



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE**

**“A GENTE NASCEU BANDIDO E VAI MORRER BANDIDO”?
TRAJETÓRIAS DE CRIMINALIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

Candida de Souza

Brasília/DF, março de 2017.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE**

**“A GENTE NASCEU BANDIDO E VAI MORRER BANDIDO”?
TRAJETÓRIAS DE CRIMINALIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

Candida de Souza

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e
Educação.**

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília/DF, março de 2017.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Souza, Candida
dS0729 "A gente nasceu bandido e vai morrer bandido"?
" Trajetórias de criminalização e escolarização de
adolescentes privados de liberdade / Candida de
Souza; orientador Daniele Nunes Henrique Silva. --
Brasília, 2017.
282 p.

Tese (Doutorado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. Desenvolvimento cultural. 2. Adolescência. 3.
Materialismo histórico dialético. 4. Sistema
Socioeducativo. 5. Escolarização. I. Nunes Henrique
Silva, Daniele, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Maristela Rossato – Membro
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Maria Lúcia Pinto Leal – Membro
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Ilana Lemos de Paiva – Membro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dra. Eva Aparecida Pereira Seabra da Cruz – Membro
Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada – USP

Prof^ª. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília/DF, março de 2017.

O que ele queria era felicidade, era alegria, era fugir de toda aquela miséria, de toda aquela desgraça que os cercava e os estrangulava. Havia, é verdade, a grande liberdade das ruas. Mas havia também o abandono de qualquer carinho, a falta de todas as palavras boas.

(Amado, 2008, p. 38)

A Marcos Dionísio Medeiros Caldas (*in memoriam*), por ter me ensinado que amizade, luta e poesia valem mais que academia. Por ter transformado vidas. Por ter sido um homem enorme.

Agradecimentos

Um doutorado tem data para começar e para acabar. As experiências que se vive nele, não; elas se perpetuam para toda a vida. Duas ou três linhas não dão conta de dimensionar a importância de cada relação estabelecida ao longo dos últimos quatro anos, mas o significado de cada pessoa abaixo na minha vida reflete e refrata cada pedacinho de mim. As ideias que serão apresentadas neste texto são provenientes das vivências com cada uma de vocês, em diferentes dimensões. Agradeço a vocês por me fazerem me tornar eu mesma, na certeza de que o fechamento desse ciclo é nosso. E só foi possível porque vocês atravessaram meu caminho. Agradeço:

A Dani Nunes, que me acolheu em um momento de confusão teórica e perda de referências. Uma orientadora exemplar, como poucas na academia. Dani, tenho certeza que esse é só o começo de uma parceria que ainda trará muitos outros frutos. Obrigada por confiar em mim!

A Maristela, Maria Lúcia (Baiana) e Patrícia Pederiva, por gentilmente aceitarem ler este trabalho. Obrigada por contribuírem para a minha formação.

A Ilana, parceira de trabalho, de luta e de vida. A quem agradeço meu crescimento na trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Obrigada pela amizade!

A Eva, uma ótima surpresa que o grupo de pesquisa me deu. Obrigada pelas trocas, pelos encontros, pelo carinho! Cresci muito contigo e espero continuar crescendo.

A Alberto Rosa, orientador do Doutorado Sanduíche na Espanha, pela disponibilidade em me receber no seu grupo de pesquisa.

A Cleide, minha mainha, que segue me inspirando todos os dias a ser uma pessoa melhor. Obrigada por me fazer ser quem eu sou, meu amor! Essa vitória é nossa!

A Candice, uma mulher e mãe admirável que tenho a sorte de ter como irmã. Obrigada! Se você não estivesse aqui, essa Brasília seria muito mais árida.

Às minhas mulheres maravilhosas e coautoras da minha vida: Tati, Sol, Rosa, Keyla, Quel e Vlândia, com quem me fortaleço todos os dias. Que encham meu cotidiano de amor, coletividade e empoderamento. A melhor família que o destino poderia ter me dado. Obrigada por serem vocês, minhas amoras!

A Helô, pelos mil anos de amizade. Por estar comigo em todos os momentos, mesmo que distante fisicamente. Obrigada, pelo amor, pela companhia, pela certeza de que nosso vínculo é para sempre!

A Dani, por continuar sendo a melhor psicóloga que eu conheço. Fonte de inspiração na luta e no compromisso com a transformação desse mundo. Obrigada pela amizade, pelas parcerias, por me fazer crescer a cada dia.

A Léo, por todo o amor envolvido. Pelo exemplo de homem que é. Pela amizade e pelo suporte na vida. Pepito, obrigada por tudo!

A Félix, por todos os momentos que fortalecem nossa amizade. Pelas infinitas vezes que fomos ao encontro um do outro. Obrigada por estar aqui, meu querido!

A Tadeu, pela companhia na cerva, pela amizade tão cara! Por tornar minha vida na Espanha recheada de carinho. Boe, obrigada por existir na minha vida!

A Nelsinho, pelas aventuras sicilianas, pelo carinho, pelas infinitas risadas e pela ótima companhia de viagem. Obrigada também por ser um profissional admirável, meu querido!

A Camiloba, meu melhor presente brasileiro. Cams, não cabe aqui o tamanho do agradecimento por você ter cruzado meu caminho. Seria bem mais difícil se você não estivesse por perto. Amo!

A Dayane, meu pedacinho de nordeste candango e europeu. Amiga, obrigada pela parceria, pelo cuidado e pelos bons drinks. Obrigada pela amizade e também por ter colocado Fábio no meu rol de amigos candangos.

A Fábio Félix, pela amizade tão importante nessa vida candanga. Por todos os momentos de luta, de aprendizado e de diversão que compartilhamos. Também pela ajuda imprescindível na chegada ao campo de estudo deste trabalho. Obrigada por estar comigo, meu bem!

Às companheiras e companheiros da Esquerda Libertária Anticapitalista, espaço de militância onde cresci incomensuravelmente. Onde aprendi sobre coletividade, compromisso com a luta e sobre afeto. Em especial, às amigas e amigos: Mayra, Luís, Capela, Paraná, Gobbi, Pezão, Ian, Jacó, Gabriel, Telésforo.

Ao grupo Diálogos em Psicologia, que me acolheu com muito carinho e que possibilitou a realização deste trabalho. Sem vocês, não teria sido possível. Meu muitíssimo obrigada pela construção coletiva, Alexandre, Andressa, Marina, Fabrício, Carine, Rosa, Angélica, Janisse, Eva, Raquel, Patrícia, Soraya, Fabiana, Dani Sousa e Bruna.

Às bolsistas do PROCAD, Mari, Lívia, Letícia e Rômulo, que me proporcionaram começar o aprendizado da tarefa de orientação. Obrigada por isso, meninas. Vocês são ótimas!

Às melhores roommies do mundo: Ísis, Jaque e Evelyn. Obrigada por fazerem meu cotidiano muito mais feliz. Por me ensinarem todos os dias a diferença entre dividir apartamento e compartilhar a vida. É muito bom voltar feliz para casa porque sei que vou encontrar vocês. Meu lar é cada uma de vocês, que seguirão comigo independentemente das reviravoltas da vida.

A Charlotte, Fábio, Chico e Alexandre, meus eternos roommies brasileiros. Obrigada pelo cotidiano que compartilhamos juntos, pela amizade que construímos nesse tempo, por terem florido minha chegada a Brasília e seguirem regando minha vida.

Às amigas Lili, Laroca, Elaine, Maiara e Jana. Cada uma a seu tempo, e do seu modo, fizeram minha vida candanga mais fácil e divertida. Vocês são presentes que vou carregar para a vida.

A Natas, por continuar sendo a melhor de todas. Obrigada por ser minha amiga!

A Pedroca, tão importante na minha chegada ao cerrado. Obrigada pela amizade, pelas conversas, pelo carinho. E pelo presente do livro *Capitães da Areia*, que inspirou este trabalho.

A Wall e Pedro, que fazem minha vida muito mais divertida. Obrigada pelo nosso encontro, pela amizade, pela companhia nos melhores e piores momentos da minha vida.

A Dara, onde encontrei sorrisos, leveza e acolhida no momento mais decisivo do trabalho de campo deste estudo. Obrigada pelo encontro, moça!

A Érika, por ter me feito descobrir um novo lugar no mundo. Obrigada, você me ensinou milhões de coisas.

A mis chicas de Delicias: Alanna y Clara. También Itzie y Anna. Gracias a vosotras, porque me he sentido en casa al vuestro lado. ¡Sois mi hogar español y estoy segura que luego quedaremos en las esquinas de este mundo!

A mis mujeres increíbles del otro lado del charco: Irene, Eva y Clémence. ¡Gracias por haber cruzado mi camino, guapas! Sois la parte más linda de Madrid y soy muy grata por haberos conocido.

A Javi, por la dedicación a nuestra relación. Por tener el poder de tranquilizarme siempre. Por aceptarme como soy y por haber hecho mi experiencia extranjera miles de veces mejor. ¡Gracias por todo, mi amor!

À equipe da unidade de internação onde foi realizada a pesquisa, em especial, à professora Jéssica. Pela dedicação aos meninos, por acreditar na sua profissão. Obrigada por me abrir os caminhos para este estudo, Jéssica! Sem você não teria sido possível.

Aos onze adolescentes em privação de liberdade que participaram deste estudo. Meninos, eu acredito em vocês. Obrigada por todo o aprendizado que me proporcionaram!

Ao povo brasileiro, que possibilitou meu afastamento das atividades da UFRN para a realização desta pesquisa, bem como a obtenção de bolsa do Doutorado Sanduíche pela CAPES.

Resumo

O presente texto consiste em uma proposta de elaboração teórico-política acerca das experiências de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade. Trata-se do resultado de uma pesquisa fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a partir do resgate de suas raízes filosóficas e epistemológicas no âmbito do materialismo histórico dialético. Teve o objetivo de investigar, a partir das narrativas dos adolescentes privados de liberdade, a relação entre criminalização e escolarização nas suas trajetórias de desenvolvimento. Mais especificamente, visou: a) analisar a dimensão social da constituição da criminalização a partir das narrativas dos adolescentes; b) identificar a produção de sentidos sobre os processos de escolarização na trajetória dos adolescentes; c) analisar as facetas do processo de institucionalização, durante o cumprimento da medida socioeducativa, que evidenciam o processo de criminalização dos adolescentes. Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa durante quatro meses na escola de uma unidade de internação do Distrito Federal, com uma turma de onze alunos do primeiro ano do ensino médio. Foram utilizadas metodologias participativas, que mediaram debates acerca dos processos de criminalização e escolarização vivenciados pelos adolescentes. A partir das narrativas que emergiram ao longo dos encontros, apresentamos três eixos de análise, cujos temas foram: criminalização, escolarização e sistema socioeducativo. Estes são conceitos distintos, abordados de formas diferentes pelas diversas linhas teóricas dentro e fora da Psicologia, mas que aqui se encontram e se materializam na experiência dos sujeitos deste estudo, como componentes dialéticos de uma mesma totalidade. Os resultados apontaram que a criminalização que atravessa a experiência dos adolescentes privados de liberdade, dentro e fora da unidade de internação, mantém um vínculo estreito com a ineficácia dos processos de escolarização vivenciados por eles. Como desdobramentos, apresentamos algumas premissas

que merecem ser consideradas quando o foco de análise é a experiência dos adolescentes privados de liberdade, quais sejam: a) a privação de liberdade é incompatível com a proposta de uma educação transformadora; b) é urgente a consolidação de um projeto de educação escolar com vistas à transformação social; c) a emancipação política é imprescindível à formação da autoconsciência; d) o fim da criminalização da juventude pobre é impossível sem a superação da sociedade de classes.

Palavras-chave: desenvolvimento cultural; adolescência; materialismo histórico dialético; sistema socioeducativo; escolarização.

Abstract

The present text consists of a proposal of theoretical-political elaboration about the experiences lived by adolescents who are subjected to socio-educational measures that entail deprivation of freedom. It is the result of a research based on Historical-Cultural Psychology, from the rescue of its philosophical and epistemological roots, in the scope of dialectical historical materialism. The objective was to investigate, from the narratives of adolescent-inmates, the relationship between criminalization and schooling in their developmental trajectories. More specifically, it aimed to: a) analyze, from the perspective of the adolescents, the social dimensions of what criminalization constitutes; b) identify the production of meanings of the processes of schooling in the trajectory of those adolescents; c) analyze the facets of the process of institutionalization that, during the fulfillment of the socio-educational measure, are related to the process of criminalization. To achieve these objectives, a four-month study was carried out within a school that exists inside a Youth Detention Center in the Brazilian Federal District (with a class of twelve students of the first year of high school). Participatory methodologies were used, which mediated debates about the processes of both criminalization and schooling that were experienced by adolescents. From the narratives that emerged during the meetings, we present three axis of analysis in the themes of criminalization, schooling and socio-educational system. These are distinct concepts, approached in different ways by the various theoretical perspectives (that exist in Psychology and also outside of it), but which are found and materialized in the experience of the subjects in this study as dialectical components of a same totality. The results showed that the criminalization that crosses the experience of adolescents deprived of their liberty, inside and outside the Youth Detention Center, maintains a close relationship with the inefficacy of the schooling processes experienced by them. As developments, we present some premises that deserve to be considered when the focus of

analysis is the experience of adolescents deprived of their liberty, namely: a) deprivation of liberty is incompatible with the proposal of a transformative education; b) the consolidation of a school education project with a view to social transformation is urgent; c) political emancipation is essential to the formation of self-consciousness; d) the end of the criminalization of poor youth is impossible without overcoming class society.

Keywords: Cultural Development; Adolescence; Dialectical Historical Materialism; Socio-educational Correctional System; Schooling.

Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	9
Abstract	11
Lista de figuras.....	15
Introdução	16
Capítulo 1 - Psicologia do Desenvolvimento e estudos sobre socioeducação: delineamento investigativo.....	23
Psicologia e sistema socioeducativo	24
Socioeducação e escolarização de adolescentes	29
Capítulo 2 - A Psicologia Histórico-Cultural e suas bases marxianas: implicações para um estudo sobre adolescência.....	34
Período crítico: o problema da idade de transição para a perspectiva histórico-cultural.....	50
A dimensão dramática do psiquismo: a formação da pessoa para Lev Semenovich Vigotski	64
Experiência radical e adolescência: apontamentos vigotskianos sobre a <i>perejivanie</i>	70
Capítulo 3 – Método	79
Caracterização do campo	81
Participantes.....	84
Questões éticas.....	84
Procedimentos de construção dos dados.....	85

Tratamento dos dados	87
Capítulo 4 - Constituição social do adolescente pobre e os processos de criminalização	91
4.1. Aspectos sociais da criminalização da adolescência pobre e negra.....	91
4.2. Racismo e pobreza: facetas do sofrimento psíquico	111
Capítulo 5 - A escola às avessas: trabalho, dinheiro e poder na experiência escolar	161
Capítulo 6 – Entre o sancionatório e o pedagógico: os processos de criminalização dentro do sistema socioeducativo.....	213
Considerações finais	246
Referências.....	253
ANEXO 1.....	274
ANEXO 2.....	278

Lista de figuras

Figura 1 - Matriz teórico-epistemológica	19
Figura 2 - Imagem de Pawel Kuczynki escolhida por João.....	123
Figura 3 - Imagem de Pawel Kuczynki escolhida por Newton	124
Figura 4 - Grafite dos Gêmeos escolhido por Rômulo	126
Figura 5 - Imagem de Pawel Kuczynki escolhida por Jorge	127
Figura 6 - Linha do tempo de Rômulo.....	176
Figura 7 - Linha do tempo de Jorge	178
Figura 8 - Linha do tempo de Alexandre	179
Figura 9 - Linha do tempo de João	180
Figura 10 - Linha do tempo de Pedro	181
Figura 11 - Imagem de Basquiat escolhida por Newton.....	220

Introdução

O presente texto consiste em uma proposta de elaboração teórico-política acerca das experiências de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade. É síntese de um trabalho investigativo no âmbito do sistema socioeducativo do Distrito Federal, particularmente, em uma unidade de internação de adolescentes do sexo masculino¹. O esforço aqui empreendido é o de provocar um debate acerca das complexas questões que estão colocadas no âmbito do desenvolvimento cultural de adolescentes em contexto institucional de privação de liberdade, especialmente, no que se refere aos processos de criminalização e de escolarização que marcam suas trajetórias de vida.

O interesse pela realização de um estudo com esse viés é decorrente de um percurso pregresso nos âmbitos acadêmico, profissional e militante junto à população infantojuvenil. Ao longo desta trajetória, foi possível perceber que pesquisas, políticas públicas e movimentos sociais são algumas das dimensões nas quais a questão da adolescência emerge a partir de um lugar bem delimitado. Seja sob uma perspectiva progressista ou conservadora, o que percebemos é que, atualmente, há uma preocupação especial com o público adolescente enquanto uma categoria social definida, que possui características particulares e que, portanto, merece um olhar mais atento e focalizado nas suas especificidades.

