

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A iniciativa EPDS
na Universidade de
Brasília (2017-2018)

Volume 2: Mediações

Organização:

Alexandre Simões Pilati
Cynthia Bisinoto
Leila D'Arc de Souza
Natalia de Souza Duarte

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Izabela Costa Brochado
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Verônica Moreira Amado

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A iniciativa EPDS
na Universidade de
Brasília (2017-2018)

Volume 2: Mediações

EDITORA



UnB

Coordenadora de produção editorial
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Wladimir de Andrade Oliveira

© 2019 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E24 Educação, pobreza e desigualdade social : a iniciativa EPDS na
Universidade de Brasília (2017-2018) [recurso eletrônico] /
organização: Alexandre Simões Pilati ... [et al.]. – Brasília :
Editora Universidade de Brasília, 2020.
2 v.

Formato PDF.

v. 1. Reflexões – v. 2. Mediações.

ISBN 978-65-5846-048-0 (v. 1)

ISBN 978-65-5846-049-7 (v. 2)

1. Educação. 2. Desigualdade social. 3. Pobreza. 4.
Universidade. I. Pilati, Alexandre Simões (org.).

CDU 37.014

SUMÁRIO

PREFÁCIO

9

**DOS AFETOS DA
INICIATIVA EPDS**

Natalia de Souza Duarte

APRESENTAÇÃO

*Silvia Cristina Yannoulas
Camila Potyara Pereira*

17

CAPÍTULO 1

24

**A PERCEPÇÃO
DOS DOCENTES E
DAS ESTUDANTES
BENEFICIÁRIAS
DO PBF ACERCA
DOS FENÔMENOS
DA POBREZA E
DESIGUALDADE SOCIAL
NO IFG/ÁGUAS LINDAS:
RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA NO ÂMBITO DO
CURSO EPDS/UNB**

*Flávia de Souza Brito
Rafael de Melo Monteiro
Rafaela Nunes Marques*

CAPÍTULO 2

**ESCRITA CRIATIVA À
MODA FRIDA 52**

*Inês Vargas Marques
Leila D'Arc de Souza*

CAPÍTULO 3

**79 (SOCIO)EDUCAÇÃO,
POBREZA E
DESIGUALDADE
SOCIAL**

*Mauro Gleisson de Castro
Evangelista*

CAPÍTULO 4

**JUVENTUDE E POBREZA:
CONSCIÊNCIA CRÍTICA
SOBRE OS MITOS E A
REALIDADE DO PBF 112**

*Suzana Medeiros de Souza Aguiar
Luciana Campos de Oliveira Dias*

CAPÍTULO 5

**133 CORRELAÇÕES
ENTRE CIDADANIA,
POBREZA, EDUCAÇÃO
E PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

*Andreia Pereira de Souza Gonçalves
Fábia Carvalho de Oliveira
Samir Almeida Santos*

155

CAPÍTULO 6

**UM OLHAR SOBRE AS
DESIGUALDADES SOCIAIS:
INTERVENÇÃO JUNTO
ÀS JUVENTUDES DE
PERIFERIA DO DISTRITO
FEDERAL**

Mariana Ribeiro Gomes Camargos

CAPÍTULO 7

**A POBREZA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO
DESLOCAMENTO
INTERURBANO DIÁRIO
DE ESCOLARES**

*Anette Lobato Maia
Maria Célia Orlato Selem*

173

CAPÍTULO 8

197

IDENTIDADE PERIFÉRICA

*Fátima Correia Lopes
Fábio William da Silva Pereira*

CAPÍTULO 9

**O IMPACTO DA
POBREZA NA
PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

Rafael Ayan

224

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

249

CAPÍTULO 10

**PARTICIPAÇÃO DA
CRIANÇA BENEFICIÁRIA
DO PROGRAMA BOLSA
FAMÍLIA NAS ATIVIDADES
ESCOLARES: UMA ANÁLISE
PARA ALÉM DA SALA E DA
AULA**

255

Danielle Atta

CAPÍTULO 11

284 **DESENVOLVIMENTO
HUMANO, POBREZA
E DESIGUALDADE
SOCIAL NA INFÂNCIA
E ADOLESCÊNCIA**

Izete Santos do Nascimento

A large yellow circle is positioned on the left side of the page. A thin yellow curved line starts from the bottom left, passes through the circle, and extends towards the top right corner of the page.

CAPÍTULO 3

(SOCIO)EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Mauro Gleisson de Castro Evangelista

Este capítulo surgiu da participação deste pesquisador no Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, especialmente por convite da Coordenadora Pedagógica do Curso e Organizadora da Coleção EPDS da UnB, Dra. Natalia Duarte. Em paralelo a este processo, conclui doutoramento pela Universidade de Brasília sobre o fenômeno da socioeducação em suas interfaces com a Escola. A escolha por realizar o curso se deu justamente pela percepção deste pesquisador de quanto o fenômeno da pobreza atravessa a biografia dos 141 (cento e quarenta e um) sujeitos de pesquisa sobre os quais investigou os prontuários e sistemas de dados diversos sobre os mesmos, além de atendimento, em espaço clínico, realizado com alguns deles.

Um inicial diálogo com os números

As pessoas privadas de liberdade no Brasil, mais especificamente, os adolescentes que atuam pela infracionalidade têm renda, etnia-racial, sexo, escolaridade e condições de moradia muito comuns, conforme demonstram importantes levantamentos estatísticos nacionais, dos quais faremos alguns destaques na sequência.

Lamentavelmente, apesar de sabermos que pobreza é variável muito considerável no fenômeno da delinquência juvenil, a renda é tema pouco explorado pelas pesquisas e levantamentos nacionais, mesmo daquelas que buscam demonstrar a vinculação do encarceramento com a cor da pele (BRASIL, 2015). Quando aparece, limita-se aos cortes poucos especializados do IBGE. É fato que o local de moradia dos adolescentes que atuam pelo ato infracional coincide com os territórios de vulnerabilidade de Brasília levantados pelo DIEESE (2011). Essa pesquisa ranqueou os territórios de vulnerabilidades sociais do Distrito Federal, chegando aos mesmos locais de onde procedem a maioria absoluta dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DF.

Mas, qual a real participação de adolescentes no ato infracional? Meios de comunicação de massa falam em números alarmantes sem nenhuma comprovação empírica, mesmo porque temos um sério problema com registro e tratamento de dados no Brasil. Especialmente a Segurança Pública ainda não possui um sistema unificado de registro e tratamento de dados. Nesse sentido, Cerqueira e Coelho (2015) enfrentam esse complexo desafio por meio dos registros do Ministério Público, uma vez que cabe a esse órgão a apresentação das denúncias crimes/ato infracionais no país. Excetuando-se os crimes contra a paz pública, a parcela de delitos praticados por adolescentes representa menos de 10% do total das infrações que foram apresentadas no ano de 2013. Segundo os dados do Conselho Nacional do Ministério Público, os crimes contra a vida praticados por adolescentes alcançam cerca de 8% das denúncias totais, considerando-se ainda que o adolescente, pela própria inexperiência com a infracionalidade, é mais apreendido que o adulto.

De qualquer forma, sempre que um único adolescente estiver envolvido com a infracionalidade, demandará de nós, educadores e pesquisadores, ação de enfrentamento desse desafio, ainda mais quando sabemos que o último Levantamento Nacional do Sistema Socioeducativo (BRASIL, 2018) registra uma população adolescente privada de liberdade da ordem de 25.929 no ano de 2016.

L. Chioda; Melo e Soares (2012) investigaram o impacto do Programa Bolsa Família sobre a criminalidade e verificaram que a expansão do programa, associada ao aumento da escolarização de adolescentes entre 16 e 17 anos, em situação de risco e ou vulnerabilidade, contribuiu para a diminuição dos homicídios. O maior tempo na escola reduz a criminalidade, mas é o aumento da renda familiar que mais impacta sobre as motivações desses jovens em se envolverem em crime de razão econômica.

