

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós Graduação em Psicologia

**O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E A ESCOLA:  
CRIMINALIZAÇÃO E INCLUSÃO PERVERSA**

Ana Vlória Holanda Cruz

Natal  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ana Vlória Holanda Cruz

**O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E A ESCOLA:  
CRIMINALIZAÇÃO E INCLUSÃO PERVERSA**

Dissertação elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos e apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal  
2010

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós Graduação em Psicologia

A dissertação “O Adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa”, elaborada por Ana Vlândia Holanda Cruz, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ângela de Alencar Araripe Pinheiro \_\_\_\_\_

Pro. Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto \_\_\_\_\_

*“Ela disse antes de eu começar a ir. Já começou desconfiando, dizendo que não ia dar certo. Aí eu não tô nem vendo, não. Como é que o nego vai estudar se a própria professora diz que tu não vai conseguir?”*  
(Ad., 18 anos)

*A árvore que não dá frutos  
é chamada de estéril. Quem  
examina o solo?*

*O galho que quebra  
é xingado de podre, mas  
não havia neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta  
se diz que é violento,  
ninguém diz violentas  
as margens que o cerceiam.*

BERTOLD BRECHT

Para Cícero Antônio,  
adolescente com quem convivi na LAC  
e cuja trajetória  
não me deixa esquecer o sentido da Luta.

*In memoriam.*

## **Agradecimentos**

À minha amada família, pela compreensão e apoio incondicional. Em nenhum instante nossa distância significou ausência.

Ao professor Dr. Herculano Ricardo Campos, não apenas pela dedicação e competência com que orientou este trabalho mas, sobretudo, por ter se revelado um amigo.

Ao meu querido companheiro no amor e nos sonhos, Renato, que me ensina com a própria vida que é preciso agir com serenidade e radicalidade na construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e justa.

Ao professor Dr. Oswaldo Yamamoto, pelo incentivo e pelas valiosas sugestões.

À professora Dra. Ilana Paiva, com quem muito tenho aprendido, pela disponibilidade.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial Adriana, Keyla e Raquel, por me fazerem sentir em casa em uma nova cidade.

Aos amigos distantes, pela força e vibração.

A todos que concordaram em participar deste estudo, sobretudo aos adolescentes, razão de sua elaboração.

## Sumário

<b>Resumo</b> .....	9
<b>Abstract</b> .....	10
<b>Introdução</b> .....	11
<b>Parte I – Fundamentação Teórica</b>	
<b>Adolescência em conflito com a lei</b> .....	16
1.1 Adolescência: uma construção histórica .....	16
1.2 A adolescência no contexto do capitalismo periférico.....	27
1.2.1 O neoliberalismo e as sequelas da “questão social” .....	37
1.2.2 O adolescente na sociedade de mercado .....	60
1.3 O adolescente em conflito com a lei .....	79
1.3.1 Políticas de atendimento .....	94
1.3.2 Perfil nacional dos socioeducandos .....	106
<b>2. Dispositivos ideológicos que articulam pobreza e periculosidade</b> .....	110
2.1 O Estado Penal .....	115
2.2 A segregação .....	141
2.3 “Os matáveis”: práticas de extermínio .....	151
<b>3. A escola no contexto capitalista</b> .....	155
3.1 A escola e a lógica do capital .....	156
<b>Parte II – A Pesquisa</b>	
<b>1. Procedimentos e instrumentos</b> .....	170
1.1 O campo de pesquisa .....	170
1.2 A abordagem teórico metodológica e os procedimentos de análise .....	172
1.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados .....	177

1.4 Participantes .....	182
<b>2. Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>185</b>
2.1 A Pastoral do Menor .....	186
2.2 A Liberdade Assistida Comunitária em Fortaleza .....	188
2.3 A adolescência em conflito: passaporte para a visibilidade .....	205
2.4 O adolescente em conflito com a lei e a escola .....	231
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>287</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>292</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>301</b>

## **Resumo**

O presente estudo trata de uma investigação que visa identificar a relação entre adolescentes em conflito com a lei, cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida, e a escola. Foi desenvolvido no Programa de Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor de Fortaleza – CE -, e dele participaram 21 adolescentes, oito técnicos do Programa, três membros do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará, cinco professores e oito diretores e coordenadores das escolas frequentadas pelos adolescentes, nos bairros Pirambu, Tancredo Neves, Jardim Iracema e Bom Jardim. Busca-se, fundamentados no método histórico e dialético, caracterizar os adolescentes estudados enquanto pessoas que têm uma inserção particular na estrutura social do capitalismo neoliberal, em que sua adolescência se encontra sujeita aos apelos de consumo, aos limites em face deles, e às formas perversas de inserção no sistema, como a criminalização, a segregação e a marginalização. Revela-se que a escola da qual participam reproduz tais condições de inserção, as quais ao mesmo tempo se constituem elementos de identidade por meio dos quais os jovens são caracterizados.

Palavras-chave: Adolescência; conflito com a lei; escola; criminalização; método histórico e dialético.

## **Abstract**

This study aims to identify the relation between adolescents in conflict with the penal law, who were convicted to assisted freedom (a socio-educative measure applied by the Juvenile Justice system as a sanction to adolescent offenders), and the school. The research was developed in the Community-based Assisted Freedom Program of “Pastoral do Menor”, in Fortaleza (capital city of Ceará State, Brazil). The study has engaged 21 adolescents, eight program professionals, three members of the Center for Defense of Child Rights in Ceará, five teachers and eight school principals and education managers from the schools attended by the adolescents in the neighborhoods of Pirambu, Tancredo Neves, Jardim Iracema e Bom Jardim. It intends, based on dialectical and historical method, to define the investigated adolescents as persons with a very singular insertion into the social structures of neoliberal capitalism. Their adolescence is subject to consumerism appeals, to the limits imposed by these appeals and to perverse ways of insertion in the system, such as criminalization, segregation and marginalization. It reveals that the school attended by the adolescents reproduces such conditions of insertion. At the same time, these conditions are elements of identity, by which the adolescents are characterized.

Key-words: Adolescence; conflict with the law; school; criminalization; dialectical and historical method

## **Introdução**

O presente estudo objetivou investigar a relação entre os adolescentes em conflito com a lei, cumprindo medida sócioeducativa de liberdade assistida comunitária, e a escola. A pesquisa buscou, através do método histórico e dialético descritos principalmente por Karel Kosik (1986) e Luckács (1974, 1979), compreender as diversas nuances de tal relação, dentro de uma totalidade historicamente determinada pelo capitalismo no seu atual estágio neoliberal.

O estudo foi desenvolvido no Programa de Liberdade Assistida Comunitária (LAC) da Pastoral do Menor da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. A entrevista por pautas consistiu na principal técnica de coleta de dados, sendo complementada pela pesquisa documental e por diário de campo. Procuramos abranger os atores sociais mais diretamente envolvidos com a problemática investigada, de forma que foram entrevistados adolescentes sob medida aos cuidados da LAC e seus familiares, profissionais a quem cabe implementar a referida medida e membros da equipe técnico-pedagógica das escolas frequentadas pelos adolescentes. Profissionais do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Estado do Ceará (CEDECA-CE) também foram ouvidos, com o objetivo de auxiliar na interpretação das condições de vida dos adolescentes em questão.

A análise das informações colhidas, seja nas entrevistas, seja na observação direta, tomou como referência o construto teórico desenvolvido ao longo dos três primeiros capítulos do estudo, possibilitando discutir as opiniões divergentes, muitas vezes contraditórias, dos adolescentes, dos trabalhadores sociais e dos membros da instituição escolar.

No primeiro capítulo buscamos discutir o conceito de adolescência, contrapondo uma visão dessa fase da vida enquanto uma construção social e histórica a algumas vertentes tradicionais, que a definem como etapa natural e necessária do desenvolvimento humano. Revelamos como a adolescência, na sua concretude específica da vida dos meninos e meninas em conflito com a lei, é situada no contexto do capitalismo periférico, sob a égide neoliberal, sendo impactada pelo acirramento dos vários efeitos da “questão social”.

Considerando que o mercado ocupa um lugar central e determinante na estruturação e hierarquização das relações sociais, a cultura do consumo foi particularmente destacada para demonstrar que, como os indivíduos são avaliados em virtude das mercadorias que ostentam, os adolescentes em geral, e mais fortemente os jovens em conflito com a lei – porque estão mais sujeitos a julgamentos, pré conceitos, estigmas que os demais, sob permanente suspeita – buscam, desejam a posse de certos produtos fetichizados pela mídia, como forma de expressar uma identidade coerente com a noção aceita de inclusão. No entanto, como revela Martins (1997), esta inclusão se concretiza apenas de maneira “perversa” ou “precária”, estritamente em termos daquilo que é conveniente e necessário à reprodução do capital, de modo que a igualdade supostamente conquistada com esse tipo de inclusão é tão somente uma imitação, uma aparência.

Nesse capítulo, por fim, tomando como foco privilegiado a situação dos adolescentes que transgrediram o estatuto jurídico, efetuamos um resgate histórico das políticas dirigidas às crianças e aos adolescentes no Brasil, revelando seu caráter predominantemente classista e punitivo. A ação seletiva do Estado (tema aprofundado no capítulo segundo) fica patente nos dados sobre o sistema socioeducativo, o qual leva

à falsa impressão de que o ato infracional é exclusividade da classe oprimida, quando na verdade exclusivo dela tem sido a responsabilização por tais atos. Neste sentido, vale a pena resgatar o posicionamento de Foucault (1987), que explica porque existe um fosso tão grande entre o enunciado legal e as situações concretas de discriminação:

Seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em princípio ela obriga a todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece nas leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma; que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas uma categoria social encarregada da ordem sanciona outra fadada à desordem. [...] A lei e a justiça não hesitam proclamar sua necessária dissimetria de classe (p. 243)

No segundo capítulo, procuramos mostrar um particular efeito do neoliberalismo, enquanto ideário político e econômico hegemônico: o fortalecimento do Estado penal para conter o aumento da insegurança objetiva e subjetiva que é, ela mesma, causada pela diminuição da intervenção estatal no lado social. Nos termos de Wacquant (2003, p. 32), “a mão invisível do mercado encontra seu prolongamento ideológico e seu complemento institucional no ‘punho de ferro’ do Estado penal”, que se materializa em práticas de criminalização da pobreza e no re-fortalecimento das medidas disciplinadoras – e tentativas, como as propostas de redução da maioria penal, em trânsito no Senado -, seletivamente direcionadas para aqueles que são as

principais vítimas da violência, embora tomados como seus maiores algozes: adolescentes e jovens pobres, negros e moradores das periferias urbanas.

No terceiro e último capítulo da fundamentação teórica, tendo como principais referências as obras de Gaudêncio Frigotto (2000, 2004), Georges Snyders (1981) e Istvan Meszáros (2005, 2006), apresentamos uma concepção dialética de escola e analisamos a forma como ela participa da manutenção da sociedade de classes. Neste sentido, foram esclarecidas as diferentes maneiras como a prática escolar reflete e reproduz – através dos seus procedimentos cotidianos, da sua proposta curricular e de avaliação, da sua expectativa quanto ao educando ideal – a lógica dual e excludente da sociedade capitalista. Neste âmbito, a cultura do “fracasso escolar” mereceu particular atenção, enquanto reveladora de um processo (encoberto) de expulsão a que os adolescentes em conflito com a lei estão especialmente sujeitos.

A segunda parte do trabalho, que trata do desenvolvimento da pesquisa, está subdividida em dois blocos, o primeiro tratando do detalhamento dos instrumentos e dos procedimentos de coleta e interpretação dos dados, e o segundo compondo a análise deles. Esta, por seu turno, aborda quatro subitens, a saber: a Pastoral do Menor, a Liberdade Assistida Comunitária em Fortaleza, a adolescência em conflito e o adolescente em conflito com a lei e a escola.

Em relação ao Programa de Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor, em Fortaleza, esclarecemos no que consiste, em que bairros atua, com que objetivos, através de quais atividades etc. Parte importante desta etapa versou sobre a análise do banco de dados da Instituição e as informações coletadas na pesquisa documental, referente à situação e ao histórico escolar dos jovens acompanhados,

mostrando que um número significativo deles não apenas não conseguiu acessar o Ensino Médio, como já haviam abandonado o sistema formal de ensino.

Ao tratar da “adolescência em conflito: passaporte para a visibilidade”, descrevemos as condições concretas de vida dos jovens pesquisados, relacionando-as com a questão escolar e, fundamentalmente, revelando que são marcados por uma “(in)visibilidade” perversa, muitas vezes só rompida através das transgressões que cometeram.

Finalmente, procuramos esmiuçar, com base nos depoimentos e nas anotações feitas em campo, a relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola, identificando como se configura a “inclusão perversa” por tal via: o tratamento segregador e discriminatório a eles dirigido pelo corpo técnico e pedagógico; a produção do seu fracasso escolar, inclusive através das profecias auto-realizadoras; as formas sutis ou explícitas para eliminá-lo da escola; o predomínio da visão menorista, estereotipada e criminalizante etc. Por outro lado, revelamos as reações dos jovens que, em grande medida, confirmam a profecia auto-realizadora quanto ao seu “fracasso” na escola, bem como suas justificativas para algumas das transgressões cometidas.

Vale ressaltar que a motivação para a realização desta pesquisa surgiu da atuação como psicóloga no mesmo Programa pesquisado, no período entre 2006 e 2008, e que sua realização, muito além dos objetivos acadêmicos, é parte do nosso compromisso ético-político com os direitos humanos destes jovens e de suas famílias.

## **PARTE I – Fundamentação Teórica**

### **1. Adolescência em conflito com a lei**

#### **1.1. Adolescência: uma construção histórica**

Com base no pensamento lukacsiano, consideramos que o ser é histórico porque sua essência, em vez de ser dada a priori, se consubstancia ao longo do próprio processo de desenvolvimento ontológico, a partir das condições concretas de sua existência. Na Psicologia, uma concepção contextualizada do sujeito, preocupada com a historicidade, a cultura e os valores do homem, é característica marcante dos teóricos da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), dentre os quais se destaca Silvia Lane (1984), que salienta que “desde o desenvolvimento infantil até as técnicas de intervenção características do psicólogo, devem ser analisadas criticamente à luz dessa concepção do ser humano – é a clareza de que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se existisse em si e por si” (p. 19). Nessa medida, considera-se que compete à práxis da Psicologia abranger não apenas o indivíduo, mas também a sua relação dialógica com o meio e com os processos grupais dos quais faz parte.

Na abordagem sócio-histórica, que tem suas proposições baseadas no pensamento marxista, a relação homem/sociedade também é percebida dialeticamente. Concebe-se

O homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. As ideias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias. E a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (Bock, 2001, p. 17).

Através dessa interpretação, a Psicologia sócio-histórica traz a atividade e a consciência<sup>1</sup> como elementos essenciais do psiquismo, sendo que a relação entre elas, por ser um processo dialético, ocorre através das mediações de relações sociais, da linguagem e da ideologia. Procura-se, portanto, uma aproximação com a totalidade histórico-social:

Cada indivíduo concreto é situado em sua atividade fundamental, da qual decorre um conjunto de relações com grupos, instituições e outros indivíduos que deve ser considerado. Aborda-se sua consciência por meio do discurso por ele produzido, o qual revela de que forma apropriou-se dos significados sociais para representar sua atividade e relações sociais e como, a partir disso, produziu sentidos pessoais. O caráter ideológico dessa produção decorre do fato de que os significados sociais expressam interesses concretos, definidos historicamente pela contradição de classes.

E também no fato de que a atividade do indivíduo insere-se nesse contexto

---

<sup>1</sup> A atividade, categoria trabalhada por Leontiev, corresponde a forma como o homem histórico se insere na organização social do trabalho para a manutenção e a reprodução da existência coletiva. A consciência, por sua vez, representa a “realidade conhecida, vivida, experienciada e modificada pela atividade”, incluindo “representações e emoções, significados e sentidos, objetividade e subjetividade” (Golçalves, 2003, p. 41-42).

social fundado sobre a existência de classes com interesses concretos diferentes. Essas determinações históricas e contraditórias estão presentes, enquanto mediações, na relação atividade-consciência (Gonçalves, 2003, p. 42).

É a partir dessa perspectiva que concebemos a adolescência enquanto uma construção social. Discordamos da concepção predominante no senso comum e mesmo entre os psicólogos, de que a adolescência é uma etapa natural, universal, própria do desenvolvimento humano e usualmente apresentada como marcada por características negativas e desfavoráveis tais como crises, conflitos, tormentos, conturbações vinculadas à emergência da sexualidade etc. Afirma Ozella (2003) que “contra todas as evidências ... que questionam a universalização dos conflitos e crises adolescentes e que reafirmam as determinações históricas e culturais na constituição da adolescência, a Psicologia insiste em negligenciar essa *inserção histórica* e as *condições objetivas de vida* dos jovens” (p. 19, itálicos nossos). Tal universalidade traz implícita a ideia de uma evolução linear e natural do ser humano, independente das condições concretas de sua existência; interpretação esta que, a nosso ver, diz respeito à petrificação de determinadas condições históricas, sem conceber a realidade humano-social como unidade de produção e produto, sujeito e objeto, gênese e estrutura (Kosik, 1986).

Essa posição é confirmada por estudos realizados pelo Núcleo de Pesquisa sobre a Adolescência, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC-SP, do qual faz parte a análise de Ana Bock, para a qual

A adolescência tem sido tomada, em quase toda a produção sobre o assunto e na Psicologia, como uma fase natural do desenvolvimento, isto é,

todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência. Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência algo familiar e esperado. Junto com os primeiros pêlos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim, tudo aquilo que a Psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou de adolescência. Torna-se necessário re-visitar e rever o conceito porque, em suas concepções, a Psicologia naturalizou a adolescência. Considerou-a uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o processo social constitutivo da adolescência (Bock, 2004, s/p).

Na mesma perspectiva, Sergio Ozella (2002), ao realizar um resgate histórico das obras sobre adolescência, identifica as principais fontes a partir das quais essa concepção naturalizante e universal passou a ser compartilhada pela Psicologia e incorporada pela cultura ocidental. De acordo com seu levantamento, Stanley Hall identificou a adolescência como etapa marcada por tormentos vinculados à emergência da sexualidade; o psicanalista Erik Erikson contribuiu com a institucionalização da adolescência como fase especial do desenvolvimento ao introduzir o conceito de moratória, identificando essa fase com confusões de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria; e Debesse afirmou existir uma mentalidade particular e um psiquismo característico dessa fase.

De acordo com o mesmo autor (Ozella, 2002), um exemplo dessa concepção na América Latina está presente na obra *Adolescência Normal*, de Aberastury e Knobel (1989), ainda bastante utilizada por profissionais de diversas áreas. Knobel introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por uma crise essencial com sintomatologia bem definida que inclui, por exemplo, tendência grupal, constantes flutuações de humor e do estado de ânimo, atitude social reivindicatória e contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta. Percebe-se, portanto, que a adolescência não só foi naturalizada como frequentemente é tomada como uma fase difícil, problemática ou semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos naturais, cujas características seriam universais e inevitáveis.

Sobre a discussão da naturalização, universalização e patologização da adolescência, Ozella (2002, 2003) também ressalta que a Psicologia, ao supor uma igualdade de oportunidades entre todos os adolescentes, acabou por ocultar e mesmo legitimar as desigualdades presentes nas relações sociais, tornando-se uma teoria predominantemente ideologizada e, por que não acrescentar, fruto de uma percepção reificada da realidade. Tal concepção decorre de generalizações inconsistentes de estudos fundamentados em um único “tipo” de jovem: homem – branco – burguês – ocidental, não conseguindo, por conseguinte, se aproximar da realidade da maioria dos adolescentes. Ana Bock (2004) aponta outra consequência: a desvalorização da participação política do jovem, visto que suas ações são tomadas como imaturas ou precipitadas. Logo, seu posicionamento é inferiorizado por uma sociedade adultocêntrica<sup>2</sup> que desvaloriza quem está fora do mundo produtivo.

---

<sup>2</sup> O adultocentrismo é considerado como uma cultura popular e institucional na qual se estabelecem relações de negligência, exploração e violência, isto é, de opressão e discriminação, sobre crianças e

Ainda outra característica merece destaque: a rígida dicotomização entre inato x adquirido, universal x particular, *nature* x *nurture* e indivíduo x sociedade. Tal característica é percebida mesmo dentro de algumas vertentes teóricas que, apesar de considerarem a adolescência como um fenômeno biopsicossocial, ora enfatizam os aspectos biológicos, ora os aspectos ambientais e sociais, não conseguindo superar visões fragmentadas e parciais. Dessa forma, os fatores sociais são encarados de forma abstrata e genérica, e a influência do meio torna-se difusa e descaracterizada na medida em que foi descolada de sua concreticidade.

Já dentro de uma perspectiva histórica, só é possível compreender qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade na qual foi produzido. É essa totalidade que o constitui e lhe dá sentido<sup>3</sup>: cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente esse todo (que não é percebido explicitamente) é a luz que revela o objeto singular, observado no seu significado.

Também para Kosik (1986), é a rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações que coincide com a compreensão dialética da realidade. Segundo esse autor, o processo do abstrato para o concreto, como método materialista do conhecimento, é a dialética da totalidade concreta, na qual, partindo da atividade prática do homem histórico, reproduz-se idealmente a realidade em seus diferentes planos e dimensões. Desse modo, a realidade é interpretada não por uma redução a algo

---

adolescentes, num claro (mas raramente reconhecido) processo de hegemonia social, cultural, econômica e jurídica do mundo adulto, em detrimento do mundo infanto-adolescente e por vezes coberta por um falso manto de proteção (Neto, 2007).

<sup>3</sup> A totalidade não significa “todos os fatos”. O conhecimento não pode abranger todos os fatos pois é sempre possível acrescentar dados e aspectos ulteriores. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (ou um conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (Kosik, 1986).

diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos de seu movimento.

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui uma estrutura própria (cognoscível, não caótica) que se desenvolve e vai se constituindo dialeticamente (não é um todo acabado em seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas), de semelhante concepção decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientações e princípios epistemológicos para o estudo e a compreensão de qualquer objeto ou área de conhecimento. Assim, a adolescência (e qualquer outro conceito ou objeto neste estudo) deve ser compreendida nessa inserção:

É importante perceber que a totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem as condições sociais, a adolescência não existiria ou não seria essa da qual falamos. Não estamos nos referindo, portanto, às condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem. Estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência (Ozella, 2002, p. 22).

Por conseguinte, é preciso entender a adolescência como constituída a partir de necessidades sociais e econômicas. Não é difícil perceber, por exemplo, que, desde que a publicidade passou a vender a eterna juventude, o “tempo” da adolescência tem se expandido, começando cada vez mais cedo e continuando ilimitadamente. A esse respeito, afirma Müller (2005), que:

Enquanto seres humanos, estamos submetidos ao tempo: o crescimento e o envelhecimento do corpo são fatos naturais de nossa existência, como em

todos os seres vivos. A forma como isso é percebido social e individualmente, porém, não é algo óbvio. Dividir o ciclo de vida em etapas ou fases, atribuindo-lhes diferentes status, papéis e poderes, é uma construção cultural relativa no tempo e no espaço... Existe, portanto, o dado biológico – nossos corpos mudam com o passar do tempo – assim como existem dados sociais construídos sobre estes – usamos a idade para organizar nossa sociedade, pois ela é um critério de localização dos sujeitos (p. 67).

Para clarificar esse posicionamento, podemos apontar a coexistência de valores positivos e negativos sobre a adolescência e a juventude, utilizados de acordo com diferentes interesses: se, por um lado, identificaram-nas com uma série de características consideradas socialmente negativas, por outro temos valores que exaltam esteticamente a juventude como um signo que condiciona uma série de atividades produtivas ligadas ao corpo e à imagem, fazendo com que a juventude se constitua em um certo ideal social que devemos antecipar e conservar, visto que condensa a “leveza” tão valorizada nos tempos atuais (o corpo delineado, a liberdade de fazer e desfazer relacionamentos, a possibilidade de sucessivos recomeços etc.). Outro exemplo é a representação da infância, da adolescência ou da juventude como o “futuro do país”, como se elas tivessem o ônus da mudança ao mesmo tempo em que, pelo mesmo motivo, lhes são atribuídas características tidas como onerosas, tais como inconstância ou impulsividade.

Em síntese: a adolescência é constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais; é um fato significado e interpretado pelo homem, com marcas que a sociedade destaca e significa (as mudanças corporais, por

exemplo). O próprio predomínio de uma determinada visão de adolescência implica a supremacia de significados sociais relativos a esse campo, e implica também que o jovem apropria-se desses significados para representar a sua particular experiência de adolescência (Gonçalves, 2003), pois o indivíduo tem um papel ativo “quer na construção deste contexto a partir de sua inserção, quer na sua apropriação” (Jacques, 1998, p. 163), constituindo-se enquanto forma histórico-social de individualidade. Nessa linha, conhecer as concepções de adolescência predominantes em certo meio social permite discutir em que medida existe maior espaço para uma vivência e significação críticas ou para uma consolidação de realidades proclamadas (Gonçalves, 2003, p. 43).

Wanderlino Nogueira Neto (2007), integrante da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude e reconhecido teórico de direitos humanos de crianças e adolescentes, aprofunda essa questão através do debate sobre a identidade<sup>4</sup> no contexto das relações geracionais<sup>5</sup>. Afirma ele que as relações interetárias são um construto que se inicia antes mesmo do nascimento, quando os pais geram expectativas para o desempenho de papéis e responsabilidades socialmente atribuídos a crianças e adolescentes. Constrói-se, a partir dessas relações, uma verdadeira “ordem ou sistema geracional”, com práticas preestabelecidas e um discurso justificador correlato, semelhante aos papéis e responsabilidades do homem e da mulher nas relações de gênero, ou ainda das construções históricas que atribuem um papel subalternizado aos negros e indígenas nas relações raciais e étnicas.

---

<sup>4</sup> Aqui entendida como construída, ativada e re-construída na interação, pelo conflito; ou seja, apesar de depender do reconhecimento dos outros atores sociais, a identidade nasce da diferenciação e não da reprodução do seu-idêntico (Neto, 2007).

<sup>5</sup> Conjunto de valores, atitudes, condutas e formas de relacionamento que definem, na sociedade, o que significa ser adulto ou ser criança/adolescente (Neto, 2007).

As categorias raça, gênero e geração têm em comum serem atributos com significados históricos organizados por hierarquias, privilégios e desigualdades, aparados por símbolos particulares e naturalizados. Para Neto (2007), a combinação dessas categorias, na classe, não é uma simples operação de somas de discriminações ou de linguagens próprias e pode dar origem a sujeitos políticos mais ricos e criativos além dos esquemas duais de identidades-alteridades.

Diante disso, o pesquisador defende que crianças e adolescentes devem **também** ser sujeitos da luta pelo reconhecimento e fortalecimento de sua condição, negada e oprimida pelo adultocentrismo hegemônico, e afirma que a militância identitária<sup>6</sup> deve complementar a militância clássica em favor da desconstrução do modelo de classe e de dominação em geral, articulando a luta contra os diversos sistemas de reprodução das desigualdades.

Mas, se a adolescência é uma construção histórica, quando e por que ela se constituiu com seus significados atuais? No entendimento de Bock (2004), utilizando-se das reflexões de Adélia Clímaco, considera que tal construção se deu a partir da sociedade moderna – com a revolução industrial, quando o trabalho sofisticou-se do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação adquirida na escola, período posteriormente associado à adolescência. Além disso, o desemprego estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado. A adolescência refere-se, assim,

A esse período de latência social construída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e

---

<sup>6</sup> No mesmo sentido de uma identidade negra, homoerótica, indígena etc., ou seja, uma construção política do sentido de “pertença”, a afirmação de um valor social positivo que o indivíduo reivindica para si e que não prescinde do diálogo com o diverso.

extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos, vão sendo pinçadas para a construção das significações (Bock, 2004, s/p).

No Brasil, segundo Costa (1989), até o século XIX, a criança permaneceu prisioneira do papel social do filho, sendo bastante ignorada e subestimada até que pudesse assumir as responsabilidades familiares, de forma que o conceito e a vivência do que se entende hoje por adolescência era inexistente nesse período. Ao “pai-proprietário” interessava o filho adulto, com capacidade para herdar e administrar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família, donde o fenômeno da “adulterização” precoce da infância: “tão logo chegavam à puberdade, os filhos eram levados a assumir a postura de adultos” (Costa, 1989, p. 159).

É dentro desses marcos que podemos criticar a percepção autônoma e naturalizada da adolescência, fortemente marcada por estereótipos e estigmas, e compreendê-la de acordo com múltiplas determinações (filogenéticas, ontogenéticas, culturais etc.) que não existem independentemente da atividade do homem. A adolescência é criada historicamente nas relações sociais, enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura, enquanto significado. Em decorrência disso, nossa prática psicológica deve respeitar o adolescente em sua subjetividade e diferenças de etnia, de gênero e de classe social.

Esclarecida nossa visão sobre a adolescência como uma construção, poderemos, a partir de agora, focar o adolescente deste estudo: aquele que está em

conflito com a lei e, mais especificamente, cumprindo a medida sócio-educativa de Liberdade Assistida Comunitária. Para tanto, se pretendemos trabalhar com o adolescente concreto, ou seja, se buscamos dar um caráter sócio-histórico ao conceito generalizante, é imprescindível termos as condições econômico-sociais como ponto de partida, identificando os processos desiguais de socialização que possibilitam diferentes juventudes. Como afirmam Cabral e Souza (2004), é por meio desses mecanismos que os adolescentes terminam privados de direitos fundamentais, oprimidos e responsabilizados pela violência da qual eles próprios são, em última instância, as maiores vítimas.

Com base em uma visão dialética e histórica da sociedade, enfatizando-a em seu aspecto ideológico dominante e nas contradições inerentes ao capitalismo, o adolescente é focalizado inserido em um contexto maior, no qual são destacados os conflitos de classe e os mecanismos de controle e repressão utilizados historicamente para lidar com a violência e com os atos infracionais, para só então, e de forma qualitativamente diferenciada, ser apreciado em sua singularidade.

## **1.2. A adolescência no contexto do capitalismo periférico**

O desenvolvimento do capitalismo global ocorreu às custas de contradições sem precedentes: a evolução de diversas técnicas, a complexificação de produtos e serviços e o avanço exponencial da capacidade de produção de mercadorias possibilitaram uma apropriação privada cada vez mais concentrada, seja entre regiões e

países, seja internamente em cada país<sup>7</sup>. Essa é, na realidade, uma lei geral da acumulação capitalista, que reproduz e perpetua necessariamente as condições de exploração (Marx, 1867/1996).

Da dinâmica do modo de produção capitalista, da sua lógica, resulta um avanço sempre polarizado da acumulação: de um lado, uma gigantesca massa de valores e, de outro, uma imensa concentração de pobreza. Ou seja, a acumulação da riqueza é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria e a degradação moral no polo oposto. Por isso afirma Hobsbawm (1992, p. 268) que o capitalismo cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Tal expressão do conflito entre capital e trabalho é insuprimível nos marcos da sociedade capitalista. Como alegam Netto & Braz (2008), imaginar a solução da “questão social”<sup>8</sup> mantendo-se e reproduzindo o modo de produção capitalista é o mesmo que imaginar que este mesmo modo de produção pode se manter e se reproduzir sem a acumulação do capital, o que é uma impossibilidade estrutural.

Isso já era visível na época do *Manifesto Comunista* (1848/2000). Com uma antecipação de mais de um século, Marx e Engels já nos apresentavam um painel da modernidade capitalista ao anunciarem a desigual apropriação de riqueza e a concentração econômica e política que ameaça os princípios democráticos. Tal

---

<sup>7</sup> O problema da mercadoria não deve aparecer apenas como uma questão particular, nem mesmo como o problema central da economia tomada como uma ciência particular, mas como o problema estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais. Na estrutura da relação mercantil é possível descobrir o protótipo de todas as formas de objetividade (e as formas correspondentes de subjetividade) na sociedade burguesa (Lukács, 1974).

<sup>8</sup> Conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista; estando fundamentalmente vinculada ao conflito entre capital e trabalho (Netto, 2007).

caracterização, em que pese a conjuntura em que foi produzida, mostrou-se correta em sua essencialidade: o Estado exerce funções sociais integradoras, mas seu caráter de classe permanece como a sua determinação estrutural mais significativa e deve ser sempre considerada na análise de qualquer um de seus aspectos e funções, incluindo as ações de responsabilização de adolescentes e as políticas educacionais.

Para compreender os atuais problemas sociais devemos, portanto, partir de um contexto historicamente determinado, baseado na divisão da sociedade em classes antagônicas e na hierarquia de posições que sobre ela se ergue. Da análise histórica do capitalismo depende,

A compreensão da atual hegemonia conquistada pelo mercado, em um grau que mesmo as experiências e as atividades que estejam fora de sua estrutura imediata de comando são reguladas pelos seus ditames, pela necessidade de competição e de lucro. O capital invade a vida íntima das pessoas, através da criação de necessidades e controle de comportamentos políticos, sociais e culturais (Paiva, 2008, p. 26).

O que pretendemos com este tópico não é realizar um resgate histórico da consolidação da dinâmica capitalista e suas consequências, mas apenas apontar brevemente suas características contemporâneas, indicando que o modo de produção capitalista é determinante, em última instância, das condições atuais de vida dos jovens. Para Boaventura de Sousa Santos (1999), os problemas mais absorventes são, como nunca, os de natureza econômica: desemprego, inflação, déficit orçamental, dívida interna e externa, a primazia da economia globalizada e a decorrente desigualdade entre países.

É hoje evidente que, nas últimas décadas, a iniquidade da distribuição da riqueza mundial se agravou (Santos, 2002): 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram seu Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita* decrescer nos anos 1980; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, no fim da década de 1990, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas, o que corresponde a ¼ da população mundial, vivia na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia; e outros 2 bilhões viviam apenas com o dobro desse rendimento. Outros dados trazidos pelo autor são igualmente espantosos: segundo o Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vive 85,2% da população global, detinha apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população total, detinha 78,5%.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2009) de 2009 mostra que os progressos irregulares e as desigualdades na saúde, na riqueza e na educação persistem. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi calculado para 182 países – sendo esta a mais abrangente cobertura – e continua a mostrar dados alarmantes. A diferença na expectativa de vida de uma criança nascida em Níger, última classificada quanto ao IDH, para uma nascida na Noruega, que ocupa a primeira posição, chega a 30 anos. Para mais, as diferenças no rendimento *per capita* são enormes: por cada dólar ganho por uma pessoa em Níger, 85 dólares americanos são ganhos na Noruega.

Para manter essa lógica de acumulação, o capitalismo contemporâneo necessitou destruir os direitos conquistados pela classe trabalhadora ao longo de dois séculos, e o fez eficazmente através do ideário neoliberal, minando principalmente os direitos sociais:

O capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras. A desmontagem (total ou parcial) dos vários tipos de *Welfare State* é o exemplo emblemático da estratégia do capital nos dias correntes, que prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como “privilégios” de trabalhadores) e a liquidação das garantias ao trabalho em nome da “flexibilização” (Netto & Braz, 2008, p. 225-226).

A construção do mercado mundial é a forma de o capital seguir sua condição intrínseca de acumulação e centralização, excluindo qualquer possibilidade de igualdade e usurpando direitos. A ideologia neoliberal restabelece a fé nos mecanismos de mercado em tempos de profunda solidão dos sujeitos, muitos descrentes de sua capacidade de transformação histórica, cada vez mais competitivos e menos capazes de gentilezas e companheirismos. Disso resulta o que Mészáros (2002) indica como o esgotamento da capacidade civilizatória do capital: um capitalismo que se funda cada vez mais no desperdício, na obsolescência programada, na ampliação do complexo militar e na destruição do meio ambiente.

As mudanças na conjuntura socioeconômica e política da modernidade têm gerado repercussões distintas para os diferentes países, mas algumas características podem ser identificadas de forma mais ou menos constantes, como a desregulamentação e a mundialização dos fluxos capitalistas, a especulação financeira, o enfraquecimento do papel do Estado, a suspensão ou redução dos direitos sociais e trabalhistas, a segmentação do mercado de trabalho, o desemprego estrutural, a crise fiscal e a

hegemonia do mercado (Rizzini, Zamora & Klein, 2007). Todas essas práticas estão fortemente relacionadas ao neoliberalismo, principalmente a partir da década de 1980, quando a agenda neoliberal progressivamente marca seu domínio em nível mundial.

Tais traços contraditórios e o efeito mutilador e destrutivo do capitalismo se potencializam quando se trata de países periféricos na sua estrutura mundial. No caso do Brasil – que já traz a submissão em seu nascedouro através de uma colonização de exploração e de um regime escravocrata – a mercantilização dos direitos sociais, a ruptura da proteção do trabalho e a instalação de um mercado autorregulado se expressam em um dos mais elevados graus de exploração do trabalho e de concentração de renda. No Relatório de Desenvolvimento Humano - Brasil (PNUD, 2005) que traz como tema Racismo, Pobreza e Violência, são clarificadas as desigualdades internas. Embora muitos indicadores tenham sofrido sensível melhora (tais como a taxa de mortalidade infantil, o acesso à educação básica e a prestação de serviços essenciais), o país continua entre os mais desiguais do mundo, sendo essa desigualdade refletida também nos índices de violência. São assassinadas em torno de 30 mil pessoas todos os anos no Brasil.

Não obstante, a criminalidade não afeta a todos da mesma maneira. Os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade, reproduzidos no mesmo estudo, mostram que, em 2001, a taxa de homicídios dos homens negros de 20 a 24 anos de idade era de 218,5 por 100 mil habitantes, um risco equivalente ao de morar em países em guerra civil, enquanto que a mesma taxa para os brancos era de 102,3 por 100 mil habitantes. Como veremos no segundo capítulo, a desigualdade é apontada como um dos principais fatores influenciadores dos índices de homicídio dos países.

Na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2008), também são apontadas as diferenças entre regiões: metade das famílias nordestinas vive com até R\$ 214,00, enquanto na região Sudeste o valor do rendimento mediano gira em torno de R\$ 441,00. Considerando-se pobres as pessoas que vivem com rendimento mensal familiar de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo *per capita*, o Nordeste, com 51,6%, desponta como a região que apresenta o maior percentual de pessoas pobres.

A pobreza no país também continua a afetar com muito mais intensidade as crianças e adolescentes. Em 2007, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelou que 30% dos brasileiros viviam com esse patamar de rendimentos; no caso das crianças e adolescentes de 0 a 17 anos de idade, a proporção de pobres era bem mais alta, totalizando 46%. Chama mais atenção ainda o percentual de quase 20% que vivia com rendimento mensal familiar de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo. Em contrapartida, apenas 1,7% desse segmento da população vivia com rendimento mensal familiar de mais de cinco salários mínimos. No Nordeste, quando se destacam apenas as pessoas de 0 a 17 anos de idade, o número proporcional de pobres é de 68,1%, sendo que, destes, 36,9% viviam com somente até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo de rendimento mensal familiar.

Ao apresentar tal quadro, propomos que, a partir da hegemonia do neoliberalismo como reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de “bem-estar” social e das modificações econômicas e socioculturais da chamada pós-modernidade, as desigualdades inerentes ao sistema capitalista se acirraram em grandes proporções, agravando os efeitos da “questão social” e tendo impactos significativos sobre o modo de vida da população em geral e, sensivelmente, da parcela jovem.

Para fundamentarmos essa discussão, descreveremos na seção 1.2.1, intitulada “O neoliberalismo e as sequelas da questão social”, no que consiste e quais os impactos do neoliberalismo como ideário hegemônico, analisando mais detalhadamente suas consequências para a sociedade brasileira. No item seguinte, “O adolescente na sociedade de mercado”, nosso objetivo é relacionar a lógica cultural do capitalismo contemporâneo, marcada pelo fetiche das imagens e sua rápida descartabilidade, com uma juventude cada vez mais coibida de ter acesso às mercadorias socialmente valorizadas, contradição esta que se acirra após o neoliberalismo. Antes, porém, faz-se necessário esclarecer o conceito de Política e de Estado que norteará nossa discussão.

Compartilhamos do posicionamento de Sérgio Abranches (1985) de que política é conflito. Conflito negociado, regulado por instituições e condicionado por mediações sem, no entanto, perder sua característica de oposição e contradição de interesses – o que permite também, segundo Francisco de Oliveira (2007), uma permanente mudança de qualidade no intercâmbio desigual em que se estrutura o próprio conflito ou o “jogo da política”. Essa concepção “abre as portas para sua permanente reinvenção, no sentido de que toda proposta, e sua resposta, que consiga sair do campo anteriormente demarcado cria um novo campo que é, em si mesmo, uma nova qualidade dos atores políticos” (Oliveira, 2007, p. 15). Política, portanto, é também poder, manifestando-se frequentemente em jogo desequilibrado de correlação de forças entre grupos ou classes sociais.

Assim, quem detém instrumentos de pressão eficazes possui maior probabilidade de obter mais ação do Estado do que quem depende dessa própria ação para conseguir o mínimo indispensável à sua sobrevivência (Abranches, 1985). É nesse sentido que consideramos que a população de crianças e adolescentes está

particularmente vulnerável aos seus desenlaces, tanto por não conseguir espaço para participar ativamente dos “conflitos negociados”, quanto por estar destituída de poder pelas significações que já expressamos no item anterior.

Interessa-nos sobretudo a análise da política social; e esta é parte, precisamente, do processo estatal de alocação e distribuição de valores. Está, portanto, no centro do confronto de interesses de grupos e classes, cujo objeto é a reapropriação de recursos extraídos dos diversos segmentos sociais através da tributação. Tal política surge no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição, que favorecem a acumulação em detrimento das necessidades sociais básicas e da igualdade. O padrão de acumulação, desse modo, impõe restrições à política social, desenhando caprichosamente o perfil da escassez, como descreveremos a seguir.

Percebe-se, portanto, que partimos de uma visão do Estado que não o concebe como neutro, idealmente dirigido para o bem comum, o interesse geral ou uma justiça igual para todos. Antes, é entendido como a representação política de uma sociedade dividida em classes, de modo que atende prioritariamente aos interesses de um segmento específico da população. Como o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas também na fase aguda da luta de classes, ele é geralmente o poder da classe economicamente mais poderosa, a qual, por seus recursos, torna-se também a classe que domina politicamente: “da mesma forma que o Estado antigo foi, em primeiro lugar, o Estado dos possuidores de escravos para manter subjogados esses escravos, assim também como foi o órgão da nobreza para manter submetidos os camponeses, servos ou dependentes; o Estado representativo moderno é o instrumento para a exploração do trabalho assalariado pelo capital” (Engels, 2002, p. 193-194).

Se considerarmos as condições materiais de uma sociedade como a base de sua estrutura social, o Estado é a expressão política da divisão de classes e a forma de atenuar o conflito irremediável de tal divisão.<sup>9</sup>

No interior do marxismo, Gramsci foi quem mais se dedicou a uma interpretação mais sistemática do Estado, trazendo uma concepção ampliada ao distinguir duas esferas essenciais no interior das superestruturas: a sociedade política (o Estado em “sentido estrito”, como “Estado coerção”, sendo formado pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão) e a sociedade civil (formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos, a organização material da cultura etc.) (Coutinho, 1999).

Esclarecidas tais premissas, vale ressaltar que o estudo dos impactos do neoliberalismo, especialmente pela contradição de uma política econômica que aumenta a miséria e uma política social que limita as ações do Estado para assistir essa população, nos é importante para compreender: 1. A situação socioeconômica dos jovens no país; 2. As políticas públicas voltadas para a juventude, as políticas de educação e as políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei; 3. A transformação das sequelas da questão social (e, dentre elas, a violência urbana e a “delinquência juvenil”) em problemas individuais; 4. A intensificação do processo ideológico que criminaliza a pobreza; e, por fim, 5. Porque o Estado tem utilizado a polícia, os tribunais e os sistemas de encarceramento não só como controle da

---

<sup>9</sup> Um estudo mais consistente sobre a procedência do Estado pode ser encontrado na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (2002), na qual Engels apresenta o surgimento do Estado pela necessidade de controle das lutas sociais entre os diferentes interesses econômicos: aparentemente “pairando” acima da sociedade (neutro, autônomo), o Estado tornou-se necessário para servir como elemento moderador do conflito e para conservá-lo dentro dos limites da “ordem”.

criminalidade, mas também como instrumento de domínio da pobreza. As políticas de educação, por sua centralidade nesta pesquisa, serão analisadas separadamente, no terceiro capítulo da fundamentação teórica.

### *1.2.1. O neoliberalismo e as sequelas da questão social*

A crise do modelo econômico desencadeada na década de 1970 pelos choques do petróleo e prolongada nos anos 1980 através da crise financeira e do comércio internacional pode ser traduzida por uma longa e profunda recessão que combinava, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação (Anderson, 1995; Soares, 2002). Esse foi o terreno fértil para o ideário neoliberal teorizado, ainda na década de 1940, por Hayek e a Sociedade de Mont Pèlerin<sup>10</sup>, mas que, até então, não obteve repercussão, dado que nas décadas de 1950 e 1960, sob o Estado de bem-estar social, o capitalismo tinha apresentado o crescimento mais rápido da história.

Para tais propagadores dos ideais neoliberais, as raízes da crise estariam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas reivindicações, provocando um excessivo gasto por parte do Estado. O remédio seria, então, manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder da classe trabalhadora, mas parco nos gastos sociais. A estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo e, para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária e uma restauração da taxa “natural” de desemprego, além de incentivos fiscais para os agentes econômicos.

---

<sup>10</sup> Conforme Anderson (1995), quando da constituição das bases do *welfare state* na Europa do pós-guerra, Hayek realizou um encontro, na Suíça, com intelectuais que partilhavam da mesma orientação ideológica, entre os quais, Karl Popper, Milton Friedman, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises e Walter Lipman, fundando a Sociedade de Mont Pèlerin e lançando os pressupostos de um capitalismo sob novas bases. Entre seus objetivos fundamentais, estava o combate ao Keynesianismo.

Tomada em linhas gerais, a agenda neoliberal consistiria em elevar as taxas de juros, contrair a emissão monetária, baixar drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, abolir controles sobre os fluxos financeiros, criar níveis de desemprego massivos, reprimir greves e impor uma nova legislação antissindical, cortar gastos sociais e realizar um amplo programa de privatizações (Anderson, 1995). No entendimento de Soares (2002), o modelo neoliberal também inclui, por definição, a informalidade no trabalho, o subemprego e a desproteção trabalhista; além de agravar as desigualdades sociais e criar níveis alarmantes de miséria. Tais condições, ao contrário do que possa parecer, não seriam uma manifestação de que o sistema estaria funcionando mal, e sim a contraface do funcionamento correto do novo modelo social de acumulação que está preocupado em criar “uma nova e saudável desigualdade para voltar a dinamizar as economias avançadas” (Anderson, 1995, p. 11).

Se rastrearmos o neoliberalismo no pós-guerra, segundo Yamamoto (1996), verificaremos quatro grandes experimentos:

1. no Reino Unido de Margareth Thatcher (e, em moldes um pouco diferentes, nos Estados Unidos de Ronald Reagan) – daí expandindo-se para todo o território europeu;
2. na Austrália e na Nova Zelândia (onde os próprios governos trabalhistas implementaram um devastador programa neoliberal);
3. no leste europeu, após o colapso do socialismo real, talvez o mais amplo e profundo processo neoliberal e,
4. na América Latina. Aqui, rigorosamente falando, ocorreu a primeira experiência neoliberal, antes mesmo do Reino Unido de Thatcher: trata-se da experiência chilena, durante a ditadura Pinochet. Após o Chile, depois a Bolívia, nos anos 70, seguiram-se o México (com Salinas) em 1988, a Argentina (com Menem)

e a Venezuela (com Carlos Andrés Pérez) em 1989; o Peru (com Fujimori) em 1990. O Brasil entra tardiamente nesse circuito, na década de 90, iniciando-se com Collor e consumando-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso (p. 16-17).

Conforme delineado anteriormente, a gestão estatal das políticas do campo social é um dos elementos nodais do programa neoliberal. Os cortes nos gastos sociais, a desativação de programas e a redução do papel do Estado, consubstanciam-se hoje em proposições concretas<sup>11</sup>. Consolida-se, portanto, um padrão de intervenção pública segundo o qual investimentos na área social se configuram não só como gastos, mas como gastos *residuais*. Ainda utilizando Yamamoto (1996), com base em Draibe (1993), as proposições neoliberais orbitam em torno de três grandes linhas: descentralização, concentração e privatização.

A primeira seria uma forma de aproximar a gestão dos problemas, de forma a incrementar a eficácia e reduzir os custos. Alimentando formas alternativas de oferta de serviços, viabiliza-se, inclusive, a participação de organismos não governamentais, estabelecendo-se as “parcerias”. Concentração pode ser traduzida como a focalização dos gastos públicos seletivamente, em setores escolhidos conforme parâmetros definidos politicamente. Finalmente, privatizar significa deslocamentos de serviços do setor público, seja para o setor privado com ou sem fins lucrativos

---

<sup>11</sup> Benevides (2004) mostra as atualizações de práticas discriminatórias combinadas com os cortes nos gastos sociais e seu foco nos contribuintes. Numa comparação que seria cômica se não fosse trágica, a autora nos remete à campanha do Lenço Branco, em 1860, quando o liberal mineiro Teófilo Otoni defendia a causa da “democracia de gravata lavada, a democracia pacífica da classe média, letrada e asseada, a única merecedora do gozo dos direitos e da cidadania”, para depois evidenciar o posicionamento recente de “autoridades” paulistanas, na gestão Maluf, defendendo que “a prefeitura só pode atender aqueles que pagam impostos”, e assim justificando o abandono das famílias vítimas de enchentes e desabamentos.

(entidades filantrópicas, as ONGs em geral etc.), seja, simplesmente, sua desativação (p. 17).

Apesar de todas essas medidas, o neoliberalismo não alcançou seu fim de reanimação do capitalismo mundial, ou seja, não conseguiu restaurar taxas de crescimento estáveis. Em alguns países a taxa foi, inclusive, decrescente<sup>12</sup>; e certamente não escaparam das crises cíclicas. Considerando o ideário neoliberal como um “corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (Anderson, 1995, p. 22), Perry Anderson analisa da seguinte forma as suas consequências:

*Economicamente*, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. *Socialmente*, ao contrário, conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. *Política e ideologicamente*, todavia, alcançou um êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios e que todos tem que adaptar-se a suas normas... Este fenômeno chama-se hegemonia (1995, p. 22-23).

---

<sup>12</sup> Para Anderson (1995), as razões para esse resultado paradoxal são três: 1. A desregulamentação financeira criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva (durante os anos 80 ocorreu uma explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais); 2. Os gastos sociais não diminuíram muito devido ao desemprego e ao aumento demográfico dos aposentados (e, conseqüentemente, das pensões); e 3. Ironicamente, quando o capitalismo avançado entrou novamente em grande recessão (1991), a dívida pública de quase todos os países ocidentais começou a assumir dimensões alarmantes.

Ou seja, o neoliberalismo cumpriu suas promessas quanto à queda da taxa de inflação, à recuperação do lucro das grandes indústrias, ao crescimento da taxa de desemprego, à limitação do movimento sindical e, finalmente, quanto ao aumento da desigualdade. Mas todas essas medidas haviam sido concebidas para a reanimação do capitalismo avançado, e, quanto a isso, mostrou-se decepcionante.

O *reordenamento* do poder e das funções do Estado<sup>13</sup> na fase do capitalismo avançado possibilitado pelo neoliberalismo é descrito por José Paulo Netto (2007): tratam-se de funções políticas que se imbricam organicamente com as funções econômicas, numa série de intervenções que buscam exclusivamente assegurar as condições de produção capitalistas com altos lucros. Como exemplo, podemos destacar a inserção do Estado como empresário nos setores básicos não rentáveis (os que fornecem energia e matéria-prima a baixo custo para os monopólios); o controle de empresas em dificuldade (re-privatizações); a entrega aos monopólios de complexos construídos com fundos públicos; os subsídios imediatos e indiretos às grandes corporações (investimentos públicos em meios de transporte e infraestrutura, preparação da força de trabalho requerida, gastos com pesquisas relacionadas às demandas do mercado etc.); e as encomendas e compras do Estado aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização.

A maior preocupação do “Poder Público” no neoliberalismo é, assim, atuar como um instrumento de organização da economia, operando como administrador dos seus ciclos de crise: o Estado foi capturado pela lógica do capital monopolista – ele é o

---

<sup>13</sup> Mesmo no liberalismo, a ideologia dominante não era contrária ao Estado: “o verdadeiro objetivo do liberalismo não é tanto que o Estado não intervenha na economia, mas sim que se subordine à lógica do funcionamento do mercado capitalista. Toda intervenção do Estado que facilite a consolidação dos interesses da burguesia, ainda que transgrida os princípios do ‘livre jogo’ do mercado, é legítima” (Acanda, 2006).

*seu* Estado, do que decorre a integração orgânica entre os aparatos privados dos monopólios e as instituições públicas.

Nessa conjuntura, a intervenção estatal sobre a “questão social” se realiza fragmentando-a e parcializando-a: suas implicações são recortadas como problemas particulares (*o* desemprego, *a* fome, *a* carência habitacional, *a* “delinquência juvenil” etc.) e assim enfrentadas. Assim sendo, é somente com o intuito de garantir o bom desempenho do modo de produção capitalista que as sequelas da “questão social” podem tornar-se objeto de uma intervenção por parte do Estado neoliberal, através das políticas sociais. Trata-se, no máximo, de um reformismo para conservar os fundamentos da sociedade burguesa. É dentro dessa perspectiva que Netto (2007) afirma que o redimensionamento do Estado burguês no capitalismo monopólico simultaneamente corta e recupera o ideário liberal: corta-o, intervindo através de algumas políticas sociais; recupera-o, debitando a continuidade das sequelas da questão social aos indivíduos.