No entanto, nem sempre foi assim. A realidade atual decorre de um histórico de produção de conhecimentos que, ao longo das décadas, foi proporcionando a definição da adolescência como uma categoria teórica e social. Assim como ocorre com todas as conceituações históricas, não há uma visão única acerca da adolescência que possa dar suporte às três esferas mencionadas (produção de conhecimentos, políticas públicas e sociedade), de

¹ A identificação da unidade de internação específica na qual o trabalho foi realizado foi suprimida do presente estudo, por questões de sigilo.

modo que as diferentes formas de concebê-la estão atravessadas por valores éticos e políticos também historicamente delimitados.

A depender da época e da sociedade, uma mesma categoria teórica pode ter distintas formas de compreensão, inclusive opostas entre si. Isto ocorre porque o que conforma o significado dos conceitos historicamente construídos está intrinsecamente vinculado à cultura e às condições concretas de produção do conhecimento. Até mesmo no interior de uma mesma sociedade, dentro de uma delimitação temporal específica, os conhecimentos não são produzidos de maneira monolítica, pois os elementos presentes nesta sociedade são demasiado complexos e contraditórios e podem gerar distintas formas de olhar e analisar um mesmo fenômeno, a depender da perspectiva adotada.

Neste sentido, podemos dizer que a adolescência enquanto uma categoria teórica é um conceito em constante disputa, no qual se explicitam diferentes concepções de mundo e de humano (Leal, Facci & Souza, 2014). No entanto, tal disputa não ocorre de maneira equitativa entre as diferentes concepções. Os discursos hegemônicos – isto é, aqueles que estão em conformidade com as ideias preponderantemente difundidas – tendem a ocupar maior espaço na sociedade. Isto não quer dizer que as construções hegemônicas são as mais corretas ou mais factíveis, mas sim que elas possuem uma supremacia na influência dos discursos e práticas sociais.

De fato, em uma sociedade dividida por classes, o lugar de embate das ideias acerca da adolescência não está alheio à ideologia dominante, isto é, à ideologia que conforma os discursos hegemônicos. Trata-se de um lugar controverso, no qual as concepções propagadas pelo senso comum muitas vezes são endossadas por correntes de pensamento que perduraram ao longo da história (Rizzini, 2008).

Na contemporaneidade, estes fatores contribuem para a cristalização de uma concepção hegemônica da adolescência que tem consequências diretas na ontogênese desses sujeitos. Observamos que, no processo de desenvolvimento cultural, o adolescente se constitui no âmagô de uma sociedade cuja ideia de juventude remete aos ideais de liberdade. Todavia, ao mesmo tempo, esse sujeito necessita lidar com o papel social de pessoa-problema que lhe foi imposto pelas mesmas concepções hegemônicas. Existe, pois, uma diferença do que seria a ideal e a real juventude brasileira (Souza & Paiva, 2012). As consequências dessa e outras contradições são impressas na trajetória desses sujeitos e marcam sua experiência na relação consigo, com os outros e com o mundo.

Temos também identificado que aquilo que está por trás das concepções hegemônicas sobre a adolescência vincula-se a uma visão específica de mundo e de concepção do humano, que está diretamente ligada às práticas de sociabilidade configuradas no sistema capitalista contemporâneo. Que reforça estigmas e estereótipos; que aliena. Assim, ao nosso ver, é urgente e necessário demarcar um lugar de disputa conceitual que seja contra-hegemônico. Um lugar que esteja na direção oposta à rotulação destes sujeitos como seres universalmente dotados de características dadas *a priori*, sem considerar a complexidade que envolve suas vivências no âmbito das próprias contradições perpetradas pelo sistema capitalista, desigual e excludente.

Diante destas considerações, optamos por um percurso na apresentação da presente pesquisa que forneça ao/à leitor/a subsídios para questionar a concepção hegemônica de adolescência, a partir das provocações para as quais nos convidam os próprios sujeitos deste estudo. Diferente de propormos um extenso resgate teórico separado da realidade, apresentamos um formato de organização das ideias que tenciona inter-relacionar teoria e práxis. Acreditamos que é somente a partir deste caminho que se torna possível a produção de conhecimentos na contramão das determinações do capital.

Neste sentido, apresentamos uma estrutura esquemática que pretende facilitar a compreensão do/a leitor/a acerca da escolha de organização do presente trabalho. Ela evidencia a matriz teórico-epistemológica que subjaz as reflexões aqui propostas, além de ser uma ferramenta de organização dos principais conceitos a serem abordados. Vale salientar que tal matriz foi desenvolvida posteriormente à realização do trabalho de campo, portanto, é fruto de um esforço teórico que parte da *práxis*; da própria experiência da pesquisadora enquanto sujeito em ação.

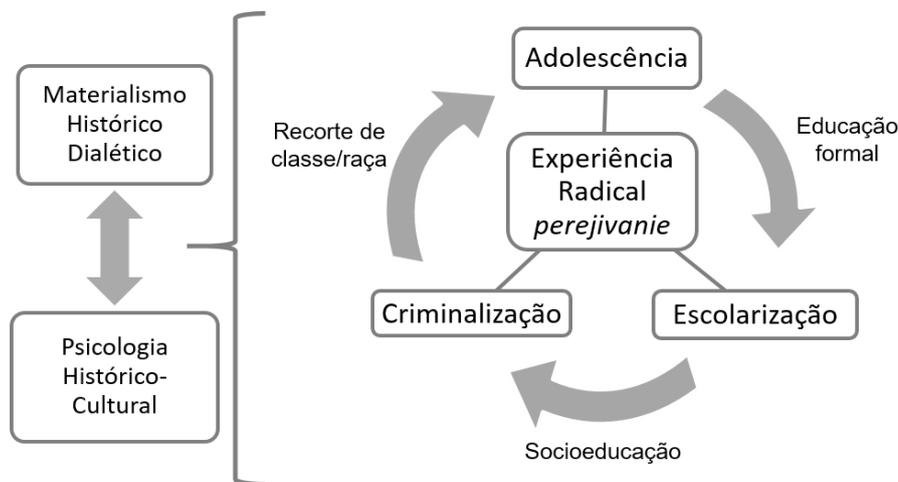


Figura 1 - Matriz teórico-epistemológica

Como se pode observar no esquema acima, escolhemos inicialmente delimitar o substrato teórico-político que subjaz toda a pesquisa. O materialismo histórico dialético, enquanto fundamento da Psicologia Histórico-Cultural, é o que nos dá subsídios para a compreensão da complexidade do humano. Como esta é a base de todo o estudo, optamos por destinar um capítulo à defesa do fundamento marxista desta perspectiva na Psicologia. Salientamos, desde já, que este é um aporte teórico que se configura como contra-hegemônico nos saberes *psi*, uma vez que, via de regra, as contribuições trazidas por Lev Semenovitch Vigostki, em sua maioria, são distanciadas da sua raiz teórico-epistemológica marxista (Duarte, 2012).

A partir deste suporte basilar, emergem os três conceitos-chave da pesquisa: adolescência, criminalização e escolarização. Estes são conceitos distintos, abordados de formas diferentes pelas diversas linhas teóricas dentro e fora da Psicologia, mas que aqui se encontram e se materializam na experiência dos sujeitos deste estudo. Neste sentido, o esforço que aqui se apresenta é o de um ensaio e pesquisa teórico-empírica que contribua na compreensão destes três conceitos enquanto componentes dialéticos de uma mesma totalidade, com vistas a evidenciar os seus desdobramentos nas trajetórias de desenvolvimento dos sujeitos.

Partindo das narrativas construídas no campo de estudo, percebemos alguns outros elementos que contribuem para a conexão destas três dimensões conceituais adotadas: as questões de classe e raça, que estão implicadas no processo de criminalização dos adolescentes; a participação da educação formal nas suas trajetórias de desenvolvimento; o sistema socioeducativo, enquanto resposta estatal ao cometimento de atos infracionais, na sua dupla função sancionatória e pedagógica.

Feita esta amálgama conceitual, apresentamos os objetivos a que se propõe o presente estudo:

Objetivo geral: Investigar, a partir das narrativas dos adolescentes privados de liberdade, a relação entre criminalização e escolarização nas suas trajetórias de desenvolvimento.

Objetivos específicos:

- a) Analisar a dimensão social da constituição da criminalização a partir das narrativas dos adolescentes;
- b) Identificar a produção de sentidos sobre os processos de escolarização na trajetória dos adolescentes;

- c) Analisar as facetas do processo de institucionalização, durante o cumprimento da medida socioeducativa, que evidenciam o processo de criminalização dos adolescentes.

Dito isto, coube-nos, em um momento inicial, buscar de que forma as temáticas aqui trabalhadas têm sido estudadas no âmbito da Psicologia. Compreendemos que, para além da proposição de uma forma contra-hegemônica de se estudar a adolescência, faz-se necessário também que nos apropriemos dos estudos já existentes acerca da interface socioeducação e escolarização, especialmente pelo fato de que o *locus* escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola no interior de uma instituição do sistema socioeducativo.

Neste sentido, como primeira tarefa na elaboração deste trabalho, optamos por realizar um mapeamento das produções científicas que abordam estas duas temáticas: socioeducação e escolarização. Apresentamos a delimitação do nosso estudo a partir desse levantamento, no qual buscamos uma melhor compreensão sobre como a Psicologia tem se posicionado diante desta questão teórica e empírica. Procuramos identificar as abordagens teóricas utilizadas na produção desses temas, com um olhar direcionado para a Psicologia do Desenvolvimento na compreensão da socioeducação e escolarização de adolescentes. A escolha do enfoque pela Psicologia do Desenvolvimento se justifica pelo fato de que esta é a subárea de conhecimento na qual se circunscreve a presente pesquisa; no entanto, pareceu-nos importante buscar também de que forma esta temática tem sido tratada nas outras subáreas *psi*.

Assim, apresentamos um breve resumo dos capítulos que se seguem. Primeiramente, teremos um capítulo que explicita a delimitação do estudo na área da socioeducação e escolarização, conforme abordado acima. Em seguida, um capítulo teórico sobre as bases que fundamentam a pesquisa como um todo, qual seja: a Psicologia Histórico-Cultural à luz do materialismo histórico dialético.

Uma vez apresentado o cenário mais geral que fundamenta a pesquisa, partimos para a conexão teoria-prática, na qual faremos uma explanação sobre a metodologia utilizada no trabalho de campo, com considerações a respeito da nossa perspectiva de método, bem como com especificações acerca da natureza da instituição, questões éticas, quantidade de encontros, participantes e procedimentos metodológicos utilizados.

Por fim, apresentaremos três capítulos teórico-analíticos, organizados a partir dos objetivos e da matriz teórico-epistemológica aqui apresentada, que correspondem não somente à análise de dados, mas a uma proposta de unir teoria e *práxis* proveniente das informações obtidas no contato com a realidade dos sujeitos aqui estudados. São eles:

- a) Constituição social do adolescente e os processos de criminalização;
- b) A escola às avessas: trabalho, dinheiro e poder na experiência escolar;
- c) Entre o sancionatório e o pedagógico: os processos de criminalização dentro do sistema socioeducativo.

Capítulo 1 - Psicologia do Desenvolvimento e estudos sobre socioeducação: delineamento investigativo

Para o delineamento do presente estudo, realizamos uma pesquisa de caráter documental, na qual foram analisados artigos publicados em periódicos indexados em bases de dados nacionais, dentro da área de conhecimento da Psicologia e disponíveis *on line*², até o ano de 2013³. Não foi estabelecida uma data inicial para o levantamento dos artigos, por considerarmos importante incluir todas as produções disponíveis até a atualidade, desde que dentro dos critérios de inclusão aqui propostos: produção nacional, na área da psicologia, sobre o tema em questão.

Como mecanismo de busca, utilizamos os seguintes descritores: socioeducação, socioeducativo, justiça juvenil, ato(s) infracional(is), adolescente(s) em conflito com a lei, SINASE, medida(s) socioeducativa(s).

Por meio das buscas nas bases de dados, foi construído um banco de dados, comportando as seguintes informações referentes aos trabalhos encontrados: descritor utilizado na busca, ano da publicação, área da Psicologia, origem da publicação e se a temática estava ou não relacionada à educação/escolarização.

Organizamos os artigos a partir de critérios como: posicionamento teórico de autores, palavras-chave utilizadas e predominância do referencial teórico em determinada subárea. Os

²As bases de dados utilizadas foram: IndexPsi Periódicos Técnico-Científicos; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); PsycINFO; Scientific Electronic Library Online (SciELO); SCOPUS Elsevier.

³ O levantamento de artigos foi feito até o ano de 2013, pois este trabalho fazia parte da primeira etapa do delineamento da pesquisa, que teve execução no referido ano. Deste trabalho resultou a publicação de um artigo intitulado *Estudos em Psicologia na Interface entre Socioeducação e Escolarização: uma revisão científica*, publicado na revista Psicologia da Educação (Souza & Silva, 2016).

resultados foram estruturados em dois níveis: 1) apresentação geral dos artigos que tratam da socioeducação e se referem às diversas áreas da Psicologia e 2) dentre estes, foram analisados aqueles que mencionavam processos de escolarização.

Encontramos 190 artigos⁴ nos quais existe o interesse pela temática da socioeducação. Ao analisar o período de publicação dos manuscritos, podemos verificar que o registro mais antigo disponível de uma publicação disponível *on line* na área da Psicologia acerca da socioeducação data de 1998 (Duarte, 1998). Além disso, houve um aumento significativo na produção de conhecimento na área do sistema socioeducativo a partir de 2010. Mais de 50% dos artigos encontrados são publicados no período desse ano até 2013.

Estas informações podem indicar que, para além do aumento do número de periódicos indexados *on line* nos últimos anos, a Psicologia tem se preocupado cada vez mais com a temática da justiça juvenil e da adolescência em cumprimento de medidas socioeducativas.

Apresentamos a seguir uma discussão a respeito dos artigos encontrados nos dois níveis de análise aqui propostos.

Psicologia e sistema socioeducativo

Do total de artigos disponíveis, existem produções sobre o sistema socioeducativo nas mais diversas áreas da Psicologia: Psicologia Clínica, do Desenvolvimento, do Esporte, Escolar, Social, Organizacional, da Saúde e Avaliação Psicológica.

Existe uma predominância de estudos na área da Psicologia Social (56%, ou 106 artigos). Isso indica que cada vez mais o/a psicólogo/a tem sido chamado/a enfrentar o desafio

⁴ No total, foram recuperados 312 artigos na busca com os descritores relacionados à socioeducação. Seguindo os critérios de inclusão, foram excluídos 122 artigos, totalizando 190.

de atuar nas políticas sociais, conjuntamente com outros profissionais, por meio de equipes interdisciplinares, o que inclui o sistema socioeducativo.

O expressivo número de artigos no âmbito da Psicologia Social aponta para uma convergência na produção científica e nas práticas profissionais dos psicólogos que atuam nessa política. Vários artigos são descrições de pesquisas empíricas ou com estudos de caso, realizadas em determinada unidade do sistema socioeducativo ou do sistema de justiça juvenil (Baptista, Noguchi & Calil, 2006; Junqueira & Jacoby, 2006; Ikuma, Kodato & Sanches, 2013; Malvasi, 2011; Nardi & Dell'Aglio, 2013; Scisleski, Reis, Hadler, Weigert & Guareschi, 2012).

Vale destacar os estudos que apresentam como temática principal a patologização dos adolescentes (Lima, 1999; Vicentim, Gramkow & Rosa, 2010), questões relacionadas às famílias (Branco, Wagner & Demarchi, 2008; Lima, Alcantara, Almeida & Alves, 2006; Nardi & Dell'Áglio, 2012; Penso, Costa, Conceição & Carreteiro, 2013) e às violações de direitos sofridas pelos adolescentes no âmbito das unidades (Benelli & Costa-Rosa, 2012; Castro & Guareschi, 2008; Jacobina & Costa, 2013), bem como a intersecção da Psicologia com outras áreas do conhecimento, como o Serviço Social e o Direito (Alves, 2009; Barreto, 2011; Costa, Penso, Sudbrack & Jacobina, 2011).

Os principais referenciais teóricos que apareceram no âmbito da Psicologia Social foram: representações sociais, materialismo histórico e dialético, psicologia comunitária, abordagem sistêmica, análise institucional e abordagem foucaultiana. Em quase todas as produções dessa seção, houve uma preocupação em contextualizar politicamente o lugar do sistema socioeducativo na história, bem como os avanços e desafios encontrados na execução dessa política. No entanto, observamos uma secundarização na análise dos processos de desenvolvimento dos adolescentes – principais sujeitos dessa política – à luz de um panorama social mais amplo.

Em segundo lugar em termos quantitativos, a área da Psicologia Clínica é responsável por 24% da produção (ou 46 artigos) sobre sistema socioeducativo. A principal temática abordada nesses estudos dizia respeito à atuação de psicólogos/as no sistema socioeducativo a partir de uma abordagem clínica, ou questões relacionadas aos transtornos de personalidade de adolescentes (Costa, Carvalho & Wentzel, 2009; Morato, Carvalho, Eisenlohr, Noguchi & Mosqueira, 2005; Schmitt, Pinto, Gomes, Quevedo, & Stein, 2006). Acerca do referencial teórico utilizado por esses estudos, há a predominância da Psicanálise (Barra, 2007; Salum, 2007; Silva & Araújo, 2013; Vorcaro & Mazzini, 2008; Xavier, Ferreira & Paravidini, 2011), com incidência residual de outras abordagens como Terapia Cognitivo-Comportamental (Palma & Neufeld, 2011), Psicodrama (Café & Nascimento, 2012) e Fenomenologia (Jost, 2010).

