



## **ENTRE SOCIABILIDADE E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL**

### **BETWEEN SOCIABILITY AND RESISTANCE MOVEMENTS: THE MEANING OF SCHOOL EDUCATION FOR YOUNG OFFENDERS**

**Aline Fávaro Dias<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil

#### **Resumo**

Apesar dos avanços legais, verifica-se uma dificuldade das ações políticas em garantir a democratização do acesso e a permanência na escola de jovens autores de atos infracionais. As dificuldades escolares e a evasão são fenômenos comuns na vida de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e, parte significativa dessa população encontra-se fora das escolas. Por isso, o objeto deste artigo consiste em compreender o significado que jovens em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas vivências escolares, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência nesse espaço. O estudo de natureza qualitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas com seis colaboradores, observação participante e análise documental. A análise dos dados permitiu verificar que as trajetórias escolares dos participantes foram marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões e repetências, e que a escola possui para eles um significado ambíguo, pois ao mesmo tempo em que rotula e é palco de conflitos, favorece a sociabilidade e as relações de amizade. Os dados indicam que os jovens subvertem a lógica escolar, priorizando a sociabilidade em detrimento do ensino dos conteúdos oficiais. De forma geral, a narrativa dos jovens sobre a escola sinaliza que esse espaço é marcado por violência e movimentos de resistência contra as relações que os oprimem, mas também, por relações de sociabilidade entre amigos e professores.

**Palavras-chave:** Educação escolar; jovem em conflito com a lei; significado da escola; processos educativos.

**Apoio:** FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Mestre em Educação pela UFSCar. Trabalha com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas desde 2005. Recebeu o Prêmio CREFAL, edição 2011 e é integrante do grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos – Educação de Jovens e Adultos em situação de controle e de privação de liberdade. [alinefavaro@gmail.com](mailto:alinefavaro@gmail.com)



## Abstract

Despite legal advances, there is a difficulty of political actions to ensure the democratization of access and permanence in school of young offenders. School failure and dropout are a common phenomenon in young offenders' lives, and a significant percentage of these youngsters do not attend school. Therefore, the objective in this article is to comprehend the significance that youngsters who currently attend an assisted freedom program attribute to school and their scholar experiences, aiming to identify the aspects which might act as facilitators and obstacles for their school attendance. The qualitative study used interviews with six young offenders who currently attend an assisted freedom program, participant observation and document analysis as instruments of data collection. It was found that school history of the young participants are marked by frequent changes of schools, school failures and expulsions, and that the institution has an ambiguous meaning to them, because while it discriminates, labels and is the scene of conflict with teachers and peers, it also promotes sociability and friendship relations. The data indicate that the youngsters subvert the school logic, prioritizing sociability at the expense of the official teaching of content. Overall, the narrative of young people on the school indicates that this space presents violence and resistance movements against the relations that oppress them, but also social relationships between friends and teachers.

**Key words:** School education; young offenders; meaning of school; educational processes.

## ENTRE SOCIABILIDADE E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL

Falar sobre jovens e juventudes impõe uma reflexão acerca do lugar que estes têm ocupado na história do Brasil desde as nossas origens como nação, a fim de chegarmos aos dias atuais e as formas como se compreende a questão da adolescência e juventude na atualidade, enfocando a temática do adolescente autor de ato infracional.

Nos dias atuais, a violência praticada por crianças e jovens apresenta-se como um problema social brasileiro que tem acompanhado a tendência mundial de crescimento desse fenômeno, devendo, portanto, a prática de atos infracionais<sup>2</sup> por crianças e jovens ser entendida de forma contextualizada e examinada sem pré-julgamentos. A análise histórica revela

---

<sup>2</sup> Segundo o art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, "considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal" (BRASIL, 2003, p.38). Entende-se por contravenção a transgressão a normas e dispositivos legais estabelecidos (Leis, Estatutos, Códigos, etc.). De acordo com o dicionário Aurélio (1993), a palavra crime significa o ato de cometer uma "violação culpável da lei penal, delito" (p.153).



que a trajetória dos direitos infanto-juvenis tem sido marcada por processos de institucionalização, exclusão, violência, assistencialismo e pela ausência de direitos (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006; MENDÉZ, 2006; SILVA, 2007).

Até por volta de 1979, as iniciativas de atenção à criança e ao jovem eram marcadamente repressivas, tendo como ações públicas típicas desse período os Códigos de Menores de 1927 e 1979, a implementação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) e a instituição da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, destinadas à crianças e jovens considerados em situação de abandono, de pobreza, de delinquência. Nesse período, as crianças e jovens provenientes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica eram tidos como “menores” e as políticas públicas se destinavam somente para os que se encontrassem em “situação irregular<sup>3</sup>”, como um meio de controle social.

Sob a ideologia do “menorismo”, as políticas voltadas ao público infanto-juvenil viam crianças e adolescentes pelo prisma da incapacidade e da inferioridade, identificando-os pelo que eles não eram ou não possuíam. Crianças e adolescentes não eram reconhecidos como sujeitos portadores de direitos, considerando-os como meros objetos de ação do Estado, partindo do pressuposto que este saberia o que é melhor para o “menor” (SILVA, 2007; DIAS, 2007).