Nesse sentido, é esclarecedor o posicionamento de José de Souza Martins (1997), que relaciona o debate sobre o neoliberalismo com o conceito de **inclusão perversa**, conceito este norteador do presente estudo:

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e

barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitualidade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes (p. 20).

Esses procedimentos são particularmente nefastos em países marcados pela miséria estrutural e pela desigualdade, como é o caso do Brasil. Se os impactos da agenda neoliberal são determinados, dentre outros aspectos, pela estruturação histórica da economia e do Estado, assim como pelos padrões anteriores das políticas públicas, tais como o grau de universalidade no acesso e o padrão de financiamento (Soares, 2001, 2002), consideramos válido um breve resgate sobre a situação nacional antes do período propriamente neoliberal visto que, historicamente, o Brasil já sofria com um modelo de desenvolvimento concentrador e socialmente seletivo; ou seja, o país faz sua entrada na dinâmica globalizada da agenda neoliberal sem ter vivido, de forma efetiva, a conquista dos direitos sociais (o que implica sérias consequências também para a educação), o que trouxe contornos particularmente dramáticos pela sua extensão e profundidade.

O processo de intensa alteração na estrutura produtiva iniciado nos anos 1950 a partir do Plano de Metas no governo de Juscelino Kubitschek sofreu, durante o regime autocrático burguês, alterações que exacerbaram algumas de suas características mais perversas. A assincronia do processo de avanço do capitalismo industrial nacional foi ampliada pelo estilo de desenvolvimento do Brasil autoritário, associando seu caráter retardatário em relação à ordem capitalista global à profunda heterogeneidade de sua formação social, o que dramatizou a imagem contraditória de nossa sociedade, produzindo maior desigualdade, maior pobreza e novos desequilíbrios estruturais.

Nesse período, o atendimento às demandas sociais não se fez com base no princípio dos direitos dos cidadãos e não se realizou através de mecanismos abertos e diversificados de representação. Materializou-se, antes, como privilégio; como concessão àqueles que foram capazes de influenciar os centros de decisão através de recursos próprios de poder. Já nessa ocasião, a ação pública privatiza-se, pois as deliberações governamentais passam a se referir diretamente a interesses particulares de grupos específicos, sem serem confrontadas com o parâmetro político e socialmente definido do interesse coletivo (Abranches, 1985).

O “milagre econômico” (a acentuada aceleração do ritmo de crescimento industrial comandada pelo setor produtor de bens duráveis, além da maior integração e diversificação do parque manufatureiro) proporcionado pela política econômica do autoritarismo que possibilitou a compatibilização de interesses dos três segmentos empresariais – Estado, iniciativa privada nacional e capital estrangeiro – teve efeitos associados negativos, principalmente no plano social. A elevação temporária dos níveis de emprego, embora tenha aliviado o quadro geral de carências, não chegou a alterá-lo substancialmente, persistindo, de um lado, as desigualdades de renda e a contração salarial e, de outro, a extensão da pobreza absoluta. Além disso, o descompasso marcante entre a evolução industrial urbana e o desempenho da agricultura, em relativo atraso e com políticas que beneficiavam as grandes produções com vistas à exportação, repercutiu em graves problemas, sobretudo quanto à produção de alimentos para consumo doméstico, elevando os preços e aumentando o déficit alimentar e a subnutrição da população pobre (Abranches, 1985). Tal governo apresentou, também, desvios financeiros e econômicos, ligados à dívida interna, ao comércio externo, à política fiscal e ao novo perfil do gasto público.

O novo padrão de industrialização, baseado na grande empresa, privada e estatal, nacional e multinacional, na organização oligopolista dos mercados, no dinamismo do setor de bens duráveis de consumo e no crescimento, igualmente rápido, dos setores de insumos básicos e de bens de capital, promoveu também uma importante alteração na composição da classe trabalhadora, que merece destaque. Esse novo modelo social requereu um contingente ponderável de trabalhadores qualificados, com grande capacidade de organização e mobilização. A concentração industrial promoveu a centralização operária e desenhou novos caminhos para o sindicalismo.

Já a partir de 1973, distorções nas pautas de financiamento da economia começavam a produzir pontos importantes de estrangulamento, ao mesmo tempo em que alimentavam uma nova espiral inflacionária. A economia entrou em franca desaceleração a partir de 1974, dando início à primeira crise verdadeiramente industrial do país (sendo, portanto, particularmente grave o surto de desemprego, visto que não existia na época um seguro que reduzisse tal desproteção).

Os sintomas de colapso no final dos anos 1970 foram confirmados na década seguinte: a renda caiu 12,7% no período, o Produto Industrial, 15,6% e o emprego industrial, em torno de 20%; o salário mínimo experimentou uma perda real de valor, entre 1964 e 1984, de 44%. Por outro lado, a construção civil também sofreu forte retração: os investimentos caíram mais de 18%. Paralelamente, enfraqueceu-se a posição tributária do governo, enquanto aumentavam as pressões sobre o gasto público e os programas sociais, decorrentes do próprio agravamento da crise. A inflação permaneceu em alta, enquanto a política salarial contribuía para reduzir ainda mais a capacidade de consumo, agora com o achatamento dos salários da classe média (Abranches, 1985).

Mesmo após 13 anos do início da recuperação econômica, estimava-se que 40% das famílias brasileiras encontravam-se abaixo da linha de pobreza, sendo que 20% podiam ser consideradas em situação de miséria, ou seja, de total destituição de meios de sobrevivência digna. Se tomarmos como definição da linha de pobreza a composição de um orçamento mínimo indispensável ao provimento das necessidades básicas de alimentação, estima-se que, em 1970, 49% dos domicílios brasileiros encontravam-se abaixo dessa linha. Ainda em 1980, perto de 43% dos domicílios estavam nessa situação, abarcando um universo próximo a 50 milhões de pessoas<sup>14</sup>. A pobreza rural era proporcionalmente maior: 70% dos domicílios localizavam-se baixo da linha de pobreza. Esses dados se tornam ainda mais relevantes quando comparamos a renda com a expectativa de vida ao nascer: entre aqueles que recebiam até um salário mínimo e os que ganhavam mais de cinco, a diferença na esperança de vida era de quase 15 anos (Abranches, 1985).

Por fim, de acordo com o mesmo estudo, pode-se afirmar que entre 1960 e 1980, agravou-se a desigualdade, embora o crescimento da renda tenha sido substancial. A participação na renda dos grupos mais pobres decresceu, enquanto se elevou a dos grupos de renda superior. Os dados são eloquentes: em 1960, a faixa dos cidadãos mais ricos (1%) detinha quase 12% da renda, elevando sua fatia para 15% em 1970 e 17% em 1980. Os 10% mais ricos captavam em torno de 50% da renda em 1980 e os 20% mais pobres, não mais que 3%.

---

<sup>14</sup> Considerando como critério o rendimento de até 3 salários mínimos, em 1970, 75% dos domicílios e 77% das famílias encontravam-se nessa situação; em 1980, a proporção era de 52% e 60%, respectivamente. No entanto, o relativo ilude o absoluto: em 1970, 14 milhões de famílias ganhavam até três salários mínimos, correspondendo a um contingente de aproximadamente 64 milhões de pessoas; em 1980, esses números eram, estimativamente, 17 milhões de famílias e 68 milhões de pessoas. Admitindo-se como pobres as famílias de rendimento mensal inferior a meio salário mínimo por pessoa, temos, em 1970, 13 milhões de famílias, ou seja, 68% do total, nessa circunstância e, em 1980, 12 milhões de famílias, perfazendo 41% do total (Abranches, 1985).

Em resumo, as duas décadas do regime autocrático burguês consolidaram um padrão de produção socialmente perverso, com profundas e danosas consequências para a qualidade de vida da população, agravando as desigualdades de renda, reduzindo o acesso a produtos alimentares básicos e indispensáveis e consolidando focos estruturalmente duros de pobreza, de difícil erradicação, pois “as pessoas no estado de absoluta carência estão aprisionadas em uma cadeia de privações, oriunda da própria operação da ordem social e econômica, que reduz suas chances reais de acesso a recursos que tornem possível saírem de sua miserável condição” (Abranches, 1985, p. 30).

Se a transição do populismo para o autoritarismo correspondeu a uma mudança na lógica da ação estatal, o regime militar não rompeu com a visão do direito social como privilégio. E, pior, retirou da política a possibilidade da ação coletiva reivindicatória através de forte repressão. O resultado foi uma peculiar associação entre estatismo e privatização, com elementos que podem ser percebidos ainda hoje e que, portanto, merecem algum detalhamento: o primeiro caracterizou-se pelo crescimento generalizado da máquina do Estado na área social, acompanhado de sua própria fragmentação: “no quadro de proliferação de agências e centralização burocratizada das decisões, certos núcleos do Estado autonomizaram-se, passando a atuar isoladamente. Com isso se comprometeu definitivamente a capacidade de planejamento e coordenação da ação governamental” (Abranches, 1985, p. 54).

Já a privatização da política social assumiu diferentes formas. A primeira correspondeu à adoção de critérios de mercado como parâmetros decisivos, ou seja, os objetivos finais da política foram deslocados para o plano secundário, elegendo-se a

eficiência econômica, a autossuficiência financeira e o equilíbrio orçamentário como metas prioritárias.

Tratados como bens privados no mercado, os benefícios sociais acabaram por assumir a forma de mercadorias. O segundo modo de privatização desses benefícios se deu através da transferência da provisão de bens e serviços de natureza social a organizações empresariais privadas (com destaque para as políticas previdenciárias), ou seja, o Estado paga, mas é o mercado quem provê, o que também acabou por criar condições favoráveis à corrupção e ao clientelismo. A terceira modalidade foi financeira: a reciclagem do dinheiro público, destinado a programas sociais, no sistema financeiro, impondo a necessidade de remuneração a níveis estritos de mercado (é o caso do financiamento dos programas de habitação e saneamento com recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e das cadernetas de poupança). Por fim, a quarta forma de privatização referiu-se à particularização que sofreram os programas sociais, isto é, sua captura por interesses particulares de grupos específicos, tornando-se privilégios corporativos ou ocupacionais, quando não diretamente instrumentos de acumulação de capital.

Sérgio Abranches (1985) também realiza uma avaliação do gasto social no período entre 1964 e 1984 referentes à nutrição e alimentação, saúde pública e assistência médica, habitação e saneamento, e educação; mostrando, de forma detalhada, como as características de “estatismo” e “privatizações” descritas acima se manifestaram, minando qualquer possibilidade de uma política social independente do mercado e dos interesses da classe burguesa. Falta-nos lugar mesmo para esboçar a exposição desses problemas muito extensos. Limitar-nos-emos, portanto, a deixar claro que a fragmentação, a inconsistência e a seletividade são as marcas mais profundas das

políticas sociais durante a autocracia, cristalizando a segmentação e a compartimentação da política social por muitos anos.<sup>15</sup>

Nos anos 1980, o Estado brasileiro (que estava econômica e politicamente fragilizado) enfrenta um processo circular e crônico de instabilidade macroeconômica e política: da moeda, do crescimento, na condução das políticas públicas etc. A política econômica acabou por submeter-se à própria volatilidade do processo econômico e político, ambos movendo-se em direções opostas. Foram contabilizados nesse período oito planos de estabilização monetária, quatro diferentes moedas, onze índices de cálculo inflacionário, cinco congelamentos de preços e salários, quatorze políticas salariais, dezoito modificações nas regras de câmbio, cinquenta e quatro alterações nas regras de controle de preços, vinte e uma propostas de negociação da dívida externa e dezenove decretos sobre a autoridade fiscal (Soares, 2001).

Foi no final do Governo de José Sarney (com o agravamento da crise econômica em 1989-90) que o Estado Desenvolvimentista chegou ao seu esgotamento máximo:

A erosão da autoridade governamental com a ausência crescente de legitimidade, enfrentando uma sociedade carente de consensos e hegemonias, sem parâmetros de ação coletiva, sofrendo os impactos de uma economia destruída pela hiperinflação, tudo isso levou à insustentabilidade da situação política e econômica e a um sentimento

---

<sup>15</sup> Como veremos posteriormente, o regime autocrático burguês deixou outras heranças que continuam a pesar bastante tanto sobre o funcionamento do Estado como sobre as mentalidades coletivas. Uma dessas consequências é apontada por Wacquant (1999) e está mais relacionada à questão dos direitos humanos: é o fato de que o conjunto das classes sociais tenda a identificar a defesa dos direitos do homem com a tolerância à “*bandidagem*”. De maneira que, além da marginalidade urbana, a violência no Brasil encontra uma segunda raiz em uma cultura política que permanece profundamente marcada pelo autoritarismo.

generalizado da necessidade de uma mudança radical de rumo (Soares, 2001, p. 154).

Vale ressaltar que o perfil da distribuição de renda no Brasil em 1990 continuava a ser um dos mais perversos, com os 10% mais ricos se apropriando de quase a metade (48%) do total de rendimento dos ocupados. Soares (2001), com base nos dados da PNAD, faz um esforço comparativo do número de pobres no país entre 1970 e 1990: em 1990, o número era de 39,2 milhões, correspondentes a 27% da população total<sup>16</sup>. O número de domicílios considerados pobres foi de 7,9 milhões, ou seja, 23% do total de domicílios. Considerando a mesma linha de pobreza, em 1970, os pobres eram 44,7 milhões<sup>17</sup> (54,1% da população total) e o percentual de domicílios pobres era de 45%. Em 1980, os pobres eram 29,5 milhões (34,8% da população total), com 20% de domicílios pobres.

Ainda de acordo com a pesquisa de Soares (2001), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por solicitação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), elaborou o Mapa da Criança, apresentando a indigência entre crianças e adolescentes em 1990. Consideramos válido reproduzir esses dados, visto que nosso objetivo neste capítulo é justamente analisar os impactos do modelo de desenvolvimento neoliberal na população adolescente.

Segundo o estudo, quinze milhões de crianças e adolescentes – o que correspondia a um quarto da população infanto-juvenil no Brasil – pertencia a famílias indigentes. O peso desse grupo no universo de indigentes do país é significativo:

---

<sup>16</sup> A distribuição regional dessa pobreza merece ser destacada: o Nordeste, com 21,8 milhões de pobres, detinha 55% da pobreza do país.

<sup>17</sup> A diferença nos dados apresentados por Laura Tavares Soares (2001) e Sérgio Abranches (1985) deve-se ao tipo de determinação da linha de pobreza, aspecto bastante controverso na mensuração da pobreza absoluta.

enquanto o total de 32 milhões de indigentes corresponde a 22% da população nacional, os 15 milhões de indigentes infanto-juvenis representam praticamente a metade do total de indigentes brasileiros, sendo o Nordeste a região com maior concentração (8,6 milhões de crianças e adolescentes em situação de miséria, o que representava 43% dos menores de 18 anos da região). A região metropolitana de Fortaleza, local onde foi desenvolvida a pesquisa de campo desta dissertação, contava, na época, com 229 mil crianças e adolescentes nesta situação.<sup>18</sup>

Ainda segundo o IPEA, dos 15 milhões de crianças e adolescentes indigentes, 3,3 milhões faziam parte de famílias chefiadas por mulheres (de cada quatro brasileiros indigentes menores de 18 anos, um situava-se nesse tipo de família). Quanto à situação escolar, 2,6 milhões não estavam estudando, dos quais 1,6 milhão se situava na faixa etária entre sete e 14 anos, cuja frequência escolar é considerada obrigatória. Essa situação é agravada à medida que a faixa etária aumenta: no grupo entre 15 e 17 anos, a proporção de indigentes fora da escola chega a 61%, o que indica, segundo Soares (2001), a necessidade desses jovens de ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Por outro lado, destaca-se a dimensão do número de jovens entre 15 e 17 anos que nem estudam nem trabalham: são mais de 400 mil, representando 27% do total de indigentes nessa faixa etária, o que Soares (2001, p. 192) analisa como um fenômeno característico das grandes cidades, onde se encontram “bolsões de inatividade dos jovens, tornando-os, pois, mais expostos aos chamados riscos de desajuste social”.

---

<sup>18</sup> Observa-se o declínio dos índices de indigência à medida que aumenta a idade dessa população, o que deve estar relacionado com a maior capacidade de geração de rendimentos por parte dos próprios adolescentes.

Retornando à nossa contextualização, temos que, a partir de 1985, e até 1988, as importantes modificações introduzidas nas políticas sociais brasileiras (incluindo a Constituição de 1988 e a consequente regulamentação de direitos) foram determinadas por um complexo quadro de transformações políticas, sociais e econômicas, entre as quais destacamos o advento da Nova República e todo o movimento de redemocratização, a possibilidade de ocupação de postos estratégicos no novo governo por pessoas e grupos políticos identificados até então como oposição a todos os governos pós-64, a organização de movimentos sociais, até então sem possibilidade de expressão política, e a mudança na política econômica, comprometida com a retomada imediata do crescimento.

Foi nesse quadro que Fernando Collor de Mello foi eleito em 1989, conseguindo aglutinar em torno de si amplos setores da população e da direita política, ao propor uma “reformulação profunda” da situação vigente. Em seu governo, os contornos neoliberais tornaram-se mais nítidos, bem como as suas consequências, sobretudo sociais. Colocava-se em prática a proposta de abolição da regulação do Estado sobre as relações capital-trabalho, que passaram a ser regidas pelo livre jogo do mercado, cujos mecanismos de regulação seriam automáticos. O eixo central na condução da política econômica era o combate à inflação através do Plano de Estabilização, via recessão. Daqui também se derivam propostas de privatizações das empresas estatais, o que contribuiu com a redução do setor público (Soares, 2001).

Chamando atenção para os componentes ideológicos por detrás dessas propostas, Soares (2001) aponta: primeiro, a ideia de que o setor público caracterizava-se, por princípio e em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma “racionalidade” e uma “vocaçãõ” capazes de

levar ao crescimento econômico. Essa ideologia espalhou-se para além do setor produtivo, estendendo-se à área social, como a saúde e a educação, em que a “superioridade” do setor privado foi também apregoada. Uma outra ideia cara ao neoliberalismo (e explicitada no receituário do Fundo Monetário Internacional-FMI e do Consenso de Washington<sup>19</sup>), e que pode ser entendida como consequência da primeira, é a do estabelecimento de um Estado Mínimo que cumpra apenas algumas funções básicas, como a educação primária, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico.<sup>20</sup>

No governo Collor, essas proposições ainda estavam ideologicamente associadas com a ideia de redução do gasto público, o que levaria à eliminação do déficit público, os dois grandes causadores de quase todos os “males”, sobretudo da inflação. Perry Anderson (1995) já apontava que a hiperinflação foi utilizada em diferentes países (e, como vimos, incluindo o Brasil) como mecanismo para induzir a população a aceitar as políticas neoliberais mais drásticas.

Outra peça chave do ideário neoliberal mundial levado a cabo no Brasil pelo governo Collor foi a liberalização do comércio exterior. Seu propósito essencial seria o de tornar a nossa economia mais “internacionalizada” e “moderna”, fazendo com que as estruturas produtivas internas pudessem competir “livremente” no mercado internacional; além disso, o acesso às importações também tinha como objetivo o aumento da competitividade interna, supostamente eliminando distorções protecionistas e provocando a queda nos preços. O resultado da relativa queda da inflação foi

---

<sup>19</sup> O Consenso de Washington, formulado em 1989, consistiu-se em um conjunto de medidas que consolidou o receituário neoliberal baseado nos interesses de grandes instituições financeiras internacionais, tais como o próprio FMI e o Banco Mundial.

<sup>20</sup> Também podemos apontar como ideológica a tentativa de omitir o histórico papel desempenhado pelo Estado na estruturação do capitalismo, marcado, desde a origem, pelo seu caráter tardio e dependente.

acompanhado, mais uma vez, de consequências sociais, políticas e econômicas gravíssimas e que atingiriam a sociedade de modo extremamente desigual. Novamente, e não pela última vez, o preço pago pelos mais frágeis foi muito alto (Soares, 2001).

Tornou-se inviável a manutenção de uma recessão tão profunda, prolongada e generalizada (e cujos efeitos “estabilizadores” pretendidos foram, além de remotos, questionáveis), o que ocasionou, sobretudo, uma precarização da situação social (desemprego, baixos salários, etc.) aliada a uma pauperização das políticas sociais, a qual agravava ainda mais a situação. A abolição da regulação por parte do Estado levou ao chamado “darwinismo de mercado”, com o consequente fortalecimento dos mais fortes e a evidente impossibilidade da livre concorrência. Além disso, o poder financeiro, de mercado e de controle da tecnologia passou a depender crescentemente dos grandes bancos e empresas internacionais, deslocando as grandes decisões sobre financiamento, transferência de tecnologia, produção e comércio da órbita institucional pública para a predominantemente privada (Soares, 2001, 2002).

Outra ordem das consequências das políticas neoliberais foi o agravamento da já iníqua alocação de recursos para as Políticas Sociais:

Provocou-se uma recessão, aumentando o desemprego e piorando ainda mais a situação dos mais carentes, o que obviamente desencadeou uma elevação na demanda por benefícios e serviços sociais (particularmente os relacionados à Seguridade Social, como Previdência e Saúde...). Neste quadro, a proposta do governo Collor foi a de cortar ainda mais os gastos públicos. A resultante dessa perversa combinação, em um país como o Brasil, onde a pobreza não é residual, foi (e continua sendo) o

agravamento da miséria, associada ao total desmantelamento das políticas sociais (Soares, 2001, p. 157).

Embora tais medidas restritivas já estivessem corroendo a base popular de sustentação desse governo, foram as inúmeras denúncias de corrupção que acarretaram o processo de *impeachment* do presidente.

Para Couto (2008), esse período apresentava um quadro que pode ser resumido por meio de: a) alavancagem do processo de privatização das empresas nacionais; b) abertura econômica para capitais estrangeiros; c) retomada do processo inflacionário; e d) minimização dos gastos públicos governamentais na área social; o que aponta seu perfeito alinhamento com as indicações feitas pelos organismos internacionais.

Dado o *impeachment* de Collor, assume o vice-presidente Itamar Franco, que centrou igualmente a gestão governamental no projeto econômico, buscando conter o déficit público e a inflação; objetivo levado à cabo pelo Plano Real, sob a coordenação do então ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso. Tal plano buscou atingir as seguintes metas: estabilidade de preços; modernização como redefinição da estrutura produtiva nacional; integração econômica no cenário globalizado; e, por fim, desregulamentação do setor produtivo público (Couto, 2008). Essas metas, tanto no governo de Itamar Franco, como no governo subsequente de Fernando Henrique Cardoso, entraram em choque com o caráter universalista e de direito social previsto na Constituição de 1988.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> A aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social, em 1993, foi resultado do movimento de parcela da sociedade civil, de organismos de classe e da ação do Ministério Público, que ameaçava processar a União pelo descuido com a área (Couto, 2008).

O governo de Fernando Henrique, de 1995 a 2003, também priorizou ações vinculadas ao paradigma teórico neoliberal, encontrando inclusive uma “nova racionalidade” encarnada pela figura do sociólogo, que exigiu uma série de ataques aos movimentos dos trabalhadores, tendo se utilizado também do recurso das Medidas Provisórias para manter a sociedade afastada quanto às decisões governamentais (Couto, 2008). Com relação à área social, merece destaque a criação do Programa Comunidade Solidária, tendo como característica a retomada da matriz da solidariedade, como sinônimo de voluntarismo e de passagem da responsabilidade dos programas sociais para a órbita da iniciativa privada. Os esforços governamentais nessa área foram ínfimos, a ponto de o Relatório do Tribunal de Contas da União ter denunciado o descaso desse governo com as políticas sociais.

No balanço social do governo Fernando Henrique, os resultados são desastrosos, com a dívida interna pública crescendo dez vezes entre 1994 e 2002. Ao final do governo, contabilizaram-se:

Um aumento da concentração de renda, fenômeno muito conhecido no país (Gonçalves, 1999); um altíssimo índice de desemprego (Mattoso, 1999); uma tentativa constante de desmontar os direitos trabalhistas construídos por longas décadas (Netto, 1999); um processo de privatização intenso; e várias reformas na Constituição de 1988, principalmente no que se refere ao campo dos direitos sociais (Comparato, 1999). A raiz desse resultado foi a política econômica adotada, que submeteu a economia brasileira aos ditames dos mercados internacionais, tornando o Brasil inteiramente dependente dos capitais especulativos (Couto, 2008, p. 150).

---

Para Francisco de Oliveira (2007), o período FHC, Aprofundou, num grau insuspeitado, o desmanche iniciado. Privatização total das empresas estatais (restaram apenas a Petrobras, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal e os bancos, o BNDES e os regionais de fomento), deslocando o campo de forças no interior da própria burguesia, desmontando o tripé empresas estatais-empresas privadas nacionais-empresas multinacionais, que deslizou para a predominância da última nos principais eixos da acumulação do capital... A relação Estado-burguesias se altera radicalmente, tornando o Estado uma espécie de refém do novo poder econômico centrado nas multinacionais produtivas e financeiras. Reforma da carreira dos funcionários públicos, pesado ajuste nos salários, uma, às vezes sutil e muitas vezes declarada, modificação do estatuto do trabalho, buscando desregulamentá-lo e deixando ao mercado a resolução de litígios e contratos, emoldurado num discurso que apropriava de antigos temas das reformas, anulando o dissenso, privatizando a fala e destruindo a política. O período FHC completou o desmanche conforme sua promessa de superar a era Vargas (p. 31).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, representou o desejo de romper com o ideário neoliberal predominante no país principalmente desde o início da década de 1990. No entanto, de acordo com diversos teóricos, a aliança formada com partidos ditos “de centro” e de direita em torno de seu projeto político já sinalizava que os elementos de continuidade da fase neoliberal superariam os traços de descontinuidade, abafando as possibilidades de rupturas com o modelo anterior. Para Sales (2006), desde a ocasião do V Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores,

ocorrido ainda em 1987, começavam a se explicitar as dúvidas quanto à sustentação, em primeiro plano, da bandeira socialista, e ganhava força dentro do partido a opção por uma via pragmática e eleitoral de acesso ao poder, que culminaria na ampla aliança com setores conservadores da política e do empresariado na candidatura de 2002. Em sua avaliação, o primeiro mandato de Lula “se mostrou muito aquém da criatividade e potencialidade políticas e longe da democracia participativa” (p. 32) que se esperava do “modo petista de governar”. O combate à desigualdade, por exemplo, “fez-se numa escala bastante inferior à manutenção dos lucros do mercado financeiro” (p. 33).

Para Santos (2005), o objetivo perseguido não foi “fortalecer a classe trabalhadora”, e sim “criar as condições mais favoráveis para a acumulação capitalista e o aprofundamento da inserção do país na ordem social globalizada” (p. 41), consistindo a reforma trabalhista e sindical em um dos pontos nodais desse projeto.

Ao realizar um balanço das principais iniciativas do governo Lula em matéria de políticas sociais, Marques e Mendes (2007) afirmam tratar-se de um projeto que “serve a dois senhores”, isso porque, “se de um lado sua política econômica favoreceu largamente os interesses do capital financeiro nacional e internacional (garantindo elevada rentabilidade mediante a manutenção de elevadas taxas de juros e viabilizando um lucro bancário recorde<sup>22</sup>) e do *agribusiness*, por outro, implementou uma série de programas e iniciativas, direcionada aos segmentos mais pobres da população brasileira e àqueles até então excluídos de algumas políticas” (s/p). Sobre estas últimas ações, os autores referem-se particularmente ao programa Bolsa-Família e concluem que, em que pese a alteração das condições de existência das famílias

---

<sup>22</sup> De acordo com os mesmos autores, nos três primeiros anos de gestão do governo Lula, as cinco maiores instituições bancárias auferiram um lucro de 26%, superior ao ocorrido nos oito anos de seu antecessor.

beneficiadas, muitas vezes retirando-as da miséria absoluta, tal programa não atinge as questões estruturais que geram a pobreza e a desigualdade, de forma que não impede o surgimento de novos contingentes de famílias a viverem sem recursos mínimos no médio e longo prazo.

Em todo caso ocorreu, na avaliação dos autores, uma “diminuição dos direitos sociais em decorrência da política fiscal restritiva, ancorada na manutenção do superávit primário, com reflexos significativos na previdência social [incluindo a proposta de contribuição para os aposentados, o que contraria o princípio da reciprocidade] e nos recursos do Sistema Único de Saúde (SUS)” (s/p). Ainda sobre a “a contrarreforma previdenciária” do governo Lula, Marques e Mendes (2007) concluem que esta “constitui mais um passo no longo processo de destruição do Estado desenvolvimentista que vimos acontecer desde o governo Collor de forma explícita”.

Com relação às políticas para a juventude, embora sejam muito recentes, já encarnam os mesmos vícios relativos às políticas sociais. Para Cohn (2004), o Brasil tem a tradição de voltar suas políticas para os pagantes e os não pagantes, sendo estes últimos segmentados em grandes grupos: crianças, gestantes, portadores de deficiência, idosos etc. Os jovens, por não se encaixarem nessas categorias e serem portadores da potencialidade de sua força de trabalho quando na idade “adulta”, situam-se numa categoria transitória, a eles cabendo o acesso à educação e à saúde, vale dizer, aos instrumentos necessários para a qualificação de sua força de trabalho. Esse segmento, no olhar da autora, não tem lugar a não ser em programas pontuais, segmentados e em regra dissociados de uma concepção mais ampla que embase um sistema de seguridade social.

O discurso neoliberal também impõe suas palavras de ordem para a educação: qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade são alguns exemplos de que a política neoliberal permanece ainda mais explícita no campo da educação.

Tais dados refletem, no dizer de Calheiros & Soares (2007, p.114), a

“Modernidade incompleta”, ou seja, a entrada do país numa dinâmica globalizada e pós-industrial sem haver resolvido questões básicas postas pela modernidade e sem haver conquistado os direitos sociais garantidos pelo Estado de Bem-Estar. Conseqüentemente, as mudanças no mundo do trabalho só fazem agravar o quadro de instabilidade, insegurança e precariedade dos vínculos trabalhistas. Os jovens, em particular, se veem a mercê de uma ciranda: mercado formal / informal / legal / ilegal / emprego / desemprego. O resultado é um crescente número de jovens que não são nem trabalhadores nem cidadãos. E que estão cada vez mais conclamados a consumir.

Sobre tal contradição versa o item a seguir do nosso estudo.

### *1.2.2. O adolescente na sociedade de mercado*

Estamos vivendo em uma época na qual o cidadão é considerado basicamente enquanto consumidor. Tempo em que “o consumo transcende a esfera das relações econômicas alcançando as relações sociais, estruturando hierarquias e forjando novas identidades. A importância do consumo como um definidor de status é percebida não somente nos espaços criados para consumir, como também nos modos socialmente

estruturados de usar bens para demarcar relações sociais” (Potengy, Paiva & Castro, 1999, p. 84). Diante da redução do cidadão a consumidor, no entendimento de Sales (2007),

Uma possibilidade que se abre para uma gama de sujeitos é a ruptura com a lei, por meio de ações delituosas, violentas ou não, mas incensadas pela fetichização das mercadorias, revelando a plenitude das contradições entre a lógica da propriedade privada e a fomentação do desejo consumista em cenários sociais marcados pela pobreza e pela miséria (p. 101).

Por outro lado, como vimos, o país exibe altas taxas de concentração de renda que permitem a poucos um padrão de consumo ostensivo e altamente sofisticado, que também acarretam sérios impactos ambientais. Isso reflete a “irracionalidade da racionalidade capitalista” (Acanda, 2006) em suas diferentes dimensões, da destruição do ambiente natural à mercantilização das relações sociais. Tal irracionalidade e as gritantes desigualdades dela provenientes são bem ilustradas pelos dados levantados por Minqi Li (2004)<sup>23</sup>, trazidos por István Mészáros (2005, p. 73):

Segundo as Nações Unidas, no seu Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4

---

<sup>23</sup> Minqi Li (2004). After neoliberalism: empire, social democracy or socialism? In *Monthly Review*, janeiro, (p. 21).

bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola esteja desempregada ou subempregada.

O capital apenas pode se expandir produzindo um crescente aumento da destruição. Esse problema não é mera questão de “vontade política”. Uma regulação “humanista” do capitalismo, ao estilo de bem-estar social, torna-se, nesse contexto, uma impossibilidade. É inevitável a deficiência estrutural de um sistema que opera através dos seus ciclos viciosos de desperdício e de escassez.

A chamada “condição pós-moderna” radicaliza uma época de plasticidade da personalidade humana propiciada pela mobilidade das aparências e superfícies (Harvey, 1994): se a modernidade poderia ser tomada por “imagens de máquinas” (as indústrias), a pós-modernidade é uma “máquina de imagens” (Anderson, 1999) que carrega uma avassaladora sensação de efemeridade e fragmentação e que vem minando por baixo a confiança que temos na história e em nosso valor como agentes de transformação social.

Segundo Harvey (1994), o pós-modernismo desbanca uma época em que a produção teórica era percebida de forma geral como positivista, tecnocêntrica e racionalista, identificada com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais e com a padronização do conhecimento e da produção, para, em seu lugar, privilegiar a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. A indeterminação e a intensa desconfiança em todos os discursos universais e “totalizantes” são o marco desse

pensamento que enfatiza a descontinuidade e a diferença histórica, acentuando sempre a indeterminação.

Ao utilizarmos tais expressões, não estamos concordando com os teóricos *pós-modernistas* que propagam o relativismo epistêmico extremo ao rejeitar o conhecimento da totalidade e enfatizar as diferenças e a “natureza fragmentada do mundo” e do conhecimento humano. Muito pelo contrário, consideramos que as consequências políticas desse posicionamento são sempre negativas para uma contestação da estrutura do sistema capitalista. Como afirma Ellen Wood (1999) em sua crítica, para tais teóricos “o *self* humano é tão fluido e fragmentado e nossas identidades tão variáveis, incertas e frágeis, que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma ‘identidade’ social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns” (p. 13).

Quando nos referimos à pós-modernidade, estamos a considerando como uma situação histórica, uma fase do capitalismo contemporâneo, uma forma social e cultural com origens históricas e fundamentos materiais, sujeita à mudança e à ação política. Essa fase caracteriza-se pela volatilidade, fragmentação teórica, predomínio da imagem etc., o que é algo diferente de considerar tais características como os próprios elementos gnosiológicos para analisar a realidade, “denunciando” a historicidade e negando a existência de estruturas e conexões estruturais. Esse é, *per si*, o discurso que propaganda a fragmentação e nega a ação histórica quando, na realidade, “é totalmente inconcebível sustentar a validade atemporal da ordem política socioeconomicamente estabelecida. Na verdade, é completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer coisa criada historicamente” (Mészáros, 2005, p. 63).

Por isso Jameson (1999) afirma que a época pós-moderna é aquela que esqueceu como pensar historicamente. A pós-modernidade, para os intelectuais pós-modernistas, não é, aparentemente, um momento histórico, mas a condição humana em si, da qual não há escapatória (Wood, 1999), e que aparece como uma obra metódica de despolitização do social e de estetização da política, já que o fim proclamado das ideologias serve apenas para a perpetuação da ideologia dominante (Bensaid, 2008). Apontamos com isso o perigo de uma recusa dogmática da totalidade: “enquanto a ideologia dominante é a da imediatividade e das aparências, sua crítica combate as evidências enganadoras dos fatos pulverizados e o falso concreto dos dados imediatos da consciência” (Bensaid, 2008, p. 68).

Reafirmamos, portanto, a perspectiva da totalidade apontada por Lukács e reiterada por Bensaid (2008), enquanto irreduzível a seus fragmentos esparsos, da mesma forma como o universal não é solúvel no particular. De acordo com aquele:

A categoria de totalidade significa..., de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1979, p. 240).

Assim, quando descrevemos (a seguir) as características apontadas por diferentes autores (Harvey, Jameson e Lasch, entre outros) para a atual fase do capitalismo, tais como o imperialismo ideológico e cultural da manipulação e domínio de símbolos e imagens numa cultura da publicidade (marcados mais por sua

exacerbação do que por seu aparecimento), não partimos dos pressupostos pós-modernistas para a sua compreensão. Muito ao contrário, consideramos que esses fatos clamam por uma explicação materialista que substitua o pastiche sem conteúdo (Jameson, 1999); e não há melhor confirmação do materialismo histórico que a conexão entre a cultura pós-modernista e um capitalismo global fluido e consumista (Wood, 1999).

Iniciemos essa caracterização pela tendência de acentuar a volatilidade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas. No domínio da produção de mercadorias, o efeito primário dessa aceleração foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade e da transitoriedade que trazem em seu bojo profundas modificações nas formas de pensar e agir do homem contemporâneo: atira-se fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, lugares, pessoas e modos adquiridos de *ser*. As pessoas foram forçadas a lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea, o que implicou em profundas mudanças no comportamento (Harvey, 1994).

Essa fluidez inaugurada na Modernidade (Bauman, 2001) foi anunciada por Marx e Engels há 160 anos ao analisarem as mudanças trazidas pelo desenvolvimento capitalista: “todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo que é sólido e estável se volatiliza” (Marx & Engels, 1848/2000, p. 48).

A sociedade moderna é fluida; sua característica marcante é a constante mudança: as pessoas precisam aprender a se “deliciar na mobilidade, a se empenhar na

renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos” (Berman, 1988, p. 90). No entanto, essa “fluidez” e mobilidade não devem ser confundidas com uma abertura democrática de fronteiras entre países. Na verdade, a nova fase de acumulação do capital globalizado implica

Uma reorganização dos espaços e territórios, um deslocamento de fronteiras e a construção de novas muralhas de segurança (contra os palestinos ou na fronteira mexicana), mais do que sua abolição em benefício de um mercado único “sem fronteiras”. A tragédia dos migrantes é a prova disso. E isso de acordo com a lei, sempre em vigor, do “desenvolvimento desigual” cada vez mais combinado com a acumulação capitalista (Bensaid, 2008, p. 14).

O que ocorreu na modernidade foi uma verdadeira perda da unidade de sentido devido à aceleração, fato que dificulta a percepção dos elementos de continuidade da história. A esse respeito, diz Evangelista (2007, p. 50) que:

O sentido do mundo não é mais dado de antemão por nenhum tipo de autoridade tradicional, mas tem que ser descoberto a partir do interior de um turbilhão de mudanças incessantes, pois um interminável processo de rupturas e fragmentações internas é inerente à modernidade, a qual implementa como padrão societário a realização de rupturas com todas as condições históricas precedentes em todos os níveis da vida humana.

Jameson (1999) associa esse contexto a uma colagem, em que não há uma configuração fixa, mas antes uma oscilação permanentemente guiada pela política do

*laissez-faire*. Assim, a acumulação flexível foi acompanhada por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. De uma estética razoavelmente estável passamos para a instabilidade que acelera a diferença, o espetáculo, a moda e a mercantilização da cultura.

No entender de Lasch (1987), tal mercantilização faz do próprio sujeito um objeto e, ao mesmo tempo, transforma o mundo dos objetos em um mundo de fantasias: o sujeito tem a ilusão de viver em um mundo que não dispõe de existência objetiva ou independente, parecendo existir somente para gratificar ou contrariar seus desejos, como se fosse uma extensão ou projeção do eu, falseando suas percepções tanto em relação a eles mesmos como ao que os rodeia, estimulando um novo tipo de consciência na qual aprende não apenas a avaliar-se face aos outros, mas a ver a si próprio através dos olhos alheios, e em que a autoimagem projetada conta mais do que a experiência e as habilidades adquiridas.

A atitude consumista moderna também dificulta o compromisso com o bem comum. É uma cultura narcísica e do imediato, com o quase total desapego em relação ao outro e com o devir de todos (basta pensarmos nos diversos impactos ecológicos que o padrão de produção e consumo exercem sobre o planeta, apesar das propagandas de apelo ambientalista que têm, por fundo real, o *marketing* de compromisso social).

Ainda de acordo com Lasch (1987), uma vez que o sujeito será julgado em virtude de suas posses e de sua personalidade, ele adota uma visão teatral de sua própria performance, tornando sua identidade incerta e problemática. O “mercado de estilos”

corrói a confiança do indivíduo na sua capacidade de entender e formar o mundo, bem como a possibilidade de nomear e prover suas próprias necessidades.

Mesmo essa interpretação, na visão de Debord (1997), estaria desatualizada. Afirma ele que “a primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do *ser* para o *ter*. A fase atual, em que a vida social está *totalmente* tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento do *ter* para o *parecer*” (p. 18).

Se o capital é uma relação social e o capitalismo é o tipo de organização social na qual o mercado ocupa o lugar central e determinante na estruturação das relações sociais, erigindo-se como elemento mediador de toda relação intersubjetiva e objetual (das pessoas com os objetos de sua atividade, sejam materiais ou espirituais), então, no capitalismo, a “racionalidade” econômica se impõe sobre todas as outras (política, religiosa, artísticas etc.) e condiciona, com suas regras, as mais variadas esferas da vida social de tal forma que, mais do que uma economia *de* mercado, ela pode ser considerada uma economia *para* o mercado, reduzindo todos os produtos e todas as atividades a valores de troca (Marx, 1867/1996).

Assim, a tendência crescente de conversão em mercadoria de todos os objetos e de todas as atividades humanas define a modernidade capitalista. Seu surgimento acarretou a mercantilização da vida, da natureza e do símbolo abstrato criado para medir o valor (dinheiro)<sup>24</sup>. O objetivo da produção econômica capitalista não é, conseqüentemente, a satisfação de necessidades, pois isso já era assegurado pela

---

<sup>24</sup> A transformação do dinheiro em mercadoria com determinado preço e que se compra e se vende representa a abstração da abstração.

reprodução mercantil simples, mas sim a produção ampliada de necessidades que só podem ser satisfeitas no mercado; ou seja, ao contrário do que é específico dos modos de produção anteriores, o mercado capitalista não tem como finalidade as necessidades humanas e sim sua própria expansão ilimitada (Acanda, 2006). Por conseguinte, pode-se entender a ação midiática como uma mercadoria criada para produzir nos indivíduos necessidades ampliadas de consumo de novas mercadorias e em maior quantidade.

Por meio desses mecanismos, o capitalismo dos monopólios, estágio imperialista que representa a maturidade histórica do capitalismo, conduz ao ápice a contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada (Netto, 2007).

Sintetizando: o mercado é o espaço social por excelência de produção e circulação da subjetividade humana, das necessidades, potencialidades, capacidades etc. Seu objetivo é a construção dos indivíduos como consumidores ampliados de mercadorias. Daí a afirmação de Marx (1867/1996) de que a produção não cria apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Ou, nas palavras de Martins (1997), “o homem deixa de ser o destinatário direto do desenvolvimento, arrancado do centro da história, para dar lugar à coisa, ao capital, o novo destinatário fundamental da vida” (p. 20). De acordo com Bauman, cria-se, assim, um ciclo difícil de romper:

Se a cultura consumista é o modo peculiar pelo qual membros de uma sociedade de consumidores pensam em seus comportamentos ou pelo qual se comportam “de forma irrefletida” – ou, em outras palavras, sem pensar no que consideram ser seu objetivo de vida e o que acreditam ser os meios

corretos de alcançá-lo, sobre como separam as coisas e os atos relevantes para esse fim das coisas e atos que descartam como irrelevantes, acerca de que os excita e o que os deixa sem entusiasmo ou indiferentes, o que os atrai e os repele, o que os estimula a agir e o que os incita a fugir, o que desejam, o que temem, e em que ponto temores e desejos se equilibram mutuamente – então a sociedade de consumidores representa um conjunto peculiar de condições existenciais em que é elevada a probabilidade de que a maioria dos homens e das mulheres venha a abraçar a cultura consumista em vez de qualquer outra, e de que na maior parte do tempo obedeçam aos preceitos dela com a máxima dedicação (2008, p. 70).

Jurandir Freire Costa (2004) faz uma crítica ao uso corrente dos termos relacionados ao consumo. Para ele, o consumo deve ser entendido enquanto poder de compra, a fim de não dar a entender que somos todos iguais diante da possibilidade de possuir mercadorias. Consumir não é uma ação regida por necessidades biológicas (pois a única coisa que podemos realmente consumir são substâncias metabolizáveis tais como alimentos e fármacos), mas um ato econômico com implicações sociais que diferenciam indivíduos e grupos, dado que a produção de objetos é seletivamente distribuída pelos que têm muito, pouco ou nenhum dinheiro. Para o autor,

Os dois primeiros grupos, os dos compradores, estão incluídos<sup>25</sup> na sociedade e, por isso mesmo, são os defensores e propagandistas da ideia de mercado como uma realidade independente dos hábitos individuais; o terceiro... é *diretamente* estimulado a possuir o que não pode comprar e

---

<sup>25</sup> Ainda que se concorde no geral com as ideias de Jurandir Freire Costa, é importante atentar para a noção de inclusão desenvolvida por Martins (1997), com a qual concordamos mais amiúde. Essa definição será trabalhada no texto, mais a frente.

*indiretamente* incitado a se apropriar de forma criminosa do que é levado a desejar. Consumismo, portanto, é o modo que o imaginário econômico encontrou de se legitimar culturalmente, apresentando as mercadorias como objetos de necessidades supostamente universais e pré-culturais, e ocultando, por esse meio, as desigualdades econômico-sociais entre os potenciais compradores (Costa, 2004, p. 77).

Complementa o autor que os indivíduos se deixam seduzir pelo consumismo porque esse hábito atende a reais necessidades psicossociais – lembremos a afirmação de Marx em *O Capital* (1867/1996) de que a mercadoria é, antes de mais nada, “uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (p. 41) ; ou seja, ao comprar, o sujeito está adquirindo o que julga importante possuir, seja por seu valor de uso, seja porque encontra na posse de objetos industriais um meio de realização pessoal (referente a *status*, por exemplo), visto que a aparência do indivíduo influente é determinada pela maneira como se veste, pela qualidade de objetos de adorno pessoal, pelo tipo de automóvel, de artigos eletrônicos, pelos restaurantes que frequenta e tipos de esporte que pratica, pelos lugares onde desfruta o lazer etc.; de forma que os objetos de consumo “agregam” valor social aos seus portadores. O consumo de objetos, portanto,

Não se impõe apenas pela invasão da moda publicitária nas vidas pessoais. O aparato de objetos caros e elegantes é o signo, por excelência, da distinção social de seus possuidores. Por isso passaram a fazer parte da identidade pessoal dos mais abastados... É entendível, assim, que a compra incessante de novos produtos se torne uma ‘demanda imaginária’ tão

concreta quanto qualquer ‘necessidade biológica’. Afinal, ninguém se contenta em sobreviver fisicamente, pelo consumo de nutrientes. Somos seres de cultura que não têm apenas fome de pão, mas também de prestígio social (Costa, 2004, p. 80).

O adolescente pobre, morador da periferia dos grandes centros urbanos, por não ter acesso fácil à felicidade prometida pela compra das mercadorias, não está isento de desejá-las. Muito ao contrário, consome avidamente a vontade de se integrar ao estilo de vida prometido pelas campanhas publicitárias dos mais diversos produtos. O mercado se constitui no lócus fetichizado, por excelência, no qual todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões “livres”. Nesse contexto, procede a afirmação de Bucci (2004) de que a TV, ao fomentar o consumo e o prazer a qualquer preço, convida ao gesto violento.

Apesar de diferir das proposições psicanalíticas no entendimento da adolescência, adotamos a contribuição de alguns deles sobre como o mercado tem influenciado as representações sociais e o próprio comportamento da juventude, transformando-a numa imagem a ser consumida e copiada como ideal social. Afirma Maria Rita Kehl (2004) que a adolescência, até recentemente considerada uma fase crítica, ganha novo *status* ao ser transformada em “nova fatia do mercado”, tanto pelo *marketing* que possibilita, quanto por ser o próprio adolescente considerado um grande consumidor ou um “consumidor em potencial”; ou seja, as forças do capital transformaram o jovem num *slogan*, num clichê publicitário, e a juventude em signo de beleza, vitalidade, saúde, leveza e liberdade. De acordo com a autora (2004, p. 93),

[a] transformação do adolescente em fatia privilegiada do mercado consumidor inaugurada nos Estados Unidos e rapidamente difundida no mundo capitalista trouxe alguns benefícios e novas contradições. A associação entre juventude e consumo favoreceu o florescimento de uma cultura adolescente altamente hedonista. O adolescente das últimas décadas do século XX deixou de ser a criança grande, desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos anti-sociais, para se transformar no modelo de beleza, liberdade e sensualidade para todas as outras faixas etárias. O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de todas as responsabilidades.

Ressalva a autora que não limita sua análise aos adolescentes da elite, os únicos que, de fato, podem consumir e desfrutar da condição de terem seus desejos bancados pelos pais. Tal como Martins (1997), Kehl afirma que a *imagem* do adolescente consumidor, difundida pela publicidade e pela televisão, é oferecida à identificação de todas as classes sociais:

Na sociedade pautada pela indústria cultural, as identificações se constituem por meio de imagens industrializadas... Assim, a cultura da sensualidade adolescente, da busca de prazeres e novas sensações, do desfrute do corpo, da liberdade, inclui todos os adolescentes. Do filhinho de papai ao morador de rua, do jovem subempregado que vive na favela ao estudante universitário, do traficante à patricinha, todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do(a) jovem hedonista, belo(a), livre, sensual. O que oferece, evidentemente, um aumento exponencial da violência entre os que se sentem incluídos pela

via da imagem, mas excluídos das possibilidades de consumo (Kehl, 2004, p. 93).

Também para Almeida, Abreu e Barreira (2003), a desigualdade desmedida enseja a criação de formas alternativas de acesso aos bens de consumo e à renda. Athayde, MV Bill e Soares (2005) confirmam essa realidade na afirmação de que os jovens das comunidades pobres almejam ser iguais aos que vivem fora dela; e os “fora-da-lei” acabam sendo o espelho dos que moram “fora do morro”, pelas griffes que ostentam e pela posição de poder que ocupam; ou seja, os “fora-da-lei” (leia-se jovens em conflito com a lei) utilizam instrumentos simbólicos de valorização e pertencimento como roupas caras e a própria arma, adquirindo, junto com a marca, o poder, a autoestima e a autoconfiança desejada por todos os jovens, inclusive aqueles que possuem renda para adquirir sem esforço as mesmas griffes. Essa é a forma perversa de integração que parece ser possível para essa população e que constitui o verdadeiro “sintoma” de *slogans* como “desenvolvimento”, “modernização” e “mercado mundial”.

Essa inclusão precária constitui objeto de estudo de José de Sousa Martins na obra *Exclusão social e a nova desigualdade* (1997). Ele realiza uma crítica, da qual compartilhamos, à utilização do termo exclusão para designar as privações da pobreza, chegando inclusive a afirmar que, rigorosamente, não existe exclusão, mas contradições inerentes ao sistema capitalista que forjam as vítimas de processos sociais, políticos e econômicos cuja condição *sine qua non* para seu funcionamento é a exclusão. Defende o autor que, com a fetichização da ideia de exclusão, tudo passou a ser explicado mecanicamente através dessa categoria vaga e indefinida que escamoteia as diversas mediações entre a economia e os outros níveis da realidade social. Nessa prática

equivocada, a exclusão deixa de ser percebida como expressão da contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um estado de coisas<sup>26</sup>:

Discutimos a *exclusão* e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e até indecentes de *inclusão*... A exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas também, e, sobretudo, pela interpretação que dele faz a vítima. Esse é outro aspecto da exclusão, que sugere a importância e a necessidade de uma fenomenologia dos processos sociais excludentes. Não só produz ela uma re-inclusão em relações sociais precárias e marginais, como produz também uma re-inclusão ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado... O favelado, que mora no barraco apertado da favela imunda, com o simples apertar de um botão da televisão, pode mergulhar no colorido mundo de fantasias e luxo das grandes ficções inventadas pela comunicação de massa; exatamente como o faz, pelo mesmo meio e, provavelmente, no mesmo horário e canal, o milionário que vive nos bairros ricos das grandes cidades. A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente (Martins, 1997, p. 21-22).

Para esse autor, estamos em face de uma nova mentalidade, a “mentalidade do moderno colonizado”, que tem sua principal característica na perda da capacidade de criar, de cultivar a inteligência crítica, de revolucionar as relações sociais privilegiando a dignidade do homem como referencia fundamental da vida. Esta seria,

---

<sup>26</sup> Assim como José Paulo Netto, pensamos que inexistente qualquer nova questão social; “o que devemos investigar é, para além da permanência de manifestações ‘tradicionais’ da questão social, a emergência de *novas expressões* da questão social que é insuprimível sem a supressão da ordem do capital” (Netto, 2001, p. 160).

em suas palavras, a sociedade da imitação, na qual o homem “já não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas se sente suficientemente feliz porque pode *imitar*, mimetizar os ricos e poderosos, e pensa que nisso está a igualdade” (Martins, 1997, p. 22-23). Ou seja, é uma desigualdade que separa materialmente, mas unifica ideologicamente.

A aquisição de uma imagem passa, então, a ser parte integrante da busca de identidade individual, autorrealização e significado na vida; mas a efemeridade dessas imagens estabelece também uma crise de identidade. O que acontece com os indivíduos quando as imitações (imagens) parecem ser reais e o real assume a sua dimensão de diferença? A pós-modernidade pode também ser entendida como o tempo crítico do homem e de seus referenciais de centro, engolidos e transformados de forma alucinante. Não há mais a sensação de um ponto de referência em torno do qual o sujeito gravita e se constitui, mas vários pontos que não trazem segurança, pelo menos não do ponto de vista anterior, cuja significação era justamente a de uma firmeza estática.