As outras seis áreas, aqui referidas, somam, juntas, os 20% restantes das publicações (ou 38 artigos), dos quais 15 (8%) estão no espectro da Psicologia do Desenvolvimento, conforme veremos a seguir.

Apareceu no *corpus* de análise a Teoria Sistêmica aplicada à Psicologia do Desenvolvimento em duas obras, das quais uma apresenta a abordagem semiótico-sistêmica. De acordo com as autoras Figueiredo Santos & Bastos (2007), as dimensões semiótica e sistêmica são convergentes à medida que compreendem a unidade dialética pessoa-contexto, superando a dicotomização e compreendendo que essas duas variáveis são aspectos distintos, porém interdependentes.

Os outros artigos baseados na Teoria Sistêmica enfocam as relações familiares e o processo de constituição da identidade de sujeitos que cometeram atos infracionais e são usuários de drogas. As autoras Penso e Sudbrack (2004; 2009) objetivaram compreender a construção da identidade de adolescentes a partir da contribuição da dinâmica familiar. Para as

autoras, os processos de desenvolvimento possuem na família a sua matriz de construção da identidade de adolescentes. Nos casos em que esses sujeitos nascem “fora do tempo familiar” (Penso & Sudbrack, 2009, p. 5), sem papéis específicos na família, eles buscam refúgio nos seus pares, o que os levariam ao uso de drogas e cometimento de atos infracionais.

Contudo, Sawaia (2014) salienta que os processos de inclusão perversa e estigmatização desses sujeitos, aliados à cultura de incentivo e à falta de acesso ao consumo, parecem ser elementos indispensáveis para a compreensão dessa situação. Ou seja, circunscrever a centralidade do ato infracional às configurações familiares pode ser uma análise limitada, visto que esta é apenas uma das diversas instituições com as quais os sujeitos estabelecem suas relações sociais e significam a sua experiência social.

Outro artigo pretende investigar os estudos produzidos na Psicologia do Desenvolvimento e a prática da criminalidade (Silva & Rosseti-Ferreira, 2002). As autoras trazem uma importante contribuição, ao enfatizarem as redes de significações como elementos fundamentais na compreensão do comportamento infracional ao longo da vida.

Encontramos, também, três artigos que apresentam como referencial o desenvolvimento sociomoral, coerente com as contribuições de Jean Piaget. A teoria da moralidade, de acordo com o artigo de Kobayashi e Zane (2010), aqui analisado, foi desenvolvida a partir do enfoque psicogenético de Piaget nas relações de respeito e lei moral. As autoras apontam que existem estágios sucessivos de prática e consciência das regras que, ao longo do desenvolvimento do/da adolescente, avançam paulatinamente. Sobre esse aspecto, Monte, Sampaio, Rosa-Filho e Barbosa (2011) afirmam que o sujeito se constitui por meio da construção de conhecimento moral, passando do estado de anomia para o de autonomia, por isso a importância de se buscar construir a autonomia de adolescentes do sistema socioeducativo. Monte e Sampaio (2012), em outro artigo, ao adotarem a perspectiva da

moralidade, buscam identificar as concepções morais de adolescentes, evidenciando que elas se modificam ao longo da vida.

Em contraponto às ideias apresentadas nessas publicações, existem vertentes teóricas na Psicologia do Desenvolvimento que são críticas à epistemologia genética de Jean Piaget. O caráter universalizante e de linearidade presente nessa teoria; a criação de estágios fixos do desenvolvimento, separados por um processo sempre evolutivo para o estágio seguinte, em nossa opinião, caracterizam uma análise anistórica e pouco contextual na caracterização do desenvolvimento humano. Além disso, por vezes, a relação entre os aspectos objetivo e subjetivo, caso não sejam pensados a partir de uma perspectiva dialética, reproduz uma falsa dicotomia que atrapalha uma análise mais qualificada dos processos de desenvolvimento.

Em sintonia com tais preocupações epistêmicas, destacam-se os trabalhos produzidos no âmbito da psicologia cultural do desenvolvimento. Temáticas como a dialética do sentido/significado (Costa & Almeida, 2007), das redes de significações (Souza & Menezes-Santos, 2010), da mediação semiótica (Duarte, 1998), dos processos de subjetivação de adolescentes (Yokoy & Lopes de Oliveira, 2008) e dos processos de dialogismo do self e construção da identidade (Germano & Bessa, 2010) estão inseridas ou orbitam em torno dos trabalhos encontrados aqui. Tais estudos, apesar das diferenças nos modos de conceber o peso da cultura, da história e da dimensão ideológica na formação subjetiva, concordam com a dimensão social da formação do adolescente e partem daí para compreenderem o desenvolvimento em contextos socioeducativos (Souza & Venâncio, 2011).

Souza e Venâncio (2011) referem em seu artigo que a Psicologia Histórico-Cultural adota o sujeito histórico como objeto de estudo e o materialismo dialético como método. No processo de desenvolvimento desse sujeito histórico, a sua mediação semiótica com o mundo se dá por meio de signos, que são internalizados à medida que as suas relações sociais se

constituem (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010). Nesse sentido, a experiência e o desenvolvimento humanos estão imbricados materialmente na realidade social, e vice-versa. No caso de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, por exemplo, o contexto específico da institucionalização, associado às demais experiências históricas anteriores – em geral com uma vida de privações decorrente do modo de produção capitalista –, delinea a experiência subjetiva desses adolescentes e as suas relações sociais, que os constituem enquanto sujeitos.

Indo nessa direção, o artigo de Duarte (1998) analisa que a simbologia desses adolescentes é diferenciada em relação ao aprendizado das crianças/adolescentes que não estão em condições de privação. Isso implica dizer que os processos de aprendizagem e de significação das experiências desses sujeitos se configuram de uma forma particular, em que a lógica do consumo, perversamente, marca suas experiências no acesso (ou não) aos bens materiais e culturais.

Por fim, o artigo de Bazon, Silva e Ferrari (2013) apresenta uma análise no campo do desenvolvimento a partir da trajetória escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Devido à natureza do artigo ter relação direta com os objetivos do estudo, essa obra será analisada mais detalhadamente na próxima seção, em conjunto com as demais publicações que abordam os processos de escolarização de adolescentes.

Socioeducação e escolarização de adolescentes

Do total de artigos da produção nacional em Psicologia na temática da socioeducação, foram encontradas sete obras que versam a respeito de processos educativos e de escolarização de adolescentes em cumprimento de medida, passando pelo campo da Psicologia Social, Escolar e do Desenvolvimento.

Vale salientar que, devido aos critérios de inclusão aqui adotados, foram excluídos do *corpus* de análise outros seis artigos (que estão inclusos nos 122 excluídos) que se referiam à socioeducação na interface com a educação/escolarização, pois estes, apesar de terem sido recuperados por meio de critérios de busca que tentaram restringir os resultados ao campo de conhecimento da Psicologia, foram considerados como situados em áreas correlatas.

Os artigos aqui encontrados analisam a interface escola/socioeducação tanto em medidas em meio aberto quanto de privação de liberdade. Gallo e Williams (2008) foram os únicos autores que realizaram uma pesquisa documental, na qual fizeram uma análise quantitativa das informações dos prontuários de adolescentes, de modo que estabeleceram uma correlação entre a reincidência de atos infracionais e a escolarização. Neste artigo, os autores tentaram estabelecer uma relação direta entre o ato infracional recidivo e a falta de frequência à escola, uso de entorpecentes e emprego de armas. Apesar das informações constantes nos prontuários de adolescentes serem capazes de fornecer indícios da situação escolar e da reincidência de atos infracionais, a associação direta entre esses dois fatores não prescinde de uma abordagem empírica na qual se verifiquem outros aspectos na vida dos adolescentes. Isto porque certamente existem fatores que podem influenciar não só o cometimento de um novo ato infracional, mas também a sua relação com a escola, com a família, dentre outras relações sociais que o adolescente estabelece.

Nas demais pesquisas, todas empíricas e realizadas no âmbito das unidades socioeducativas ou das escolas que recebem esses adolescentes, chamou nossa atenção o fato de que em somente duas delas, os principais sujeitos ouvidos foram os próprios adolescentes, e em nenhuma delas eram adolescentes em privação de liberdade. Este fato evidencia a importância do trabalho de campo realizado no âmbito da presente pesquisa, como forma de

oferecer instrumentos para a compreensão das trajetórias desses sujeitos a partir do seu lugar de fala.

Bazon, Silva e Ferrari (2013) entrevistaram adolescentes (em cumprimento de Semiliberdade e Liberdade Assistida) e realizaram uma caracterização das suas trajetórias escolares e experiências educacionais. O estudo revelou que, mesmo que estes comecem com trajetórias escolares de forma positiva, há a descontinuidade dessas vivências, ou a sua continuidade se dá de maneira preponderantemente negativa. As autoras afirmam que a evasão e o fracasso escolar interferem na aquisição de experiências no desenvolvimento humano dos adolescentes, e que, por isso: “conhecer as trajetórias escolares dos adolescentes em conflito com a lei pode oferecer pistas para a instalação das condições adequadas à escolarização dos mesmos” (p. 190).

Na mesma direção, Dias (2013) investigou os significados que adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida atribuem à escola. A autora identificou que a instituição escolar se apresenta de forma ambígua nas significações desses adolescentes, visto que, ao mesmo tempo em que favorece a sociabilidade de adolescentes, também é o espaço em que se fortalecem o estigma e os conflitos que esses sujeitos vivenciam.

Em geral, os sujeitos das outras pesquisas foram os professores ou a equipe pedagógica das escolas. Silva e Ristum (2010), por exemplo, abordaram a temática da violência escolar, produzida por adolescentes em direção aos docentes. Catozzi, Sayegh e Bariani (2005), por sua vez, realizaram um estudo exploratório para analisar as dificuldades de professores junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Silva e Salles (2011) investigaram as imagens e representações de profissionais da educação e dos discentes sobre adolescentes em cumprimento de medida de liberdade assistida. Padovani e Ristum (2013) exploraram como educadores do sistema avaliam a atuação da escola junto aos adolescentes que cometeram ato

infracional. Nesses estudos, sentimos falta do resgate das contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural, que apareceu apenas residualmente em um dos artigos (Padovani & Ristum, 2013).

Como pôde ser visto, ainda são incipientes as iniciativas que congregam a temática da escolarização e experiências educacionais de adolescentes no âmbito da socioeducação. Foram encontradas apenas sete pesquisas acerca dessa questão, com um viés de diálogo com as políticas públicas voltadas para a justiça juvenil. Ademais, a escassa produção na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, especialmente na interface com os processos de escolarização de adolescentes, também indica uma lacuna nas pesquisas e uma área de investigação a ser ocupada, pois há um importante arcabouço teórico dessa abordagem no âmbito da Psicologia e da Educação.

Diante desse panorama da produção científica na Psicologia/socioeducação/educação, percebemos a importância de estudar o sistema socioeducativo à luz de uma teoria que possa dar conta da complexidade das relações sociais que perpassam a vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a fim de compreender os processos de desenvolvimento desses sujeitos. Do mesmo modo, fomentar o conhecimento científico na temática da escolarização, no âmbito da socioeducação, é resgatar um aspecto fundamental dessa compreensão.

A Psicologia do Desenvolvimento pode contribuir para a compreensão das questões que envolvem a seara da justiça juvenil. As unidades do sistema socioeducativo, a *priori*, já representam um *locus* específico que interfere na dinâmica das experiências de vida dos sujeitos que as frequentam. Assim, a especificidade do processo de cumprimento da medida durante a adolescência representa uma condição peculiar que interfere diretamente no desenvolvimento desses sujeitos. Especialmente nas medidas de privação de liberdade, por

vezes, as instituições do sistema socioeducativo consistem em ambientes inóspitos e de violação de direitos (Sales, 2007).

Nesse sentido, para além de estudos a respeito da instituição socioeducativa em si, é pertinente a produção de conhecimento acerca das trajetórias de vida dos sujeitos que são alvo dessa política, a fim de investigar quais os sentidos que são produzidos no processo de desenvolvimento cultural desses adolescentes.

Assim, as discussões que serão aqui apresentadas, para além da simples categorização de informações, propõem-se a ser um instrumento que contribua para o avanço de uma perspectiva crítica nos estudos da adolescência. Nossa proposição é a de consolidar uma estratégia de visibilidade da experiência destes sujeitos, a partir das suas próprias narrativas, comprometendo-nos a uma perspectiva de produção de conhecimento implicada em um novo projeto de sociedade.

Para tanto, partimos de uma concepção de sujeito e de desenvolvimento que, apesar de minoritária em termos quantitativos na área de conhecimento da Psicologia, representa o caminho mais viável para a compreensão da complexidade do humano: a perspectiva histórico-cultural, que tem como seu principal autor e fundador o pensador soviético Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Assim, faz-se necessário um resgate das bases que fundamentam essa perspectiva, a fim de proporcionar ao/à leitor/a uma compreensão ampla das questões aqui trabalhadas.

Capítulo 2 - A Psicologia Histórico-Cultural e suas bases marxianas: implicações para um estudo sobre adolescência

Muitos são os usos dos conceitos desenvolvidos por Vigotski na atualidade. Apesar de ser uma produção intelectual datada do início do século XX, suas contribuições para a compreensão do humano seguem atuais, dada a riqueza e complexidade das reflexões encontradas na escrita do autor. Ao estudar os pensadores de sua época, Vigotski foi capaz de desenvolver uma teoria que não só aponta os limites das vertentes psicológicas então vigentes (muitas das quais perduram até a atualidade), como também de propor uma mudança radical na forma de se pensar a Psicologia, fundamentada em pressupostos filosóficos e epistemológicos que dão conta de analisar a constituição do humano a partir da sua totalidade (Delari Junior, 2013).

Apesar da grandeza da sua contribuição para a ciência psicológica, Pino (2000) aponta que a difusão da obra vigotskiana se deu de forma tardia. Este fato decorre das condições históricas adversas na própria União Soviética, berço da sua produção. Por ocasião da ascensão do regime stalinista, após a morte de Lênin, em 1924, foi proibida a circulação das obras de vários autores considerados uma ameaça aos princípios ideológicos soviéticos (Makirriain, 2006). Os textos de Vigotski entravam nesse espectro, pois a sua interpretação das ideias marxianas não condizia com a postura totalitária imposta por Joseph Stalin durante a vigência do seu regime.

No Brasil, especialmente na área da educação e da psicologia, a partir da década de 1980 e, mais intensamente, de 1990 até os dias atuais, a tradução para o português de alguns dos seus textos proporcionou a circulação das suas ideias, que foram se expandindo e atraindo a atenção de pesquisadores no cenário acadêmico.

No entanto, existem algumas divergências nas interpretações da obra vigotskiana nos estudos contemporâneos. Estas, por um lado, têm origem nas versões decorrentes da tradução secundária de algumas das suas obras (do russo para o inglês e em seguida para o português), cuja versão traduzida apresenta alterações substanciais com relação à obra original, havendo, em alguns casos, modificação e/ou supressão de trechos ou capítulos inteiros presentes no original (Tuleski, 2010). Por outro lado, tais divergências interpretativas também são decorrentes do posicionamento político-ideológico de uma parte da academia, que não considera, ou coloca em segundo plano, o contexto histórico no qual Vigotski desenvolveu as suas ideias, o que acaba por segmentar os conceitos por ele trabalhados, em um uso utilitarista da sua produção (Duarte, 2012).

Dentre outros usos inadequados, Ratner e Silva (2017) indicam uma distorção epistemológica que se converteu nas tentativas de localizar Vigotski no espectro teórico do interacionismo-construtivista, ou sócio-interacionismo. A perspectiva de um sujeito epistêmico que interage com o meio social – que fundamenta tal arcabouço teórico – aponta para a ideia de que a constituição do humano ocorre a partir da sua socialização. Sabel (2006) refere que esta ideia de socialização (interacionismo social) é incompatível com o pensamento vigotskiano, uma vez que este explicita uma abordagem social que se atrela à história e à cultura na formação do psiquismo. Neste caso, a constituição do humano deriva de um processo de individualização que acontece a partir das relações sociais contraditoriamente intensificadas ao longo do desenvolvimento, e não o oposto.

O distanciamento da psicologia histórico-cultural das suas bases marxianas por parte de correntes de pensamento pós-estruturalistas e neoliberais, apesar de bastante difundido na psicologia e na educação, para nós representa um equívoco. Desta forma, apresentamos aqui uma defesa da perspectiva marxiana na obra de Vigotski, não somente por uma questão de

escolha epistemológica, mas por compreendermos que qualquer abordagem diferente desta não estará sendo fiel à totalidade das suas contribuições para a ciência psicológica.