Analisando a história dos direitos da criança e do adolescente, Mendéz (2006) afirma que esta se constitui em três momentos. O primeiro, denominado de caráter penal indiferenciado, se caracteriza por tratar crianças e jovens que cometeram ato infracional e em situação de risco social, da mesma forma que os adultos, atribuindo-lhes penas parecidas para cumprimento nas mesmas instituições. Um segundo momento – de caráter tutelar – coincide com a visão menorista das crianças e jovens e é caracterizada pela elaboração de leis especializadas (leis de menores, como os Códigos de Menores de 1927 e 1979), tendo a institucionalização como a medida mais empregada diante da pobreza e do cometimento de atos infracionais. A responsabilidade penal do adolescente se constitui em um terceiro momento e, segundo o autor, é o modelo da justiça e das garantias. Essa fase, no Brasil, está relacionada à redemocratização dos anos 1980, ao rompimento com a concepção de que crianças e jovens não eram sujeitos de direitos e à promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2003).

A aprovação, em 13 de julho de 1990, da Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura direitos e deveres a crianças e adolescentes, garantindo-lhes proteção integral. Diferentemente do ocorrido até então, o Estatuto da Criança e do Adolescente compreende crianças e adolescentes como cidadãos sujeitos de direitos e que, por estarem em uma

---

<sup>3</sup> De acordo com o Código de Menores, em suas duas versões (1927 e 1979), considerava-se em situação irregular o “menor” que fosse autor de infração, se encontrasse privado de condições de subsistência, saúde e educação, abandonado ou sofrendo maus-tratos (PASSETTI apud LOPES, 2006).



condição peculiar de desenvolvimento, passam a ser vistos como prioridade absoluta no que se refere a políticas públicas e proteção social.

A Doutrina de Proteção Integral contida no Estatuto faz um esforço para superar a ideia da incapacidade e inferioridade comumente atribuída a crianças e jovens, e desfazer-se, ao menos no plano jurídico, da dualidade do conceito de infância e juventude, constituindo-se em um conjunto de princípios de direitos para garantir à criança e ao jovem um novo *status*, diferente do que lhe havia sido conferido até então. Por meio de um conjunto de princípios, a concepção de criança e jovens como sujeitos de direitos luta para substituir uma visão antiga do público infanto-juvenil como “menores” e perigosos, que necessitam de políticas públicas voltadas para seu controle e repressão, a fim de defender a sociedade. Significa dizer que, independente da classe social, crianças e jovens passam a ser consideradas pessoas e deixam de ser “menores” (COSTA; LIMA, s/d).

Como ilustra o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2003, p.14).

Dessa forma, a educação passou a configurar-se como um direito do público infanto-juvenil, não se restringindo ao acesso ao sistema escolar por meio da efetivação da matrícula. De forma mais ampla, a legislação nacional brasileira defende que reconhecer o direito à educação significa oferecer à criança e aos jovens condições de permanência na escola, respeitá-los e dar-lhes oportunidade a uma educação escolar gratuita e de qualidade.

Entretanto, apesar dos grandes avanços legais conquistados, na prática, ainda há situações que revelam o hiato existente entre o direito assegurado na lei e o que de fato é realizado no cotidiano. Exemplo disso são as estatísticas que mostram que as crianças e jovens são os cidadãos mais expostos à violação de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade, no Brasil (ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999; VOLPI, 2001; FALEIROS; FALEIROS, 2007). Além disso, no que se refere à educação escolar, constata-se dificuldade das ações políticas em garantir a democratização do acesso e a permanência na escola de jovens autores(as) de atos infracionais.

No que se refere à escola, pesquisas realizadas em âmbito nacional indicam que a repetência, a dificuldade em conseguir vagas e a evasão escolar são fenômenos comuns entre jovens que cometeram atos infracionais. Analisando dados sobre jovens envolvidos em processos na cidade do Rio de Janeiro, Oliveira e Assis (1999) encontraram que 72,6% dos jovens em conflito com a lei não estavam estudando; 20% eram analfabetos e apenas 9% dos jovens haviam estudado além da sexta série. Segundo as mesmas autoras, o nível de escolaridade desses jovens era baixo, sendo que metade dos



entrevistados tinha cursado até a 4ª série e nenhum deles chegou ao Ensino Médio.

Dados da pesquisa de Assis (1999) também indicam que pouco mais da metade dos jovens em conflito com a lei sabia ler e escrever; mais de 70% de todos os jovens participantes do estudo já tinham abandonado os estudos, e a repetência escolar foi regra comum entre os entrevistados.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), acerca da situação da infância e da adolescência brasileira, informa que 51% dos jovens que cumpriam medida de privação de liberdade não frequentavam a escola no momento do ato infracional. Apesar de 76% possuírem entre 16 e 18 anos, quase 90% não havia concluído o Ensino Fundamental e cerca de 6% eram analfabetos. Ainda segundo esse documento, em 2008, 60% dos(as) jovens que cumpriam a medida de Liberdade Assistida e 41% dos que cumpriam a medida de Prestação de Serviços à Comunidade no município de São Carlos-SP - Brasil, não estavam frequentando a escola. (UNICEF, 2009).

