



4465 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Experiências Escolares de Jovens Ameaçados de Morte em Minas Gerais: desafios para a Educação de Jovens e Adultos
Eduardo Lopes Salatiel - UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
Ana Claudia Ferreira Godinho - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS AMEAÇADOS DE MORTE EM MINAS GERAIS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Resumo: Diante do aumento da violência letal que vem, nas últimas décadas, vitimando principalmente os jovens pobres, o presente artigo analisa as experiências de escolarização de quatro jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais. Para isso, realizou-se um estudo qualitativo, com entrevistas narrativas. O aporte teórico da sociologia da educação e dos estudos sobre as juventudes propiciou reflexões sobre as condições materiais e simbólicas em que estes adolescentes viveram e interpretaram as desigualdades sociais, a violação de direitos, a estigmatização na escola e na sociedade em geral, bem como seu envolvimento com atividades ilícitas e a situação de ameaça de morte. A conclusão ressalta a importância da EJA no processo de ressignificação da escola, do que advém a necessidade de fortalecimento desta modalidade, bem como de aproximação entre universidade e escola e a valorização dos profissionais que atuam nesses espaços.

Palavras-chave: Violência Letal; Ameaça de Morte; Juventudes; PPCAAM; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A violência letal é hoje uma das principais causas de morte de jovens no Brasil. De acordo com o Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA et al., 2018), a cada grupo de 100 mil habitantes, no mínimo 142 jovens de 15 a 29 anos foram assassinados no ano de 2016. O documento evidencia um grave problema social que atinge sobretudo os jovens negros do sexo masculino.

Nesse contexto de violação do direito à vida, o presente artigo discute as experiências escolares de jovens que estiveram na iminência de serem assassinados. O texto analisa as experiências vivenciadas por quatro jovens acompanhados pelo Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG), além de discutir como elas estão relacionadas a diversas formas de violação de direitos humanos, tais como a própria situação de ameaça.

Nesse sentido, ao abordar as experiências de escolarização destes jovens, refletimos sobre o direito à educação, que aproxima suas histórias de vida enquanto sujeitos de direitos negados. Ao longo do artigo, argumentamos que a ameaça de morte, que os conduz ao PPCAAM/MG, é apenas a ponta de um *iceberg* que, muitas vezes, chama para si o foco das análises e das iniciativas, sejam do Poder Público ou dos movimentos sociais. A ameaça de morte, nessa direção, não é um problema isolado, mas a culminância de uma sequência de omissões, negligências e abusos do Estado em relação aos direitos humanos de jovens pobres, do campo e da cidade.

Na pesquisa de mestrado que originou este artigo, a orientação teórico-metodológica inspirou-se na pesquisa autobiográfica. A adoção dessa tradição investigativa justifica-se a partir de uma concepção que reconhece a complexidade inerente à realidade social e busca apreender o modo como os sujeitos vivenciam, de modo holístico e inter-relacionado, suas experiências. Dessa forma, trata-se de uma perspectiva de pesquisa a partir da qual “o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode permitir uma generalização analítica” (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de análise documental e bibliográfica, bem como em entrevistas narrativas realizadas com quatro jovens que, em determinados períodos do ano de 2017, foram acompanhados pelo PPCAAM/MG. A adoção deste mecanismo de coleta de dados deveu-se, sobretudo, ao nosso objetivo de apreender o modo como as experiências escolares estavam vinculadas a outros fenômenos, como o envolvimento com o tráfico de drogas. Por avaliarmos que a condição de protegidos, assumida voluntariamente pelos sujeitos da pesquisa, contribuía para o processo de ressignificação dos seus projetos de vida – afinal, representava um desejo de continuarem vivos –, nos pareceu pertinente o emprego da entrevista narrativa. A partir dela, acreditamos ir ao encontro da perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como “uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais” (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

Buscamos, assim, a partir do modo como, na atualidade, rememoram suas experiências escolares e, inevitavelmente, suas próprias experiências de vida, identificar e discutir os diferentes processos que condicionam a vida de milhares de jovens pobres que vivenciam, desde tenra idade, as mais diferentes formas de violação de direitos. Desse esforço, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma possibilidade de retomada de vínculos escolares rompidos

ou que, em certa medida, sequer chegaram a ser constituídos. Nesse sentido, acreditamos que as experiências apresentadas neste trabalho oferecem pistas para a reflexão em torno das práticas educativas, no ambiente escolar e socioeducativo. Estas reflexões sinalizam os desafios a serem enfrentados na luta por garantir de forma, efetiva, o direito à educação.