Vigotski não foi um teórico que se apropriou dos conceitos marxistas para aplicá-los acriticamente à psicologia, mas sim um pensador marcado centralmente por Marx. Uma vez que tomou conhecimento dos princípios filosóficos e do método marxiano, Vigotski desenvolveu a sua própria teoria, que não se circunscreve aos limites do pensamento daquele, mas vai além, ao analisar a forma de constituição do humano a partir das condições materiais de produção (Santa & Baroni, 2014).

A proposta de Vigotski, situada historicamente no contexto da Rússia pós-revolucionária, representou uma ruptura radical com os esforços empreendidos na época para a compreensão do humano, e isso só se tornou possível a partir do método materialista histórico dialético.

Como afirma o próprio Vigotski (1982/2013):

O que, sim, pode ser buscado nos mestres do marxismo não é a solução da questão e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque essas se obtêm sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é apreender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique (Vigotski, 1982/2013, p. 391).

O método proposto por Marx e Engels (1846/2013) se desenvolveu a partir do enfoque nas relações sociais existentes entre as duas classes preeminentes na Europa, durante o século XIX. Marx tinha como objeto de análise a constituição da sociedade capitalista e o surgimento da burguesia em contraposição ao proletariado.

No desenvolvimento de seu método, uma das premissas centrais era a ideia da natureza dialética dos fenômenos sociais. Hegel (1770-1831) foi o filósofo que desenvolveu originalmente a ideia de dialética associada à história, na qual é preciso conceber o mundo como um conjunto de processos que estão dialeticamente interligados entre si, não como um conjunto de fenômenos que já estão acabados ou que se encerram em si mesmos (Marx & Engels, 1846/2013). No entanto, a natureza dialética hegeliana dos fenômenos sociais não parecia suficiente para explicar a complexidade da sociedade. Havia outra questão a ser superada, referente ao idealismo que permeava a compreensão dos fenômenos em Hegel e outros pensadores da época, isto é, ao lugar das ideias como algo abstrato, separado da organização da matéria.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16).

Assim, a dialética foi uma herança do pensamento hegeliano incorporada criticamente por Marx, mas, para o desenvolvimento do seu método, ele partia da premissa de que a análise da sociedade necessitava se originar na materialidade. Não era suficiente entender a história como o processo dialético do desenvolvimento da ideia, era fundamental apreender a própria noção de materialidade da/na história.

No âmbito filosófico, essa guinada epistemológica se tratava de uma crítica ao idealismo proposto por Hegel, bem como à tradição racionalista. O lugar das ideias enquanto uma entidade abstrata, separada da realidade concreta, foi superado pela concepção de que

estas são, na verdade, parte da materialidade que constitui os sujeitos e a sociedade. Isto é, elas são a própria realidade (Marx & Engels, 1846/2013). Neste sentido, as ideias são a reprodução, no plano do pensamento, de um movimento que é real. Porém não se trata de uma reprodução meramente da ordem da reflexologia, pois o sujeito possui um papel histórico ativo nesse processo, ainda que dentro dos limites impostos pela própria história e cultura.

Em síntese, para Hegel, a história era o processo dialético do desenvolvimento da ideia. Para Marx, a dialética histórica se expressa na materialidade da sociedade.

A concepção materialista do pensamento e da sociedade se une à premissa de que a história é o fio condutor da evolução humana e da sociedade. Assim, o devir histórico se concretiza à medida em que há a ação do homem nesse espaço social, que, por sua vez, o transforma e o faz transformar a realidade, numa relação dialética. Neste sentido, a história é, ao mesmo tempo, método e objeto, uma vez que diz respeito à compreensão da evolução da sociedade enquanto processo.

O devir histórico tem como causa as relações que são de ordens materiais, sociais, econômicas e produtivas. Disso decorre que, a partir do momento em que a humanidade passa a intervir na natureza, pode ser capaz de transformá-la e transformar as condições sociais. Da mesma forma, as novas configurações também transformam os sujeitos, e isso é uma característica que difere a humanidade dos demais animais (Marx & Engels, 1846/2013). Por isso, como aponta Makirriain (2006), para compreender a história, é necessário examinar os detalhes das condições de existência das diferentes formações sociais e seu contexto produtivo.

Como consequência da concepção histórica e dialética da humanidade e da sociedade, a partir da materialidade das relações, temos a superação da visão filosófica clássica de que a essência humana precede a existência. Se o motor da humanidade é o devir histórico, no qual os sujeitos são causadores de mudanças na realidade, ao mesmo tempo em que são

transformados por ela, o que nos constitui enquanto humanos não antecede a história, mas é construído à medida que vivemos este processo. Um sujeito só se transforma em si mesmo a partir da sua relação com os demais e com o mundo; a sua essência é construída a partir da experiência e, portanto, não é fixa, mas está em constante desenvolvimento.

A união das premissas expostas acima compõe o método proposto por Marx: o materialismo histórico dialético. Tal método fundamenta as ideias de Vigotski ao longo de toda a sua obra e, ao nosso ver, constitui a forma mais completa de analisar a história da humanidade: a partir da sua materialidade e da dialética das relações sociais. Isso não seria diferente no caso do psiquismo, para Vigotski.

Na trajetória de Vigotski, o rompimento de Marx com o idealismo hegeliano viria a repercutir nas suas primeiras indagações de uma psicologia da alma; do plano das ideias e do pensamento como algo abstrato e separado do corpo. Ao mesmo tempo, Vigotski também não se alinhava com uma ideia reflexológica-mecanicista, na qual o humano seria apenas um reflexo do meio, sem possuir papel ativo diante dos estímulos ambientais. Como apontam Sawaia e Silva (2015), Vigotski propõe a superação epistemológica do sujeito cartesiano e da visão dicotômica entre objetividade e subjetividade; entre corpo e mente. Tal ruptura, aliada à concepção dialética da história, deu subsídios para Vigotski desenvolver um diagnóstico da crise da psicologia enquanto ciência, apontando um caminho para a sua superação. De fato, a recém-criada ciência psicológica do início do século XX encontrava-se fragmentada em diferentes correntes de pensamento, que apontavam para objetos de estudo distintos e que pouco dialogavam entre si.

Vigotski (1982/2013) chegou a esta conclusão ao analisar minuciosamente a história da psicologia, na qual percebeu que a herança do dualismo cartesiano era a perspectiva predominante nessa área do conhecimento científico. Enquanto a psicologia necessitava se

reafirmar como tal, caminhava para uma direção científico-naturalista, que secundarizava, ou desconsiderava os aspectos da subjetividade (como o behaviorismo e a reflexologia) ou, para o subjetivismo, o estudo da *psyché* como algo imaterial, que seria inalcançável no plano material (como a psicanálise e a gestalt).

Conforme apontam Tuleski, Chaves e Leite (2015), de um lado, as correntes idealistas e, de outro, as falsamente materialistas representavam, na verdade, para além de uma diferença de concepções científicas, um posicionamento ideológico. Deste modo, a superação da cisão no plano científico estaria vinculada à superação da dicotomia existente na realidade material entre as classes sociais, entre o interesse individual e a realização social.

A partir do diagnóstico, Vigotski pôde perceber que a única maneira de romper com a fragmentação era a partir da criação de uma teoria psicológica geral, que pudesse dar conta de analisar a *psyché* humana em uma dimensão que superasse o plano idealista e o mecanicista. E isso só seria possível a partir do materialismo histórico dialético. Conforme aponta Sabel (2006):

a psicologia será materialista na medida em que levar em conta a materialidade de seu objeto, bem como a necessidade de estar conectada eticamente com a vida real; será histórica na medida em que considerar o seu objeto – homem – como produto de processos históricos; e será dialética na medida em que considerar e explicar dialeticamente este mesmo objeto: o homem é constituído pelas circunstâncias, ao mesmo tempo em que também as constitui (p. 93).

Vale salientar que tal método de análise da realidade ultrapassa os limites da teoria, de forma que se constitui enquanto uma perspectiva filosófica e de visão de mundo. Assim, as ideias de Vigotski, tal como as marxianas, vinculam-se a um projeto revolucionário e não se

tratam apenas de uma disputa no campo das ideias, mas fundamentam uma perspectiva ético-política em direção à transformação da realidade. Ou seja, esta perspectiva busca entender a realidade a fim de transformá-la.

Mais especificamente, pode-se falar em uma transformação de classe, direcionada à classe proletária. Assim sendo, o método parte de uma visão de mundo que procura intervir na realidade na direção de emancipação desta classe social. A formação do novo homem, diria Vigotski (1982/2013).

A dialética, diretamente imbricada nesse processo, funciona como a forma pela qual o real é apreendido, e possui o caráter de mediação do que é real, para que seja transformado. Isto significa que a própria teoria vigotskiana foi desenvolvida com vistas à compreensão do humano para a transformação das condições materiais de produção (Vigotski, 1930).

Ao romper com as prescrições mecanicistas e reflexológicas sobre o desenvolvimento humano, a perspectiva histórico-cultural parte do pressuposto de que a consciência é social. O psiquismo não consiste numa manifestação fenomênica (*fanei*) nem preexiste ao humano, mas reflete/refrata os contextos econômicos, sociais e culturais em que ele vive, bem como o processo histórico que o produziu (Vigotski, 1982/2013). Desta forma, tratar do fenômeno psicológico significa buscar compreender as condições materiais que subjazem a constituição do humano. A quebra de paradigmas que rompe com a visão dicotômica entre objetividade e subjetividade implica considerar que os processos subjetivos estão imbricados em uma objetividade na qual estes são constituídos. Assim, falamos de uma unidade dialética e indivisível de ambos os aspectos, que é extremamente complexa, contraditória e dinâmica (Vigotski, 2007).

A partir dessa perspectiva, Vigotski, ao desenvolver a teoria histórico-cultural, tem como problema central investigar de que forma acontecem as mudanças em nosso psiquismo

ao longo do desenvolvimento e, em especial, como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, a partir das relações sociais. De acordo com seus argumentos, a formação do que ele chama de conduta⁵ não é somente fruto da evolução biológica, mas sim de um processo construído historicamente e culturalmente, de modo que o desenvolvimento do psiquismo segue as mesmas leis que guiam o desenvolvimento histórico da humanidade (Vigotski, 2007). Ou seja, “as funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas.” (Vigotski, 1929/2000, p. 23). Sobre esse aspecto, Pino (2000) aponta que as leis genéticas do humano estão determinadas pelas condições históricas e culturais e, ainda que ajam em planos distintos (ontogenético e filogenético), constituem-se a partir da mesma lógica.

A premissa vigotskiana acerca da história segue coerente com o materialismo histórico dialético à medida que o seu significado aparece tanto no âmbito filogenético (história geral do desenvolvimento da espécie), quanto no ontogenético (história do desenvolvimento de cada pessoa). A compreensão do desenvolvimento a partir dessas duas dimensões é o ponto central na perspectiva histórico-cultural, que possibilita a investigação do desenvolvimento humano a partir de sua especificidade, que é material, histórica e cultural. As duas dimensões da história, filogenética e ontogenética, são processos distintos, regidos por leis próprias, mas que estão intimamente interligados. Esta unidade dialética constitui o desenvolvimento histórico do humano e, por sua vez, não se apresenta somente na fase da infância, mas durante toda a vida (Tommio & Facci, 2009).

⁵ Na construção teórica de Vigotski, o termo “conduta” desloca seu significado. Não se trata da ideia positivista, que define a conduta a partir de sua qualificação negativa ou positiva. Difere também da definição de Watson, que, ao propor a conduta enquanto objeto de estudo da Psicologia, a circunscreve ao comportamento observável do ser humano. Não se trata aqui da ideia de conduta a partir somente da aparência, mas da complexa relação dialética entre função e estrutura do psiquismo, da constituição da essência do humano, a partir do seu desenvolvimento sociocultural.

No que se refere à análise filogenética, Vigotski (1929/2000) afirma que, devido à necessidade de organização social para a sobrevivência da espécie, o ser humano transforma a sua relação com a natureza e passa a intervir nela por meio do trabalho social, constituindo-se enquanto pessoa social e distinguindo-se dos animais.

El cerebro es el órgano y substrato material de la psique y ésta es una propiedad especial de la materia que ha alcanzado un alto grado de desarrollo. Ambos, cerebro y psique, dependen de las condiciones reales de vida y de su desarrollo ulterior. La psique animal surge de las condiciones de vida exclusivamente biológicas y la consciencia humana surge de las condiciones socio-históricas. La conciencia es el resultado de la más alta organización de la materia, estado al que se llega después de profundas y serias transformaciones dialécticas. Las condiciones de vida afectan a la materia, y ésta posibilita un cierto tipo de actividad psíquica que, a su vez, repercute sobre la organización de la materia, dando así lugar a una influencia progresiva y recíproca (Makirriain, 2006, p. 38).

Desta forma, Vigotski (2007) indica que, uma vez que o homem passa a viver em uma sociedade organizada com base no trabalho, este modifica a sua natureza e passa a submeter-se a leis sócio-históricas.

Nessa direção, existem dois elementos fundamentais no processo de emergência do trabalho social, que constituem o humano: a utilização de instrumentos, enquanto elementos externos ao humano, que permitem a sua interação mediada com a natureza de forma objetiva e concreta e; a emergência dos signos, como elementos simbólicos internos ao psiquismo capazes de mediar a sua ação com o mundo (Vigotski, 1982/2013).

Nosotros creemos que la falta de desarrollo cultural, que desde el punto de vista psicológico constituye el factor más importante de la diferenciación entre el chimpancé y el hombre, depende de la ausencia en el comportamiento del primero de cualquier hecho comparable, aunque sea remotamente, al lenguaje humano, y, en sentido más amplio, de la utilización de signos⁶ (Vigotski, 1982/2013, p. 186).

Assim, o que faz do humano um ser diferente dos outros animais é a sua constituição cultural, como síntese das relações sociais. Neste sentido, temos, no âmbito filogenético, a passagem da ordem natural para a ordem cultural, por meio do trabalho, mediado por instrumentos e signos. Essa passagem é o que guia o desenvolvimento histórico da humanidade.

Diante disso, a ação consciente do homem sobre o mundo, mediada por signos e instrumentos, é o ponto crucial para a constituição da subjetividade. Marx (1846/2013) já propunha que essa ação consciente, o trabalho, é o que fundamenta o ser social. Vigotski, ao desenvolver o conceito de mediação, retoma a perspectiva do trabalho marxiana e avança para uma compreensão sobre a maneira como se dá a formação do psiquismo a partir de elementos mediacionais que subjazem a sua intervenção na natureza e na sociedade.

Já do ponto de vista ontogenético, Vigotski (1929/2000) afirma que, no desenvolvimento humano de cada pessoa, ocorre uma síntese das leis gerais da filogênese. O estudo aprofundado da ontogênese a partir das mesmas leis filogenéticas é, talvez, a maior contribuição da teoria vigotskiana para a consolidação de uma psicologia geral.

⁶ Tradução livre: Nós acreditamos que a falta de desenvolvimento cultural, que do ponto de vista psicológico constitui o fator mais importante da diferenciação entre o chimpanzé e o homem, depende da ausência no comportamento do primeiro de qualquer fato comparável, mesmo remotamente, à linguagem humana, e, em sentido mais amplo, da utilização de signos.

As relações sociais que o sujeito estabelece, mediadas por instrumentos e signos, constituem-no enquanto sujeito cultural e histórico, de tal modo que quando a criança nasce, ela é um ser eminentemente social. (Vigotski, 1929/2000). Na perspectiva vigotskiana, a formação das funções psicológicas superiores é fruto de um longo e complexo processo de desenvolvimento cultural. Deste modo, a constituição da personalidade, a elaboração de conceitos, o caráter volitivo das ações, a imaginação e criação, o surgimento de hábitos e interesses, estão diretamente interligados entre si e, por sua vez, imbricados no curso da história e no desenvolvimento do signo (Pino, 2000).

A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético. Não ter entendido isso ou o ter ignorado constitui, segundo Vigotski, um dos maiores equívocos dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança (Pino, 2000, p. 51).

É esse percurso que proporciona a superação epistemológica que ultrapassa a dicotomia presente na crise estrutural da psicologia. Enquanto umas correntes conseguiam dar conta de explicar processos elementares sensoriais, a partir de um enfoque nas ciências naturais, outras estavam no plano do cientificismo da mente, buscando dar respostas às questões referentes aos processos psicológicos superiores a partir de uma perspectiva metafísica. A grande contribuição de Vigotski foi romper essa aparente concepção paradoxal, ao criar uma perspectiva científica de estudo das funções psicológicas superiores a partir de uma dimensão histórica.

Isto significa, necessariamente, não desconsiderar o papel que exercem as funções elementares no desenvolvimento do psiquismo, mas sim defender a ideia de que estas são a

base para a emergência das funções psicológicas superiores. Ao mesmo tempo, compreender de que maneira estas últimas se desenvolvem ao longo da ontogênese, à medida em que o sujeito entra em contato com a cultura e produz significados a partir dela. E, ainda, de que maneira as leis gerais da filogênese seguem a mesma lógica de desenvolvimento histórico em cada ser humano.

