



Artigo

Educação, Exclusão escolar e Violência: Interseccionalidade e Cidadania Restrita de Adolescentes e Jovens no Brasil

Guilherme Paiva de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Bolsista de Produtividade do CNPq e Investigador Colaborador
do CICS Nova da Universidade de Évora (UÉvora)
guilhermepaiva@uern.br | ORCID 0000-0002-1165-5761

Amanda Oliveira da Frota

Centro de Referência Especializado em Assistência Social de
Mossoró (CREA/RN)
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
e Humanas (PPGCISH/UERN)
amandatchu@hotmail.com | ORCID 0009-0000-6379-132X

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP)
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas
(PPGCISH/UERN)
Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM)
karllasouza@uern.br | ORCID 0000-0002-3992-2163



Resumo

A presente pesquisa propôs como objetivo analisar a perspectiva de adolescentes em conflito com a lei a respeito da educação. O artigo analisa a forma como as desigualdades de classe, as relações de gênero e a discriminação racial moldam as experiências de adolescentes e jovens que cometem atos infracionais na sociedade brasileira. A investigação tomou como objeto de estudo a experiência de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município de Mossoró (RN), destacando a relação entre desigualdades de classe, exclusão escolar e violência a partir de uma perspectiva interseccional. Para tratar da temática proposta, são considerados os entrecruzamentos entre gênero, classe social, discriminação racial e cidadania restrita. Como metodologia de pesquisa optou-se pela narrativa de vida com a realização de entrevista semiestruturada com adolescentes e jovens acompanhados/as pelo Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) de Mossoró (RN). O estudo mostra a importância de melhorias na qualidade da educação e de políticas públicas para prevenção da violência e o apoio de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Gênero; Discriminação racial; Exclusão escolar.

Abstract

The objective of this article is to analyze the perspective of young people in conflict with the law about education. The article analyzes the form as social classes inequalities in society, the relationship of gender, and the racial discrimination influence experiences of young people that commit infractions in Brazilian society. The investigation considered as object of study the experience of young people that have fulfilled socio-educational measurement of the open regime in Mossoró City (RN), emphasizes the relationships between social class inequalities in society, school exclusion, and violence from an intersectional perspective. In the study are evidenced the intersections between gender, social class, and ethnic-racial relations. As a research methodology, a semi-structured interview with teenagers and young people accompanied by the Reference Center Specialized in Social Assistance of Mossoró (RN) has been conducted. The study shows the importance of the quality of education and public policies to prevent the violation among the youngsters and a possibility to support the young people in a vulnerable situation.

Keywords: Intersectionality; Gender; Racial discrimination; School exclusion.



Introdução

O presente estudo reflete sobre a relação entre educação, exclusão escolar e violência, analisando as desigualdades sociais a partir da intersecção entre opressões múltiplas de raça, gênero e classe. A violência na juventude se caracteriza como um fenômeno global. Loïc Wacquant (2001, p. 24) menciona o confronto entre jovens da periferia de Lyon, em 1990, na França, “muitos deles imigrantes de segunda geração provenientes do Magrebe”, que saquearam lojas e queimaram carros, instaurando o caos em Vaulx-en-Velin. Outros episódios de violência, ocorridos em cidades da Inglaterra e dos Estados Unidos, envolveram “jovens das áreas pobres, segregadas” e estigmatizadas, evidenciando o entrecruzamento entre discriminação racial, juventude, pobreza e violência (Wacquant, 2001, p. 26).

Na América Latina, estudos mostram os “impactos desproporcionais” das políticas de repressão e encarceramento “em jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em sua maioria negros, pobres e moradores de regiões periféricas” (Lima; Lima, 2023, p. 14). A reprodução das desigualdades sociais e de processos de exclusão mantêm adolescentes e jovens em condições de vulnerabilidade em diversas regiões do mundo. Nos países da América Latina, as desigualdades raciais e a exclusão social possuem características específicas (Lima; Lima, 2023; Sposito, 2014).

Para tratar da relação entre educação, exclusão escolar e violência, o presente estudo aborda as trajetórias educacionais de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais em uma cidade metropolitana da região Nordeste do Brasil. São enfatizadas as desigualdades educacionais, as condições sociais, as vivências e realidades de grupos etários juvenis em situação de vulnerabilidade social que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município de Mossoró, cidade localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN). Os/as referidos/as adolescentes e jovens são acompanhados/as pelo Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) de Mossoró (RN), órgão responsável pela execução do serviço de medida socioeducativa em meio aberto. Ressalta-se que, no Brasil, o acesso à educação, independente de gênero, raça, classe social, condição econômica e local de residência, é um direito fundamental, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, a falta de



investimentos na infraestrutura de órgãos como o CREAS dificulta a ação da referida instituição nos processos de reeducação de adolescentes e jovens que cometem atos infracionais.

Relações interseccionais de poder, práticas de discriminação racial e opressões múltiplas resultam na exclusão social e em uma cidadania precária para adolescentes e jovens negros/as e pardos/as residentes em localidades periféricas. Patricia Collins e Sirma Bilge (2021), Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2023) desenvolveram teorias sobre a exclusão social a partir do entrecruzamento entre gênero, classe e etnicidade, sendo referências para a perspectiva da interseccionalidade na América do Norte e no Brasil. Em suas análises, Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2023) evidenciam a interseccionalidade entre racismo, luta de classes, gênero, territorialidade e desigualdades sociais no Brasil. “Combinado ao racismo, o biopoder promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior [...]” (Carneiro, 2023, p. 13). Assim, observa-se, na sociedade brasileira, a ação do biopoder em processos de exclusão social de grupos subalternizados que se encontram em situação de vulnerabilidade.

De acordo com Jessé Souza (2019), a formação das classes subalternas no Brasil está relacionada com a estrutura histórica do sistema de produção, que teve como base o trabalho escravocrata. Após a abolição, o grupo de ex-escravos/as foi abandonado, sendo excluído da educação formal e, por conseguinte, da qualificação profissional. Desse modo, pessoas escravizadas e seus descendentes tiveram e continuam tendo dificuldade para se inserir no mercado de trabalho competitivo. Na sociedade brasileira, a população negra exerceu serviços domésticos que não exigiam qualificação profissional, com baixa remuneração. Ademais, os grupos étnico-raciais excluídos não têm acesso aos direitos básicos de moradia, saúde e educação, não exercendo a cidadania, ou tendo uma cidadania restrita. Portanto, “as questões relativas ao desemprego e ao subemprego incidem exatamente sobre” a população negra (Gonzalez, 2020, p. 27).