Cerqueira e Moura (2014) investigaram o efeito causal das oportunidades de mercado de trabalho e educacionais sobre a taxa de homicídios nos municípios brasileiros (tendo o cuidado de isolar variáveis por meio de refinadas técnicas econométricas) e concluíram que a maior oportunidade tanto educacional quanto no mercado de trabalho é um elemento crucial para mitigar a taxa de homicídio nos municípios brasileiros. Para cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, há uma diminuição de 2% na taxa de homicídio dos municípios. O aumento de 1% na taxa de desemprego dos homens jovens (15 a 29 anos) contribui para o aumento da taxa de homicídio no município na ordem de 2,5%.

Cerqueira e Coelho (2015) fizeram ainda um exercício de estimativa contrafactual para estimar os impactos sobre a taxa de homicídios para o ano de 2013, caso de todos os cidadãos brasileiros com 15 (quinze) anos ou mais acumulassem um tempo de escolarização que os colocasse em condições de matricularem-se no primeiro ano do Ensino Médio, sem a obrigatoriedade de sua conclusão. Concluíram que o número de vidas poupadas seria de 22.442, o que representaria uma queda de 42,3% no número de homicídios no país nesse ano.

Os achados são relevantes ante o discurso comum de que a solução para a violência no Brasil está no enrigecimento das penas com redução da idade de imputabilidade penal, o que consideramos populismo punitivo. Cerqueira e Coelho (2015) investigaram os possíveis efeitos da redução da idade de imputabilidade penal de 18 para 16 anos para demonstrarem que não há evidência

empírica de que a diminuição da idade penal teria alguma efetividade para diminuir crimes. A solução para diminuir homicídios passa pela educação das crianças e jovens e melhoria de renda de suas famílias.

Mesmo países que nos precederam nesse caminho de enrigecimento das penas e redução da idade de imputabilidade penal, como é o caso dos EUA, comprovam a ineficácia dessas medidas, como demonstram os estudos de Webster e Doob (2003) e de Lee e McCrary (2009), os quais, por meio de técnicas econométricas, buscaram captar o efeito causal do enrigecimento das penas sobre a prática de crimes, para demonstrar a ineficácia dessas. Webster e Doob chegam a afirmar que:

A literatura sobre os efeitos da severidade das sentenças nos níveis de criminalidade foi revista inúmeras vezes nos últimos vinte e cinco anos. A maioria das análises conclui que há pouca ou nenhuma evidência consistente de que as sanções reduzam as taxas de criminalidade nas populações ocidentais. No entanto, a maioria dos revisores tem relutado em concluir que a variação na gravidade da sentença não tem impactos preventivos diferenciais. Uma avaliação razoável da pesquisa até o momento - com um enfoque particular em estudos conduzidos na última década - é que a gravidade da sentença não afeta o nível de criminalidade na sociedade (2003, p. 143, livre tradução nossa)¹.

Cerqueira e Coelho (2015) demonstra que o encarceramento de jovens pobres, negros e de baixa escolaridade, cresceu, no Brasil, mais de 1.000% entre o ano de 1980 e o ano de 2014. Esses dados impõem crítica sobre o hiper-encarceramento (BRASIL, 2015) como herança do racismo assumido por um Estado

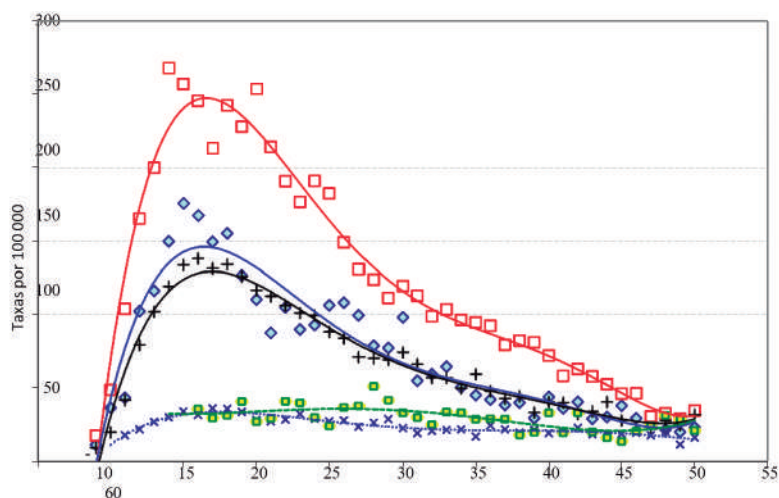
¹ The literature on the effects of sentence severity on crime levels has been reviewed numerous times in the past twenty-five years. Most reviews conclude that there is little or no consistent evidence that harsher sanctions reduce crime rates in Western populations. Nevertheless, most reviewers have been reluctant to conclude that variation in the severity of sentence does not have differential deterrent impacts. A reasonable assessment of the research to date - with a particular focus on studies conducted in the past decade - is that sentence severity has no effect on the level of crime in society.

penal. Ocorre que, não por acaso, Harlow (2003) e Lochner e Moretti (2001) (para os Estados Unidos), Brasil (2015a e 2015b) e Distrito Federal (2013) indicam ser muito baixo o nível de escolarização dos sujeitos que sofrem qualquer ação judicial de cerceamento da liberdade por prática penal/infracional.

Cerqueira *et al.* (2016) e Waiselfisz (2013) nos apresentam um perfil das vítimas de homicídio no país. Distrito Federal (2013) e Brasil (2018) apresentam o perfil dos adolescentes autores de atos infracionais e Brasil (2015a e 2015b) o perfil de jovens e adultos que se encontram encarcerados. Esses estudos deixam claro que o perfil de autores e vítimas de homicídio são muito próximos, com a única diferença de que a prática de homicídio apresenta maior incremento a partir dos 18 anos de idade. Também Fox (2000) nos EUA e Silva e Oliveira (2015) no Brasil demonstram essa similaridade, o que parece ser uma realidade ocidental, como apresentado por Farrington (2002b) para indicadores/preditores de atos delinquentes.

É notável o estudo realizado por Soares (2007) no qual demonstra uma forte correlação negativa entre os anos de escolarização e a vitimização por homicídio.

Gráfico 1: Taxas de homicídios por idade simples e escolaridade – Homens



Idade

Fonte: SOARES, 2007, p.19

O estudo ainda destaca alguns outros estudos realizados no Brasil que, apesar de não terem explorado ou se atido a esses resultados, chegam a resultados semelhantes. Utilizando os dados do Censo Demográfico e do Sistema de Informação de Mortalidade do DATASUS-MS, referentes ao ano 2000.

Analisando o gráfico verificamos que:

- a. Excetuando-se a variável renda, a probabilidade de um homem que tenha frequentado a escola por até três anos ser vítima de homicídio é o dobro da de um homem que possui entre 4 e 7 anos de escolarização e o triplo de um homem com 12 anos ou mais de frequência à escola.
- b. “A diferença na probabilidade de morrer vítima de homicídio entre um homem com 1 a 3 anos de estudo e outro com Ensino Superior é de 236 por 100 mil” (SOARES, 2007, p. 27).
- c. A depender do contexto, “renda aumenta a probabilidade de um indivíduo morrer vítima de homicídio enquanto a escolaridade a diminui” (SOARES, 2007, p. 23).

Por outro lado, Macedo *et al.* (2001) indicam que um indivíduo com capital cultural médio e capital econômico baixo possui uma probabilidade de 14 mortes/100 mil habitantes, ao passo que quando se acumulam capital cultural e econômico baixo, a probabilidade de ser vítima de homicídio sobe para 35/100 mil habitantes. Já o capital cultural médio e capital econômico médio possui uma taxa de probabilidade da ordem de 13/100 mil habitantes. Ou seja, no que tange à probabilidade de vitimização por homicídio, a escolarização é mais significativa que a renda.

Continuando sua análise, Soares (2007) indica que, além dos anos de escolarização, jovens do sexo masculino morrem mais que mulheres e pessoas mais velhas. Ao lembrar que essas são variáveis de uma correlação, esclarece que mudando-se as variáveis, muda-se o resultado. Todavia, como não é possível “mudar o sexo

das pessoas, nem envelhecê-las, a única política pública passível de forte atuação sobre estes fortes determinantes do homicídio é a de educação” (p. 28).