O processo de constituição subjetiva ocorre, então, a partir da mediação instrumental, simbólica (semiótica) e pelo outro, conforme discutimos anteriormente, e são reconstruídas operações internas que, antes, foram externas (portanto, sociais). A esse processo de conversão do social em individual, Vigotski (2007) denominou internalização.

Pino (2005), estudioso da perspectiva histórico-cultural, defende a utilização do termo conversão em vez de internalização, a fim de não cair numa concepção mecanicista e dualista do humano. Consideramos tal revisão apropriada pois entendemos que a conversão do que é público para a esfera individual indica a existência de um processo dialético (e contraditório), em que os modos de ser, de sentir e de se organizar a partir das relações sociais ocorrem com a participação do sujeito. Como afirmam Sawaia e Silva (2015), a forma como refletimos o real não é automática, é mediada em uma unidade de contrários (público e privado), e cada sujeito a experimenta de forma específica.

Assim, os elementos externos possuem a característica orientadora do desenvolvimento graças às experiências dos sujeitos no mundo. Isso implica o estudo da conversão enquanto o ponto nodal que permite a passagem dos aspectos presentes na cultura para o interior do sujeito social. Trata-se, portanto, de um processo psicológico interno que sintetiza sujeito e objeto em uma relação unificada, e que é capaz de produzir a síntese do humano, a própria formação da pessoa social.

De fato, a ação humana na natureza e na sociedade provoca transformações na *psyché* devido à capacidade humana de significação das experiências vividas. Sobre isso, Pino (2000) aponta que o processo de conversão é o momento posterior à significação do outro sobre um determinado dado; quando essa significação passa a se constituir culturalmente no indivíduo. Isto é, “através desse outro ele internaliza a significação do mundo, transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural” (pp. 65-66).

Nesse sentido, o que é convertido das relações sociais não são as relações materiais em si, mas a significação que elas têm para as pessoas. É a significação que confere ao social a sua condição humana, por meio da conversão. E esse é um processo que não ocorre de forma imediata, do homem diretamente com o mundo, mas por meio da mediação semiótica, na qual a linguagem tem um papel fundamental.

Como aponta Pino (2000):

ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do intérprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente. Essa cadeia de significação constitui o que entendemos por semiose: um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, o que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos (Pino, 2000, p. 69).

Disto decorre que a função mediadora do signo perpassa toda a constituição do humano, de tal forma que caracteriza o seu próprio desenvolvimento. Como diz o autor, o desenvolvimento é a aparição e transformação de diversas formas de mediação; e sua noção de interação, bem como a sua relação com os processos superiores, implica necessariamente os mecanismos semióticos.

Neste sentido, o conceito de conversão é uma negação à reflexologia, uma vez que não é somente uma reprodução interna de elementos externos. Trata-se da constituição da especificidade do humano a partir de mediadores semióticos capazes de transformar qualitativamente a estrutura e função do pensamento, isto é, a sua essência.

Temos, então, um sujeito que é um contínuo co-constituir-se, que está diante de uma multiplicidade de possibilidades de se fazer sujeito num determinado tempo histórico. E, ao passo em que se constitui, assume distintas funções e papéis na sociedade. Estes, por sua vez, se apresentam de forma contraditória, dada a complexa gama de relações sociais que o mesmo estabelece ao longo da vida nas relações concretas circundantes. Como afirmam Paez e Rojas (2009, p. 44), “o sujeito é o conjunto de posições que pode ocupar o ser humano no transcurso da sua vida”.

Essa concepção de subjetividade se distingue do sentido moderno predominantemente atribuído ao sujeito, no qual este seria um ser dotado de características internas que constituiriam sua singularidade.

Como aponta Delari Junior (2013):

Se definirmos a subjetividade como aspecto inalienável de um sujeito soberano, indissociável dos princípios de liberdade e reflexão, essenciais à modernidade emergente em sua necessidade de autocertificação, confrontamo-nos, novamente, com a noção, socialmente criada, de que a cada indivíduo singular é possível garantir por si próprio (e apenas assim), suas opções com relação ao seu destino. E de que é com base em princípios racionais universais que, mesmo sendo transcendentais, encontram respaldo último em sua própria intimidade (ou vice-versa) (Delari Junior, 2013, p. 38).

A síntese teórica aqui proposta aponta um campo de disputa ideológica, ao deslocar o sujeito para uma dimensão social, na qual ele está historicamente situado em um contexto específico, estabelece relações sociais particulares e, por isso, singulariza-se. Neste sentido, o mesmo autor aponta que a própria subjetividade é material, concreta e construída historicamente. Partindo dessa premissa, o caráter material do sujeito não se limita à sua constituição orgânica, mas se encontra na relação dialética entre a organicidade do corpo e as condições materiais de sua atuação no mundo, que é constituída dentro dos limites dos modos específicos de produção econômica (Delari Junior. 2013).

Na sociedade contemporânea, cuja atividade é pautada pela reprodução do capital, as contradições inerentes a esse modelo de organização social acirram os conflitos na experiência dos sujeitos e os tornam cada vez mais evidentes. A disseminação da noção abstrata de liberdade plena, da responsabilização individual do sujeito por suas escolhas e a ilusão de que qualquer um pode ocupar a posição social que quiser, tornam-se inconsistentes com uma vivência na qual as determinações do capital se impõem à experiência subjetiva e estabelecem limites para a realização de uma vida plena.

Na contramão dessa ideia, e em consonância com os princípios filosófico-epistemológicos que subjazem a psicologia histórico-cultural, enxergar os sujeitos a partir de uma perspectiva de classe é imperativo para uma real aproximação com a experiência desses sujeitos em sua totalidade. Um trabalho investigativo que se propõe a compreender a experiência de adolescentes privados de liberdade, em um país que possui um dos maiores índices de desigualdade social do mundo, não pode se furtar a enxergar sua realidade a partir desse dado objetivo que perpassa a vida desses sujeitos, e os constitui.

Desta forma, sabemos que as contradições inerentes ao modo de funcionamento capitalista perpassam as relações sociais de toda a humanidade. E, no caso específico do curso

de desenvolvimento do adolescente, percebemos que essas contradições são uma marca ainda mais importante na sua experiência (Souza & Silva, 2016). A fase peculiar de desenvolvimento na qual se encontram, os conflitos de papéis, a transição à idade adulta, as expectativas sociais, o amadurecimento das funções psicológicas superiores; todos esses aspectos, aliados às vicissitudes do capital, são nuances do desenvolvimento cultural que os marcam e que dão a essa fase da vida um modo de ser no mundo próprio, que merece nossa atenção.

Período crítico: o problema da idade de transição para a perspectiva histórico-cultural

A vivência da adolescência como um período ímpar no desenvolvimento está difundida tanto no senso comum, como no âmbito acadêmico e até nas proposições do Estado. Por exemplo, na esfera legislativa, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 6º, diz que esses são sujeitos em fase peculiar do desenvolvimento humano e que, por isso, necessitam um olhar especial por parte do Estado, da família e da sociedade (ECA, 1990).

Já o conhecimento popular é permeado de ideias preconcebidas de que, nesta fase, os sujeitos são inerentemente problemáticos, rebeldes, questionadores, *aborrecentes*. Ora, em uma sociedade constituída de normas, regras e valores determinados histórica e culturalmente, a definição do que é normal ou não, aceitável ou não, também se imprime no sujeito e conforma sua performance e atuação no mundo (Castro, 2007). A sua expressão significa e é significada pelo contexto sociocultural no qual se desenvolve. Assim, a materialização de um corpo qualitativamente diferente da infância resulta em novas atribuições de sentido a esse sujeito, que, por vezes, os colocam em um lugar dotado de aspectos negativos.

Esta atribuição de sentidos está fundada em preconceitos e estereótipos que são herdados das perspectivas tradicionais da psicologia (Leal, Facci & Souza, 2014). Nestas, os adolescentes, ao não saberem lidar com as transformações fisiológicas, entrariam em conflito

e teriam propensão a determinados comportamentos, muitas vezes, não condizentes com o que é aceito socialmente; e isso conformaria uma crise existencial particular desse período.

No entanto, vale diferenciarmos essa concepção hegemônica difundida na sociedade e a construção teórica a partir da perspectiva histórico-cultural. Compreendemos que, para se entender a adolescência imbricada às condições culturais e materiais que a constituem, faz-se necessário o aporte teórico em um paradigma epistemológico que entenda as relações entre a história e o psiquismo como partes de uma mesma engrenagem. Assim, para fundamentar a análise das narrativas trazidas por adolescentes a partir das suas condições materiais de existência, ateremo-nos primeiramente às contribuições vigotskianas, especialmente no âmbito da adolescência.

Vigotski não se debruçou prioritariamente à investigação de como a adolescência se constitui, pois seus estudos eram mais centrados na busca por compreender o desenvolvimento humano como um todo, muitas vezes a partir de pesquisas desenvolvidas com crianças. No entanto, entre os variados temas estudados pelo autor, a adolescência mereceu destaque especialmente em sua obra intitulada *Paidología de la Adolescencia* (Vigotski, 1984/2006), na qual trouxe um desenho teórico fundamental para a compreensão de como ocorre o desenvolvimento cultural dos sujeitos nesse período da vida. Analisou pesquisas de vários contemporâneos estudiosos da área, teceu críticas e desenvolveu seus estudos por meio de cortes genéticos, para chegar a importantes conclusões a respeito das mudanças que ocorrem nesse período do desenvolvimento.

Se analisarmos a puberdade apenas a partir de uma perspectiva maturacionista, podemos defini-la como um período de mudanças hormonais e corporais que demarca a transição da infância para a adolescência. Mas, ao pensar nesse corpo em transformação, há de se ter em conta a sua dimensão semiótica (ideológica). Isto é, compreendê-lo como signo,

“porque suas possibilidades expressivas de refletir e refratar sentidos e significados apresentam-se além de sua realidade material” (Souza & Silva, 2010, p. 706).

Conforme aponta Bakhtin (1929/2010), todo signo é construído a partir de uma realidade histórico-social. Assim, o corpo não consiste apenas em um conjunto de órgãos e sentidos que se desenvolvem ao longo do tempo. É a partir da relação com o mundo que este corpo se constitui enquanto sujeito. Como *locus* de produção de significados, o corpo atua como um instrumento de produção de subjetividade. Como aponta Costa (2012), é no corpo que se materializam os discursos e as ideologias da sociedade, que dão significado ao sujeito. Desta maneira, os elementos semióticos do corpo estão intrinsecamente associados às transformações da própria *psychè* e à própria significação e ressignificação da sociedade.

Temos, então, que o papel do corpo no processo de simbolização na infância não desaparece a partir da puberdade, mas assume uma nova forma de organização. Ao passo que, em seu desenvolvimento, a criança tenta se aproximar de um mundo que ela não tem acesso direto, para o adolescente o mundo cultural se torna cada vez mais acessível objetivamente. Tendo em conta que essas reconfigurações são determinadas pela situação social de desenvolvimento, podemos afirmar que na adolescência é quando se consolidam as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas e suas necessidades culturais superiores, que Vigotski (1984/2006) denomina de interesses. É quando, como diria Marx, a necessidade do homem se converte em necessidade humana.

Em seus estudos sobre a adolescência, Vigotski (1984/2006) aponta que o surgimento do pensamento em conceitos constitui-se como o principal diferencial no desenvolvimento cultural dos adolescentes. Para o autor, a passagem do pensamento em complexos, característico do período da infância, para o pensamento em conceitos (intelectualização do desenvolvimento), via de regra, coincide com a fase de maturação sexual ou puberdade.

De acordo com o autor (1984/2006), o pensamento em conceitos é a principal transformação que ocorre no psiquismo neste período. O que há de novo nas funções psicológicas superiores nesta fase é a sua intelectualização, a partir da formação do pensamento em conceitos. Por exemplo, o brincar da infância se transforma em fantasia na adolescência, e apesar de sua base continuar sendo concreta, a fantasia vai se consolidando de forma cada vez mais abstrata. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, podemos observar também durante essa fase a objetivação da imaginação, no sentido de que esta se adapta às condições racionais, e há um declínio dos momentos apenas subjetivos (Vigostki, 1984/2006).

A partir de agora, é possível ao adolescente a realização de atividades mais complexas, a inserção em espaços de sociabilidade mais diversificados e a significação das relações sociais de forma radicalmente diferente. O seu corpo já não se configura como um fator limitador no acesso direto ao mundo, conforme sinalizamos anteriormente. A criança pequena, que estava em processo de desenvolvimento da linguagem, de habilidades motoras, atua com certos limites e especificidades nos processos de socialização. A situação cultural do adolescente é outra, há um amadurecimento orgânico e do funcionamento psíquico que lhe permite a complexificação da experiência cultural; desenvolvimento da autoconsciência e dos mecanismos volitivos.

Diante disso, na adolescência, os desafios que estão colocados, se antes estavam relacionados à aprendizagem e internalização de aspectos que favorecessem o pleno desenvolvimento físico e psíquico, agora assumem uma nova característica: a de participação no mundo como um corpo/sujeito ético-político.

É precisamente nesta idade que se desenvolve intensivamente a ideologia de classes⁷, cuja identificação com determinada classe e espaço social não é fruto de uma mera imitação de elementos externos, mas de uma comunhão de vida e sensação de pertencimento, por meio das suas necessidades culturais e da forma como percebem o mundo. Daí, apresentamos que a autoconsciência nada mais é do que a consciência social trasladada ao interior do sujeito, que passa a ser constituinte de sua própria subjetividade e expressão no mundo.

La autoconciencia es tan sólo el último y superior cambio de todos cuantos tienen lugar en la psicología de la adolescencia. Volvemos a repetir, sin embargo, que la formación de la autoconciencia no es más que un determinado estadio histórico en el desarrollo de la personalidad, originado ineludiblemente por los estadios anteriores. La autoconciencia, por tanto, no es un hecho primario, sino derivado en la psicología del adolescente y no se produce por vía del descubrimiento, sino mediante un largo desarrollo. Desde ese punto de vista, la autoconciencia no es otra cosa que un cierto momento en el proceso del desarrollo del ser consciente, un momento inherente a todos los

⁷ A ideologia é o conjunto de ideias que perpassam determinado grupo social. Quando falamos aqui em ideologia de classes, referimo-nos ao fato de que é na adolescência que o sujeito passa a ter acesso ao conjunto de regras e valores que permeiam a sociedade, identificando-se como pertencente a determinada classe: a dominante ou a dominada.

procesos de desarrollo donde la conciencia empieza a cumplir un papel más o menos notable.⁸ (Vigotski, 1984/2006)

A respeito dos novos interesses que surgem durante a adolescência, Vigotski se diferencia dos demais autores de sua época – Torndike (1874-1949) e McDougall (1871-1938), especialmente –, aprofundando a discussão para além do hábito e rompendo com a ideia mecanicista da conduta. Ele defende que os hábitos são ações e mecanismos associativos caóticos e aleatórios e, portanto, não têm, por si só, força impulsora no processo de desenvolvimento. Já os interesses seriam tendências integradas, subordinadas a uma dinâmica geral de funcionamento e que determinam a orientação das ações dos sujeitos, de tal modo que os hábitos se organizariam a partir dessa estrutura geral de funcionamento e teriam uma relação estrutural com os interesses.

Vigotski (1984/2006) aponta a existência de dois processos reciprocamente relacionados na formação do conteúdo dos interesses: primeiramente, o surgimento de novas atrações que, devido à maturação sexual, compõem a base orgânica do novo sistema de interesses, e em seguida, a maturação desse novo sistema que se estrutura. Essas novas atrações e necessidades (primeiro momento) ampliam o espectro de estímulos externos que impulsionam o desenvolvimento do adolescente e, no processo de reorganização do

⁸ Tradução livre: “A autoconsciência é tão somente a última e superior mudança de tantas quantas têm lugar na psicologia da adolescência. Voltamos a repetir, sem dúvida, que a formação da autoconsciência não é mais que um determinado período histórico no desenvolvimento da personalidade, originado inevitavelmente pelos períodos anteriores. A autoconsciência, portanto, não é um fato primário, mas derivado na psicologia do adolescente e não se produz pela via da descoberta, mas mediante um longo desenvolvimento. Deste ponto de vista, a autoconsciência não é outra coisa que um certo momento no processo de desenvolvimento do ser consciente, um momento inerente a todos os processos de desenvolvimento onde a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável.

funcionamento psíquico, possibilitam a reconstrução dessas próprias formas de atração que são transformadas em interesses humanos.

Considerando que a obra de Vigotski data do início do século XX, a utilização do termo interesse seria o que podemos chamar atualmente de necessidades culturais, que resultam de uma inserção na cultura de forma mais complexa e diferenciada do período da infância. Estas emergem sobre a base das necessidades biológicas e, apesar de terem seu próprio curso de desenvolvimento (uma vez que são formações completamente novas), possuem mecanismos afins e atuam dentro dos limites da maturação do corpo de base biológica, como também dentro dos limites impostos pela sociedade.