Os jovens e a violência letal em Minas Gerais

Os dados do Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA et al., 2018) indicam que, do ano de 2006 a 2016, a taxa de homicídios em Minas Gerais teve um incremento de 2,7%. Saltou de 21,4, em 2006, para 22,0 homicídios a cada grupo de 100 mil habitantes, em 2016, representando uma variação que ficou abaixo da média nacional que, no mesmo período, aumentou 14,0%. No entanto, se comparado aos demais estados da Região Sudeste, a situação de Minas Gerais é a mais preocupante, tendo em vista que foi o único estado a apresentar aumento na referida taxa, enquanto Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo registraram significativa redução, da ordem de 37,2%, 23,4% e 46,7%, respectivamente.

No que se refere à população juvenil, na faixa dos 15 aos 29 anos de idade, a situação se mostra mais grave, tendo em vista que a taxa de homicídios de jovens no Brasil aumentou 24,8% de 2006 a 2016. No final desse período, foi registrada uma taxa de 65,5 homicídios para cada grupo de 100 mil jovens, indicando que eles são os que mais sofrem com a violência letal e desvelando um cenário de verdadeira pandemia (WAISELFISZ, 2014). Ao comparar as taxas de homicídios de jovens em Minas Gerais, ainda no período supramencionado, verificamos que o aumento registrado no estado foi inferior à variação registrada em nível federal, respectivamente: 10,2% e 24,8%. Entretanto, foi a única Unidade Federativa da Região Sudeste a apresentar aumento, enquanto os demais estados tiveram quedas expressivas de 28,3% no Espírito Santo; 16,3% no Rio de Janeiro e de 51,6% em São Paulo.

Se considerados os jovens do sexo masculino, esta taxa é, ainda, mais elevada, uma vez que atingiu a marca de 122,6 homicídios para cada 100 mil homens jovens em 2016, demarcando um aumento de 25,9% no período em tela (CERQUEIRA et al., 2018). Minas Gerais, mais uma vez, registrou aumento de 12,4%, destacando-se dentre os demais estados da Região Sudeste que registraram redução das taxas de homicídio de homens jovens da ordem de 26,4% (ES), 16,1% (RJ) e 52,0% (SP).

Os dados apresentados por Cerqueira et al. (2018) evidenciam, de forma bastante preocupante, o nível de exposição à violência letal dos jovens brasileiros em geral, e particularmente pelos moradores de Minas Gerais. Evidencia-se, dessa forma, a violação do direito à proteção de crianças e adolescentes, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), bem como a violação do direito humano à vida, presente tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Esse quadro, que começa a se agravar durante a década de 1990 e início dos anos 2000, colocou a demanda de enfrentamento da violência e de proteção dos jovens ao Estado brasileiro e, conseqüentemente, aos seus entes federados. Em Minas Gerais, essa demanda se coloca, de forma ainda mais significativa diante do aumento do número de adolescentes assassinados enquanto cumpriam medidas socioeducativas, principalmente de Semiliberdade, na cidade de Belo Horizonte.

Nesse contexto, a mobilização de diferentes agentes políticos e movimentos sociais, amparados na experiência do Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (PROVITA), criado em 1998 no estado de Pernambuco, conduziu à implementação, em Minas Gerais, do Programa de Proteção à Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). Tendo funcionado como projeto piloto, no ano de 2003, o programa foi implantado, posteriormente, em outros estados da Região Sudeste, vindo a ser oficialmente instituído, no âmbito federal, no ano de 2007, através do Decreto Presidencial Nº 6.231 (BRASIL, 2007).