Para Calheiros e Soares (2007), o rápido e desordenado crescimento das cidades, sobretudo nos países periféricos, a inadequação do sistema escolar aos novos desafios, o desarraigamento decorrente da instabilidade profissional, as dificuldades de acesso a bens e serviços e o aumento de uma população que convive com o desemprego de longa duração, são fatores que forjam as rupturas sociais e o aumento do número de *outsiders*, da “população redundante”, que são o contingente de rejeitados da sociedade consumidora. As autoras fazem referência a André Gorz para se referirem ao trabalhador dos dias atuais como uma “mercadoria que trabalha” e destacar que, entre as “qualidades” atualmente exigidas pelo mercado, o “saber vender-se” é considerada a

maior virtude para que um candidato a um posto de trabalho obtenha sucesso no que Gorz denomina “mercado da personalidade”.

Na verdade, a percepção do trabalhador como mercadoria está bem descrita em Marx desde os Manuscritos Econômicos e Filosóficos, de 1844. O próprio conceito de trabalho alienado parte deste princípio de que o trabalho não produz somente mercadorias. Ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Em consequência, a *afirmação do homem* deve proceder mediante a *negação* das relações sociais de produção alienadas (Marx, 1978).

Já para Richard Sennett (1999), os indivíduos, afetados pela competição crescente por empregos inseguros, começaram a adaptar suas condutas psicológicas ao perfil social do “vencedor”, aquele que deve ser maleável, empreendedor, otimista, oportunista, assertivo, criativo e, sobretudo, superficial nos contatos pessoais e indiferente a projetos de vida duradouros. Para ganhar mobilidade no volátil mundo do emprego, ele deve aprender a não ter elos sólidos com a família, lugares, tradições culturais, antigas habilidades e mesmo com a própria história de vida.

A superficialidade nos relacionamentos também é objeto de estudo de Bauman, na obra *O amor líquido* (2004), na qual o autor aponta que a cultura consumista estende sua influência inclusive aos relacionamentos amorosos, reduzidos a “experiências” que devem favorecer o “produto pronto para uso imediato” e a satisfação instantânea à semelhança de outras mercadorias. Refletindo sobre essa mesma temática – um tipo de sociedade que interpela seus membros basicamente enquanto

consumidores –, Bauman (2008) afirma igualmente que não há fronteiras para a transformação das próprias pessoas em mercadorias:

A sociedade de consumidores não reconhece diferença de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) e não lhes faz concessões. Tampouco reconhece (de modo gritantemente contrafactual) distinções de classe. Dos centros geográficos da rede mundial de auto-estradas de informações a suas periferias mais distantes e empobrecidas, o pobre é forçado a uma situação na qual tem de gastar o pouco dinheiro ou os poucos recursos de que dispõe com objetos de consumo sem sentido, e não com suas necessidades básicas, para evitar a total humilhação social e evitar a perspectiva de ser provocado e ridicularizado (Bauman, 2008, p. 73-74).

Desse modo, consumir significa investir na afiliação social de si próprio, o que, numa sociedade de consumidores, traduz-se em “vendabilidade”. Os membros dessa sociedade são, portanto, eles mesmos, mercadorias de consumo.

Os reflexos dessa situação incidem de forma avassaladora sobre a subjetividade dos adolescentes (em sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento), gerando grande instabilidade socioafetiva visto que, nessa conjuntura, da liberdade se conhece apenas a falta de vínculos, e da autonomia, apenas a ausência de suportes. Jurandir Freire Costa (2004) aponta diversos “distúrbios psicológicos” derivados do modo de viver atual. A pressão pela boa forma, pela saúde e pela longevidade vem produzindo, em escala crescente, uma série de sintomas hipocondríacos, transtornos da imagem corporal e síndromes de dependência química. Além disso, o estilo de vida competitivo e a ansiedade pelo sucesso econômico vêm

gerando um rol de sintomas típicos do estresse físico e mental: insônia, dores musculares crônicas, desânimo, depressões, síndromes de pânico, fobias sociais etc., de modo que é extorsivo o preço pago para ser um “vencedor”.

Em face de tal quadro, quais as perspectivas da juventude na sociedade de mercado? Costa (2004, p. 86) afirma que, apesar de muitas, elas convergem para duas saídas principais: 1) continuar a perpetuar o modo de vida que parece pobre, por estreitar os horizontes da ação humana em uma só direção, qual seja a do sucesso econômico, do cuidado obsessivo com o próprio prazer e da indiferença em relação ao mundo, ou 2) voltar-se para o outro, construir uma sociedade na qual todos tenham direito ao mínimo necessário à satisfação das necessidades elementares para que, então, possamos ser, de fato, livres para criar tantas formas de sermos felizes quantas possamos imaginar.

### **1.3. O adolescente em conflito com a lei**

Sustentado na Doutrina da Proteção Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, procura contrapor-se historicamente a uma prática de controle e punição fundamentada no paradigma da situação irregular. A nova Doutrina, embasada na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989<sup>27</sup>, representou grande avanço em termos da legislação de proteção aos direitos fundamentais, assegurando à criança e ao adolescente, com

---

<sup>27</sup> A Doutrina da Proteção Integral também teve como referência importantes documentos internacionais, dentre os quais destacamos a Declaração Universal dos Direitos do Homem, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude e as Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil.

absoluta prioridade, os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em termos Constitucionais, a Doutrina da Proteção Integral foi introduzida na Carta Magna especialmente através do artigo 227<sup>28</sup>, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a efetivação de tais direitos.

O ECA, no artigo 103, define o ato infracional como aquela conduta prevista em lei como contravenção penal ou crime, prevendo, através do artigo 112, seis diferentes medidas socioeducativas que podem ser aplicadas para a responsabilização dos adolescentes<sup>29</sup> que praticaram a conduta descrita. São elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (privação de liberdade).

A adoção dessa Doutrina também acarretou mudanças de referenciais e paradigmas no trato da questão infracional, optando pela “inclusão social” do adolescente em conflito com a lei. No entanto, apesar das significativas mudanças na legislação, perdura, em nossa sociedade, um forte estigma discriminatório contra essa população.

Segundo Pinheiro (2006), isso ocorre devido a uma disputa simbólica e a uma constante atualização das representações sociais sobre esse segmento. A autora

---

<sup>28</sup> Outros artigos da Constituição Federal diretamente relacionados aos direitos da criança e do adolescente são apontados por Pinheiro (2006): art.5º - inciso LXXVI; art. 7 – incisos XXV e XXXIII; art.24 - inciso XV; art. 203 – incisos I e II; art. 208 – inciso IV; e art. 228.

<sup>29</sup> O ECA, seguindo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (1989), define o adolescente, em seu artigo 2º, como a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.

apresenta um estudo detalhado sobre essas representações que, grosso modo, podem ser descritas da seguinte forma: como *objetos de proteção social* (tendo como encarnação sócio-histórica mais representativa a Roda dos Expostos<sup>30</sup>, que remonta ao século XVIII); como *objetos de controle e disciplinamento* (predominante no final do século XIX e início do século XX, num cenário protagonizado pelos higienistas<sup>31</sup>, tem seu núcleo central relacionado com a prevenção à marginalização e à fabricação de mão de obra produtiva, na qual crianças e adolescentes pobres são integrados em projetos de escolarização e profissionalização pelo Estado); como *objetos de repressão social* (no contexto inaugurado pelo Código de Menores, de 1927, quando surgiram expressões institucionais e instituintes de práticas sociais que viam na coerção um caminho para enfrentar as ações praticadas pelos que eram considerados “menores delinquentes”, questões centrais também para o segundo Código de Menores, de 1979); e, por fim, *como sujeitos de direitos* (a partir da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente).

Para a compreensão dessas construções conceituais propomos, no item 1.3.1 do presente estudo, um resgate das políticas de atendimento a partir dos contextos sócio-históricos de sua emergência. Por hora nos interessa realizar uma reflexão sobre a associação entre juventude e violência e a condição dos jovens em conflito com a lei. Muitos são os aspectos que devem ser levados em consideração na relação entre o

---

<sup>30</sup> Instituída no Brasil em 1738, na cidade do Rio de Janeiro, a instituição era ligada às santas casas de misericórdia e tinha como objetivo acolher crianças que se encontravam abandonadas. Para Cabral & Sousa (2004), a política de dominação que está na base do esquema da Roda carrega em si toda a política da escravidão, apoiada pelo império e articulada pela oligarquia rural e a nascente burguesia comercial. Essa política, por um lado, validava e institucionalizava o enjeitamento da criança desvalorizada (negra, mestiça, “ilegítima”) e, por outro lado, a incorporava ao trabalho. O sistema da Roda trazia, dessa forma, o retrato da desvalorização da criança no Brasil Colônia: os “recolhidos” eram conduzidos precocemente ao trabalho para que pudessem ressarcir os seus “criadores”.

<sup>31</sup> Movimento iniciado por médicos tem sua origem nas teorias racistas, no darwinismo social e na eugenia, pregando também o aperfeiçoamento da raça e se colocando abertamente contra negros e mestiços (Coimbra & Nascimento, 2003).

adolescente e o ato infracional. No entanto, grande parte dos discursos sobre esse sujeito é recortado tendenciosamente de forma a ocultar aspectos históricos, estruturais e conjunturais.

Se observarmos bem, a própria nomenclatura fixa de “adolescente infrator” (que confunde o ato com o sujeito que o praticou e assim não diz respeito a uma situação ou uma circunstância de vida que pode ser modificada, mas é incorporada como inerente à sua identidade) ou “delinquente”, já aponta que a sociedade e o próprio sistema jurídico pouco esforço têm feito para conhecer a identidade desses jovens. Contudo, a identidade é uma experiência da relação, que se dá na esfera da intersubjetividade e das condições sócio-históricas.

Segundo Teixeira (2007), o perfil dos adolescentes envolvidos com atos infracionais se modificou bastante ao longo dos anos. Essa alteração se inscreve em um contexto complexo de multideterminações que incluem, entre outros tantos fatores, a formação de identidades em tempos de violência banalizada; a representação social em que a juventude é associada com a nova “classe perigosa”; as mudanças profundas na estrutura e na organização da família; a universalização de uma escolarização de baixa qualidade; o consumismo exacerbado e a insatisfação permanente com a incapacidade de consumir tudo o que é associado à felicidade.

Soares (2004) também provoca uma reflexão sobre a construção de identidades de adolescentes marcadas pela rejeição e invisibilidade que, por sua vez, não se limitam à experiência privada, mas se prolongam à escola e aos demais espaços de socialização, culminando na estigmatização normalmente associada ao racismo. Para esse autor, o uso da arma é muitas vezes o último recurso utilizado como um passaporte

para a visibilidade, ainda que a “solução” escolhida seja danosa e autodestrutiva. O ciclo parece se fechar quando os adolescentes estão cumprindo medidas socioeducativas que, no lugar de trabalharem um processo de mudança, caminham na direção contrária da punição e humilhação:

“Vocês são o lixo da humanidade”. É isso que lhes é dito quando são enviados às instituições socioeducativas, que não merecem o nome que têm – o nome mais parece uma ironia. Sendo lixo, sabendo-se lixo, pensando que este é o juízo que a sociedade faz sobre eles, o que se pode esperar? Que eles se comportem em conformidade com o que eles mesmos e os demais pensam deles: sejam lixo, façam sujeira... As instituições os condenam à morte simbólica e moral, na medida em que matam o seu futuro, eliminando as chances de acolhimento, revalorização, mudança e recomeço. Foi dada a partida no círculo da violência e da intolerância. O desfecho é previsível, a profecia se cumprirá: reincidência. A carreira do crime é uma parceria entre a disposição de alguém para transgredir as normas da sociedade e a disposição da sociedade para não permitir que essa pessoa desista. As instituições públicas são cúmplices da criminalização ao encerrarem esta dinâmica mórbida, lançando ao inferno carcerário os grupos e indivíduos mais vulneráveis do ponto de vista social, econômico, cultural e psicológico (Soares, 2004, p. 145).

No que se refere ao uso da arma, ela funciona como o instrumento simbólico de valorização e pertencimento. As consequências imediatas do seu uso são, por vezes, bastante reforçadoras, pois o jovem surge do “manto simbólico que o ocultava” para ocupar uma posição de poder. Antes do gesto ameaçador o adolescente

era invisível. Após o uso da arma, quem passava sem vê-lo, obedece-o. Invertem-se as posições: “quem desfilava sua soberba destilando indiferença submete-se à autoridade do jovem” (Soares, 2004, p. 142).

Quando nos ameaça na esquina pela primeira vez, o menino não aponta para nós sua arma do alto de sua arrogância onipotente e cruel, mas do fundo de sua impotência mais desesperada... o menino lança um grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização.... O sujeito que não era visto impõe-se sobre nós. Exige que o tratemos como um sujeito, se reafirma e reconstrói. Põe-se em marcha um movimento de formação de si, de autocriação. Se havia dívida (fala-se tanto em dívida social), eis aí a fatura (Soares, 2004, p. 141).

No Brasil, tal como tentamos demonstrar no item anterior, as crianças e os adolescentes representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade – exatamente o contrário do que define a Constituição Federal. Os maus tratos, a fome, a exploração do trabalho infantil, o abuso e a exploração sexual, o extermínio, a tortura e as prisões arbitrárias compõem o cenário em que se desenvolvem nossas crianças e adolescentes. Os adolescentes em conflito com a lei, embora pertençam ao mesmo quadro, não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, como afirma Volpi (1997, p. 9),

Pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes.... É difícil, para o senso comum, juntar a ideia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado. Neste contexto de

indefinições crescem os preconceitos e alastram-se explicações simplistas, ficando a sociedade exposta a um amontoado de informações desencontradas e desconexas usadas para justificar o que no fundo não passa de uma estratégia de criminalização da pobreza, especialmente para os pobres de raça negra.

Essa situação se constitui como uma das expressões mais violentas e terminais da “questão social” que afeta diretamente os direitos humanos desses sujeitos, dado que,

Além de estarem privados de liberdade, também estão privados de direitos. Na base desse ciclo de violências, está a ‘questão social’, que é incrementada pela desigual relação entre capital e trabalho, pelo mercado mundializado, pela flexibilização e terceirização das relações de trabalho, pela desregulamentação das legislações de proteção social e pela reforma do Estado, aliada às políticas de corte dos gastos sociais (Silva, 2007, p. 70).

Queremos frisar, com essas reflexões, que o direito indiscutível de toda a sociedade à segurança pública e individual *não* está em discordância com a concepção de crianças e adolescentes – inclusive aqueles em conflito com a lei - como sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Como veremos no capítulo 2, a sociedade e o Estado vêm realizando uma perversa associação entre juventude pobre e delinquência, de forma que temos assistido a um re-fortalecimento das medidas disciplinadoras, seletivamente direcionadas para um segmento bem delimitado da população:

adolescentes e jovens pobres, negros e moradores das periferias urbanas; de forma que o reordenamento do poder e das funções do Estado no neoliberalismo e a consequente produção de infâncias e adolescências desiguais foram acompanhadas por práticas de inclusão precária, características das políticas educacionais, e de criminalização da pobreza, que incluem a individualização da violência e a revisitação de práticas e políticas higienistas, menoristas e de contenção penal da miséria social.

Queremos, portanto, desfazer o mito que generaliza a periculosidade dos adolescentes pobres, procurando contrapor os principais argumentos utilizados para práticas de controle social punitivo, que se utilizam das formas tradicionais dos aparelhos penais e que vêm ganhando forma nas proposições legislativas nacionais de aumento do tempo de internação, redução da idade penal e toque de recolher.

Tais proposições, geralmente, ganham o apoio da população, assustada com os índices de violência e com o sentimento de insegurança. Uma pesquisa realizada em 1999 pela Vox Populi, por exemplo, apontou que 84% dos brasileiros entrevistados propõem a redução da maioridade penal para os 16 anos, e que 49% concordam com a adoção da pena de morte (Oliveira, 2001). A indústria do medo<sup>32</sup> e o clima de terror já começam, portanto, a ter efeitos graves sobre a política para adolescentes. Porém, cabe antes analisarmos de forma cuidadosa as razões dessa “sensação de insegurança” e os argumentos que associam juventude a violência, que vai ao ponto de eleger essa parcela da população como principal responsável pelo incremento da criminalidade no Brasil.

---

<sup>32</sup> O Brasil é o maior mercado de carros blindados do mundo. Existe no país 1,3 milhão de seguranças particulares, o que equivale a quase cinco vezes a quantidade de soldados das forças armadas brasileiras. Gradeamento, câmeras de segurança, vídeos de tempo estendido, circuitos fechados de TV e monitoramento via satélite são outros exemplos de apetrechos que movimentam um bom volume de dinheiro, como é o caso também das companhias de seguro. Impressiona ainda que a estimativa de gastos no setor privado em proteção é superior aos gastos com segurança pública pelos governos (Oliveira, 2001).

A pesquisadora Carmem Oliveira, ex-presidente do CONANDA, dedica um capítulo de seu livro *Sobrevivendo no Inferno: a violência juvenil na contemporaneidade* (2001) à oposição aos projetos de rebaixamento da idade penal, procurando mostrar algumas artificialidades da associação entre juventude e delinquência, que sustentam tais projetos de lei. Apesar de seus dados tratarem da década de 1990, consideramos válida a sua reprodução visto que, em essência, os argumentos continuam válidos e atuais.

A autora inicia seu estudo mostrando que há um verdadeiro massacre da juventude pobre brasileira. Sua pesquisa aponta que aproximadamente 78% do total de homicídios contra jovens se referem a adolescentes de baixa renda<sup>33</sup> e ressalta ainda que cerca de 80% dos jovens assassinados em 1992, no Rio de Janeiro e em São Paulo, não tinham nenhuma ocorrência de registro policial.

Enquanto os adolescentes são as vítimas preferenciais da violência urbana, os crimes praticados por eles representam apenas 8% do total de delitos, ainda que os jovens totalizem mais de 40% da população brasileira. Na verdade, o total de delitos anuais entre adultos é seis vezes maior do que entre os adolescentes (Oliveira, 2001). Além disso, os atos infracionais predominantes entre os jovens internos no Brasil (lembrando que a medida de privação de liberdade é aplicada para os atos mais graves) são contra o patrimônio, atingindo 76% dos casos, e não contra a vida, como pode parecer devido à espetacularização da violência apresentada pela mídia impressa e televisiva. Além do que, não há nenhuma evidência de que, agravando as penas, possa-se reduzir a incidência de atos infracionais. A experiência americana, por exemplo,

---

<sup>33</sup> Calcula-se que, para quem vive na favela, o risco de ser vítima de homicídio é sete vezes maior do que para quem mora em bairros de classe média e alta. Esse é o principal tema do item “Os matáveis”, nesta dissertação.

demonstra algo distinto: as duras medidas para adolescentes que infracionam não diminuíram o número de delitos praticados. Apesar disso, o modelo americano de encarceramento em massa e de leis penais cada vez mais rígidas tem servido de inspiração para o Brasil (Wacquant, 2001).

Sobre a responsabilização dos adolescentes, é ainda importante salientar que o Estatuto já estabelece medidas socioeducativas compatíveis com a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, de modo que inimputabilidade não implica impunidade. Aparte isso, nota Oliveira (2001) que, na internação, o adolescente pode permanecer por até três anos em regime fechado. No caso do adulto, para ele ser aprisionado durante o mesmo período, sua pena deveria ser de, no mínimo, 18 anos de reclusão, pois após o cumprimento de 1/6 da pena, de acordo com o Código Penal brasileiro, o sujeito preenche o requisito que o habilita à progressão do regime fechado ao semiaberto. Logo, a duração de internamento a que se submete o adolescente não se encontra em desacordo com a realidade penal brasileira, sendo em diferentes casos até mesmo mais severa e retirando-lhe boa parte da juventude. Nessa perspectiva, alega a autora (2001, p. 230) que

Há um vivo Código de Menores em nós, que evidencia o quanto temos que trabalhar pela mudança cultural e não reduzir o combate à violência urbana à aplicação de penas mais severas ou de medidas de segurança pública, sob pena de legitimarmos o “*apartheid* social” presente no dia-a-dia e também em instituições como a FEBEM, onde o perfil dos internos demonstra um nítido caso de exclusão social ou de criminalização da pobreza.

A lógica deveria ser, portanto, a contrária: em vez de erguer prisões, nosso desafio consiste em esvaziá-las (Rolim, 2006); no lugar de punir mais, voltar os esforços para a construção de uma sociedade menos violenta (Roseno, 2006). Nesse sentido também apostam os integrantes do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente no Ceará, que produziram uma cartilha denominada “Redução da maioria penal: o que você precisa saber para entender que essa ideia não é boa” (CEDECA-CE, 2007), a qual inicia por contextualizar as diversas causas da violência no Brasil, destacando a concentração de renda, a degradação das cidades, a ineficiência das políticas e a falta de perspectiva que acompanha o desemprego; e, à revelia disso tudo, a presença em diversas frentes do incitamento ao consumo com base em um padrão no qual a maior parte da população brasileira não se encaixa. Esse quadro geraria problemas de autoestima e alienação, que desembocam em diferentes estratégias de vida, dentre elas, o crime ou ato infracional.

O Conselho Federal de Psicologia também disponibiliza em seu site as “10 razões da Psicologia contra a redução da maioria penal”<sup>34</sup>, dentre as quais destacamos as seguintes:

- “O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) propõe a responsabilização do adolescente que comete ato infracional com aplicação de medidas socioeducativas. O ECA não propõe impunidade. É adequado, do ponto de vista da Psicologia, uma sociedade buscar corrigir a conduta dos seus cidadãos a partir de uma perspectiva educacional, principalmente em se tratando de adolescentes”;

- “O critério de fixação da maioria penal é social, cultural e político, sendo expressão da forma como uma sociedade lida com os conflitos e questões que

---

<sup>34</sup> Disponível em [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br), acesso em 3 de abril de 2009.

caracterizam a juventude; implica a eleição de uma lógica que pode ser repressiva ou educativa. Os psicólogos sabem que a repressão não é uma forma adequada de conduta para a constituição de sujeitos sadios. Reduzir a idade penal reduz a igualdade social e não a violência - ameaça, não previne, e punição não corrige”;

- “As decisões da sociedade, em todos os âmbitos, não devem jamais desviar a atenção, daqueles que nela vivem, das causas reais de seus problemas. Uma das causas da violência está na imensa desigualdade social e, conseqüentemente, nas péssimas condições de vida a que estão submetidos alguns cidadãos. O debate sobre a redução da maioridade penal é um recorte dos problemas sociais brasileiros que reduz e simplifica a questão”;

- “A violência não é solucionada pela culpabilização e pela punição, antes pela ação nas instâncias psíquicas, sociais, políticas e econômicas que a produzem. Agir punindo e sem se preocupar em revelar os mecanismos produtores e mantenedores de violência tem como um de seus efeitos principais aumentar a violência”;

- “Reduzir a maioridade penal isenta o Estado do compromisso com a construção de políticas educativas e de atenção para com a juventude. Nossa posição é de reforço a políticas públicas que tenham uma adolescência sadia como meta”.

Ainda outros pontos devem ser levantados neste debate. Como afirma o manifesto da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP)<sup>35</sup>, a responsabilidade penal a partir dos 18 anos de idade está em vigor no Brasil desde 1940 e é garantia constitucional consagrada na Carta Magna de 1988, com status de *cláusula pétrea*, portanto insuscetível de modificação sem grave afronta às conquistas democráticas deste país.

---

<sup>35</sup> Disponível em <http://www.abmp.org.br>.

O aprisionamento antecipado do jovem no sistema penitenciário de adultos também aumentaria suas chances de permanecer marginalizado, pois ali estão ainda mais concentrados os problemas que já podemos identificar em instituições de privação de liberdade para adolescentes, conforme Relatório da Inspeção Nacional às Unidades do Sistema Sócio-educativo (CFP & OAB), realizado em março de 2006, quando foram constatadas condições de extrema violação de direitos tais como maus-tratos, ociosidade, superlotação, condições precárias de higiene, ausência de assistência jurídica, social e psicológica, inexistência de atendimento à saúde e precariedade estrutural.

Além da comprovação dessas violências objetivas, existe ainda o problema relacionado à disciplina empregada nas instituições totais, denominado por Goffman (1990) como a “mortificação do eu”, correspondendo à contínua mutilação da identidade do indivíduo quando este se depara com a homogeneização subjacente aos mecanismos disciplinares, seja pelo fato de o sistema institucional submeter o interno a diversos procedimentos que deterioram a identificação do sujeito com seus antigos papéis sociais, seja por sua transformação em objeto. Ambos os procedimentos se dão com base no princípio da impessoalidade, premissa da lógica de burocratização. Além do mais, tratam-se de ambientes insalubres e reforçadores das reações de violência e misantropia. De acordo com Oliveira (2001), enquanto no sistema socioeducativo os índices estão abaixo de 20%, nas penitenciárias ultrapassam 60%.

Como somos diariamente bombardeados com a ideia de que a vida cotidiana é um verdadeiro exercício de sobrevivência, reproduzimos um raciocínio apocalíptico que na mesma extensão que convence também imobiliza: sob assédio, os indivíduos se contraem num núcleo defensivo em guarda diante da diversidade; em vez

de pensar construtivamente sobre o futuro, mergulhamos num desespero imediatista e exigimos um maior contingente policial, a pena de morte, a construção de mais presídios etc.; mas isso não nos proporciona segurança. Essa é uma lógica defensiva e vingativa que prioriza a punição no lugar da prevenção.

No entendimento de Silva (2007), essas são respostas neoliberais que não voltam sua atenção para a qualidade de vida das pessoas, para a proteção social e para a emancipação, liberdade e autonomia humana, mas, sim, para um projeto composto pela tolerância zero<sup>36</sup>, pela xenofobia, pelo medo, pela segurança máxima, pela punição e criminalização das relações sociais e pela responsabilização penal dos adolescentes pobres; e todos esses fatores estariam fortemente associados à estigmatização ou rotulação de pobres e negros. Para Soares (2004), a estigmatização significa tornar alguém socialmente invisível, ou melhor, atribuir-lhe uma visibilidade perversa, uma vez que perde sua identidade, sua dimensão de sujeito com uma história particular, para ganhar um rótulo que lhe define *a priori*. A invisibilidade decorre, portanto, do preconceito e da indiferença:

Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo, tudo que nela é singular, desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos.... Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato de

---

<sup>36</sup> Expressão forjada por Rudolph Giuliani, ex-prefeito de Nova Iorque, para designar sua política de segurança e combate à criminalidade, marcada pela forte repressão às transgressões.

ela existir. Prever seu comportamento estimula e justifica a adoção de atitudes preventivas. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada será a agressão ou a fuga, também hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo que dispara a violência, previamente (Soares, 2004, p. 133).

O preconceito provoca a invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula e a substitui por uma imagem caricata<sup>37</sup>. No caso de adolescentes e mesmo crianças negras e pobres, a imagem que lhe furta a identidade, normalmente, é a de “trombadinha”, “moleque”, “perigoso”, “bandido”, “vagabundo” etc. Assim, o preconceito e a estigmatização também correspondem à criminalização. E criminalizar é punir antecipadamente, pela simples existência. Michel Foucault (1987) usa a denominação “infrator” para referir-se ao indivíduo que infringiu uma norma jurídica estabelecida, enquanto que “delinquente” é a condição a que o sistema submete o indivíduo, estigmatizando-o e controlando-o formal ou informalmente, inclusive após ter cumprido a pena que lhe foi designada pelo sistema judiciário.

Calheiros e Soares (2007) apontam para um fenômeno de naturalização do ato infracional, referindo-se a segmentos sociais representantes do poder ou das elites que consideram a infração como parte da natureza, do caráter, da raça e da origem de quem o pratica. Essa percepção é encontrada desde o século XIX através das teorias racistas e do movimento eugênico. Servindo-lhes de base, a obra *Tratado das degenerescências*, de Morel, traz o termo “classes perigosas”, definido da seguinte maneira:

---

<sup>37</sup> Preconceito e indiferença não significam a mesma coisa. Nos dois casos há a anulação da pessoa (e é nesse sentido que usamos o termo *invisibilidade*) mas por meios opostos: ao contrário da indiferença, que negligencia a presença de alguém, o preconceito obscurece a individualidade através de uma imagem artificial e pré-construída.

No seio dessa sociedade tão civilizada existem “verdadeiras variedades”... que não possuem nem a inteligência do dever, nem o sentimento da moralidade dos atos, e cujo espírito não é suscetível de ser esclarecido ou mesmo consolado por qualquer ideia de ordem religiosa. Qualquer uma dessas variedades foi designada pelo justo título de classes perigosas... constituindo para a sociedade um estado de perigo permanente (Morel, citado por Coimbra & Nascimento, 2003, p. 21).

Acreditamos que é preciso desmistificar a belicosidade da juventude nos termos em que ela é posta pelas concepções anteriormente referidas. Se os dados apontam um aumento de medidas de privação de liberdade para adolescentes e com reiteração de delitos, tais circunstâncias expressam mais a falência das políticas sociais e das instituições em seus objetivos educacionais do que a perversa e ideológica criminalização dessa população (Oliveira, 2001). Nesse particular, por estarmos tratando de situações de mutilação e extermínio da vida de milhares de jovens brasileiros, as políticas públicas terão que enfrentar situações emergenciais de curtíssimo prazo e, ao mesmo tempo, tratar das questões estruturais.

### *1.3.1. Políticas de atendimento*

As pesquisas de Irene Rizzini (2000) apontam que é no contexto do Brasil Imperial, época caracterizada por um acentuado patriarcalismo e patrimonialismo, que se iniciam as preocupações com as penalidades destinadas aos indivíduos genericamente denominados menores, ou seja, ainda não adultos. Mesmo incipiente, o interesse pela questão da idade como instrumento de diferenciação das pessoas e, por conseguinte, das medidas punitivas, apareceram na primeira lei penal do Império, o Código Criminal de

1830, no qual foram estabelecidas as formas de responsabilidade penal para adolescentes a partir de 14 anos com o seu recolhimento em Casas de Correção.

A criança e o adolescente daquele período não possuíam um lugar central na família, não sendo alvo de grandes investimentos afetivos, educacionais ou de qualquer outra ordem de atenção voltada para a valorização de seu desenvolvimento. Costa (1989) chega inclusive a afirmar que, depois dos escravos, eram as crianças os seres que mais sofriam com castigos e um tratamento negligente ou mesmo violento.

Consta que, na segunda metade do século XIX, a preocupação com a formação educacional das crianças era tema de interesse de D. Pedro II, o qual promulgou leis que tratavam do ensino primário e secundário, bem como decretos que estabeleciam a obrigatoriedade do ensino a todos os meninos com mais de sete anos de idade. Segundo Rizzini (2000, p. 12), a pobreza não deveria constituir impedimento ao acesso à educação, muito embora dela fossem excluídos aqueles com doenças contagiosas, os não vacinados, os escravos e as meninas. Estas, “naturalmente” excluídas daquele benefício, nem sequer eram citadas nas exceções.

A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, na conjuntura das grandes transformações sociais que ocorriam (o impulso à urbanização e à modernização, a instalação de um mercado mais dinâmico que substituíra o *modus operandi* da época escravista, a valorização da moral e dos ideais burgueses, como o individualismo e uma maior ênfase no conhecimento etc.), provocavam mudanças também no olhar lançado sobre os infantes. Era preponderante a tônica higienista nas discussões e nas práticas assistenciais, uma vez que os conceitos de saúde física e moral,

da família como célula social e da formação do cidadão trabalhador coincidiam com o ideal positivista da República e de higienização da pobreza.

Assim, no contexto da consolidação do Brasil República (final do século XIX e primórdios do século XX), o interesse do Estado pela criança e pelo adolescente esteve estreitamente relacionado com a ação dos médicos higienistas que, preocupados com os altíssimos índices de mortalidade (a maioria imputada à imprudência dos adultos), interveio na norma familiar com o objetivo de consolidar a ideia de que a saúde e a prosperidade da família dependiam de sua sujeição ao Estado (Costa, 1989).

A criança, antes objeto da atenção religiosa e de instituições privadas<sup>38</sup>, vista e valorizada apenas enquanto elemento posto a serviço do poder paterno, passou então a ser utilizada como instrumento de poder do Estado. Ao lado dos trabalhos sobre a amamentação e os cuidados básicos de saúde, as teses sobre educação física, moral e intelectual das crianças e adolescentes eram as que mais interessavam à ordem higienista:

Submissão aos interesses do Estado; fortalecimento do povo brasileiro; preparação da mão de obra para servir aos ditames do desenvolvimento do Estado.... Com esses ditames, uma exigência se impunha: disciplinar e controlar as crianças e os adolescentes – em especial os pertencentes às classes subalternizadas – para que se tornassem úteis à Nação, como mão de obra adequada às tarefas próprias a um país subdesenvolvido, com uma história recente de mão de obra escrava, de economia sujeita aos ditames do País colonizador; uma mão de obra não mais escrava, mas que pudesse

---

<sup>38</sup> Referimo-nos ao Brasil-Colônia e à prática da Roda dos Expostos, quando a proteção social estava ligada ao campo do “favor” e da caridade.

se fazer submissa e que ocupasse as funções subalternas no processo de modernização ao qual o País começava a aderir (Pinheiro, 2006, p. 57).

A escolarização e a profissionalização de adolescentes pobres – voltadas para funções para as quais se exigia baixa qualificação – era, ainda de acordo com Pinheiro (2006, p. 57-58),

Prática por demais alvissareira para os objetivos perseguidos por higienistas e nacionalistas do início do século XX: formava-se uma mão de obra subalterna e submissa aos interesses do País e, ainda, evitava-se que, ociosos e despreparados para o trabalho, eles se voltassem para a consecução de atos delinquentes – em particular os adolescentes habitantes das cidades, que, então, se expandiam rapidamente, contribuindo para a elevação dos índices de criminalidade... [tratava-se de] disciplinar e controlar para produzir e não delinquir.

Prevenção da “marginalização” através da fabricação de mão de obra produtiva: esse é o núcleo duro da representação social vigente na época e que percorreu a vida social brasileira até os nossos tempos. A solução para o adolescente pobre, segundo esse pensamento social, estava em aprender um “ofício” e trabalhar para ficar longe das drogas, da rua, das “más companhias”, encontrando até hoje instituições cujas práticas os sustentam:

A representação da criança e do adolescente como objetos de controle e disciplinamento social encontra, ainda hoje, vasta gama de práticas sociais, por meio de instituições de formação profissional. Criadas a partir da

década de 1940, entidades como SENAC, SENAI e SESC<sup>39</sup> incluem ações voltadas para a profissionalização de adolescentes oriundos das classes populares, para a formação de aprendizes que deverão ser preparados para se tornar profissionais disciplinados, ocupantes futuros de lugares de subordinação... para ocupar lugar de operários, de funções subalternas, não o lugar de dirigentes (Pinheiro, 2006, p. 59).

Já o século XX foi caracterizado pelas contradições do sistema capitalista que se consolidou como modo de produção. Ao mesmo tempo em que o capital se expandia, também ficavam evidentes as grandes parcelas de população excluídas e marginalizadas no e pelo processo de industrialização (Cabral & Sousa, 2004). Marca permanente que remonta àquele período é a hierarquização pela via do trabalho, vinculada também à representação dos trabalhos mais “pesados” ou manuais como função dos escravos. Simultaneamente, o trabalho também era instrumento de integração subordinada dos setores pauperizados e ocupava uma função central naquele processo de urbanização e desenvolvimento da Nação.

A partir das décadas de 1930 e 1940, aconteceu um grande fenômeno migratório do campo para as grandes cidades. Em decorrência, entre as décadas de 1930/60, ocorreu a inversão da ocupação demográfica e o Brasil tornou-se um país predominantemente urbano. A população de origem rural que migrou para as cidades, no entanto, encontrou dificuldades para se integrar ao sistema social, com pouco acesso ao mercado de trabalho e ao acervo de bens e serviços, acentuando as desigualdades sociais. Assim, desde o início do século XX, crianças e adolescentes não absorvidos

---

<sup>39</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social do Comércio (SESC).

pelo sistema escolar ou pelo mercado de trabalho, tornaram-se presença constante e crescente nos logradouros públicos (Pinheiro, 2006).

O Estado buscou, então, intervir de outra forma para enfrentar o que era considerado comportamento delinquente. Em 1927 entra em vigor o primeiro Código de Menores; e em 1940 tem-se a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), destinado ao atendimento de “menores” abandonados ou delinquentes. Segundo Campos, Sousa e Sousa (2004), coube ao SAM a responsabilidade de providenciar internatos, fiscalizá-los e proceder à investigação daqueles aptos a frequentá-los. Assim, de acordo com Pinheiro (2006, p. 61), inaugura-se “a era do isolamento, da retirada do convívio social de crianças e adolescentes a quem se atribuía a prática de atos considerados infracionais. É o uso da punição como instrumento de correção, pela exclusão da vida social, uma forma de neutralizar a ameaça que esses adolescentes representavam para a ‘sociedade’”.

Tais ações, contudo, foram resultando infrutíferas ao longo do tempo. Desde pouco tempo após sua criação, críticas eram dirigidas ao SAM, principalmente através dos órgãos de imprensa, de que seria “fábricas de marginais” e “escolas do crime”. Em 1964, vindo o regime militar, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que tão pouco preocupou-se em superar a política de encarceramento e o tratamento policial dos “infratores”.

O segundo Código de Menores, regulamentado em 1979, constituiu a institucionalização com maior vigor discriminatório para a categoria “menor”. No entanto, ressalvam Campos, Sousa e Sousa (2004) que, quando Alyrio Cavallieri propôs

e conseguiu que fosse aprovado tal Código, ele apenas consolidou juridicamente o que já vinha sendo implementado pela Política do Bem-Estar do Menor desde 1964.

Eram enquadrados na categoria “menor” aqueles com menos de 18 anos de idade que se encontrassem em alguma das seguintes situações: a) privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, mesmo eventualmente; b) vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; c) em perigo moral; d) privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; e) com desvio de conduta por inadaptação familiar ou comunitária; f) autor de infração penal (Pinheiro, 2006).

A legislação então vigente tratava a transgressão como uma vaga categoria sociológica; e a inexistência de parâmetros objetivos para medir a dimensão qualitativa da chamada “delinquência juvenil” era substituída por avaliações e opiniões tomadas a partir de critérios individuais dos juízes. Para Mário Volpi (1997), todo o sistema de contenção do adolescente do antigo Código e da Política de Bem-Estar do Menor estava organizado para tratar um “delinquente”, e não para atender um adolescente que transgrediu uma norma.

A representação social da criança e do adolescente como objetos de repressão, associada fortemente à ideia de violência e do adolescente como fonte de perigo e ameaça, ainda que tenha diminuído seu vigor durante a luta pela redemocratização e contra as formas de repressão, continua a ocupar espaço significativo no pensamento social brasileiro. Apesar das alterações trazidas pelo ECA, permanecem as práticas repressivas e persistem as denúncias de maus tratos (incluindo

até mesmo torturas) perpetrados por funcionários àqueles denominados vulgarmente de “internos das FEBEMs”. Novamente de acordo com Pinheiro (2006, p. 63),

O crescimento dos índices de violência no Brasil, particularmente nos maiores centros urbanos, acentuado nas últimas décadas, tem sido solo por demais fértil para revigorar essa representação social e legitimar discursos e práticas, orientados pelo princípio da repressão, mediante o confinamento em instituições fechadas, como medida eficaz para o atendimento ao adolescente envolvido com o cometimento de delitos.

Assim, as representações sociais de crianças e adolescentes empobrecidos como objetos de proteção, de controle e disciplinamento, e de repressão, ainda estão fortemente presentes na cultura nacional, implicando o entendimento deles,

Como desiguais em relação às demais crianças e adolescentes, no sentido de inferiores, respectivamente como:

- carentes e abandonados, e, portanto, dependentes da ação benévola de outros – advindos da esfera pública ou privada – para garantir sua sobrevivência;
- potencialmente delinquentes e, portanto, passíveis de práticas sociais que previnam comportamentos e os façam inseridos na sociedade;
- delinquentes, devendo ser confinados e, se possível, “recuperados”, para que não mais representem perigo para a sociedade, para os “cidadãos” de bem (Pinheiro, 2006, p. 69).

A segunda metade da década de 1980 é decisiva para o estabelecimento de novos rumos da política de atendimento à criança e ao adolescente, forjada com ampla participação de setores da sociedade civil, em que se abandona o paradigma da situação irregular e em que é adotado o princípio de proteção integral. A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, no que tange ao adolescente autor de ato infracional, deve acatar os princípios da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança (artigo 40); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude (Regras de Beijing – Regra 7); e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (Regra 2) (Volpi, 1997). Com base nessa legislação, as medidas socioeducativas são aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, a circunstância sociofamiliar e a disponibilidade de programas e serviços; comportam aspectos sancionatórios e educativos, e deverão utilizar-se sempre do princípio de incompletude institucional, caracterizado pela utilização do máximo possível de serviços (saúde, educação, defesa jurídica etc.).

A concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, no entendimento de Pinheiro (2006), foi gestada ainda na década de 1970, na efervescência da luta pelos direitos humanos e da intensificação dos esforços pela redemocratização do país, possuindo dois princípios fundantes e representativos: a igualdade perante à lei e o respeito à diferença. A igualdade se manifesta pela universalização dos direitos, em uma perspectiva de inclusão; já o respeito à diferença, expresso na consideração da criança e do adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, caracteriza-se “na abrangência de direitos para tais sujeitos: além dos básicos,

reconhecidos para todos os seres humanos, consideram-se aqueles que correspondem à peculiaridade de ser criança e de ser adolescente. Expresso de outra forma, essa condição requer do Estado, da sociedade e da família cuidados e serviços especiais” (Pinheiro, 2006, p. 82). Entretanto, como afirma Bazílio (2003, p. 22)

O processo constituinte que propiciou ganhos ou alargamento de direitos na perspectiva da chamada sociedade civil organizada provocou também, contraditoriamente, uma contra-ofensiva de grupos conservadores ou identificados com o capital que, imediatamente após sua promulgação, desfecharam intensa campanha na imprensa pela imediata reforma da Carta.

Inspirada nos princípios da social-democracia, a “Constituinte cidadã” foi atacada em seus princípios logo após ser aprovada, dado que sua execução foi de responsabilidade de governos comprometidos com o já descrito ideário neoliberal. Assim, embora seja possível afirmar que essa lei tenha avançado significativamente no estabelecimento de direitos e na própria concepção da condição de crianças e adolescentes, o quadro observado na segunda metade da década de 1990 estava muito longe daquele idealizado pelos movimentos sociais.

Em que pese tal desmonte, é interessante ressaltar que a legislação referente ao adolescente em conflito com a lei avançou de uma prática repressiva para uma perspectiva educativa ou socializante. Ao considerar a condição peculiar de *pessoa em desenvolvimento*, as medidas socioeducativas, como previstas no ECA, colocam aos agentes envolvidos na sua operacionalização a missão de proteger, no sentido de

garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social.

Já a condição de *sujeito de direitos* implica a necessidade de garantir a participação dos adolescentes nas decisões de seu interesse e no respeito à sua autonomia, no contexto do cumprimento das normas legais. Em qualquer circunstância, é expressamente obrigatório que ao adolescente seja garantido o pleno e formal conhecimento da atribuição do ato infracional, mediante citação ou meio equivalente. O direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente e de solicitar a presença dos pais ou responsáveis em qualquer fase do procedimento são também prerrogativas insubstituíveis. O direito à defesa técnica por profissional habilitado é ainda fundamento para uma averiguação imparcial (Volpi, 1997).

O Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE), criado em 2006 para efetivar e orientar a aplicação das medidas socioeducativas, é embasado por normativas nacionais e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Apresenta alguns princípios do atendimento socioeducativo que se somam àqueles integrantes e orientadores do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Dentre tais princípios, destacamos o respeito aos direitos humanos; a responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado pela promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes; o respeito ao devido processo legal para o adolescente acusado de prática de ato infracional<sup>40</sup>; os princípios complementares de

---

<sup>40</sup> Através dos artigos 227, §3º, inciso IV da Constituição Federal; 40 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e 108, 110 e 111 do ECA, além de tratados internacionais. Esse é um princípio de extrema importância por retirar do juiz o poder absoluto sobre a responsabilização do jovem, pois o processo abarca, entre outros direitos e garantias, a fundamentação de toda e qualquer decisão realizada no curso do processo, entre elas a própria sentença que aplica uma medida socioeducativa, a presunção de inocência, a ampla defesa, o direito ao silêncio, o direito de não produzir provas contra si mesmo, a defesa técnica por advogado e direito de ser acompanhado pelos pais ou responsáveis.

excepcionalidade e a brevidade das medidas socioeducativas, principalmente a privação de liberdade; o respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; a municipalização do atendimento, de forma a fortalecer o contato e o protagonismo da comunidade e da família dos adolescentes atendidos; a descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos; a gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; e, por fim, a co-responsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas.

Além desses princípios norteadores, o SINASE ainda apresenta os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, detalhando questões relativas à infraestrutura, ao acompanhamento técnico, aos recursos humanos e às atividades sugeridas para seu desenvolvimento.

Especificamente sobre a liberdade assistida, objeto de nossa atenção particular no presente estudo, uma distinção merece ser feita entre ela e a antiga liberdade vigiada, do Código de Menores: enquanto esta última era estabelecida basicamente como instrumento para o controle de comportamento em consequência da “delinquência” praticada, a liberdade assistida, nos parâmetros da doutrina de proteção integral, se volta para os vínculos a serem mantidos ou estabelecidos entre o adolescente e seu grupo doméstico e comunitário. Nos termos do ECA (1990),

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso.

### *1.3.2 Perfil nacional dos socioeducandos*

Entre janeiro e dezembro de 2007, o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Ilanud/Brasil, em parceria com a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizou a pesquisa Mapeamento Nacional das Medidas Sócio-educativas em Meio Aberto (Miraglia, 2008). Ela revela um quadro geral dessas medidas quanto à

sua municipalização<sup>41</sup>, assim como um retrato do perfil dos adolescentes que as cumprem. Ressalvamos, no entanto, que a pesquisa apresentou limitações em algumas fases, dado que os responsáveis pelo fornecimento das informações (no primeiro momento, gestores estaduais e municipais e, se fosse o caso, os Conselhos Estaduais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e, na segunda etapa, o Poder Judiciário) não as disponibilizaram ou não as forneceram no tempo estipulado.

Os dados da pesquisa revelam que o processo de municipalização das medidas em meio aberto ainda está em um estágio bastante embrionário, abrangendo apenas cerca de 12% do total de municípios do país. Em relação aos socioeducandos, seu perfil foi elaborado com base nas informações fornecidas por uma amostra de 608 varas competentes pela execução de medidas socioeducativas, que apresentaram um total de 40.356 jovens cumprindo medidas em meio aberto ou fechado em todo o território nacional. A liberdade assistida é responsável, sozinha, por 40% dessa amostragem, constituindo a medida socioeducativa mais aplicada para os autores de ato infracional.

No que diz respeito à tipificação dos atos infracionais cometidos pelo contingente pesquisado, a maior parte corresponde a crimes contra o patrimônio (62,8%), sendo que os crimes contra a pessoa ou costumes comparecem em 13,6% dos casos; roubos, furtos e suas tentativas correspondem a quase 50% das infrações. Chama a atenção o dado de que o tráfico de drogas já ocupa a terceira posição entre os delitos mais cometidos entre os jovens pesquisados, seguido pelo porte ilegal de armas.

---

<sup>41</sup> O ECA atribui ao Poder Executivo Municipal a responsabilidade pela articulação e gestão dos programas de execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

Diferenças entre o perfil dos socioeducandos das capitais e do interior também podem ser percebidas: os roubos possuem o dobro das citações dos atos infracionais nas capitais, em relação às localidades do interior, enquanto os furtos são três vezes mais comuns entre os processos das varas do interior, quando comparados aos das varas das capitais. Possivelmente essa diferença está relacionada com a maior facilidade com que os jovens das capitais têm acesso às armas de fogo. Curiosamente, a pesquisa revelou que, quanto ao tráfico de drogas, ele é tão presente nas capitais quanto nas localidades do interior, o que mostra a sua disseminação.

Apesar da privação de liberdade consistir na mais grave medida socioeducativa, ressaltamos que 73,5% e 68,8% dos atos infracionais que ocasionaram, respectivamente, tanto a semiliberdade, quanto a internação nas capitais brasileiras, foram relacionados a crimes contra o patrimônio e não, como se poderia supor, contra a vida. Os atos infracionais relativos a crimes contra a pessoa ou costumes compõem, apenas, 5,9% na semiliberdade e 15,3% na internação.

Quanto ao gênero dos adolescentes, 88,1% são do sexo masculino, observando-se também uma predominância de jovens entre 16 e 17 anos de idade (44% do total). As informações acerca do seu nível de escolaridade apresentaram, segundo a própria análise dos pesquisadores, uma qualidade bastante insatisfatória, o que recomenda cautela na consideração dessa informação. Em geral, a maior parte dos adolescentes já havia atingido ou estava cursando o ensino fundamental.

O Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE (2006) também traz, em seu marco situacional, um resumo da situação dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. O levantamento estatístico da Subsecretaria de Promoção

dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial de Direitos Humanos identificou que existiam 39.578 adolescentes no sistema socioeducativo em 2004, o que corresponde 0,2% do total de adolescentes. Destes, 70%, ou seja, 27.763 adolescentes, se encontravam em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Em 2002, dos 9.555 adolescentes em privação de liberdade e internação provisória, 90% eram do sexo masculino; 63% não eram brancos e, destes, 97% eram afrodescendentes; 51% não frequentavam a escola; 90% não concluíram o Ensino Fundamental; 12,7% viviam em famílias que não possuíam renda mensal e 66% em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos (SINASE, 2006).

Por fim, ressaltamos que, de acordo com os dados colhidos pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH, 2009), o número de adolescentes privados de liberdade no Brasil (considerando-se internação provisória, internação e semiliberdade) passou de 13.489 em 2004, para 16.868 em 2008. A evolução no número de adolescentes em unidades de internação é constante e alarmante tendo em vista que, em 1996, observavam-se apenas 4.245 adolescentes nessa condição.

## 2. Dispositivos ideológicos que articulam pobreza e periculosidade

Como vimos na sessão anterior, a formação da riqueza, quando acompanhada de uma grande acumulação do capital, produz também o seu contrário: a miséria. Na ordem social em qual vivemos,

Mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva* (Mészáros, 2005, p. 73).

Se a desigualdade entre as camadas sociais e a diferente apropriação e fruição dos bens datam de um período anterior ao capitalismo, com o seu advento é radicalmente nova a dinâmica da pobreza que então se generaliza:

Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos

das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente (Netto, 2001, p. 153).

No entanto, de acordo com Coimbra & Nascimento (2003, p. 21),

Pela ótica e “ética” do capitalismo, a miséria passa a ser naturalmente percebida como advinda da ociosidade, da indolência e dos vícios inerentes aos pobres. Esses princípios burgueses, portanto, não podem ser estendidos a todos e caracterizados como universais, pois, numa sociedade onde a liberdade é uma quimera, a desigualdade e a competitividade são as regras do bom-viver, e uma existência livre, igualitária e fraterna não tem lugar.

Um agravante dessa condição é o fato de que a necessidade acaba por tolher a liberdade: as pessoas muito pobres, que consomem a maior parte de sua energia apenas para sobreviver, não podem atuar como cidadãos íntegros. Por isso são, segundo Abranches (1985), também politicamente mais fracas, e sua existência debilita toda a nação, pois nas comunidades em que parte dos seus membros permanece sem direitos, os direitos de todos estão sob permanente ameaça. O autor explica essa relação entre pobreza e a maior dificuldade de atuação política:

As famílias pobres apresentam maior incidência de desemprego e subemprego, mobilizam para o trabalho os filhos em idade escolar e aqueles membros em menor condição de trabalhar (velhos, inválidos) e precisam submeter-se, no conjunto, a uma sobrecarga de trabalho para obter a renda parca que lhes garanta a subsistência precária. São as imposições das necessidades que tolhem a liberdade, pois consomem as

energias exclusivamente na luta contra a morte. Não podem cuidar senão de sua mínima persistência física, material. Não é exagero: ver-se-á que essa ditadura da necessidade sequer garante a sobrevivência material íntegra. Todo o tempo, *os pobres vivem para não morrer*. O mito da “cultura da pobreza”, segundo o qual os pobres não melhoram de vida porque não querem, desfaz-se na fria dureza dos dados. Não melhoram porque as oportunidades para fazê-lo são menos acessíveis aos pobres e porque não lhes sobram tempo e espaço para acumular os recursos a que, porventura, pudessem ter acesso. Para sobreviver, consomem mais horas de trabalho, subtraídas ao estudo, ao descanso, ao lazer, à busca de opções de trabalho e renda, ao exercício da criatividade, à ação política, aos cuidados com a saúde (Abranches, 1985, p. 34-35, grifo nosso).

Pedro Demo (1988, 1990) apresenta um posicionamento semelhante ao apresentar a ideia de “pobreza política” como a dificuldade de formação de um povo capaz de gerir seu próprio destino. Ou seja, denuncia a existência de um grupo marginalizado e privado de sua cidadania na medida em que vive em estado de manipulação ou é destituído da consciência de sua opressão, coibido de se organizar em defesa dos seus direitos. A pobreza é, então, tratada como repressão do acesso às vantagens sociais, salientando que é produto da dinâmica da sociedade capitalista, que se divide entre aqueles que concentram privilégios e aqueles que são marginalizados, sustentando os privilégios dos outros.

Assim, ser pobre não é apenas não ter acesso satisfatório às necessidades básicas, como alimentação, serviços de água potável, saneamento básico, saúde, educação e cultura; mas também ser *coibido* de ter, o que é, em sua essência, repressão.

Nessa perspectiva, ressalta-se o caráter político da pobreza visto que, em uma ótica apenas econômica, ela tende a ser definida como situação herdada, deixando de lado a consideração da dinâmica social que dicotomiza grupos sociais e os mantém pobres. Podemos considerar a situação de exploração do trabalho infantil como um dos exemplos mais significativos dessa condição de destituição de direitos, bem como o trabalho escravo ainda existente no Brasil.