Con experimental claridad hemos podido observar cómo la maduración y aparición de nuevas atracciones y necesidades internas amplían infinitamente el círculo de objetos que poseen fuerza incitadora para los adolescentes, cómo esferas enteras de actividad, antes neutrales para ellos, se convierten ahora en momentos fundamentales que determinan su conducta, cómo, a la par del nuevo mundo interno, surge para el adolescente un mundo exterior completamente nuevo⁹ (Vigotski, 1984/2006, p. 24).

Aqui, por meio dos processos de conversão, os elementos sociais construídos historicamente, que se encontravam fora do adolescente no período inicial de seu processo de transformação corporal passam a ser patrimônio de sua subjetividade, por meio da significação destes elementos externos. Isto é, as atrações provocadas pelo mundo externo vão se

⁹ Tradução livre: Com experimental clareza, pudemos observar como a maturação e a aparição de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividades, antes neutras para eles, convertem-se agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, simultaneamente ao novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo.

constituindo em interesses e necessidades humanas, sempre permeadas pela cultura. Conforme aponta Sawaia (2009, p. 369), “a capacidade de criar significados é a atividade revolucionária por excelência, que torna a criatividade possível e transforma a determinação social e biológica em mediação”.

Em síntese, a mudança de interesses/necessidades durante esse período impulsiona a transformação radical do comportamento. Os modos de funcionamento já formados continuam a existir, mas agora a partir de uma base radicalmente nova, que se estrutura a partir do surgimento das novas necessidades culturais, que geralmente emergem no período da adolescência. Nesse sentido, a relação dialética entre objetivo e subjetivo; a mediação entre a força incitadora do contexto, que provoca as mudanças, e o sistema interno das necessidades, fica evidenciada na história do desenvolvimento das necessidades culturais no período da adolescência.

Como aponta Vigotski (1984/2012), o debate que fundamenta as teorias da adolescência coloca de lados opostos aqueles que defendem esse período enquanto uma crise que evolui de forma dramática e aqueles que defendem que a sua maturação ocorre baseada em aspectos positivos e uniformes. A teoria histórico-cultural supera essa dicotomia, uma vez que não enxerga a adolescência enquanto algo dado, mas como um movimento dinâmico, em que essas duas perspectivas, aparentemente opostas, inter-relacionam-se entre si. Vigotski constrói criticamente a periodização das idades a partir de critérios histórico-culturais, apresentando a existência de algumas crises durante o desenvolvimento, no qual o período de transição à adolescência é apenas uma delas.

Nessa perspectiva, as crises não se referem a um fator inato ao organismo que se desenvolve, ou a algo de ordem somente existencial. Estas possuem uma dimensão interna que se vivencia enquanto um fenômeno subjetivo, mas que se articula e é determinada pelo contexto

social no qual esse sujeito se constitui. Assim, não podemos definir que, a partir de certa idade, a criança que possuía determinadas características passa a dar lugar a uma pessoa em crise a partir dos doze anos. Vigotski (1984/2012) indica que especialmente nos períodos críticos ocorrem saltos revolucionários na estrutura do psiquismo, que acontecem em diversos momentos do desenvolvimento. Tais períodos representam uma reestruturação da vivência interior, fundamentada na mudança das necessidades dos sujeitos e nas modificações das suas relações com o meio.

La reestructuración de necesidades y motivos, la revisión de los valores es el momento esencial en el paso de una edad a otra. Al mismo tiempo se modifica también el medio, es decir, la actitud del niño ante el medio. Empiezan a interesarle cosas nuevas, surgen nuevas actividades y su conciencia se reestructura, si entendemos la conciencia como la relación del niño con el medio¹⁰ (Vigotski, 1984/2012, p. 385).

Ao desenvolver o problema das idades Vigotski nomeia os períodos críticos da seguinte maneira: crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos trezes anos e crise dos dezessete anos. Entre cada um destes períodos, percebe fases no desenvolvimento como: primeiro ano de vida, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar e puberdade (adolescência).

Apesar de haver essa denominação baseada na idade, o autor indica que esses períodos não são determinados por um intervalo temporal fixo. Tais fases são dinâmicas e dialéticas,

¹⁰ Tradução livre: A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial na passagem de uma idade a outra. Ao mesmo tempo também se modifica o meio, isto é, a atitude da criança perante o meio. Começam a lhe interessar coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio.

apesar de as transformações na estrutura e função do psiquismo apresentarem semelhanças, pois tendem a seguir as mesmas leis ontogenéticas.

Assim, a linha que delimita o início e o fim de tais períodos é variável e indefinida, pois depende da experiência dos sujeitos. Além disso, tais períodos são distintos em cada criança, mesmo que estas apresentem posições sociais parecidas, pois a síntese das experiências que constitui os sujeitos nunca será a mesma para duas pessoas. Deste modo, as condições exteriores determinam o caráter concreto no qual se manifestam e transcorrem os períodos críticos.

Conforme aponta Vigotski (1984/2012),

La esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento. (...) Lo que antes era esencial para el niño, valioso, apetecible, se hace relativo y poco importante en la etapa siguiente¹¹ (p. 385).

Diante disso, podemos dizer que os períodos de crise constituem momentos essenciais na constituição do sujeito, uma vez que se diferenciam pela aparição de novas formações da *psychè*; peculiares a cada uma dessas fases. Assim, durante a transição de um período para outro do desenvolvimento, há uma desorganização e reorganização da estrutura do pensamento, provocada pela cultura.

¹¹ Tradução livre: A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança das suas necessidades e motivos que são os motores do seu comportamento (...). O que antes era essencial para a criança, valioso, agradável, se torna relativo e pouco importante na etapa seguinte.

Conforme aponta Pasqualini (2009),

nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio (p. 36).

Durante o período de transição e de mudança de necessidades (também articuladas com os processos maturacionais de cada fase), o papel que o meio exerce na criança se modifica. “Outras coisas começam a interessar a criança, ela começa a fazer outra coisa, a consciência da criança muda, se a consciência é compreendida como a atitude da criança para com o meio” (Vigotski, 1984/2012, p. 385).

Isto é, mesmo que as condições sociais permanecessem iguais, o papel que a cultura exerce em cada sujeito assume uma nova forma em cada período do desenvolvimento. Por isso, ao nos debruçarmos sobre a questão do meio, faz-se necessário considerá-lo não como uma entidade absoluta, mas a partir da relação que os sujeitos exercem com ele em distintos momentos da vida (Vigotski, 2010).

Disso resulta que a relação de cada criança com a cultura é singular e depende dos processos de significação. Existe, então, uma relação dialética constante no período de transição para a adolescência, entre os processos de significação desse sujeito no mundo e os elementos externos que ele interpreta e também modifica. Dito isto, temos que o desenvolvimento não pode ser visto como um *continuum* de acúmulos quantitativos na evolução da *psyché*, mas, como aponta Vigotski (1984/2012), por saltos revolucionários qualitativos, que proporcionam a transformação da sua estrutura e função.

Um bom exemplo que nos ajuda a compreender a complexificação do funcionamento psicológico superior na adolescência é a imaginação. Essa função psicológica superior se

expressa de uma forma particular na infância (a fantasia presente nas brincadeiras, desenhos etc.) e, ao longo do desenvolvimento, faz um percurso em direção ao encontro com a razão.

Vigotski (2009) aponta que, na infância, a menor diversidade de experiências induz a interesses que são mais elementares, o que reverbera em uma atividade criadora mais limitada, pois a relação da criança com o meio ainda não possui a complexidade, sutileza e multiplicidade do adulto. A maior possibilidade de acesso a elementos do meio e, por consequência, o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de abstração e de construção de conceitos são fatores que proporcionam uma forma radicalmente nova de imaginar, de criar. “Essa criação é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo interno específico” (Vigotski, 2009, p. 49).

Conforme aponta Smolka, em seus comentários à obra de Vigotski (2009), na adolescência, a imaginação se torna uma atividade conscientemente orientada. Ou seja, é quando há uma complexificação do funcionamento imaginativo. Desta forma, a participação da cultura no sujeito e a (trans)formação mútua sujeito/cultura muda os modos de configuração da imaginação, na sua dinâmica e inter-relações, a partir dos processos simbólicos que foram vividos e experimentados durante a infância. Essas mudanças, características da idade crítica, estão intimamente relacionadas a uma transformação qualitativa na forma desse sujeito se relacionar com o outro, com o mundo, e na forma como ele próprio passa a se constituir a partir das relações sociais que estabelece.

A breve explanação das transformações no funcionamento do psiquismo, a partir da imaginação, nos dá elementos para compreender um pouco da participação da cultura no desenvolvimento do adolescente. No entanto, vale salientar que a forma como o meio influencia o curso do desenvolvimento se estende para todas as outras funções psicológicas

superiores, pois estas não atuam/se desenvolvem de maneira isolada, mas interfuncional. Elas atuam como elementos de uma totalidade dinâmica e complexa, que é a própria estrutura geral do psiquismo, em sua relação dialética com a cultura.

Nesse sentido, a adolescência é tida como um dos períodos críticos no desenvolvimento, mas não devido a características exclusivamente biológicas ou de cunho existencial que tornam o comportamento desses sujeitos dotado de aspectos negativos. Trata-se de um acontecimento relacionado com as mudanças corporais e psíquicas, qualitativas e quantitativas, que estão diretamente vinculadas às mudanças no processo de conversão e significação das experiências culturais historicamente determinadas. O adolescente passa a ter uma compreensão sobre a realidade muito mais complexa porque os processos de generalização do conceito e do significado da palavra também se ampliam, o que, por sua vez, torna cada vez mais complexas as possibilidades de atuação no mundo.

Assim, a reconfiguração dos pensamentos e o desenvolvimento de uma forma completamente nova de funcionamento é o princípio básico que perpassa essa etapa da vida. Por isso, Smolka aponta que o desenvolvimento não é um processo linear, espontâneo e natural, mas sim de um “trabalho de construção do homem sobre o homem” (Vigotski, 2009, p. 10).

A ampliação das experiências ao longo da vida proporciona aos sujeitos ocupar distintos papéis sociais no seu processo de desenvolvimento. Um mesmo sujeito pode ser, ao mesmo tempo, filho, pai, trabalhador, estudante etc. Esses papéis, muitas vezes se apresentam contraditoriamente na formação do psiquismo (Sawaia & Silva, 2015). Como cita o próprio Vigotski (1929/2000), em um exemplo dessas contradições, um juiz ao se deparar com a decisão de condenar a sua esposa pelo cometimento de um delito, encontra-se em um conflito no qual exerce ao mesmo tempo o papel de esposo e de operador da lei. Esses dois papéis

antagônicos refletem um contrassenso na experiência do sujeito, conforme exploraremos adiante.

No período específico da adolescência, Vigotski (1984/2012) aponta que, devido à fase crítica e às características específicas desse período já mencionadas, bem como às transformações no seu modo de funcionamento, aliadas aos papéis sociais contraditórios que ocupa, percebe-se uma intensificação do componente dramático. Devido à própria constituição cultural do sujeito, tais papéis sofrem deslocamentos e tensionamentos que se potencializam durante os períodos críticos. Sobre esse aspecto, Toassa e Souza (2010) indicam que um dos componentes do drama psicológico nos períodos de crise decorre do fato de que muitas vezes os saltos qualitativos não são bem recebidos pelo meio social e, via de regra, não há um acolhimento pelo meio das novas capacidades do sujeito.

A criança vivencia sua realidade de um modo qualitativamente superior com relação à idade antecedente, mas não tem a possibilidade de efetivar seus novos interesses e capacidades. Núcleo externo (ligado à percepção da criança sobre sua identidade social) e interno (percepção de suas próprias memórias, pensamentos, percepções etc.) das vivências opõem-se, e este aspecto é fundamental para a emergência de uma crise (Toassa & Souza, 2010, p. 768).

Assim, ao longo do desenvolvimento marcado por essa constante tensão dramática, os sujeitos passam por distintos momentos, nos quais ocorrem mudanças estruturais decorrentes das relações sociais. Mais ainda, em determinados contextos, como o de privação de liberdade dos adolescentes, percebemos uma radicalização dessas contradições, que tem impactos na forma como eles se percebem, são percebidos e vivenciam o mundo. Dada a radicalização do conteúdo dramático na experiência desses sujeitos, e seguindo no esforço de facilitar à/ao

leitor/a as categorias teóricas que perpassam esse estudo, vale aprofundarmo-nos na construção teórica do drama no âmbito da formação do psiquismo.

A dimensão dramática do psiquismo: a formação da pessoa para Lev Semenovitch Vigotski

De acordo com Delari Junior (2011), o conceito de drama perpassa toda a obra de Vigotski, e nela se apresenta a partir de várias acepções, sendo algumas mais gerais e outras mais específicas. Nos seus estudos sobre arte é quando o autor se aprofunda no conceito de drama e, em seguida, o associa à compreensão do desenvolvimento humano. Assim, é difícil definir se sua conceituação sobre o drama está situada em uma compreensão que parte do campo artístico para a psicologia, ou o contrário. Por isso, Delari Junior (2011) indica que as acepções de Vigotski sobre drama se situam no limiar entre arte e psicologia, em uma região fronteira.

Para iniciar o debate sobre o drama, retomamos mais uma vez o exemplo da imaginação. Magiolino (2014) aponta que, ao estabelecer as relações entre arte e vida, Vigotski apresenta como a arte em geral proporciona sentimentos contraditórios:

O autor destaca a união de sentimento e fantasia, observando que nos processos de representação artística, por exemplo, ocorre uma determinada retenção da reação emocional: o sentimento artístico se constitui e se mantém por meio da imaginação, que o reforça, e isso faz com que a expressão dos sentimentos e emoções suscitados, no teatro ou na obra de arte sejam contidos e, de alguma forma, controlados. Vigotski demonstra como a obra de arte suscitava sentimentos opostos

e contraditórios, provocando um curto circuito que os transformava – marco característico da criação artística. (Magiolino, 2014, pp. 49-50).

A partir deste excerto, percebemos como a participação da imaginação e da emoção, na sua relação com as outras funções psicológicas superiores, aponta para um aspecto importante do drama: não se trata somente de um conflito entre o individual e o social, mas também entre a razão e a emoção.

Nesse sentido, Vigotski nos faz perceber que os sentimentos contraditórios, proporcionados pela experiência estética, em particular no teatro, podem ser comparados ao drama vivenciado com as distintas posições sociais que ocupamos ao longo da vida.

La ciencia psicológica – léase los científicos o los psicólogos investigadores – le parece a Vygotski un relevante personaje del drama histórico con el encargo mayeúutico de desvelar la conciencia, de esclarecer científicamente el sentido de la vida y de despejar los caminos para crear y desarrollar más conciencia, del mismo modo que “el arte” – léase los artistas, los creadores – cumple el suyo tratando de desvelar estética y dramáticamente el sentido de la vida creando un tipo de conciencia sobre ella¹² (Río & Álvarez, 2007, p. 312).

Neste sentido, em uma abordagem mais geral¹³, Vigotski (1971/2006) compara o desenvolvimento humano a um drama, como uma peça teatral, na qual os sujeitos adolescentes,

¹² Tradução livre: A ciência psicológica – leia-se os cientistas ou os psicólogos pesquisadores – parece a Vigotski um relevante personagem do drama histórico com a função maiêutica de desvelar a consciência, de esclarecer cientificamente o sentido da vida e de abrir os caminhos para criar e desenvolver mais consciência, do mesmo modo que “a arte” – leia-se os artistas, os criadores – cumpre seu papel tratando de desvendar estética e dramaticamente o sentido da vida criando um tipo de consciência sobre ela.

¹³ Ainda em uma acepção mais abrangente acerca do drama, Vigotski faz outra comparação nesse sentido, referente à sua preocupação sobre a história da ciência, na qual também a relaciona com o conceito de drama. Para ele, as

por exemplo, são comparados a atores que entram em cena em determinado ato do desenvolvimento.

Sobre esse aspecto, Delari Junior (2011) aponta que:

Sobretudo, esses termos retratam o desenvolvimento humano como transformação, ao longo do tempo, de todo um conjunto de relações sociais e do sistema de relações interfuncionais que lhes é correlato – comparável ao desenrolar de um “enredo” encenado em vários “atos” (p. 185).

Assim, ao desenvolver o conceito de drama, Vigotski, influenciado pelas ideias de Politzer¹⁴, apresenta-o a partir de uma perspectiva que supera a sua concepção apenas existencial. Ao relacioná-lo às contradições dos papéis sociais que ocupamos, rompe com a ideia de que o drama é somente uma questão sentimental, pois ele está vinculado a toda a constituição da pessoa, com as posições contraditórias e sociais que ocupa ao longo da vida.

Conforme apontam Silva e Magiolino (2015):

Numa transposição não linear da arte para a vida, no drama da personalidade, estamos sempre envolvidos em uma luta interna, choque. Posicionamo-nos, como dito anteriormente, de diferentes maneiras, dependendo das necessidades subjacentes ao recorte espacial e temporal no qual estamos situados (p. 47).

diferentes abordagens da psicologia, vigentes à sua época, representam um verdadeiro drama científico, dada a diversidade com a qual é abordado o fenômeno psíquico, e a crise estrutural que constitui a ciência psicológica, como já abordado em seção anterior deste capítulo.