A partir de Michel Foucault, Achille Mbembe (2016, p. 128) mostra que “o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer”. Como sugere Sueli Carneiro (2023, p. 66), compreende-se “o racismo como legitimador do direito de matar, que será exercido pelo Estado por ação ou omissão”, tendo como critério a diferenciação entre



branquitude e negritude. Desde o período da infância, “condições desfavoráveis de vida” inscrevem “a negritude sob o signo da morte” (Carneiro, 2023, p. 67). As narrativas de adolescentes e jovens que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa em meio aberto, acompanhados/as pelo CREAS do município de Mossoró, evidenciam como o racismo da biopolítica que estrutura o Estado ocasiona a morte simbólica e física de pessoas subalternizadas que sofrem formas múltiplas e interseccionais de opressão.

Teorias clássicas na Sociologia mostram que a instituição escolar reproduz as desigualdades sociais. Pierre Bourdieu (1998, p. 62), por exemplo, sugere que “enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe” de propiciar o acesso ao capital cultural para todas as pessoas e “a aptidão para as práticas culturais”, a instituição escolar tende a manter os grupos subalternizados em situação de vulnerabilidade. Como ressalta Maria Luíza Belloni (2005, p. 3), a escola pública pode ser concebida como um “*locus* privilegiado de formação para a cidadania e como meio de compensação das desigualdades sociais”. No caso da sociedade brasileira, mesmo com uma educação pública precarizada, a motivação para a permanência na escola pode propiciar melhores condições de vida e a reeducação de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa.

Na investigação foram suscitadas as seguintes questões: como se caracteriza a trajetória educacional de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais? Como esses grupos etários enxergam a escola? Quais são as necessidades apresentadas por eles/elas? Na perspectiva deles/as, o que seria ideal como medida socioeducativa? Por que eles/elas decidiram permanecer na escola ou abandonar os estudos?

Enquanto metodologia de abordagem da pesquisa, foi realizada pesquisa de campo, com o intuito de aproximar-se com familiaridade da realidade de adolescentes e jovens que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa em meio aberto e decidiram abandonar a escola, ou retomar os estudos, e refazer vínculos com a instituição escolar. A investigação buscou analisar a trajetória escolar desses indivíduos, retomando suas experiências com a escola desde a infância, para isso foi realizada entrevista com narrativa de vida. como instrumento para compreender os motivos que levam ao abandono escolar, bem como as motivações que fizeram alguns/as deles/as tomarem a decisão de continuar com os estudos. Conforme Daniel Berteaux (2010), a entrevista com narrativa



de vida acontece pelo interesse em apurar trajetórias e experiências de vida que não passam pelo saber intelectualizado. É uma oportunidade de olhar para o outro como ele gostaria de ser olhado. Buscou-se compreender os sujeitos que foram o ponto de partida do interesse do estudo a partir categoria situacional do conflito com a lei e sua relação com a escola.

Na pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 (doze) adolescentes e jovens que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa em regime aberto na cidade de Mossoró (RN), durante o período de janeiro a março de 2023. Foi preservado o anonimato dos/as entrevistados/as por meio de codinomes escolhidos por cada um/a deles/as. Os resultados da pesquisa contribuem com as investigações no âmbito das Ciências Sociais e Humanas sobre o caráter interseccional de opressões múltiplas de raça, gênero, classe e territorialidade.

No Brasil, as desigualdades e a exclusão social se associam à violência e à criminalidade. Os grupos sociais e étnico-culturais excluídos habitam territorialidades periféricas em cidades metropolitanas, marcadas pela violência e o domínio de facções criminosas. A criminalidade na sociedade brasileira atingiu um nível alarmante com a ascensão e organização de facções criminosas que se ramificaram, estando presentes em praticamente todo o território nacional. “Silenciosa e rapidamente pelo território nacional, o Comando Vermelho (CV) e o Primeiro Comando da Capital (PCC) passaram a ser atores conhecidos em cidades grandes, médias, pequenas, nas zonas rurais, nos presídios e nas cenas marginais de todo o país” (Rodrigues; Feltran; Zambon, 2023, p. 11).

Assim, em cidades grandes como o Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, ou Recife, e em médias cidades como Mossoró (RN), as facções criminosas aliciam adolescentes e jovens em territórios periféricos. Políticas de assistência e de inclusão aliadas a melhorias de infraestrutura e da qualidade da educação podem contribuir com a inserção de crianças, adolescentes e jovens residentes em situação de vulnerabilidade.

Para tratar do tema proposto, o estudo subdivide-se em três partes. A primeira parte relaciona a interseccionalidade com as opressões múltiplas e a exclusão escolar. Na segunda parte, são abordadas as trajetórias educacionais de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa no município de Mossoró (RN). A terceira parte trata da decisão dos/as



entrevistados/as de desistir da escola, ou dar continuidade aos estudos, dando destaque e visibilidade para as narrativas de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais.

Interseccionalidade, Opressões Múltiplas e Exclusão Escolar

Com relação aos aspectos objetivos e subjetivos que compõem a construção das identidades juvenis, bem como a trajetórias de estigma e exclusão das quais esses indivíduos foram alvo, subjetividades reprimidas acabam por se expressar em raiva, revoltas e violência (Porto, 2000). Conforme Michel Wieviorka (1997), por parte de jovens, observam-se violências com finalidades econômicas como consumir, comprar; e violências cometidas por um sentimento de injustiça, de não ser reconhecido enquanto sujeito. Em meio a tais problemáticas, as políticas públicas tenderão a reduzir ou a agravar as desigualdades e a exclusão social.

Jessé Souza (2019) apresenta uma visão interessante acerca das desigualdades sociais e das práticas de exclusão na sociedade brasileira. No Brasil, as classes populares foram abandonadas, sendo excluídas dos princípios básicos de cidadania. “Elas foram humilhadas, enganadas, tiveram sua formação familiar conscientemente prejudicada e foram vítimas de todo tipo de preconceito, seja na escravidão, seja hoje em dia” (Souza, 2019, p. 95).

Um fator importante destacado por Souza (2019) diz respeito à distribuição desigual de acesso aos tipos de capital. A distribuição desigual dos capitais econômicos, culturais e sociais por meio da herança familiar se reflete na reprodução das desigualdades, na estratificação social e na exclusão escolar.

É comum na sociedade brasileira o discurso meritocrático, que atribui ao próprio indivíduo o sucesso ou o fracasso na trajetória escolar e profissional. A teoria meritocrática sustenta que basta apenas o esforço individual de cada um/a para a ascensão social. Contudo, esse discurso desconsidera que parte significativa da população brasileira é oprimida por relações interseccionais de poder, especialmente em decorrência do “sistema moderno/colonial” (Lugones, 2008, p. 78) e do modelo escravocrata aqui instalado.

Tudo que chamamos de sucesso ou fracasso na vida depende do acesso privilegiado ou não a esses capitais. Daí que todos os indivíduos e classes sociais lutem com tudo que têm não apenas para ter



acesso a eles, mas, principalmente, para monopolizá-los. É o monopólio dos capitais que irá fazer com que uma classe social possa reproduzir seus privilégios de modo permanente (Souza, 2019, p. 97).