O contrário da pobreza política seria a cidadania: o direito à igualdade de oportunidades, à organização autônoma como forma de realização política e como instrumento fundamental de conquista de uma melhor condição de vida. Isso só é possível através do conhecimento e reivindicação dos direitos, e não de súplicas, de pedidos, de uma espera passiva ou de um entendimento do serviço público como caridade governamental.

As relações entre economia e violência também são complexas e dependem de contextos culturais. Propomo-nos aqui a pensar nas relações que foram qualificando a pobreza como perigosa, desestruturada, incompetente e delinquente, dentre outros atributos de inferioridade. Ou seja, trata-se de refletir sobre como, historicamente, emergiram as práticas que segregam e condenam a pobreza e como a manutenção da ordem de classe e da “ordem pública” (em nome da qual são praticados verdadeiras ações de extermínio) se confundem. Inicialmente, é preciso atentar para a diferença entre desigualdade e pobreza. Soares (2000) afirma que sociedades mais homogêneas, ainda que pobres, tendem a ser menos conflitantes do que uma sociedade rica na média, porém mais desigual:

A desigualdade tende a se tornar explosiva quando se liga a uma cultura que a reproduz e a condena, ao mesmo tempo. Este é justamente o nosso caso. Entre nós, reina a ideologia do mercado, sem o mercado para boa parte da população. No Brasil, vale o status, a posição hierárquica de cada um, e o racismo existe, mas aprendemos que todos são iguais diante de Deus, das leis e das regras do mercado. Por um lado, todos são convidados para a grande festa do Consumo; por outro lado, a entrada é vetada para a maioria. Nós estamos criando um barril de pólvora, não um país (Soares, 2000, citado por Calheiros & Soares, 2007, p. 112).

O Mapa da violência – Os Jovens da América-Latina (Waiselfisz, 2008), após longa exposição de relações entre o número de homicídios e diversos índices sociais de 84 países, acaba por corroborar com a mesma explicação: “podemos concluir que mais do que a pobreza absoluta ou generalizada, é a pobreza dentro da riqueza, são os contrastes entre ambas, o que teria maior poder de determinação dos níveis de homicídio em um país” (p. 41). Assim, quase 48% da variação nos índices de homicídio são explicados pela alteração dos índices de concentração de renda. Se considerarmos apenas os homicídios juvenis, o índice sobe para 50,7%, ou seja, os jovens seriam mais afetados pelos diversos efeitos e manifestações da concentração de renda do que os não-jovens.

De acordo com o estudo referido, o Brasil é o segundo país da América Latina em termos de desigualdade, com índice Gini<sup>42</sup> de 0,602 (logo atrás da Bolívia),

---

<sup>42</sup> Medida de concentração, nesse caso, de renda, que vai de 0, quando todos os indivíduos ou grupos têm a mesma participação na renda, até 1, limite superior que só acontece quando 1 indivíduo ou grupo se apropria da totalidade da renda gerada.

sendo que os índices superiores a 0,600 só existem, além de alguns países da América-Latina, em um pequeno número de países africanos.

Comparando o Brasil, com seu elevado PIB, porém com assustadora desigualdade social, e Cuba, um país bem mais pobre, porém tendo a igualdade como princípio e meta, verificamos que, em 2005, a ilha possuía uma taxa de homicídio juvenil bem baixo para a região (7,7 em 100.000), enquanto que no mesmo período o índice do Brasil era de 51,6 para cada 100.000 jovens.

A pesquisa ainda mostra que, de um total de 67 países, naqueles de Gini mais elevado morrem até 78% mais jovens do que não jovens, enquanto que nos países de baixa concentração de renda existe um resguardo da juventude. Como veremos a seguir, um dos fatores determinantes para tal desigualdade é a atuação seletiva do Estado.

## **2.1 O Estado Penal**

Como descrevemos anteriormente, nossa visão sobre o Estado está baseada nos teóricos marxistas, dentre os quais destacamos Engels e Gramsci. Guardadas as diferenças, tais teóricos apresentam a concepção de um Estado que tem sua origem na necessidade de controlar as lutas entre os diferentes interesses das classes sociais. No entanto, além de seu propósito “mediador”, o Estado é ao mesmo tempo um aparelho repressivo a serviço da classe economicamente mais poderosa: um aparelho para legitimar o poder, para reprimir, para garantir a reprodução da estrutura de classe e suas relações. O sistema jurídico, por conseguinte, também não “paira” acima de tal estrutura, como se fosse neutro e autônomo, mas é estabelecido dentro de circunstâncias concretas da estrutura econômica e social capitalista.

Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1986), assinalou que, a partir da emergência do capitalismo industrial e da sociedade disciplinar, as elites passaram a preocupar-se não somente com as infrações cometidas pelo sujeito, mas também com aquelas que poderiam vir a acontecer, fazendo com que o controle recaísse também sobre as virtualidades. No Brasil, como apontam Coimbra & Nascimento (2003), sob a influência das teorias nascidas na Europa ainda no século XIX – tais como as já referidas eugênicas e racistas – a miséria passa a ser percebida como naturalmente advinda da ociosidade, da indolência e de outros vícios que seriam “inerentes aos pobres”.

Popularizou-se, por exemplo, a Antropologia Criminal elaborada por Cesare Lombroso (1835-1909), que defendia ser possível distinguir criminosos natos através de características anatômicas. Tais teorias acentuaram a visão de que a família pobre e seus hábitos seriam condenáveis, genética e moralmente, primeiro afirmando que os males psicopatológicos e a tendência ao comportamento violento teriam origem genética e seriam fisicamente perceptíveis; e, segundo, através da classificação dos “anormais de origem social”, reconhecidos através de seus hábitos e comportamentos.

Apesar de soarem hoje como devaneios cientificistas reproduzidos em um século de guerras, representantes do Conselho Federal de Psicologia recentemente denunciaram esse tipo de concepção em uma pesquisa elaborada por psicólogos e psiquiatras, entre outros profissionais, que pretendia realizar uma espécie de “mapeamento” da estrutura cerebral de adolescentes que cometeram crimes

considerados graves e que estão cumprindo a medida socioeducativa de privação de liberdade na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.<sup>43</sup>

Assim, a produção de infâncias e juventudes desiguais (inclusive quanto ao seu tratamento pelo poder público) tem se expressado ao longo de todo o século passado e início deste, principalmente através da reiterada prática de internação das crianças e adolescentes pobres, em especial após o advento do Juizado de Menores, em 1923, criado para solucionar o problema da “infância e juventude desassistidas”. Tal política de internação se fortaleceu, sobretudo, nos dois períodos ditatoriais brasileiros, com a criação de órgãos como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), implantado em 1941 durante o Estado Novo, e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), que surgiu em 1964: “à época da vigência dos Códigos de Menores, esses estabelecimentos eram denominados ‘depósitos’, e se diziam destinados ao ‘regime educativo’, com a finalidade de ‘prevenção ou preservação’” (Coimbra & Nascimento, 2003, p. 25). Diferentes autores (Pinheiro, 2006; Rizzini, 1997) descrevem os maus tratos a que eram submetidos os internos nesses ambientes, práticas que, como será apresentado posteriormente, estão longe de serem consideradas educativas, assim como de serem extintas, mesmo no contexto do marco da Doutrina da Proteção Integral.

Sérgio Adorno (1993) resgata alguns posicionamentos de “estudiosos” do problema do “menor” durante a vigência do primeiro Código de Menores. Afirma ele que, nesse período, o confinamento dos “desajustados” em instituições especializadas, orientadas por princípios extraídos da Psicologia, da Psiquiatria e da Pedagogia, constituía estratégia segura para a manutenção “pacífica” da parte sadia da sociedade. Para exemplificar esse pensamento, reproduzimos aqui o posicionamento de uma

---

<sup>43</sup> Vídeo disponível em [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br). Acesso em 5 de novembro de 2009.

“estudiosa” que, em 1936, identificava as “causas” da existência de “abandonados, delinquentes e anormais”, à desorganização familiar, ao desemprego (levando à decadência, à pobreza e à indigência); à reclusão dos pais em hospitais, cadeias públicas ou manicômios; à falta de idoneidade moral, além de outras “degenerações” ligadas à natureza das ocupações, às influências étnicas e à imigração desordenada. Acompanhando as tendências e correntes em voga à sua época, propunha a seguinte solução para o problema do “menor”:

A racionalização da intervenção judiciária de modo a oferecer assistência e amparo aos menores com finalidades profiláticas quanto ao crime, à loucura, à prostituição, e à anormalidade em geral. Com vistas ao tratamento adequado, sugeria uma classificação dos “menores” e conseqüente confinamento nos seguintes termos: (a) para os idiotas e imbecis profundos, os asilos privados; (b) para os indisciplinados, delinquentes, tarados, pervertidos e perversos, os reformatórios; (c) para os surdos, míopes e cegos, escolas especiais; (d) para os débeis, colônias agrícolas com orientação profissional; (e) para os tuberculosos, pré-tuberculosos, sífilíticos e cardíacos, sanatórios ou hospitais adequados; (f) para os extraviados sexuais, colônias de trabalho; (g) retardados e anormais de boa índole, aproveitamento em emprego adequado (Adorno, 1993, p. 182).

Por mais que esse depoimento cause espanto por sua crueza e discriminação explícita, ainda hoje podemos identificar uma série atualizada dessas práticas, tais como as “escolas especiais” e a “psiquiatrização” ou “contenção química” em unidades de privação de liberdades para adolescentes em conflito com a lei. A

revista *Carta Capital*, por exemplo, em sua edição de abril de 2009, denunciou o uso de psicotrópicos no Centro de Internação Provisória Carlos Santos, em Porto Alegre, onde 80% dos jovens eram medicados com o antipsicótico ampicetil. O uso indiscriminado de soníferos e calmantes tem sido utilizado para manter os jovens entorpecidos e sonolentos, evitando situações de conflito, e o diagnóstico de Transtorno de Personalidade Antissocial têm sido cada vez mais usado para mantê-los internados por mais tempo.

A ideologia médico-higienista, iniciada no século XIX e aperfeiçoada com a consolidação da psiquiatria enquanto especialidade médica no Brasil (em 1912) é, portanto, ponto fundamental para a compreensão não somente das políticas para a infância e a adolescência, como vimos no capítulo anterior, mas também para a compreensão das ações da sociedade civil e política que contribuíram para consolidar práticas discriminatórias e encarceradoras para pobres e negros.

Se, no início, a eugenia se restringia ao pensamento intelectual brasileiro, apenas figurando nos primeiros estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental<sup>44</sup>, a partir de 1928, os psiquiatras, seguindo a nova concepção de prevenção, deslocam-se pouco a pouco da prática tradicional e penetram no domínio cultural. A eugenia (que já havia dado um *status* “científico” ao racismo) foi o artefato conceitual que permitiu aos médicos dilatarem as fronteiras da psiquiatria e abrangerem, dessa maneira, o terreno social. Médicos associados à Liga também eram professores das Escolas Normais e, em suas aulas (para alunas que seriam futuras professoras da educação infantil) repassavam

---

<sup>44</sup> A Liga Brasileira de Higiene Mental visava melhorar o nível de saúde mental da população, voltando-se para ações vinculadas à prevenção de doenças mentais, à educação (pedagogia eugênica), à orientação familiar, ao serviço social e, com grande ênfase, ao combate do alcoolismo; em que a expressão política e as aspirações socioculturais dos psiquiatras confundiam-se com a própria ciência (Ribeiro, 2003).

os ideais da eugenia (Ribeiro, 2003). Estes, como vimos, preconizavam a formação de um novo homem moral, psico e biologicamente aperfeiçoado, diretamente oposto ao homem “degenerado” da condição de miséria. Renato Kehl, expoente da eugenia no Brasil, afirmava, por exemplo, que,

Como se sabe, durante os últimos anos as escórias humanas se tem acumulado em desrespeito às leis naturais. Não tem havido desbastamento suficiente ou eliminação seletiva em regra. Os incapazes, os doentes e os anormais de várias ordens acumulam-se de modo assombroso, nas prisões, nas penitenciárias, nos manicômios, nos bairros da miséria (Kehl, citado por Ribeiro, 2003, p. 74).

Outro ponto relevante é a desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza, tema trabalhado por Nascimento, Cunha e Vicente (2008). Embora, a partir da promulgação do ECA, não seja mais juridicamente aceitável retirar o poder familiar sob a alegação de pobreza, afirmam as autoras que são os pobres que continuam a perder seus filhos por determinação do Estado, agora sobre outras alegações: abandono, negligência, maus-tratos.

Como vimos, durante a regência do Código de Menores de 1979, considerava-se como irregular a situação de uma criança que possuísse uma “família desestruturada”. Tal lógica afirmava a ordem familiar burguesa como modelo, colocando no plano da ilegalidade outros modos de existência: “desqualificar as formas familiares diversas daquela que segue o modelo burguês e classificar as crianças e adolescentes das primeiras como em “situação irregular”, próximas da “situação de delinquência”, é uma forma clara de criminalização da pobreza” (Nascimento, Cunha &

Vicente, 2008). Atualmente, mesmo após quase duas décadas de promulgação do Estatuto, as intervenções jurídicas e sociais continuam a punir a família pobre através da atualização do discurso da “família desestruturada”, tratada como “família negligente”, categorização que justifica a intervenção estatal.

No centro desse debate está a operação ideológica presente desde a emergência do liberalismo. As sequelas da “questão social” são tratadas como um problema de ordem particular (no caso, a incompetência familiar), culpabilizando duplamente os pobres: primeiro, pela própria ação (ou omissão) do poder público, que privilegia a acumulação do capital em detrimento da distribuição de riqueza e, segundo, condenando moral e juridicamente a população pobre por sua própria condição.

A mesma lógica funciona para a responsabilização individualizada da violência, em detrimento da responsabilidade do Estado e tendo em vista as condições impostas pelo capitalismo neoliberal. Percebe-se, no discurso de diversos políticos em diferentes países, a necessidade de dissociar causas sociais de responsabilidade individual. Lionel Jospin, ex-primeiro-ministro da França, por exemplo, se posicionou da seguinte forma em relação a dificuldades com parcelas da juventude francesa:

Prevenir e punir são os dois pólos da ação que estamos conduzindo. Esses problemas estão ligados a graves fenômenos de um urbanismo mal controlado, de desestruturação familiar, de miséria social, mas também de falta de integração de uma parte de juventude que vive nas *cites* [conjuntos habitacionais públicos]. Mas nada disso constitui uma *desculpa* para *comportamentos individuais* delituosos. É preciso não confundir sociologia com direito. *Cada um tem que ser responsável pelos seus atos*. Assim, se

permitirmos *desculpas sociológicas* e não colocarmos a questão da *responsabilidade individual*, não resolveremos estas questões (Jospin, 1999, citado por Wacquant, 2003, p. 36, grifos do autor).

Na mesma perspectiva, George Bush, em 1989, afirmava que, Devemos elevar nossas vozes para corrigir uma tendência insidiosa – a tendência que consiste em colocar o crime na conta da sociedade e não do criminoso.... Eu, como a maioria dos estadunidenses, acredito que nós poderemos começar a construir uma sociedade mais segura quando estivermos de acordo em relação ao fato de que *não é a própria sociedade que é responsável pelo crime: os criminosos é que são os responsáveis pelo crime* (Bush, 1989, citado por Wacquant, 2003, p. 36-37, grifo do autor).

A lista continua com outros importantes dirigentes mundiais. O que nos interessa frisar é que, da mesma maneira que a ideologia neoliberal em matéria econômica repousa numa separação entre o econômico (pretensamente regido pelo mecanismo neutro, fluido e eficiente do mercado) e o social (habitado pelo arbitrário imprevisível dos poderes e das paixões), a nova doxa penal vinda dos Estados Unidos postula uma censura nítida e definitiva entre as circunstâncias (sociais) e os atos (criminosos ou infracionais), as causas e as condutas, a sociologia e o Direito (Wacquant, 2003). As estruturas sociais e econômicas desaparecem para dar lugar a um raciocínio de tipo marginalista, que situa as causas coletivas no patamar das “desculpas”, a fim de melhor justificar as sanções individuais.

Esclarecemos que não queremos, com essa discussão, minimizar ou agir de forma complacente com as situações particulares de abandono e maus-tratos de crianças e adolescentes ou com qualquer ato violento, praticados por jovens ou não, mas sim alertar que o tratamento dado a tal questão por parte do Estado tem sido punitivo, repressivo e, além de perverso, inócuo. As ações para alterar tais condições estão no campo social, não no campo criminal. Neste último, as políticas acabam por controlar, higienizar e punir a pobreza, e não por promover a dignidade e os direitos humanos.

Loïc Wacquant, pesquisador do Centro de Sociologia Europeia em Paris e professor da Universidade da Califórnia em Berkeley, reconhecido e premiado especialista em criminologia, é contundente: a criminalização da pobreza se refere às práticas sociais e estatais que visam dar conta do excedente da miséria não administrável pelas políticas públicas. Os Estados, no atual contexto neoliberal, fazem-se como “Estados-Híbridos”:

Nem ‘protetor’ no sentido que o termo assume nos países do velho mundo, nem ‘mínimo’ e não intervencionista como sonham os turiferários do mercado. Seu lado social e os benefícios que distribui são cada vez mais monopolizados pelos privilegiados; sua vocação disciplinar se afirma principalmente na direção das classes inferiorizadas e das categorias étnicas dominadas. Este Estado-Centauro, guiado por uma cabeça liberal montada por um corpo autoritário, aplica a doutrina do *laissez-faire et laissez-passer* a montante, em relação às desigualdades sociais, aos mecanismos que as geram (o livre jogo do capital, desrespeito do direito do trabalho e desregulamentação do emprego, retratação ou remoção das proteções coletivas), mas mostra-se brutalmente paternalista e punitivo a

justante, quando se trata de administrar suas consequências no nível cotidiano (Wacquant, 2003, p. 88-89).

Ou seja, a penalidade neoliberal pretende remediar com um “mais Estado” policial e penitenciário o “menos Estado” social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva; “e isso não é simples coincidência: é justamente *porque* as elites do Estado, tendo se convertido à ideologia do mercado total vinda dos Estados Unidos, diminuem suas prerrogativas na frente econômica e social, que é preciso aumentar e reforçar suas missões em matéria de ‘segurança’, subitamente relegada à mera dimensão criminal” (Wacquant, 1999, p. 4).

Corroborando com essa reflexão, afirma Menegat (2006) que,

O neoliberalismo, forma hegemônica atual da nova fase do capitalismo, marcada pela terceira revolução tecnocientífica, mostra ser mais violento e destruidor das formas de sociabilidade do que em suas versões anteriores, desprezando valores éticos como a dignidade, a vida e os direitos humanos como há muito não se via (p. 26).

A ascensão do estado penal nos Estados Unidos, copiada parcialmente na Europa e na América Latina, não é uma resposta ao aumento da criminalidade – que permaneceu praticamente constante nas últimas três décadas, em termos globais – mas sim aos deslocamentos provocados pela redução de despesas do Estado na área social e urbana e pela imposição do trabalho assalariado precário como nova norma de cidadania para aqueles encerrados na base da polarizada estrutura de classes. Nas palavras de Wacquant (2003, p. 18),

Há uma reformatação do Estado na era da ideologia hegemônica do mercado, pois a expansão penal nos Estados Unidos, e nos países da Europa Ocidental e América Latina que seguiram, de forma mais ou menos servil, sua orientação, encerra, no fundo, um projeto *político*, um componente central da remontagem da autoridade pública, necessária para alimentar o avanço do neoliberalismo.

Portanto, a reformatação que penaliza a pobreza não deve ser entendida como um “plano” deliberado levado a cabo por governantes malévolos e onipotentes. A análise comparada da evolução da penalidade nos países avançados durante a década passada evidencia um estreito laço entre a escalada do neoliberalismo – como projeto ideológico e prática de governo que determinam a submissão ao “livre mercado” e a celebração da responsabilidade individual em todos os domínios – e o desenvolvimento de políticas de seguranças ativas e punitivas, centradas nas categorias situadas nas fissuras e nas margens da nova ordem econômica e moral que se estabelece sob o império conjunto do capital financeiro e do assalariamento flexível (Wacquant, 2003).

A hegemonia do pensamento neoliberal sobre segurança ainda oculta o fato de que as sociedades contemporâneas dispõem de, pelo menos, três estratégias principais para tratar as condições e as condutas que julgam indesejáveis, ofensivas ou ameaçadoras. A primeira consiste em *socializá-las*, ou seja, em agir no nível das estruturas e dos mecanismos coletivos que as produzem e reproduzem, o que requer a (re)afirmação e a (re)construção das capacidades do Estado. A segunda é a *medicalização*, que consiste em considerar que uma pessoa vive nas ruas porque sofre de dependência ao álcool, é viciada em drogas ou tem problemas de saúde mental e, portanto, deve procurar um remédio a um problema apressadamente definido como uma

patologia individual, que deve ser tratado por profissionais da saúde. E a terceira estratégia é a *penalização*, que serve como uma técnica para a invisibilização dos “problemas” sociais que o Estado não pode ou não se preocupa mais em tratar de forma profunda, representando a prisão a “lata de lixo judiciária em que são lançados os dejetos humanos da sociedade de mercado” (Wacquant, 2003, p. 21).

Na medida em que desenvolveram a necessária capacidade organizacional e ideológica, os países avançados puderam implementar essas três estratégias de acordo com diversas combinações e diversas condições, em diferentes momentos; mas, no entendimento do mesmo autor, a interpretação sobre sua origem permanece a mesma:

Com o apagamento das fronteiras nacionais causada pela hiper mobilidade do capital, pelo enraizamento dos fluxos migratórios e pela integração europeia, a normalização do trabalho dessocializado alimenta uma poderosa corrente de ansiedade, no conjunto das sociedades do continente. Esta corrente mistura o medo do futuro, o horror ao declínio e à degradação sociais e a angústia de não ser capaz de transmitir seu estatuto a seus filhos, numa competição, cada vez mais intensa e incerta, por credenciais e posições. É essa insegurança social e mental, difusa e multiforme – que atinge (objetivamente) as famílias das classes populares, desprovidas do capital cultural necessário para aceder aos setores protegidos do mercado de trabalho, e preocupa (subjetivamente) largas fatias das classes médias – que o novo discurso marcial dos políticos e da mídia sobre a delinquência fisgou, batendo unicamente na tecla da insegurança física ou criminal (Wacquant, 2003, p. 30).

Essa transformação é a resposta burocrática das elites políticas às mutações do assalariamento (passagem para os serviços e a polarização das ocupações, flexibilização e intensificação do trabalho, individualização dos contratos de emprego, descontinuidade e dispersão dos trajetos profissionais etc.) e a seus efeitos devastadores na estrutura social, de forma que o Estado Keynesiano (cuja missão era contrapor-se aos ciclos recessivos da economia de mercado, proteger as populações mais vulneráveis e reduzir as desigualdades mais gritantes inerentes ao capitalismo) foi sucedido por um Estado que se pode chamar de neo-darwinista, que se baseia na competição, celebra a responsabilidade individual irrestrita e tem como contrapartida a irresponsabilidade coletiva e, portanto, política. Assim, “a mão invisível do mercado do trabalho desqualificado encontra seu prolongamento ideológico e seu complemento institucional no ‘punho de ferro’ do Estado penal” (Wacquant, 2003, p. 32).

Essa nova política da pobreza teria sido criada nos Estados Unidos durante o período que se estende de 1973 a 1996, “na trilha da reação social, racial e estatal aos movimentos progressistas da década anterior, e que veio a ser o cadinho da revolução neoliberal” (Wacquant, 2003, p. 40). A principal proposição do autor é, portanto, demonstrar que a direção punitiva tomada pelas políticas penais nas sociedades avançadas no final do século XX (e copiada em diferentes partes do globo, incluindo o Brasil), anuncia a instauração de um novo governo da insegurança social, no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta daqueles envolvidos na turbulência da desregulamentação econômica. No interior dessa proposta de organização, a prisão assume um papel maior que se traduz, para os grupos que vivem nas regiões inferiores do espaço social, na imposição de uma tutela severa e minuciosa.

Em entrevista à Folha de São Paulo, Lóïc Wacquant segue a mesma linha ao se referir ao Brasil. Para ele, expandir o Estado penal não fará nada para acabar com as causas do crime (e, podemos inferir, também, dos atos infracionais), especialmente quando o próprio governo não respeita as leis pelas quais deveria zelar. Afirma o pesquisador:

*A polícia de São Paulo mata mais do que as polícias de todos os países da Europa juntos, e com uma quase impunidade. Os tribunais agem sabidamente com preconceito de classe e de raça. E o sistema prisional é um ‘campo de concentração’ dos muito pobres. Como você pode esperar que esse trio calamitoso ajude a estabelecer justiça? A manutenção do ‘Estado penal’ só faz com que a violência institucionalizada alimente a violência criminosa. Nenhuma sociedade democrática pode combater o crime apenas com o seu aparato policial-judiciário.... O Brasil paga com violência criminal sua recusa injustificável de encarar sua desigualdade social (Wacquant, 2006).*

Um exemplo da forma de proceder da polícia brasileira que corrobora com a afirmação anterior, foi constatado pela pesquisa “Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006” (Silva, 2006). Tal estudo envolveu pessoas com idade entre 11 e 24 anos, com envolvimento no tráfico de drogas. Dos 230 entrevistados, 53% já haviam sido detidos pela polícia, mas apenas 28,3% deram entrada em alguma instituição pública. Segundo a pesquisa, é provável que essa incompatibilidade esteja relacionada com o alto número de extorsões relatadas: 54,3% afirmaram terem sido extorquidos, dos quais 31% passaram por essa experiência cinco ou mais vezes. Ou seja, os dados obtidos sugerem que em muitas

ocasiões o principal objetivo da abordagem policial não é encaminhar os adolescentes para medidas socioeducativas, e sim extorqui-los. Na mesma pesquisa, ainda é alarmante a quantidade de entrevistados que já sofreram violência física por parte de policiais (73%).

Os dados do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, confirmam tal preocupação: as mortes de jovens em confronto com a polícia, no Rio de Janeiro, passaram de 900 casos, em 2002, para 1.195, em 2003. Essa tendência se reproduz em outras capitais como São Paulo, Belo Horizonte e Salvador (Frigotto, 2004).

Confirmando a ação seletiva da polícia, Marildo Menegat (2006) reproduz trechos de “gritos de guerra” cantados pelo Batalhão de Operações Especiais – Bope antes de operações nas favelas do Rio de Janeiro: “*O interrogatório é muito fácil de fazer / pega o favelado e dá porrada até doer / O interrogatório é muito fácil de acabar / pega o bandido e dá porrada até matar*” e em outro trecho: “*Bandido favelado não se varre com vassoura / se varre com granada, fuzil, metralhadora*” (p. 108). O “favelado” é sinônimo de bandido, são seres condenados *à priori* devido ao local de moradia, ainda que nesse mesmo lugar estejam, provavelmente, muitos dos lares dos próprios policiais.

No texto intitulado *Rumo a uma ditadura dos pobres?*, nota prévia aos leitores brasileiros na obra *As prisões da miséria* (1999), Wacquant expõe de forma mais sistemática sua reflexão sobre a realidade brasileira: aqui (como em outros países com fortes desigualdades, desprovidos de instituições capazes de amortecer os choques causados pela mutação do trabalho e carentes de uma tradição democrática), a alternativa entre o tratamento social da miséria (ancorado em uma visão de longo prazo

e guiado pelos valores de justiça social) e seu tratamento pela penalidade neoliberal, coloca-se em termos particularmente cruciais.

Essa situação se explica, primeiro, em face de um conjunto de razões ligadas à sua história e sua posição subordinada na estrutura das relações econômicas (tal como tentamos descrever no primeiro capítulo, estrutura de dominação que é mascarada pela denominação falsamente ecumênica de “globalização”), visto que, a despeito do enriquecimento coletivo das décadas de industrialização foram estabelecidas disparidades sociais vertiginosas e uma pobreza de massa que, ao se combinarem, alimentam o crescimento da violência criminal. Assim, a partir de 1989, a morte violenta é a principal causa de mortalidade do país, com o índice de homicídios no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Recife equivalente a duas vezes o índice norte americano e vinte vezes o nível dos países da Europa ocidental.

Depois, quanto às ações governamentais, o crescimento espetacular da repressão policial não teve influência alguma sobre os motores da criminalidade. Afirma o autor que

A insegurança criminal no Brasil tem a particularidade de não ser atenuada, mas nitidamente agravada pela intervenção das ‘forças da ordem’. O uso rotineiro da violência letal pela Polícia Militar e o recurso habitual da tortura por parte da polícia Civil... as execuções sumárias e os ‘desaparecimentos’ inexplicados geram um clima de terror entre as classes populares, que são seu alvo, e banalizam a brutalidade no seio do Estado. Uma estatística: em 1992, a Polícia Militar de São Paulo matou 1470 civis – contra 24 mortos pela polícia de Nova Iorque e 25 pela polícia de Los

Angeles –, o que representa um quarto das vítimas de morte violenta da metrópole naquele ano. É de longe o recorde absoluto das Américas. Essa violência policial inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a ‘subversão interna’ se disfarçou em repressão aos delinquentes (Wacquant, 1999, p. 5).

Os dados trazidos se tornam especialmente relevantes por derrubarem o argumento de que a violência exacerbada em São Paulo, como nas demais grandes cidades brasileiras, poderiam ser explicadas pela concentração populacional. Como vimos, megalópoles como Nova Iorque e Los Angeles possuem um número reduzido de mortes quando comparado ao de São Paulo.

O terceiro fator apontado é o “recorde da hierarquia de classes e da estratificação etnoracial e a discriminação baseada na cor, endêmica nas burocracias policial e jurídica” (p. 6). Em São Paulo, como nas demais grandes cidades, os indiciados não-brancos tem mais dificuldade de acesso à ajuda jurídica e, por um crime igual, são punidos com penas mais severas que os brancos.

Em tais condições, desenvolver o Estado Penal para responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dissocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade da intervenção do aparelho policial e

judiciário, equivale a (r)estabelecer uma verdadeira *ditadura sobre os pobres* (p. 6).

De fato, há no Brasil uma forte relação e superposição entre classe social e o fato de ser negro: as estatísticas dos presídios, dos adolescentes internos nos “centros educacionais”, dos jovens que vivem nas ruas, dos mortos em “confrontos” com a polícia ou da inserção precoce nos trabalhos mais desgastantes e mal remunerados, revelam uma ampla dominância de negros. Oliveira (2001) mostra a “incontestável discriminação racial” através dos dados de encarceramento, exemplificando com o sistema penitenciário paulista, onde os negros estão presentes em uma proporção bem maior do que a sua representação demográfica na população. A taxa de encarceramento entre os brancos é de quase 77/100 mil habitantes, entre os pardos eleva-se para 140 e, nos negros, atinge 421/100 mil habitantes. Ou seja, a probabilidade de um negro estar na prisão é 5,4 vezes maior do que a de um branco.

Sobre esse último ponto, para exemplificar essa discriminação, reproduziremos os dados da PNAD de 1999, analisados por Frigotto (2004):

Do total de crianças trabalhando na faixa de 5 a 9 anos, 61,7% eram afrodescendentes. Esta porcentagem se mantém inalterada na faixa dos 10 aos 14 anos (61,3%). Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, quando se define a idade legal para estágios e ingresso no mercado formal de trabalho, a proporção cai para 53% de negros. Dessa faixa em diante, nota-se uma inversão. A oportunidade de inserção fica favorável aos jovens e adultos brancos, reforçando a discriminação, agora de igualdade de acesso ao trabalho na idade apropriada. Assim, na faixa dos 18 a 24 anos, 59% dos

ocupados são brancos. Nas faixas de 25 a 36 anos e 37 a 50 anos, a porcentagem de brancos empregados é, respectivamente, de 55% e 57,4%. As pesquisas que avaliam a qualidade das ocupações e o nível de remuneração mostram claras desvantagens para os negros (p. 190).

Outra razão contra o uso do sistema carcerário para conter a escalada da miséria e dos distúrbios urbanos no Brasil é o estado degradante das prisões no país, que se parecem mais com “campos de concentração para pobres” ou com “empresas públicas de depósito industrial de dejetos sociais”, do que com instituições judiciárias servindo para qualquer propósito de dissuasão ou reinserção (Wacquant, 1999).

Se a prisão tornou-se uma instituição falida enquanto um projeto que deveria proporcionar a responsabilização dos crimes e uma re-significação da história de vida dos sujeitos internos para o retorno ao convívio social, tampouco as unidades de privação de liberdade para adolescentes puderam atender a esse projeto. Essas unidades trazem em seu bojo uma série de práticas e de condições de funcionamento que marcam os internos pela retirada de sua dignidade, fato que pode ser exemplificado a partir do diagnóstico de algumas instituições em diferentes estados brasileiros, apresentadas pelo relatório da Inspeção Nacional às Unidades de Internação para Adolescentes (CFP e OAB, 2007):

“A partir da observação da estrutura física, do contato com os funcionários, dos relatos dos adolescentes e das marcas corporais, a grave constatação é de que a Febem é um sistema prisional, pautado pelas práticas de tortura, negligência e humilhação no trato com adolescentes sob a responsabilidade do Estado, em completo desacordo com o instituído

pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (p. 25); “o ambiente é de intensa violência, que atinge internos e funcionários, física e psicologicamente” (p. 25); “observamos jovens retirados da sociedade, colocados em um espaço sem a mínima condição de permanência, sem apoio e sem qualquer trabalho efetivo de acompanhamento e inserção no meio social” (p. 36); “um ambiente insalubre, com tantas privações, sem acompanhamento adequado, sem condições de socialização que levem ao desenvolvimento humano, a ‘recuperação’ e o crescimento destes adolescentes torna-se inviável” (p. 46); “analisando-se a superlotação, as condições insalubres aliadas à ociosidade, deve-se dizer que estamos diante de um barril de pólvora prestes a explodir” (p. 64).

Superlotação, existência de dormitórios sujos e sem ventilação ou iluminação adequada, alimentos vencidos e preparados sem higiene, pratos e talheres de plástico engordurados, água consumida com alto grau de contaminação, roupa de corpo e de cama sujas (em algumas instituições os adolescentes devem passar dez dias com o uniforme para que ele seja trocado por um limpo), banheiros alagados e impregnados de permanente odor, sanitários quebrados, sistema de esgoto entupido, ratos e baratas circulando em todos os cantos, paredes descascadas e escuras, piso encardido, fiação aberta e goteiras com risco de choques elétricos e mobiliário em franca deterioração são algumas das condições em que se encontram grande parte das Unidades em nosso país, segundo o mesmo relatório do Conselho Federal de Psicologia e da Ordem dos Advogados do Brasil (2007) e o estudo de Oliveira (2001).

No Ceará, o Fórum Permanente das ONGs de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes também realizou um relatório sobre as unidades de privação de

liberdade para adolescentes em Fortaleza, das quais apenas uma não apresentava déficit de vagas. Todas foram caracterizadas como inadequadas (não estavam de acordo com as normas técnicas previstas no SINASE) ou precárias (aquelas que, de alguma forma, violam a dignidade humana). Em quase todas foram confirmadas a existência das “trancas”: um espaço isolado e com graves restrições (de alimentos, comunicação, material de cama e banho, entre outras privações) para apreender o adolescente acusado de graves problemas de comportamento.

Também os abrigos são bastante representativos da violência institucional contra crianças e adolescentes praticada pelo Estado brasileiro. Dado o objetivo central do presente estudo, não nos aprofundaremos sobre esse tema. Vale ressaltar, entretanto, que o descaso e as ações abusivas praticadas nesses espaços têm um caráter eminentemente social; ou seja, os socialmente mais vulneráveis, portanto a população economicamente desfavorecida, constituem novamente os mais atingidos na medida em que são o público quase exclusivo dessas instituições deveras negligenciadas pelo poder público.

Por fim, “a violência rotineira das autoridades, indo desde brutalidades cotidianas à tortura institucionalizada e às matanças em massa por ocasião das rebeliões que explodem periodicamente como reação às condições de detenção desumanas (cujo ponto máximo permanece o massacre de Carandiru em 1992, quando a Polícia Militar matou 111 detentos...) e que se desdobra em uma impunidade quase total” (Wacquant, 1999, p. 7), é considerada o pior fator pelo pesquisador francês. Em suma, “a adoção das medidas norte-americanas de limpeza policial das ruas e de aprisionamento maciço dos pobres, dos inúteis e dos insubmissos à ditadura do mercado desregulamentado só

irá agravar os males de que já sofre a sociedade brasileira em seu difícil caminho rumo ao estabelecimento de uma democracia que não seja de fachada” (idem, 1999, p. 8).

A análise de Fraga (2008) possui conclusões semelhantes, ao afirmar uma adaptação do autoritarismo em uma conjuntura em que se materializam novas institucionalidades. De acordo com ela,

O estabelecimento de eleições livres não foi capaz de gerar instituições efetivamente democráticas, estáveis, que gozassem de confiabilidade e que pudessem estar sob controle social. Efetivam-se, igualmente, análises cujos resultados indicam, em sociedades periféricas como o Brasil, a particularidade dos órgãos de contenção e repressão, qual seja: o uso legítimo da violência, como o abuso do poder e as práticas de torturas dirigidas a setores determinados da população (Fraga, 2008, p. 85).

Silva (2007) apresenta um posicionamento ainda mais radical. Para a autora, os adolescentes estão incluídos num ambicioso projeto de criminalização das relações sociais, já que as respostas do Estado-penitência não têm sido a construção de escolas, mas sim a construção de prisões, bem como a institucionalização do “controle sócio-penal” – regulamentado pelo direito penal juvenil, previsto no próprio ECA – como uma das estratégias de controle do Estado de Direito. A pesquisadora chega a afirmar que os adolescentes passaram de um extremo da “criminalização jurídica da pobreza” das legislações menoristas, para entrarem no outro extremo, da “criminologia jurídico penal”, de uma legislação cidadã do Estado-penitência. Porém, com o agravante de que, apesar de não serem somente os adolescentes pobres a cometerem atos infracionais, são esses os mais violentados e que continuam selecionados para o

aprisionamento. Nos extremos dessas trajetórias permanecem a “violência” e o “controle sócio-penal”, que continuam criminalizando a pobreza e julgando que os adolescentes pobres constituem marginais em potencial.

Na avaliação do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD, 2002),

Apesar de contarmos com uma Constituição democrática, o Estado Brasileiro continua a fazer uso de práticas autoritárias herdadas do período da ditadura militar, em nome da manutenção da lei e da ordem – portanto, do controle social. Tais práticas afetam principalmente os grupos mais vulneráveis da sociedade – entre outros, crianças e adolescentes, idosos e mulheres – aos quais o Estado deve uma atenção específica em razão de suas particularidades. Por não prover essa proteção especial, o Estado brasileiro acaba mantendo inalterado o *status quo* dessa população marginalizada e excluída (p. 117).

O Instituto propõe, no mesmo artigo, políticas públicas como alternativas para reverter a violência institucional, frisando que as sanções para adolescentes devem sempre priorizar o conteúdo pedagógico. Também para Frigotto (2004), o desafio mais complexo e urgente é a definição de políticas que garantam direito digno de vida a um contingente de jovens empurrados para situações ditas “de risco”, e não a redução do problema a uma questão policial ou ao confinamento em instituições do tipo das FEBEMs.

O relatório de Philip Alston<sup>45</sup>, relator especial sobre Execuções Extrajudiciais Sumárias ou Arbitrárias da ONU, em missão especial no Brasil entre quatro e 14 de novembro de 2007, tem conclusões muito semelhantes e igualmente graves. Um aspecto especialmente relevante do relatório foram as mortes causadas pela polícia durante operações de larga escala nas favelas do Rio de Janeiro:

Ainda que a operação de junho de 2007 na região do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, tenha resultado na morte de 19 pessoas, as autoridades do governo do estado a consideraram como um modelo para ações futuras. Parece que, de fato, a operação se tornou tal modelo: em 30 de janeiro de 2008, seis pessoas foram mortas pela polícia em uma grande operação; em 03 de abril, 11 foram mortos; em 15 de abril, 14 foram mortos. Depois da última operação, um alto oficial da polícia comparou os homens mortos a insetos, referindo-se à polícia como “melhor inseticida social”. Estes recentes eventos destacam a continuidade e a urgente necessidade de reformas das abordagens policiais e do sistema de justiça criminal (s/p).

Entre os maiores problemas identificados está a alta taxa de homicídios, bem como o alto grau de impunidade. Apesar de essas mortes terem disseminado medo e insegurança entre a população geral, pouco é feito para investigar os envolvidos. Segundo o relatório, no Rio de Janeiro e em São Paulo apenas 10% dos homicídios, aproximadamente, são levados a julgamento; em Pernambuco, esse número é de 3%. Os

---

<sup>45</sup>. Disponível em <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=3504&busca=%20Philip%20Alston>. Acesso em 12 de março de 2009.

assassinatos em nome da lei são igualmente motivo de apreensão do ILANUD (2002), que em artigo solicitado pela UNICEF faz o seguinte levantamento:

Os responsáveis por esses homicídios são, na sua maioria, policiais militares, em serviço ou não... Segundo o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Congresso Nacional, que examinou um extermínio de crianças e adolescentes, 52% dos assassinatos ocorridos entre 1988 e 1990, em que morreram 4661 jovens com até 17 anos, foram cometidos por vigilantes ilegais ou policiais fazendo bico em agências de segurança. O relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos no Brasil, de 1997, constatou que os policiais acusados de crimes eram apoiados em diversas frentes, a começar pelas investigações policiais deficientes e pela maneira indulgente com que eles eram tratados pela Justiça Militar (p. 124).

Os dados analisados em conjunto indicam claramente que o agente do Estado responsável pela manutenção da ordem e da segurança, no exercício de suas funções, é também autor de violência letal praticada contra jovens. No entanto, ao longo dos anos, pouco se fez para alterar essa realidade. O argumento mais usado nos inquéritos é o de que houve resistência à prisão ou resistência seguida de morte, para o crime ser entendido como cumprimento do dever legal ou mesmo ação de legítima defesa, embora muitas das vítimas tenham levado tiros nas costas e/ou disparados a curta distância (o que sugere uma execução).

Homicídios perpetrados por grupos de vigilância, esquadrões da morte, grupos de extermínio e milícias são outra grande preocupação. Em Pernambuco, a

estimativa do Relatório sobre Execuções Extrajudiciais Sumárias ou Arbitrárias aponta que 70% de todos os homicídios são cometidos por esquadrões da morte. Segundo o mesmo documento, a atividade do esquadrão da morte geralmente consiste na ação de policias civis e militares fora do horário de trabalho, envolvidos em (a) mortes por encomenda; (b) extorsão de dinheiro da população, geralmente sob ameaça de morte; e (c) assassinatos ou ameaças de assassinatos em nome de proprietários de terra contra trabalhadores sem terra ou indígenas em situação de conflito agrário. No relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (citado por ILANUD, 2002), pode ser conferida uma pesquisa que mostra que, em 1991, oito mil policiais do Rio de Janeiro, ou 27% do efetivo policial do estado na época, já haviam sido convidados a participar de grupos de extermínio.

Mais um grande problema apontado são as mortes nas prisões. Em Pernambuco, 61 mortes em prisões foram relatadas nos primeiros 10 meses de 2007. Por todo Brasil, assassinatos nas prisões incluem presos matando presos; agentes de segurança matando presos; e presos matando agentes.

Ainda outro estudo merece destaque: o Relatório Execuções Sumárias no Brasil 1997-2003 (Carvalho, 2003), elaborado pelo Centro de Justiça Global e Núcleo de Estudos Negros (NEN). O documento, com um total de 272 páginas, é contundente ao afirmar que qualquer tentativa de diminuir o número de execuções sumárias deve se confrontar com o problema do uso da força pelas polícias brasileiras.

De acordo com Machado e Noronha (2002), a forma e a frequência com que a violência policial se manifesta varia conforme o grau de tolerância governamental e popular, levando a que, em certos lugares, haja mais vigilância em relação à ação

policial do que em outros. Para esses autores, a variação de comportamentos da polícia e do público remete para, pelo menos, quatro aspectos fundamentais, que são a orientação governamental no uso da violência; a consciência de cidadania; o nível de aceitação social da violência para resolver conflitos; e o padrão de relacionamento entre governo e população visando regular a cidadania e possibilitar o controle social sobre os órgãos governamentais.

## **2.2 A segregação**

Embora os dados apresentados anteriormente já deixem explícita a ação seletiva da polícia, e a descrição das políticas dirigidas para a criança e o adolescente feita no primeiro capítulo também aponte um histórico de ações classistas, racistas e encarceradoras, o presente item busca por em relevo a segregação que vitimiza e marginaliza principalmente os pobres e os negros no Brasil. Tal diferença não existe apenas no tratamento despendido pelo poder público, mas na própria organização e dinâmica da cidade, na abordagem dos meios de comunicação e no acesso à justiça.

É legado do pensamento político clássico o princípio da igualdade de todos perante a lei (proclamado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789), presente no artigo 5º de nossa Constituição. Por esse princípio, entende-se que todos os indivíduos devem ser submetidos às mesmas leis, independente de suas diferenças (de classe, etnia, gênero, convicção religiosa ou política etc.) e que todos devem gozar dos mesmos direitos. No entanto, tal como foi discutido na introdução deste trabalho, é fato que existe um amplo hiato entre o anunciado legal e as situações

concretas de discriminação. Sobre as razões dessa diferença, afirma Foucault (1987, p. 243) que,

Seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em princípio ela obriga a todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece nas leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma; que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas uma categoria social encarregada da ordem sanciona outra fadada à desordem.... A lei e a justiça não hesitam proclamar sua necessária dissimetria de classe.

A penalidade, por conseguinte, não ‘reprimiria’ pura e simplesmente as ilegalidades; ela as ‘diferenciaria’, faria sua ‘economia’ geral: “se podemos falar de uma justiça não é só porque a própria lei ou a maneira de aplicá-la servem aos interesses de uma classe, é porque toda a gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte desses mecanismos de dominação” (Foucault, 1987, p. 240). Nas palavras de Adorno (1994), “se o crime não é privilégio de classe, a punição parece sê-lo.... O funcionamento normativo do aparelho penal tem, por efeito, a objetivação das diferenças e das desigualdades, a manutenção das dissimetrias, a preservação das distâncias e das hierarquias” (p. 149).

No que concerne à justiça juvenil, como mostramos anteriormente, os dados apontam para a mesma dissimetria, confirmando a relevância de relacionar o processo histórico de “inclusão social” com a exclusão de direitos, ainda hoje presente na forma

como é lançado o olhar sobre a adolescência, em especial a adolescência pobre e marginalizada.

Essa exclusão de direitos fica ainda mais evidenciada na medida socioeducativa de privação de liberdade que, em que pese ser considerada uma das formas possíveis e aplicáveis de re-significação da vida do adolescente em conflito com a lei, pode ter a própria relação entre ação pedagógica e “reclusão” questionada, tal como foi apontado por Bazílio (2003, p. 46): “como é possível pensar em processo educacional em estabelecimentos cujo objetivo é precisamente a tutela, o controle dos tempos e corpos?”. Nesse sentido, as diversas denúncias realizadas sobre a execução dessa medida (Oliveira, 2001; Vicentin, 2005; CFP, 2006; Sales, 2007) apontam na direção de sua correlação com os princípios da prisão, caracterizada como aparelho punitivo e disciplinar exaustivo, devendo tomar a seu cargo todos os aspectos dos indivíduos (seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições etc).

Assim, para que seja útil como mecanismo de “correção” dos indivíduos, os aparelhos carcerários (das prisões às unidades de privação de liberdade para adolescentes) recorreram a três grandes esquemas: o político-moral, do isolamento individual e da hierarquia; o modelo econômico, da força aplicada a um trabalho obrigatório; e o modelo técnico médico, da cura e da normalização: “a cela, a oficina, o hospital. A margem pela qual a prisão excede a detenção é preenchida de fato por técnicas de tipo disciplinar; e esse suplemento disciplinar em relação ao jurídico é, em suma, o que se chama o “penitenciário” (Foucault, 1987, p. 221). O modelo prisional aplicado para adolescentes no Brasil resumiria, portanto, o cerne de uma ideologia correcional – repressiva, que se estende para a sociedade e ações estatais.

Outro ponto importante dos mecanismos de segregação que contribui com a criminalização é relativo à configuração da própria cidade. Para Bourdieu (1997), os agentes sociais são constituídos como tais em e pela relação com um espaço social:

Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes (acima, abaixo, entre etc.) o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais.... Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas na natureza das coisas (p. 160).

De fato, o espaço social se manifesta e se traduz no espaço físico: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona se manifesta sob a forma de uma certa relação entre a estrutura social da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens e serviços, privados ou públicos. Como o espaço social “encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida” (Bourdieu, 1997, p. 162).

O sentimento de poder ser afetado por eventos de natureza violenta também acarreta a organização de enclaves privados na paisagem urbana, gerando uma sociabilidade em que não há encontros públicos entre classes (Fraga, 2008). Dessa

forma, o capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis; os que não possuem capital são mantidos longe, seja física ou simbolicamente, dos bens socialmente mais raros. Essa distância não está apenas nos bairros, mas também nos elevadores sociais e de serviço, nas penitenciárias com celas especiais etc. Existe uma violência simbólica *além* da dominação socioeconômica, e com efeitos completamente reais.

Uma outra forma de segregação é revelada no Relatório Anual das Desigualdades Raciais do Brasil 2007-2008 (Paixão e Carvano, 2008), que confirma igualmente a faceta cruel do racismo cultural e velado da sociedade brasileira. O senso comum costuma associar certas práticas sociais e culturais a determinados povos ou fenótipos, como se isso fosse produto de sua natureza inata, ao invés de características determinadas por fatores histórico-sociais. Infelizmente, boa parte dessas associações se mescla com práticas de intolerância descritas pelo Relatório, ainda que as diferenças apresentem uma tendência progressiva de diminuição. Analisemos alguns dados relativos ao acesso ao sistema formal de ensino.

Em todo o Brasil, no ano de 2006 havia 14,4 milhões de pessoas analfabetas com 15 ou mais anos de idade, das quais 67,4% eram negras ou pardas. Em relação aos anos médios de estudo, de 1995 a 2006 verifica-se a seguinte sequência: mulheres e homens brancos, 6,4 anos de estudo; mulheres negras e pardas, 4,4 anos; e homens negros e pardos, 4,1 anos de estudo. Um avanço significativo na democratização do acesso à educação pode ser percebido entre as crianças de sete a 14 anos de idade, com a quase universalização do sistema de ensino, sendo irrelevantes as diferenças étnicas.

No entanto, já no Ensino Médio as desigualdades se acentuam. No período entre 1995 e 2006, a taxa de eficiência aumentou de 35% para 48,2% entre os brancos e de 17,3% para 29%, entre os negros e pardos. Percebe-se também uma diferença entre o número de estudantes negros ou pardos e estudantes brancos no que concerne à defasagem entre idade e série cursada: 70% com relação os primeiros e 51,8% com relação aos brancos. Quando se aborda o acesso ao Ensino Superior, em 2006, do total de jovens brancos com idade esperada para ingressar na universidade, um em cada cinco estavam no curso superior; já entre os pretos e pardos dessa mesma faixa etária, mais de 93,7% estavam fora da universidade, fosse ela pública ou privada. Assim, a taxa líquida de escolaridade deles, em 2006, era ainda inferior a mesma taxa observada, em 1995, entre os jovens brancos.

Assim, no campo da escolarização, a desigualdade entre brancos e negros reitera o que analisamos em relação a outros indicadores. Pelos dados da PNAD, em 2007, em todas as regiões do Brasil, o índice de analfabetismo era maior entre os negros. No centro-oeste, esse índice chega quase a triplicar quando comparado com a taxa da população branca. No caso de pessoas com mais de 25 anos que completaram o Ensino Superior, a diferença é gritante: em todo o Brasil, apenas 4% dos não brancos conseguiram concluir o curso superior, contra 13,4% dos brancos.

A grande mídia é mais um campo revelador sobre como o discurso hegemônico é dominado por estigmas, preconceitos ou estereótipos que possuem um forte conteúdo de classe somado a diversos outros critérios de segregação relativos ao gênero, a orientação sexual, a religião, a raça/etnia, a idade etc.

Os meios de comunicação influenciam comportamentos<sup>46</sup> e contribuem concretamente para a construção de políticas públicas, na medida em que agenda debates na sociedade e, conseqüentemente, nas instâncias governamentais. A esse respeito, Njaine e Minayo (2002) analisam o discurso da imprensa do Rio de Janeiro sobre rebeliões de adolescentes em regime de privação de liberdade e apontam para o papel da mídia no fortalecimento da visão negativa e incriminadora dos jovens pobres, atitude que pode contribuir para que haja ações mais violentas contra esse grupo. Muito raramente são reveladas as questões sociais, institucionais e de inadequação pedagógica que permeiam tais eventos.

A publicação, nos jornais de março de 2004, de um episódio envolvendo jovens moradores da zona sul do Rio de Janeiro, eventualmente chamados de *pitboys*, ilustra a diferença de vocabulário e do tratamento dado à notícia de modo geral, quando os envolvidos são brancos e ricos. Apesar de o termo *pitboy* ser usado no cabeçalho, como forma de atrair o leitor, no corpo do texto os agressores são chamados de “jovens”. Não se fala em “malfeitores”, “delinquentes” ou qualquer outro termo desabonador que, por sua vez, são fartamente utilizados quando os protagonistas são jovens pobres. Quando a mídia noticia crimes cometidos por jovens suspeitos de envolvimento com drogas, o tratamento também é diferenciado de acordo com a classe social. Os mais ricos são tratados com um tipo de discurso que procura explicar o crime pelo aspecto subjetivo. Já para os jovens mais pobres, a explicação recorrente é a cobiça pelo dinheiro e bens materiais.