Nessa mesma direção, os resultados de Gallo (2006) apontaram que 60,17% dos jovens em conflito com a lei na cidade de São Carlos-SP não frequentavam a escola; 61,81% dos participantes tinham cursado entre 5ª a 8ª série; 27,63% estudaram até a 4ª série e 14,62% faziam algum curso profissionalizante.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Telefônica nos programas que executavam medidas socioeducativas em meio aberto em cidades do estado de São Paulo (FUND. TELEFÔNICA, 2008), apresenta dados semelhantes aos levantamentos citados anteriormente. Dos(as) jovens entrevistados(as) 59% estavam matriculados na escola, sendo que 83% afirmaram frequentar regular ou assiduamente as aulas. Os dados indicam que a defasagem escolar é fato inconteste, visto que o grau de escolaridade dos jovens é baixo com relação à idade: 78% deles declararam estar no ensino fundamental e 22% no ensino médio.

Assim, apesar da garantia da educação como um direito do público infanto-juvenil, diante dos dados apresentados, é possível perceber a dificuldade de garantia do direito à educação aos jovens autores de atos infracionais, contrariando os direitos adquiridos e a tendência de democratização do acesso à escola. Tal exclusão pode significar limitar o desenvolvimento do indivíduo, impedindo-o, por exemplo, de construir novas significações sociais e de adquirir consciência de sua situação através da intervenção escolar. Nesse mesmo sentido, de acordo com alguns autores, a condição de sujeito de direitos está intimamente relacionada ao direito à educação, na medida em que não se pode exercer a cidadania sem se apoderar dos códigos da modernidade, ainda que seja para criticá-los e fazer novas proposições (COSTA; LIMA, s/d).

Dessa forma, faz-se importante discutir a escola a partir da visão dos jovens que estão em conflito com a lei; essa discussão pode contribuir para o entendimento do significado da escola para esses jovens. Assim, considerando o exposto, este artigo apresenta um recorte do estudo realizado no curso de mestrado, que teve como objetivo compreender o significado que jovens, em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida,



atribuem à escola e às suas vivências no contexto escolar, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência na escola.

### Os caminhos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da cidade de São Carlos. No período em que a coleta de dados foi realizada, havia um total de aproximadamente 50 jovens cumprindo a medida de Liberdade Assistida. Participaram como colaboradores do estudo seis jovens do sexo masculino que estavam, no momento da coleta de dados, cumprindo a medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Os participantes tinham idades variando entre 15 e 18 anos; três deles já passaram pela Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e somente dois estavam estudando no momento da entrevista.

Considerando as especificidades do tema em foco, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e o estudo de caso foi considerado como a forma adequada de se estudar e compreender o fenômeno investigado nessa pesquisa, possibilitando a apreensão das suas especificidades. A observação participante, nesse estudo, auxiliou na apreensão do modo de vida do outro, representando uma tentativa de se colocar no lugar dele. Através dela, foi possível o registro dos fatos, das situações, das falas em um diário de campo, sem alteração do ambiente natural onde o fenômeno se dá.

O estudo de caso e a observação participante requerem a aproximação, inserção e o estabelecimento de um vínculo com os participantes da pesquisa, o que demanda sensibilidade e atenção do pesquisador. Nesse sentido, Oliveira (2003) defende a importância da convivência no desenvolvimento dos estudos e pesquisas. Para esse autor, o convívio é a palavra chave para que o diálogo aconteça e, devido a sua grande importância, a convivência deve estar prevista na metodologia do trabalho.

Segundo Oliveira (2003), “compreender, dialogar, exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. [...] É a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade” (p. 8). Nessa perspectiva, o pesquisador que busca assumir, em seu estudo, uma postura dialógica deve passar do pesquisar o grupo ao pesquisar *com* os participantes, e isso implica o respeito aos saberes das pessoas envolvidas a fim de compreendê-las. Desse modo, essa convivência e a postura dialógica do pesquisador foram aspectos privilegiados na realização desse estudo.

Sendo assim, após aprovação do Comitê de Ética e da autorização da coordenadora do Programa de Medidas, foi iniciada a inserção no espaço de pesquisa. A pesquisadora buscou se inserir nas atividades grupais dos jovens, nas reuniões de equipe dos profissionais do Programa e nos espaços de convivência. As observações, questionamentos, impressões, conflitos, etc., advindos do estar junto ao grupo foram sendo registrados em



forma de diário de campo. Além da observação participante e do registro em diário de campo, foram utilizadas outras técnicas de coleta de dados como a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados através da entrevista foram analisados utilizando-se da técnica de análise de conteúdo.

Todos os participantes desse estudo, bem como seus pais, autorizaram a realização da entrevista por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados nesse estudo são fictícios.