Trata-se de uma experiência que busca atuar na defesa do direito à vida de crianças, adolescentes e jovens, bem como de seus familiares, através da oferta de apoio financeiro, jurídico, psicossocial e pedagógico, durante o processo de saída do local da ameaça e estabelecimento dos protegidos em local seguro. Para tanto, conta com uma equipe multidisciplinar composta por advogados, psicólogos, assistentes e educadores sociais, que trabalham, também, na perspectiva de garantir outros direitos, como à educação e ao lazer (BRASIL, 2017).

A atuação do PPCAAM é permeada por uma série de desafios, tendo em vista que a maioria das pessoas acompanhadas pelo Programa vivenciaram, ao longo de suas vidas, diversas violações de direitos, além de outros fatores que acabam condicionando o acompanhando durante o processo de proteção. A esse respeito, Salatiet et al. (2017) apontam que as dificuldades podem ser dimensionadas a partir da referência ao conceito de vulnerabilidades e seu agrupamento em três categorias: vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas. Nesse sentido, podemos visualizar, por exemplo, como o rompimento/fragilização dos vínculos familiares, a criminalização da juventude pobre e a persistência de práticas educativas desmotivantes nos estabelecimentos escolares incidem de forma a constituir um ciclo de violações em que *ser jovem* torna-se um fator de risco.

Esse é o contexto a partir do qual investigamos as experiências escolares de Miguilim, Marcos, Edgar e Mateus^[1], jovens que foram acompanhados ao longo do ano de 2017 pelo PPCAAM/MG e trouxeram, como bagagem, as marcas das mazelas sociais. Além disso, suas experiências apontam para possibilidades e desafios em relação ao trabalho da escola, na medida em que evidenciam mecanismos de exclusão alimentados pela própria instituição, ao mesmo tempo em que nos oferecem pistas para pensarmos em processos educativos que acolham os estudantes, contexto em que a EJA aparece com significativo potencial.

A EJA e os desafios à garantia do direito humano à educação

Ao abordar a violência letal no Brasil e especificamente em Minas Gerais, com a respectiva demanda pela criação do PPCAAM/MG, apresentamos um contexto de violação de direitos em que se colocam tanto a necessidade quanto os diversos desafios à EJA. Isso porque a maioria dos jovens acompanhados pelo programa faz parte da demanda potencial dessa modalidade, ou seja, sua escolaridade foi interrompida e, por isso, eles não possuem o nível de escolaridade previsto legalmente para a sua idade.

No âmbito legal, o Brasil apresentou avanços nas últimas décadas. O Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a educação como um direito de toda a população brasileira e a identifica como um dever do Estado, da sociedade e da família. Ao considerá-lo, podemos afirmar que a EJA, antes de mais nada, atende sujeitos cujas histórias de vida e escolarização foram marcadas pela violação de um direito humano, reconhecido constitucionalmente no Brasil.

Outro avanço importante foi o reconhecimento da EJA como uma modalidade da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), uma vez que o documento buscou superar a visão da suplência, como destacaram Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Além disso, as funções atribuídas à modalidade nas diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos - reparadora, equalizadora e qualificadora - foram importantes para o reconhecimento de que os sujeitos da EJA tiveram historicamente o direito à educação negligenciado pelo Estado.

Infelizmente, o Estado brasileiro continua descumprindo seu dever de garantia do direito à educação. Para sustentar esta afirmação basta observarmos os dados de analfabetismo absoluto e funcional, de 8% e 29%, respectivamente, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (AÇÃO, 2018). Estes dados indicam que as experiências de escolarização de jovens das classes populares, como os participantes do estudo que originou este artigo, são perpassadas por processos de exclusão escolar e, portanto, de violação do direito humano à educação.

Nesse contexto de omissão do Estado, as narrativas dos jovens entrevistados evidenciam, em maior ou menor grau, diversos fatores que incidem negativamente sobre suas experiências escolares, como podemos verificar na seção seguinte. Elas apontam tanto para elementos macroestruturais, dando conta de sucessivas e reiteradas violações dos mais diferentes direitos, quanto para elementos que permeiam o cotidiano da instituição escolar e contribuem para a reprodução das desigualdades, tanto escolares, quanto sociais.

