. pp. 148-155. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOTOMAYOR, Alejandra A. M. Masculinidad y Feminismo: una visión integral. In: SAGOT, M. (coord.). **Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. pp. 173-190.

SOUZA, Robson S. R.; SOUZA, Ângela M. D. N. Juventude e Violência: novas demandas para a educação e a segurança públicas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. Ano 4, ed. 6, pp. 114-133, fev./mar. 2010.

SPOSITO, Marília P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciência sociais e serviço social (1999-2006)**. Volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda A. e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2018.

SPOSITO, Marília P.; DE TOMMASI, Livia.; MORENO, Gilberto G. Adolescentes em processos de exclusão social. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. pp. 127-177. (Vol. 1)

TEIXEIRA, Evandro C. **Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação**. 2011. 102 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” - ESALQ/USP, Piracicaba.

UNICEF. **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. – 1.ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

VALADARES, Guilherme N. Comportamentos que matam os homens. **Papo de Homem**, São Paulo, 29 set. 2015. Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/masculinidade-toxica-comportamentos-que-matam-os-homens>>. Acesso em: 20 maio 2018.

WASELFISZ, Julio J. **Educação: blindagem contra a violência homicida?** Recife: FLACSO, 2016. (Caderno Temático Nº 1 – Mapa da Violência). Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br/cadernos/Educ_Blindagem.pdf>. Acesso em 04 ago. 2017.

WASELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2016.

WASELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil (Versão preliminar)**. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO, 2015. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 15 maio 2016.

ANEXOS

Anexo A: Tópico guia para entrevista narrativa

Conte-me sobre sua trajetória escolar, começando pelas lembranças mais antigas, detalhando sobre os principais acontecimentos que te fizeram desistir da escola e como você se sentiu em relação a isto. Por último, conte-me quais seus planos para o futuro e a relação deles com a escola

Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA:

Trajetórias Escolares de Jovens Protegidos pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais – PPCAAM/MG

Pesquisador: Eduardo Lopes Salatiel

Orientadora: Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho

Nome do(a) Participante Voluntário(a): _____

Idade: ____ anos

Carteira de Identidade: _____ / CPF: _____

Nome do(a) Responsável (quando for o caso): _____

Carteira de Identidade: _____ / CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa que busca analisar as trajetórias escolares de jovens protegidos pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG).

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas sobre as trajetórias escolares dos jovens protegidos. Por isso, pedimos a sua autorização para gravar sua(s) entrevista(s).

Todos os dados serão utilizados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa. Portanto, sua imagem, sua identidade e suas informações serão utilizadas com padrões profissionais de sigilo e **não** serão utilizados para qualquer outro fim. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Pedimos apenas que você nos informe, em caso de desistência, por meio do telefone (31) 99712-4654 ou pelo e-mail eueduardo@riseup.net.

Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso você concorde com a realização desta pesquisa e o uso dos dados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa neste projeto, preencha a seguir:

Eu, _____ declaro ter sido, suficientemente, informado(a) sobre a pesquisa e concordo em participar de sua realização. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever a minha decisão, se assim o desejar. Fui cientificado(a) de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de que não há ônus algum nessa participação. Em caso de dúvidas poderei contatar o pesquisador, estudante do curso de Mestrado da UEMG, Eduardo Lopes Salatiel, cujos contatos me foram disponibilizados. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Participante (Assinatura)

Responsável (Assinatura)