A classe média e a elite têm acesso ao capital econômico, cultural e social. Esse acesso facilita o percurso escolar, a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho. São privilégios de classe ocultados por discursos que sustentam a existência de uma sociedade meritocrática. “A criança de classe média, afinal, chega na escola conseguindo se concentrar porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura antes, por incentivo familiar” (Souza, 2019, p. 103). Teorias sociológicas mostram como o acesso aos tipos de capital concede privilégios para a elite e a classe média (Bourdieu, 1998; Souza, 2019).

No caso do Brasil, para os grupos étnicos pardos e negros, que compõem a maioria das classes populares, não são dadas as mesmas oportunidades de acesso às formas de capital econômico, cultural e social. Originários de um sistema escravocrata excludente naturalizado pelo imaginário de segmentos da classe média e da elite, mecanismos complexos e sutis de reprodução das desigualdades e da exclusão constituem a estrutura social e simbólica da sociedade brasileira. “No Brasil, o racismo — enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas — passou por um processo de perpetuação após a abolição da escravatura” (Gonzalez, 2020, p. 34).

Crianças e adolescentes que compõem as classes subalternizadas e abandonadas na sociedade brasileira estariam condenadas a cometer atos infracionais. A exclusão social se reflete na baixa escolaridade, na falta de acesso ao capital econômico, cultural e social, nas dificuldades de permanência na escola, nas desigualdades sociais, na exclusão escolar e, por consequência, na violência e criminalidade.

Para uma visão mais abrangente sobre as condições de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade que cumprem medidas socioeducativas é importante considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, classe e territorialidade. Ressalta-se que a teoria da interseccionalidade oferece ferramentas metodológicas que propiciam uma análise acerca do entrecruzamento entre opressões múltiplas. Essas formas de opressão remetem a fatores interseccionais como as desigualdades raciais, a classe social, a problemática de gênero, as relações étnico-raciais e a territorialidade de grupos sociais em situação de vulnerabilidade.



Desse modo, na sociedade brasileira observa-se o “cruzamento de racismo, exploração de classe, cidadania de segunda classe” (Collins; Bilge, 2021, p. 44), desigualdade social, exclusão, territorialidade, criminalidade e violência. Adolescentes e jovens de regiões periféricas de grandes e médias cidades encontram-se em situação de vulnerabilidade em decorrência de mecanismos de exclusão da estrutura social.

A ideologia neoliberal sustenta que a desigualdade social resulta de uma competição justa e de uma sociedade meritocrática (Collins; Bilge, 2021). Contudo, dados sobre a população brasileira mostram como mecanismos de exclusão estruturais reproduzem desigualdades sociais, concedendo privilégios a determinadas classes e grupos étnicos e dificultando o acesso a direitos básicos de educação, moradia e saúde para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade.

A teoria da interseccionalidade consiste em uma ferramenta de investigação crítica que pode ser utilizada em contextos globais, locais e regionais. Assim, a interseccionalidade tem potencial para proporcionar uma visão que considere o entrecruzamento de opressões múltiplas. A análise interseccional nos permite pensar acerca do caráter relacional das categorias de gênero, classe, “raça”, idade, localização geográfica e desigualdade no estudo sobre as Medidas Socioeducativas, em uma cidade metropolitana da região Nordeste do Brasil, no estado do Rio Grande do Norte (RN), como é o caso de Mossoró (RN).

Para a interseccionalidade, há uma ligação entre racismo, colonialismo e o hetero patriarcado. As relações de poder “produzem desigualdades sociais” (Collins; Bilge, 2021, p. 79). Collins e Bilge (2021) destacam que as pessoas mais jovens são as primeiras a perceberem os sistemas de poder interseccionais que as ameaçam, vivenciando várias formas e práticas de desigualdades baseadas em raça, gênero, classe, sexualidade e capacidade, havendo, pois, intersecções entre as relações desiguais de poder baseadas na idade e em outras desigualdades. As autoras lembram ainda que em contextos de maior vulnerabilidade, isso seria ainda mais visível e colocaria grupos em desvantagens. Além disso, meninos e meninas de cor, principalmente aqueles/as que vivem em centros urbanos, se mostram mais conscientes em relação aos efeitos da falta de investimento e do descaso com a educação pública.



A distribuição desigual do capital econômico, cultural e social, os privilégios da classe média e da elite, bem como as restrições do acesso à cultura e ao conhecimento para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e pobreza, reproduzem as desigualdades sociais. Para François Dubet (2003, p. 35), “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas ‘chances’ de desemprego e de precariedade”.

Geralmente, a exclusão é explicada pela “desigualdade de oportunidades escolares” (Dubet, 2003, p. 30). No entanto, a estrutura social se caracteriza pela existência de mecanismos de marginalização e exclusão. Jovens que não possuem qualificação têm dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Na visão de Dubet (2003, p. 34), “a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar” acaba provocando “uma relativa exclusão social”.

A escolarização, o nível de instrução e a qualificação profissional são fatores importantes para qualquer pessoa conseguir um trabalho. Desse modo, “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas ‘chances’ de desemprego e de precariedade” (Dubet, 2003, p. 35).

Tanto em sociedades capitalistas da Europa quanto em países como o Brasil, observa-se a “a concentração dos alunos menos favorecidos e com desempenho pior em certos estabelecimentos e, no interior destes, em certas turmas [...]” (Dubet, 2003, p. 36). No caso específico do Brasil, adolescentes que residem em bairros vulneráveis acabam abandonando a escola. “A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico ‘objetivo’, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação [...]” (Dubet, 2003, p. 41). Adolescentes em conflito com a lei se retraem ao perceberem que o esforço empreendido não possibilita o alcance de resultados satisfatórios na instituição escolar. Dessa maneira, desistem e decidem “não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar” (Dubet, 2003, p. 41).

Na sociedade brasileira, o privilégio da classe média é resultante do acesso ao capital cultural e da reprodução dos processos de socialização familiar. Por outro lado, o acesso restrito ao capital econômico, cultural e social para crianças e adolescentes de classes populares tem como efeito a exclusão escolar e social. Além de culpabilizar os grupos sociais pobres e vulneráveis pela sua



situação de pobreza, a classe média, segundo Jessé Souza (2019, p. 156), tende “a ver seu privilégio como inato ou merecido”.