Na perspectiva de compreender esse quadro, os estudos sobre juventudes nos auxiliam de forma significativa, sobretudo diante da tarefa de analisar o modo como esses sujeitos integram o ambiente escolar. Ambiente que está sujeito tanto às transformações nas esferas política e econômica, quanto às diferentes formas como as relações entre alunos, professores e demais profissionais são construídas no cotidiano (DAYRELL, 2001).

Segundo Pais (1990), as especificidades de determinadas fases da vida só chamam a atenção, sobretudo do Poder Público, quando estão relacionadas a certos problemas sociais. No caso da juventude, por exemplo, poderíamos citar a dificuldade de inserção no mundo do trabalho e certas condutas que afrontariam o modo como determinada sociedade se organiza, produzindo o que pode ser nomeado como conduta desviante.

Essa perspectiva, expressa pelo pensador português, está presente em estudos sociológicos produzidos no Brasil e coincide com um dos dois estereótipos que, em diferentes âmbitos, se mostram recorrentes em relação à juventude (ABRAMO, 1997). Se, por um lado, ela aparece permeada por noções como virilidade, beleza e liberdade, como um ideal a ser perseguido; por outro, a mídia, sobretudo a página policial, contribui para apresentar os jovens como um dos principais agentes da violência.

De um lado temos a juventude convertida em mercadoria que, como sabemos, alavanca a venda de produtos e procedimentos que prometem o prolongamento da *juventude*; de outro, a perspectiva da juventude como *problema*, como fase passageira, o que justificaria as supostas crises e que, de algum modo, contribui para o alijamento dos jovens de processos decisórios sobre os rumos da sociedade e de suas próprias vidas.

O que esses estereótipos encobrem é a diversidade inerente à condição juvenil. Ou seja, que a vivência dessa condição não está circunscrita apenas pela dimensão etária, biológica, mas comporta elementos que dizem da condição econômica, social e cultural (MARGULIS; URRESTI, 2008). Assim, pertencer aos meios sociais mais abastados ou mais empobrecidos implica diferentes modos de vivenciar a experiência de ser jovem. Basta imaginar, por exemplo, como as experiências escolares dos jovens pobres são condicionadas diante da necessidade de se inserir, precocemente, no mercado de trabalho ou diante do advento de uma gravidez.

Esses pressupostos, quando assumidos pela escola, têm muito a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, já que dessa diversidade de vivências da condição juvenil decorre uma diversidade de modos de ser e se reconhecer como estudante. É necessário, nessa direção, reconhecer que todos os estudantes alimentam determinados sentidos para estar na escola, o que nem sempre é levado em conta pela instituição, frente à perspectiva homogeneizadora que atravessa as práticas didático-pedagógicas. Dessa forma, é imperioso reconhecer os estudantes como verdadeiros "sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um" (DAYRELL, 2001, p. 144).

A partir dessa discussão, podemos compreender parte das experiências dos jovens do nosso estudo. Entre os elementos comuns, encontramos: a vivência de conflitos no ambiente escolar ou, ainda, do sentimento de rejeição pelos

pares e professores; a sensação de desajuste ou deslocamento, resultantes da falta de acolhimento, processo que parece afetar sobremaneira os estudantes pobres, na medida em que estariam mais distantes de uma cultura escolar pensada e gestada pela e para as classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Contudo, é preciso reconhecer que a escola, inscrita nos mais diferentes processos históricos e sociais, vivencia, para utilizar a expressão de Canário (2008), um “tempo de incertezas”. Nesse contexto, em que o diploma já não garante, como outrora, inserção laboral ou mobilidade social, os planos dos jovens em relação à escola são afetados de forma significativa, o que, novamente, é preciso ser levado em conta por essa instituição.

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

Diante desse quadro, a discussão proposta por Gentili (2009) nos parece ser corroborada, na medida em que toda essa dinâmica contribui para conduzir ao fracasso milhares de jovens que tiveram acesso à educação, mas não contaram com os recursos necessários para a constituição de experiências positivas. Ou seja, para o autor, a despeito da progressiva universalização da educação, continuariam persistindo mecanismos de negação de oportunidades de acesso e permanência, conformando um processo de *exclusão includente*.