O que nos pareceu deveras interessante foi perceber como um economista, que faz questão de se identificar como “não pedagogo”, chega, por meio de análises econométricas, com base em dados quantitativos obtidos em levantamentos nacionais, a conclusões tão sensíveis e fortes sobre a importância da política de escolarização. E, ademais, como não tem respostas, formula a hipótese de que

[...] exista no processo educacional um conteúdo de convivência, ou até cidadania, que não tem valor econômico direto, mas que oferece proteção contra a violência. [...] imaginamos que talvez seja fruto do fato de interagir com outras crianças em um ambiente no qual, bem ou mal, o conflito é mediado. [...] é possível que a escola forneça um escudo educacional que protege principalmente quem o detém, mas também terceiros que possam vir a entrar em situações de conflito com o detentor do escudo. A única conclusão – tentativa – é que a educação formal parece ter um efeito redutor muito forte sobre a taxa de homicídio e que isto possivelmente se deva ao papel socializador da escola. [...] evidência substantiva a favor de manter as crianças na escola, mesmo se a aprendizagem de conteúdos ficar abaixo das expectativas, já reduzidas, da sociedade. [...] mesmo que uma criança de baixo status socioeconômico frequentando uma escola com professores mal pagos e mal formados não esteja aprendendo português ou matemática a contento, ela está aprendendo um modo de socialização que eventualmente poderá salvar-lhe a vida. E mais: é possível que, ao ensinar esta criança a como lidar com o conflito de modo não letal, a escola esteja também salvando a vida de terceiros. A conclusão inexorável é que a política educacional deve fazer tudo ao seu alcance para manter a criança na escola, mesmo que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos seja aquém do desejado. Nesse sentido, políticas de progressão continuada devem ser incentivadas ao máximo, uma vez que há uma relação conhecida entre ser reprovado e evadir do processo educacional. Não se trata apenas de aprender a ler e escrever: é questão de vida e morte (SOARES, 2007, p. 28-29).

Outro importante estudos sobre essa correlação entre escolarização e violência que atualiza e corrobora os dados apresentados por Soares, foi realizado por Cerqueira e Coelho (2015).

Um terceiro estudo conduzido também por Cerqueira *et al.* (2016), como ação do pacto nacional pela diminuição da mortalidade nos municípios brasileiros, pelo qual os autores buscam destacar a característica das escolas que se encontram em bairros periféricos para demonstrar uma correlação muito intrigante ao considerar o fenômeno homicídio como indicador da violência e os indicadores próprios do INEP/MEC para a qualidade das escolas: as melhores escolas do país se encontram nos bairros menos violentos e as piores nos bairros mais violentos. Sem nos alongarmos nos sugestivos dados levantados por tais autores, registramos apenas as conclusões deste último estudo:

[...] Enquanto a maioria das escolas localizadas no bairro mais violento (Santa Cruz), em 2014, se encontrava entre as 30% piores escolas em relação à taxa de abandono escolar, considerando todas as escolas do Estado do Rio de Janeiro, as escolas localizadas nas áreas mais pacíficas e mais nobres da cidade (como Barra e zona sul) se inseriam no conjunto das 30% melhores. [...] Parte significativa das escolas localizadas nesse bairro participava do conjunto das piores do Estado do Rio de Janeiro nos quesitos complexidade, média de alunos por turma, indicador de esforço docente (carga de trabalho), além da taxa de abandono, já citada. Ou seja, são escolas que têm mais de 500 alunos; funcionam em três turnos, com várias etapas de ensino, inclusive EJA; com turmas com excessivo número alunos; e professores com carga de trabalho também excessiva, sendo que muitos desses docentes possuíam mais de 400 alunos e lecionavam em várias escolas e turnos. Nesse sentido, não é surpreendente a alta taxa de evasão escolar observada (CERQUEIRA *et al.* 2016, p. 49).

O conjunto desses estudos nos falam, em números, para além das crenças e *truísmos* tão comuns, sobretudo em momentos eleitorais, da importância social da política pública de escolarização e do descaso com essa tão importante ação

do Estado pela *polis*. A Escola ajuda a construir o laço social, ainda mais em sociedades e momentos históricos nos quais a família, enquanto instituição socializadora, encontra-se tão fragilizada.

Não é mero acaso a especial preocupação do Ministério da Educação com a escolarização dos adolescentes, mais especificamente com a população entre 15 e 17 anos, a qual, conforme analisado por FGV (2009) e UNICEF (2013), concentra os maiores índices de abandono do espaço escolar. Como também não é acaso a semelhança em Distrito Federal (2012), ao demonstrar serem também essas as idades em que, no decorrer de 2011, preponderavam no cumprimento medidas socioeducativas. Enquanto pesquisador tenho acompanhado, nos anos de 2014 a 2017, as estatísticas do Núcleo de Atendimento Inicial (NAI) do DF e pude constatar que essa é também a faixa etária de maior entrada no sistema socioeducativo.

De acordo com Brasil (2015a), a faixa etária em que mais se comete ato infracional é entre 16 e 17 anos (57%). Essa porcentagem se mantém no último levantamento do sistema socioeducativo (BRASIL, 2018). As faixas etárias acima de 16 anos respondem por 79% dos adolescentes privados de liberdade no Brasil e a média de idade é de 16,7 anos e o primeiro ato infracional é majoritariamente cometido entre os 15 e 17 anos de idade (47,5%), mesma faixa etária em que a Escola apresenta maiores taxas de abandono da escola, conforme já demonstrado aqui.

O que mais nos interessa é a relação deles com a Escola. São adolescentes que apresentam histórico de severos conflitos com essa instituição, estão defasados na relação idade/ano escolar, possuem histórico de reprovação, sofreram transferências compulsórias de escola por questões disciplinares à sua revelia e de suas famílias, possuem histórico de abandono da Escola e, se matriculados (quando da apreensão), na maioria absoluta das vezes, não são frequentes. Contudo, ao mesmo tempo, paradoxalmente, eles acreditam na Escola como possibilidade de transformação de vida, apesar não gostarem dela

e a perceberem como uma das instituições onde sofreram violências, conforme demonstra especificamente o estudo do Distrito Federal (2013). Alguns desses dados são presentes também em Brasil (2012, 2015a, 2015b).

Também não é à toa ser durante os períodos de férias e recessos escolares e fins de semana que se dão os picos de apreensões desses sujeitos. Esses são dados desafiadores que convocam interpretações. A rigor, não há neles nenhuma novidade de fundo, apenas representam uma atualização de dados que sempre fizeram parte das preocupações dos grandes educadores em todos os tempos. A novidade reside na sofisticação dos métodos de análise e na sua confiabilidade e contundência dos estudos econométricos.

São dados que nos falam de uma Escola que foi aberta à sua revelia ao atendimento das massas: do pobre e negro. Naquilo que Peregrino (2006) denominou como “expansão degradada”. Para essa autora, não podemos falar em perda de qualidade da educação para os pobres, visto que esses vivenciaram um ganho de qualidade no que concerne ao acesso à escolarização, da qual não dispunham - apesar da “reexclusão perversa” que, segundo Sposito (2008), essa instituição promove junto aos pobres. Perversão aqui pode ser compreendido tanto no sentido comum do termo, quanto no sentido psicanalítico. Essa sociedade afirma ao pobre que a Escola é um agente de mudança e, como bem elucida Bordieu (1998), reproduz a desigualdade social por meio de seus mecanismo que privilegiam o “capital cultural” dos “herdeiros” em detrimento dos excluídos.

Uma imagem dessa expansão degradada é dada por Duarte e Yannoulas (2011, p. 2) ao demonstrarem que “em 1950 apenas 47% da população em idade escolar estava na escola, em 2000 são 97% (Brasil, 2003). Em 1950, 51% da população acima dos 15 anos era analfabeta, em 2009 encontramos índice de 9%”.