A vida precária dos grupos sociais excluídos, de crianças e adolescentes autores/as de atos infracionais, não sensibiliza a classe média e a elite no Brasil. O ódio a pessoas pobres em situação de vulnerabilidade é uma característica do imaginário social e das práticas cotidianas na sociedade brasileira. Crianças e adolescentes que não herdaram as formas de capital econômico, cultural e social, com acesso restrito à cidadania e dificuldades na trajetória escolar, podem ser aliciados pelas facilidades oferecidas pelo mundo da criminalidade. Segundo Abramovay (2002), a situação de precariedade e vulnerabilidade de grupos excluídos por estruturas sociais que reproduzem as desigualdades é uma realidade vista em toda América Latina.

Uma análise interseccional sobre gênero, idade, escolaridade, localização geográfica, classe e “raça” de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais na cidade de Mossoró (RN) pode contribuir com o debate acerca da injustiça social, das desigualdades e de uma cidadania restrita existentes em sociedades que o biopoder se exerce por meio de mecanismos de exclusão.

Metodologia

Como metodologia foi adotada uma abordagem qualitativa com o uso de entrevistas semiestruturadas. Por meio da abordagem qualitativa pretendeu-se tratar das vivências, memórias sobre a trajetória educacional e os processos de escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei atendidos/as pelo CREAS de Mossoró (RN). Nas Ciências Sociais e Humanas, a abordagem qualitativa tem como finalidade captar o “significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]” (Flick, 2013, p. 23).

As vivências, experiências e perspectivas de adolescentes em conflito com a lei remetem a “significados subjetivos” (Flick, 2013, p. 34), que podem ser retomados a partir do uso da entrevista semiestruturada. Richardson (1999, p. 80) afirma que a abordagem qualitativa é apropriada para pesquisas que “têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares”.

A amostra é composta por 12 (doze) adolescentes e jovens que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa em meio aberto no período de 2020 a 2022. Nas entrevistas buscou-se



evidenciar os motivos que levam adolescentes e jovens em conflito com a lei a abandonar a escola ou a dar continuidade aos estudos. As entrevistas foram realizadas durante o mês de fevereiro de 2023. O CREAS autorizou a realização das entrevistas. Na investigação foi garantido o anonimato dos/as sujeitos, que escolheram pseudônimos para fazer referência às suas narrativas.

Para abertura do campo e inserção diante da pequena comunidade de jovens, a fim de facilitar o contato com as pessoas e estabelecer relação de confiança com os informantes, optou-se pela metodologia da entrevista com narrativa de vida, tal qual preconizada por Daniel Berteaux (2010), que prevê os procedimentos da escuta, do diário de campo, da transcrição e da análise das entrevistas.

Resultados e Discussões

Na pesquisa observou-se que as narrativas de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais remetem a memórias de vida e da escola, demonstrando afeto com relação ao tempo de infância, bem como uma reflexão sobre a percepção da precariedade da infraestrutura da rede pública de ensino, no Brasil.

Tabela 1

Quadro de análise das entrevistas

Temas	A perspectiva dos adolescentes e jovens	A perspectiva das adolescentes e jovens
Narrativas sobre a primeira escola	As narrativas sobre a primeira escola evidenciam um espaço e um tempo de acolhimento, aprendizado e amizades. Conforme mostram as narrativas a seguir: <i>“muito bom, as professoras bem cuidavam de nós lá, acolhia lá, sempre algumas ia deixar nós em casa”; “foi a melhor escola que eu estudei. Aprendi a ler...foi onde aprendi um pouco de tudo que sei hoje”.</i>	Apesar da maioria dos relatos serem positivos, entre as adolescentes houve o relato de uma adolescente acerca da ocorrência de situações de bullying: <i>“a escola era pública, mas era bem organizada, tinha merenda direitinho, os professores tratavam a gente bem, mas tinha bullying”...</i> <i>“acontecia por causa das minhas roupas, pelo jeito de falar...”.</i>



Visão sobre a escola	<p>Quando perguntados/as sobre o que acham da escola, as respostas foram diversas. Observa-se que os que estudaram por mais tempo, deram respostas parecidas, evidenciando a importância da escola, os problemas estruturais, como as falas destacadas a seguir: <i>“todas as escolas são assim, faltava professor, merenda, faltava aula, tinha muito horário vago, os livros eram ultrapassados e o ensino era pobre...”</i>. <i>“as escolas eram muitas boas, mas tinha seus problemas de escola pública, porque nunca a escola pública tem a mesma atenção que as escolas privadas”</i>.</p> <p>Dentre os que estudaram menos tempo, os relatos ressaltam questões como falta de interesse pela escola, más influências, uso de drogas a partir do ensino fundamental.</p>	<p>As adolescentes evidenciam a questão da escolaridade para o acesso ao mercado de trabalho e para autonomia e empoderamento feminino: <i>“hoje eu tenho uma filha, eu quero voltar a estudar pra mim ter um emprego, pra trabalhar, comprar minhas coisas...só tenho o sexto ano, então ninguém aceita...”</i>. <i>“estou pensando em voltar...melhorar minha escolaridade porque eu só fiz até o quinto ano e está fazendo falta os estudos”</i>. <i>“ah! A escola é coisa muito boa né!? Estudar é muito bom”</i></p>
Justificativa para permanência na escola	<p>Entre os que decidiram permanecer na escola, a justificativa para continuar estudando foi, principalmente, a preocupação com o futuro: <i>“decidi permanecer na escola por questões que eu sempre quis ter um futuro melhor”</i>. <i>“decidi permanecer na escola também por causa da minha família né!?”</i>. <i>“Por mais que seja pequeno, mas eu ia ter algum conhecimento e também ali pra fugir da realidade lá que eu vivia do abuso da polícia...”</i>.</p>	<p>Dentre as adolescentes e jovens entrevistadas, apenas uma adolescente está matriculada atualmente. A jovem interrompeu os estudos durante a pandemia porque, segundo ela, não tinha condições de acompanhar as aulas remotas, já que morava em uma zona rural e não tinha celular ou internet para conseguir acompanhar as aulas naquele período, entretanto, conseguiu retomar os estudos durante a pesquisa. <i>“Ah! Estudar é coisa muito boa né!? estudar é muito bom”</i>.</p>
Justificativa para abandonar a escola	<p>Quando perguntados sobre o porquê desistiram de estudar, em geral os adolescentes citaram a falta de interesse pela escola e a necessidade de trabalhar para se manter ou manter a família: <i>“desisti por falta de interesse”</i>; <i>“eu não tenho mais interesse em estudar, só meu negócio agora é trabalhar”</i>. <i>“Eu desinteressado, aí veio a pandemia e todo mundo em casa...também quando voltou as aulas eu nem procurei mais não”</i>.</p>	<p>Em relação às adolescentes, houve diferenças. A gravidez precoce, o desinteresse e até a pandemia do Coronavírus foram mencionados como motivações para o afastamento da escola. Apesar de sinalizarem o desejo de voltar a estudar, a situação das adolescentes é um pouco mais complicada, visto que a obrigação do cuidado recai mais forte sobre elas. <i>“até onze, doze anos eu estudei direitinho, só que eu desisti, reprovei, engravidei, aí parei”</i>. <i>“Não, não foi nenhum motivo. Só foi a má influência das minhas amigas, que ela não ia, ela só ia de vez em quando, aí eu ia com elas, aí daí desisti”...hoje eu tenho uma filha e quero voltar a fazer meu estudo, quero terminar pra mim poder ter um emprego”</i></p> <p>As narrativas das adolescentes demonstram um interesse em retomar os estudos, porém o fato de terem filhos/as pequenos e não terem rede de apoio, dificulta o retorno à escola.</p>