### **Análise dos dados**

No período da coleta de dados, quatro jovens não estavam estudando. Esses dados são representativos da situação dos jovens em cumprimento da medida de Liberdade Assistida no local da realização do estudo. Uma análise de documentos produzidos pelo Programa de Medidas indica que cerca de 57% dos jovens inseridos na medida de Liberdade Assistida estão fora das escolas.

Considerando a idade dos participantes, percebe-se que a defasagem escolar é um fenômeno comum entre os jovens em conflito com a lei, dado este já apontado por outros autores. A repetência e a evasão escolar foram fatos presentes na trajetória escolar desses jovens. Todos os participantes já repetiram o ano pelo menos duas vezes em períodos variados de sua escolarização. A evasão escolar também esteve presente no percurso escolar de todos os jovens, com exceção de um participante que nunca abandonou os estudos. A interrupção dos estudos deu-se, predominantemente, a partir da quinta série do Ensino Fundamental e os motivos citados para a evasão escolar referiam-se a acontecimentos diversos, sendo a expulsão, a ausência de vagas e o envolvimento com ações ilícitas, as causas mais citadas.

Todos os jovens participantes do estudo já foram expulsos da escola em algum momento de sua trajetória escolar. Vale ressaltar que um dos jovens não foi expulso formalmente da instituição em que estudava, mas foi convidado, pela diretora, a se retirar da escola antes que a expulsão ocorresse.

A fala dos jovens ilustram a expulsão e a dificuldade em conseguir vaga em instituições formais de ensino.

Eu queria estudar. Naquela época, eu queria estudar pra caramba. Eu até chorei pra dona... (Raul explicando que, há alguns anos atrás, não conseguia vaga na escola próxima a sua residência)

É... eu tive que sair, né. Porque a diretora pediu, senão eu ia ser expulso e aí não ia arrumar vaga em lugar nenhum, né. (João explicando porque mudou de escola)

Ah, parei (de estudar) não, eu fui expulso da escola. (Caio)



Eu não consegui achar vaga. (Caio falando sobre o porquê ele não estava estudando naquele momento)

Ai levaram eu na delegacia, e ai mandaram arrumar uma escola pra mim, la no Sebastião. Ai no Sebastião eu fui expulso também. (Luiz)

Os depoimentos dos participantes ilustram como se manifestam na vida desses jovens os fenômenos da evasão escolar, da expulsão e da dificuldade em conseguir vagas, já conhecido por meio das estatísticas. Durante as observações realizadas deparei-me com a situação de Lucas, que foi descrita da seguinte maneira no diário de campo,

Conversei com ele [Lucas] por um tempo e ele disse que não estava estudando, que na escola perto de sua casa, ele foi expulso três vezes. Lucas relatou que foi junto com seu padrasto para este se matricular nessa escola; o diretor, quando viu Lucas, disse que não havia vaga para ele naquela escola. Lucas olhou para mim e disse: “isso não pode, não é dona?!”.

As falas dos jovens referindo-se à dificuldade em encontrar vaga e às expulsões nos remetem a reflexões e questionamentos acerca de quais os impactos desses processos de exclusão nos significados que os jovens que cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas experiências escolares.

A fim de compreender o significado da educação escolar para os participantes desse estudo, os dados obtidos através da entrevista com os jovens foram analisados e agrupados nos seguintes focos de análise: *relação com a escola, relação com colegas da escola e movimentos de resistência*.

### **A relação com a escola**

Os discursos dos jovens entrevistados sinalizaram que, no ambiente escolar, se dão processos educativos, dentro e fora das salas de aula, que contribuem para sua formação identitária. Das falas dos participantes pode-se conjecturar que a escola, ao funcionar com parâmetros classificatórios dos alunos, fornece informações aos jovens sobre eles próprios, colaborando, positiva ou negativamente, na construção da identidade do aluno, apresentando desdobramentos fora do ambiente escolar.

Os relatos de Raul ilustram essa afirmação.

Tenho que mostrar uma nota boa pra minha mãe, ne?! Tem que mostrar uma nota boa pra ela ter confiança, pro meu vô ter confiança em mim. E hoje que eles tão tendo confiança em mim... meu tio não chamava eu pra nada, porque eu era bagunceiro... (Raul)



Discutindo as repercussões do “fracasso” escolar na vida de jovens em conflito com a lei, Assis (1999) afirma que as dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico favorecem a ampliação do grupo de amigos, em muitos casos, ligados ao mundo infracional e, contribui também para o sentimento de fracasso na vida e para a baixa autoestima do jovem, fatores estes associados à delinquência, segundo a autora.

Nas falas dos participantes também se pode perceber pouca clareza com relação aos conteúdos formais ensinados na escola e uma dificuldade em descrevê-los.

Ah, aprende... várias coisa, dona. Como que faz os negócio lá de matemática... você vai aprendendo coisa nova na escola.  
(William)

Fala de... ciências fala do que mesmo? Esqueci! Eu sei de Geografia que fala da... é Ciências, né que fala da terra, dos cara lá, né?! (Caio)

A maneira como esses jovens se referiram às matérias escolares, empregando termos como “os negócio lá de matemática”, parece sugerir um distanciamento em relação ao que é ensinado na escola e até mesmo uma carência de significado desses conteúdos para os participantes. A fala de Caio é significativa, na medida em que representam a distância, a pouca clareza e o significado (ou sua ausência) que os conteúdos escolares possuem para esses jovens.