Barbosa (2009), entre tantos outros, denuncia a estreita relação entre desigualdades sociais e as diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar e Freitas (2002) prefere falar da “internalização da exclusão”, enquanto Dubet (2004) nos chama a atenção para o fato de que a escola pode ter se tornado

mais acessível, mas continua injusta, visto que a desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de sucesso.

Nesse sentido, para Duarte e Yannoulas (2011), incorporar a educação como direito social inalienável implica desconstruir a perspectiva ideológica que legitima as desigualdades educacionais e Gentile (2009) nos convoca a refletir sobre repensar a Escola de forma que a desigualdade social não continue se conjugando com os processos de desigualdade na educação.

Numa crítica contundente, Oury (*apud* PAIN, 2009) denomina o atual sistema educacional como “máquina de triagem para o fascismo discreto das elites” e Santos Guerra (2002), analisando a democracia no espaço escolar, classifica-a como “organização perversa”.

Para Dubet (2004), essa Escola que está aí não é democrática, apesar de assim se intitular, pois uma escola democrática se mede pelos mecanismos de que lança mão para garantir a permanência e o sucesso aos menos favorecidos pelas condições socioculturais e econômicas.

Refletindo sobre o papel da Escola no enfrentamento dos riscos e vulnerabilidades de seus atores-autores precisamos considerar, com o marxismo, que tratar de forma igual os desiguais é mecanismo de ampliação das desigualdades, o que é sustentado pelo falacioso discurso neoliberal. Por isso defendemos um Estado intervencionista que trata de forma desigual os desiguais, como é o caso das políticas compensatórias, como caminho para a igualização.

Os números denunciam os velados anacronismo e elitismo da Escola, pensada para o macho, branco, rico, heterossexual e cristão, feita pela e para a elite. Perpetuada por profissionais da educação que, sem que o saibam, fazem-se de avatar dela, esquecendo-se (ou fazendo como com eles fizeram) de suas origens de classe social, dos desafios que vivenciaram para chegarem onde chegaram. Nossa experiência empírica de 25 (vinte e cinco) anos de regência nos fala que meus colegas de trabalho são oriundos de famílias pobres.

Apenas o institucionalismo, aos moldes do que propõe Castoriadis (1982), consegue explicar essa condição de alienação.

Precisamos levar ou reforçar, em nossas escolas, a discussão do dado histórico de que a massificação do acesso à educação no Brasil é fato muito recente, ocorrida por imposição do Capitalismo Internacional (SILVA, 2002) e implementada no plano da legalidade no início da década de 1970 com a Lei nº 5.692/1971.

Felizmente, os movimentos sociais brasileiros, forçando a reabertura democrática, exigiram a escola para o pobre, por questões distintas do Capitalismo Internacional, o que ficou consubstanciado na Constituição Federal de 1988. Mas, o grande avanço virá com os movimentos em defesa dos direitos da criança e do adolescente que se consubstanciarão na Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, pois é somente nesse corpo legal que se pensa em instrumentos de responsabilização e cobrança da Família, do Estado e da Sociedade pelo não cumprimento do acesso à educação. Um “último” marco legal é dado pela Lei nº 9.394/1996 (LDB). Assim, vê-se que, não é por acaso os constantes ataques que o ECA e a LDB vivenciam.

Resta muito claro que precisamos reinventar a Escola para as massas, o que equivale a dizer: para o pobre, negro e todas as diversidades que a ela chegam. Uma Escola que não negue a pobreza e o pobre, como bem demonstra Duarte (2012), que assuma sua condição histórica, social e política. Que não esteja a serviço da perpetuação da pobreza, mas de sua superação. Uma Escola para o povo, para os excluídos dos bens de consumo, dos confortos, do acesso a bens básicos de consumo.

Adolescentes autores de ato infracional no Brasil

Farrington (2002a e 2002b), reconhecido por seus estudos estatísticos, chega a indicadores próximos aos que encontramos também aqui no Brasil. Segundo Brasil (2015a), a maioria absoluta dos adolescentes em cumprimento

de medida de internação são do sexo masculino (96% no caso do Brasil e de 97,6% no DF, de acordo com DISTRITO FEDERAL, 2013).

Ainda segundo Brasil (2015a), a maioria absoluta dos adolescentes em cumprimento de medida de internação são do sexo masculino (96% no caso do Brasil e de 97,6% no DF, de acordo com DISTRITO FEDERAL, 2013). O envolvimento de adolescentes do sexo feminino/mulheres adultas no ato infracional/crime vem crescendo especialmente para o último grupo. O mesmo levantamento realizado com dados de 2017 revela que o número de homens privados de liberdade é da ordem de 96% (BRASIL, 2018), já para a população carcerária do sexo feminino esse crescimento tem sido da casa dos 300% nos últimos anos, segundo entrevista realizada com a diretora do presídio feminino do Gama-DF.

São em sua ampla maioria negros. No caso específico do Distrito Federal (2013), 80% dos adolescentes declaram-se negros, número superior à média da população negra do DF, que, segundo Brasil (2015a), é de 55%, o que se explica pelos territórios de risco e vulnerabilidade, tematizado e discutido por este último levantamento como consequência direta da escravidão, do preconceito e da discriminação racial, como também é debatido pelo FBSP (2015).

No que tange à escolarização, o levantamento do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012) revela que os adolescentes que se encontravam privados de liberdade em 2011 eram alfabetizados em sua grande maioria (91%); que a maioria absoluta dos adolescentes que pararam de estudar o fizeram aos 14 anos de idade; 57% dos adolescentes declararam que não frequentavam a escola antes da internação socioeducativa; 86% dos adolescentes encontravam-se no Ensino Fundamental, sendo que a grande maioria se encontrava entre o sexto e sétimo ano, em consonância com os estudos sobre evasão da FGV (2009) e do Unicef (2013).

A condição de escolarização entre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Distrito Federal no ano de 2012, de acordo com DF (2013), era a que segue: 46,5% dos adolescentes em cumprimento de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) declararam não estudar, e 55,6% dos que

estudam não vinham cumprindo com suas obrigações escolares. Na Liberdade Assistida (LA), 56,7% declararam que não iam à escola ou sequer encontravam-se matriculados, e 61,6% não tinham instrução ou possuíam o Ensino Fundamental incompleto. Na Semiliberdade (SL), 79,7% possuíam Ensino Fundamental incompleto e 40,7% não frequentavam a escola. No regime de privação de liberdade pela internação, 82% declararam-se sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, ainda que essa seja uma obrigatoriedade da medida socioeducativa. Esses dados demonstram em números que os adolescentes que atuam pelo ato infracional não possuem uma boa relação com a Escola.

Considerando que a família é a primeira instituição de socialização da psique, a pesquisa do Distrito Federal (2013) comprova que 43% foram criados apenas pelas mães, 38% foram criados por pai e mãe. No entanto, pesquisando adolescentes de uma comunidade muito vulnerável, Pereira (2008) percebe que a maior dificuldade não é a ausência de pai ou mãe, mas a presença do que denomina como “autoridade líquida” em ambientes emaranhados, nos quais a autoridade circula entre vários membros do sistema e mostra-se de forma ambivalente, difusa e contraditória. Também Abramovay (2009) e Brasil (2009 e 2010) desconstroem a ideia comum nas escolas de que os estudantes não possuem pai, o que revela profundo patriarcalismo e machismo que ainda assola nosso imaginário.

Festas, bailes funks, boates, frevos (como os jovens chamam eventos sociais com características de uma festa particular atravessada por muito erotismo) e afins são eleitos pelos adolescentes como espaços de cultura e lazer que gostariam de participar, o que nos fala de espaços de socialização e transmissão de uma cultura muito própria das periferias. Sobre as violências sofridas, é notório o incremento da porcentagem da violência física conforme o agravamento da medida: 55,8% na PSC; 57,6% na LA; 64,5% na SL e 71,8% na internação. Quando questionados quanto à origem dessa violência, 58,1% da

polícia; 30,8% em conflitos com grupos rivais; 10%, de conflitos na família; 10,6%, da Escola; 8,9% no tráfico de drogas (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Digno de menção especial é o fato de a Escola ser apresentada pelos adolescentes em cumprimento de medida no DF como a segunda fonte de violência para a PSC com 24,2% e quando questionamos quanto aos locais em que se sentem mais seguros, 83,9% afirmam ser em casa, a Escola aparece em apenas 0,2% dos entrevistados. A sensação de insegurança é maior na rua (49,7%), seguida pela Unidade de Internação (36,5%).