Trajetórias e experiências na escola



A trajetória em uma escola de uma cidade metropolitana da região Nordeste do Brasil, o município de Mossoró (RN), e referências à falta de infraestrutura na rede pública de ensino aparecem na fala de José, transcrita a seguir:

De modo geral todas as escolas que eu passei claro eram muito boas. Tinha seus problemas de escola pública porque sempre a escola pública tem menos atenção do que as escolas privadas. Sempre tem aquelas histórias: é muito quente, muito calor, pouco material e formas da gente aprender melhor... sempre era tudo muito privado porque as escolas não tinham equipamentos e material suficiente para nos proporcionar uma educação melhor... os esportes lá também não tinha os esportes que eu gostava né? (José).

Uma das falas evidencia que o desejo de voltar para a escola não foi por causa especificamente da medida socioeducativa. Em alguns casos, o trabalho de convencimento realizado pelo CREAS é uma das dificuldades identificadas com relação à medida socioeducativa. A narrativa de Gilberto mostra a vontade de estudar, de ingressar no ensino superior para ter uma melhoria de vida. O jovem citado trabalha com carteira assinada e concluiu o ensino médio. Ele demonstra motivação em se profissionalizar.

A escola é importante pra educação assim pra gente meio que se alfabetizar e também pra facilitar a vida assim de quem quer trabalhar e que foi desde que quando eu realmente quis estudar de verdade, eu tive um grande desejo de cursar Educação Física, que embora eu não esteja cursando, mas eu tenho um grande desejo ainda de cursar (Gilberto).

Gilberto pode ser considerado como uma exceção. As narrativas recolhidas na pesquisa de campo remetem mais a um desânimo, à desmotivação para o estudo e à desistência relacionadas com a decisão de abandonar a escola. Coincidentemente, a pandemia da Covid-19 agravou mais ainda o distanciamento da escola, tanto entre adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais quanto para estudantes pertencentes a classes desfavorecidas economicamente. O discurso de Lúcio destaca a falta de vontade e o agravamento do abandono escolar. “Eu estudei até os 15 anos bem direitinho... aí fui reprovado no ano e por causa da pandemia também. Eu parei... aí quando voltou da pandemia eu desisti. Ano passado eu ainda cheguei a voltar a estudar, mas desisti no meio do ano” (Lúcio).



As entrevistas revelam que há diferenças entre os adolescentes e as adolescentes no tocante a motivos que levam ao abandono escolar. Entre as meninas, a gravidez precoce é um fator que contribui para o afastamento da escola, como no caso de Maria. A situação das adolescentes remete à teoria da interseccionalidade, já que as relações de gênero fazem com que as opressões se entrecruzem, subjugando mais ainda adolescentes pertencentes a grupos sociais subalternizados (Collins; Bilge, 2021). Outras adolescentes entrevistadas relatam como perderam a motivação para os estudos durante o percurso escolar.

Até onze ou doze anos eu estudei direitinho só que eu desisti, reprovei, engravidei, aí parei, mas eu ainda cheguei a voltar só que depois dos meus quinze anos nunca mais voltei. Eu só estudei até o quinto ano (Maria).

Eu estudava direitinho até os dezesseis, até aí eu estudei a série certa, aí aconteceu isso da pandemia aí foi o motivo de eu desistir porque a dificuldade era muito grande, tinha que estar usando o celular, internet, aí como eu morava no sítio não tinha como. Até então tô sem ir pra escola (Rosa).

Saí da frente e fui pra o fundão mais as meninas. Pronto! A partir daí eu tinha mais ou menos quinze anos, quando fui pra o sexto ano e perdi o interesse em estudar. Ia mais pelas influências, né? Influência das minhas amigas e não tinha mais interesse de estudar (Bruna).

Adolescentes e jovens sentem mais a vulnerabilidade, como destacam Patricia Collins e Sirma Bilge (2021). Quando pensamos na realidade das adolescentes, as narrativas demonstram que para elas o afastamento da escola pode vir acompanhado de uma gravidez precoce, como podemos verificar nos casos de Bruna e Maria. Ambas são mães desde a adolescência. O caso delas pode ser analisado a partir da teoria da interseccionalidade no tocante às relações de gênero, classe, raça e territorialidade. Bruna e Maria se autodeclaram pardas e pertencem a uma classe social menos favorecida economicamente.

De acordo com a teoria da interseccionalidade, mulheres negras e pardas podem se encontrar em situações de mais vulnerabilidade (Collins; Bilge, 2021). Na ocasião da apresentação no CREAS, ambas se encontravam em situação de abandono escolar. A pandemia agravou ainda mais a situação de adolescentes brasileiras em situação de vulnerabilidade. Com a pandemia, elas acabaram desistindo dos estudos e abandonando a escola.



A análise da filósofa Angela Davis (2016) acerca da estrutura racista da sociedade norte-americana também pode ser relacionada com a exclusão social e a violência, que subalterniza mulheres negras e pardas em localidades periféricas das cidades do Brasil. As diferenças entre a sociedade norte-americana e a brasileira precisam ser consideradas. No entanto, a perspectiva de Angela Davis (2016) possibilita relacionar o racismo com a exclusão social no sistema capitalista. Essa exclusão atinge países com desigualdades sociais exacerbadas, como é o caso de cidades grandes e médias da América Latina. No caso do Brasil, o racismo reproduz a hierarquização social, a exclusão e o abandono dos grupos subalternizados em situação de vulnerabilidade (Souza, 2019). A violência e a criminalidade estão presentes nos espaços periféricos, bem como a ramificação de facções criminosas, que exercem o domínio em regiões periféricas de cidades de médio porte da região Nordeste, como é o caso do município de Mossoró (RN).

Ao analisar as relações raciais na sociedade brasileira, na década de 1970, Lélia Gonzalez (2020, p. 34) mostrou a associação entre “a reprodução ampliada das classes sociais” e a “reprodução dos lugares das classes”. “Um dos legados concretos da escravidão”, no Brasil, “diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos” (Gonzalez, 2020, p. 35).