Porém, diante dessa relação estabelecida com a escola e, mais especificamente, com os saberes disseminados por ela, cabe o questionamento acerca do porquê esses jovens vão à escola. Segundo os participantes, estudar e ir à escola estão muito relacionados ao futuro, ao “ser alguém na vida”. Nos discursos dos jovens foi recorrente a narrativa sobre a importância da escola para a vida, para o futuro, embora nem sempre eles gostem de estudar. A importância da escola está relacionada com um futuro melhor e com o trabalho.

No dizer de Charlot (2002), a relação que os educandos estabelecem com o saber é um aspecto central quando se analisa o interesse/desinteresse pela escola. Para esse autor, a maioria dos alunos estuda para, mais tarde, ter um bom emprego. Entretanto, para muitos alunos, o único sentido da escola está no fato de favorecer a entrada no mercado de trabalho no futuro, sem encontrar um sentido e o prazer do saber, no presente. Esse parece ser o caso dos jovens entrevistados: eles reproduzem um discurso que atesta a importância da escola para se conseguir um emprego, para se ter um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e prazer dos estudos e, talvez por isso, apresentam dificuldades em permanecer na escola.



## Relação com colegas da escola

Os relatos dos participantes discorreram, principalmente, sobre as brigas ocorridas dentro da escola e acerca da sociabilidade que se dava nesse espaço. Por sociabilidade pode-se entender as relações de amizade, as brincadeiras, os jogos, as paqueras que se devolvem no contexto escolar.

Eu ficava brincando de burquinha (...) Eu lembro de várias coisas... nossa! Bla-blade, vixe, o bagulho era da hora! Brincava pra caramba com os moleque. Passou né... já era! (Raul falando das lembranças dos colegas).

Ah, paquera, ne?! [risos](...) Ah, eu ia mais paquerá, ficá com os amigos. (William sobre o que ele lembra da escola).

A escola, para esse grupo, extrapola o espaço da sala de aula e a sociabilidade torna-se o elemento prioritário e marcante. Nos pátios escolares, nas quadras, nos corredores e na sala de aula, os jovens pesquisados constroem uma sociabilidade que subverte a lógica escolar. Da mesma forma que os dados encontrados por Meinerz (2009), estudando grupos de alunos que circulam pela escola não permanecendo na sala de aula, o presente estudo indica que esses jovens encontraram outra maneira de viver a escola, ressignificando esse espaço, dando-lhe um sentido próprio que pode contrariar as relações presentes em sala de aula marcadas pela fixidez, centralidade nos conteúdos acadêmicos e pela prática autoritária de alguns educadores. Os relatos dos jovens indicam uma opção pela sociabilidade como relação de troca entre os pares.

Nos dizeres de Meinerz (2009),

[...] Quando os adolescentes optam por circular pelos espaços escolares ao invés de permanecer em sala de aula, estão escolhendo criar laços com seus pares, preferindo a sociabilidade como elemento prioritário em seu processo de escolarização. Fora os conteúdos didáticos e as atividades pedagógicas, eles querem o seu reconhecimento como amigos, como aqueles que possuem um beijo gostoso, um olhar insinuante, ou aqueles que se impõem pela força, defendendo sua honra, que não tem medo nem da direção nem da guarda. Tal reconhecimento é fundamental tanto por parte de seus pares quanto por parte dos adultos que lhes acompanham (p.164).

Estudando como o jovem em conflito com a lei vê a escola, Caurel (2003) também encontrou dados que indicam que o ambiente escolar é percebido por esses jovens como socialmente rico, embora considerem a escola como um espaço desinteressante e avaliem negativamente o estar em sala de aula. Assim como nas falas dos jovens participantes desse estudo, a



tônica das lembranças escolares dos jovens entrevistados por Caurel (2003) residiu nas chamadas “bagunças” e diversões praticadas na escola com colegas desse local.

Outro aspecto bastante presente nos relatos dos jovens acerca de suas relações com os colegas de escola refere-se às brigas com outros alunos. De acordo com as falas dos participantes, as agressões físicas e discussões permeiam muitas de suas lembranças da escola e da relação estabelecida com os colegas do contexto escolar. Dados similares foram encontrados por Silva (2008).

Essas informações sinalizam para o fato de que a violência perpassa de maneira contundente a experiência escolar desses jovens, na medida em que há relatos de interações agressivas tanto com seus educadores quanto com os colegas da escola. Assim, é possível verificar que o uso da força física e/ou da agressão verbal para resolver conflitos acompanha o processo de escolarização desses jovens. No ambiente escolar, assim como na sociedade, a violência tem sido um meio de regramento das relações sociais. Se adotarmos uma visão mais ampla acerca dos processos educativos que se dão no espaço escolar como um todo, não limitando nossa análise ao contexto da sala de aula, poderemos compreender que as ações violentas desencadeiam aprendizagens que provavelmente não estão sendo planejadas, sistematizadas e olhadas com atenção pela escola.