Ainda sobre a dimensão escolar, 93,1% dos socioeducandos internados compreenderam que ir à escola pode mudar a vida deles; 92,2% dos socioeducandos afirmaram ter um bom relacionamento com os professores na escola (acreditamos que da Unidade de Internação, apesar da pesquisa não perceber essa distinção); 34% informaram já ter se envolvido em conflitos na escola e 24,7% disseram não gostar de estudar. O que os pesquisadores não observaram é que o adolescente em situação de internação compreende por Escola o Núcleo de Ensino que existe na UI, espaço onde se sentem mais livres, respeitados e no qual assumem papel de alunos, e não mais de socioeducandos.

Esses dados revelam que o anseio por possuir produtos da classe dominante ainda é uma insígnia comum no universo de muitos dos adolescentes pobres. Em pesquisa realizada no DF (DISTRITO FEDERAL, 2013) questionou-se aos próprios adolescentes sobre como gostam de gastar dinheiro. Itens de vestuário foi o elemento mais relatado por adolescentes em cumprimento de todas as medidas, na casa dos 80%. Lazer, alimentação e auxiliar na renda familiar se dividem entre os adolescentes das várias medidas entre as primeiras colocações, sempre revelando que as questões de renda são importante fator para o entendimento e enfrentamento dos desafios da socioeducação.

A FGV (2009) demonstra, através do estudo dos dados que faz e da revisão de literatura sobre a questão, que a reprovação, o abandono da escola, a cor da pele, o grau de escolarização dos pais e principalmente a renda são questões intimamente

ligadas e que as taxas de escolarização influenciam diretamente na renda futura dos sujeitos de aprendizagens escolares. Ao fazer um recorte de renda, os pesquisadores comprovam que 23,5% dos adolescentes entre 15 e 17 anos encontram-se fora da escola, contra os 17,8% já citados para a população geral e contra apenas 5,8% dos adolescentes que pertencem às classes sociais mais altas.

Utilizando dados da PNAD 2007, a FGV (2009) demonstra que, mesmo quando comparamos pessoas com as mesmas características sociodemográficas - como sexo, raça e geografia - excetuando-se a educação, os salários dos universitários é 544% superior ao dos analfabetos e a chance de ocupação, 422% maior. O que impressiona nesses dados é a regularidade da correspondência entre o nível de escolarização e a inserção trabalhista (p. 30).

Todavia, o que mais nos interessa nessa discussão é sintetizado por Baratta (2013) que, afiliado à criminologia crítica, demonstrou que a questão do etiquetamento, apesar de culminar na judicialização-condenação, não se restringe nem se inicia com as medidas judiciais de privação de liberdade, visto que à Escola cabe papel de destaque nesse comum percurso, pois, da forma como se encontra organizada, a instituição Escola, alicerçada na meritocracia, tem servido como elemento para a manutenção do *status quo*. Como um dos mais importantes aparelhos de dominação ideológica, “à escola tem sido atribuída a mesma função seletiva do sistema prisional: seleção e marginalização” (BARATTA, 2013, p. 171), cabendo ao direito penal realizar, “no extremo inferior do *continuum*, o que a escola realiza na zona média e superior dele: a separação do joio do trigo [...]”, “[...] através de mecanismos de seleção, discriminação e marginalização” (p. 172).

O autor destaca a visível dificuldade das classes baixas em responder às expectativas impostas pela Escola, a qual reage com sanções. O professor, ancorando essa instituição que fala por ele (CASTORIADIS, 1982), tende a tratar os estudantes que não conseguem êxito com preconceitos e estereótipos negativos, “que condicionam a aplicação seletiva e desigual em prejuízo deste,

dos critérios do mérito escolar” (BARATTA, 2013:174). A escola é, quase sempre, o primeiro filtro, que impele os não selecionados para uma marginalização, quase uma profecia auto-realizadora. O autor é contundente ao evocar Kark para afirmar que

existe documentação concreta, além de qualquer dúvida razoável, como o nosso sistema de escola pública se recusou a assumir a função de facilitar a mobilidade social, em realidade, se tornou instrumento de diferenciação de classe, a nível econômico e social, na sociedade americana. Nesse sentido, afirma o criminólogo que o cárcere representa a ponta do iceberg que é o sistema penal burguês, o momento culminante de um processo de seleção que começa ainda antes da intervenção do sistema penal, com a discriminação social escolar, com a intervenção dos institutos de controle do desvio de menores da assistência social, etc. O cárcere representa, geralmente, a consolidação definitiva de uma carreira criminosa (BARATA, 2013, p. 167).

Outro autor que evocamos é o historiador e psicanalista, Christopher Lasch, o qual utiliza-se da escolarização dentro do sistema capitalista estadunidense para defender que a escolarização, sem uma redistribuição de renda, não é suficiente para a mobilidade social. No caso específico dos EUA, uma grande mudança adveio com as emigrações, que delegou à Escola a disciplinarização das massas. Ao anunciar a possibilidade de mobilidade, desencoraja ambições incompatíveis das massas.

As reformas do período progressista deram origem a uma burocracia educacional sem imaginação e a um sistema de recrutamento industrial que eventualmente minou a capacidade da Escola de servir como agente de emancipação intelectual. [...] os reformistas trouxeram o trabalho do lar para a escola, na esperança de fazer da escola um instrumento não só de educação, mas também de socialização (LASCH, 1983, p. 173-174).

Esse conjunto de fenômenos impacta diretamente na fragilização do laço social, nas conststrução da *polis*, como diria Arendt (2016).

E o que os dados apresentados têm a ver com o fenômeno da pobreza?

É surpreendente, ao se estudar o tema por meio do curso “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, descobrir que, do lugar de um educador da rede pública de ensino do Distrito Federal há 25 (vinte e cinco) anos, que sempre optou pela escolarização das populações em situação de risco e ou vulnerabilidade, sabíamos muito pouco ou quase nada sobre o fenômeno da pobreza. Apesar da contribuição do marxismo quando ainda de nossa graduação em História, restavam perigosos preconceitos, percepções rasas, simplistas e lineares sobre o tema. Assustou-me minha ignorância, haja vista meu engajamento com as populações que são atravessadas pela temática da pobreza. Instiga-me a importância desses temas para todos os meus pares, educadores das escolas públicas do Brasil.

De início eu também reduzia a compreensão da pobreza ao fator econômico, ou seja, considerava pobres as famílias cuja renda mensal *per capita* eram de até R\$ 154,00 e por pobreza extrema compreendia a renda *per capita* mensal de até R\$ 77,00. O curso me fez ver que pobreza é muito mais que isso: embora o critério da renda seja realmente muito significativo, não era o único. A existência ou não, assim como a eficácia das políticas públicas, por exemplo, exerce forte impacto sobre o fator renda, pois ter uma renda baixa em um Estado que garanta o Bem-Estar Social como política pública é diferente de ter que arcar com custos básicos como educação, saúde e moradia com uma renda baixa. Um Estado que não garante serviços básicos, até uma renda muito maior do que as mencionadas pode não ser suficiente para proteger as pessoas de riscos normalmente ligados à pobreza.

Outros critérios precisam ser levados em consideração, como, por exemplo, classe social, lugar de residência; regiões geográficas que apresentem diferentes situações de carência, como é o caso de moradias localizadas em áreas isoladas e tradicionalmente abandonadas pelo Estado. Também o gênero, a variação do rendimento, composição e etnia, momento do ciclo de desenvolvimento humano, estrutura e organização social, cor da pele, grau de engajamento e coesão comunitária.