---

<sup>46</sup> Uma pesquisa realizada em 1999 pela UNESCO enfatizou o que outras pesquisas internacionais e nacionais já haviam apontado: a violência na tela exerce forte atração sobre as crianças. Isso se torna mais relevante quando consideramos que mais de 25% do público de programas policiais são de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos (Njaine & Vivarta, 2006).

Casos esporádicos de violência ou atos infracionais graves praticados por adolescentes ganham espaços generosos nos meios de comunicação e despertam a indignação pública a cada vez que são mostrados, renovando-se o sentimento de espanto e ódio e pressionando o governo para que aplique medidas baseadas nas formas tradicionais dos dispositivos penais. Ao tratar dos avanços e excessos da mídia sobre a temática de adolescentes em conflito com a lei, Njaine e Vivarta (2006) situam seu papel decisivo nas políticas:

Ao determinarem quais temas terão destaque nas discussões na esfera da sociedade, tornam-se o fiel da balança com poder, por exemplo, para fazer prevalecer políticas públicas de segurança com perfil repressivo ou preventivo. Portanto, muito mais do que fomentador do comportamento violento de um cidadão, a mídia deve ser entendida como um instrumento de controle social que contribui (ou não) para que o Estado assuma definitivamente seu papel à frente dessas questões (p. 73).

Assim, a mídia também é responsável pela propagação da ideia de que existe uma onda de violência juvenil, realizando uma super-exposição de atos infracionais violentos como se fossem os mais frequentes, aumentando a sensação de insegurança e alimentando uma cultura de medo e de punição.

Rolim (2006) apresenta um estudo sobre o tema realizado na Europa, onde os jovens também estão sendo acusados de serem os maiores responsáveis pela violência. Pesquisadores suíços, examinando a hipótese de que a verdadeira mudança poderia estar na forma como a sociedade e suas instituições passaram a lidar com a violência e os atos infracionais dos jovens, estudaram a atenção dispensada pela

imprensa a esses casos no período de 1950 a 1994. Ficou demonstrado que houve uma clara mudança editorial sobre o tema: de um discurso sobre os fatores de risco e da visão do jovem envolvido em situações de violência como a de alguém que, por ter sido fragilizado no seu processo de desenvolvimento, falhava na forma como interagia com a sociedade, passou-se à difusão da imagem do jovem como “frio e calculista”, “monstro irrecuperável” e “anomalia”.

O fato a ser ressaltado é que “a preocupação com a violência juvenil nas sociedades modernas é, de qualquer modo, desproporcional à gravidade e à incidência dos atos infracionais praticados pelos adolescentes – o que é verdadeiro, principalmente, para países como o Brasil” (Rolim, 2006, p. 162).

Em nosso país, a cobertura jornalística trata esses fenômenos a partir do ato violento em si, desconsiderando as causas e o contexto. A pesquisa “Balas Perdidas – um olhar sobre o comportamento da imprensa quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência”, publicada pela ANDI, Ministério da Justiça e Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente, em 2001 (citada por Abramovay & Oliveira, 2006), mostrou que 80% das matérias pesquisadas focalizam o ato infracional ou criminoso sem maiores aprofundamentos, em um estilo de texto muito semelhante ao boletim de ocorrência. A demanda por esses documentos, por sinal, tem levado algumas delegacias a formulá-los de maneira a atender mais claramente às necessidades dos jornalistas. A pesquisa também observou que entre os veículos que melhor abordaram o assunto, havia a tendência de desmontar as editorias de polícia, passando a matéria para os cadernos de cidades, tratando-o como um problema social.

Na análise realizada por Njaine e Minayo (2002) relativa ao mesmo tema, são apontados outros fatores que denunciam o tratamento descontextualizado e classista na abordagem da violência praticada: há pouca informação sobre o ECA e as medidas socioeducativas; os jovens pobres são classificados em geral como bandidos irrecuperáveis, e não como pessoas em pleno processo de desenvolvimento psicossocial; e há uma super-representação de crimes violentos praticados contra a pessoa, embora estes representem a menor parcela dos atos praticados.

Assim, não foi tanto a criminalidade que mudou no momento atual, mas sim o olhar que a sociedade dirige para certas perturbações da vida pública, isto é, em última instância, para as populações despossuídas e “desonradas” pelo seu estado ou por sua origem. Na guerra pela audiência, utilizam cada vez mais o recurso de misturar realidade e ficção, lançando mão da espetacularização e banalização da violência. Mesmo quando se propõe a uma abordagem “neutra” ou a uma avaliação “imparcial” da questão, revistas e jornais de grande circulação deixam escapar posicionamentos e termos preconceituosos contra os jovens.

É o caso, por exemplo, da matéria “Maioridade Penal”, publicada no site da revista *Veja*<sup>47</sup>. Consiste em perguntas e respostas sobre a participação de jovens em “crimes violentos” e a redução da maioridade penal, apresentando as posições dos defensores e dos críticos da medida. Foi publicada em fevereiro de 2007, logo após a morte de uma criança de seis anos com a participação de adolescentes. Já na chamada da matéria, a editoria revela seu posicionamento ao afirmar tendenciosamente que *“como em outros crimes violentos, menores de idade tiveram papel ativo no brutal*

---

<sup>47</sup> Disponível em [http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas\\_respostas/maioridade\\_penal/index.shtml](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/maioridade_penal/index.shtml). Acesso em 2 de maio de 2009.

*crime - mas poderão ficar no máximo 3 anos presos*”. No corpo do texto encontramos expressões como “menor infrator” e “índole do criminoso, tenha a idade que tiver”. Algumas respostas também omitem fatos importantes. Por exemplo, respondendo à pergunta “como é a legislação brasileira em relação a outros países?”, a revista se limita a descrever países com idade penal menor do que a do Brasil.

As pessoas oscilam entre a indiferença e a estigmatização em relação aos jovens da periferia, o que, em ambos os casos, obstaculiza a necessária sensibilidade para construir as condições de cumplicidade que levem à reversão das precárias condições de vida a que parece fadada a maior parte dos adolescentes no Brasil (Oliveira, 2001).

### **2.3 “Os matáveis”: práticas de extermínio**

No entendimento de Soares (2004),

Como tudo no Brasil, também a vitimização letal se distribui de forma desigual: são, sobretudo, os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, que têm pago com a vida o preço de nossa insensatez coletiva. O problema alcançou um ponto tão grave que já há um déficit que só se verifica nas sociedades que estão em guerra. Portanto, apesar de não estarmos em guerra, experimentamos as consequências típicas de uma guerra (p. 130).

De acordo com o mesmo autor, 45 mil pessoas são assassinadas por ano no Brasil. No caso do Espírito Santo e em todo o Nordeste, “o assassinato a soldo ainda prevalece, alimentando a indústria da morte, cujo negócio envolve pistoleiros

profissionais, que agem individualmente ou se reúnem em grupos de extermínio, dos quais, com frequência, participam policiais” (Soares, 2004, p. 131).

Os dados do Mapa da Violência 2006 – Os jovens do Brasil (Waiselfisz, 2006), produzido pela UNESCO, mostram de forma alarmante um país preconceituoso e perverso com sua juventude, denunciando uma verdadeira prática de extermínio dos adolescentes pobres que nos faz lembrar os “matáveis”<sup>48</sup> da Grécia Antiga: no período de 1994 a 2004, o número total de homicídios registrados pelo Subsistema de Informação sobre Mortalidade – SIM passou de 32.603 para 48.374, representando incremento de 48,4%, bem superior ao crescimento da população, que foi de 16,5% nesse mesmo período. Com referência ao número de homicídios na população jovem, o aumento decenal (64,2%) foi superior ao experimentado pela população total. Nesse campo, foi verificado que:

a) Na população não jovem, só 9,6% do total de óbitos são atribuíveis a causas externas; entre os jovens, a proporção é de 72,1%;

b) 39,7% das mortes de jovens ocorridas em 2004 foram por homicídio, e essa proporção vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos. Na população não-jovem, essa proporção é de somente de 3%;

c) Se as taxas de homicídios entre os jovens pularam de 30,0 em 1980, para 51,7 (em 100.000 jovens) em 2004, as taxas para o restante da população até caíram um pouco, passando de 21,3 para 20,8 (em 100.000 habitantes);

---

<sup>48</sup> Termo que equivale à *exterminável*. Eram características atribuídas ao *homo sacer*, a quem a vida poderia ser exterminada por qualquer um, sem que se cometesse uma violação (Agamben, 2007).

d) Se os homicídios prevalecem na faixa de 20 a 24 anos de idade, é na faixa dos 14 aos 16 anos de idade que mais têm crescido nos últimos anos;

e) Homicídios vitimam fundamentalmente a população de sexo masculino (em torno de 93% das vítimas são homens) e de raça negra, que tiveram um índice de vitimização, em 2004, 73,1% superior aos brancos na população total e 85,3 % superior nos jovens. Além disso, os índices de vitimização por cor vêm crescendo nos últimos tempos: em 2002, só dois anos antes, esses índices eram de 65% e 74%, respectivamente<sup>49</sup>;

f) No nível internacional, entre 84 países pesquisados, o Brasil ocupa a 4ª posição no ranking de homicídios. Entre os jovens, a situação é ainda mais grave: a taxa de 51,7 homicídios em 100 mil jovens, registrada em 2004, coloca o Brasil na 3ª posição, logo depois de Colômbia e Venezuela;

g) Em 2003, 34,4% do total de mortes juvenis foram causadas por armas de fogo. Dez anos antes, a proporção era de 20,8%, e em 1983, de 10,4%.

Um estudo realizado pelo Departamento de Psicologia e Educação da USP (na década de 1990) mostra que do total de homicídios contra a população jovem, aproximadamente 78% dos casos se referem a adolescentes de baixa renda, sendo que a maioria não tinha ocorrência de registro policial nem estava envolvida em situação de assaltos ou tráfico de drogas (Oliveira, 2001). Percebe-se, portanto, que os avanços da violência dos últimos anos no Brasil são explicados pelo aumento de homicídios contra

---

<sup>49</sup> Frigotto (2004) resgata o posicionamento de Abdias do Nascimento, em 1949, para mostrar que permanece forte na sociedade brasileira aquilo que então foi denominado “o delito de ser negro”: “Basta um negro ser detido por qualquer coisa insignificante – assim como não ter uma carteira de identidade – para logo ser tratado como se já fosse um criminoso. Dir-se-ia que a polícia considera o homem de cor um delinquente nato, e está criando o delito de ser negro”.

a juventude e, especialmente, contra a juventude negra moradora da periferia. Daí a afirmação de Waiselfisz (2006) de que a história da violência no Brasil é a história da vitimização de sua juventude.

Esses dados são bastante representativos do elemento “excedente” da sociedade, a parte excluída dos benefícios da cidadania, que encarna a condição de “descartável” e que só possui visibilidade como “marginal”. Nas palavras de Pinheiro (2006, p. 66), “a desigualdade, a submissão/dominação e a exclusão, traços fundamentais na nossa matriz cultural, permitem que se efetive até hoje, no pensamento nacional, uma operação simbólica essencialmente discriminatória: atribuir a crianças e adolescentes das classes subalternizadas o papel de objeto”. A categoria “menor”, ainda fartamente utilizada em diversos setores da sociedade, condensa essas representações que incidem sobre a infância e a juventude pobre em nosso país, atualizando a condição de permanente suspeita para essa população.

### **3. A escola no contexto capitalista**

Os pontos de vista tradicionais sobre a educação enfatizam seu papel na alteração das características individuais dos discentes e/ou na posição que o indivíduo ocupa na estrutura econômica, social e política sem, contudo, considerá-lo enquanto sujeito ativo e transformador desta mesma realidade. O foco de tais perspectivas é fixado em uma instituição (a escola) e em suas relações com o indivíduo/aluno, depositando na qualidade desta mesma relação o sucesso ou o fracasso do desenvolvimento educacional, sem refletir sobre a inserção no quadro histórico do qual fazem parte. Por trás deste discurso está um forte conteúdo ideológico que propagandeia uma escola livre de contextos e conteúdos políticos: uma escola, por assim dizer, apolítica, acima e alheia as classes sociais, que estaria igualmente a serviço da sociedade em todo o seu conjunto e que visaria o desenvolvimento de todos sem distinção. Assim, nestas perspectivas, a educação formal é considerada “um forte fator de construção de uma sociedade aberta e um fator neutralizador, viabilizado pelo Estado, das desigualdades sociais” (Patto, 1984, p. 24).

No lugar de tal visão propomos uma percepção histórica na qual a escola é tomada como local de contradições dialéticas, sem perder de vista que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de produção e reprodução estão intrinsecamente ligados – de modo que tanto a escola exerce poder sobre o discente,

quanto este sobre ela, modificando-a e contribuindo com o sentido a ser dado pelo conteúdo educacional ou pedagógico.

A partir das obras de Gaudêncio Frigotto (2000, 2004), George Snyders (1981) e Istvan Meszáros (2005, 2006) propomos uma reflexão sobre a própria concepção de escola e de educação, sua relação com a dinâmica do sistema capitalista e seu lugar na luta de classes. Firmadas estas bases e princípios norteadores, poderemos refletir a relação da escola e da educação no Brasil com os sujeitos deste estudo, os adolescentes sob medida de liberdade assistida.

### **3.1 A escola e a lógica do capital**

George Snyders (1981), ao propor um reencontro e uma confrontação com a sociologia da educação a partir da revisão e crítica de importantes autores da área, realiza a caracterização da escola com base em uma constatação: em uma sociedade dividida em classes, a escola só pode ser uma escola de classe. O que isso significa? Que a escola não pode ser tomada como algo abstrato e descolado da realidade, que não é a mesma para todos os sujeitos, ou ainda que ela não oferece a todos iguais oportunidades de promoção social e de afirmação pessoal.

A prática escolar, suas opções teórico-metodológicas e políticas, são orientadas e organizadas dentro do esquema dual de sociedade, refletindo uma certa opção em face de tal dualidade. Sua função seletiva e excludente manifesta-se nos conteúdos trabalhados (muitas vezes sem muita significação ou relevância social para os alunos); na metodologia empregada, geralmente arbitrária e hierárquica, não possibilitando aos discentes qualquer questionamento; nas atividades e no processo avaliativo, que privilegiam a repetição passiva dos conhecimentos; nos procedimentos

que visam a uma disciplina dos corpos e das mentes, semelhante ao observado no processo fabril, inclusive em face da rigidez dos horários; na expectativa de comportamentos e linguagem considerados adequados, com base em um padrão social:

Sem a devida compreensão das determinações sociais que incorporam o quê ensinar, como ensinar e pra que ensinar, a escola tende a reproduzir em sua prática educativa um trabalho alienado e um ensino mecânico e burocrático: o professor passa ou dita a matéria (prima pelo verbalismo), os alunos escutam atentamente, copiam o que foi transmitido e tentam reproduzir fielmente nas provas o que conseguiram reter do maior número de informações possíveis. Mediada pela relação conteúdo-forma, a obsessão pela manutenção da ordem, da disciplina, da pontualidade; a imposição das regras, dos ritos, dos regulamentos, da autoridade e da burocracia; o tratamento impessoal dispensado aos alunos e professores, a escola, sutilmente, vai determinando o que o aluno deve ou não aprender, como aprender mais rápido possível e em que ritmo se dará esta aprendizagem (Nunes, 2000, p. 18).

As ações descritas por Nunes (2000) – reproduzir, copiar e memorizar, com relação aos alunos; ditar e impor, por parte dos professores – guardam estreita relação com a noção de educação “bancária”, trazida por Paulo Freire na clássica obra *Pedagogia do Oprimido* (1969/1997). Para este educador,

Falar em realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a

suprema inquietação desta educação [tradicional, baseada na narrativa]. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, esvazia-se da dimensão concreta que devia ter ou transforma-se em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som do que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Freire, 1997, p. 61).

Na medida em que prevalece esta concepção bancária de educação, minimizando ou anulando o poder criador dos discentes, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, os interesses dos opressores são satisfeitos: “a educação como prática da dominação, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico... é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (Freire, 1997, p. 70). Portanto, através de ações explícitas ou sub-reptícias, “o sistema de ensino re-traduz continuamente as desigualdades de nível social por desigualdades de nível escolar” (Snyders, 1981, p. 20), de forma que é a origem de classe do discente que determina a sua recepção, o tempo de permanência e a sua saída do sistema de ensino.

Ao detalhar os vários procedimentos seletivos e excludentes da escola, Nunes (2000) demonstra que a sua função social, no contexto capitalista, está intrinsecamente ligada ao conceito de fracasso escolar. O processo avaliativo, por exemplo, não se restringe, na visão do autor, apenas a emitir juízo sobre o grau de conhecimento (nível instrucional) dos alunos. Há uma avaliação “mais perversa e

poderosa que a escola tenta escamotear, que diz respeito à avaliação disciplinar e valorativa que vão determinar, sobremaneira, a avaliação instrucional a que o aluno é submetido... A avaliação informal confirma a formal (ou vive-versa) quando, por exemplo, o professor consegue prever, antecipadamente, quais alunos serão excluídos e mantidos ao longo do processo de ensino” (p. 18).

No mesmo sentido, Snyders (1981) alega que os exames (de forma mais visível, o vestibular) dissimulam a eliminação sem avaliação. Daí também a sua afirmação de que o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (de classe) e, ainda mais, ele “duplica-as na medida em que as consagra através de resultados escolares, pois estes depressa se transformam em apreciação da pessoa em si: ‘ele não é dotado, não é inteligente visto que não triunfou na escola” (p. 25). O chamado “fracasso escolar” é atribuído ao aluno quando, na verdade, revela um processo encoberto de expulsão. Na concepção de Arroyo (1992), podemos partir da hipótese de que,

Existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar – aprender - avaliar.... Há uma verdadeira indústria ou cultura da exclusão, que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas... para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Ela perpassa

todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação (p. 46).

A cultura do fracasso alia-se, portanto, aos preconceitos de classe, gênero e etnia, profetizando a exclusão gradual, sorrateira ou explícita de um certo segmento social - notadamente, da classe subalternizada. Patto (1993), em ampla pesquisa sobre a *produção* do fracasso escolar, demonstra como a representação social (negativa) da pobreza consolidou as teorias da “carência” e da “diferença cultural” (e vice-versa), ainda fortemente presentes nas relações escolares. Segundo estas concepções, as crianças e os adolescentes provenientes das classes ditas “inferiores” ou “desprivilegiadas” não obteriam bom desempenho escolar porque seu ambiente familiar e comunitário impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom rendimento educacional.

Para a autora, a história das explicações do chamado fracasso escolar das crianças das classes populares é feita em uma seqüência de idéias que pode ser assim resumida: na virada do século XIX para o século XX, explicações de cunho racista e médico (as já explicadas teorias eugênicas e higienistas, que por sua vez têm por base o darwinismo social); a partir dos anos trinta até meados da década de 1970, explicações de natureza biopsicológica (problemas emocionais e de ajustamento, intelectuais e neurológicos etc.); e a partir dos primeiros anos da década de 1970, as teorias da carência e da diferença cultural (Patto, 1997).

Longe de terem sido suprimidas, ainda hoje podemos encontrar diversas atualizações destas teorias nas escolas, afetando as práticas cotidianas e reforçando sua

atuação dual. Retomando a pesquisa realizada por Patto (1993), a cultura dos rótulos e estigmas foi identificada como um importante fator a determinar, antecipada e apressadamente, os “reprováveis” ou “fracassados”. Na mesma linha interpretativa sobre as segregações nas instituições de ensino, lembramos o conceito de “profecia auto-realizadora”, elaborado por Robert Rosenthal e Leonore Jacobson (1981) ainda na década de 1960, nos Estados Unidos, que contribuiu para a compreensão de como as expectativas/concepções do corpo docente influenciam o desempenho acadêmico do aluno. Também Arroyo (1992, p. 49) desvela o processo de rejeição das classes populares nas escolas. Afirma ele que,

Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem. Outras pesquisas têm mostrado que a cultura do fracasso se alimenta da própria condição dos setores populares, ou dos preconceitos em relação ao papel social previsto para essa infância e adolescência: para ser pedreiro, faxineira, vaqueiro, empregada doméstica... é mais do que suficiente - nem sequer necessário - o domínio de habilidades elementaríssimas de leitura, escuta e cálculo; para que ocupá-los na escola e ocupar tempos, espaços, material didático, além das primeiríssimas séries?

No caso dos adolescentes em conflito com a lei, a estigmatização e conseqüente segregação ficam ainda mais evidentes. Concebidos como “marginais”, “bandidos”, “menores” etc., a expectativa sobre eles é quase sempre a pior possível, dificultando e diminuindo, portanto, a disponibilidade para participar do processo de

aprendizagem e mesmo lhes proporcionando a construção de uma identidade fragilizada pela constante vivência de discriminação e humilhação a que estão sujeitos.

Assim, a instituição educacional não afrontará a reprodução das classes antagônicas, sendo inclusive constituinte e co-responsável por sua manutenção, ao justificar no plano racional a hierarquia social. No dizer de Meszáros (2006, p. 263),

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Em outra obra (Meszáros, 2005), o mesmo autor revela que a educação não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital (tampouco é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical). No entanto, uma de suas funções principais seria produzir tanta conformidade ou consensos quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Não significa, entretanto, que devemos condenar toda a escola como simples instrumento de aculturação, destinada à manobra das massas para o servilismo e/ou para o consumo, ou como se dela fosse a exclusiva responsabilidade pela manutenção do sistema de classes. Da mesma forma, também não é pertinente realizar uma predestinação pelo social, profetizando o insucesso garantido e evidente de todos os filhos da classe trabalhadora, enquanto que aos mais abastados são garantidos os êxitos. Isso significaria, em primeiro lugar, considerar os sujeitos passivos e meros

reprodutores de condições herdadas, negando assim a própria história; e, depois, obscurecer ou dissimular o funcionamento da sociedade em seu todo (a exemplo do que fez Francis Fukuyama em suas teses sobre “o fim da história”).

O desenvolvimento do capitalismo se processa de maneira antagônica, sob uma forma contraditória. A questão consiste, portanto, em conceber a escola dialeticamente como reprodutora da estrutura de classe, mas também como local de contradições e disputas, pois ela própria as suscita. Por isso Snyders (1981) insiste em frisar, durante toda sua obra, que o capitalismo é o mundo da exploração, mas esse mundo nunca é uma propriedade exclusiva, lugar seguro e aprazível da classe dominante. Esta não deixa de esbarrar com as forças da oposição:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (Snyders, 1981, p. 105-106).

Deste modo, segundo as relações de força e acompanhando o momento histórico, a escola é uma “instabilidade” mais ou menos aberta à ação transformadora. Nas palavras de Frigotto (2000, p. 25),

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Por conseguinte, ainda que seja correto afirmar que o sistema de ensino favorece os já favorecidos, excluindo e desvalorizando progressivamente os demais (e é justamente isso o que queremos evidenciar com este capítulo), devemos desde o início refutar o derrotismo presente nas concepções de escola como instrumento exclusivo de reprodução social. A escola é um dos momentos, causa e efeito, do processo social em seu conjunto, “mas exatamente para a revolucionar, importa situar com precisão a extensão do seu império e avaliar as suas possibilidades positivas a par e passo com as suas carências” (Snyders, 1981, p. 85).

Assim, quais os limites e as possibilidades da escola? Ao realizar um resgate da história da educação, Meszáros (2005) frisa que sua dimensão institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao propósito de não só fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que consolida os interesses dominantes. Trata-se de uma questão de “internalização pelos indivíduos

da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social” (p 44), ou, nas palavras de Patto (1984, p. 35): “à exploração econômica, a nível estrutural, corresponde a dominação cultural, a nível superestrutural”. Além disso, uma educação dualista, de acordo com a classe social, também marca seu desenvolvimento:

As medidas que tinham que ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que os ‘homens de razão’ consideravam adequadas para si próprios. No final, tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista (Meszáros, 2005, p. 43).

Obviamente, as instituições de educação tiveram que ser adaptadas, no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital, muito embora sua característica de classe se mantenha intacta (e cada vez mais dissimulada), seja pela qualidade do ensino oferecido, seja pelas condições para o seu acesso. De fato, e isso se mostra muito claramente na sociedade brasileira, o funil de acesso aos níveis mais altos de escolaridade indicam em si uma forma de segregação, ainda que de modo encoberto pelos exames, que parecem democratizar a entrada na medida em que todos são obrigados a passar por eles para freqüentar, por exemplo, a universidade. O Ensino Superior e, portanto, também os postos dirigentes a que ele dá acesso, são preponderantemente ocupados pelas classes dominantes.

Em decorrência, afirma Snyders (1981) que, se as possibilidades de escolaridade a um nível elevado são sempre inferiores à procura<sup>50</sup> e se os recursos são insuficientes para satisfazer toda a gente, estes serão fatalmente reservados aos poderosos, de forma que “a escola confirma mais os privilégios do que os institui, e esses privilégios, na sua incontestável realidade, têm uma relação direta com a posse dos meios de produção – e de exploração” (p. 82). Na mesma linha de raciocínio, acrescenta o autor que,

Numa sociedade cada vez mais dominada por alguns grandes monopólios rotulados pudicamente de multinacionais para indicar que na realidade não pertencem a qualquer nação, o ensino envereda por formulações utilitárias, curtas, diretamente utilizáveis e rendáveis na empresa – e baratas; o patronato pondera sempre a fim de comprimir as despesas da educação. Uma especialização restrita, uma força de trabalho parcelar, reduzida à perícia indispensável.... O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se devido à sua formação restrita que não venham a revelarem-se demasiado exigentes em matéria de salários, e proporciona-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema. Resumindo, tanto a quantidade como a qualidade da mão-de-obra formada são determinadas pelos interesses a curto prazo dos monopólios (p. 100 – 101).

---

<sup>50</sup> Se considerarmos o caso do Ceará, local onde foi realizado o presente estudo, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007 foram oferecidas 41.953 vagas em instituições de ensino superior, para um total de 149.420 candidatos (Evolução da educação superior, obtido em 11 de janeiro de 2010, de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>).

Trata-se, por conseguinte, de subordinar a função social da educação às demandas do capital, tal como revela Frigotto (2000, p. 26): “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”.

Antônio Gramsci, no texto intitulado *A organização da escola e da cultura* já criticava, na primeira metade do século XX, a multiplicação dos tipos de escola profissional dado seu significado social elitista e discriminador, opondo-lhe a “escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa”; e chamava a atenção para a “ilusão” de que aquelas escolas voltadas para a formação profissional do homem “do povo”, destinadas a lhe dar uma formação técnica moderna, adequada às transformações da indústria e aos novos empregos que então se criavam, apareciam como democráticas “quando, na verdade, não só [eram] destinadas a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 1968, p. 136)

Os conceitos relacionados ao processo produtivo, à organização e à qualificação do trabalhador – tais como flexibilidade, qualidade total, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” -, utilizados principalmente a partir da década de 1990, revelam que tanto a integração econômica, quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos estão subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão (Frigotto, 1994).

Por seu lado, Enguita (1994) também chama atenção para as alterações de expressões no campo educacional que revelam uma ideologia, um modo de conceber

sua própria finalidade. A problemática da “qualidade”, por exemplo, assume um grau de centralidade que desbanca o debate relativo à “igualdade”, assim como a “competição internacional” substituiu o objetivo do “desenvolvimento” que se vinculava à educação. Logo, na medida em que o projeto educacional e, por conseguinte, as escolas não escapam à pressão do capitalismo monopolista, elas acabam por participar na manutenção das desiguais relações entre grupos e refletem as divisões sociais existentes.

Mas, se a escola é simultaneamente a possibilidade de auxiliar na transformação desta mesma sociedade (contradição que procuramos explicitar anteriormente), o acesso das crianças e jovens de origem mais popular ao ensino secundário e superior pode desempenhar um papel decisivo, pois a educação pode ser considerada também como um meio de defesa contra o trabalho parcelar e desqualificado. A educação tem, assim, “grande significado estratégico na luta contra a ideologia dominante, na medida em que pode formar os intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes” (Severino, 1986, p. 45).

Trata-se, afinal, de buscar na educação conhecimentos que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolvam a capacidade de fazer valer os interesses econômicos, políticos e culturais contra-hegemônicos:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e

formação abstrata, formação geral ou poli-cognição reclamadas pelos modernos homens de negócio (Frigotto, 2000, p. 31).

Posicionamento semelhante teve o grande educador Paulo Freire (2001):

As doutrinas neoliberais procuraram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se implementada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social (p. 36).

Por fim, seja em relação à “manutenção” ou a “transformação” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é “a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso e, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta” (Meszáros, 2005, p. 52-53). Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional se a compreendermos em seu sentido amplo, tal como concebia Gramsci ao ressaltar que o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*.

## **PARTE II – A pesquisa**

### **1. Procedimentos e instrumentos**

#### **1.1 O campo de pesquisa**

Quando iniciamos esta pesquisa, a intenção era entrevistar adolescentes e técnicos dos dois programas de execução da medida de liberdade assistida em Fortaleza, quais sejam: a Liberdade Assistida Comunitária (LAC) – realizada pela Pastoral do Menor, e a Liberdade Assistida do Município (LAM) – executada pela prefeitura; e, a partir daí, entrevistar o corpo discente das escolas que concentram o maior número de socioeducandos matriculados. Todavia, algumas dificuldades para acompanhar os atendimentos e realizar as entrevistas com os adolescentes e as equipes da LAM surgiram já no início do período de coleta de dados.

Na época das primeiras entrevistas, a coordenação do setor de medidas socioeducativas do poder executivo estava sendo transferida para novo pessoal. Em três ocasiões diferentes (sendo duas delas agendadas), procuramos realizar uma entrevista com algum representante da nova equipe, sem sucesso. Em uma avaliação sobre tal situação, consideramos que os encontros com a equipe da LAM provavelmente não atenderiam aos objetivos a que nos propomos. Dentre os motivos que nos levaram a tal conclusão, destacamos dois:

a) De acordo com o Fórum Permanente de Organizações Não-Governamentais de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes do Ceará (Fórum DCA), em agosto de 2009, havia 1857 adolescentes na LAM, sendo acompanhados por

uma equipe profissional de 55 técnicos, composta por cinco agentes administrativos, cinco educadores sociais, 14 assessores comunitários, 10 psicólogos, 11 assistentes sociais, cinco assessores jurídicos e cinco assistentes técnicos (pedagogos). Essa composição está bastante defasada com relação ao que recomenda o SINASE (2006), para que seja estabelecido um bom vínculo entre adolescente e profissional, o que por sua vez depende do grau de conhecimento e aproximação entre ambos. De acordo com esse documento,

O cumprimento em meio aberto da medida socioeducativa de liberdade assistida tem como objetivo estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente. Sua intervenção e ação educativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade), possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é a base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva... A equipe mínima deve ser composta por técnicos de diferentes áreas do conhecimento, garantindo-se o atendimento psicossocial e jurídico pelo próprio programa ou pela rede de serviços existentes, sendo a relação quantitativa determinada pelo número de adolescentes atendidos.... Em se tratando da Liberdade Assistida Institucional, cada técnico acompanhará simultaneamente no máximo vinte adolescentes (SINASE, 2006, p. 49).

No caso em questão, a relação entre o número de técnicos e de adolescentes aponta que, em média, cada profissional acompanhava simultaneamente mais de 37 adolescentes, ou seja, quase o dobro do que é recomendado pelo SINASE

(enquanto que na LAC essa relação era de, aproximadamente, 16,75). Deste fato resulta uma série de consequências, dentre as quais uma que mais diretamente está relacionada com esta pesquisa: o comprometimento do acompanhamento com relação à educação, que abrange visitas institucionais e domiciliares, atenção ao plano individual de atendimento, acompanhamento da situação escolar etc.;

b) Outro ponto importante foi a alteração da equipe de coordenação. Com novas pessoas assumindo os cargos, as quais careciam de experiência no setor, acreditamos que poucas informações poderiam ser fornecidas nas entrevistas;

Além dessas considerações, pesou em nossa decisão a experiência anterior como psicóloga da LAC. Conhecendo a rotina dos atendimentos, os bairros em que atua a instituição e as principais escolas dos adolescentes acompanhados, assim como alguns dos próprios adolescentes atendidos (o que facilitaria uma boa relação durante as entrevistas), decidimos por limitar o âmbito da pesquisa apenas nesta organização.

## **1.2 A abordagem teórico-metodológica e os procedimentos de análise dos dados**

Segundo Gil (2007), a escolha por um ou outro método de pesquisa depende de muitos determinantes, dentre os quais destacamos a natureza do objeto que se pretende investigar, o nível de abrangência do estudo, os recursos materiais disponíveis e, sobretudo, a inspiração filosófica do pesquisador.

Neste estudo, optamos pelo método histórico e dialético. Segundo Karel Kosik (1986), filósofo marxiano, uma concepção dialética da realidade deve conceber o real como um todo estruturado, sendo o homem que, no processo de produção e reprodução, cria a base e a superestrutura, formando a realidade social como totalidade

de relações sociais, instituições e ideias, ao mesmo tempo em que cria a si mesmo como ser histórico e social, no infinito processo de humanização fundado pelo trabalho. Assim, o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade tem de destruir seu aspecto independente e natural, dissolvendo o mundo fetichizado da aparência autônoma, para compreendê-lo como resultado da própria práxis humana. Em outras palavras: é preciso o esforço de um *détour* para ler, por trás da pseudoconcreticidade<sup>51</sup> do mundo reificado, as relações humanas que o edificaram e se dissimularam por trás da sua obra.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes. O conhecimento dialético é, por conseguinte, um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade dos aspectos é superada em uma correlação quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. No entanto, a categoria da totalidade perde seu caráter dialético se é entendida apenas horizontalmente, como relação das partes e do todo, e se desprezam os seus outros caracteres orgânicos: sua dimensão “genético-dinâmica”, ou seja, a unidade das contradições, e a sua dimensão vertical, que é a dialética de fenômeno e essência.

---

<sup>51</sup> Constitui um complexo de fenômenos do ambiente cotidiano que, com sua singularidade, imediatismo e evidência, são percebidos pelos indivíduos, em sua relação prático-utilitária com a realidade social, como assumindo um aspecto independente e natural. Seu elemento característico é o duplo-sentido, pois a manifestação da essência é justamente a atividade do fenômeno, ou seja, jamais podem ser considerados separadamente (Kosik, 1986). No interior do marxismo, Lukács foi quem melhor tematizou sobre a cotidianidade como uma dimensão insuprimível de uma ontologia do ser social. Na sua ótica, são três as determinações fundamentais da cotidianidade: a heterogeneidade (na vida cotidiana há a interseção de todas as formas de atividade humana), a imediaticidade (referente à conduta imediata, porque a relação que se estabelece entre o pensamento e a ação é uma relação direta, indispensável aos automatismos e ao espontaneísmo necessários à reprodução cotidiana do indivíduo) e a superficialidade extensiva (o indivíduo responde às demandas cotidianas considerando o conjunto de fenômenos que compõe cada situação vivenciada e não às relações que os vinculam e lhes dão sentido) (Evangelista, 2002).

Esse movimento de destruição das formas fenomênicas e das representações fetichistas fixadas em tais formas é, simultaneamente, a possibilidade de desvelamento da própria consciência reificada (a consciência que toma a sociedade como uma multiplicidade de coisas e forças independente umas das outras), precisamente porque nela se esfumam as relações dos homens entre si e com os objetos, de forma que as relações entre pessoas assumem a “forma fantasmagórica” de uma relação entre coisas.

Tal movimento é sempre uma *aproximação* da totalidade real, que é incessantemente mutável, de forma que o pensamento jamais poderá esgotá-la de uma maneira perfeita. No entanto, essa relatividade do conhecimento não destrói a objetividade das leis imanentes à realidade: “apenas os limites da aproximação da verdade objetiva são historicamente determinados, enquanto que a existência dessa verdade mesma é absoluta” (Lukács, 1979, p. 225).

Para Lukács, somente o materialismo dialético pode chegar a essa concepção, flexível e intransigente ao mesmo tempo, da relatividade enquanto momento do absoluto:

Nossos conhecimentos são apenas aproximações da plenitude da realidade, e por isso mesmo, são sempre relativos; na medida, entretanto, em que representam a aproximação efetiva da realidade objetiva, que existe independentemente de nossa consciência, são sempre absolutos. O caráter ao mesmo tempo absoluto e relativo da consciência forma uma unidade dialética indivisível (Lukács, 1979, p. 233).

Ou seja, o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo. Nesse sentido, despendemos nossos esforços na fundamentação teórica e somente dessa forma podem ser inferidas as generalizações. Procuramos, durante todas as etapas desta pesquisa, não perder de vista esta questão primordial: a recíproca conexão e mediação da parte e do todo que significam, a um só tempo, que os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, só adquirindo verdade e concreticidade quando inseridos nessa totalidade; e que do mesmo modo o todo é abstrato e vazio se não forem diferenciados concretamente seus momentos. Nosso empenho interpretativo procurou desempenhar, em consequência, uma dupla função: apresentar a relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola, simultaneamente como produtor e produto, como fato revelador e ao mesmo tempo determinado.

A interpretação das entrevistas e de todo o material adquirido e produzido em campo se deu, portanto, através da confrontação entre a realidade específica dos participantes da pesquisa e os aspectos estruturais que buscamos captar através da fundamentação teórica. Desse modo, o “ponto de chegada”, ainda que seja ele mesmo temporário e mutável, foi o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Para realizar esta pesquisa seguimos alguns passos sugeridos por Minayo (1992), que destaca dois “níveis” de interpretação. O primeiro é o das *determinações fundamentais* relativas ao contexto sócio-histórico, que devem ter sido definidas na fase exploratória da investigação. Esse nível, entre outros aspectos, diz respeito à conjuntura

socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social estudado; a história desse grupo, considerando inclusive sua inserção na produção, ou seja, enquanto classe ou segmento de classe; e as políticas que se relacionam com tal grupo. Esse primeiro nível está relacionado com a totalidade concreta, e é a partir dessa contextualização que são formuladas categorias gerais. O sentido da totalidade se refere tanto ao âmbito das determinações como ao do recurso interpretativo pelo qual se busca descobrir as conexões que a experiência empírica mantém com o plano das relações sociais.

O segundo nível de interpretação baseia-se, por consequência, na confrontação com os fatos surgidos na investigação. Esse ponto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da análise: o encontro com os atos empíricos. Nas palavras de Minayo (1992, p. 233): “é preciso encontrar nesses fatos a totalidade e, a partir deles, descobri-la. Isto é, esses textos têm uma significação particular e um papel revelador do todo”.

Ainda seguindo as orientações de Minayo (1992), foram realizados três passos básicos para a operacionalização dessa abordagem:

1) Ordenação dos dados: uma espécie de mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, a transcrição das gravações, a releitura do material e a organização dos relatos e dos dados da pesquisa documental e do diário de campo.

2) Classificação dos dados: considerando que os dados estão inseridos em uma totalidade e que não podem ser considerados isoladamente, e com base na fundamentação teórica realizada na primeira etapa, realizou-se uma leitura

exaustiva e repetida dos textos, estabelecendo indagações para identificar as características e relações mais relevantes dos atores sociais e do contexto de suas falas.

3) Análise final: nesse momento, procurou-se estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões com base nos objetivos iniciais, observando sempre a já referida relação dialética entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

### **1.3. Instrumentos e técnicas da coleta de dados**

A entrevista por pautas consistiu na principal técnica de coleta de dados, sendo complementada pela pesquisa documental e por notas de campo. Segundo Gil (2007), a entrevista por pautas,

Apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistado faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (p. 120).

Ao utilizarmos tal técnica buscamos *adaptá-la* às condições concretas da pesquisa e executá-la de forma a também permitir que os sujeitos expressassem livremente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem seu contexto. Procuramos, assim, realizá-la de modo

bastante flexível, *não se limitando aos pontos de interesse previamente estabelecidos*, mas dialogando com o entrevistado também a partir do que foi por ele relatado.

Buscamos, além disso, contornar algumas dificuldades inerentes às técnicas de entrevistas e vivenciadas concretamente no campo, dentre as quais destacamos duas:

a) A falta de motivação de alguns entrevistados para responder as perguntas que lhes eram feitas, ainda que tivessem concordado em colaborar, sentida principalmente com adolescentes com os quais tive o primeiro contato no contexto da entrevista. A falta de motivação também esteve relacionada com o próprio foco dos questionamentos (a relação com a escola), o que em si constitui um dado de pesquisa. Nesses casos, buscávamos fazer as perguntas de forma mais ampla, estimulando o entrevistado a falar sobre outros aspectos de seu cotidiano e, aos poucos, intercalando a discussão com as pautas previamente planejadas. Também percebemos que a demonstração de desinteresse ocorria em grupos em que havia predominantemente adolescentes com os quais tive o primeiro contato na ocasião da entrevista; assim, outra forma de contornar essa dificuldade foi buscar realizar entrevistas individuais, de forma a tornar o diálogo mais intenso e particular;

b) O fornecimento de respostas aparentemente artificiais, principalmente nas situações em que o entrevistado procurou ocultar uma realidade que julga comprometedora. Assim parece ter ocorrido em alguns momentos das entrevistas com diretores e coordenadores das escolas, que afirmaram um cotidiano diverso do relatado pelos adolescentes. Sem confrontar os participantes buscamos, nessas situações, problematizar as pautas de formas diferentes, mas envolvendo os mesmos tópicos, e privilegiamos as descrições de fatos concretos.

Para cada ator social envolvido na pesquisa foram formuladas pautas norteadoras das perguntas, sem que estas mesmas fossem delimitadas a princípio, havendo, portanto, uma multiplicidade de questionamentos possíveis para toda pauta. Segue abaixo a relação dos pontos de interesse levantados para a realização das entrevistas:

**1. Adolescentes:**

- Vida concreta
- Situação escolar atual
- Percorso escolar
- Representação sobre a escola
- Cotidiano/vivência escolar
- Relação com funcionários
- Experiências marcantes
- A condição de estar em conflito com a lei

**2. Familiares:**

- Vínculo com a escola
- Percepção e interpretação sobre a situação do adolescente com relação à escola
- Avaliação da escola

**3. Equipe técnica da LAC:**

- Política de atendimento do programa

- Percepção e interpretação sobre a situação dos adolescentes com relação à escola

- Práticas e intervenções da LAC com foco na educação

- Dificuldades com relação à matrícula e a permanência dos adolescentes na escola

- Casos emblemáticos

- Avaliação das políticas de responsabilização

#### 4. **Diretores, coordenadores e professores das escolas:**

- Contexto da escola

- Experiências com alunos em conflito com a lei

- Representações sobre os adolescentes em conflito com a lei

- Representações sobre o sistema de responsabilização destes adolescentes

- Relação com a comunidade, família e LAC inclusos

#### 5. **Técnicos do CEDECA:**

- Relação entre juventude e violência

- Práticas de extermínio em Fortaleza

- Atuação da polícia e do judiciário

- Criminalização da juventude

- Doutrina da Proteção Integral

As entrevistas com os adolescentes ocorreram nos locais de desenvolvimento da medida de liberdade assistida comunitária, nas quatro comunidades atendidas pelo programa, a saber, os bairros: Pirambu, Tancredo Neves, Jardim Iracema e Bom Jardim. No caso dos técnicos da LAC e do CEDECA-CE, as entrevistas foram realizadas nas sedes das organizações. Quanto aos diretores, coordenadores e professores, utilizamos os espaços disponíveis nas próprias escolas. Todas as entrevistas foram registradas em gravador digital, no formato *mp3*.

Ressaltamos ainda que, além das precauções usuais para o desenvolvimento das entrevistas, tais como o esforço de gerar um clima amistoso, explicar a finalidade da entrevista e o objetivo da pesquisa, relatar a importância da colaboração pessoal do entrevistado e a garantia do caráter estritamente confidencial das entrevistas etc., alguns cuidados especiais foram tomados nas conversações com os adolescentes na tentativa de estabelecer melhor *rapport*. Foi solicitado à equipe de atendimento da LAC que realizasse uma apresentação inicial. Esclarecemos que nenhum julgamento de valor seria feito sobre seus relatos (no sentido de que não estávamos ali para avaliar as respostas como certas ou erradas) e que as informações prestadas permaneceriam no anonimato. Também elucidamos a necessidade do gravador e, por vezes, estimulamos os próprios entrevistados a manipulá-lo antes e mesmo durante toda a conversação.

Em alguns momentos nos valem de sessões grupais para as entrevistas, dado que os encontros com os adolescentes e seus familiares ocorreram na medida em que estes compareciam ao local de atendimento da LAC.

A pesquisa documental consistiu na análise dos registros institucionais da equipe de liberdade assistida comunitária sobre cada adolescente acompanhado, contido em suas pastas de atendimento ou prontuário. Tais documentos nos proporcionaram um quadro geral sobre a situação escolar dos adolescentes (matrícula e permanência no ensino formal e série atual ou última série cursada), as práticas efetivadas pela LAC para superar ou minimizar problemas relacionados à educação dos jovens e as descrições de visitas e intervenções nas escolas.

O diário de campo também consistiu em importante ferramenta para os registros descritivos e reflexivos de eventos relevantes durante todo o período de coleta de dados.

#### **1.4. Participantes**

Para a definição dos participantes, partimos de uma pergunta definidora: “Quais atores sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”. Procurando abranger, portanto, o problema de pesquisa em suas múltiplas dimensões, de modo que foram sujeitos deste estudo: adolescentes egressos ou cumprindo a medida socioeducativa de liberdade assistida comunitária e seus familiares; diretores, coordenadores e professores das escolas com o maior número de alunos nessa medida; equipe do programa de liberdade assistida comunitária e técnicos do CEDECA-CE.

Como descrito anteriormente, possuímos objetivos diferentes com as entrevistas de cada grupo social escolhido. Também os critérios de inclusão dos sujeitos no estudo seguiram procedimentos diversos.

1. Adolescentes: a escolha foi aleatória. Durante um período total de cinco semanas acompanhamos os atendimentos da LAC nas quatro comunidades assistidas pelo programa. À medida que chegavam para o atendimento, os adolescentes eram convidados a participar da pesquisa. Durante a semana em que a equipe realizou o do Círculo de Cultura (atividade coletiva para trabalhar temas sugeridos pelo SINASE), propomos sessões em grupo em duas comunidades, aproveitando a oportunidade de um maior número de adolescentes reunidos e a presença de egressos. Foram sujeitos desse estudo 21 adolescentes, sendo três do sexo feminino e 18 do masculino; destes, três eram egressos. Foram realizadas três entrevistas em grupo, sendo uma com dois participantes, e duas com sete.

2. Familiares: similar ao procedimento com os adolescentes, sendo realizada uma entrevista coletiva com quatro pessoas nas ocasiões das atividades denominadas Grupo de Apoio à Família, totalizando sete entrevistados, sendo seis mães e um pai de socioeducandos.

3. Diretores, coordenadores e professores: as escolas foram selecionadas com o auxílio da equipe da LAC e da pesquisa documental. Foram escolhidas em cada comunidade aquelas mais representativas, ou seja, com o histórico de maior número de adolescente matriculados e sob a referida medida. Nove escolas foram visitadas, mas em duas delas a direção não permitiu a realização das entrevistas. Nesses casos, percebemos que o receio estava relacionado com o próprio tema da pesquisa e a uma persistente desconfiança de que os dados fossem revelados aos agentes da Justiça Juvenil. Os sujeitos foram entrevistados de acordo com sua disponibilidade e interesse, totalizando oito diretores ou coordenadores e cinco professores.

4. Equipe da LAC: todos os quatro técnicos e a coordenação do programa, composta por duas pessoas, foram entrevistados. Realizamos, ainda, uma sessão em grupo com a equipe de Pedagogia (incluindo os dois estagiários) no final do processo, com o intuito de esclarecer questões suscitadas após o acompanhamento das atividades da própria equipe e as entrevistas com os adolescentes e nas escolas, totalizando oito participantes.

5. Técnicos do CEDECA-CE: a escolha por esses profissionais deu-se por sua reconhecida atuação no campo da defesa dos direitos de crianças e adolescentes, mais especificamente nos casos de fiscalização dos órgãos responsáveis pela proteção desse público. Foram sujeitos desta pesquisa três integrantes do “eixo a Proteção”, que trabalham fundamentalmente com casos de violência institucional.

Todas as entrevistas, mais as observações de campo, foram efetuadas em julho, setembro e outubro de 2009.

## **2. Apresentação e discussão dos resultados**

No primeiro capítulo deste trabalho buscamos apresentar uma concepção de adolescência de acordo com a Psicologia sócio-histórica. Com base nessa abordagem, ressaltamos a importância de observar as condições concretas da totalidade histórica que constroem uma determinada adolescência. Assim, se nesta primeira etapa coube descrever um conjunto de condicionantes socioeconômicos da juventude brasileira, destacando a dinâmica de um capitalismo periférico marcada pela acentuada desigualdade, agora será preciso relatar algumas particularidades dos adolescentes que participaram desta pesquisa.

Nessa perspectiva, realizaremos uma breve caracterização da instituição que os atendem na medida socioeducativa, a Liberdade Assistida Comunitária da Pastoral do Menor de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Em seguida, tomando como referência as entrevistas realizadas com os jovens, com seus familiares e com a equipe técnica que os acompanha, assim como as observações e reflexões feitas no diário de campo, procederemos a uma descrição das condições e características que consideramos mais marcantes na vida dos adolescentes acompanhados pela LAC. Posteriormente, trataremos especificamente da relação entre os adolescentes em conflito com a lei e a escola, buscando comparar as opiniões dos adolescentes com os posicionamentos da equipe da LAC e dos professores, diretores e coordenadores das escolas, revelando assim as contradições que permeiam os discursos de uns e outros.

Ressaltamos ainda que aderimos aos pedidos de alguns professores e coordenadores entrevistados que colocaram o anonimato como condição para concederem as entrevistas, e da mesma forma procedemos em relação aos nomes das escolas. Apenas revelamos as funções dos que deram depoimentos e os bairros em que se situam as instituições educacionais. Utilizamos o mesmo procedimento em relação aos adolescentes, retirando do texto as referências que possibilitassem sua identificação. Em relação a eles, visto que fizemos várias entrevistas em grupo, em alguns casos também não se identificou suas idades. Assim, as únicas pessoas nomeadas nesta pesquisa são os técnicos da Liberdade Assistida Comunitária e do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, que concordaram com o procedimento.

## **2.1 A Pastoral do Menor**

A Associação Benficiente da Criança e do Adolescente em Situação de Risco – Pastoral do Menor (PAMEN) – é uma organização não-governamental vinculada à Igreja Católica, que tem como missão “promover e defender a vida das crianças e dos adolescentes empobrecidos e em situação de risco, desrespeitados em seus direitos fundamentais” (CNBB, 2008, p. 6). Sua criação data de 1977, na cidade de São Paulo, muito embora tenha sido principalmente a partir de 1987, com a campanha da Fraternidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que trazia como lema “Quem acolhe o menor a mim acolhe”, que a instituição ganhou força, atuando hoje em 21 estados da Federação. Sua fundação no Ceará, com sede em Fortaleza, data do mesmo ano, mas o estatuto de entidade jurídica somente foi conquistado em dezembro de 1995.

O objetivo geral da Associação consiste em, “à luz do evangelho, estimular um processo que visa à sensibilização, à conscientização crítica, à organização e à mobilização da sociedade como um todo, na busca de uma resposta transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco, promovendo, nos projetos de atendimento direto, a participação das crianças e adolescentes, como protagonistas do mesmo processo” (CNBB, 2005, p. 11). Uma dessas formas de atendimento é voltada para o adolescente em conflito com a lei. Consistindo em uma linha de ação prevista em seu Projeto Político Nacional, tal investimento busca “contribuir para a qualidade do atendimento ao adolescente autor(a) de ato infracional, através da implementação das Medidas Sócio-Educativas em meio aberto [Liberdade Assistida Comunitária e Prestação de Serviços à Comunidade] previstas pelo ECA, art. 112, em consonância com as diretrizes do CONANDA” (CNBB, 2005, p. 27). De acordo com o mesmo projeto (p. 28), na execução das medidas em meio aberto a PAMEN deve procurar:

a) “Analisar com o adolescente as causas e as consequências do ato praticado, o motivo da medida que lhe foi aplicada e os compromissos que deve assumir para mudanças de comportamentos e atitudes”;

b) “Ajudar o adolescente por meio de um processo educativo comunitário a solucionar situações problemáticas de sua vida e criar condições para que, com espírito crítico e realismo, ele assuma os limites de sua liberdade;

c) “Desenvolver o potencial humano, buscando sua realização pessoal e social, transformando o seu ato de agressão em um gesto construtor de seu próprio projeto de vida”;

d) “Discutir com o adolescente um projeto de vida no qual se incluam atividades educacionais, profissionalizantes, esportivas e de lazer”; e

e) “Estimular um relacionamento sadio e harmonioso com a família, os amigos, a escola e os grupos comunitários”.

Em Fortaleza, a Pastoral do Menor implementa o programa de Liberdade Assistida Comunitária desde dezembro de 2002.

## **2.2 A Liberdade Assistida Comunitária de Fortaleza**

No período em que fizemos as entrevistas (julho, setembro e outubro de 2009), a LAC de Fortaleza contava com uma equipe profissional composta por dois agentes administrativos (Aurilene Vidal e Francerina Araújo), uma pedagoga (Lidiany Nogueira), uma psicóloga (Juliana Oliveira) e duas assistentes sociais (Diene Maciel e Paulina dos Santos), além de dois estagiários para cada área. Essa equipe realiza diversas atividades em atendimentos interdisciplinares semanais, que incluem ações desenvolvidas com os próprios adolescentes e seus familiares, intervenções comunitárias e participação em conselhos ou organizações de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes – como é o caso do Fórum DCA e do COMDICA.