A partir desses elementos, entendemos que as experiências dos jovens desta pesquisa apontam desafios, em especial, à EJA. Essa modalidade, ao atender jovens como os participantes do PPCAAM/MG, tem a possibilidade de problematizar estas experiências e contribuir para que eles reinterpretem o que viveram dentro e fora da escola, com base em conhecimentos que deem conta de analisar os aspectos sócio-históricos que influenciam a vida de jovens pobres e das classes populares como um todo. Além disso, entendemos que a EJA tem a possibilidade de resgatar e valorizar saberes não escolares destes jovens, contribuindo para a afirmação de identidades positivas da juventude, distintas dos estereótipos veiculados pela mídia.

Os jovens ameaçados de morte e suas experiências escolares

As experiências narradas pelos jovens da pesquisa explicitam inúmeras dificuldades que passam tanto pela inserção e permanência na escola, quanto pelo próprio processo de produzirem-se como sujeitos. A seguir, destacamos alguns desses elementos relacionados às suas histórias de vida, bem como às suas experiências escolares.

Miguilim foi incluído no PPCAAM/MG aos 15 anos de idade, após ser ameaçado de morte em sua cidade natal, um município pobre do interior de Minas Gerais. Apesar da tenra idade, seus relatos delineiam uma vida atravessada pela pobreza, cujas dificuldades somaram-se à fragilidade dos vínculos familiares. Esses elementos parecem não ter sido levados em conta pela escola, bem como por outros equipamentos da rede de proteção, ensejando, dessa forma, a aproximação do jovem com a prática de atos ilícitos, como pequenos furtos com vistas à alimentação. Além disso, a escola passa a competir com espaços de lazer, que atenuavam algumas daquelas dificuldades, o que produziu uma série de interrupções dos anos letivos. Embora tenha chegado ao 6º ano do Ensino Fundamental, o jovem não sabia ler, nem escrever.

Marcos, natural de Belo Horizonte, foi incluído aos 18 anos, após sofrer uma tentativa de homicídio por motivações passionais e, é possível, relacionada à sua atuação no tráfico de drogas. Seu processo de escolarização inicia-se apenas aos 9 anos, tendo em vista as constantes mudanças da família, que vivia de aluguel. A entrada tardia na escola impacta suas experiências escolares, levando-o a buscar a invisibilidade, ainda que, em certo momento, a escola tenha se constituído como espaço de socialização, de encontro com os amigos e as namoradas, e de venda e consumo de drogas.

O jovem Edgar foi incluído no PPCAAM/MG aos 17 anos de idade, quando do seu desligamento da medida socioeducativa de internação. Originário de uma cidade de médio porte do interior de Minas Gerais, vivenciou, ainda criança, a experiência do abandono e do acolhimento institucional. A revolta produzida no bojo dessa experiência foi o que, segundo o jovem, contribuiu tanto para seu comportamento indisciplinado no ambiente escolar, como para seu aliciamento por um grupo de traficantes. O aprofundamento dessa relação com o tráfico de drogas ensejou seu desligamento definitivo da escola, cuja relação só foi restabelecida no Sistema Socioeducativo.

Mateus foi incluído com 17 anos. Por volta dos 5 anos de idade, o jovem presenciou o assassinato do pai, experiência essa que parece condicionar sua deserção escolar e seu envolvimento precoce com o tráfico de drogas, aos 8 anos. Nessa ocasião, Mateus já alternava os estudos com a venda de drogas no contraturno, e por volta dos 13 anos desligou-se completamente da instituição. Pesaram, segundo ele, as constantes reprovações, os conflitos no ambiente escolar e o assassinato de um amigo. A retomada dos estudos durante o cumprimento de medida socioeducativa, no contexto da EJA, ocasião em que é acolhido por uma professora.

Alguns elementos comuns estão presentes nas narrativas desses jovens e, acreditamos, apontam elementos para pensarmos os desafios colocados, bem como possíveis intervenções.