### **Os movimentos de resistência**

Além de indicar quais as relações estabelecidas pelos jovens com a escola e com seus colegas, a fala dos participantes também sinaliza que as chamadas “bagunças”, fugas do espaço escolar, evasão e o desinteresse pela escola fazem parte das lembranças desses jovens acerca da instituição de ensino.

Essas falas foram agrupadas sob a denominação de “movimentos de resistência” por representarem ações e atitudes dos jovens que, de forma intencional ou não, contestam práticas institucionais que os oprimem. O termo resistência é aqui empregado na perspectiva freireana que compreende esse movimento não só como uma reação de autodefesa, mas sim, como uma ação política ofensiva.

Os jovens relatam quais eram as “bagunças” praticadas por eles,

[...] nossa, eu era muito atentado... eu era pequeno, eu lembro que eu mije embaixo da carteira, urinei em baixo da carteira. Daí ela falou que era pra mim limpar e eu falei que eu não ia limpar, daí eu fiz isso. (Raul falando de suas lembranças com relação aos professores)

Botei fogo no lixo... joguei a chave fora (...) Teve uma que eu quebrei o ventilador... (João falando das lembranças da escola)



É importante notar que algumas ações denominadas pelos jovens como “bagunça” envolvem a violência contra pessoas e contra o patrimônio. A não diferenciação, por parte dos participantes, entre “bagunça” e violência pode indicar uma forma de sociabilidade, presente no espaço escolar, marcada por relações que impedem o reconhecimento do outro e que se utilizam da força e da opressão. Segundo Tavares dos Santos (2001), a violência escolar precisa ser compreendida como uma reação social contra a escola. Para esse autor, os atos violentos cometidos no ambiente escolar guardam íntima relação com a cultura do silêncio que impera na escola, promovendo o que Tavares dos Santos (2001) chama de “enclausuramento do gesto e da palavra”. O autor defende como necessário superar explicações simplistas a fim de descobrir qual o significado contido nos atos violentos que se dão no espaço escolar.

É nesse sentido que se buscou compreender o significado das “bagunças” relatadas pelos jovens participantes. Elas parecem fazer parte de um movimento velado de contestação da escola e, até mesmo, de inclusão escolar e apropriação desse espaço. Para Tavares dos Santos (2001), os atos de vandalismo se constituem como expressão de um ressentimento dos jovens que foram ou se sentem excluídos da instituição escolar, mas que, por vias diversas, buscam ser incluídos nesse espaço.

Da mesma forma, a fuga do ambiente escolar e a pausa nos estudos foram interpretadas a partir de seu significado, parecendo também fazer parte desse movimento de resistência à escola. Nas falas dos participantes,

E depois eu voltei [a estudar], mas depois que eu voltei eu não estudava, sabe?! Fugia, ia beber. Eu fazia o diabo a quatro (Raul)

Eu ia lá pra casa da minha vó, ficava lá, depois que dava uma e meia, duas hora, ai eu voltava. Daí minha mãe... nossa... “William, por que que você não foi pra escola hoje?” (William falando sobre suas lembranças da escola)

O pular o muro, sair antes do horário de fim das aulas, ir para casa da avó com o propósito de perder a hora de ir para a escola, representam diferentes estratégias para se esquivar de algo considerado pelos participantes como pouco interessante e pouco agradável, a escola. De acordo com os relatos de alguns jovens, o ato de fugir do espaço escolar culminou com a expulsão desses jovens da instituição de ensino. A reação da escola diante das atitudes desses participantes indica uma dificuldade na compreensão da complexidade do significado da fuga para esses jovens. Tais alunos, que vinham apresentando dificuldades em se vincular ao contexto escolar e que estavam, através de suas ações, sinalizando um movimento de contestação e resistência, foram, mais uma vez, excluídos da escola por meio da expulsão.

Vicentin (2004) sugere uma interação entre violação de direitos e ações de resistência. Por esse prisma, as ações de “bagunça”, fuga e evasão da escola, e o desinteresse pelos estudos, relatadas pelos jovens participantes



da presente pesquisa, podem se assemelhar a pequenas rebeliões cotidianas no contexto escolar. É uma reação de rebeldia legítima diante da violação de alguns direitos e diante de diversas formas de opressão. São “desobediências devidas” diante do que constrange tais jovens.

Portanto, pode-se interpretar algumas ações dos jovens participantes (como as fugas, as “bagunças” e a evasão) como uma denúncia de um sistema escolar que promove relações violentas, opressoras, injustas, reproduzindo as desigualdades sociais. Porém, como bem afirma Freire (2009a), a rebeldia e a resistência não bastam; elas constituem-se como ponto de partida, mas necessitam se prolongar através do desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, gerando novas formas de agir, de se perceber e de perceber o mundo. Só assim a superação das situações opressoras será possível. À escola cabe o papel de promover essa consciência crítica.