¹⁴ Georges Politzer (1903–1942) foi um filósofo marxista húngaro radicado na França. Foi um teórico e militante comunista que influenciou Vigotski na construção da sua teoria, apesar da pouca difusão das suas ideias na Psicologia ocidental (Delari Jr., 2011).

Em uma perspectiva mais específica, o drama em Vigotski está presente na própria constituição da personalidade. “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama.” (Vigotski, 1929/2000, p. 35).

É a partir dessa construção que podemos visualizar o drama como algo específico do humano. Os conflitos que vivenciamos enquanto sujeitos sociais são o que nos tornam humanos, que nos singularizam e nos colocam diretamente vinculados ao campo da política. Assim, o drama é, antes de tudo, uma fonte de desenvolvimento do sujeito social (Delari Junior, 2011).

Como apontam Río e Álvarez (2007), ao final da sua obra, Vigotski apresenta o drama como o próprio modelo de organização da *psyché*. Os autores indicam que:

el arte de la psicología consistiría en acercarse desde la literatura a la mente y explicar dramáticamente la psique, consistiría en acercarse histórica y dramáticamente a la construcción de las funciones mentales que estudia la psicología científica, entendiendo que un aspecto esencial para el acercamiento histórico y cultural lo constituye el carácter narrativo y dramático de los procesos mentales¹⁵ (Río e Álvarez, 2007, p. 319).

Nesse sentido, o drama envolve a constituição social dos sujeitos, na forma de papéis e funções sociais, que estão vinculados a uma série de situações nas quais a estrutura psíquica entra em tensionamento e por isso se transforma. Essa é a essência do conteúdo dramático da

¹⁵ Tradução livre: a arte da psicologia consistiria em aproximar-se da literatura à mente e explicar dramaticamente a *psyché*, consistiria em aproximar-se histórica e dramaticamente à construção das funções mentais que estuda a psicologia científica, entendendo que um aspecto essencial para a aproximação histórica e cultural constitui-se o caráter narrativo e dramático dos processos mentais.

nossa vida, que implica uma luta interna na qual os sujeitos são reposicionados constantemente diante das condições contraditórias da própria realidade e das suas próprias escolhas.

O processo de escolha, os interesses, os modos de se perceber e perceber o outro sofrem uma profunda transformação. As escolhas que fazemos, os caminhos que percorremos e as relações sociais que estabelecemos são contraditórias e se superpõem consolidando uma luta interna constante. A luta interna entre razão e emoção (dever e desejo), entre o individual e o social, está em constante movimento dialético e contraditório nas vivências que experienciamos enquanto seres sociais, “algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social” (Delari Junior, 2011, p. 185). Assim, nossas escolhas só ocorrem porque o nosso psiquismo é dramático.

Na adolescência, conforme indicamos, o conteúdo dramático tende a aparecer de forma mais intensa. A constituição da personalidade, pautada em contradições do individual e do social, entre a emoção e a razão, adquirem outra dimensão, dadas as características peculiares a esta fase. As alterações no funcionamento psíquico durante este período ocorrem porque a forma como a pessoa funcionava anteriormente se altera, a partir do maior acesso à cultura, ao conhecimento e, portanto, a uma maior compreensão do mundo. A complexificação da experiência nessa etapa da vida provoca um conflito, antes de menor intensidade, entre os distintos papéis sociais ocupados pelos sujeitos.

Por exemplo, no caso específico dos adolescentes deste estudo, percebemos uma situação dramática que permeia a vida desses sujeitos. Eles são, ao mesmo tempo, ora vistos como *delinquentes*, ora como estudantes, ora como alvo de intervenção do Estado, ora como problema social. E ainda se encontram em privação de liberdade, condição na qual o rompimento com os vínculos familiares e comunitários e a submissão às regras institucionais de ordem coercitiva aprofundam a própria característica crítica da idade (Souza & Silva, 2016).

Desta forma, parece-nos que aqui reside o cerne do conteúdo dramático da experiência desses sujeitos: a forma que cada um deles encontra para lidar com as distintas posições sociais que ocupa é fundamentalmente única e, à medida que cumprem esta ou aquela função social, os aspectos racionais e emocionais estão sempre se deslocando e se sobrepondo. Ora prepondera um, ora outro. É neste jogo dramático, e porque não trágico, que estes sujeitos vão se constituindo no mundo.

Nessa direção, o reposicionamento dos adolescentes na sua trajetória de vida ocorre porque há acontecimentos específicos que os fazem transgredir certo equilíbrio encontrado anteriormente. Aqui é onde emerge sobremaneira a participação da história e da cultura na constituição desses sujeitos. A radicalização da experiência, isto é, a intensificação do componente dramático, provoca um choque de sistemas, como veremos a seguir, no qual o conflito entre os papéis contraditórios ocupados se acirra e há uma luta interna dos processos do pensamento, das emoções, dos desejos e do ato afetivo-volitivo, que resultam na transformação da maneira como atuam no mundo.

Segundo o entendimento da perspectiva histórico-cultural, ao mesmo tempo em que a cultura transforma a experiência, ela também é transformada. O choque de sistemas ocorre porque as condições culturais tensionam o sujeito, por isso o conteúdo dramático da experiência advém da cultura e não se trata apenas de uma questão individual ou da ordem metafísica existencial, conforme exploramos anteriormente. Podemos, então, afirmar que todo drama envolve um choque de sistemas, no qual determinado sistema funcional, que organizava a estrutura psíquica de uma forma, passa a se organizar de outra, de tal forma que os afetos, os processos imaginativos, a atividade humana é redimensionada. Como afirma Vigotski (1929/2000, p. 35), “o drama é sempre a luta de tais ligações (dever, sentimento, paixão, etc), caso contrário não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas. A psicologia ‘humaniza-se’”.

Desta maneira, é quando assumimos os vários papéis sociais, no drama das relações com o outro, que vivemos o nosso próprio drama, imbricado na evolução das funções psicológicas superiores. Diante disso, não se pode perder de vista a dimensão afetivo-volitiva presente no conceito de drama. Ele reside exatamente no choque entre as duas hierarquias do pensamento e do desejo, que tensionam os papéis antagônicos, cuja predominância e ordem varia de acordo com os diferentes papéis ocupados na sociedade (Delari Junior, 2011).

A compreensão do drama do desenvolvimento a partir de uma perspectiva histórica e cultural é mais uma das maiores contribuições da perspectiva vigotskiana. Supera a crise da psicologia e nos dá elementos para compreender a experiência humana a partir das suas bases concretas, em um movimento dialético com o meio.

O desdobramento desse entendimento, com o olhar voltado para os adolescentes, nos leva à necessidade de abordar outro conceito importante trazido pela perspectiva histórico-cultural: a *perejivanie*. Na busca epistemológica por uma discussão que possa oferecer subsídios à compreensão da experiência de adolescentes privados de liberdade, vale dedicar algumas linhas à discussão do conceito de *perejivanie*.

Experiência radical e adolescência: apontamentos vigotskianos sobre a *perejivanie*

Conforme já abordamos, a experiência dos adolescentes é marcada por uma série de transformações, não somente de ordem biológica, mas principalmente cultural. A reorganização das necessidades, a assunção de novos papéis sociais e a mudança da estrutura interna do psiquismo são transformações radicais que alteram a experiência dos sujeitos durante a fase crítica.

Especificamente com relação aos adolescentes privados de liberdade, a sua experiência se torna ainda mais peculiar devido a diversos aspectos: além do período crítico do

desenvolvimento no qual se encontram (característico dessa fase da vida), a situação de privação de liberdade, aliada a uma trajetória de vida de marginalização e inclusão perversa (Sawaia, 2014), promove conformações específicas na história desses sujeitos e na sua relação com o mundo.

Abordaremos mais profundamente esta questão no capítulo 4, a partir das narrativas e experiência concreta dos adolescentes. Por ora, nos dedicaremos a compreender o que significa, na perspectiva histórico-cultural, a vivência de uma situação radical, extra-cotidiana; uma *perejivanie* – tal como se configura a condição de privação de liberdade e outras experiências que perpassam a adolescência destes sujeitos.

Longe de tencionar esgotarmos a compreensão do conceito, dada a sua complexidade, traremos algumas breves considerações acerca das significações da *perejivanie* no curso do desenvolvimento humano, de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Tal esforço se justifica pela escolha epistemológica de não fazer a tradução do termo *perejivanie* neste trabalho, pois este, dentro da sua elaboração na psicologia histórico-cultural, apresenta-se enquanto um conceito central para compreender a vivência dos adolescentes deste estudo.

A *perejivanie* é um conceito caro à obra vigotskiana. Aparece em diversos momentos da sua produção científica e adquire uma complexa significação. Trata-se de um termo de uso corrente na língua russa, pois faz parte do léxico cotidiano desse idioma. No âmbito teórico-científico, quem o utilizou pela primeira vez foi o pensador russo Constantin Stanislavski (1863-1938), ao se dedicar à compreensão da arte e do processo criativo do ator. Em Vigotski, o termo também aparece em seus estudos sobre a arte, além dos seus ensaios sobre as emoções,

bem como quando aborda a gênese das funções psicológicas superiores (1971/2006; 1984/2012; 1933/2015¹⁶).

A tradução da *perejivanie* em textos ocidentais enfrenta diversas dificuldades, decorrentes da ausência de uma palavra específica que possa ser fiel ao significado que tem o termo no idioma russo. Os nomes utilizados pelas traduções das obras vigotskianas nas línguas de origem latina e anglo-saxã vão desde vivência, experiência emocional, sentimento, emoção estética etc. (Prestes, 2010; Delari Junior & Passos, 2009).

No entanto, apesar de ser uma palavra comum no léxico russo, na obra de Vigotski ela assume um significado conceitual mais profundo. Assim, além dos problemas de tradução, a complexidade de compreensão da *perejivanie* também está relacionada à densidade teórica do conceito e à sua evolução ao longo da construção do pensamento vigotskiano. Em sua raiz etimológica, o prefixo *pere* está relacionado a uma ideia de processualidade, enquanto *jivanie* é um sufixo que denota vida ou vivência (provavelmente por isso, o termo vivência aparece em muitas obras traduzidas como sinônimo de *perejivanie*) (Prestes, 2010). Assim, no campo semântico coloquial, a *perejivanie* está associada a algo como uma transformação vital, ou uma vida em transformação, e combinações similares (Delari Junior & Passos, 2009). No entanto, a *perejivanie* adquire uma dimensão polissêmica em Vigotski e consiste em uma unidade ontológica essencial para a compreensão do pensamento do autor.

Delari Junior e Passos (2009) apontam que a tradução literal de *perejivanie* para designar experiência é insuficiente, pois esta – a experiência – é a tradução em português para o termo *opit*, em russo. Ambos (*opit* e *perejivanie*) estão presentes muitas vezes na obra vigotskiana, no entanto, a elaboração conceitual de *perejivanie* nos permite diferenciá-la de

¹⁶ Vigotski entra em contato com a produção de Stanislavski quando assiste a Tragédia de Hamlet (Shakespeare) dirigida por ele, em 1911. A partir daí, interessa-se por sua obra e passa a estudá-la.

uma *opit* (experiência). Esta última se refere, de fato, à experiência dos sujeitos de um modo geral, adquirindo um sentido mais amplo e que serve para designar as vivências dos sujeitos como um todo. Já a *perejivanie*, considerada em sua totalidade e diversidade, se apresenta como um dos aspectos da *opit* (experiência), tendo um caráter mais concreto e radical em comparação com o conceito de *opit*. Assim, Delari Junior e Passos (2009) indicam que toda *perejivanie* é *opit*, mas nem todo *opit* é uma *perejivanie*.

Delari Junior e Passos (2009), em seu esforço de compreensão dos múltiplos significados da palavra *perejivanie* na obra de Vigotski, elabora um trabalho minucioso, passando por diversas obras nas quais aparece o termo. Em seu estudo, o autor encontra diversas acepções para o termo *perejivanie* em Vigotski, como, por exemplo, *perejivanie* estética ou artística, *perejivanie* mística, *perejivanie* emocional, de esforço, do conceito etc. (Delari Junior e Passos, 2009). Isso demonstra a centralidade que tem o conceito para Vigotski que, ao longo de sua obra, apresenta uma gama de possibilidades de seu uso, com vistas à compreensão da complexidade do humano¹⁷.

Prestes (2010) aponta que o conceito de *perejivanie* está diretamente associado à situação social de desenvolvimento. Isto significa dizer que é impossível compreendê-lo a partir de uma perspectiva individual, separada da cultura. Conforme já abordamos, a cultura constitui a vivência dos sujeitos e, a depender da sua situação social de desenvolvimento, uma mesma ocorrência adquire significações diferentes na vida de cada pessoa, provocando deslocamentos diferentes no curso do desenvolvimento de cada um.

¹⁷ Vale salientar que na obra de Vigotski não aparece uma definição específica para o termo. Ao longo da obra, o conceito vai apresentando diferentes nuances e sentidos, até chegar nos apontamentos, em um dos seus últimos textos, acerca da *perejivanie* como unidade de análise (Vigotski, 2010). Dada a sua morte precoce, tais apontamentos não se constituem como uma elaboração teórica aprofundada. Desta forma, ressaltamos a importância de estudos contemporâneos na perspectiva histórico-cultural que possam dar conta de desenvolver a questão da *perejivanie*.

Sobre este aspecto, Vigotski (2010) nos oferece um exemplo clínico de uma mãe que apresenta problemas psiquiátricos e agride os seus três filhos, de idades distintas, ou seja: em situações sociais de desenvolvimento distintas, mas expostos à mesma situação limite. Os efeitos dessa mesma circunstância são diferentes para cada criança: o mais novo reage à situação de forma indefesa, com desespero e apresenta sintomas neuróticos e defensivos. O segundo filho demonstra um conflito interno com relação à mãe, com o choque entre o apego e o ódio ao mesmo tempo, que o impedem de saber se deseja voltar para casa ou não. Já o terceiro, mais velho, apresenta-se como tímido, retraído, mas maduro ao mesmo tempo. Tem uma compreensão da gravidade da situação, cuida da mãe e se preocupa com os irmãos mais jovens.

A síntese que se pode extrair desse exemplo é a mudança radical no curso do desenvolvimento de cada um dos filhos, de formas distintas, e a partir de uma mesma situação. Há uma reorganização funcional no sujeito, na qual está explícita a articulação entre o funcionamento psíquico, o meio cultural e o desenvolvimento biológico. A reorganização dessas três dimensões está radicalmente sintetizada na *perejivanie*. Diante disso, percebemos que a *perejivanie*, como uma experiência radical de vida, refere-se às transformações singulares no posicionamento subjetivo que alteram o modo de funcionamento dos sujeitos.

Nesse sentido, sobre a *perejivanie* pode-se dizer que “trata-se, a princípio, de uma experiência ou vivência intensa e singular, que tem um lugar importante do ponto de vista da possibilidade de compreensão da totalidade à qual pertence e na qual cumpre sua função” (Delari Junior & Passos, 2009, p. 13). Esta se relaciona a uma experiência mais intensa, com um forte conteúdo emocional, e que provoca deslocamentos no curso do desenvolvimento; que é capaz de mudar trajetórias de vida. Assim, não se trata somente de uma experiência emocional, em seu conteúdo exclusivamente afetivo, nem é uma questão somente de

interpretação racional dos elementos externos (Delari Junior & Passos, 2009). É uma aquisição do real capaz de integrar vários aspectos da *psyché*, como a própria experiência emocional e também a interpretação dos elementos externos.

Em síntese, a *perejivanie*, enquanto uma experiência radical que transforma trajetórias, precisa ser compreendida a partir de três aspectos: a participação do meio no qual a pessoa está inserida, conforme abordamos acima; o desenvolvimento; e o papel que exerce a linguagem nesse processo, pois a *perejivanie* está diretamente relacionada aos processos de significação que estão em curso. Nessa direção, a *perejivanie* é um importante elemento para a compreensão da participação do meio no curso de desenvolvimento do sujeito.

Conforme aponta Vigotski (2004):

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivania* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (Vigotski, 2004, p. 188).

Resgatamos do trecho acima a síntese teórica que Vigotski faz ao abordar a *perejivanie* enquanto uma unidade dinâmica entre a personalidade e o meio. A *perejivanie* “é a unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a participação do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança” (Vigotski, 1984/2012). Nessa direção, percebemos a importância de conceber a determinação do meio não como algo absoluto, mas sempre em

relação à pessoa. Ou seja, o que é relevante para compreender a participação da cultura no desenvolvimento humano é a forma como se dá a relação dos sujeitos para com ela; a maneira como estes significam e interpretam os elementos externos a partir da sua experiência.

Disso decorre que, no caso de experiências profundamente transformadoras, tal relação se expressa na *perejivanie*, que “possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade” (Vigotski, 1984/2012).