Como evidenciam as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, as companhias e o consumo de cigarro, ou de ervas naturais de forma exagerada, como a maconha, levam adolescentes e jovens a desistirem dos estudos. É o caso de Lucas, conforme se observa com o seu relato, apresentado a seguir:

Foi até os doze anos assim... os treze eu estava estudando direitinho num sabe? Aí comecei a fumar cigarro, conheci uns amigos lá, aí comecei a desandar sabe? Não estava mais sentindo vontade de estudar, não assistia aula, pulava o muro pra ir lá pra trás fumar... depois comecei a fumar maconha na escola e pronto. Aí nessa época comecei a desandar, foi na época que meu pai foi preso, aí já comecei a desandar né? Aí depois minha avó morreu, aí juntou tudo né? Aí pegou que a única solução era procurar minha mãe né? Porque eu tava tipo abandonado, que tinha acontecido tudo isso (Lucas).

A situação de vulnerabilidade levou Lucas ao abandono escolar. Na maioria das entrevistas, percebeu-se que a memória acerca da primeira escola remete às lembranças de uma relação afetiva com as práticas de ensino e o espaço escolar. Com o passar do tempo e a experiência no percurso



escolar, a violência cotidiana, os mecanismos de estigmatização e a exclusão social levam a uma outra visão sobre a escola. Coincide com o momento em que adolescentes vão para a escola sozinhos/as, adquirindo mais liberdade longe do olhar de pais, mães e responsáveis.

O momento de estar na escola é utilizado para se relacionar com colegas e experimentar drogas. Fatores como a faixa etária, interseccionados com outros sistemas de opressão, estão relacionados com a reprodução das desigualdades (Collins; Bilge, 2021). Os relatos da pesquisa de campo evidenciam a experiência com o cigarro de maconha por volta de 11 a 12 anos de idade. Em qualquer classe social, a adolescência é um momento difícil. Contudo, para adolescentes que moram nas localidades periféricas das cidades, a situação se agrava ainda mais.

Já não foi a mesma experiência. Já foi uma experiência mais... não sei explicar, não era a mesma coisa, não era o mesmo ensinamento, não era mais o mesmo carinho que existia pelas professoras e pelas pessoas da escola. Conhecendo novas amigas, novas pessoas, aí foi tudo desandando, comecei a desandar, gasear aula, conhecer coisas erradas, a fumar (Adriano).

Rapaz eu assim já tinha problema meio de aprendizado, essas coisas... aí me juntava com outros, ia fazer coisa errada no colégio em vez de estar aprendendo na sala de aula. Aí desse tempo pra cá eu fui perdendo o gosto de estudar, aquela vontade de aprender... sabe? (Guto).

As narrativas de adolescentes e jovens remetem a um aspecto importante, mencionado por Jessé de Souza (2019), associado à distribuição desigual dos capitais econômicos, culturais e sociais, que refletem diretamente na reprodução das desigualdades na sociedade brasileira. Segundo o autor, o monopólio desses capitais reproduz privilégios de forma permanente. Adolescentes de classe média recebem mais estímulos da família para direcionar sua energia e atenção para os estudos (Souza, 2019). Por sua vez, crianças e adolescentes que residem em bairros vulneráveis e pertencem a grupos sociais desfavorecidos economicamente não possuem acesso aos capitais econômicos, sociais e culturais. Ao não compensar a desigualdade de acesso aos capitais econômicos, culturais e sociais, a instituição escolar reproduz a divisão de classes sociais, reforçando as diferenças e limitando as oportunidades para alguns indivíduos (Bourdieu, 1998; Souza, 2019).

As narrativas de Marcos e Willian refletem as dificuldades que os dois enfrentam para continuar estudando. Além das dificuldades estruturais das escolas públicas de modo geral que



impactam no aprendizado e permanência na escola, em alguns bairros periféricos, como no caso do bairro Malvinas em Mossoró (RN), não há escola de ensino médio, fator que dificulta o acesso a essa etapa de ensino.

Fui pra o Vasconcelos (escola) que foi um pouco mais avançado e tem umas pessoas mais diferente lá, mas conheci também pessoas legais. A escola que estudo hoje não é no meu bairro, é fora. Eu tive que estudar fora porque no meu bairro não tem ensino médio, aí eu tive que ir pra longe de casa... também tenho dificuldade né que é longe. Nós temos que enfrentar o sol todo dia e nós não temos transporte, aí temos que ir a pé todos os dias, né? É uma coisa difícil (Marcos).

Eu moro nas Malvinas aí estudo agora fora do bairro e o que atrapalha é a falta de transporte lá prejudica muito, sempre todo dia indo a pé eu e meus irmãos (Willian).

A narrativa do jovem Pedro evidencia a forma como os “sistemas de poder interseccionais” representam ameaças e obstáculos, “sobretudo porque as experiências de desigualdade social em seu cotidiano expressam várias intersecções como raça, gênero, classe, sexualidade e capacidade” (Collins; Bilge, 2021, p. 191). Adolescentes e jovens da periferia conseguem perceber facilmente que o bairro onde residem recebe serviços de qualidade inferior em comparação com outros locais da cidade. Essas desigualdades colocam alguns grupos em desvantagem e dificultam o acesso aos direitos fundamentais. Assim, não há um reconhecimento de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade como sujeitos de direitos. O grupo subalternizado possui uma cidadania restrita.

Desistir ou continuar estudando?

Pensei! Quando eu tinha treze anos que eu conheci amigades que me influenciaram bastante meio que largar a escola e tudo. E voltei a estudar com dezessete anos no CEJA. Quando foi bem no período que eu estava cumprindo medida socioeducativa. Mas eu não voltei a estudar por conta da medida, é... favorecia, mas eu queria realmente de fato mudar tudo aquilo e meio que quis voltar a estudar por vontade própria. Aí no dia que fui preso, aí desde esse dia eu decidi não viver mais aquela vida e voltar a estudar que foi mesmo quando eu também estava cumprindo medida (Gilberto).

Decidiu-se iniciar o presente tópico com a fala de Gilberto. Essa narrativa expressa a capacidade que a educação tem de empoderar e mudar a realidade de um indivíduo. O jovem reconhece no ensino uma ferramenta de transformação da realidade vivenciada por ele em dado momento.



As próximas narrativas evidenciam a distribuição desigual do capital cultural e social destacada por Jessé de Souza (2019) e a falta de oportunidades sociais, econômicas e culturais, impactando a trajetória escolar de adolescentes, a qualificação profissional e consequentemente o ingresso no mercado de trabalho. Por fim, remetem a um destino de exclusão, atuando para deixar crianças, adolescentes e pessoas adultas em situação de risco de morte.

Nas narrativas a seguir se evidenciam formas de desinteresse na educação entre adolescentes e jovens entrevistados/as na pesquisa de campo. O desinteresse pela educação leva ao abandono escolar.