### **Algumas considerações**

A partir da análise dos dados coletados, pode-se perceber que a trajetória escolar dos jovens participantes do estudo é marcada por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com colegas, discriminação, rotulação e violação de alguns direitos individuais, principalmente do direito à educação. Por outro lado, todos os jovens entrevistados ingressaram na escola na idade preconizada – aos 7 anos – ou antes, porém, nela não se mantiveram. A baixa escolaridade, a evasão, a repetência e as expulsões caracterizam os participantes desse estudo no que se refere à escolarização, assim como os resultados encontrados por Gallo (2006), Caurel (2003), dentre outros autores.

Os dados indicam que quatro participantes não estavam estudando por motivos que variam desde a falta de vaga e a expulsão, até o desinteresse do jovem em retornar aos estudos. Questionados sobre suas vivências escolares, a maioria dos jovens participantes do estudo referiu-se às chamadas “bagunças” e relações de sociabilidade com colegas e garotas. As “bagunças” referem-se, principalmente, às brigas ocorridas entre alunos e entre alunos e educadores. As relações de amizade e de paquera foram também citadas com frequência pelos jovens entrevistados, indicando que a convivência e as interações são vistas por eles como aspectos importantes, positivos e prioritários no ambiente escolar. Entretanto, apesar da sociabilidade ser algo valorizado pelos jovens, a escola pouco reconhece as relações e interações que se dão no ambiente escolar como práticas sociais que envolvem processos educativos tão legítimos e importantes como aqueles eleitos pela instituição escolar como conteúdo oficial a ser ensinado.

Na visão deles, a escola é um espaço no qual as relações de amizade, de paquera, de brincadeiras e de “bagunça” se dão; porém, a sala de aula é encarada como um local desinteressante, caracterizada pela pouca interação, pelo silêncio, pelo encarceramento da espontaneidade, do gesto e do questionamento. Da mesma forma, o conteúdo formal ensinado na escola parece carecer de sentido para esses jovens, na medida em que muitos relatos



denotam a dificuldade de compreensão dos assuntos abordados em sala de aula e de estabelecimento de relação com seu cotidiano.

Pode-se dizer que os jovens participantes do estudo subvertem a lógica da instituição escolar, ao construírem, fora da sala de aula – considerada como local no qual a função tradicional da escola (a transmissão de conhecimento) se desenvolve – redes de sociabilidade, que são, para eles, prioritárias na sua relação com a escola. Desse modo, esses jovens resignificam a escola, dando a ela um sentido próprio que pode não coincidir com os objetivos expressos pela instituição escolar.

Concordo com Freire (2009b) que as experiências “informais” vividas no ambiente escolar sejam negligenciadas, o que denota a pouca valorização do caráter socializante da escola. Há um foco quase que exclusivo no ensino de conteúdos que, muitas vezes, carecem de sentido para os alunos, indicando uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender e ensinar. Desse modo, faz-se necessária a adoção de uma visão que compreende a existência de processos educativos nas interações e práticas sociais cotidianas, e tais processos devem ser compreendidos como uma dimensão inerente à prática social, sendo a educação entendida como um fenômeno que tem lugar em diferentes contextos para além da sala de aula e do conteúdo do ensino oficial.

A escola também se apresenta como uma das dimensões que contribui para a formação da identidade, do autoconceito e da autoestima dos jovens em conflito com a lei. A análise dos dados indica que se dão, no ambiente escolar, processos educativos que favorecem a construção de uma imagem do jovem sobre si próprio como “bagunceiro”, “atentado”, “desordeiro”, aquele não consegue apresentar os comportamentos desejados pela escola. Verifica-se que há um foco nos atributos negativos desses jovens e em suas dificuldades, disseminando-se um discurso que culpabiliza o aluno pelos seus “fracassos”. As falas dos jovens participantes sugerem que eles introjetaram esse discurso e se consideram como os maiores responsáveis pelos seus episódios de repetência, evasão, expulsão e problemas no relacionamento com outros alunos e educadores.

Apesar de declararem que a escola serve para auxiliá-los a “ser alguém na vida” e a “ter um futuro melhor”, os participantes apresentam diversas práticas de resistência ao ensino formal, como a evasão, o desinteresse, as faltas frequentes às aulas, dentre outras. Parece que esses jovens incorporaram um discurso social que legitima a escola como importante, embora algumas de suas ações de resistência evidenciem o descompasso entre o que se diz e o que se faz.

Os movimentos de resistência dos participantes com relação à instituição escolar denotam a capacidade criativa dos jovens que, apesar de conviverem com padrões dominantes de escola e escolarização, elaboram certas práticas e reinterpretam significados de acordo com sua experiência existencial. Reconhecer as diferenças na lógica de vida dos jovens autores de atos infracionais e na forma como eles vivenciam a instituição escolar pode ser



uma chave para o trabalho educativo com os mesmos, livrando-os do estigma da negatividade.