Após receber do Juizado da Infância e da Juventude o processo de responsabilização do adolescente, no qual foi instituída a medida socioeducativa de liberdade assistida, é realizada uma visita domiciliar para estabelecer um vínculo inicial com ele e com sua família, conhecer um pouco o contexto familiar do adolescente, apresentar a medida e comunicar ao mesmo e a seus responsáveis o local e a forma de acompanhamento. Em seu primeiro atendimento, para o qual os responsáveis também

são convidados, é realizado o acolhimento, em que a equipe é apresentada e são explicadas as condições da medida, a proposta do programa e as atividades que serão realizadas. Nessa oportunidade, também é desenvolvida uma reflexão a respeito da transgressão cometida.

Tomando como referência o SINASE (2006), os atendimentos que se seguem visam atender as questões do Plano Individual de Atendimento (PIA), uma espécie de guia de ações elaborado juntamente com o adolescente, em que são compiladas suas demandas nas áreas sobre dependência química, documentação, educação, profissionalização, perspectivas sobre o futuro e vínculos familiares (Anexo 1). A partir de uma avaliação da sua situação de chegada são decididas, sempre com a participação do jovem, que providências devem ser tomadas e qual o prazo para atendê-las. A família também possui um plano de atendimento, desta feita envolvendo os itens habitação, saúde, dependência química, escolaridade/profissionalização, desemprego e benefícios/documentação (Anexo 2). Há uma significativa preocupação em estabelecer um bom vínculo com os familiares e convocá-los a participarem ativamente de todo o processo de socioeducação.

Cada área de acompanhamento (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia) executa atividades e encaminhamentos específicos, usualmente com instrumentais próprios. A frequência dos atendimentos por área varia de acordo com a demanda do adolescente. A equipe também se divide para a realização de visitas domiciliares (a meta é realizar, para todo adolescente, uma visita a cada três meses, seguindo a frequência dos relatórios encaminhados para a Vara da Infância e da Juventude) e institucionais (escolas, postos de saúde, equipamentos sociais etc.). Além desses atendimentos individuais, o grupo realiza mensalmente o Círculo de Cultura, dirigido

para os adolescentes, mas também aberto à comunidade; e o Grupo de Apoio à Família. Essas são atividades coletivas, nas quais são abordados diversos temas presentes nas diretrizes pedagógicas do SINASE, tais como diversidade étnico-racial, questões de gênero e orientação sexual, profissionalização, questões relativas à saúde etc.

Ao final de três e seis meses de medida, os técnicos elaboram os relatórios de acompanhamento a serem enviados ao Juiz, sendo o segundo uma avaliação com sugestão sobre a liberação ou a permanência do adolescente na medida, conforme ele tenha ou não atingido satisfatoriamente os objetivos propostos em seu plano de atendimento. As decisões desse segundo momento também são debatidas com o socioeducando, que tem a oportunidade de discutir com a equipe o que foi realizado em seu PIA e que ainda deve ser providenciado.

Aurilene, coordenadora do programa, destaca que um diferencial da LAC está em suas intervenções comunitárias para o debate de questões políticas e sociais, facilitando um processo de organização em torno da garantia dos direitos do grupo:

*O objetivo do programa, eu acredito, primeiro é fazer um programa bem feito. A primeira coisa é provar que uma medida socioeducativa em meio aberto dá resultado quando é bem feita. Fazer uma medida bem feita pra poder puxar uma discussão política. Eu acho que o grande ganho da Pastoral com a estruturação de um programa foi fazer essa discussão política. Porque hoje a gente faz essa discussão não só em Fortaleza, mas no estado, mas a partir de uma experiência concreta. Quer dizer, nós não estamos falando de uma teoria, nós estamos falando de uma prática e isso é muito bom, porque quando você vai discutir isso nos municípios você diz: “Eu não estou dizendo isso porque eu li ou porque*

*o SINASE diz que tem que ser assim. Além do SINASE dizer, a gente faz e dá certo! Qualquer município pode implantar”. O sucesso da Pastoral, o primeiro que eu acho, é o envolvimento mesmo dos adolescentes, apesar de ter reincidência, mas ela é uma reincidência pequena frente a outras propostas pedagógicas. E o sucesso dela eu acho que é essa interação com a comunidade, essa interação na discussão política, acredito muito nisso.*

*A gente já conseguiu muitos avanços, de fazer várias denúncias sérias<sup>52</sup>. Então eu acho que essa é a melhor coisa do Projeto: o envolvimento com a comunidade, a interação com os adolescentes e essa discussão política que a gente consegue fazer. (Aurilene Vidal, coordenadora da LAC, 2009).*

Outra peculiaridade do trabalho é o acompanhamento dos adolescentes realizado por educadores ou orientadores sociais comunitários, como explica Francerina, também coordenadora da medida:

*A gente entende que o adolescente não é da Pastoral, não é da justiça, não é só da comunidade. Ele é de todo mundo. Então ele é co-responsabilidade de todos. Por isso o papel também do orientador social, que é uma pessoa comum, que trabalha, que tem uma carga horária e tudo e que disponibiliza esse tempo que ele tem livre pra tá*

---

<sup>52</sup> Duas intervenções são destacadas pela coordenadora: as denúncias relativas à violência policial junto à Secretaria de Segurança Pública do Estado e o debate sobre a política educacional junto à Secretaria de Educação do Município. Em ambos os casos as intervenções foram amplamente debatidas com as comunidades.

*colaborando como cidadão pra aquele adolescente que está em conflito com a lei, que tá recebendo uma medida socioeducativa, [para que] ele possa re-significar realmente alguns valores na vida dele e tudo. Então o orientador social, muitas vezes, ajuda na matrícula do adolescente quando a equipe não consegue, através da família, fazer essa abordagem. [...] Então ele acaba sendo esse suporte pro adolescente, pra que o adolescente possa efetivar alguns direitos, e pra equipe, porque como a equipe tem que dar conta de quatro comunidades, né, acaba que, quando esse menino tem um orientador social, o orientador social acaba auxiliando a equipe nesse processo todo. Como também com relação a documentação, o orientador social ajuda. A gente teve uma experiência com um educador social que ele percebeu que a dificuldade que o menino tinha de permanecer na escola era porque o menino tinha dificuldade em determinado tipo de matéria. Aí o que foi que o orientador social fez? Como o orientador social também era um estudante de filosofia e tudo, ele viu qual era a matéria que o menino tinha dificuldade e começou a ajudar o menino na dificuldade que ele tinha naquela matéria; e aquilo ali foi muito significativo pro menino porque ele conseguiu superar as limitações dele e conseguiu concluir o ensino. Hoje em dia o menino tá bem, já tem um projeto de vida completamente diferente. (Francerina Araújo, coordenadora da LAC, 2009).*

Ressalvamos, entretanto, que durante o período de coleta de dados não havia educadores atuando pela instituição. Uma turma com quinze participantes estava sendo formada para assumir tal atividade.

Entre 2002 e 2008, a LAC acompanhou um total de 606 adolescentes, dos bairros de Genibaú, Barra do Ceará, Pirambu, Tancredo Neves, Jardim Iracema e Bom Jardim. Essas comunidades foram escolhidas justamente pelo alto número de adolescentes envolvidos com atos infracionais, de acordo com consultas realizadas pela Associação à Delegacia da Criança e do Adolescente, responsável pela apuração das transgressões.

Durante o período apresentado, conforme o banco de dados da instituição, dos 606 adolescentes atendidos pelo programa, 90,43% eram do sexo masculino. A faixa etária variou dos 13 aos 20 anos de idade, com maior incidência entre 16 e 18 anos de idade, que corresponde a 63% do total. No que concerne à reincidência, durante os seis primeiros anos de existência do programa foi de apenas 3,64%; no entanto, 25% descumpriram a medida<sup>53</sup>. Sobre a tipificação do ato infracional cometido, os dados apontam que os delitos foram, em sua maioria, contra o patrimônio (principalmente furtos e roubos), coerentes com o que revelam as pesquisas em âmbito nacional, indicadas na última parte do primeiro capítulo deste estudo.

Quanto à situação escolar, considerando a série na ocasião do ingresso na medida ou a última série cursada, nos casos em que o adolescente não estava matriculado observou-se que, apesar de a maioria já ter idade suficiente, apenas 8,7% encontrava-se no Ensino Médio, o que caracteriza uma forte assimetria entre idade e

---

<sup>53</sup> A reincidência ocorre quando o adolescente, após cumprir todo o processo socioeducativo, volta a cometer um ato infracional. Já o descumprimento acontece quando o adolescente comete outra infração enquanto ainda está no processo de responsabilização ou quando não participa das atividades previstas.

série cursada, como também se identifica na literatura. Os que estavam ou interromperam a escolaridade no Ensino Fundamental I e II compõem, respectivamente, 12,4% e 78,9% do total. Sobre a situação econômica das famílias, 40% possuíam renda inferior a um salário mínimo, 52% entre um e dois salários e apenas 8% tinham renda mensal superior a dois salários mínimos.

Os dados relativos a 2009, que serão agora apresentados, são resultado da pesquisa documental realizada em outubro do mesmo ano nos prontuários dos socioeducandos, e dizem respeito apenas a sua situação escolar, foco deste estudo. Na ocasião da coleta, entretanto, alguns dos prontuários não se encontravam na instituição, de forma que a pesquisa foi complementada posteriormente, em consulta realizada por correio eletrônico.

Desde o início de 2009, a LAC recebeu um total de 83 processos correspondentes aos bairros Pirambu (21), Tancredo Neves (18), Jardim Iracema (21) e Bom Jardim (23). Em outubro daquele ano, dez adolescentes já haviam sido liberados da medida e sete estavam em situação de privação de liberdade, de forma que o referido processo não estava mais sob a responsabilidade da LAC. Dos 66 processos restantes, 25 foram classificados pela própria instituição como “pendências jurídicas”, que se referem aos casos já encaminhados ao juizado em que, por diferentes razões, que incluem desde a não localização da residência até a situação em que foi expedido um mandato de busca e apreensão, não foi possível realizar o acompanhamento do socioeducando. Assim, do total desses processos, descreveremos a situação dos 41 pertinentes a adolescentes que permaneciam em acompanhamento, ainda que alguns destes estivessem em situação de descumprimento da medida.

Com relação à matrícula, 25 adolescentes não estavam matriculados, o que corresponde a 61% do total. Ainda que esse dado seja bastante revelador da condição escolar dos jovens atendidos, a situação se torna ainda mais grave se considerarmos os adolescentes que estavam frequentando o colégio na ocasião da coleta (pois nem todos os oficialmente matriculados ainda cursavam regularmente as aulas): 31 adolescentes de 41, ou seja, 75,6% não frequentavam a escola, seja porque não foram matriculados, seja por evasão.

Considerando a última série cursada ou a série atual em que se encontravam os jovens, percebemos que, em consonância com o histórico da instituição, a maior concentração estava no Ensino Fundamental I e II (aproximadamente 37% e 42%, respectivamente). Embora, tal como foi descrito anteriormente, a maior parte dos jovens já tivesse idade suficiente para cursar o Ensino Médio, apenas 9,75% possuíam esse nível de escolaridade. O mesmo percentual estava em turmas de educação de jovens e adultos e um dos adolescentes jamais foi inserido no sistema formal de ensino. Não encontramos informação relativa à escolaridade no prontuário de um dos adolescentes. Esses dados são melhor visualizados na figura a seguir, que leva em consideração o número bruto de adolescentes e seu correspondente nível de escolaridade:

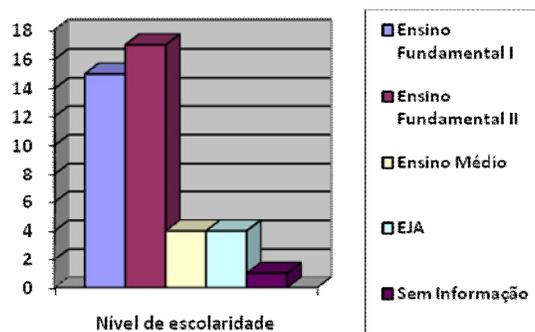


Figura 1: Nível de escolaridade dos socioeducandos

Diante dessa dificuldade de matrícula e permanência na escola, cabe uma problematização sobre como a medida socioeducativa está trabalhando esse aspecto com os adolescentes e quais as suas propostas de intervenção junto à comunidade (incluindo as escolas).

Ao receber o adolescente, a equipe realiza a entrevista inicial (Anexo 3) e a Sondagem Pedagógica, um instrumental criado pelo programa com o objetivo de diagnosticar a situação educacional: até que série cursou, por quais escolas já passou, qual seu histórico, se seu desempenho é compatível com a turma em que se encontra (pois muitas vezes os adolescentes estão em séries avançadas, mas com grandes dificuldades mesmo de ler e escrever), quais seus projetos com relação à educação etc. Com base nessa sondagem é construído, sempre com a participação do adolescente, o seu plano de atendimento. Para os não alfabetizados criou-se o Projeto Linhas & Letras no qual, na época do levantamento de dados, participavam um total de dez adolescentes (os anexos 13 a 25 são exemplos de algumas atividades realizadas neste projeto). Para aqueles que estavam regularmente matriculados a atividade era de acompanhamento do seu desempenho escolar, incluindo visitas às instituições. Se a matrícula não fora realizada, eram debatidas com o adolescente e com a família as possibilidades do seu

ingresso. Atividades lúdicas e motivacionais também eram realizadas com frequência (anexos 4 a 12)

Um desafio no trabalho de acompanhamento dos adolescentes sob medida consiste em abordar com os jovens quais as suas maiores dificuldades para permanecerem na escola, e buscar superar os entraves. O contundente depoimento a seguir condensa os maiores problemas identificados pela equipe e será, portanto, reproduzido integralmente:

*Pra mim, de todas as dificuldades que se tem, eu acho que a escola é a trincheira mais difícil. Porque, normalmente, a gente trabalha com duas dificuldades em relação à escola: o menino volta pra escola onde ele já estava e normalmente esse menino já vem de uma história de fracasso escolar – ou evasão ou já aprontou alguma coisa muito horrível na escola e ninguém quer nem saber dele – e esse menino, tirando raros casos, ele de fato não foi alfabetizado na escola, ele é um analfabeto funcional; às vezes ele não sabe ler, ele tá passando de ano em ano, mas ele não sabe nem o que tá fazendo dentro da escola, e a escola não tem oferecido muita coisa pra ele do ponto de vista da inclusão. É aquela ideia, que os pais têm muito, de que a escola está ligada ao processo de futuro, só que pra esses meninos o imediato é mais importante. Então a escola, com essa perspectiva de futuro, ela acaba ficando pro futuro mesmo, né? Então, pra ele, ela não tem essa coisa do imediato, uma coisa que vai saciar as dificuldades e os desejos dele. O que sacia isso é a droga, é se sentir pertencendo e considerado por um grupo, que é o grupo que a gente denomina gangue, mas é um grupo de amigos pra ele.*

*Então, veja que a escola está longe de dar esse significado, sabe, de trazer um encanto. Que é uma coisa que eu fico imaginando: a nossa trajetória na escola tinha muito a ver com esse encanto: eu me vinculo a um professor, nas séries iniciais eu me encanto com aquele lugar, com aqueles amigos. Na trajetória dos meninos normalmente isso não acontece. E não acontece só agora, que ele virou “um infrator”. Às vezes, é na escola que ele dá os primeiros sinais, quando ele começa a fazer pequenas infrações, ou ele deixa de ir pra escola, ou ele não consegue aprender porque ele é hiperativo e a escola não acolhe ele ou não detecta isso. Eu penso muito no M. O perfil dele é de hiperativo né, e foi diagnosticado na escola, mas depois, sabe? Ele é hiperativo, tem que fazer um tratamento, mas depois não teve essa busca, sabe, não fez tratamento; e aí esse vai voltar quando? Quando ele comete um ato infracional, é pego, vem pro programa e aí “Ih, agora tem que ir pra escola”. E por que é que ele não consegue? Porque ele não tem condições objetivas de aprender nessa escola. Essa escola não traz isso pra ele. Ele tinha muita raiva porque ele foi sempre... imagina, porque até descobrirem que ele é hiperativo, ele levou muito carão, ficou suspenso, passou por todas as escolas do bairro, fez curso de tudo, até chegar a esse diagnóstico. E aí, eu até fico pensando, os meninos que entram na liberdade assistida eles vêm quando tudo falha, né? Se pensar naquela imagem da rede, eles passaram por vários buracos, escaparam; e um dos buracos, pra mim, é a escola; nesse sentido de que, enquanto – não a escola, a instituição escola – mas a política de educação não*

*conseguir dialogar com esse universo, com essa sociabilidade dos meninos, eles escapam. E pelo fato de terem cometido um ato infracional ou às vezes de estarem vindo de uma medida, eles recebem uma outra carga de preconceito. Normalmente as escolas não querem. As escolas se dizem não preparadas pra receberem esse menino. E quando o menino tem boa vontade, a família tem, há uma questão burocrática tão pesada. Se pensar no A.S., [ele] tá no limbo. Ele quer ir pra escola, a família ainda está providenciando a documentação dele, nesse meio tempo a própria equipe foi alfabetizando ele – ele hoje está alfabetizado – mas, como ele está naquela idade, ele é muito grande pra série inicial e muito pequeno pra ir pra educação de jovens e adultos. E não é ele, não é um caso único. É ele, a irmãzinha dele, a priminha; só ali na família. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Não foi a toa que a assistente social elegeu a escola como a “trincheira mais difícil” para a realização da medida socioeducativa. Os problemas na relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola abrangem não apenas aqueles relacionados com os manejos técnicos, metodológicos e administrativos, mais ou menos diferentes para cada instituição de ensino, mas a própria política educacional, que lentamente dificulta ou impossibilita a permanência de *certos* alunos através de diversos artifícios, dentre os quais alguns que Paulina citou em seu depoimento. O dilema que parece se estabelecer, portanto, é: vale a pena insistir na matrícula, considerando que a educação é um direito fundamental do adolescente, mesmo sabendo da rejeição mútua entre socioeducando e corpo docente? Será que os recursos dos quais a equipe necessita

lançar mão para forçar a entrada do adolescente na escola, tal como uma ordem judicial, não funcionariam simultaneamente como uma “carta de recomendação” às avessas?

Diante dessas dificuldades a equipe da LAC, muitas vezes, procura ter estratégias alternativas à educação formal, uma espécie de “redução de danos” quando os adolescentes não querem mais retornar à escola. Aurilene explica como isso é feito:

*Na verdade, a escola é difícil pra todos os meninos que estão hoje na periferia. A gente vê muito isso nas estatísticas, enfim. E pros meninos envolvidos com ato infracional é muito pior porque tem a história da diretora não querer aceitar, a professora não querer aceitar, o próprio menino não se sentir mais parte daquela escola, porque ele muitas vezes já aprontou na própria escola ou no bairro e a comunidade sabe. O que é que a gente diz? E aí, não vamos nos enganar, a gente sabe que nem todos os adolescentes que a gente atende, eles vão voltar pra educação formal. O que é que a gente prioriza dentro do Programa? É que pelo menos eles não entrem no Programa e saiam do mesmo jeito. Se ele não sabe ler, que a gente trabalhe com ele uma proposta de alfabetização. Se ele tem dificuldade em alguma área, que a gente trabalhe essa proposta, né? Porque voltar pra educação formal não é fácil pra eles, não é fácil. A gente já tentou várias vezes colocar, ao ponto de a diretora chegar e aceitar porque era uma ordem judicial e depois dizer na cara do menino que só aceitava por isso, mas que ele não ia ficar. E eles não ficam mesmo desse jeito [...] É uma discussão que precisa ser feita: como é que você trabalha o ingresso desse adolescente nessa escola que é dele e que*

*ele vai ter que voltar pra lá? E se ele não volta pra lá dessa forma, como é que eu crio pelo menos um processo de aprendizagem com ele? Isso eu acredito que é uma responsabilidade do Programa, sabe, essa história de dizer “não, o menino não quer, não aprende” se você também não faz nada, né! E educação formal não é a única forma de ensinar, quer dizer, tem muitas formas e é isso que a gente tá buscando dentro do programa. Até procura na comunidade o que é que tem, se tem curso de alfabetização de adultos, se tem reforço, pra poder tá também ajudando esse adolescente a participar. Por isso a necessidade de fazer o letramento com eles e todo o processo de alfabetização. Mas não é fácil. Agora, também avalio de uma forma geral: não é fácil, o índice de evasão escolar hoje no estado é alto, no Brasil ele é alto. Então os meninos que ficaram fora, os que se evadem da escola, não é necessariamente só porque eles estão cumprindo medida, mas pra eles é mais difícil. (Aurilene, coordenadora da LAC, 2009).*

É importante notarmos nesse depoimento as diversas manifestações da “inclusão perversa” (Martins, 1997) no que diz respeito à questão educacional. Tal como foi apresentado, esse conceito compreende a inclusão social por meio da exclusão de direitos como dois lados de uma mesma moeda ou, nas palavras de Sawaia (2001, p. 106), “duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas: a desigualdade social, a injustiça e a exploração”; devendo, portanto, ser analisada à luz das questões sociais que a produz. O jovem não consegue concluir o Ensino Médio? Que lhe seja assegurado o

Ensino Fundamental. Ele sequer acessa a escola? Que a intervenção vise sua alfabetização... E assim por diante!

Frisamos, entretanto, que esse não é um problema exclusivo da medida socioeducativa. O que Aurilene nos revela é uma fala comprometida com os adolescentes e preocupada com o seu desenvolvimento, mas que infelizmente reconhece seus limites em um horizonte que não chega a alcançar os direitos mínimos, reduzindo, dessa forma, as reais possibilidades de emancipação pessoal e social. Do mesmo modo os altos índices de evasão escolar citados pela coordenadora não se restringem aos adolescentes em conflito com a lei, embora para eles seja realmente mais difícil. A evasão, a repetência, ou o “fracasso escolar” fazem parte de uma cultura do estigma e da exclusão das camadas populares (Arroyo, 1992) ainda que, pela mesma cultura, seja atribuída ao indivíduo a responsabilidade de sua eliminação do sistema de ensino formal. O conceito de inadaptação, por exemplo, “com seu fundo médico, patológico, essencialmente individualista, é absolutamente incapaz de descrever, de explicar os insucessos escolares – insucessos em massa, fracassos da dimensão da sociedade, fracassos pretendidos e fabricados por essa sociedade por serem indispensáveis à sua conservação” (Snyders, 1981, p. 27).

Percebendo essas dificuldades, outra linha de atuação do Programa visa intervir junto à própria instituição de ensino. Nesse caso, o grupo realizou alguns encontros para trabalhar temas considerados nodais nos conflitos que envolvem o adolescente autor de ato infracional, a execução da medida e o sistema de ensino, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente:

*Eu acho que há muito mal-entendido na interpretação do Estatuto por parte da escola. Eu, particularmente, já participei de algumas reuniões*

*com professores pra trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente e eles colocam nitidamente que é uma lei que veio prejudicar, eles não percebem o Estatuto como um aliado deles na questão do exercício da cidadania e da educação. Muitos percebem como uma lei adversária, e não é. Então quando a gente começa, nessas reuniões, a gente começa a desmistificar isso com eles. Alguns conseguem superar e ter uma visão adequada, outros são muito mais fechados e resistentes a entender realmente que a lei veio garantir direitos pra todo mundo. (Francerina, coordenadora da LAC, 2009).*

Uma dessas intervenções foi realizada em uma escola do bairro Tancredo Neves, no início do ano de 2009, compondo o piloto do projeto “Galera na Escola”. Essa ação foi muito citada por toda a equipe pela forte reação dos professores, tal como resume a fala a seguir:

*Seria pra trabalhar não com o adolescente, mas trabalhar o professor. Como fazer essa abordagem com o adolescente em conflito com a lei, a sua família, a sua comunidade; e estar colhendo deles [professores] as angústias, as aflições, pra juntos tá trabalhando essa questão. Basicamente esse era o objetivo, era a proposta que a gente tinha, e também determinar com eles um calendário com formação pra trabalhar essas questões. E aí nós começamos a falar sobre isso. E aí na hora alguns professores se colocaram, e se colocaram assim, quase... bem rude. Uma lá disse que não precisava vir gente de fora pra explicar o*

*ECA – porque o ECA era uma das temáticas que a gente ia estar trabalhando nessa formação – e que não precisava vir gente de fora pra explicar o que tinha no ECA porque se eles quisessem eles mesmos poderiam fazer isso em casa, pegar o ECA e ficar estudando, pesquisando e trabalhando. Não precisava vir gente de fora, não. O que eles precisavam – isso na fala delas, né – o que eles estavam precisando era de pessoas pra trabalhar com o adolescente, pra aquietar o adolescente, entendeu? E não com eles, porque eles não precisavam disso, não. Precisava que viesse gente de fora pra dar carão pros meninos, entendeu? Eu tô colocando o que elas colocaram [...] E foi tudo nesse clima, sabe? Foi nesse clima de revolta que nós fomos recebidas, né? [...] Teve uma lá que disse assim: “Ai, porque se 80% quer e 20 % não quer, eu vou prejudicar os 80 que querem? Porque esses 20% atrapalham a sala de aula, o andamento do conteúdo, do aprendizado, diminui. Então assim, se esses 20% não querem, por que é que eu vou insistir? Deixa de lado. Eu vou investir nesses que querem, nesses que ainda querem alguma coisa”. (Diene, assistente social da LAC, 2009).*

Aqui fica claro que a “desistência” não deve ser atribuída exclusivamente ao socioeducando. A escola abandona esse aluno quando deixa de apostar em seu potencial, não ouve suas queixas (que acabam por culminar em gestos violentos), não se preocupa com seu aprendizado, não dialoga com seu universo, nem entende seu cotidiano etc. Na verdade, o “fracasso” do adolescente parece ser, em grande medida, o reflexo de uma exclusão anterior por parte de uma escola seletiva, e que chega ao ponto

extremo com sua evasão ou expulsão. A exclusão é construída, seja por meio dos procedimentos e manejos cotidianos da escola, que tomam por referência um aluno específico, com comportamento, postura, linguagem etc. próprios da classe dominante – burguesia –, seja por meio da alocação de recursos que se dá na execução da política educacional. Cabe então uma problematização sobre a vida concreta desses adolescentes com vistas a melhor compreender o lugar que a escola ocupa em seu cotidiano.

### **2.3. Adolescência em conflito: passaporte para a visibilidade**

É possível deduzir, a partir das entrevistas realizadas, alguns aspectos do cotidiano dos jovens que, simultaneamente, revelam a vivência de sua adolescência e a condição de estar em conflito com a lei. A vida desses adolescentes, guardadas as devidas proporções e o contexto específico do qual fazem parte, reflete o que foi discutido nos dois primeiros capítulos: um inclusão precária, uma representação social negativa, uma “(in)visibilidade perversa”.

Este último termo é utilizado por Sales (2005) para apontar que o olhar lançado sobre esse adolescente é marcado pelo desconhecimento de sua condição concreta de existência (tal como a dificuldade de perceber os sofrimentos e os constrangimentos a que está sujeito) e, ao mesmo tempo, por uma visibilidade negativa, que o define *a priori* como perigoso, marginal, bandido ou qualquer outro termo desabonador e marcado por preconceitos – pedra angular, portanto, dos processos de criminalização e de exclusão/inclusão perversa. É justamente esse olhar que queremos ultrapassar nesta sessão ao descrever e refletir sobre os aspectos concretos e marcantes

de suas vidas, e que guardam estreita relação com o modo como se relacionam com a educação formal e com as instituições escolares.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é o grande número de depoimentos em que os jovens parecem conformados com sua atual condição, algo que está relacionado com a falta de perspectivas para o futuro, com a dificuldade de planejar a própria vida e mesmo de “sonhar”, de ter objetivos a alcançar que deem maior significado ao presente. De certa forma, tal conformismo se confunde com a naturalização de sua condição, como pode ser percebido nos depoimentos que se seguem:

*Eu penso em ganhar dinheiro, ser feliz, criar uma família pra mim. Mas se não acontecer também não tô dizendo nada. A gente é isso aí no dia a dia. (W., 19 anos, jovem egresso da LAC, Tancredo Neves, 2009).*

*Queria ser gerente de loja, né. É bom esse trabalho. Ficar na loja assim... Mas aqui neguinho não pode sonhar muito não! (A., 16 anos, Tancredo Neves, 2009).*

*Também não tô nem vendo, não. Não quer dar oportunidade, né? A gente vive na vida errada mermo. (E., 20 anos, egresso, Tancredo Neves, 2009).*

*Penso só no agora. Não penso no futuro não. Só não quero é tá passando fome. (Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim, 2009).*

A percepção negativa sobre si mesmo e a falta de projetos ou perspectivas são elementos que se interpenetram e se complementam; juntos, acabam por condenar sua situação como um “beco sem saída”, de forma que os investimentos para sua valorização social (a escolarização, por exemplo) não se configuram como uma possibilidade real. Ora, como construir e manter representações positivas de si mesmo, quando elas são sistematicamente depreciadas por grande parte da sociedade? Por isso, afirma Rolim (2006, p. 181) que: “para a maioria dos adolescentes em conflito com a lei, o passado que os constitui só é suportável como esquecimento e o futuro confunde-se com o nada representado pela morte”. Lembremos também as reflexões feitas por Soares (2004) relativas aos efeitos da estigmatização na construção das identidades, quando afirma que, em certa medida, os adolescentes introjetam aquilo que é rotineiramente afirmado sobre eles (seja por palavras ou gestos), agindo em conformidade com o que sua representação social preconiza.

A “vida errada” ou a “vida louca” são a afirmação de uma existência que aparentemente está conformada com a situação de inclusão perversa (no sentido de encarnar o rótulo atribuído), mas, simultaneamente, é a possibilidade de inversão das relações de poder visto que, nela, é o jovem quem detém a “autoridade”.

A equipe técnica também percebe essa característica na “vida louca” e reconhece a dificuldade de, por exemplo, conseguir planejar intervenções que exijam um esforço prolongado por parte dos adolescentes, como é o caso da própria escola:

*Um dia nós trabalhamos aqui com eles o que era a “vida louca” e em nenhum momento eles mencionaram a escola. [...] A escola oferece uma coisa que é mais pro futuro, “eu vou estudar pra conseguir um emprego”, só que ao mesmo tempo, “eu vou estudar pra ser um bom pai ou uma boa*

*mãe”, uma menina até me disse isso [...] essas coisas estavam todas dentro de um projeto de futuro e a “vida louca” dos meninos ela é muito presente, não é futuro. Tem esse agravante, que a escola, como o que ela oferece é futuro, e mesmo os pais dizem muito isso que tem que estudar pra ter futuro, mas a vida deles tá muito colada ao presente e nesse presente não cabe esses conhecimentos, não cabe. [...] Eles estão vendo a morte todo dia, porque todo dia morre um parceiro. Tem situações que eles sabem, tem noção de que podem morrer [...] então tem muito isso, né, essa coisa do “eu tenho que fazer hoje porque eu não sei se eu tô vivo amanhã”. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Diante dessa situação, a saída proposta pela assistente social é a de um novo *modus operandi* para as instituições que atendem diretamente os adolescentes. É preciso, em sua visão, entender a linguagem dos jovens, sua forma de ler o mundo, seus sentimentos, e, a partir daí, ajudá-los a conceber um “cotidiano ligado ao futuro”. A cultura do hip-hop, com a arte do grafite, da dança e da música, seria um bom exemplo nesse sentido, no qual as organizações de forma geral e a escola em particular deveriam se espelhar. Além disso, essa arte ofereceria a possibilidade de simbolizar discursivamente o ato violento, o que é muito diferente de praticá-lo:

*Eu vejo que essa ideia do futuro ela tá muito ainda nos nossos discursos, tá no discurso da política pública, tá no discurso de muitos educadores, né, enquanto que na verdade é trabalhar o presente. Porque na verdade o adolescente ele é ator social agora, independente de se ele está ou não em conflito com a lei, mas ele é ator agora, a vida, as coisas que ele faz tem sentido agora; é agora que ele tá namorando, é*

*agora que ele tá descobrindo. Claro, acho que aí é o papel nosso enquanto educador, para além da escola, é pensar em ajudar a vislumbrar esse futuro, mas acho que ajudaria muito a escola se ela conseguisse dar significado pro presente deles. [...] Os ganhos que tem esses projetos, que as ONGs tem, eles têm muito a ver com a coisa do presente. Por exemplo, a arte. A arte ela é presente. “Eu vou produzir agora o painel de grafite”, “é hoje que eu vou subir no palco pra cantar”, sabe? E, ao mesmo tempo, ela encanta. Então ela joga pro futuro como algo que você quer investir. Então se as escolas conseguissem se apropriar dessa linguagem, dessa metodologia, era uma coisa boa, porque trabalharia tanto essa questão do protagonismo quanto essa questão do dia a dia e do futuro, do cotidiano ligado ao futuro. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Também Juliana, psicóloga do Programa, aponta o planejamento de vida como um dos principais focos de sua intervenção:

*Normalmente a gente tenta trabalhar um pouco na questão do planejamento de vida, do projeto de vida dos meninos, né. Até porque são adolescentes que muitas vezes não tem nenhum projeto de vida e cometem ato infracional justamente porque não tem projeto de vida, não tem opção, não vislumbra um trabalho, não vislumbra um projeto mesmo de futuro. E é uma coisa até difícil, porque a realidade dos adolescentes, e da sociedade em geral, mas nesse recorte, é muito centrada no aqui e no agora, sabe? É o momento. Até porque eles têm dificuldade de*

*planejar um futuro pra daqui a dois anos. É muito o momento, é tudo muito imediato. Eles conhecem uma pessoa e daqui a dois meses já tão morando junto, daqui a dois meses a menina já está grávida. É tudo muito de momento até porque eles nem sabem se vão estar vivos com 30 anos. E a gente tem tentado trabalhar um pouco esse planejamento até pra re-significar o momento atual. [...] Eu acho assim, que muitas vezes os meninos cometem o ato até por falta de motivos pra não cometer. Assim, eles não têm uma escola, não têm um trabalho, eles não têm a vida “direitinho”, como a gente fala, né, “ah, eu vou estudar, depois vou entrar numa faculdade, eu vou ser uma advogada”; “eu penso em um dia ser um médico”; isso não faz parte da realidade deles. De maneira bem sincera, isso não faz. Então muitas vezes as pessoas não fazem certas coisas em nome de uma moral, “ai, porque tem a minha família, porque se fizer isso...” assim, o jovem pensa: “ai, eu não vou ficar faltando porque nisso eu posso perder a minha escola e isso vai impedir que eu tenha um futuro; se eu não estudar eu não vou ser advogado”, mas eles? Não tem isso; “ah, se eu não for pra aula hoje, o que é que eu vou perder? Se a aula não é legal, se eu sei que eu nunca vou ser...”, isso é como é que eu penso que é a lógica deles, “eu sei que eu nunca vou ser um advogado nem um médico, eu não tenho porque tá indo”. E isso entra muito nessa questão do futuro mesmo, eles não... porque o futuro é muito atrelado com a questão profissional. O que eu sinto muito de futuro neles, pelos atendimentos, eles colocam muito assim em ter coisas, né. Eles raciocinam o futuro na perspectiva do consumo. Quando a gente*

*pergunta: “como é que você se imagina daqui a cinco anos? Daqui a tanto tempo?”, “tendo um carro ou uma casa, uma mulher”. [...] É a lógica, eu acho, isso é a lógica do roubo, é a lógica do tráfico, é muito por essa lógica do consumo. Da mesma forma que as pessoas querem, eles também querem, só que eles não tem um meio, né? O meio que tem é esse, a forma de alcançar é essa. É o que tem pra eles. (Juliana, psicóloga da LAC, 2009).*

Intervir com foco no planejamento de vida e incentivar o adolescente a idealizar um projeto para si mesmo é uma ação bastante pertinente para a resignificação de seu momento atual, porque o jovem deixa de estar “à toa” ou na “vida louca” (“*os meninos cometem o ato até por falta de motivos pra não cometer*”) para vivenciar no presente a aquisição de um novo conceito ou imagem de si, abertos às possibilidades positivas e ao desenvolvimento de potencialidades, e que poderiam, nesse sentido, incluir a educação (se a escola não é capaz de corresponder a tais possibilidades; se, concretamente, o jovem “*não vai ser um advogado*”, essa é outra luta a ser travada, inclusive pelos próprios adolescentes). Esse, no entanto, é um grande desafio. Como convencer o jovem de que o investimento em si mesmo não se resume a copiar os ideais publicitários por meio do consumo a qualquer preço?

Na conjuntura em que o resultado imediato é o que vale, o consumo ocupa um lugar privilegiado. No caso dos adolescentes em questão, o meio para realizá-lo dá-se através da infração. Consumir não significa apenas a gratificação instantânea (embora incompleta), mas também a possibilidade de diminuir os ajuizamentos sobre quem se percebe permanentemente vigiado, tal como revela a fala deste jovem:

*Foi grande a ambição, sabe? Aí se arrebenta todinho. Vício de curtir forró, de beber, de tá com dinheiro, de andar nos pano. Cada ser humano tem seu vício. Tem uns que tem vício de falar da vida dos outro, tem uns que tem vício de cigarro, de bebida, de tudo, né? Eu queria andar nos pano, pra ninguém me julgar. (E., jovem egresso, 20 anos, Tancredo Neves, 2009).*

Retomando o posicionamento de Lasch (1987) e Debord (1997), uma vez que o indivíduo é julgado em virtude de suas posses, ele exibe uma performance teatral, uma simulação de si mesmo, na qual o mais importante é *parecer ter*. Procede também a afirmação de Martins (1997) sobre a *sociedade da imitação*, em que não importa ser um “verdadeiro igual”, mas apenas mimetizar essa condição através do consumo, o que acaba por reproduzir relações desiguais. Maria Rita Kehl (2004) chega inclusive a afirmar que o que se perde nesse processo é a singularidade das produções subjetivas, reificadas pela sociedade do consumo. Nesse sentido, os sujeitos, ao renderem-se aos apelos publicitários, estão se desacostumando à própria subjetividade, por não serem mais capazes de nomear suas reais necessidades.

O fetiche da mercadoria atinge em cheio esses adolescentes justamente por estarem mais sujeitos aos julgamentos sociais e em face da sua imaturidade, do estágio de desenvolvimento em que se encontram. Ao comprar a mercadoria, o adolescente espera adquirir também o *status*, o poder e a autoestima vendidos nos meios midiáticos. Esse é mais um exemplo de inclusão perversa, que revela relações sociais assimétricas nas quais a “inclusão” é apenas uma captura ideológica em seu

convite ao consumo. Os trechos a seguir mostram a experiência do Programa a respeito dessa realidade:

*[O ato infracional] Tem até a ver com a questão do status, principalmente em relação ao tráfico. Até porque tanto o roubo como o tráfico, falando mais especificamente desses dois, eles acabam permitindo que a pessoa de certa forma se inclua na sociedade se a gente for pensar na lógica do consumo. A gente vive na sociedade de consumo e um dos critérios de inclusão é o consumo, é ter uma bicicleta, é ter uma roupa de marca, é ter uma casa. Então isso permite uma inclusão. Só que é uma inclusão marginalizada, é uma inclusão que faz com que eles... eles sentem um pouco essa inclusão por conta de ter coisas, de ter uma blusa legal, de ter uma bicicleta, de ter uma moto, mas ao mesmo tempo eles sentem muito esse preconceito. É meio contraditório. É uma situação muito contraditória que inclui pelo lado do consumo, mas exclui da sociedade, né, pelo fato da marginalidade; é uma inclusão marginal. (Juliana, psicóloga da LAC, 2009).*

*Não tem aquela música, acho que é do Engenheiros do Hawaii, que fala “a juventude é uma banda numa propaganda de refrigerante”? Eu acho que a juventude virou mercadoria. Então ser jovem hoje está muito ligado a ideia do consumo. Saiu daquela ideia, que até junta com a questão da rebeldia, a questão da identidade, a questão grupal. Eu vejo que ela virou mercadoria. E é uma mercadoria que é oferecida pra todas*

*as classes. E cada um dá seu jeito pra conseguir consumir. Claro que quem tem um padrão de vida razoável ou alto, a família dá isso ou de alguma forma consegue acesso, né? Quem não tem, tem esse mesmo desejo. E aí como é que vai fazer pra consumir? Aí que entram as outras estratégias, né, que é o tráfico, é o roubo; que está muito ligado aquela ideia de que na fase da adolescência a gente precisa muito pertencer a um grupo, se sentir – eu gosto muito dessa palavra que os meninos usam – ser considerado. Ser considerado! O que é ser considerado? É ter respeito, é não ser avacalhado. Eu vejo que passa muito assim, por essa questão da roupa, desses símbolos, né. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Essa é a triste realidade: “*ser considerado, ter respeito, não ser avacalhado*” – enfim, “ter valor” real e simbólico, na lógica cruel do capitalismo, só é possível através da exibição das grifes e não de uma existência comprometida, por exemplo, com a ética (desvalorizada frente à estética). Essa cultura é tão forte que há, entre os adolescentes, a reprodução de uma hierarquização. A relevância do consumo como um definidor de *status* pode ser percebida nos modos socialmente estruturados de usar as mercadorias para definir relações sociais (Potengy, Paiva & Castro, 1999). Embora a exibição das roupas “de marca” não seja o único fator a ser levado em consideração nessa forma de segregação, ela é certamente uma característica importante:

*Esse menino, ele é a chacota do grupo. Ele, de fato, é o “sem poder”. Ele pode até ter a arma, ele pode ter mas... Porque mesmo*

*entre eles, assim, a miséria pesa. Porque uma coisa é você... Tem uns meninos aqui que estão em conflito com a lei, todo mundo mora aqui no bairro, todo mundo sofre com o preconceito, mas em casa eles têm o mínimo. Eles não precisam roubar pra comer. O C. e esse menino agora, o A., o roubo pra eles é pra matar a fome, é pra sobrevivência. E aí esses, dentro do grupo, também entre eles há essa reprodução dessa divisão social. Esses são, poderíamos dizer, o lumpesinato deles; é o que nem eles levam muito a sério. Era uma coisa que a mãe do C. sempre dizia, “todo menino aqui é pobre, mas o meu C. A. é o mais sofrido”, ela sempre dizia isso e de fato ela não tava dizendo nenhuma inverdade não.*

(Paulina, assistente social da LAC, 2009).

Outro fator que influencia diretamente o cotidiano dos socioeducandos é relativo às possibilidades de ir e vir, marcadas por uma rígida divisão de territórios entre grupos rivais. Essa é uma questão que inclusive impede alguns dos adolescentes de frequentar o atendimento da liberdade assistida e mesmo de estudar, pois tanto as escolas próximas podem estar situadas na região “inimiga”, quanto o percurso para o colégio pode oferecer riscos. Esse assunto será retomado na próxima seção. Importa agora ressaltar que associada a essa divisão dos territórios e a impossibilidade de livre locomoção, de ocupar os logradouros públicos, está a vivência de uma violência<sup>54</sup> quase diária, relacionada a diversos fatores que incluem o tráfico, as rivalidades, a violência

---

<sup>54</sup> Alertamos que revelar o cotidiano de violência e vulnerabilidade como um componente do contexto desses adolescentes é algo muito diferente de supô-los sempre como agentes perigosos ou potencialmente perigosos. Nos dois primeiros capítulos teóricos desta dissertação, procuramos descrever as condições históricas e sociais que contribuem para a vivência de uma violência rotineira, incluindo a institucional, mas que deve ser encarada como uma circunstância de vida que pode ser modificada.

policial, as dívidas (com o aluguel de armas ou com o tráfico, por exemplo) e as ameaças, entre outros.

A existência dessa territorialidade rígida restringe não apenas o direito de ir e vir, mas a própria convivência familiar e comunitária. Em um dos momentos mais marcantes das entrevistas, a mãe de um adolescente revelou que teve que tirar o filho de casa para que o restante da família também não corresse risco de morte:

*O meu tem 18 anos, né. Ele gosta muito de mim, mas fazer o quê? Eu não tenho só ele, tenho um rapaz de 13 e uma menina. Não podia ficar com ele em casa [choro]. (Mãe de socioeducando, entrevista em grupo, Bom Jardim, 2009).*

Este, infelizmente, não foi um depoimento isolado. A realidade das agressões que põe em risco a vida dos adolescentes e de seus familiares é constante no discurso das mães e revelam o receio de uma tragédia iminente. A situação é de uma vulnerabilidade constante, um medo sempre presente de perder o filho:

*O meu não tem ameaça não, mas eu às vezes fico preocupada. Eu digo “meu deus do céu, será que meu filho vai morrer?” Porque ninguém sabe o que vão fazer. Inclusive ele não tá nem morando mais eu. (Mãe de socioeducando, entrevista em grupo, Bom Jardim, 2009).*

*É, eu já senti muita dor com ele. Você imagina o que é pra uma mãe ver o filho sair todo dia sem saber se ele vai voltar? Eu tenho dor, pavor. Já*

*vi ele apanhar até desmaiar e o cara me dizendo que só não matava porque eu estava lá e ele também já teve mãe. Isso não é vida. (Mãe de socioeducando, Jardim Iracema, 2009).*

*Ele morava lá no Bom Jardim e o cara parece que soube que ele tava assinando aqui, né. Aí pegou ele ali, naquele centro cultural dali, né. Só não matou ele por milagre de Deus mesmo. Porque eu tava no meio, né. Aí o rapaz disse: “Olha, eu só não vou te matar porque tua mãe tá aqui e é uma dor muito grande pra ela tá vendo o filho cair” [choro]. (Mãe de socioeducando, entrevista em grupo, Bom Jardim, 2009).*

Em outro caso, uma mãe revelou que o filho, após matar a pessoa que o perseguia, foi morar em outro bairro; mas ela continua a viver próximo à família da vítima, numa situação de extrema tensão:

*Ele não tá estudando, ele não tá no bairro onde ele mora, onde ele estudava. Ele teve que se deslocar pra outro bairro. Mas ele sempre estudou, né, ele era de creche, eu também trabalhava na creche. Depois ele ficou num colégio evangélico, mas aí há seis meses atrás aconteceu algo e mudou tudo. Começou a ser perseguido por uma pessoa lá e essa pessoa, de tanto fazer, veio matar o meu filho e, como quem vem matar tem que tá com a sacolinha também pra levar, né, o outro deu azar. Meu filho foi quem matou ele. E aí meu filho não pode mais estudar, mas meu filho sempre estudou. Ele tá ameaçado, se mudou, mas nós continua*

*morando vizinho a família do outro.[...] Meu esposo bebe todo dia, todo dia, todo dia. Mas eu continuo nas minhas atividade do mesmo jeito, né. No começo foi mai difícil, mas vinha aqui [LAC] falar com as meninas, as meninas aconselhando, mas quase eu entro em depressão. A gente mora vizinho, toda hora a gente tá se vendo, eu e a mãe, e o pai, a família do outro lá. Difícil. (Mãe de socioeducando, entrevista em grupo, Bom Jardim, 2009).*

Outra faceta grave dessa vulnerabilidade é a violência institucional, protagonizada por agentes policiais em serviço ou não, e que diversas vezes conta com a cumplicidade do sistema jurídico. Mostramos, no segundo capítulo do presente estudo, que o Estado Penal revela sua ação classista no tratamento que dá a esses adolescentes. O depoimento que se segue é um exemplo disso:

*Esses são os piores [os policiais]. Meu filho já deveu pra traficante, o dela quase foi morto por um, mas com eles pelo menos a gente conversa. Eles respeitam quando a gente tá junto. Policial não, bate na frente da gente, chama a gente de vagabunda, diz que vai matar nosso filho. (Mãe de socioeducando, entrevista em grupo, Bom Jardim, 2009).*

Talita Maciel e Geovane Tavares, assessores jurídicos do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA-CE, e Roberta Medeiros, estagiária do eixo Direito à Proteção na mesma instituição, também foram entrevistados para contribuir com essa discussão, que representa um importante elemento no contexto dos adolescentes em conflito com a lei e de seus familiares. Naquela ocasião, os

entrevistados confirmaram a relação entre a ausência de políticas públicas que garantissem os direitos sociais da classe oprimida e uma intervenção estatal seletiva e punitiva para lidar com o “excedente da miséria” (Wacquant, 1999, 2003).

Sem acesso à educação, a um emprego com garantias trabalhistas (muitas vezes em decorrência da própria falta de escolarização) e aos demais mecanismos que suavizariam as desigualdades de classe, os mais pobres são duplamente punidos com a ação repressora e violenta do Estado. No que diz respeito aos adolescentes, essa ação se concretiza especialmente através de sua criminalização por parte dos agentes de segurança e de práticas menoristas do sistema judiciário. Sobre essas questões versam os depoimentos dos advogados do CEDECA:

*Os casos que chegam aqui até o CEDECA envolvem, geralmente, abuso de autoridade. A polícia quando apreende um adolescente, ela tem uma visão de que não adianta prender, dá uns tapas nele e depois solta, né. E às vezes usa o adolescente para extorquir outras pessoas, extorque a família do adolescente [...] A polícia age de forma incorreta e tem uma cultura de que o Estado só está ali pra reprimir, na periferia. Chega lá e o papel que o Estado exerce é o papel repressivo, inclusive na lógica do toque de recolher, de tirar os meninos de circulação, tirar das esquinas, a rua não é lugar pra eles mais. Então essa é a postura. Na atuação do Estado, quando chega um adolescente que é apreendido, que é encaminhado, a regra geral é: a delegada que deveria fazer a apuração da vitimização, ou seja, o adolescente vítima de uma violência, não encaminha os procedimentos porque “não, ele é autor de ato infracional”, então mesmo que ele esteja espancado, tenha sido*

*espancado, torturado, a delegacia especializada não toma nem conhecimento desse fato, não é? E eles cumprem medida, eu acompanhei vários casos assim, que cumprem medida e ao mesmo tempo negam, “não foi eu”, e mesmo assim é aplicada a L.A. [liberdade assistida], e tem um percentual significativo – claro que alguns cometem o ato infracional – mas existe um percentual significativo de cumprimento de medidas socioeducativas, de aplicação dessas medidas para adolescentes que não são autores de nenhum ato infracional. Existe esse problema. E aí assim, com relação à atuação do próprio Estado, dessa coisa da juventude, do adolescente, o Estado, os juízes, também da infância, tem muito essa visão de que “nós vamos proteger, então é muito melhor aplicar uma medida mesmo que ele seja inocente”. A gente tem vários exemplos desse tipo de prática na justiça da infância. Tem outro detalhe: alguns profissionais também, assistentes sociais, que naquele atendimento inicial induzem o adolescente: “é melhor pra ti, é melhor pra você porque você vai entrar num projeto, não sei o quê”; e é muito grave um adolescente assumir uma coisa que não fez, né? E isso virou uma prática. [...] A gente tem percebido que essa forma de atuação da polícia geralmente ela é voltada... esse comportamento, se você vai nos bairros nobres, na Aldeota, o comportamento do policial é outro, né? O tratamento que ele dá ao “cidadão” é outro. Quando ele entra no Serviluz, entra no Pirambu, entra nas periferias, na grande Messejana, Jangurussu, ele muda de comportamento até porque ele vai trabalhar com medo. (Geovane Tavares, assessor jurídico do CEDECA-CE, 2009).*

*O menino vai pra DCA porque cometeu algum ato infracional ou é dito que ele cometeu algum ato infracional pelo policial, e ele vai pra delegacia. O que é que acontece? Quem testemunha que o menino cometeu algum ato infracional é o próprio policial que espancou o menino antes de levar pra DCA, que é a Delegacia da Criança e do Adolescente. [...] A gente tem visto muito a violência policial com a mesma forma, o mesmo procedimento de fazer lista, de criar álbum de fotografia dos meninos – assim da mesma forma são os procedimentos adotados pelo tráfico, né! Então este extermínio, este descarte dos meninos, porque é um verdadeiro descarte da juventude, de uma parcela da juventude – porque não são todos os jovens que devem ser descartados, é um processo de descarte do próprio sistema, da própria lógica capitalista. (Talita Maciel, assessora jurídica do CEDECA-CE, 2009).*

Tal como afirma Wacquant (2003), o Estado, especialmente com o advento do neoliberalismo, diminuiu suas responsabilidades no lado social e investiu cada vez mais nos aparelhos classistas de contenção e repressão, aliando aos mesmos as iniciativas particulares, a exemplo da terceirização dos agentes de segurança nas unidades de privação de liberdade para adolescentes e da privatização de penitenciárias. Nessa lógica seletiva, “*tirar os meninos de circulação*” tornou-se prática rotineira, seja através do toque de recolher, seja até mesmo por ações de extermínio.

As práticas menoristas, outro tema grave levantado pelos advogados, confirmam a fala de Volpi (1997) sobre os adolescentes em conflito com a lei: pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto sujeitos de direitos, não encontrando eco para sua defesa. Isso se concretiza quando juízes e profissionais impõem uma medida socioeducativa não para responsabilizar o adolescente por uma infração cometida, mas porque é preciso “proteger” (no sentido que isso tinha no Código de Menores, ou seja, modificar a sua “situação irregular”) e/ou “disciplinar e controlar” aqueles pertencentes às classes subalternizadas (*“nós vamos proteger, então é muito melhor aplicar uma medida mesmo que ele seja inocente”*). Ângela Pinheiro (2006) já mostrava que a representação social de crianças e adolescentes como objetos de controle e disciplinamento está até hoje presente no pensamento social que alega que “para o adolescente pobre, é muito melhor estar trabalhando, aprendendo um ‘ofício’, do que, ocioso nas ruas, ficar à mercê de ocupações perigosas” (Pinheiro, 2006, p. 59). Como veremos no próximo item, alguns educadores nas escolas entrevistadas também coadunam com esse pensamento, afirmando que o adolescente em conflito com a lei deveria estar sempre ocupado, trabalhando.