Pensei em deixar de ir pra escola por falta de interesse e por causa da pandemia, muitos motivos. É bom ir pra escola, alguém quiser ser alguém hoje em dia, tem que estudar muito né? Se não vou tentar voltar a estudar pra concluir e trabalhar... (Lúcio)

Eu reprovei... no sexto ano. Fazia o sexto e o sétimo junto que era de noite... aí de noite eu fazia os dois junto. Aí nos meus dezesseis anos eu parei (Bruna)

Deixei de ir pra escola porque não sentia mais vontade sabe? (Lucas).

Assim né? Eu pensava em deixar de ir pra escola, aí quando chegou 2019 que veio a época da pandemia eu já não estava mais tão interessado, já tinha mudado pra outra escola pra ver se melhorava, não melhorou, aí que foi pior. Aí eu fiquei desinteressado... aí veio a pandemia e teve o problema, todo mundo em casa. Aí também quando voltou as aulas eu nem procurei mais não (Adriano).

As narrativas expressam não somente a realidade local, mas mostram uma realidade vivenciada por crianças, jovens e adolescentes em outras regiões do país e do continente latino-americano. Abramovay (2002) chama atenção para a fragilidade no acesso e permanência mínima necessária para uma educação de qualidade, a qual seria de pelo menos 10 anos. Na América Latina, esse número cai para 5,2 anos (Abramovay, 2002). O relato a seguir pode ser considerado como uma exceção, visto que a maioria dos/as adolescentes que cumpre ou cumpriu medida em meio aberto não chega a concluir o ensino médio.

Em alguns momentos sim eu tive ali o pensamento de deixar de ir pra escola, mas aí é uma coisa que ia me ajudar, no meu futuro, né? Eu precisava ali do ensino pelo menos o fundamental e o médio completo pra eu possivelmente arrumar um emprego quando eu tivesse já na vida adulta eu me forcei né?... O único momento que eu abandonei a escola durante um ano foi quando eu cometi o ato



infracional que eu já falei, fiquei com vergonha de ir pra escola, fiquei com aquele trauma na cabeça, aí eu dei uma parada, mas no outro ano eu continuei (José).

Conforme dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), o gênero feminino representa 4% do total dos/as adolescentes do sistema socioeducativo no Brasil (BRASIL; 2012). Em média, 60% das adolescentes que se apresentaram no CREAS entre 2021 e 2022 estavam grávidas, ou já tinham filhos/as, como, por exemplo, o caso das entrevistadas Maria e Bruna. No caso de Maria, a gravidez foi uma das motivações para o abandono da escola, apesar de não ter sido o único motivo.

Vários motivos que fez deixar de ir pra escola. engravidei... aí parei, mas voltei. Aí parei de novo porque eu quis. E também era desinteresse porque eu achava bem melhor estar andando com minhas amigas. Deixava de ir pra escola pra andar com as amigas escondido (Maria).

Não! Nunca pensei em deixar de ir não. Meu sonho era terminar os estudos, concluir direitinho, mas aconteceu isso da pandemia. Isso foi o motivo de eu desistir, a pandemia, por causa da dificuldade, mas quero voltar (Rosa)

Não! Porque eu quero terminar meus estudos né? Ter um emprego bom, um futuro pra tirar minha mãe do nosso bairro, ajudar ela (Marcos).

Já desinteressei de querer ir pra o colégio, tentar trabalhar em algum canto, por causa também na condição financeira e deixei até um tempo uma vez pra trabalhar, mas só que eu voltei a estudar. Pra ajudar minha mãe que cuida de eu e dos meus irmão como se ela fosse pai e mãe ao mesmo tempo (Willian).

No caso de Maria, a gravidez motivou o abandono escolar, além do desinteresse pela escola e a preferência por estar com as amigas. Se considerarmos que as amigas são do mesmo meio social, reproduzem-se as relações e os mecanismos de exclusão. O desinteresse pela escola é algo que leva uma parcela considerável de adolescentes pertencentes a grupos menos favorecidos a abandonarem os estudos.

Por outro viés, observam-se visões diferenciadas em relação à escola. Marcos mostra interesse em estudar para conseguir um bom emprego. A pandemia da Covid-19 atingiu de maneira mais danosa adolescentes e jovens que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa em regime aberto no município de Mossoró (RN).



As entrevistas de Gilberto, José, Rosa, Marcos, Pedro e Willian contêm narrativas sobre os motivos que os/as levaram a permanecer na escola. É possível observar ainda os valores atribuídos à escola pelos/as adolescentes, bem como a recorrência de motivos econômicos.

Ah! Decidi permanecer na escola pelo fato ali que meu estudo ele ia me ajudar. Eu ia ter um passo ali à frente né!? Por mais que seja pequeno, mas eu já ia ter algum conhecimento e também ali pra fugir né da realidade lá que eu vivia, do abuso alí da polícia do meu bairro. Então decidi mudar e fazer alguma coisa diferente. Pelo menos terminar o ensino fundamental, concluir meus estudos (José).

Bom... decidi permanecer na escola por questões que eu sempre quis ter um futuro na carreira militar então eu sempre botei na minha cabeça que a escola seria o melhor caminho para que eu pudesse alcançar os meus objetivos. Sempre fui aconselhado por meus pais também e, vendo a referência dentro de casa de pessoas que não estudaram e que hoje passam necessidades por não ter estudado. Meus pais sempre me aconselharam a estudar pra que eu não pudesse passar necessidades futuramente. Conseguisse um emprego e com estudo sempre conseguiria isso. Então coloquei na minha cabeça que, se eu estudasse e me esforçasse, eu iria conseguir um emprego onde eu conseguiria renda financeira que pudesse viver bem estruturado, emocionalmente também pra que eu não me preocupasse em questão de criar um filho, ter uma casa, não poder dever a ninguém. A escola também me ajudou muito, e eu acho muito importante ir pra escola. Você aprender a ser educado, apesar de você aprender em casa, na escola você aprende... como se comunicar (Pedro).

É importante destacar a intersecção entre outros fatores: a maioria dos que deram continuidade aos estudos são do sexo masculino e se autodeclararam brancos. Apenas dois deles, os irmãos Marcos e Willian são de famílias beneficiárias de programas sociais, como o Bolsa Família. As narrativas dos irmãos Marcos e Willian revelam preocupação com as condições socioeconômicas e uma rotina de muita dificuldade para se manterem estudando:

Eu vou ter um futuro melhor né!? Quando terminar os estudos conseguir um emprego bom, ser alguém na vida (Marcos).

Decidi permanecer na escola também por causa da minha família né!? Terminar meus estudos, dar uma condição melhor pra mim, pra minha mãe, meus irmãos. Aí também por causa do Bolsa Família também. Se deixar de ir pra escola, pára (deixa de receber) o Bolsa Família. É também pra dar uma melhor condição pra mim e meus irmãos... também (Willian).