Como nos lembram Destremau e Salama (1999), a pobreza não é apenas um fato da concretude, mas também um sentimento, o que é aprofundado por Gaulejac (2006) ao falar com maestria do encontro entre o psíquico e o social, síntese nunca fácil.

Há uma concretude que não pode ser desconsiderada, o curso nos lembrou que as patologias psiquiátricas e de adição, gravidez entre adolescentes, os homicídios, a privação de liberdade por ação judicial, a mortalidade infantil, a confiança entre os membros de uma dada comunidade, a expectativa de vida, os resultados escolares entre crianças e adolescentes e a mobilidade social são negativa e intensamente impactados pelo fenômeno da pobreza. Nada do que foi citado deixa de ter um impacto no psiquismo desses sujeitos.

Gaulejac (2006) nos chama a atenção para a dimensão da injustiça quando sujeitos privados de direitos são obrigados à convivência com a opulência. Quantos não são os sujeitos que nos passam pelo ambiente clínico e nos relatam suas histórias de dor por terem convivido muito de perto com abastados. Tal é o caso de muitos de meus pacientes que, quando alunos, estudaram em escolas de classe média ou alta foram obrigados, muito cedo, a perceberem-se faltantes em relação a tantos outros com tanto.

Muitos desses sujeitos, tal como os relatos colecionados por Gaulejac (2006), nos falam do desmoronamento da imagem do ideal parental, que é sempre um choque para as crianças, seja qual for seu meio social. Todavia, a pobreza a faz confrontar-se muito cedo com a imagem negativa que gera no olhar dos outros. As crianças são afetadas quando não conseguem admirar os pais pela condição de restrição na qual se encontram. “A miséria é uma doença e o portador da doença é assimilado à própria doença” (p. 76), o que tende a comportamentos paranóicos.

É comum ouvir desses sujeitos históricos de maus-tratos, violências de toda ordem, tortura, ficando as vítimas divididas entre a impossibilidade e necessidade de falar a respeito, o que gera uma ambiguidade entre uma posição ativa de ter que continuar vivendo e a angústia de uma posição passiva, interna. Nos momentos

de maior fragilização, vulnerabilizam-se. O sujeito vê-se devastado por tensões contraditórias entre a tentativa de salvaguardar sua unidade e a impossibilidade de consegui-lo sem rejeitar uma parte de si mesmo. Gaulejac (2006) evoca conceitos de Winnicott ao destacar que o sujeito perde a capacidade de brincar e o espaço transicional entre o sujeito e o mundo é invadido pela confusão.

Acirra-se para o sujeito o duelo entre o que deveria ser e como as circunstâncias o obrigam a reconhecer-se. Apesar de a psicanálise conceber a falta como constitutiva do ser, nesse caso, tem-se justamente o contrário, haja vista a sensação de que é sua própria vida que está sendo recusada.

Gaulejac (2006) nos lembra que o sofrimento, ao tempo que pode mobilizar a criatividade, pode bloquear o sujeito. Ao passo em que Bordieu (1998) nos fala de vítimas estruturais como aquelas atingidas pelas contradições, incoerências e ambiguidades das instituições, inscrita nos mecanismos terrivelmente implacáveis do mercado, da Escola, do racismo e atinge como uma fatalidade principalmente os alijados, que pela coabitação multiplicam as misérias de cada um, produzindo a desesperança de si.

Para Gaulejac (2006) a dignidade é uma mobilização para não afundar ante o ataque às subjetividades, como fizeram com os judeus por meio da estrela amarela ou o *blanchot* entre os argelinos, como tentativa de impor a impotência e a inibição da capacidade de ação, tentar convencer sobre a decadência, a desqualificação do eu, imposição de confusões sobre as identidades e de auto-estimas. A saída para esse grande psicossociólogo seria reencontrar a instância de um Eu-sujeito que não fosse mais a expressão de um poder dominador e onipotente, mas da restauração de uma fala, por meio de um coletivo capaz de lhe dar segurança quando foi despossuído de si mesmo.

Para Gaulejac a vergonha é um meta-sentimento, complexo e multidimensional à qual o sujeito reage de forma hostil ou a internaliza. A pobreza, a fome, a miséria, as violências extremas (maus-tratos, estupro, tortura, deportação), nas quais as vítimas ficam divididas entre a necessidade e a impossibilidade de falar sobre.

Ante a fala comum de naturalização das desigualdades, destaquemos a importância dos contextos, discussão que para nós é especialmente trabalhada pelos teóricos da *nature x nurture*.

Não que estejamos negando a natureza, tampouco a cultura. Precisamos fazer trabalhar, as interações entre natureza e cultura. Os sujeitos da pesquisa que realizamos para nosso doutoramento demonstram a atualidade desse debate. São subjetividades que dispõem de uma biologia, sem que se resumam a ela, tampouco são determinados por ela. Um de nossos sujeitos, um adolescente de 16 (dezesseis) anos teve o crânio perfurado por um fogão que caiu sobre a cabeça dele aos cinco anos de idade. Obviamente essa lesão lhe deixou como herança mais que as convulsões neurológicas, conforme pudemos comprovar do estudo de seu quadro clínico. Também precisamos considerar aqui a precariedade dos serviços públicos de saúde e o quanto a questão poderia ter sido diferente se dispusesse de recursos para outras intervenções.

Uma última e importante contribuição biológica que julgamos procedente trazer para estes debates, é a neurofisiologia da adolescência, o que faremos com o auxílio de Steinberg (2015), em obra na qual discute as questões neurofisiológicas da adolescência para destaque das possibilidades e não limitações desta fase.

Para o autor, a adolescência é o segundo período de maior plasticidade cerebral e o prolongamento da adolescência torna esse período particularmente importante. A plasticidade, que é especialmente rica em áreas que governam a autorregulação, faz da adolescência um período de oportunidades, assim como uma época de riscos.

Para ele, a adolescência é um Período de “Desequilíbrio Maturacional”, haja vista que enquanto a arquitetura cerebral do funcionamento cognitivo já está maduro aos 16 anos de idade, a excitação dos sistemas cerebrais que governam o processamento de incentivos, a experiência emocional e a cognição social ainda está desenvolvendo a autorregulação. Esse desequilíbrio é maior

no meio da adolescência, período no qual há uma maior vulnerabilidade ao comportamento de risco e à psicopatologia.

O autor demonstra, por meio de gráficos, que os adolescentes amadurecem cognitivamente antes da maturidade psicossocial, o que equivale a dizer que, durante o meio da adolescência, há uma intensa atividade límbica, conforme ilustra o gráfico que se segue, que o pesquisador associa a um acelerador, com uma ainda frágil atividade de regulação dos lóbulos frontais, que ele associa à ideia de um freio. Logo, em sua analogia, o carro apresenta risco para a circulação nas vias públicas.

Esse processo predispõe o jovem a uma hipersensibilidade à circuitaria de recompensa, o que favorece a busca de sensações que costumam manifestar-se em comportamentos de risco. O pesquisador coleciona alguns estudos que dão fundamento à sua tese, um dos quais demonstra que a busca de sensações alcança seu pico aos 19 anos em várias das culturas ocidentais estudadas, apesar de não possuir amostra no Brasil.

Já a circuitaria de inibição de respostas, que requer uma capacidade de adiamento de satisfação, resistência à frustração e controle dos impulsos encontra-se muito fragilizada nesta fase da vida, o que ocasiona uma dificuldade de contenção dos impulsos e baixo limiar de resistência à frustração, como é tão comum em algumas das categorizações nosográficas. Ocorre que o cérebro humano é extremamente plástico, pois modifica-se ao longo da vida para melhor atender às necessidades do sujeito. Tanto muda pela maturação biológica, quanto pelas experiências humanas e há dois momentos nos quais essa plasticidade é ainda maior: na primeira infância e na adolescência.

Por essa plasticidade de desenvolvimento o autor compreende as mudanças em larga escala na estrutura dos circuitos neurais: crescimento de projeções neuronais, poda sináptica, neurogênese e mielinização. Já na fase adulta essa plasticidade se dá pela modificação de Sinapses existentes em pequena escala e pequenas mudanças nas espinhas dendríticas, sendo a adolescência é o período

final dessa maior plasticidade de desenvolvimento. Assim, a plasticidade predispõe vulnerabilidade e oportunidade. Como se pode perceber, há uma remodelação dramática de múltiplos sistemas cerebrais. Daí, além dos fatores socioambientais, centrar-se nesse momento o início da grande maioria dos transtornos mentais.