Muitas outras afrontas à Constituição Federal e ao ECA podem ser identificadas nos procedimentos descritos pelos assessores jurídicos do CEDECA-CE (a extorsão, o abuso de autoridade, o descaso com a apuração da infração, a feitura de um álbum de fotografias para facilitar a identificação pelas vítimas dos possíveis autores das infrações etc). Na análise de Nicodemos (2006, p. 62), esse abismo que separa o plano teórico do Estatuto do plano da efetivação de direitos teria suas raízes no

Longo e largo processo de criminalização desse grupo, pautado por uma estratégia de controle e contenção da marginalização decorrente da exclusão socioeconômica do país, [sendo] o referencial histórico dessa política existente desde o início dos anos oitenta, com a orientação anglo-americana denominada ‘Movimento de Lei e Ordem’ [...]. Em decorrência da punição contra os grupos socialmente excluídos como um mecanismo automatizado pelo estado capitalista, cuja aplicação obedece aos ditames da produção individual de cada pessoa na sociedade, as crianças [e acrescentamos os adolescentes] passaram a ser alvos preferenciais de uma política fundada na força punitiva e retributiva do Estado.

A percepção de um “Estado-Centauro, guiado por uma cabeça liberal montada por um corpo autoritário” (Wacquant, 2003, p. 88) conexo com a criminalização e falta de perspectiva dos adolescentes, formando um ciclo difícil de romper, pode ser identificada no depoimento a seguir:

*Eu vou fazer um recorte do governo estadual. Se você pensar nas políticas sociais, você não vê grandes investimentos, nem em termos de educação, na oferta mesmo de serviços pra população, você não vê; e ao mesmo tempo você vê um investimento enorme na construção de presídios e de unidades de internação. Eu me apavoro toda vida que eu vou pra Horizonte [município do estado do Ceará] porque eu vejo cada vez mais a construção dos presídios, sabe? E normalmente quando eu vou lá no domingo, domingo de manhã, eu vejo aquela “procissão”. Eu lembro uma primeira vez, foi: “eita, tá tendo alguma festa, alguma*

*coisa”, tava tanta gente junta! E era todo mundo indo visitar [parentes presos] [...] a maioria mulheres. E eu fiquei olhando... porque a maioria que tá lá dentro são homens jovens e que tiveram essa trajetória, né? Tem o R., lá do Pirambu, que tá em situação de rua. O R. ele explicita muito isso. “Eu tô desde os dois anos”, ele dizia. Desde os dois anos rolando no mundo. Porque a mãe dele foi presa quando ele tinha dois anos, aí ele ficou de abrigo em abrigo [...] Só que pra ele o abrigo não resolveu. Aí ele foi parar na rua. Quando tinha 10 anos ele começou a roubar. Aí a partir daí era abrigo e as FEBEMs. Ele dizia assim: “eu me criei nas FEBEMs”, era a expressão dele. E aí eu vejo que nessa história do R. tem muito esse recorte da criminalização, né. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Por fim, uma outra forma de vulnerabilização está, paradoxalmente, associada à própria adesão à medida socioeducativa. O adolescente passa a ser alvo do antigo grupo ao qual pertencia pelo receio por parte de seus pares de que ele vire um “x-9”, um “cabuete”, alguém que agora vai denunciar aqueles que continuam na prática dos atos infracionais:

*Às vezes, porque ele [adolescente] deixa de frequentar aquele mundo, ele deixa de ter aquelas proteções e ele passa a virar alvo. [...] Porque era assim, ele fazia parte do grupo, ele assaltava com os meninos. Aí foi preso, ficou interno. Quando ele voltou, ele voltou com essa ideia, “não, não vou mais frequentar aquele grupo”, já saiu com um trabalho, então*

*ele passou a ter outra convivência e ele virou alvo desse grupo. Aí o que é que ele fez? Ele passou a andar armado.* (Paulina, assistente social da LAC, 2009).

Uma questão curiosa revelada por Paulina é que, nesses contextos de vulnerabilização, embora o fato de entrar na medida não constitua um “motivo suficiente” para que o adolescente deixe de andar no grupo, muito pelo contrário sendo esperado pelos pares que continue a fazê-lo, há um respeito diferente, uma espécie de concessão quando ele se envolve com a religião:

*Muitas vezes quem tem hoje oferecido essa retaguarda são, da maneira tosca, do jeito que for, com todos os questionamentos que nós podemos fazer, tem me chamado a atenção os meninos que viraram evangélicos, tão virando até pastor, e que eles nos falam assim, né, ó: “não, que agora que eu sou pastor, eu sou considerado”. Então mesmo os que eram inimigos... olha, isso é uma contradição, a mesma turma da gangue respeita ele pelo fato dele ser evangélico, eles não mexem. Então pra eles, virar evangélico e principalmente entrar numa igreja, cria uma outra rede de proteção, simbólica, porque “agora eu sou um convertido”, então os outros, tanto os inimigos quanto os amigos passam a considerar ele de outra maneira.* (Paulina, assistente social da LAC, 2009).

Chama também a atenção, de acordo com os profissionais da LAC, que muitos dos adolescentes, na ocasião em que ingressaram na medida, não possuíam

qualquer documento além da certidão de nascimento – e algumas vezes nem ela. Não nos cabe uma avaliação precipitada sobre a negligência da família com relação ao adolescente – inclusive porque, em alguns casos, o que se percebe é que toda ou boa parte da família não providenciou a documentação. Nosso objetivo é mais uma vez confirmar a condição de (in)visibilidade desses jovens e a consequente impossibilidade de acessar as políticas públicas, incluindo as educacionais:

*Às vezes nós aqui brigamos muito com o menino que tem que ter o documento, mas às vezes a mãe não tem, os irmãos não têm. Às vezes não é só o caso lá dele. Tem uma “cultura de não-documento”, ninguém tem. E às vezes não tem porque de fato tá longe de ser atendido por qualquer política pública. Então de fato um documento pra eles não tem tanta importância. [...] Porque são meninos de fato invisíveis. Os que vem cumprir a medida sem ter às vezes nem a certidão de nascimento, são invisíveis. O que os tornou visíveis foi o ato. Se eles não tivessem cometido nenhum ato infracional, ou tivessem, vamos dizer, a sorte de nunca ter caído, eles iam continuar invisíveis, sem acesso à política pública. Então, a sensação que a gente tem é que a gente chegou tarde, né! Eu sempre digo que a sensação que me dá nas visitas... Eu faço muito uma metáfora que é assim, que a gente chega depois que a casa pegou fogo, depois que a bomba caiu, né? Aí nós chegamos. É muito mais difícil a reconstrução, né? (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Podemos deduzir que, nesses casos, a primeira política pública a alcançar esse adolescente trata-se de uma política coercitiva, de contenção e regulação, representada pela medida socioeducativa, que chegou para responsabilizá-lo. Ele só passou, portanto, a “existir” oficialmente para o Estado após cometer um ato infracional – que foi, tal como discutimos no primeiro capítulo, seu “passaporte para a visibilidade”.

Ainda que a escola, dentro dos moldes capitalistas, não seja garantia de emancipação no sentido de fortalecer as perspectivas ético-políticas através da consciência de si e do meio social (Frigotto, 2005) ou de inspirar o sentimento de responsabilidade coletiva para com o mundo, como idealizava Hannah Arendt, devemos nos perguntar que papel ela desempenhou (ou deixou de desempenhar). Não raro os adolescentes relataram que aprenderam a escrever nas unidades de internação, onde eram obrigados a frequentar as aulas. Assim, “onde” estava a escola, antes desse adolescente ser privado de liberdade?

Por fim, queremos encerrar esta seção sobre “a adolescência em conflito: passaporte para a visibilidade” com algumas estrofes da música “Soldado do Morro”, composta por Mv Bill e citada por J., 16 anos, para descrever sua vida.

J. frequenta a Liberdade Assistida Comunitária há quase três anos. Nesse período, teve algumas passagens pelas unidades de privação de liberdade, sendo a última delas bem recente. Na ocasião de sua entrevista, em 23 de setembro de 2009, fazia um pouco mais de um mês que ele estava em liberdade. Paulina conta as circunstâncias do ato infracional cometido:

*O J. falava assim: “Não dizem que eu sou ruim? Eu vou fazer uma coisa bem ruim mesmo”. Ele contava que da última vez que foi preso, né, que*

*ele saiu agora há pouco tempo, foi por um assalto num ônibus. Ele vinha matutando fazia já um certo tempo a ideia de assaltar, mas teve um dia que ele foi visitar a avó. Era dia das mães e ele viu – que a casa é grande lá, né, tem uma área assim, uma varanda, um alpendre – ele viu que tavam fazendo festinha, tava todo mundo lá. Ele bateu na porta, o pessoal viu que ele tava lá e ninguém convidou ele pra entrar. Ele ficou lá um tempo. Aí ele disse que ficou assim... disse que deu ódio nele, um ódio e ele disse “eu vou é assaltar”. E saiu pra assaltar. Acabou preso, né. Mas assim, me chamou a atenção que ele foi fazendo essa ligação, né. Ele viu que aquele ônibus era bom de assaltar, era daqueles ônibus que só tem o motorista, não tem cobrador, então era só um; ele já viu que o cara era medroso, então ele foi observando. Ele tinha uma noção. Mas assim, de certa forma, o dedo que apertou o gatilho foi a rejeição. Foi o sentimento de rejeição. Não justifica, mas explica esse mecanismo, né. E eu fico pensando: e aí um menino desses se vai pra escola... Eu vejo porque na própria equipe o pessoal fica apavorado com as coisas que ele fala. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Ao ouvir que a equipe ficava assustada nos atendimentos com J., fiquei surpresa. Tive a oportunidade de acompanhar esse mesmo adolescente quando atuei na organização, entre janeiro de 2006 e julho de 2008. Naquele tempo, J. cantava músicas de sua autoria e me pedia para escrever as letras (pois ele mesmo não sabia como fazê-lo); solicitava que levasse o equipamento de som do Programa para que juntos pudéssemos ouvir os *rappers* que apreciava e debater sobre o quê o atraía nas canções.

A música era o principal instrumento em nossos encontros, utilizada pelo jovem para falar de si mesmo. Com base nas letras, refletíamos sobre situações concretas de seu cotidiano. Retornando em 2009 para realizar as entrevistas deste estudo, o próprio adolescente pediu para conversar e foi nessa ocasião que ele, mais uma vez, cantou uma música para descrever a própria vida. A forma como ele se apresentou, a consciência que tem de si, é reflexo e produto de sua condição real de existência. Eis alguns trechos:

*Minha condição é sinistra não posso dar rolé  
 Não posso ficar de bobeira na pista  
 Na vida que eu levo eu não posso brincar  
 Eu carrego uma nove e uma hk<sup>55</sup>  
 Pra minha segurança e tranquilidade do morro  
 Se pá! Se pam! Eu sou mais um soldado morto  
 Vinte e quatro horas de tensão  
 Ligado na polícia bolado com os alemão  
 Disposição cem por cento até o osso  
 Tem mais um pente<sup>56</sup> lotado no meu bolso  
 Qualquer roupa agora eu posso comprar  
 Tem um monte de cachorra querendo me dar  
 De olho grande no dinheiro esquecem do perigo  
 A moda por aqui é ser mulher de bandido  
 [...]*

*É assim demorou já é  
 Roubaram minha alma mas não levaram minha fé  
 Não consigo me olhar no espelho  
 Sou combatente coração vermelho  
 Minha mina de fé tá em casa com o meu menor  
 Agora posso dar do bom e melhor  
 Várias vezes me senti menos homem  
 Desempregado meu moleque com fome  
 É muito fácil vir aqui me criticar  
 A sociedade me criou agora manda me matar  
 Me condenar e morrer na prisão  
 Virar notícia de televisão  
 Seria diferente se eu fosse mauricinho*

<sup>55</sup> Tipos de armas de fogo.

<sup>56</sup> Recarga de munição da arma.

*Criado a sustagem e leite ninho  
Colégio particular depois faculdade  
Não, não é essa minha realidade  
Sou caboquinho comum com sangue no olho  
Com ódio na veia soldado do morro*

*Feio e esperto com uma cara de mal  
A sociedade me criou mais um marginal  
Eu tenho uma nove e uma hk  
Com ódio na veia pronto para atirar  
[...]  
Fora da lei chamado de elemento  
Agora o crime que dá o meu sustento  
Já pedi esmola já me humilhei  
Fui pisoteado só eu sei que eu passei  
Tô ligado não vai justificar  
Meu tempo é pequeno não sei o quanto vai durar  
É pior do que pedir favor  
Arruma um emprego tenho um filho pequeno, seu doutor  
Fila grande eu e mais trezentos  
Depois de muito tempo sem vaga no momento  
A mesma história todo dia é foda  
É isso tudo que gera revolta  
Me deixou desnordeado mais um maluco armado  
Tô ligado bolado quem é o culpado?  
Que fabrica a guerra e nunca morre por ela  
Distribui a droga que destrói a favela  
Fazendo dinheiro com a nossa realidade  
Me deixaram entre o crime e a necessidade  
[...]  
A violência da favela começou a descer pro asfalto  
Homicídio sequestro assalto  
Quem deveria dar a proteção  
Invade a favela de fuzil na mão  
Eu sei que o mundo que eu vivo é errado  
Mas quando eu precisei ninguém tava do meu lado  
Errado por errado quem nunca errou?  
Aquele que pede voto também já matou  
Me colocou no lado podre da sociedade  
Com muita droga muita arma muita maldade  
Vida do crime é suicídio lento  
Bangu 1 2 3 meus amigos lá dentro*

*Eu tô ligado qual é, sei qual é o final  
 Um saldo negativo menos um marginal  
 Pra sociedade contar um a menos na lista  
 E engordar a triste estatística  
 De jovens como eu que desconhecem o medo  
 Seduzidos pelo crime desde muito cedo  
 Mesmo sabendo que não há futuro  
 Eu não queria tá nesse bagulho  
 Já tô no prejuízo um tiro na barriga  
 Na próxima batida quem sabe levam minha vida  
 Eu vou deixar meu moleque sozinho  
 Com tendência a trilhar meu caminho  
 Se eu cair só minha mãe vai chorar  
 Na fila tem um monte querendo entrar no meu lugar  
 Não sei se é por virar bandido  
 Ou se matar por um salário mínimo  
 Eu no crime ironia do destino  
 Minha mãe tá preocupada seu filho está perdido  
 Enquanto não chegar a hora da partida  
 A gente se cruza nas favelas da vida.*

#### **2.4 O adolescente em conflito com a lei e a escola**

Como a escola não paira sobre a sociedade, ou seja, não está imune aos fenômenos externos, nela podem ser percebidas as mesmas contradições e conflitos que estão difusos no contexto no qual se insere; nela também circulam as representações sociais existentes na sociedade sobre o adolescente autor de ato infracional. Por isso, afirma Trassi (2009) que, embora cause estranheza que a instituição “destinada à formação das novas gerações não tenha uma disposição, por princípio, acolhedora para com os adolescentes autores de ato infracional, isto não poderia ser diferente” (s/p). A própria escolarização dos adolescentes, como apresentada na primeira parte desta análise, reflete esse fato. Ao investigar os motivos pelos quais os jovens entrevistados

interromperam os estudos, encontramos relatos associados ao receio de ser alvo de grupos rivais no percurso até o colégio, à dificuldade de conseguir efetivar a matrícula, às agressões físicas e psicológicas sofridas na escola, à expulsão escolar, à desmotivação, à internação em centros educacionais e à necessidade de trabalhar.

O primeiro caso, dos relatos associados a conflitos entre grupos dentro da mesma comunidade ou de bairros vizinhos, foi bastante presente nas entrevistas dos jovens do Tancredo Neves, embora também tenha aparecido em uma entrevista grupal com adolescentes do Bom Jardim. Há, naquela comunidade, uma clara demarcação de território, de forma que os adolescentes estão muitas vezes impedidos de realizar o percurso até o colégio, tal como apontam as afirmações a seguir:

*Fiquei até a sétima série, mas aí não pude andar mais por lá não, né, porque tava tendo treta aqui e aculá, do Tancredo com o Areal. Aí eu peguei e não andei mais lá não. (A., 16 anos, Tancredo Neves, 2009).*

*Por causa que, lá no colégio, os cara vai pra arrumar confusão. De vez em quando, vão os cara do Tasso lá. Aí a gente não confiava. (W., jovem egresso, 19 anos, Tancredo Neves, 2009)*

*Eu tava querendo ir no M. [escola] de novo, porque é perto de casa, né. Pra gente ficar andando meio longe assim, é arriscado o cara morrer, que tem um bocado de coisa no meio do mundo aí. Tem que estudar perto de casa. É perigoso o caminho. (J., 16 anos, Tancredo Neves, 2009).*

As comunidades citadas, Tasso Jereissati e Areal, são vizinhas a do Tancredo Neves. Um agravante dessa situação é que esse bairro, em si, já é muito pequeno; estando circundado por comunidades com grupos rivais, a mobilidade dos adolescentes fica bastante comprometida. A coordenadora de uma das escolas da região também manifestou seu receio em receber os adolescentes, pois, segundo ela, estando eles em conflito com outros indivíduos da própria comunidade, o ingresso dos mesmos poderia trazer o perigo para dentro da escola:

*A gente teve que falar com o educador social pra transferir, porque ficava difícil eles virem pra cá. Porque eles ficam marcados, entendeu? [...] É tanto que desde 2005 a gente não teve mais aluno pagando pena socioeducativa por isso. Às vezes o juiz liga pedindo. A gente não deixa de receber, mas a gente pede que eles olhem com carinho, porque se eles fizeram uma infração dentro do bairro, pra eles permanecerem pagando aqui é complicado. Eles ficam sendo visados, entendeu? (Coordenadora da escola A., Tancredo Neves, 2009).*

Paulina, no entanto, se posiciona de forma crítica com relação a essa questão, afirmando que a territorialidade não pode impedir o direito à educação desses adolescentes e defendendo que a escola deve buscar constituir-se como um espaço “neutro”, tal como é o espaço de atendimento dos adolescentes na medida socioeducativa:

*A sociabilidade deles está muito ligada a essa questão da territorialidade e a escola não consegue barrar essa questão, ela entra*

*pela escola. Então a escola tal só pode ser frequentada pelos meninos que moram desse lado da rua, a outra escola é dos outros e os que estão no meio não sabem pra que lado ir, né? As escolas acabam entrando na dinâmica da territorialidade deles. Nesse ponto a escola não consegue ser um espaço neutro, que aqui no Programa é uma coisa que a gente tem conseguido, né? Aqui é um espaço neutro. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).*

Ainda sobre a localização das escolas e a questão dos territórios, a fragmentação geográfica e econômica também foi citada como um fator que traz, *per si*, um estigma a ser desconstruído com a própria comunidade, dado que esta reproduz ideologicamente a associação entre “favela” e violência ou criminalidade. No entanto, implícito no discurso a seguir, está a mesma visão que se pretenderia combater:

*Quando você está lá fora você tem a impressão de uma coisa. Você tá chegando aqui hoje, eu acho que você teve uma impressão quando estava chegando na escola. Quando você entra, você já tem outra realidade. Muita gente que não conhece o colégio ouve de nome ou vê de fora, acha que aqui é a pior coisa do mundo. Quando você entra, você nota que é uma escola que tá arrumadinha, a gente procura ajeitar as coisas pra se tornar agradável, então ela não está 100%, mas ela quer caminhar pra isso aí. Agora, o que interfere muito é o rótulo que a escola tá, porque ela está inserida praticamente dentro do Padre Andrade, que é uma favela de alto risco. Aqui há constantemente assaltos, mortes, roubos. Muitos dos meninos que estudam aqui moram*

*lá. E tem alunos que moram aqui e vão estudar em outra escola, não estudam na nossa achando que aqui só tem o que? Marginal, bandidos, drogados. Esse trabalho a gente está tentando fazer pra conscientizar a comunidade, pra mostrar que aqui não existe... existe, mas isso aqui não é explícito. A escola faz um trabalho pra que isso não aconteça aqui, porque eu tenho alunos que não estão nessa prática. Então é difícil pras escolas estarem trabalhando com essas duas realidades. (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

Podemos inferir do depoimento da coordenadora a diferenciação entre dois públicos presentes na escola: o dos “*marginais, bandidos, drogados*” e o daqueles que “*não estão nessa prática*”. Os jovens deste estudo parecem se enquadrar no primeiro grupo, resultando disso todas as dificuldades para sua entrada e permanência. Os próprios adolescentes têm consciência dessa separação e se percebem indesejados, por isso relatam que a dificuldade para se inserirem no sistema formal de ensino está associada a um modo de concebê-los como perturbadores da ordem. Vários descreveram a recusa das escolas em matriculá-los, denunciando uma forma de eliminação propriamente dita. Seguem alguns exemplos:

*Eu fui lá no colégio esse ano, no começo desse ano, aí eu disse: “Ei M. [coordenador], arruma uma vaga aí pra mim?” Ele disse: “Tem não”. Eu disse: “Tá beleza”. Aí minha mulher foi. Minha mulher faz a mesma série que eu e ele arrumou uma vaga pra ela. (W., jovem egresso, 19 anos, Tancredo Neves).*

*Porque a minha mãe foi lá no colégio aí o diretor disse que não queria que eu estudasse lá não. (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009).*

*Eu queria voltar pro M. [escola] de novo, só que era outra diretora já, aí ela disse que não tinha condição de me botar lá mais não, que eu era muito danado, que eu não sei o quê. Disse que eu era ladrão e não quis me aceitar mais lá, não. (J., 16 anos, Tancredo Neves).*

*Sempre teve dificuldade. Olha, foi no M., no L., no C. [escolas]. Tudinho botaram dificuldade pra botar a gente lá. (E., jovem egresso, 20 anos, Tancredo Neves).*

*Tamo vendo um colégio aí lá na Messejana, o CIES, que a pessoa vai lá só pegar as prova. Estuda é em casa. Aí eu vou fazer esse mermo. A gente quer estudar e neguinho já recebe com sete pedra na mão, aí num quero não. (Ad., 18 anos, Tancredo Neves).*

Esse último depoimento, além de revelar uma recepção que claramente explicita que o adolescente não é bem vindo, também deixa patente que a “opção” restante foi, justamente, não frequentar a escola. O mesmo jovem explica, no trecho a seguir, como os conflitos que se estabelecem dentro da instituição estão relacionados com essa rejeição inicial e, simultaneamente, como é complicado idealizar um

planejamento de vida diante das sucessivas portas que se fecham. “Mudar de vida” ou “re-significar o presente”, demanda desses jovens um esforço hercúleo na medida em que a discriminação lhes retira as chances de “inclusão” e põe à prova as reais possibilidades de resiliência:

*Não tô mais nem vindo pra esse colégio aí não. Pra ficar desconfiando de mim? Porque se me irritar, né, claro que eu não ia ficar calado. Aí pronto, tô aí até hoje [sem estudar]. Uma vez, no L. [colégio] também foi do mermo jeito. Foi o diretor de lá “não, não tem série aqui não, não dá pra estudar aqui não”. Só que teve gente que conseguiu, né?[...] Agora, eu quero estudar e tá trabalhando. Ter mais direito. Porque, taí, antes eu nem tava trabalhando, era só fazendo coisa errada direto. Agora não, agora tô mente fria, quero trabalhar. Não tô mais nem vindo pra andar nos pano. E agora vou voltar a estudar e vai dar mais certo ainda. Só não vou mais aqui no Tancredo, não. Que nós vai pro colégio e o cara quer falar... tipo, esculhambando. Aí eu pago pra eles também, né? Eu ia era brigando. Aí fui embora. Aí não fui mais pro colégio também, não. Ia acabar era me pegando com ele. (Ad., 18 anos, Tancredo Neves).*

Antes de continuarmos, vale destacar que o grupo escolar toma conhecimento da condição do adolescente, dentre outras formas, por meio dos encaminhamentos, pedidos de declaração e visitas dos técnicos da medida. Ao perceberem a diferenciação negativa feita quando o adolescente está cumprindo uma medida socioeducativa, a equipe da LAC resolveu modificar a declaração e os encaminhamentos realizados, de forma que não ficasse explícito que o menino ou

menina estava cumprindo uma medida, mas apenas que estava sendo acompanhado pela Pastoral do Menor. Segundo os profissionais, tal providência foi tomada a pedido dos próprios adolescentes:

*Os meninos às vezes conseguem um trabalho ou um curso. Eles pedem pra gente, comentam que lá ninguém tá sabendo, que eles não querem que ninguém saiba mesmo na escola, porque se o pessoal souber, eles são demitidos ou não vão aceitar que eles participem. Existe muito essa questão, muito preconceito em relação ao fato de eles já terem cometido um ato infracional. (Juliana, psicóloga da LAC, 2009)*

*O que é que eles [núcleo gestor da escola] verbalizam na escola? Que eles [adolescentes] quem trazem os problemas para a escola. A gente sabe que existem outros públicos na escola, que não são só os meninos de L.A. Mas por estarem em L.A. eles colocam isso, que eles são o problema. [...] Então, quando eles entram, alguns que a gente consegue matricular, então os meninos já entram com essa mancha. A gente chama de mancha. Então as professoras já olham assim... Não chegam perto. [Também há] Questões sobre como a escola, o núcleo gestor, olha pra eles. Parece que querem vigiar eles dentro da escola, como se eles fossem diferentes dos outros. [...] então tudo o que acontece de errado dentro da escola são eles [adolescentes da liberdade assistida], “foi você quem fez”. [...] Por isso a gente alterou a declaração. Antes tinha dizendo o artigo do ECA, que eles tinham que ir. Já esta outra não, ela*

*só diz que eles estão participando de atividades da pastoral do menor. Tanto em cursos, no trabalho ou na escola.* (Lidiany, pedagoga da LAC, 2009).

Portanto, segundo os jovens e os profissionais da LAC, muitos professores, coordenadores e diretores nas escolas realizam uma distinção entre os adolescentes que estão ou não em conflito com a lei; sendo que estes parecem estar condenados, desde o início do ano, à reprovação. Como vimos, as decisões sobre aprovação/reprovação e permanência/expulsão passam por outros critérios que não a qualidade do rendimento, mas por uma classificação quanto ao modo de ser e de se comportar – geralmente, fora da escola.

Cria-se um estigma, independente de suas histórias particulares, e o empenho para que esses adolescentes permaneçam na escola é pequeno. Como veremos posteriormente, de fato muitos desses adolescentes têm um histórico de confrontos dentro do colégio, mas também podemos nos perguntar em que medida tais atitudes são respostas a uma instituição igualmente agressiva. Trassi (2009, s/p) já afirmava que o cenário social favorece que, também na escola, “os adolescentes (em geral) e os autores de ato infracional (em especial) sejam vistos, recebidos como aqueles que potencialmente poderão desestruturar, tumultuar, o ambiente escolar já frágil em sua precária organização, denunciando uma dificuldade que se refere a todos os adolescentes que inauguram um novo modo de ser, de se comportar” e que ameaçariam a ordem institucional, entendida como a ausência de conflitos e respeito à hierarquia. Percebidos dessa forma, os esforços para que eles ingressem e permaneçam na escola, segundo alguns técnicos da LAC, também são parcos:

*Eu acho que elas acabam contribuindo com a criminalização quando expulsam, quando não pensam em outra proposta, quando desistem no primeiro desafio. (Aurilene, coordenadora da LAC, 2009).*

*O interessante é que aqui no Tancredo, tem uma das escolas daqui que é considerada uma experiência modelo. Eu vi uma vez numa reportagem da TV. Eu até pensei assim: “é a mesma escola? São os mesmos professores?” (risos). Eu me perguntava: “é o mesmo bairro? É a mesma cidade?”. Porque citava assim, como um exemplo bom, como a escola conseguiu superar a questão da violência. Mas a gente ouvindo o outro lado, o lado dos meninos, eu não sei. Eu acho que superou assim: eliminou “os problemas”, né, e ficou com os bonzinhos. Ficou com os “tratáveis”, mas os nossos... Os nossos eu vejo que em geral é um processo de expulsão. Se uma vez existiu aquela expulsão, né, “tá expulso da escola!”, hoje eu vejo que a expulsão é assim, não é nem expulsão, ele nem entra! [...] Ninguém faz nenhum esforço pra ele ficar, sempre diz “não, o adolescente desistiu”. A pergunta que sempre fica é assim: e o que vocês fizeram pra ele ficar? Porque às vezes a gente tem que negociar com o menino. O menino às vezes não quer ficar numa atividade, aí eu vou dizer “não, ele desistiu do atendimento, ele não quis”? É muito simples, é muito cômodo pra nós, né. “Não, mas a gente fez de tudo”. Mas vendo nas entrelinhas, né. O menino diz “ah, qualquer*

*coisa que acontece tudo é culpa minha*”. (Paulina, assistente social da LAC, 2009).

Os próximos depoimentos, em que o corpo técnico-pedagógico caracteriza os socioeducandos, revelam essa diferenciação. É importante percebermos os relatos contraditórios dos entrevistados. Alguns generalizam os adolescentes como “quietos” ou “fechados”, enquanto outros os nomeiam “hiperativos” ou brincalhões”, mas sempre *desiguais*:

*O menino [que está em liberdade assistida] já é mais brincalhão com as atividades, não cumpre bem, certo? E é muito inquieto, é um pouco mesmo indisciplinado, a gente tem que ficar ali, com rédea curta mesmo.* (Diretora da escola B., Tancredo Neves, 2009).

*Eu não tenho problema com indisciplina deles dentro da sala de aula. O que a gente sabe é fora da escola. Mas até agora, com eles mesmo, eu não tenho problema com indisciplina não, de jeito nenhum.* (Coordenadora pedagógica da escola B., Tancredo Neves, 2009).

Observemos que, a julgar pela diferença de opinião entre administradoras da mesma escola, contraditórias mesmo, o que parece é que, além de não refletirem sobre a presença de tal aluno e muito menos se preocuparem em conhecê-lo de fato, elas sequer conversam sobre suas opiniões, expressando apenas uma concepção estereotipada, estanque e negativa sobre o socioeducando.

*Eles respeitam esse espaço. Eu acho que se for feito uma pesquisa, os alunos que estão em liberdade assistida eles são aqueles mais caladinhos. Ele brinca, mas não é de rebater o que o professor diz. (Professora da escola D, Pirambu, 2009).*

*Sabemos que temos alunos muito bons, mas um bom número de alunos problemáticos, alunos que têm problemas inclusive com a justiça. Nós temos pelo menos uns cinco alunos que têm passagens por centros de correções. [...] Um dos alunos, no caso o que estava no São Miguel, ele teve um comportamento... Ele é muito problemático dentro da sala de aula. Num primeiro conselho de classe que a gente fez nesse ano os professores traçaram um perfil desse aluno como desatencioso, muito apático, ele senta lá no fundo da sala, não participa. E assim, ele é muito assim, como eu posso dizer, com um domínio sobre a situação dos alunos. Ninguém mexe com ele, ninguém incomoda ele, sabe? Todo mundo é sobre avisado. Ninguém mexe com ele. [...] É muito diferente o comportamento desses meninos com a maioria dos nossos alunos. Eles são bem atípicos, né! São muito fechados, na deles, e a gente percebe que eles tentam fazer uma certa liderança com os outros, eles influenciam os demais, sabe? Eles querem ser líder de alguma situação. Eles querem tomar a decisão de alguma coisa. (Coordenador da escola D., Pirambu, 2009).*

*A gente nota o seguinte: quando eles passam por essa experiência não muito boa eles mudam muito o comportamento. A escola quase não consegue resgatar pra ele se tornar aquela pessoa que vai se adequar pra viver bem socialmente. [...] Eles voltam diferente, voltam mais revoltados com todo mundo.*

**[Então você acha que existe diferença?]**

*Sim, tem! A gente nota claramente. Ele é um aluno que fica sem objetivo, ele perde o estímulo pra entrar num padrão que o jovem deve gostar, ele quer fazer tudo aquilo que é diferente. Ele não quer estudar. A grande maioria desiste de estudar, evadem mesmo. Nós temos muitos casos. (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*Brincam demais dentro da sala de aula. As colegas tiram a sandália, eles tiram, escondem. Assim que a professora entra na sala de aula eles pegam e ligam o celular, dizem que vão falar, que é importante e saem da sala. Depois a gente que vai atrás deles no corredor e vê eles dentro de outra sala de aula que não é a deles. Então são esses comportamentos rotineiros que vão cansando, estressando. Então tem certas situações que a gente vê que não dá mais. (Coordenadora da escola E., Pirambu, 2009).*

*É, eu já tive alguns alunos em liberdade assistida. São alunos que já foram internos em algumas instituições aqui em Fortaleza. E a presença deles em sala de aula, assim, é bem visível como eles são... Como eles*

*têm a violência mais a florada [...] alunos que, assim, as brincadeiras deles são muito violentas. É mesmo brincadeira de bater no colega, de puxar o cabelo, esse tipo de brincadeira. [...] Mas, por outro lado, também são alunos carentes. Você nota que são alunos que não têm a presença do pai, da mãe. Algumas vezes as mães são prostitutas, abandonam, eles vivem à mercê da sociedade. Os pais são presidiários.* (Professora da escola E., Pirambu, 2009).

Entendemos que, ao tomar conhecimento de que o adolescente esteve envolvido em algum ato infracional, a *disposição* para com ele também é alterada, demonstrando um modo estereotipado de concebê-lo. Como afirma Trassi (2009, s/p), “a recepção do adolescente e/ou de sua família pela escola e a sustentação de sua permanência, os manejos administrativos, técnicos, pedagógicos desse adolescente indicam um modo de olhar, de escutá-lo, compreendê-lo, revela uma mentalidade”.

Com frequência, ao descreverem a vida desse jovem, professores, coordenadores e diretores falam de uma “família desestruturada”, demonstrando por vezes também uma concepção preconceituosa e estereotipada dos integrantes das classes subalternizadas, que fogem ao padrão burguês. O tom moralista prevalece sobre o que se supõe ser a vida na pobreza e seus efeitos para esses adolescentes, revelando através do discurso da “carência” a ideia de que todas as dimensões da vida desses jovens são desestruturadas ou precárias, decorrendo daí as suas dificuldades escolares:

*Eu acho que [eles cometem o ato infracional] por não ter a referência, não é? O pai, ou ele, tem problemas com drogas, com álcool ou é*

*presidiário. Geralmente, né. A mãe não vive dentro de casa ou por algum motivo ou trabalhando. Então ele cresce sem referência nenhuma. (Professora da escola D., Pirambu, 2009).*

*Eles são bem carentes e acaba que, por eles não terem essa presença paterna e materna dentro de casa, ocasiona que eles aqui na sala ficam meio dispersos. Eles brincam, eles se levantam, dançam, já pra chamar a atenção do professor referente à carência mesmo, né? (Professora da escola E., Pirambu, 2009).*

*É mais difícil. São pessoas que a autoestima não é bem elevada. A autoestima deles é muito baixa a começar por casa, né, de ter um quadro familiar já altamente desestruturado. [...] Eu acho que de tudo, o apoio maior deveria ser da família, mas é devido ao meio que a gente vive, né? Próximo a pessoas que as famílias não são bem estruturadas, pais usuários de drogas, pessoas envolvidas no crime, que já deve ter matado alguém. É um pouco complicado trabalhar, viu? (Professora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*Nós estamos nessa luta pra melhorar em termos de diminuir a evasão e aumentar a aprovação, mas são crianças e adolescentes com muito conflito familiar, alguns já estão respondendo judicialmente. [...] A gente vai começar no próximo mês um projeto envolvendo educação sexual e drogas pra ver se vai sensibilizando eles pra levá-los à consciência e ver*

*se tem alguma mudança, se atinge. Agora, a gente vê que é muito difícil. Não é impossível. É um trabalho, é um desafio pras escolas hoje; porque tem muito o lado familiar e o meio onde ele vive. Isso é muito forte. [...] Quando o adolescente sai de lá [privação de liberdade], o jovem sai, a família não tem recursos, não tem condições, infraestrutura, pra dar esse apoio necessário pra que ele não entre mais neste mundo; e agente vê que muitos continuam e acaba acontecendo o pior: a prisão ou morte. (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*Está sendo muito difícil, muito difícil mesmo porque ele, eu não sei se é por causa do problema estrutural de família, que ele já tem, porque ela disse que quando ele até gazeou a aula ele ficou um pouco na favela, né, depois foi que foi pra casa, e outra vez ele foi direto pra casa da mãe. Aí parece que a mãe não é também já uma pessoa que tem uma boa convivência lá, né, aí ele talvez queira ir pra lá pra continuar a maneira como ele, a mãe vive. (Diretora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

*O problema todinho é a questão familiar. [...] Eu acho que todo o trabalho hoje em dia deve ser com a família. (Professora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

Segundo Patto (1984, 1993, 1997), tais concepções deitaram suas raízes nas teorias da “deficiência” e da “diferença cultural”, nascidas e propaladas nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970; já descritas na fundamentação teórica deste estudo.

Surpreende, entretanto, a semelhança de alguns discursos com o posicionamento de Ofélia Boisson Cardoso, importante representante das teorias racistas e médicas no Brasil que, nos anos quarenta do século XX afirmava, em um artigo de grande repercussão, que,

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó.... Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não creem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional.... A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado” (Cardoso, 1949, p. 82-83, apud Patto 1997, p. 285).

Comparando o conteúdo do artigo com os depoimentos a seguir, várias semelhanças saltam aos olhos:

*Pra eles o apelo externo é muito maior que o apelo interno. Então eles até aqui... quando a gente fala eles baixam a cabeça, refletem; mas na hora que o portão se abre, que eles adentram o mundo externo, meio paradoxal, aí pronto, aí eles já esquecem tudo que foi dito aqui dentro. É por isso que às vezes eles somem, desaparecem. E aí quando voltam pra cá a gente percebe que eles já estão contaminados, né, [...]... porque esse mundo externo, que a gente chama, ele fica entre a casa e a escola. Então a escola é um espaço pequeno. Eles não podem passar o dia todo aqui até porque não há espaço pra eles ficarem. E o mundo externo não, é um mundo muito grande e lá eles têm tudo, eles têm diversão, eles têm namoro, eles têm possibilidade de ganhar dinheiro lícita ou ilicitamente, eles têm como ganhar dinheiro lá fora. (Coordenador da escola D., Pirambu, 2009).*

*Eu acho que não funciona muito não [a medida socioeducativa]. Da forma como eles fazem, só jogar dentro das escolas, né? Não sei se lá fora eles têm acompanhamento psicológico... sabe? Porque não tira do meio deles. E a escola se limita a parte pedagógica, né? A gente faz um trabalho, mas a gente ainda é... eu acho que a gente fica muito aquém da necessidade deles. [...] Porque assim, se a pessoa faz um negócio desse, como no caso dessa moça, assalto, ela continua na casa dela, na carência dela, no meio deles, entendeu? Então a escola, é três horinhas pra orientar essa pessoa, o resto do dia ela tá lá, tá entendendo? E os valores são outros. Então assim, é uma alternativa permanecer, tudo*

*bem, mas precisaria de um tratamento melhor, tirar daquela realidade, é a questão financeira que implica. Não justifica, mas explica. Então ela fica solta. Se ela não tiver a consciência de querer retornar para a sociedade, ela fica na escola e quando terminar a aula, às 10:00 horas, ela vai assaltar. (Coordenadora da escola A., Tancredo Neves, 2009).*

*A escola pra eles ainda é pouco. Quatro horas pra eles é pouco. São vinte horas na rua. São vinte horas à mercê do que tá aí. Você não vê um trabalho social, um emprego, uma fábrica trabalhando com eles, o lado do esporte que é algo que eles gostam muito. São muito carentes, são muito carentes. Não justifica, mas explica, né? Questão mesmo de formação, é muita coisa. Pra eles tanto faz, tem só que sobreviver. Pra eles, assalto, bala, é a coisa mais natural. E a gente trabalha muito sobre isso com palestras. (Coordenadora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

Em alguns casos, os ajuizamentos com relação aos adolescentes guardam incrível semelhança com a ideologia higienista que, como vimos, tem sua origem nas teorias racistas, no darwinismo social e na eugenia:

*É uma comunidade já viciada. [...] Você desce aqui é um viela, outra viela, e isso deixa as pessoas muito promíscuas, a promiscuidade é muito grande; você não tem liberdade sequer de dar um grito na sua casa que da outra o vizinho ouve. Então essa proximidade das casinhas gera essa*

*promiscuidade, gera essa liberdade. Os meninos estão muito expostos também à questão do abuso sexual dentro de casa, do padrasto; abuso sexual mesmo das meninas, isso é uma questão muito clara e isso... o vício também da comunidade, já é viciada, há muito tempo o Pirambu é assim, né. O mar também contribui, porque tem aquela questão da maresia, a preguiça, o ócio. A ociosidade é muito grande. [...] A homossexualidade também é muito grande. Dois, três pra cada sala de aula. Aí você fica assim meio sobressaltado, né!* (Coordenador da escola D., Pirambu, 2009).

*Eu vou dizer logo assim, eu realmente concordo com algumas mães, eu acho que foi um deslize, uma insensatez, uma coisa assim, sabe, de momento mesmo. Outros, infelizmente, a gente vê que não. Você tá compreendendo como é? Acho que é da personalidade.* (Diretora da escola F., Bom Jardim, 2009).

Em todo caso, os jovens em questão tornaram-se depositários das representações sociais a respeito do pobre: “sexualmente promíscuo, primitivo, anêmico, vadio, pouco inteligente, violento e com vocação para a marginalidade e a delinquência” (Patto, 1993, p. 209). Em decorrência, percebe-se a atualização de algumas visões minoristas para “ajustar” esses adolescentes, tal como a prevenção da “marginalização” através do trabalho:

*O governo devia pensar diferente. Tem uma obra? Vamos dizer aqui, um estádio. Vai ser reformado o estádio Castelão. Em vez de pagar pessoas,*

*deviam tirar os meninos que estão lá pagando pena e ser colocado lá. Mão de obra! E aí até que eles recebessem algum recurso, pra ajudar. (Diretora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

*Eu achei assim: que eles não fazem nada! Eles levantam de manhã, tomam café, vão, assistem uma aulinha ali, vão fazer um curso, pronto. Depois do almoço, acabou! É a tarde inteira ociosa, a noite inteira ociosa. Vai assistir televisão e pronto. [...] Na minha opinião, eu acho que eles deveriam ter um trabalho, ter alguma ocupação pra fazer no período fora escola. (Professora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

Com base nesses depoimentos, acreditamos não ser exagero a interpretação anterior sobre as representações sociais a respeito das classes subalternizadas. Podemos nos perguntar, por exemplo, se o coordenador do colégio D. pensa que a “maresia” atinge da mesma forma os moradores das mansões à beira-mar; ou se a diretora da escola B. também recomendaria o trabalho forçado para os filhos da classe média.

Por trás desses posicionamentos, fica igualmente implícito o receio de que os adolescentes em conflito com a lei possam “corromper” ou “contaminar” os colegas na escola. Um caso específico nos chamou mais a atenção tanto pelo desconhecimento do que se espera de uma medida socioeducativa, no caso a prestação de serviço à comunidade, como pelo referido temor de que o adolescente influenciasse negativamente os demais estudantes, ao ponto de lhe ser solicitado que não conversasse

com os alunos. Ou seja, a “solução” encontrada foi a segregação. Ao final, a diretora ainda mostra-se muito surpresa pelo bom comportamento do socioeducando:

*Nós já recebemos [adolescentes em medidas socioeducativas]. Antes, o outro diretor já deve ter recebido também, né. Agora, esse que foi já na minha gestão, eu aceitei com um pouco de receio porque era a minha primeira experiência, né. Isso foi em 2006, assim que eu assumi. E aí, ele era da comunidade e a minha preocupação foi ele ficar entrosado com os alunos e acontecer algum problema. Então o que foi que eu fiz? Eu disse “tudo bem”, ele já vinha de outra escola, aí eu disse “tudo bem, eu recebo”[...] Aí, o seguinte, só fiz a seguinte observação pra ele: “olha, você vai ficar”, aí a gente dá um trabalho, né, pra ele fazer. Eu expliquei o que é que ele ia fazer: manter a limpeza da escola, que eu não queria ele conversando com os alunos; porque assim que ele entrou, aí os que conheciam já começaram a conversar com ele e tudo. Aí ele disse “não, a senhora pode ficar despreocupada”. Aí eu digo: “você não pode vir de bermuda, porque aqui a gente não deixa o pessoal assistir aula de bermuda. Tem a farda e eu exijo a calça”; “ah, mas eu não tenho a calça”, eu digo “não se preocupe, eu providencio uma calça pra você se você não conseguir, contanto que você fique dessa maneira, assim, se apresente sempre corretamente. Eu já vou lhe dizer tudo o que você vai ter que fazer: você não pode entrar na cozinha...”, aí eu expliquei tudo o que era pra ele fazer. [...] Aí, você acredita, ele passou o período dele todinho e não me deu nenhum, nenhum trabalhinho assim! (Diretora da escola B., Tancredo Neves, 2009)*

A seguir, temos outro exemplo do desconhecimento com relação ao conteúdo do ECA, sendo que desta feita a diretora confunde medidas protetivas – o abrigo, por exemplo – e medidas socioeducativas. Destacamos ainda que ambos os depoimentos são de escolas do Tancredo Neves, onde Diene, assistente social da LAC, realizou o primeiro encontro do projeto “Galera na Escola”, referido anteriormente.

**[E tem alunos matriculados que estão em conflito com a lei?]**

*Tem. Nós temos dois. Eles moram em abrigo.*

**[Eles estão em abrigo? Por quê?]**

*Porque parece que a família, a mãe não quer. É alguma coisa assim.*

(Diretora da escola C., Tancredo Neves, 2009).

Diante de todas essas questões, não é de se estranhar que os adolescentes aleguem o preconceito e a discriminação quando indagados sobre as razões das dificuldades de ingresso ou retorno para o sistema formal de ensino. São eles frequentemente acusados de serem os “maus alunos”, e a escola acaba por lhes atribuir o papel de “bode expiatório” dos conflitos e problemas dentro da instituição:

*Preconceito porque a gente já foi danado. Eu disse: “Ei má, não sou mais não, eu já cresci e tal. Eu quero uma oportunidade aí, pra trabalhar e estudar.” Ele [coordenador da escola] não quis não, não deixou não. (A., 16 anos, Tancredo Neves).*

*Se for falar [que está na liberdade assistida] fica feio, né? Todo mundo vai ficar com medo. Saí da outra escola por conta disso. Fica olhando de outro jeito pra nós, escondendo as bolsa. (Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim).*

*Negada faz muita coisa e bota a culpa em mim. Eu não sei, acho que é a fama que o cara ganha. Eu já tinha má fama no colégio, aí pronto. Se o cara é errado, leva a culpa até pelo que não fez. (Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim).*

*É, o cara marcado é foda. A gente até muda, mas ninguém acredita. Nem importa que mude o professor. Quem chega, já chega sabendo. (Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim).*

Como vimos na seção anterior, a maior parte dos adolescentes encontrava-se fora da escola quando ingressaram na medida socioeducativa de liberdade assistida e, por ocasião dela, precisaram retornar às mesmas instituições. Marcados por um histórico de conflitos<sup>57</sup>, esses adolescentes já ingressam nas escolas “reprováveis”.

---

<sup>57</sup> Uma ressalva faz-se necessária neste ponto da análise: por ocasião de estarmos descrevendo as dificuldades na relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola pode parecer que há uma tolerância ou uma “ingenuidade” com relação ao modo dos jovens se comportarem na instituição de ensino. É importante, portanto, assegurar que acreditamos na importância da responsabilização em virtude dos atos infracionais cometidos, inclusive porque esta faz parte do processo pedagógico e do desenvolvimento moral dos adolescentes. No entanto, a responsabilização não pode significar o cerceamento de direitos nem se revelar como simples punição.

Como não há espaço para re-começos (“*Nem importa que mude o professor. Quem chega, já chega sabendo*”) também não há o desejo de recomeçar, ainda mais se considerarmos que o processo de aprendizagem está ligado à disponibilidade afetiva para aprender, o que por sua vez depende do tipo de relação que se estabelece entre o corpo técnico pedagógico e o aluno. Algumas atitudes presenciadas nas visitas às escolas, no entanto, demonstram descaso com os alunos em geral e uma atitude desleixada com seu processo de aprendizagem. Motivos pouco relevantes como esquecer um livro, por exemplo, são considerados suficientes para que o aluno perca a manhã de aula, sendo enviado pra casa. No exemplo a seguir também merece destaque o tratamento recebido pelo estudante:

[Uma pessoa da secretaria interrompe a entrevista]: *M. [diretora], esses meninos aqui tão saindo. Esse aqui disse que tava em recuperação de literatura, fez a prova e a professora mandou ele embora e ele aqui esqueceu o livro.*

Diretora: *Qual é a tua sala, rapaz?*

Aluno: *Sétima.*

Diretora: *Com a F.?*

Aluno: *É.*

Diretora: *Meu filho, como é seu nome?*

Aluno: *V.P.S.*

Diretora: *Meu filho não tem livro de história, não?*

Aluno: *Não, é porque eu esqueci.*

Diretora: *Não tem o horário?*

Aluno: *É.*

Diretora: *E porque é que não tem o horário? Eu não passei copiando nas salas, rapaz?*

Aluno: *[silêncio].*

Diretora: *Não estava no dia?*

Aluno: *Acho que não tava, não.*

Diretora: *Pois o meu filho antes de ir embora vai arrodar aqui, ó. Aqui nessa porta tem o horário, na porta de lá tem o horário e aqui na secretaria tem o horário. Vai copiar o horário da sua sala as três vezes pra não ser mais colocado pra fora!*

(Diretora da escola F., Bom Jardim, 2009).

Os adolescentes alegam também que, ainda que consigam entrar no ensino formal, seu ingresso é marcado por uma rejeição inicial, explícita ou não, como ilustrado no posicionamento deste adolescente:

*Porque assim que eu cheguei na sala a mulher disse “Ah, não vai dar certo não”. Tu tá vendo? Precisou eu ir com o pessoal daqui [LAC] pra mulher dizer que aceitava, mas que vai ver como eu não ia ficar. Ela*

*disse antes de eu começar a ir. Já começou desconfiando do nego, dizendo que não ia dar certo. Aí eu não tô nem vendo não. Como é que o nego vai estudar se a própria professora diz que tu não vai conseguir? E eu fui atrás dos papel tudinho. Fiz tudinho pra conseguir a vaga! Mas não adianta, não. Se o cara foi errado tem a vida toda condenada. (Ad., 18 anos, Tancredo Neves).*

Se confrontarmos tal depoimento com o discurso de alguns diretores e professores veremos que, com significativa frequência, essa “profecia do fracasso” está realmente explícita:

*E a gente fica assim, meio que é o trabalho do médico contra a morte, né, é um trabalho inglório, você não vê fruto mesmo, você sabe que um dia vai perder. E aqui, nessa região aqui, pior ainda. (Coordenador da escola D., Pirambu, 2009).*

*Não há motivação nenhuma. Pra eles, eles vão pra escola porque é uma maneira de eles estarem fora de lá, mas eles não acompanham. E assim, a gente tá conversando com ele, mostrando que ele já teve duas chances, mas a gente nota que alguma hora ele vai voltar praquilo (Professora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

*A gente percebe que eles têm muita dificuldade porque quando eles vão pra infração eles meio que, assim, tomam essa decisão de também*

*abandonar o estudo, a escola, entendeu? Então geralmente é mais complicado você insistir com esse aluno e tentar integrá-lo.* (Coordenadora da escola B., Tancredo Neves, 2009).

*Nós temos alunos, principalmente à noite, que estão na liberdade assistida, né. São alunos que a gente procura acompanhar. Agora, o quê? Como eles não têm muito compromisso, a gente fica sem muito o que fazer. [...] Eles estavam dentro da escola porque são obrigados. Não tem aquele compromisso de assistir, eles querem ir embora antes.* (Coordenadora da escola C., Tancredo Neves, 2009).

*Aceitar, a gente aceita. Mas já sabe no que vai dar.* (Diretora da escola F., Bom Jardim, 2009).

*Poucos, são casos raros, que a gente vê a mudança. Eu não vou dizer que não exista, mas são raríssimos os que mudam.* (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).

Patto (1993), em uma pesquisa sobre a produção do fracasso escolar realizada em uma escola pública de São Paulo, identificou que a concepção negativa dos professores em relação a alguns dos seus alunos (os incluídos da categoria de “fracassados”) era compartilhada com os demais funcionários da escola, consolidando uma “cultura de rótulos e estigmas” que predominava entre o corpo docente. Apesar de

tratar-se de um contexto diferente do abordado neste estudo, sua conclusão pode ser explicativa sobre o que ocorre com os adolescentes em conflito com a lei:

Os rótulos disseminam-se rapidamente na escola. Tema frequente entre as professoras, os ‘melhores’ e os ‘piores’ alunos tornam-se assunto de domínio público e por esta via perpetuam-se como ‘competentes’ e ‘incompetentes’. A prática comum entre as professoras de fazer comentários negativos sobre as crianças diante de quem quer que seja, incluindo a própria criança, é uma das principais responsáveis pela estigmatização de que muitas são vítimas (Patto, 1993, p. 293-294).

Nesse contexto, devemos considerar a hipótese de que ocorre nessas situações a “profecia auto-realizadora”, na acepção dada a essa expressão por Rosenthal e Jacobson (Patto, 1993), ou seja, a antipatia ou repulsão por parte do corpo docente, inclusive na fala de que esses jovens “não acompanham” o conteúdo ou de que “não se interessam” pela escola pode aumentar as chances dos adolescentes apresentarem comportamentos agressivos e mesmo de desistirem dos estudos.

Em uma interpretação mais ampla, Arroyo (1992, p. 47) afirma que a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar:

Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contra-cultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa

cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas.