A *vergonha* é um sentimento muito comunicado por esses sujeitos e não parece ter recebido, por parte da escola, algum tratamento. Nesse contexto, Miguilim, provavelmente por força da condição de pobreza em que vivia, relembra, da seguinte forma, seu primeiro dia na escola: “a primeira vez que eu fui na escola? Eu passei vergonha. Tinha vergonha dos colegas” (Miguilim). Marcos, por sua vez, atribuiu o sentimento à defasagem idade-série:

de tarde era só menino pequeno. Eu era o mais velho e só menino pequeno. Eu ficava com vergonha de ir para a escola. Às vezes eu não entrava, às vezes eu ficava dentro da escola mesmo num canto, fumando um cigarro. Quando eu entrava para dentro da sala eu ficava de cabeça baixa, sentava lá atrás, na última carteira. Lá atrás mesmo, escondido da professora. Quando ela vinha para o meu lado, abaixava a cabeça para ela não pedir para corrigir nada (Marcos).

A menção a *conflitos*, *castigos* e mesmo *agressões* também atravessa os relatos dos jovens, dando conta de dinâmicas que devem ser encaradas pela escola a partir, por exemplo, da perspectiva da mediação de conflitos, mas que apontam, também, para processos de violação de direitos. Miguilim, nessa direção, apresenta boas recordações do ambiente escolar, mas também explicita a reprodução da violência pelos professores:

quando eu ia, eu brincava com os meninos, ficava alegre, voltava, brigava, ficava de castigo dentro do quartinho. E aí chamava a mãe, caçava o pai, para ir me buscar na escola. (...)

Lá ela não xinga não, só pega pela mão, pega assim, ó, aperta forte e manda sentar. 'Senta aí, se sair daí você vai embora' (Miguilim).

Por sua vez, Marcos nos ajuda a compreender que essa reprodução da violência pode assumir certa sutileza ou assumir ares de certa naturalização: "tinha uns que batiam, até batiam. Batiam assim... pegavam pelo braço e jogavam. Isso para mim é bater" (Marcos). Não obstante, Mateus apresenta um relato que aponta que a violência pode ser explícita, pois um professor teria desferido-lhe um golpe na cabeça, chamado popularmente de "cocão". Mateus nos proporciona, ainda, outros elementos para pensarmos como a escola pode ter falhado no acolhimento, enquanto o tráfico não. Suas recordações das vivências do ambiente escolar mencionam diversos conflitos entre ele e os colegas; agressões e discussões que, segundo ele, eram motivadas pelo fato de ser "zoadado" (sofrer *bullying*). Se a escola intervia nesse processo, isso não aparece em seus relatos. Porém, o tráfico cumpriu este papel e foi este um dos motivos da sua aproximação com um grupo de traficantes que, segundo ele, impedia que outros garotos tomassem seus "papagaios" (pipas).

Essa mesma perspectiva está presente na história de vida de Edgar, para quem o abandono pelos pais e a indiferença dos professores favoreceu o processo de acolhimento por um grupo de traficantes. Suas palavras são significativas:

Eles [os professores] começavam a me olhar estranho, a se afastar. Uma vez ou outra eles aconselhavam, quando podiam. Diziam para sair disso aí, que isso aí não era vida, entre outras coisas. Eles estranhavam, não ficavam mais perto, não gostavam mais de, assim, ensinar mais com paciência. Achavam estranho de ficar perto, de entender... (...). Não era uma relação muito boa por causa da vida que eu estava entrando, que um trabalhador assim normal, principalmente professor, por ser da educação, que não é, assim, não é bem-vinda, né? (Edgar)

Outro ponto que chama a atenção são as experiências dos jovens com a EJA, pensando, sobretudo na retomada do processo de escolarização. Essa modalidade aparece revestida de boas recordações, apontando para processos de ressignificação da escola, à exceção da experiência de Miguilim. Tendo retomado os estudos, já sob proteção do PPCAAM/MG, seus relatos dão conta de aulas desmotivantes, em que a professora pouco ou nada fazia para estabelecer vínculos que possibilitassem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem.

No que tange à realização das tarefas, o relato de Miguilim – recordemos, analfabeto absoluto – é bastante significativo: "a professora colocava lá e falava: 'faz'. Aí eu ficava... ela: 'não, você tem que esforçar, tem que raciocinar'. O que é raciocinar? (...). Tem que falar o que é pra fazer, mas ela não fala. Só coloca lá e manda fazer" (Miguilim). É compreensível, dessa forma, o ato do jovem em designar a escola como uma "prisão", um lugar onde, em suas palavras, "fica só preso, até dar a hora de sair" (Miguilim).