Outro aspecto relevante a ser observado é o fato de que esses/as adolescentes e jovens que decidiram continuar estudando são de famílias recompostas, ou seja, foram educados/as por famílias compostas por apenas um/a dos/as genitores/as, ou nenhum/a deles/as, ou, ainda, outros entes familiares a exemplo das avós, avôs, tios e tias, madrastas ou padrastos. O Bolsa Família, programa do governo federal, criado em 2004 pela Lei n. 10.836/04, que propõe a transferência de renda para grupos menos favorecidos economicamente, obriga a criança ou o adolescente a frequentar a escola.

Os relatos a seguir apresentam os motivos para desistir dos estudos e abandonar a escola.

Desisti por falta de interesse como eu disse, mas eu vou voltar, se Deus quiser, esse ano pra terminar no CEJA (Lúcio).

Deixei de ir pra escola porque deixei de pensar em ir, porque não sentia mais a vontade sabe!? Aconteceu tudo isso, do meu pai, da minha avó. Outras coisas também... que mataram meu tio. Só queria ficar em casa mesmo e largar a escola (Lucas).

Eu desisti por falta de interesse mesmo, mas eu pretendo recomeçar mais uma vez, tentar mais uma vez (Guto).

Quero fazer o EJA, terminei o 9º ano, quero fazer o ensino médio (Rosa).

Vários motivos me fez deixar de ir pra escola, também porque engravidei... aí parei. Também era desinteresse porque eu também achava melhor estar andando com minhas amigas. Nós deixava de ir pra escola pra ficar andando escondido (Maria).

Eu desisti porque eu tenho uma filha, não tenho muito tempo de assistir as aulas todinhas. Não tenho tempo de frequentar a escola todo dia (Bruna). Aí é justamente...eu tenho que estudar ou fazer prova, e ao mesmo tempo, olhar ela, cuidar dela, entendeu!? Tem que fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Então foi uma alternativa (Bruna).

As meninas mencionaram em suas narrativas a gravidez e a maternidade como motivos para desistir dos estudos e abandonar a escola. Destaca-se, mais uma vez, a teoria da interseccionalidade e as relações assimétricas de gênero atingindo as meninas pertencentes a grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Os meninos citaram a vontade de retomar os estudos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma opção.



Considerações Finais

A presente pesquisa evidenciou que adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto demonstram interesse nos estudos. No entanto, a falta de oportunidades e a precarização da escola pública revelam-se como obstáculos para a qualificação, tornando-se fatores que resultam na exclusão social de grupos subalternizados. O racismo institucionalizado nas instâncias do Estado exclui, marginaliza e elimina crianças, adolescentes e jovens de classes sociais menos favorecidas economicamente.

Por meio do disciplinamento do corpo individual, da regulamentação do corpo social e do racismo de Estado, o sistema capitalista avalia as vidas que importam e as vidas que não importam, subalternizando e excluindo adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade (Carneiro, 2023; Mbembe, 2016; Souza, 2019). As vidas que não importam para o Estado ocupam espaços periféricos na sociedade. Neste sentido, a vida de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais, acompanhados/as pelo CREAS de Mossoró (RN), são desconsideradas pelas políticas públicas, tendo em vista que esses indivíduos não têm acesso aos direitos fundamentais, sendo cotidianamente expostos à morte em suas localidades de residência.

Estruturas sociais reproduzem a divisão racial e a distribuição de classes na sociedade brasileira, refletindo-se em processos de exclusão e na trajetória de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais. É importante ressaltar que, antes de se tornarem indivíduos que cometeram atos infracionais, essas pessoas tiveram seus direitos violados à medida que desde a infância compõem grupos sociais excluídos dos princípios básicos de cidadania e do direito fundamental à educação.

As narrativas de adolescentes e jovens que decidiram permanecer na escola mencionam políticas assistenciais como o Bolsa Família. Essa política tem relevância significativa para a população desempregada. Contudo, é imprescindível aliar essas políticas com a melhoria da infraestrutura e da qualidade da educação na rede pública de ensino. Uma das causas da evasão escolar associa-se à falta de infraestrutura das escolas públicas no Brasil. Sistemas educacionais que se tornaram referências de qualidade do ensino, como os casos dos municípios de Sobral (CE) e Oeiras (PI), ambos situados na região Nordeste, mostram que há um caminho viável para a



melhoria da rede pública em outras regiões do país, como é o caso da cidade de Mossoró (RN), no Rio Grande do Norte.

Pesquisas que abordem as experiências e a condição social de adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais podem contribuir com a compreensão do fenômeno e a formulação de políticas públicas para tratar da exclusão escolar, a qual se reflete na violência e em uma cidadania restrita. Para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de mais investigações sobre a perspectiva de adolescentes e jovens em conflito com a lei, bem como análises acerca de alternativas que visem a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras para possibilitar a qualificação de grupos sociais em situação de vulnerabilidade e a implementação de políticas públicas de incentivo à permanência na escola.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Miriam Abramovay et alii. UNESCO, BID.
- Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação* (2ª ed.). Autores Associados.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Vozes.
- BRASIL. *Lei nº 12.594/2012 SINASE*. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.
- BRASIL. *Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos* (2ª ed.). EDUFRN; Paulus.
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade*. Zahar.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza (1ª. Ed.). Boitempo.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. Boitempo.
- Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*, 119, p. 29-45.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa*. Penso.
- Fonseca Neto, J. C. da, Sol, G. V., & Brito, R. de O. (2021). Referências Locais de Qualidade Educacional: Estudo Comparado das Trajetórias SOBRAL/CE e OEIRAS/PI. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(93), 1-26.



- Gonzalez, L. (2020). *Por um Feminismo Afro Latino Americano*. Zahar.
- Lima, G. J. S., & Lima, A. dos S. (2023). In: *Revista Latina Americana de Criminologia*, 3(1), 14-39.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. In: *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101.
- Mbembe, A. (2016). Necropolítica. In: *Arte & Ensaios*, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, 32.
- Porto, M. S. G. (2000). A violência entre a inclusão e a exclusão social. In: *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, 12(1): 187-200.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. Atlas.
- Rodrigues, F. de J., Feltran, G., & Zambon, G. (2023). Apresentação: Expansão das Facções, Mutação dos Mercados Legais. In: *Novos Estudos; CEBRAP*, 42(01), 11-18.
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso*. Estação Brasil.
- Sposito, M. P. (2014). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina. In: *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 365-383.
- Wacquant, L. (2001). *Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. Tradução de João Roberto Martins Filho. Revan; FASE.
- Wieviorka, Ml. (1997). O novo paradigma da violência. In: *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, 9(1), 5-41.