No mesmo sentido Francerina, coordenadora da LAC, afirma que a desmotivação, em grande medida, é o reflexo de uma escola excludente, que não deseja ter esses adolescentes em suas salas de aula:

*A receptividade não é muito boa nas escolas. Elas não veem com bons olhos os meninos que estão cumprindo medida socioeducativa. Inclusive é “lá vem ele de novo”, “lá vem aqueles meninos da justiça”. Então eles têm muito esses estigmas, carregam muito esses estigmas, né. Então assim, o que é que a gente percebe: que as escolas têm dificuldade realmente de trabalhar, de acompanhar, de acolher os meninos que estão cumprindo medida socioeducativa. É como se fizesse um recorte dentro da escola e aquele adolescente não fosse um adolescente sujeito de direitos. Então eles não conseguem perceber o adolescente além do ato que ele cometeu. Eles sempre tarjam o adolescente como o menino que é problema. [...] Em alguns casos foi constatada a questão mesmo da não aceitação, né, apesar dele ter conseguido estar na escola – e algumas vezes foi necessária até uma intervenção judicial pra o menino estar na escola, né, pra garantir esse direito dele – mas ele não conseguia se sentir, depois, à vontade, porque sempre ele que era o marcado, por tudo que acontecia, ele sempre era o que era*

*responsabilizado. Então isso desmotiva o adolescente a continuar dentro da escola, claro. Uma escola que não consegue ser acolhedora, é claro que a tendência é que ele sempre saia.* (Francerina, coordenadora da LAC, 2009).

A segregação ocorre quando os educadores descrevem os comportamentos “típicos” de “infratores”, mas que na verdade são atitudes relativamente comuns nas salas de aula, independente de seu autor estar ou não envolvido com atos infracionais (Abramovay e Rua, 2002). São brincadeiras como esconder chinelas ou material de colegas, rir em sala, ter conversas paralelas etc. Ora, o que exatamente, nessas atitudes, revelam que seu autor está em conflito com a lei? Será que na escola eles são os únicos a terem tais atitudes? Em nossa interpretação, essa é uma forma de criminalização, pois há uma condenação *a priori* de seu comportamento, pelo fato de estar ou ter estado em conflito com a lei.

O adolescente, portanto, deixa de ser sujeito de direitos porque sua identidade é reduzida ao ato que cometeu. A própria nomenclatura utilizada, “infrator”, demonstra que é a transgressão que lhe define. Sobre essa questão, procede a reflexão de Telles (1999) de que,

Reconhece-se o diferente como desigual. Da desigualdade à inferioridade não há muita distância. Da desigualdade, reconhecida como inferioridade e do desconhecimento ao temor, do ponto de vista psicológico, também não há muita distância. O medo à desordem e à perda da vida e das propriedades, um grande descrédito na polícia e na justiça podem transformar a insegurança e o temor difusos em acusações contra

segmentos sociais e grupos específicos de sujeitos de quem se desconfia, que não são reconhecidos como iguais, ou seja, não são portadores da mesma humanidade que reconheço em mim e nos meus iguais. São, por definição, portadores de características desabonadoras, de traços de caráter indesejáveis, de um potencial de violência que os torna pouco humanos (Telles, 1999, p. 135).

Com relação a esse tema, alguns educadores entrevistados reconhecem que existe discriminação, mas a limitam às práticas dos discentes:

*Um exemplo: coleguinha sumiu a caneta? A culpa já é daquele aluno que tá em liberdade assistida, por ele já ter sido institucionalizado, já ocorre.* (Professora da escola D., Pirambu, 2009).

*Alguns colegas às vezes querem [discriminar]. Por exemplo, esse meninozinho que estuda aqui no oitavo ano, ele assaltava em sinal, né? “Não, professor, eu não faço mais isso não”. Tudo bem. Mas vez por outra uma menina: “Ai, aquele ladrãozinho...”; “Minha filha, venha cá”. Converso com ela: “Não faça isso não. O rapaz está na escola, está estudando, ele é aluno igual a você, não quero que você...”, né?* (Coordenador da escola D., Pirambu, 2009).

Os mesmo educadores, por outro lado, com relação as suas próprias práticas, discursos, negam qualquer tipo de diferenciação:

*Professores, direção, a secretaria [tomam conhecimento que o adolescente está na liberdade assistida]. Eles ficam sabendo entre eles porque é uma comunidade pequena e o que acontece se espalha rápido. Já se conhecem, né? Mas assim, a gente evita esse, esse... a não inclusão dele, a discriminação. A gente procura evitar isso aí. Não é discriminar o aluno, não é porque ele está passando por isso que a gente vai diferenciá-lo dos outros ou então passar a atingir moralmente, pra que ele não se sinta dessa maneira. Aqui na escola nunca aconteceu isso, nem com os próprios colegas, quando sabem. (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*Às vezes eles mesmos informam, né, mas a secretaria também informa. Não a título de exclusão, pelo contrário. A gente já levanta, já faz um estudo prévio de como é que esse aluno é dentro de casa, quem são as referências dele dentro de casa, para que aqui dentro da escola, dentro da sala principalmente, a gente possa torná-lo como outro aluno qualquer. (Professora da escola D., Pirambu, 2009).*

No entanto, alguns depoimentos apresentam um teor contraditório.

Embora procurem explicitar que não há distinção ou preconceito, revelam que há procedimentos diferenciados:

*Não é por eles serem assim que a gente vai discriminar. É tanto que os alunos, os próprios colegas não sabem, só sabe se eles falarem, porque a gente atende como se ele fosse um aluno comum como os outros. Às*

*vezes mesmo é só a inquietação deles mesmos de terem um comportamento de uma vida diferenciada, né.* (Diretora da escola B., Tancredo Neves, 2009).

**[A senhora acha que a escola deveria ser comunicada de que o adolescente está cumprindo uma medida socioeducativa?]**

*Algumas vezes sim. Porque infelizmente, vamos dizer assim, eu também creio que a gente deveria ter um olhar até diferenciado. Quem sabe até pra ajudar.* (Diretora da escola F., Bom Jardim, 2009).

Todavia, considerando os depoimentos dos jovens, são descritos exemplos de segregações:

*Neguinho fazia a tarefa, né, aí quando eu ia entregar o meu elas [professoras] não queriam olhar não, “não, não precisa não” [...] Acho que elas tava era com medo de eu fazer alguma coisa com elas. Isso foi no primeiro ano, aí eu nem fiz prova, não fiz nada e elas me passaram.* (W., egresso, 19 anos, Tancredo Neves, 2009).

*De um tempo pra cá eu tava só estudando. Mas aí era tarde, já não se interessavam mais pelo nego. Eu fazia as tarefa e na hora de entregar os trabalhos ela [professora] saía nas cadeiras de tudinho e na minha... eu disse “Professora, tá aqui o meu, ó”, ela olhou assim, aí: “Venha deixar aqui”, “Mas a senhora não pegou de tudinho?” Aí ela não vinha. Aí eu “Ah, deixa aí”. (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009).*

*Só porque eu fui errado? Eu falo: “a senhora tem que me dar educação, tem que me dar respeito. Mas só porque eu sou errado a senhora vai me isolar, é? Vai me deixar sozinho lá no canto só pra mim pensar besteira?”. A pessoa só, ela só pensa besteira, macho! (Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim, 2009).*

*Aquele professor se faz de doido! Se chama ele, ele não liga, passa direto. (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009)*

Para Abramovay e Rua (2002), a falta de comunicação desencadeia nos estudantes grande revolta. É bastante possível, segundo as mesmas autoras, que essas atitudes afetem a autoestima dos adolescentes, que não aceitam ser ignorados. Há pouco estímulo, poucas pessoas que acreditem e incentivem esses jovens a protagonizarem atos dos quais se orgulhem, de forma que alguns depoimentos revelam um sentimento de revolta pela percepção de si como desqualificado. Um dos adolescentes chegou inclusive a propor uma separação “oficial”, de forma que se institucionalizasse a divisão: uma turma para os jovens em conflito com a lei e outra para aqueles que não estão nessa condição. Assim, em sua visão, os olhares acusadores ou o medo entre os colegas diminuiria. Segue o trecho dessa entrevista:

Adolescente 1 – *Eu acho que tinha que ser separado, os aluno.*

**[Separado como?]**

Adolescente 1 – *Quem já cumpriu e quem não cumpriu [medida socioeducativa].*

Adolescente 2 – *Eu acho que não. Ia ser mó discriminação.*

Adolescente 1 – *Não macho, mas os inocente misturado com... os... né... com os nojento. Aí os inocente fica olhando pra gente com aquele olhar véi que dá vontade de dar logo um tapão na cara! Por isso que eu não dou valor ficar perto de inocente. Não sabe das coisa, má, aí já pensa totalmente errado. Pensa logo com preconceito. Exclusão veia, preconceituoso. Eles pensa logo que a gente vai robá, que a gente vai fazer alguma coisa com ele, pensa que vai matar, né? Porque a gente já é errado, já fica mal visto pra população. E nem todo pensar é certo, né?(Entrevista com jovens egressos do Tancredo Neves, 2009).*

Embora a proposta desse adolescente vise diminuir o preconceito que pesa sobre ele, por trás do seu discurso podemos perceber um exemplo da concretude do que é se sentir um cidadão de “segunda categoria”. Os próprios termos utilizados para se referir a si, “nojento” e “errado”, reflete a aquisição de uma identidade problematizada pelo forte sentido de discriminação, vivido diariamente através das reais e mal escondidas formas de segregação e humilhação. Segue outro exemplo:

*Eu fui preso. Aí quando eu voltei, eu não fui mais pro colégio não.*

**[Por que?]**

*Porque eu fui lá e todo mundo tava me olhando assim... eu disse “nem, não vou mais não”.*

**[Olhando assim como? Tu chegou a ser matriculado?]**

*Eu era matriculado, eu tava estudando e tudo. Depois disso é que eu não fui mais não.*

**[Quem era que ficava te olhando assim?]**

*Os caba lá, os professores. Ficava tudo cabreiro pro lado do nego.*

(J., 16 anos, Tancredo Neves, 2009).

Uma outra questão muito presente nos depoimentos está relacionada com os conflitos e o comportamento violento ocorridos dentro da escola. Para Abramovay (2002), a escola, por excelência o local dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente, transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo. Na verdade, são vários os exemplos de violência citados pelos próprios adolescentes enquanto seus agentes:

*Eu rebolei foi uma cadeira na professora, porque ela veio puxar meus cabelo. Eu era pivete. Rebolei mermo! (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009).*

*A professora veio falar alto comigo eu mandei ela... falei um palavrão feio com ela, tá entendendo? Aí fui expulso. (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009).*

*Eu furei a cabeça daquele gordinho que andava comigo. Foi, eu furei a cabeça dele. Furei mermo! (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009).*

*Já queimei os cabelo de uma menina no CIES, mas não fui expulsa não. (Am., 15 anos, Tancredo Neves, 2009).*

*Acho que fui [expulso] porque eu taquei o apagador na cara da professora. (Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim, 2009).*

Outros depoimentos abordam mais especificamente a relação com os professores:

*Tinha professor que era assim mais tranquilo, mas tinha alguns que não sabe falar com a pessoa e quer falar muito... A gente vê que dá aula com raiva, sabe? Quando a pessoa pega uma aversão? [...] Na sala de aula, os cara querem mandar, né? Não sabe chegar com respeito, fala logo é gritando. [...] Eu ficava com raiva e ia era embora. Pegava e ia era embora, eu lá vou ficar pagando grito de ninguém. (Ad., 18 anos, Tancredo Neves, 2009).*

*É, porque se a professora falasse direito, o aluno ia falar direito. Mas as professoras vêm com sete pedras na mão e a gente vai com vinte. (W., egresso, 19 anos, Tancredo Neves).*

[Os professores] *Tem uma marcação comigo. Porque eu sou preto, sei lá (risos). Não, eu tô falando sério. Eles gritam comigo mesmo e eu grito com eles também. (Grupo com adolescentes do Bom Jardim, 2009).*

O corpo técnico-pedagógico também nos fornece alguns exemplos da violência na escola:

*Assim, a violência que a gente nota é a violência verbal, entre os alunos, sabe? Entre alunos, alunos com professores, é aquela questão do respeito. [...] Através das palavras ele agride, você tá conversando com ele e o menino não lhe escuta. O aluno não tá sabendo ouvir, não tá sabendo escutar. Eles acham que podem tudo. Então eu acho que a violência maior é essa violência verbal, esses conflitos do dia a dia. (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*A maior indisciplina deles é em relação a respeitar, eles se acham o dono da situação. Então na sala eles é que mandam, eles fazem o que quer, agora, não sei também se é devido à faixa etária de idade, que é diferente, não são todos do mesmo nível. Tem crianças de dez, doze anos*

*e tem rapazes fora de faixa de 15, 17 anos. (Professora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

Casos mais graves envolvem, inclusive, ameaças:

*A professora recebeu um telefonema dizendo que assim que ela saísse da sala de aula ela ia receber um tiro na cabeça, que não era pra ela ter feito aquilo [solicitado aos alunos que se dirigissem à direção da escola], que não sei o quê e por causa disso ela ia receber um tiro na cabeça. (Coordenadora da escola E., Pirambu, 2009).*

*Disse que ia me dar um tiro quando eu saísse da escola. Eu fiquei amedrontada, na verdade. Não levei aquilo como uma brincadeira não, porque eu tenho uma filha pequena, né, de um ano e três meses, e a gente teme pela vida da gente, não é? Eu tenho uma filha pra criar e tudo. Aí levei o caso pra coordenação. (Professora da escola E., Pirambu, 2009).*

Diante dessa situação, professores relatam um real sentimento de medo com relação a esses adolescentes, sentem-se acuados. Revelam o temor de dar aula e, além disso, a necessidade de esconder esse medo dos adolescentes, para que não percam a autoridade em sala de aula:

*O medo deles [professores] é interno. Eles não expressam esse medo, mas se omitem em sala de aula, eles não querem se indispor com esse*

*aluno. Qualquer conflito, alguns professores, a grande maioria, ele quer que a coordenação, a direção resolva. Problemas simples que eles poderiam resolver em sala, mas muitos não querem resolver pra não se indispor com o aluno; então é um medo que fica interno, muito dentro deles, eles não manifestam claramente, né? (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*Inclusive já fui até ameaçada, mas eu não demonstro ter medo pra eles. (Professora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

Diante dessas situações, alguns educadores reclamam a falta de especialistas para ajudar a lidar com esse adolescente. Embora seja questionável a motivação dessa reivindicação (psicopatologização?), o legítimo apelo por suportes dentro da escola evidenciam as dificuldades sentidas pelos docentes:

*É difícil, nós enquanto escola; porque na escola pública, você sabe, nós não temos psicólogos nem psiquiatras. É uma profissão importante. O Estado deveria colocar esse profissional dentro das escolas pra dar esse suporte no serviço de orientação. Eles deixam muito pra gente e às vezes o professor não tem esse preparo de lidar com esse jovem. Aí vêm os conflitos, né? (Coordenadora da escola G., Jardim Iracema, 2009).*

*As escolas públicas hoje, eu falo da pública porque é a minha realidade, ela não tem estrutura pra trabalhar com este aluno, eu não tenho*

*psicólogos aqui dentro, um serviço de orientação, pra conversar, fazer um trabalho com eles. Isso é uma falta do Estado porque nós precisamos desse profissional aqui, estruturalmente. Fica difícil pra pedagogos, pra professores de outras disciplinas a gente trabalhar diretamente com este aluno. Teria que ter uma pessoa mais especializada, que soubesse como tratar, conversar e tentar tirar aos poucos ele desse... mudar os objetivos deles, mudar a conduta dele, tentar mudar. (Coordenadora da escola A., Tancredo Neves, 2009).*

Também é apropriado reproduzir as queixas da escola relativas à equipe da medida socioeducativa. Afirmam alguns educadores que há pouco diálogo, pouco interesse em saber como o adolescente está se saindo na escola:

*Da liberdade assistida a gente não recebe [visitas]. Assim, até mesmo porque nós tivemos poucos casos aqui. Eles vêm, são encaminhados, mas assim a gente não tem aquela visita sistemática de acompanhamento.[...] Funciona se os profissionais acompanharem a família, a escola, e tem os cursos, que eu sei que tem os cursos, né, os cursos profissionalizantes, se eles tiverem essa oportunidade de fazerem os cursos, mas que seja uma coisa acompanhada de perto, sistemática. Aí funciona. Agora, se largam lá com a família, com a escola e acha que já fez o papel, aí... (Coordenadora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

*Porque eu acho assim, que ele já sai da instituição pra vir pra sociedade, ele vai frequentar a escola, ele vai ter um acompanhamento fora da instituição e que esse acompanhamento deveria ser dado pela liberdade assistida lá do juizado, né? Isso não acontece, a título da escola não. Eles não vêm aqui, não pedem relatório, nada. Eu acho que é até uma deficiência. (Professora da escola D., Pirambu, 2009).*

*Olha, eu particularmente não vejo nenhum acompanhamento. Nada, nada, nada. A gente sabe pela própria família que vem avisar, que quer uma declaração pra levar pra lá pra provar que o aluno é estudante. [...] Eu acho que a escola não se opõe de maneira nenhuma a ajudar, fazer relatório. A gente não se opõe de jeito nenhum. Eu me lembro que na outra escola que eu trabalhei, acho que até 2002, vinha uma pessoa, sentava com a gente, chamava o aluno e a gente até fazia a entrevista, a exposição e ia o relatório com as frequências e até com algumas atividades que ele vinha desenvolvendo. Quando a coisa é deixada solta ninguém liga mesmo não. Se não tem acompanhamento... Eu acho que deveria ter mesmo o acompanhamento com um profissional, um técnico, um assistente social, uma psicóloga; alguém que viesse, acompanhasse esses alunos, né, viesse na escola, viesse na casa do aluno. Aqui na escola nós não temos nenhum tipo desse acompanhamento. Até agora a gente não viu. (Coordenadora da escola E., Pirambu, 2009).*

Podemos imaginar, portanto, um sentimento de desamparo por parte do grupo técnico-pedagógico para trabalhar com adolescentes que são percebidos como “perigosos”, “delinquentes” ou “marginais”, diminuindo as possibilidades para modificarem essas representações e as atitudes com relação a eles. Assim, apesar de existirem muitas ocasiões em que ocorre de forma explícita a violência, também há casos reveladores das fantasias e das angústias predominantes com relação aos adolescentes em liberdade assistida como agentes sempre perigosos e agressivos. No caso do Tancredo Neves, por exemplo, apesar de alguns educadores revelarem o medo de que esses alunos tragam o conflito para dentro da escola, isso nunca ocorreu de fato.

Além disso, existem atitudes bastante questionáveis por parte de professores e diretores, quando ocorrem situações de conflitos e brigas nas escolas. Algumas dessas atitudes foram registradas em nosso diário de campo, sendo um caso particularmente grave o ocorrido em uma instituição de ensino no Bom Jardim, em 1º de outubro de 2009:

*Cheguei no colégio por volta de 9:00 horas e encontrei o portão fechado. Depois de alguns minutos chamando por alguém que permitisse minha entrada, fui recepcionada por uma agente fardada que realizava a segurança do colégio. Posteriormente foi esclarecido pela diretora que se tratava de um serviço terceirizado pela prefeitura para garantir a “ordem” dentro da escola. Foi esta agente que me acompanhou até a secretaria e informou à direção que eu solicitava “uma conversa”. Enquanto aguardava, no pátio da escola duas alunas trocavam vários insultos sem nenhuma intervenção por parte dos funcionários. Durante um período de dez a quinze minutos as estudantes se xingaram e se acusaram. Depois disso partiram para a agressão física, só então sendo separadas pelo auxiliar de serviços gerais e pela*

*agente de segurança que me recebeu. O procedimento realizado pela direção foi encaminhar uma das estudantes para casa, com um aviso para que a família comparecesse à escola na manhã seguinte, enquanto a outra esperava na escola que a responsável chegasse. Enquanto a direção tomava estas providências, eu continuava a esperar na secretaria onde estavam, além de duas agentes administrativas, três professoras que aguardavam o horário de suas aulas. Sem saber qual era o objetivo de minha visita, estes funcionários conversavam sobre o ocorrido e davam suas opiniões sobre as alunas. Os comentários iniciais eram de surpresa pela “valentia” da aluna mais nova que tinha um porte físico aparentemente bem mais frágil: “Essa baixinha é invocada! Tu viu?”, “Ô bichinha danada! Não abriu da briga, não. Partiu pra cima!”. O clima era de uma excitação que por vezes soou como um incentivo ou uma valorização desta aluna por não ter se esquivado do embate corporal. Depois, olhando pra mim, falaram que essas brigas eram corriqueiras, que muitas vezes envolviam “gangues” que “se pegavam” fora da escola e compararam estes alunos com “galos de briga” e “cachorros”. Duas das professoras falaram ter medo ao sair da instituição, devido a estes conflitos: “sempre sobra uma pedrada”. Já uma das agentes administrativas revelou-se incrivelmente descomprometida com estes alunos: “Separar pra quê? Deixa brigar! Se se matam por aí é menos um. Esses meninos não querem nada com a vida”. Em outro momento, ao saber que uma das alunas foi dispensada, disse: “Foram pra casa? Se brigar agora é ruim porque a gente não vê. Bom é quando é na saída”, e revelou que nas vezes em que estas brigas ficavam ‘anunciadas’ através de ameaças, eles (não ficou claro quem, mas certamente não se referia ao corpo discente) faziam apostas sobre quem ia “ganhar a briga”. Bastante interessante foi a atitude da merendeira da escola (que durante o confronto tinha se aproximado para*

*ajudar a apartar as alunas) diante destes comentários, parecendo ser a única pessoa realmente sensível com o ocorrido: “eu acho que vocês, como educadores, não deviam tá incentivando isso não”.*

Abramovay e Rua (2002) realizaram um extenso estudo relativo às violências nas escolas que nos auxilia na compreensão do fenômeno. Concordando com as formulações de Debarbieux (1999), afirmam as autoras que a violência nas escolas estaria associada a três dimensões sócio-organizacionais distintas:

Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração de gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se com o componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. (Abramovay e Rua, 2002, p. 231).

Em que pese as referidas autoras não levarem em consideração a estrutura classista e excludente das escolas no âmbito capitalista, deixando de relacionar o fenômeno da violência como relacionado com tal questão, importa frisar em sua interpretação o fato de que “é possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades” (p. 231). Neste estudo, a relação entre professor e aluno ocupa um lugar de destaque. Evidentemente, não é possível estabelecer modelos apriorísticos para essa relação, mas algumas nuances merecem ser destacadas. O

tratamento que é dispensado desde o primeiro dia de aula, por exemplo, tem um grande peso no sentido de criar um clima positivo para a continuidade do ano letivo. No entanto, quando há demonstrações de desinteresse e indiferença, prevalecendo as soluções “fáceis” para a eliminação dos problemas, como retirar o aluno de sala, por exemplo, os embates entre corpo docente e discente se tornam mais frequentes e intensos.

Ainda de acordo com as pesquisadoras, os alunos valorizam aqueles que lhes incentivam a continuar os estudos, mostram-se interessados neles, preocupam-se com o seu desempenho, dão conselhos, dialogam, são amigos etc. Como tivemos oportunidade de perceber, não é exatamente isso que ocorre com os adolescentes em conflito com a lei, o que dificulta a harmonia e o apego entre corpo discente e docente, além de desestimulá-los. Alguns depoimentos, contudo, deixam claro que há casos de maior companheirismo e que, nesse tipo de relação, os alunos “facilitam” o andamento da aula:

*Aquela professora queria porque queria que a gente fizesse as coisas, mas a gente não fazia. Se fala ignorante comigo eu também falo, né. Teve uma lá que queria que eu fosse limpar o apagador; eu disse “não sou nem trabalhador do colégio, quem tem que limpar é a senhora”. Aí a outra não, a professora de inglês chegava “ei W., tu tem como limpar o apagador?”, eu digo “ó, na hora”, aí eu limpo. Pra outra eu não limpo mermo não. (W., egresso, 19 anos, Tancredo Neves).*

Adolescente 1 – *Eu gostava da professora não era porque ela fazia meus gosto não, era porque ela se dava com a gente, não era?*

*Adolescente 2 – Era, ela era gente fina. Se a gente tivesse de aniversário, ela lembrava de tudinho e ainda levava presente. Pra mim ela deu uma caixa de chocolate bem assim que eu nunca tinha visto, ó. Uns bombom que por fora era crocante e por dentro era tipo um negócio bem molezinho. Bom que só. Eu disse “valeu, professora!”. Aí no dia do aniversário dela a gente também levava. (Entrevista em grupo com egressos da LAC, Tancredo Neves, 2009).*

*Tem uns que conseguem dar aula, tem outros que a gente não deixa mesmo não. (Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema, 2009).*

Uma atitude amigável e respeitosa, portando, possibilita uma convivência igualmente cortês, contrariando a imagem de “delinquente” que esses jovens carregam. Procede, assim, a reflexão de Rolim (2006, p. 171) a respeito das violências nas escolas:

A escola descobre-se, então, acoitada a partir de seu próprio interior. A violência não é mais uma ameaça oferecida pelo que há de incompreensível e intolerável fora de seus muros. Muitos adolescentes vinculam-se à violência dentro da escola e em oposição a ela. Alguns exibem armas nos corredores, outros se drogam nos banheiros. O que fazer? Qualquer que seja a solução, ela não será alcançada pela hipótese repressiva. Pelo contrário, a tentativa de disciplinar os adolescentes pelo reforço de medidas impositivas ou pela presença de diferentes formas de policiamento tende a aguçá-las e generalizar os conflitos.

Portanto, o importante é construir soluções *com* os próprios adolescentes, e não *contra* eles, rompendo assim com a dinâmica em que há sempre ganhadores e perdedores. No mesmo sentido, aposta Barreto (1997) que,

O aluno indisciplinado é aquele caracterizado como desobediente: que não cumpre ordens, não aceita os padrões do grupo; que desafia a autoridade; agride os colegas com palavras de baixo calão; briga e bate neles, destrói suas coisas; agride a professora, desrespeitando-a; é irrequieto e perturba o trabalho dos demais; é irônico, cruel, revoltado e apresenta, na maior parte dos casos, péssimo aproveitamento. Para alterar esse repertório de “más qualidades”, os recursos de que se vale o professor vão desde aqueles considerados como altamente recomendáveis dentro de uma perspectiva psicopedagógica, até os que não são sancionados pela pedagogia moderna, como gritos, rigor excessivo, repreensões muito frequentes.... As medidas que surtem melhor resultado tanto nos casos individuais quanto nas classes indisciplinadas, são as que consistem em demonstração de afeto e atenção por parte do professor. Quando o interesse do professor se faz sentir através da intensificação do diálogo entre aluno e professor... o comportamento tende a melhorar (Barreto, 1997, p. 339-340).

Assim, intervenções não acusatórias possuem resultados mais efetivos:

*A gente sempre orienta os professores pra eles não entrarem em conflito com os alunos, não baterem boca com os alunos. Encaminhe os alunos pra coordenação pra gente conversar.[...] Aí foi que a professora nos encaminhou. A gente andou fazendo uma abordagem geral dentro da sala da questão de respeitar, que o professor antes de tudo é um amigo, que não veja o professor como um inimigo. O professor é um orientador. Foi depois que a gente entrou e tentou fazer assim de uma forma bem abrangente, a situação melhorou. Porque assim, como eu já te falei, a gente vai medir força, vai gerar conflito, a gente não tem nenhuma solução, não chega a nenhuma solução. (Coordenadora da escola E., Pirambu, 2009).*

Outro elemento determinante é a possibilidade de estruturas mais horizontais de poder, primando por um espaço democrático e participativo em que os jovens possam manifestar suas opiniões e contestar, pelo uso da palavra, as regras existentes ou os métodos empregados pelo corpo docente, “antes que o façam com pedras e pontapés” (Rolim, 2006, p. 171). O depoimento de Francerina é muito lúcido nesse sentido:

*A reação deles, geralmente, quando eles não gostam, como eles não veem espaço de participação, então eles acabam realmente fazendo isso de uma forma, digamos, agressiva para os gestores, né. Então eles acabam fazendo isso de forma agressiva. Então como eles não são atendidos eles vão procurar outras vias de denúncia. Claro que não é a forma adequada, ideal, mas que é uma forma de eles se manifestarem, é!*

*Quando eles quebram uma carteira, eles estão manifestando ali uma insatisfação do que eles não estão gostando na escola. E os diretores, os coordenadores, acabam não percebendo isso e aí acabam penalizando o menino de uma forma realmente bem cruel. Eles sentem. [...] Os meninos sentem muita insatisfação no processo de educação, com toda a dinâmica escolar e acabam tendo aversão de ir pra escola. (Francerina – coordenadora da LAC, 2009).*

Na verdade, a escola em si, como espaço físico, é um lugar em que os adolescentes, em geral, gostam de estar. É a “monótona” sala de aula, para usar uma expressão de Lidiany, com sua prática de educação bancária e conteúdos pouco relacionados com as vidas dos adolescentes, que não oferecem alternativas estimulantes para sua permanência:

*Tá no colégio é rocheda, o que ninguém gosta é de estar assistindo aula.  
Falta uma aula melhor, porque os professores são uma morgação total.  
Ninguém deixa a gente falar em sala de aula.*

[...]

*Na escola é onde tudo acontece, do bom ao pior.*

(Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim, 2009).

Isso é reconhecido, inclusive, por alguns dos coordenadores e diretores entrevistados, tal como exemplificado na fala a seguir:

*A escola pra eles, em si, é até ponto de encontro pra festa, eles fazem aniversário aqui. Eles não estão aqui agora porque a escola está sendo pintada, mas se pudesse eles estavam aqui jogando bola [...] Então a escola é tudo pra eles, tudo. É o lazer, é o aprendizado, tudo pra eles é isso aqui, entendeu? [...] Agora, eles não têm noção que tem que ficar em sala assistindo aula; se a gente deixar eles faltam à revelia. Adoram tá aqui dentro, mas assistindo aula que é bom... (Diretora da escola B., Tancredo Neves, 2009).*

Não há uma reflexão por parte dos educadores sobre uma possível relação entre a história escolar dos adolescentes (marcadas pela rejeição, pelo fracasso anunciado antecipadamente, pelas constantes acusações etc) e seu comportamento na instituição. Por que esses (e muitos outros) adolescentes agem dessa forma, demonstrando desinteresse pela aula e descaso com os professores? Acreditamos que é necessária uma autocrítica por parte do corpo técnico-pedagógico para que tais comportamentos não sejam invariavelmente atribuídos a causas externas à escola ou inerentes à “personalidade” dos adolescentes. Existem muitos outros fatores que afetam a relação entre alunos e professores ou demais membros do corpo técnico-pedagógico da escola. A própria percepção que o adolescente tem da escola, a importância que atribui aos estudos, às situações de sucessivas repetências que dão a sensação de “não sair do lugar”, afetam significativamente a forma como eles se comportam nesse ambiente.

Alguns jovens também deixam de acreditar na escola como algo que será realmente útil em sua vida, o que igualmente dificulta muito sua permanência nessa instituição:

*Dizem que é pra arrumar um emprego. Mas eu não acredito nisso não.*

(Entrevista em grupo com adolescentes do Bom Jardim).

*Estudar pra quê? O cara se mata e acaba sem ganhar nem o salário.*

(Entrevista em grupo com adolescentes do Jardim Iracema).

A ética pressuposta pela qual o estudo é o esforço necessário para a qualificação profissional e, por consequência, a concepção de que aquele que estuda poderá adquirir as condições exigidas pelo mercado e habilitar-se ao sucesso, segundo Rolim (2006, p. 170), contrasta violentamente com os valores ideológicos muito mais efetivos e com a própria realidade social. São poucos os adolescentes que, por exemplo, consideram a possibilidade de ingressar na universidade e exercer uma profissão de nível superior. Trabalhar tal tema é um desafio para a medida socioeducativa e para as escolas:

*Também tem a questão de o adolescente não se sentir mais atraído mesmo, ele não quer mais, não quer mais estudar, acha que a educação não vai levar ele pra canto nenhum mais. Ele não sente, ele não quer. Ele internalizou isso, que não dá mais pra ele, né? Aí é uma situação muito mais complexa porque, desmistificar essa visão que a educação não é mais importante pra ele é muito complicado. (Francerina, coordenadora da LAC, 2009).*

*Eles dizem que a escola é chata, que é um saco ficar só lá ouvindo a professora, ou que ela não fala nada, que “ela não vem na minha cadeira”. Isso eu escuto muito dos meninos: que os professores não dão atenção. Então assim, normalmente, os nossos meninos já entram na escola meio que forçados, porque as escolas não querem, não aceitam, porque já tarjam que ele vai fazer confusão na escola, que é problema na certa. Os meninos já têm dificuldade porque não estavam em sala de aula, alguns passaram dois ou três anos sem ir pra escola e então tem dificuldade pra se readaptar... é complicado, né? Eles trazem muito isso. Além da questão de não ter motivação. Muitos não querem mesmo ir, não veem pra quê. (Lidiany, pedagoga da LAC, 2009).*

*Eu vejo assim, que nós, operadores... Eu penso assim, que o Estado, em certo momento, somos nós, né? Nós com nossas coisas, com nossos preconceitos. E que o aparato do Estado não nos cobra, cobra do menino, né? O menino tem que se comportar bem, o menino tem que saber tudo. “Tem que se comportar bem, tem que ser bom aluno, tem que aproveitar a chance que eu tô dando!”. Aí, tem uma outra música do Legião Urbana que fala assim: “a primeira vez é sempre a última chance”. Essa é a primeira vez que o menino tá sendo atendido, mas na verdade é a última chance, ele não vai ter de novo. Às vezes porque o tempo passa e ele não vai ter de novo. Às vezes a política chega pra ele como pro B., né? Dezesete anos, já pertinho dos 18. Foi quando chegou*

*alguma coisa, alguém oferecendo alguma coisa pra ele. Em seguida ele já virou adulto, já foi pro presídio. Então a primeira vez também já foi a última chance.* (Paulina, assistente social da LAC, 2009).

Mais uma vez revela-se o caráter estruturalmente seletivo e excludente da escola que, como vimos, re-traduz continuamente as desigualdades de nível social por desigualdades de nível escolar, consolidando a divisão de classes e mantendo a pobreza como o “reverso” da moeda símbolo do processo único de inclusão/exclusão. O contundente posicionamento da adolescente, transcrito a seguir, revela esse fato crucial e tão nebuloso para a maioria dos “operadores” e, simultaneamente, a consciência necessária para a transformação da própria opressão:

*A gente não entra, né? Quando tem curso é selecionado. Só os melhores alunos entram, só os que eles acham mais inteligentes. O resto fica pra trás. Aí, a maioria não se interessa... A gente vê que não tem lugar no meio deles. Agora, quem disse que a gente deixa?!* (A.K., 17 anos, Bom Jardim, 2009).

Como ignorar o peso da *eliminação* da classe empobrecida no processo educativo e cultural de que a escola participa e legítima?

Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos

excludentes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente (Arroyo, 1992, p. 49).

A autocrítica realizada por Paulina representa um primeiro passo na modificação da organização escolar. Todavia, não se pode perder de vista a radicalidade necessária e descrita por Mészáros (2005): sem uma ruptura nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital, não poderá haver mudanças significativas no sistema educacional. Tratar-se-ia, portanto, antes, de construir um pensamento educacional contra-hegemônico, combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis diante de uma teoria e de uma práxis educativa e transformadora (lembremos a máxima de Rosa Luxemburgo sobre a autoeducação através da prática socialmente transformadora) dado que, sob as relações sociais capitalistas, a educação funciona predominantemente voltada à reprodução do capital.

Se a escola exclui sumariamente os adolescentes sujeitos desta pesquisa, a fala de A.K. revela o potencial da militância a qual se referia Wanderlino Neto (2007) e que apresentamos no primeiro capítulo deste estudo: o engajamento de crianças e adolescentes enquanto sujeitos da luta pelo reconhecimento e fortalecimento de sua condição, negada e oprimida pelo adultocentrismo hegemônico, e em favor da desconstrução do modelo de classe e de dominação em geral. Portanto, se a escola os elimina como sujeitos desnecessários, torceremos nós para que a vida os façam verdadeiros intelectuais orgânicos.

## Considerações Finais

Este estudo tratou de investigar a relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola. Para tanto, partimos de algumas perguntas problematizadoras, dentre as quais: como o adolescente percebe a escola? Qual importância ele dá a educação formal? Como ele é recebido e tratado nas instituições de ensino? E, de outro lado: como o grupo técnico-pedagógico das escolas compreende este adolescente? Como o trata? Que expectativas possui em relação a ele?

Seu campo de pesquisa abarcou adolescentes sob a medida sócio-educativa de Liberdade Assistida Comunitária (LAC), implementada pela Pastoral do Menor, na cidade de Fortaleza – CE, assim como seus familiares, técnicos da LAC e parte do corpo técnico-pedagógico das instituições educacionais que detinham um número mais significativo de experiências com os jovens da referida medida. Integrantes do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Estado do Ceará (CEDECA-CE), por sua atuação no campo da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, também foram incluídos com o objetivo de auxiliar na interpretação das condições de vida dos adolescentes em conflito com a lei.

Buscamos entender a problemática particular dos jovens atendidos na Liberdade Assistida Comunitária de Fortaleza, sem perder de vista a totalidade que ela simultaneamente produz e na qual é produzida, de forma que o fenômeno aqui investigado deve ser compreendido enquanto um fato histórico, na medida em que manifesta o momento de um todo, e desvenda por um instante a sua própria essência. Portanto, baseado em uma compreensão dialética da realidade, nosso esforço interpretativo procurou cumprir uma dupla função: apresentar a relação entre o

adolescente em conflito com a lei e a escola, simultaneamente como fato revelador da dinâmica social capitalista e ao mesmo tempo por ela determinado.

Para tanto, utilizamos a noção de “inclusão perversa”, de José de Souza Martins (1997), como elemento condutor da reflexão. Tal conceito pretende desmascarar na organização capitalista a “inclusão” estritamente em termos daquilo que é conveniente e necessário à mais eficiente reprodução do capital. Neste sentido foi compreendida a própria medida sócio-educativa a que os jovens foram submetidos: o objetivo de “re-socialização” ou “re-inclusão” do adolescente autor de ato infracional, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e no SINASE (2006), não pode ser confundido com uma adaptação ou sujeição acrítica à própria ordem social que lhe oprime. Devemos questionar, portanto, tal “re-socialização”, se ela implica na adequação a uma escola seletiva; na sujeição aos cursos e à formação profissionalizantes que enrijecem as diferenças sociais (Gramsci, 1968); no estímulo ao trabalho alienado etc.

O conceito de criminalização, referente à condenação antecipada dos adolescentes por características físicas, sociais, econômicas ou geográficas supostamente reveladoras de periculosidade, foi também utilizado para demonstrar como se opera culturalmente o processo de inclusão precária ou marginal, no que tange os adolescentes em questão. Ambos os conceitos nos permitiram compreender como, historicamente, as políticas voltadas para crianças e adolescentes empobrecidos se consolidaram em ações classistas, racistas e encarceradoras.

Para atingir ao objetivo proposto partimos de uma concepção de adolescência baseada nos princípios da dialética marxiana, representada especialmente

pela Psicologia sócio-histórica. Em seguida, procuramos situar a adolescência no contexto do capitalismo periférico, demonstrando o acirramento dos efeitos da “questão social” após o neoliberalismo e seus impactos na parcela jovem, especialmente através do fortalecimento do Estado penal, motivado pela articulação ideológica entre juventude pobre e periculosidade (faceta mais cruel do processo de “criminalização”, revelado através das estatísticas sobre a violência que atinge este público).

A sociedade do consumo também consistiu em importante elemento de análise. Neste caso, o objetivo foi relacionar a lógica cultural do capitalismo tardio, marcada pelo fetiche das imagens e sua rápida descartabilidade, com uma juventude cada vez mais coibida de ter acesso às mercadorias socialmente valorizadas. Por fim, apresentamos uma concepção dialética da escola, a partir do lugar que ela ocupa na sociedade dividida em classes.

A partir da análise das entrevistas, pudemos perceber que o caráter seletivo e excludente da escola capitalista se manifesta também em relação aos adolescentes em conflito com a lei, e o faz de diversas formas: através da atualização de concepções desde segmento como objetos de proteção, de controle e disciplinamento e de repressão social; de sua criminalização; das profecias auto-realizadoras sobre seu fracasso escolar; e do tratamento discriminatório que lhes dirige. Por seu turno, os jovens apresentam-se desmotivados e, diversas vezes, ou conformados com o processo excludente ou reagindo a ele de forma agressiva (até porque não encontram espaço para responder de outra forma). A relação que se estabelece, portanto, é permeada de violências concretas ou simbólicas, refletindo a intolerância de ambas as partes. Os processos de inclusão perversa e criminalização, portanto, também puderam ser percebidos neste contexto, sendo simultaneamente explicativos e produtores.

Diante deste quadro, em que uma adolescência é gestada sob as condições mais comprometedoras do capitalismo neoliberal, em que adolescentes têm seu direito à educação impedido pela ação ou omissão daqueles que, justamente, deveriam garanti-lo, é imperativo refletirmos sobre as possibilidades de transformação desta realidade.

Consideramos que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social mais amplo. Sem isso, as mudanças sob tais restrições poderiam, no limite, desejar utilizar reformas educacionais para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista, sem ferir sua lógica global e sem eliminar seus fundamentos causais. Por outro lado, é inegável que modificações mais imediatas devem ser almejadas não apenas para garantir o direito à educação dos adolescentes, mas porque é justa cada ação na caminhada pelo fortalecimento de um processo emancipatório através da consciência de si e do meio social. Acreditamos que os próprios adolescentes devem ser sujeitos dessa luta, sendo ela mesma um processo pedagógico.

A história não está definida, ela é incessantemente mutável. Os adolescentes deste estudo não estão condenados, pelo processo de “inclusão precária” a que foram e estão sujeitos, a uma vida “fracassada”. Neste sentido, consideramos que é possível e necessário afirmar as possibilidades de sua modificação, que não deve ser apenas formal, mas essencial. Esperamos que este estudo tenha, apesar de suas várias limitações, contribuído minimamente para tal finalidade.

No que diz respeito às limitações, assumimos nossa parcialidade quanto à situação revelada dos adolescentes, de certa forma encobrindo o caráter por vezes cruel

das suas ações de transgressão, dos seus atos infracionais: temos clareza de que não estamos lidando com “inocentes”, como fica claro ao defendermos no estudo a necessidade da responsabilização. Na mesma perspectiva, deixamos de apontar com maior clareza de detalhes as condições de trabalho dos educadores e sua limitada formação para lidar com a realidade, não apenas do adolescente em conflito, mas da constante mudança da juventude no que diz respeito às suas formas de socialização, suas demandas, seus desafios no mundo contemporâneo.

Por fim, acreditamos nas palavras de Meszáros que indicam, pelo seu reverso, o longo caminho a ser percorrido neste processo: “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras ao capital significar abandonar, de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (Meszáros, 2005, p. 27).

## Referências Bibliográficas

Aberastury, A. & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Abramovay, M. & Oliveira, H. (2006) O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In Oliveira, H. (Org.) *Direitos negados: a violência contra a criança e do adolescente no Brasil* (pp. 29 – 53). Brasília: UNICEF.

Abranches, S. H. (1985). *Os despossuídos: crescimento e pobreza no país do milagre*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Acanda, J. L. (2006). *Sociedade Civil e Hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Adorno, S. (1994). Crime, justiça e desigualdade jurídica. *Revista USP*. São Paulo, n. 21, p.132-151, mar./abr.

Adorno, S. (1993). A experiência precoce da punição. In Martins, J. S. (Org.), *O massacre dos Inocentes* (pp. 181 – 208). São Paulo: Hucitec.

Agamben, G. (2007). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Almeida, R., Abreu, D. & Barreira, C. (2003). Andando na periferia de Fortaleza: exclusão, juventude e violência. In Fraga, P. C. P & Lulianelli, J. A. S. (Orgs.), *Jovens em tempo real* (pp. 170 - 187). Rio de Janeiro: DP&A.

Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In Sader, E. & Gentili, P. (Orgs), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (pp. 9 – 37). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Anderson, P. (1999). *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Arroyo, M. G. (1992). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Revista Em aberto*, 53, 46 – 53.

Athayde, C.; Mv Bill; Soares, L. E. (2005). *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Barreto, E. S. S. (1997). Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia escolar* (pp. 329 – 355). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bazílio, L. C. & Kramer, S. (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.

Benevides, M. V. M. (2004). Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 34-52). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Bensaid, D. (2008). *Os irredutíveis. Teoremas da resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo.

Berman, M. (1988). *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bock, A. M. B. (2001). A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (Orgs.), *A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 15 – 35). São Paulo: Cortez.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão [Versão eletrônica]. *Cadernos CEDES*, 24, 26-43.

Bourdieu, P. (Coord.) (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

Bucci, E. & Kehl, M. R. (2004). *Videologias: ensaios sobre a televisão*. São Paulo: Boitempo.

Cabral, S. H. & Sousa, S. M. G. (2004). O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil [Versão eletrônica]. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, 71 – 90.

Calheiros, V. & Soares, C. (2007). A naturalização do ato infracional de adolescentes em conflito com a lei. In Sento-Sé, J. T. & Paiva, V. (Orgs.) *Juventude em conflito com a lei* (pp. 107 – 153). Rio de Janeiro: Garamond.

Campos, H. R.; Sousa, D.P.B.A. & Sousa, N. D. (2004). O adolescente em conflito com a lei no Brasil. In Armenta, M. F. & Verdugo, V. C. (orgs.) *Delincuencia juvenil* (pp.85 – 100). CONACYT: México.

Cohn, A. (2004) O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 75 - 88). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. (2003). Jovens pobres: o mito da periculosidade. In Fraga, P. C.P. & Lulianelli, J. A. S. (Orgs.) *Jovens em tempo real* (pp. 19 – 37). Rio de Janeiro: DP&A.

Conselho Federal de Psicologia & Ordem dos Advogados do Brasil. (2007). *Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo.

Costa, J. F. (1989). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Costa, J. F. (2004). Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 75 - 88). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Coutinho, C. N. (1999). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Couto, B. R. (2008). *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez.

Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Demo, P. (1988). *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1990). *Pobreza política*. São Paulo: Cortez.

Engels, F. (1884/2002). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Enguita, M. F. (1994). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, P. A. A. & Silva, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. (p. 93 – 110). Rio de Janeiro: Vozes.

Evangelista, J. E. (2002). *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez.

Evangelista, J. E. (2007). *Teoria social pós-moderna: introdução crítica*. Porto Alegre: Sulina.

Fernandes, F. (1975). *A universidade brasileira*. São Paulo: Brasiliense.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1989). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Fraga, P. C. P. (2008). Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção da violência contra jovens. In Sales, M. A., Matos, M. C. & Leal, M. C.

(Orgs.). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos* (pp. 81 – 103). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1997). *Educação bancária e educação libertadora*. In Patto, M. H. S. P. *Introdução à Psicologia escolar* (61 – 78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.

Frigotto, G. (2000). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2004). *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 180 - 216). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Goffman, E. (1990). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

Gonçalves, M. G. M. (2003). *Concepções de adolescência vinculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens*. In Ozella, S. (Org.) *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 41 – 62). São Paulo: Cortez.

Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Harvey, D. (1994). *A condição pós moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

Hobsbawn, E. (1992). *Renascendo das cinzas*. In: Blackburn, R. (Org.) *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ILANUD (2002) *Quando o Estado agride a criança*. In Oliveira, H. (Org.) *Direitos negados: a violência contra a criança e do adolescente no Brasil* (pp. 29 – 53). Brasília: UNICEF.

Jacques, M. G. (1998). *Identidade*. In Jacques, M. G.; Strey, M. N.; Bernardes, N. M. G.; Guareschi, P. A.; Carlos, S. A & Fonseca, T. M. G. (Orgs.) *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 159 – 167). Petrópolis: Vozes.

Jameson, F. (1999). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.

Kehl, M. R. (2004). *Juventude como sintoma da cultura*. In: Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 89 - 113). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Kosik, K. (1986). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lane, S. (1984). A psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In Lane, S. e Codo, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

Lasch, C. (1987). *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense.

Lukács, G. (1974). *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Porto: Publicação Escorpião.

Lukács, G. (1979). *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.

Machado, E. P. & Noronha, C. V. (2002, janeiro/junho). A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. *Revista Sociologias*, 4 (7), 188 – 221.

Marrach, S. A. (2002). Neoliberalismo e educação. In: Silva, C. A., Bueno, M.S., Ghiraldelli, P. & Marrach, S. A. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões de nossa época, v. 61 (pp. 42 – 56).

Marques, R. M. & Mendes, A. (2007). Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. *Revista Katálysis*, 10 [1].

Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

Marx, K. (1844/1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os pensadores.

Marx, K. (1867/1996). *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Marx, K. & Engels, F. (1848/2000) *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret.

Menegat, M. (2006). *O olho da barbárie*. São Paulo: Expressão popular.

Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

Minayo, M. C. (1992). O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Miraglia, P. (Coord.) (2008) *Mapeamento Nacional das Medidas socioeducativas em meio aberto – relatório resumido*. ILANUD / SEDH.

Müller, E. (2005). As palavras nunca voltam vazias: reflexões sobre classificações etárias. In Alvim, R.; Queiroz, T. & Ferreira, E. (Orgs.) *Jovens e Juventudes*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.

Nascimento, M. L., Cunha, F. L. & Vicente, L. M. D. (2008) A desqualificação da família pobre como forma de criminalização da pobreza. In: *Psicologia política* 14 (7).

Neto, W. N. (2007). Direitos Humanos. In *Justiça Juvenil sob o marco da proteção integral: caderno de textos*. Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça Juvenil da Infância e da Juventude – ABMP (pp. 03 – 27).

Netto, J. P. (2007). *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

Netto, J. P. (2001). Cinco notas a propósito da “questão social”. In: Netto, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

Netto, J. P. & Braz, M. (2008). *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

Nicodemos, C. (2006). A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.), *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 61-85). São Paulo: ILANUD.

Njaine, k. & Minayo (2002). Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. *Ciência e saúde coletiva*, 7(2), 285 - 291 (ABRASCO).

Njaine, K. & Vivarta, V. (2006). Excessos e avanços. In Oliveira, H. (Org.) *Direitos negados: a violência contra a criança e do adolescente no Brasil* (pp. 71 - 95). Brasília: UNICEF.

Nunes, C. S. C. (2000). A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. *Revista Trilhas*, v.1, n.2 (16 -20).

Oliveira, C. S. (2001). *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina.

Oliveira, F. (2003). *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.

Oliveira, F. (2007). Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In Oliveira, F. & Rizek, C.S. (Orgs.) *A era da indeterminação*. (PP. 15 – 45). São Paulo: Boitempo.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In Contini, M. L. J; Koller, S. H. & Barros, M. N. S. (Orgs.) *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16 – 24). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Ozella, S. A. (2003). Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In Ozella, S. (Org.) *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 17 – 40). São Paulo: Cortez.

Paiva, I. L. (2008). *Os novos quixotes da psicologia e a prática social no âmbito do “terceiro setor”*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Paixão, M. & Carvano, L. M (Orgs.) (2008). *Relatório anual das desigualdades raciais do Brasil 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (Org.) (1997). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pinheiro, A. A. A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.

Potengy, G., Paiva, V. & Castro, E. (1999). Produzindo novas identidades: fragmentação do trabalho e do consumo e novos estilos de vida na sociedade contemporânea. *Contemporaneidade e educação*, 4 (5), 73 – 98.

Ribeiro, P. R. M. (2003). A criança brasileira nas primeiras décadas do século XX: a ação da higiene mental na psiquiatria, na psicologia e na educação. In Boarini, M. L. (Org.) *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil* (pp. 71 – 96). Maringá: Eduem.

Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula e Amais Livraria e Editora.

Rizzini, I. (2000). *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: UNICEF.

Rizzini, I., Zamora, M. H, & Klein, A. (2007). O adolescente em contexto. In *Justiça Juvenil sob o marco da proteção integral: caderno de textos* (pp. 28 – 43).

Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça Juvenil da Infância e da Juventude – ABMP.

Rolim, M. (2006). *A síndrome da rainha vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Romanelli, O. (1998). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Roseno, R. (2006, março). *Psicologia e Direitos Humanos*. Palestra proferida na XII Semana de Psicologia da UNIFOR - A Psicologia que queremos para a sociedade que sonhamos. Fortaleza – CE.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1981). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia escolar*. (pp. 258 – 295). São Paulo: T. A. Queiroz.

Sales, M. A. (2006). Ética, democracia participativa e socialismo: o modo petista de governar em xeque sob o Governo Lula. *Serviço Social e sociedade*, 85,29-61.

Sales, M. A. (2007). *(In)Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Cortez.

Santos, A. (2005). A reforma trabalhista e sindical do governo Lula: de volta aos parâmetros neoliberais. *Serviço social e sociedade*, 81, 40 – 57.

Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S.(Org.) (2002). *Democratizar a democracia:os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sawaia, B. (2001). O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97 – 118). Petrópolis: Vozes.

Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Severino, A. J. (1986). Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: E.P.U.

Silva, J. S (Coord.). (2006). *Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004 -2006*. Rio de Janeiro: Obseatório de Favelas.

Silva, M. L. de O. (2007). Adolescentes em Conflito com a Lei: trajetórias de violências e de controle socio-penal [Versão eletrônica]. *PUCviva Revista*, v. 8, p. 69-74.

Snyders, G. (1981). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores.

Soares, L. E. (2004) Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 130 - 159). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Soares, L. T. R. (2001). *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Vozes.

Soares, L. T. R. (2002). *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. Coleção Questões de Nossa Época (v. 78). São Paulo: Cortez.

Teixeira, M. de L. T. (2007). Mais uma vez... A redução da idade penal [Versão eletrônica]. *PUCviva Revista*, v. 30, p. 11-15.

Vicentin, M. C. ( 2005). *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei*. São Paulo: Hucitec.

Volpi, M. (1997). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez.

Waiselfisz, J. (2006) *Mapa da violência V – os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO.

Waiselfisz, J. (2008) *Os jovens da América Latina*. Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana.

Wacquant, L. (1999/2001). *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Wacquant, L. (2003). *Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Wood, E. & Foster, J. B. (1999). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Yamamoto, O. H. (1996). Neoliberalismo e políticas sociais: o impacto na psicologia brasileira. *Psicologia Revista*, 2, 13-26.

**ANEXOS**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)