As experiências de Marcos com a EJA, por outro lado, foram marcadas tanto por experiências negativas, quanto positivas. O próprio jovem chama a atenção para o seu envolvimento com o tráfico se acentuar exatamente quando foi estudar no turno noturno, uma vez que, em alguma medida, não era bem querido junto aos alunos mais novos dos outros turnos. Se, por um lado, o turno noturno possibilitou o estabelecimento de laços de amizade e relacionamentos amorosos, por outro, o distanciamento do jovem da escola também é influenciado por certa indiferença dos professores. Era comum, segundo Marcos, os professores fazerem, a seu respeito, apontamentos como: "'esse aí, não vou render muito com ele não, ele não faz, fala que não vai fazer, não faz'" (Marcos).

Sua experiência com a EJA, entretanto, teve um capítulo mais interessante. Impedido de transitar pelo território, devido aos conflitos inerentes a sua atuação no tráfico, o jovem, na época cumprindo medida socioeducativa, foi encaminhado para estudar em uma turma que funcionava no pátio de uma regional da Prefeitura de Belo Horizonte. Ele narra a experiência assim: "Até que eu estava gostando, comecei a estudar, gente bacana. Era tudo menino que teve problemas com o tráfico de drogas, mas todo mundo conversava, não falava de drogas, só sobre escola mesmo". Marcos chama a atenção para o modo como se davam as relações ali, assim como destaca o interesse por parte tanto dos docentes, que conheciam a condição de infratores dos estudantes, como dos discentes, minimamente orientados para a realização de cursos profissionalizantes e conclusão das etapas da educação básica.

Mateus, por outro lado, fala da EJA com verdadeiro entusiasmo, sentimento que se intensificou ao recordar sua professora que, mesmo sabendo de seus atos infracionais, nunca o tratou com indiferença. Ao contrário, criou laços que ajudaram o jovem a ressignificar a escola. Eis seus relatos:

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

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

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

Quando eu comecei a estudar lá, ela vai e já conversou comigo, não tinha medo porque, querendo ou não, os professores têm medo de nós (...). (Mateus)

Cumprir destacar que o jovem, talvez vivenciando o processo de responsabilização, por meio da medida socioeducativa, havia decidido não só estudar, como também trabalhar formalmente. Assim, por um tempo, desempenhou a função de torneiro, embora fosse impelido, ocasionalmente, à venda de drogas, tendo em vista a precariedade da relação trabalhista que mantinha e a notícia da gravidez da companheira. Sua ameaça de morte, inclusive, guarda relação com este momento, em que, decidido a deixar o tráfico, lhe fora imputada uma dívida que, segundo ele e a própria genitora, chegou a pagar mais de uma vez.

As experiências positivas com a escola, no caso de Edgar, não têm relação com a EJA, mas com um contexto em que, seguramente, os pressupostos da modalidade estavam presentes. Sua relação com a escola transforma-se, significativamente, durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, ocasião em que teve contato com a "escola do socioeducativo". Em suas palavras: "foi ali naquele espaço que eu começo a gostar da escola, porque lá eu tive a influência de conhecer pessoas novas, de poder ser o que eu sou na vida. Lá eu reconheci que eu posso ser o que quiser com os estudos" (Edgar).

É interessante apontar o caráter com o qual esse ambiente escolar é revestido. Tendo em vista que "você não tem nada para fazer com os estudos, você começa a amar fazer aquilo ali", aponta o jovem, e, nessa direção, a "escola do socioeducativo" acaba por se constituir, para Edgar, em "um lugar de reflexão para os que têm essas dificuldades [envolvimento com o crime]" (Edgar).

Ao ser questionado que elementos ele acreditava tornar essa experiência da "escola do socioeducativo" melhor do que a da "escola normal", Edgar enfatiza o âmbito das relações, sobretudo entre alunos e professores.