Para Steinberg (2015), a adolescência é convocada pela biologia e se encerra através da cultura. Para nós, é difícil dizer onde cada dimensão começa e onde termina. O autor aponta uma queda contínua no início da puberdade ocasionada pela obesidade infantil, a exposição a disruptores endócrinos, o aumento da exposição à luz, o aumento da ausência do pai e o aumento da sobrevivência de bebês prematuros. Concomitantemente tem-se o adiamento da transição para a idade adulta que se dá pelo aumento da demanda pela educação superior, o aumento no custo mais alto da moradia, pela mudança no status e poder econômico das mulheres e mudanças nos valores e atitudes dos jovens adultos.

Esse processo gera um impacto no desenvolvimento do adolescente: extensão do período de desequilíbrio maturacional, de risco, a combinação da busca de recompensa e do baixo controle cognitivo é especialmente tóxica. Ao mesmo tempo há período mais longo de neuroplasticidade e maior oportunidade para intervenção haja vista que os sistemas autorregulatórios permanecem abertos.

Mesmo os estudos organicistas, como o em tela, demonstram o impacto da condição sócio-econômica nos processos de autorregulação e funcionamento executivo já na primeira infância e que fomentadores de uma puberdade precoce têm maior probabilidade de serem vivenciados por crianças de baixo rendimento socioeconômico. Também os contextos familiar, escolar e comunitário desses adolescentes apresentam deficiências na promoção da autorregulação. O autor chega mesmo a afirmar que adolescentes de mais alto nível socioeconômico apresentam maiores oportunidades de acumular “capital neurobiológico”.

Mesmo oriundo das cadeiras médicas, o autor demonstra que a autorregulação é mais importante, menos hereditária e menos estável que a inteligência, o que depende em muito do estilo parental de autoridade. Tal como nós, defende

uma revisão do conceito de adolescência para além da limitação, que enfatize a potencialidade; que a intervenção precoce é a mais efetiva, eficiente e eficaz das políticas públicas; que os Estados tomem medidas para impedir a precocidade da puberdade; políticas que ajudem os adolescentes a se protegerem de si próprios; que ajudem os pais em seus papéis com seus filhos; políticas escolares que promovam a autorregulação e aumentem as oportunidades de serviço voluntário.

Tanto quanto esse autor, percebemos de nossos sujeitos de pesquisa acentuado descompasso entre os impulsos e a contenção desses e apesar de considerarmos a força do biológico, como discutido neste item, temos a certeza de que este não atua descontextualizado do ambiente social, histórico, familiar e de constituição e funcionamento psíquico. Endossamos aqui os estudos de Barlow e Durand (2017) de que para além do biológico há o contextual.

Esses foram apenas alguns recortes iniciais sobre o diálogo entre a biologia e as ciências humanas para marcação de nossa posição nesse debate, o que, de uma forma indireta já foi demonstrada quando de nossa discussão com a teoria da complexidade sobre a condição humana. Seguiremos com algumas das correntes da criminologia que são apresentadas sem hierarquia de importância, a começar por uma corrente que destaca a (des)organização social como fator etiológico do crime.

O que pretendemos destacar com essa discussão entre o biológico e o cultural é contrapor a corrente meritocrática, pois efetivamente, ainda que algum sujeito apresente altos escores cognitivos em múltiplas dimensões da inteligência, dependerão da (in)qualidade do ambiente, como: ensino, doméstico e comunitário, o que é atravessado pelo fenômeno da pobreza.

Pinzani e Rego (2015) destacam a comum incompetência da Escola em lidar com as dificuldades pessoais, familiares e sociais dos sujeitos que buscam escolarizar e educar. “A pior e mais injusta atitude é, seguramente, culpar as crianças pelos resultados insatisfatórios que obtêm em seu processo de aprendizagem” (p. 25).

Os estudos nos mostram e o curso EPDS reforçou que nas sociedades com maior concentração de renda, o processo de transmissão dos saberes e

conhecimentos superiores é restrito às elites, a desigualdade social se mantinha pela desigualdade de instrução e educação.

Como nos lembra Arendt (2016), a crise da educação não é algo ingênuo dissociado dos interesses de um Estado-Mercado a serviço da alienação e manipulação. Portanto um risco para a *polis*. A serviço desse processo se encontram mídias de comunicação às massas de extrema vulgarização para uma infantilização do público, especialmente aos pobres, com o conseqüente enfraquecimento dos vínculos de coesão e solidariedade civis e a perigosa redução de qualquer sentimento de pertencimento a uma coletividade.

Souza (2009), ao discutir a meritocracia, ressalta como essa ideologia, para funcionar, precisa silenciar qualquer tipo de determinação social. Isola, por isso, o indivíduo do seu contexto socioeconômico, atribuindo-lhe, desse modo, a responsabilidade exclusiva (o mérito ou o demérito) pelo seu sucesso (ou fracasso). Todos os nossos sujeitos de pesquisa, absolutamente todos, não foram bem sucedidos na Escola e o (in)sucesso na escola não depende apenas do esforço do sujeito, como temos visto aqui, ou como toda a discussão levada a termo por Bordieu (1998). Depende de um conjunto de capacidades dentre as quais, inteligência, aplicação, disciplina e perseverança, mas não apenas.

Os sujeitos da socioeducação não são apenas pobres, são pretos, moradores de periferia, filhos de família e comunidades fragilizadas. Trata-se aqui de exclusões híbridas. Portanto, não basta redistribuir bens.

Através da escuta de meus sujeitos de pesquisa, percebi a visão estereotipada e preconceituosa de alguns educadores sobre os estudantes filhos de famílias beneficiadas e pelo próprio Programa Bolsa Família, o que ficou ainda mais claro pelos módulos do curso e pelos fóruns dos próprios educadores que faziam o curso. As entrevistas, mostradas em vídeos, evidenciam como os(as) pobres são historicamente vistos(as) e tratados(as) pelos serviços públicos em geral. Pinzani e Rego (2015) ilustram essa questão através de inúmeros depoimentos colhidos em entrevistas com agentes públicos, especialmente profissionais de escolas públicas.

Esses são sujeitos abandonados pelo Estado, que renuncia à sua função pedagógica de criador de ambientes propiciadores de autonomia, gerando aqui que aprendemos com o curso como uma “ditadura da miséria” que desumaniza esses sujeitos ao relega-los à redução da vida a uma constante luta pela sobrevivência, o que passa quase sempre por processos de humilhação e assujeitamento.

Não que estejamos falando de absoluta independência, também com o curso, aprendemos com Simmel (1977) sobre a falácia da ideologia da independência presente no mundo capitalista, quando, de fato, todos interdependemos. Afirmo o autor que o único sujeito que não depende de outros é “[...] o habitador isolado das florestas alemãs ou norte-americanas” (SIMMEL, 1977, p. 360) . Assim, a “[...] liberdade individual não é uma qualidade interna de um sujeito isolado, mas um fenômeno de correlação que perde seu sentido quando não há contrapartida” (SIMMEL, 1977, p. 357, *apud* Pinzani e Rego, 2015).

O resultado desse sistema perverso é um imenso déficit democrático e cívico, com severos danos para o laço social, ainda mais em comunidades esquecidas pelo Estado, restando o poder ambíguo e perverso dos interesses locais, ou seja: a injustiça, o desrespeito e a brutalização. Nessas localidades, o Estado destaca-se como repressor bruto, promovendo aquilo que Margalit (1996) denominou como “morte civil”, tentando nos fazer tropeçar em sua tragédia como se fosse natural.

O que resta...

O adolescente autor de ato infracional é filho de um contexto de risco e de um Estado que tanto participou da construção desses processos, quanto não atuou com políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas que potencializassem a capacidade de resiliência e os recursos comunitários como caminho de construção de uma outra forma de organização econômica, social e política.