Essa maneira de olhar para as ações de evasão, fuga e desinteresse pela escola, compreendendo-as como formas de resistência, reconhece que os jovens têm o que dizer, que suas atitudes não são desprovidas de sentido e possuem motivos e ordenamentos que lhe são próprios. Assim, é possível demonstrar regularidades na relação estabelecida com a escola pelos jovens autores de atos infracionais pesquisados, invalidando a ideia de uma anomia, de desordem e caos, em virtude do fato deles abandonarem os estudos e/ou apresentarem dificuldades em permanecer na escola.

Quando os jovens priorizam as relações de sociabilidade e as interações em seu processo de escolarização, sinalizam que, para além dos conteúdos didáticos e atividades pedagógicas, eles querem ser reconhecidos, antes de tudo, como jovens. Os estudos de Costa (2005) e Camacho (2004) corroboram esses dados, indicando que a escola e seus profissionais não possuem clareza quanto a quem são seus jovens alunos, não vendo o aluno como um jovem. Assim, se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece suas práticas eminentemente juvenis como legítimas, e daí decorre a intolerância da instituição escolar a tais práticas.

Um dado preocupante indica que a violência – praticada e sofrida pelos jovens participantes – adentra a escola e perpassa a maioria das relações estabelecidas nesse ambiente. Sob a forma de agressões físicas e verbais, e também em sua vertente simbólica, a violência está presente no contexto escolar e marca as relações descritas pelos jovens com a escola, com seus educadores e com seus colegas alunos. Muitas das “bagunças” relatadas pelos participantes envolvem agressões, depredação e lapidação do patrimônio da instituição escolar. Os dados coletados deixam claros os desafios ainda existentes para se efetivar o direito à educação para esse segmento da população. O caráter seletivo e excludente da escola capitalista se manifesta de forma mais contundente em relação aos jovens em conflito com a lei.

De modo geral, podemos afirmar que o significado da escola e das vivências escolares dos jovens participantes desse estudo é marcado, principalmente, pela ambiguidade. No contexto da escola, os jovens experienciam a violência, a exclusão, a estigmatização e os movimentos de resistência contra relações que os oprimem e marginalizam. Ao mesmo tempo, tal espaço é rico em relações de amizade, de paquera e de sociabilidade, que são consideradas por eles, como elementos primordiais da escola. Promover a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar parece se constituir em aspecto chave para favorecer a permanência dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na escola. Superar a concepção bancária da educação, partindo dos saberes do educando, respeitando sua forma de estar no mundo, promovendo questionamento, pesquisa e conscientização acerca da realidade que o cerca, apresentam-se como caminhos importantes a serem trilhados no enfrentamento das dificuldades presentes no contexto educacional brasileiro.



Esse estudo, não conclusivo, evidencia que os problemas relacionados à escola e seus atores não se limitam ao universo pesquisado – jovens autores de atos infracionais, uma vez que os achados dessa pesquisa assemelham-se à percepção que a juventude, de forma geral, possui acerca da instituição escolar, o que nos leva a apresentá-lo como uma contribuição à literatura existente, apontando outras dimensões, olhares e caminhos para a educação brasileira.

## Referências

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. Adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.4, n.13, p.62-74, 1999.

ASSIS, S. G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores. 2. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 4. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 325-343, 2004.

CAUREL, A. L. **Representação social da escola para o adolescente infrator**. 2003. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v.20, n. Especial, p. 17-34, 2002.

COSTA, A. C. G.; LIMA, I. M. S. O. **Estatuto e LDB**: Direito à Educação. Documento, p. 1-25. Disponível em: <[www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca;publicacaoID=15](http://www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca;publicacaoID=15)>. Acesso em 16 jun. 2009, s/d.

COSTA, D. M. V. **Escola e juventude**: encontros e desencontros. 2005. Dissertação de mestrado, Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

DIAS, F. C. S. **Educar e punir**. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos. 2007. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que Protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.



FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

FUND. TELEFÔNICA. **Medida legal: a experiência de 5 programas de medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Fund. Telefônica, 2008.

GALLO, A. E. **Adolescentes autores de ato infracional: perfil e intervenção**. 2006. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

LOPES, J. S. **A escola na FEBEM – SP: em busca de significado**. 2006. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, SP, 2006.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 23, p. 114-130, 2006.

MEINERZ, C. B. **Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: UniRitter, 2009.

MENDÉZ, E. G. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia?. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, p. 7-23, 2006.

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Caderno Saúde Pública**, v. 4, n. 5, p. 831-844, 1999.

OLIVEIRA, M. W. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos**. Relatório das atividades de pós-doutorado efetuado junto a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Disponível no site <  
<http://www.processoseducativos.ufscar.br/relatorio1.pdf>>, 2003.

SILVA, C. R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?** 2007. Dissertação de mestrado, Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

SILVA, I. R. de O. **O projeto educação e cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional**. 2008. Dissertação de mestrado, Curso



de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro/SP, 2008.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p. 105-122, 2001.

UNICEF. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VICENTIN, M. C. G. Violência-Resistência: o que as rebeliões dos adolescentes em conflito com a lei nos ensinam. **Revista Impulso**, v. 15, n.37, p. 35-48, 2004.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

Enviado em: 08/01/2013 Aceito em: 16/04/2013
---