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

Na "escola normal", ele assevera, os professores "não pensam em vir conversar sobre sua vida individual, sobre te aconselhar na autoestima". Este é, inclusive, um tema recorrente em suas narrativas e guarda relação, seguramente, com o abandono vivenciado nos primeiros anos de vida. Daí ele afirmar que uma pessoa sem autoestima "perde a força de vontade de correr atrás do que ela quer ser, do que ela quer realizar" (Edgar).

Todas essas experiências de vida e escolarização, a que tivemos acesso, constituíram-se, inclusive, durante as entrevistas, como substrato para pensar as motivações para retomada dos estudos, bem como para fortalecer as decisões nesse sentido. Se por um lado, as experiências positivas vivenciadas davam conta de que era possível a escola se constituir para além dos signos da chatice, monotonia, castigos, etc., por outro percebemos que o próprio ato de rememorar essas experiências cumpriu determinado papel, na medida em que proporcionou o estabelecimento de processos reflexivos.

Nesse sentido, conseguimos identificar, nas narrativas dos jovens, alguns elementos que parecem fomentar a decisão de retornar à escola. Para Miguilim, de forma bastante significativa, a possibilidade de aprender a ler aparece como uma motivação, ainda que aponte, como os demais, a perspectiva da profissionalização. Perspectiva esta que, para Marcos e Mateus, está intimamente ligada ao advento da paternidade, daí ser recorrente em suas falas a necessidade de garantirem um futuro melhor para os filhos e companheiras. O que de alguma forma vale para Edgar, na medida em que justifica a necessidade de terminar os estudos para ter uma boa profissão e, assim, ter condições de constituir uma família.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre as experiências escolares de quatro jovens atendidos pelo PPCAAM/MG e destacamos os desafios que as experiências destes adolescentes representam para a Educação de Jovens e Adultos. Seus relatos enfatizam a importância que a escola teve para o agravamento de uma situação de violação de direitos humanos e de violência simbólica, que influenciou inclusive o envolvimento com o tráfico de drogas em alguns casos. Em contrapartida, as experiências na EJA representaram, para estes jovens, o resgate e a ressignificação da relação com a escola.

O modo como estes jovens narram suas experiências escolares nos fazem pensar sobre a importância da EJA na vida de jovens das classes populares que atualmente são estereotipados pela mídia como problema, associados à violência e à criminalidade. Nossas práticas pedagógicas têm grande contribuição a dar no sentido de respeitar e valorizar os sujeitos da educação e se posicionar contrariamente ao racismo, à estigmatização dos jovens pobres ou quaisquer outros tipos de preconceito contra os e as estudantes.

Nessa direção, entendemos ser também pertinente estreitar o vínculo universidade-escola para que a formação continuada de educadores represente um espaço de reflexão e (re)criação constante da EJA em suas concepções e práticas curriculares e avaliativas. Estes espaços são potentes também para renovar os laços de trabalho e afeto dos e das profissionais envolvidos na EJA, para que não se esqueça a importância deste trabalho para a defesa de direitos humanos no país, sobretudo neste momento em que a escola pública e seus profissionais têm sido constantemente acusados de “doutrinadores” e desqualificados em sua atuação.

Referências

ABRAHÃO, Maria H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: _____. **A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. pp. 201-223.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, mai/jun/jul/ago. 1997. pp. 25-36.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional: INAF Brasil 2018** (Resultados Preliminares). São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Decreto nº 6.231**, de 11 de outubro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6231.htm>. Acesso em 10 set. 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 de set. 2018.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Um novo olhar PPCAAM**: Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte (2ª ed.). Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2017.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** 12(2), p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: Ipea, FBSP, 2018. Disponível em: <www.ipea.gov.br/atlasviolencia>. Acesso em: 27 out. 2018.

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

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris** s. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 26 set. 2018.

DI PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55. Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

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

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

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

SALATIEL, Eduardo L. *et al.* Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 15, n. 2, p. 1123-1135, jul. 2017. Disponível em: <www.scielo.org.co/pdf/rics/v15n2/v15n2a23.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.
<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1522220092016>.

WAISELFISZ, Júlio J. **Mapa da Violência 2014**: os jovens do Brasil. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

^[1] Nomes fictícios utilizados para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.