Ao se propor uma análise sobre a situação de pobreza de adolescentes em medidas socioeducativas, evidencia-se múltiplas exclusões que corroboram à situação de autor de ato infracional. Os estudos apresentados sobre condições socioeconômica desses adolescentes e seus rebatimentos culturais, sociais e psicológicos nos convidam a ampliar o olhar sobre esse público, de modo geral restrito a preconceitos, perspectivas moralizantes e julgamentos severos. É interpor-se ao senso comum que, à luz da bandeira de diminuição da idade penal, revela o quão equivocada e infundada é a perspectiva punitiva frente aos direitos salvaguardados pelo ECA.

Ao assinalar os percursos escolares de adolescentes em medidas socioeducativas como eivados de fracasso escolar, distorção idade/ano, abandono e evasão, percebe-se que o direito à educação, assegurado constitucionalmente, vêm sendo violado a esse público. Talvez, evidencie-se também que esse fracasso escolar é, também, um elemento constitutivo de sua condição de adolescente em cumprimento de medida.

A contribuição dos estudos sobre educação, pobreza e desigualdade escolar para a educação nas medidas socioeducativas se dá ao visibilizar a vulnerabilidade que essa situação gera, ao tempo que pode sensibilizar docentes da socioeducação ao seu público: adolescentes com reiteradas violações que, mais que preconceito e punição, necessitam de empatia e esperança para reconstrução de suas trajetórias escolares e de vida.

Referências

ABRAMOVAY, Mirian. (coord.). et al. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Editora Renavan; Instituto Carioca de Criminologia, 2013.

BARBOSA, Maria Lígia. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

BARLOW, David H. & DURAND, Mark R. *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. Tradução Noveritis do Brasil. 2a ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BORDIEU, Pierre de. *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil*. Juventude Viva. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Pesquisa nacional de saúde do escolar 2009*. Relatório. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

BRASIL. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*. Estudo & Pesquisas – informação demográfica e socioeconômica, n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. *Panorama Nacional: a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Programa Justiça Jovem. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Levantamento Anual SINASE 2013*. Brasília: SDH, 2015b.

BRASIL. *Levantamento Anual SINASE 2016*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERQUEIRA, Daniel e COELHO, Danilo Santa Cruz. Redução da Idade de Imputabilidade Penal, Educação e Criminalidade. Nota Técnica no 15 . Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

CERQUEIRA, Daniel; MOURA, R. L. Oportunidades para o jovem no mercado de trabalho e homicídios no Brasil. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. (Org.). Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_desafios_completo_web.pdf

CERQUEIRA, Daniel; RANIERE, Mariana; GUEDES, Erivelton; COSTA, Joana Simões; BATISTA, Felipe; NICOLATO, Patrícia. Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. Nota Técnica no 18. Brasília: IPEA, 2016b.

DESTREMAU, Blandine; SALAMA, Pierre. O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

DIEESE. Pesquisa socioeconômica em territórios de vulnerabilidade social no Distrito Federal. Produto 6 Relatório Analítico Final da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal. BRASÍLIA: DIEESE, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Perfil dos Jovens do Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2012.

DUARTE, N de S. e YANNOULAS, S. C. O percurso escolar da população em situação de pobreza. In: Anais da 34a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Natal–RN, out. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-154%20int.pdf>

DUARTE, Natalia de Souza. Política social: um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBET, Françoise. O que é uma escola justa? In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set/dez, 2004, p. 539-555.

LEE, David S. & McCRARY, Justin. 2009. The Deterrence Effect of Prison: Dynamic Theory and Evidence, Working Papers 1168, Princeton University, Department of Economics, Center for Economic Policy Studies..

FARRINGTON, David P. Developmental Criminology and Risk-Focused Prevention. In: Mike Maguire, Rod Morgan and Robert Reiner (eds). The Oxford Handbook of Criminology, pp: 657-701, Oxford, Oxford University Press, 2002a.

FARRINGTON, David Philip. Fatores de Risco para a violência Juvenil. In DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002b.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2015. Ano 9. São Paulo: FBSP, 2015.

FGV. O tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. RJ: FGV/IBRE, CPS, 2009.

FOX, J. Demographics and U.S. homicide. In: BLUMSTEIN, A.; WALLMAN, J. (Ed.). The crime drop in America. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. In Educação e Sociedade, Campinas, 2002, p. 299-325.

GAULEJAC, Vicent de. As Origens da Vergonha. Tradução de Maria Beatriz Medina. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GENTILE, Pablo. O Direito à Educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Revista Educação Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1,059-1079.

HARLOW, C. W. Education and correctional populations. Bureau of Justice Statistics Special Report, 2003. Disponível em: <<http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/abstract/ecp.htm>>. visto em setembro de 2018.

LASCH, Christopher. *A Cultura do Narcisismo: Vida Americana numa Era de Esperança em Declínio*. Tradução de Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983 (publicado originalmente em 1979).

L.CHIODA, et al., Spillovers from conditional cash transfer programs: Bolsa Família and crime in urban Brazil, *Economics of Education Review* (2015). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.005>. visto em setembro de 2018.

LEE, D. S. and J. MCCRARY (2009). **The Deterrence Effect of Prison: Dynamic Theory and Evidence**. Working Papers 1168, Princeton University, Department of Economics, Center for Economic Policy Studies.

LOCHNER, Lance e MORETTI, Enrico (2001). *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*. NBER Working Paper No. 8605 Issued in November 2001.

MACEDO, A. C. et al. **Violência e desigualdade social: mortalidade por homicídios e condições de vida em Salvador, Brasil**. *Revista de Saúde Pública*, v. 35, n. 6, p. 515-522, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

MARGALIT, Avishai. *The decent society*. Cambridge (USA): Harvard University Press, 1996.

MAGNUSSON, David; KLINTERBERG, Britt; STATTIN, Hakan. ***Autonomic Activity/Reactivity, Behavior, and Crime in Longitudinal Perspective***, Pp 287- 318, In: Joan McCord (ed), Facts, Frameworks, and Forecasts: Advances in Criminological Theory. New Brunswick, NJ. 1992.

PAIN, Jacques. L'école, une prévention fondamentale. In: ***L'École et ses Violences***. Paris: Anthropos, 2006.

_____. La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury. In: MARTIN, Lucien et al. ***La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury***. Paris: Éditions Matrice, 2009.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. ***Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas***. Tese de doutorado. UnB, 2008.

PEREGRINO, M. ***Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres***. Tese de Doutorado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PINZINI, Alessandro e REGO, Walquiria Leão. ***Pobreza e Cidadania: módulo 1***. Brasília: MEC-SECADI, 2015.

PRINZ, Jesse J. ***Beyond. Human Nature: How Culture and Experience Shape our Lives***. New York. W. W. Norton & Company, 2012.

SANTOS GUERRA, M. ***Entre bastidores: o lado oculto da organização escola***. Porto: Asa, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. ***Intervenção e consentimento: a política educacional do 161 Banco Mundial***. Campinas: Autores associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Enid R. A.; OLIVEIRA, Raissa Menezes (2015). **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**. Nota Técnica No 20. IPEA. Brasília.

SIMMEL, Georg. **Filosofia del dinero**. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1977.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Educação: um escudo contra o homicídio?** Texto para discussão no 1298. Brasília: IPEA, 2007.

SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal**. Educação e Realidade, v. 33, 2008.

STEINBERG, Laurence. **Age of opportunity: lessons from the new science of adolescence**. 2015.

UNICEF. **Fora da Escola não pode! O desafio da exclusão escolar**. Brasília, UNICEF, 2013.

WAISELFISZ, Júlio J. **Mapa da violência 2013: mortes matadas por armas de fogo**. CEBELA/FLACSO, 2013.

WEBSTER, C. M. and Doob A. (2003). **Sentence severity and crime: Accepting the null hypothesis**. In M. Tonry (Ed.), Crime and Justice: A Review of Research, Volume 30. Chicago, IL: University of Chicago Press.