Continuando a sua construção teórica, Vigotski aponta que:

La teoría moderna introduce la vivencia (*perejivanie*) como unidad de conciencia, es decir, como unidad en la cual las propiedades básicas de la conciencia figuran como tales, mientras que en la atención, en el pensamiento no se da tal relación. La atención no es una unidad de la conciencia, sino un elemento de la conciencia, carente de otros elementos, con la particularidad de que la integridad de la conciencia como tal desaparece. La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia (*perejivanie*)¹⁸ (Vigotski, 1984/2012, p. 383).

A dimensão da *perejivanie* enquanto unidade da consciência nos remete à experiência dramática dos sujeitos, já abordada anteriormente. O conteúdo dramático que perpassa as experiências mais radicais, aquelas capazes de provocar deslocamentos, está no cerne da

¹⁸ Tradução livre: A teoria moderna introduz a vivência (*perejivanie*) como unidade da consciência, isto é, como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas sim um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integralidade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a *perejivanie*.

compreensão da *pereživanie*. É nesta unidade da consciência que ocorre a significação da experiência, e é a partir dela que a incidência do meio cultural impacta o sujeito, bem como é ela que determina a forma como esse sujeito se reorganiza a partir de uma particular experiência.

Vigotski (1984/2012) aponta que nos períodos críticos que mencionamos, o sujeito tende a passar por muitas *pereživania*, o que resulta na reestruturação do seu psiquismo e na passagem a uma nova etapa do desenvolvimento. Na adolescência não seria diferente. As situações particulares as quais esses sujeitos vivenciam, por vezes, são experiências que mudam completamente o seu curso de vida. Compreendemos que a experiência de privação de liberdade, objeto deste estudo, configura-se como uma *pereživanie* na trajetória desses sujeitos, pois a internação e o confinamento têm impactos diretos na sua constituição enquanto humanos, como será evidenciado em todos os capítulos que envolvem a análise dos dados. Afinal, nada nem ninguém se mantém o mesmo depois de uma internação no sistema socioeducativo.

As considerações a respeito da constituição do humano e, em especial, das questões da adolescência até aqui apresentadas têm a intenção de delimitar nossa postura epistemológica e política neste estudo.

Ao retomar os objetivos deste estudo apresentados na introdução deste texto, percebemos a necessidade de partir de um lugar de análise da realidade que nos permita compreender a complexidade da constituição do humano e os sentidos produzidos por cada adolescente, que constituem seu desenvolvimento cultural em contexto de privação de liberdade. Para tanto, propomos uma associação teórica em três temáticas que, em geral, são vistas em separado, ou a partir de perspectivas de análise diferentes: adolescência, criminalização e escolarização; a partir de um olhar sobre o sistema socioeducativo.

Compreendemos que, sob a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, esses três eixos se interconectam e possuem a sua síntese na *perejivanie* (experiência radical) que configura a internação em uma unidade socioeducativa. Isto é, parece-nos que a forma mais coerente de abordar temáticas que possuem distintos enfoques teóricos é a partir do resgate das experiências vivenciadas por esses próprios sujeitos, em seu contexto de privação de liberdade.

A *perejivanie* poderá ser identificada ao longo da exposição dos capítulos de análise, em que se poderá analisar a totalidade da radical experiência de privação de liberdade dos adolescentes. Neste contexto, convidamos ao/à leitor/a a compreender o conceito de *perejivanie* na tessitura dos dados que serão aqui apresentados. Neste sentido, os capítulos que se encontram a seguir apresentam o trabalho de campo a partir do esforço de superação da dicotomia teoria-práxis, visto que propomos uma costura teórico-conceitual à luz das informações obtidas junto às próprias narrativas dos adolescentes em privação de liberdade; protagonistas deste estudo.

Capítulo 3 – Método

Vigotski (1927/1996), fundamentado no materialismo histórico dialético, destaca a importância de se construir um método que dê conta de compreender o homem e suas funções psicológicas dentro da sua complexidade, saindo dos limites de uma ciência determinista e parcializada, para interpretar a totalidade do saber e do sujeito em sua historicidade.

Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007) discutem que, ao definir o sujeito enquanto o objeto por excelência da Psicologia, Vigotski concebe que o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda. Nesta perspectiva, o método materialista histórico e dialético como ponto de partida valoriza as noções de historicidade, de processo e de mediação, aliada à crítica radical às visões reducionistas – objetivistas e subjetivistas – sobre o psiquismo.

A opção pelo método materialista histórico dialético pressupõe não somente a explanação dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, mas representa uma visão de mundo. Mais que um conjunto de técnicas, trata-se de um ponto de vista, uma forma de se posicionar diante da realidade concreta; trata-se de compreender a dimensão política da produção de conhecimento, o que implica, necessariamente, um olhar crítico sobre a realidade. Significa considerar o seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. Assim, o desafio que aqui se impõe é a construção de um pensamento crítico dentro das contradições do pensamento hegemônico.

O materialismo histórico dialético consiste em uma postura, um método de investigação e uma *práxis*, na qual se estabelece um movimento tríplice, de crítica, de construção de um novo conhecimento e de uma nova síntese (tanto no âmbito do conhecimento quanto da ação) (Frigotto, 1995). Tal perspectiva tem o objetivo de contemplar a máxima amplitude do foco de estudo, na sua descrição, explicação e compreensão, exatamente porque reconhece a interconexão entre os fatos e a impossibilidade de apreendê-los de modo consistente, isolando-

os. Neste sentido, é preciso compreender os fenômenos sociais enquanto multicausais e a partir do desvendamento das suas raízes históricas, dos seus significados culturais e da sua vinculação com a macrorrealidade social (Triviños, 2006). Investigar determinado objeto a partir desta perspectiva implica em buscar uma aproximação da sua estrutura e dinâmica; significa analisar a realidade a partir de sua natureza ontológica, fazendo uma reflexão concreta de uma situação concreta (Netto, 2011).

No entanto, não é suficiente somente a compreensão da realidade a partir de uma perspectiva crítica. O que está no horizonte final da construção do conhecimento fundamentada nesse método é a busca pela transformação da realidade. Nessa direção, a proposição implica o compromisso social com a superação dos determinantes econômicos, políticos e sociais hegemônicos. Isso só é possível se compreendermos a realidade concreta a partir da sua dinamicidade, tendo em conta as categorias fundamentais da perspectiva dialética: *contradição*, que pressupõe que a realidade social é composta por elementos contraditórios e dinâmicos, em constante interação e transformação; *totalidade*, que vincula os aspectos particulares ao contexto social mais amplo; *mediação*, que considera o papel fundamental do humano no processo de intervenção no real, transformando-se mutuamente à realidade; *reprodução*, que aponta a tendência à manutenção do modo de produção capitalista, ainda que seja possível em seu interior pequenas mudanças de caráter não-estrutural; *hegemonia*, que difunde valores e relações sociais condizentes com a ideologia da classe dominante (Cury, 2000).

Diante disso, não podemos pensar em um conhecimento crítico sem buscar compreender a gênese do fenômeno social, seu movimento e suas contradições. Para tanto, é preciso ter em mente que a apreensão do real não ocorre de forma imediata, mas mediada. A realização de uma pesquisa nessa perspectiva implica considerar que a participação da

pesquisadora no processo influencia a forma como esse real será apreendido. As escolhas feitas, entre procedimentos e técnicas, possuem sempre um viés ideológico, de forma que a construção das informações ocorre a partir da elaboração de significados que possuem a sua síntese na palavra. Conforme aponta Bakhtin (1929/2010), a palavra veicula, de forma privilegiada, a ideologia. Ela constitui-se enquanto a expressão das lutas e relações sociais é um elemento mediador semiótico; reflete e refrata as contradições sociais. Nesse sentido, o processo de circulação da palavra constitui elemento central na investigação de uma determinada realidade social.

Nesse sentido, apresentamos como ponto de partida da presente investigação a experiência de adolescentes que estão em privação de liberdade. Os adolescentes, que são os participantes deste estudo, desenvolvem-se a partir das relações que estabelecem ao longo das suas vidas. A sua formação enquanto seres sociais consiste na unidade que aglutina, contraditoriamente, os eixos temáticos aqui propostos, quais sejam: os processos de criminalização em interface com a escolarização.

Com base nesses pressupostos, apresentamos os passos que foram seguidos na construção e análise das informações obtidas na realização do trabalho de campo do presente estudo.

Caracterização do campo

Esta pesquisa foi realizada na escola de uma unidade de internação do Distrito Federal, vinculada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, no âmbito da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Optamos por não designar o nome da unidade por questões éticas e por um acordo firmado com a gestão da unidade, bem como por compreender que isto não teria impacto na qualidade das discussões que aqui serão

apresentadas. A referida instituição faz parte de um universo de sete unidades de internação no Distrito Federal, que atendem, em seu conjunto, cerca de 870 adolescentes sentenciados ao cumprimento de medida de privação de liberdade. Possui capacidade para 120 adolescentes e, no período de realização do trabalho de campo, não havia registros de superlotação. A referida unidade foi escolhida como *locus* de atuação devido ao fato de, segundo informações do Fórum de Justiça Juvenil, possuir um funcionamento regular das atividades escolares e administrativas.

A infraestrutura da instituição está, em parte, de acordo com os parâmetros arquitetônicos estabelecidos pelo SINASE (CONANDA, 2006). Possui, além da parte administrativa, de coordenação e de serviços, um setor de acesso e controle (utilizado para a revista íntima), uma quadra poliesportiva, um anfiteatro, um refeitório, um setor de saúde, uma escola e os módulos, que são divididos em quartos coletivos para os adolescentes. Cada módulo possui, além dos quartos, um pátio para banho de sol, uma sala de atendimento individual e um pequeno espaço de convivência, onde ocorrem as visitas familiares.

A quantidade de vagas da unidade é o dobro do previsto pelo SINASE. Além disso, a quantidade de pessoas por módulo/quarto também ultrapassa os parâmetros previstos. A estrutura física das edificações é feita com pesadas portas de ferro, que possuem uma tranca onde se coloca cadeado. Os quartos não possuem janelas e são voltados para um pátio coberto por uma tela de arame.

A unidade é dividida nas gerências sociopedagógica, de segurança e de saúde. A equipe técnica é composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, denominados conjuntamente de Especialistas, bem como de agentes de segurança, que, no Distrito Federal são chamados de Atendentes de Reintegração Social (ATRS). Os ATRS são os responsáveis

pela segurança dos módulos e demais instalações da unidade. Atuam em regime de plantão, de modo que são aqueles que possuem o contato cotidiano com a rotina dos adolescentes.

Com relação à escola que funciona no interior da unidade, esta possui uma sala de direção, uma da coordenação pedagógica, uma da administração, uma sala dos professores e as salas de aula, com capacidade para 12 alunos cada uma. A escola funciona nos dois turnos, onde são distribuídos os alunos de diferentes módulos em cada turma. A distribuição dos alunos, além dos critérios de seriação, também observa as relações entre eles, de modo que separa aqueles que fazem parte de diferentes grupos, que podem possuir disputas internas entre si.

Os alunos do turno matutino chegam à sala de aula às 7h30, após serem conduzidos do módulo até a escola em fila, escoltados pelos agentes de segurança. Possuem um intervalo de 10 minutos, no qual permanecem dentro da sala de aula até as 11h45. Esta é uma norma interna à unidade e vai contra os princípios pedagógicos previstos no SINASE.

A sala de aula

Na escola, as salas de aula são pequenas e ficam com as portas abertas, de modo que o ruído das salas vizinhas dificulta a condução dos trabalhos. A realização do trabalho de campo foi feita com adolescentes de uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio. A sala onde foi realizado o trabalho de campo possui um quadro negro e uma saída de ar na parte superior de uma das paredes. Está decorada com um mapa do Brasil e com um cartaz proveniente de uma atividade realizada pelos alunos na aula de História.

A escola não conta com recursos tecnológicos e visuais, tampouco com materiais didáticos como lápis de cor, cartolinas etc. Para a utilização desses recursos, os professores levam por conta própria, o que foi feito também pela pesquisadora.

Participantes

Participaram desta pesquisa um total de onze alunos de uma turma de primeiro ano do ensino médio do turno matutino, distribuídos entre a faixa etária de 15 a 17 anos¹⁹. Além disso, alguns encontros contaram com a participação da professora de história, visto que aconteciam no horário de aula dela. Em um dos encontros, houve a participação também do professor de matemática, conforme será constatado nos episódios apresentados.

Vale salientar que os encontros não se deram sempre com a participação de todos os alunos. Durante a realização do trabalho de campo, ocorreu a saída de três deles da unidade de internação, bem como a entrada de dois outros e o retorno de um que havia saído inicialmente. Além disso, ocorreu também, em alguns encontros, a ausência de adolescentes que apresentaram algum comportamento visto como inadequado e que, por isso, receberam a determinação da gerência de segurança de serem responsabilizados, com a falta à escola.

Questões éticas

A chegada na unidade de internação foi possível após a autorização da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal, por escrito, e com restrições à divulgação das informações ali coletadas. Está previsto no ECA (1990) o respeito à privacidade e à preservação da imagem, de forma que está vedada a divulgação de “fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome” que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua ato infracional (Parágrafo único, art. 143, Lei nº 8.069/1990).

¹⁹ Não apresentamos uma caracterização individual do perfil dos sujeitos por uma questão ética, de sigilo a respeito das suas identidades.

Desta forma, a pesquisadora assinou um termo de compromisso de não veiculação das imagens de forma que não se identificassem os adolescentes deste estudo. Além disso, os nomes dos adolescentes foram substituídos por prenomes de escritores brasileiros e baianos²⁰, em consonância com a proposta de análise dos dados a ser apresentada a seguir.

Vale salientar que, apesar dos cuidados éticos aqui considerados, a natureza particular do funcionamento da unidade de internação compromete parcialmente o sigilo das informações, visto que a condução dos encontros realizados estava sempre sob a supervisão de um agente de segurança da unidade, que tinha acesso a todas as informações ali debatidas.

A realização da pesquisa foi autorizada pelo parecer consubstanciado nº 906.965/2014 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília.

Procedimentos de construção dos dados

A realização da pesquisa contou com, efetivamente, doze encontros, nos quais foram debatidos temas diversos acerca dos processos de criminalização e escolarização de adolescentes. Os encontros foram organizados com metodologias participativas, nas quais os adolescentes tinham uma participação ativa, tanto na construção da proposta, quanto na discussão posterior. Desta forma, a metodologia utilizada em cada um dos encontros foi sendo desenvolvida ao longo do trabalho de campo, após a realização do encontro anterior.

Em cada encontro, a pesquisadora apresentava o objetivo da proposta, em seguida, desenvolvia a atividade, finalizando com um debate acerca da mesma. A pesquisa foi desenvolvida no período de março a julho de 2015, contabilizando 15 horas de videogravação. Todo o material videogravado foi transcrito e, posteriormente, analisado.

²⁰ Carlos Ribeiro, Pedro Calmon, Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, Ildásio Tavares, Nicolas Behr, Hamilton Pereira, Alexandre Pilati, Rômulo Neves, Salomão Sousa e Newton Lima.

A tabela abaixo explicita os objetivos de cada encontro, as atividades realizadas e os participantes.

Datas	Dia 1 23 de março	Dia 2 30 de março	Dia 3 06 de abril	Dia 4 14 de abril
Objetivos	Apresentação da pesquisa e dos grupos	Explorar temáticas que eles gostariam de trabalhar	Começar a elaboração das narrativas sobre si	Continuar a elaboração das narrativas sobre si
Atividades realizadas	Dinâmica “Quem sou eu?” Elaboração do contrato	Dinâmica da fotolinguagem	Discussão das músicas Faroeste Caboclo e Cachimbo da Paz	Discussão das músicas Roleta Macabra, Aqui é Favela e Dia de Visita
Registros	Diário de campo	Videogravação e diário de campo	Videogravação e diário de campo	Videogravação e diário de campo
Sujeitos	Jorge Newton João Rômulo Nicolas Carlos Pedro Ildásio Alexandre	Jorge Newton João Rômulo Nicolas Carlos Pedro Ildásio Alexandre	Jorge João Rômulo Carlos Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Ildásio Alexandre Hamilton
Datas	Dia 5 28 de abril	Dia 6 05 de maio	Dia 7 13 de maio	Dia 8 20 de maio
Objetivos	Aprofundamento das narrativas	Elaboração de linha do tempo sobre a vida de cada um deles	Generalização do debate sobre os aspectos de vida	Estimulação do processo criativo, a partir das discussões anteriores
Atividades realizadas	Elaboração individual de uma representação gráfica sobre a sua vida, em uma cartolina, por meio	Elaboração individual de uma linha do tempo com a história de vida dos adolescentes e	Exibição e discussão do documentário “A invenção da infância”	Elaboração de uma redação coletiva sobre o 1º dia de aula de um

	de desenhos e colagens.	posterior partilha com o grupo		personagem fictício
Registros	Videogravação e diário de campo	Videogravação e diário de campo	Videogravação e diário de campo	Videogravação e diário de campo
Sujeitos	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Salomão Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Salomão Ildásio Alexandre Hamilton
Datas	Dia 10 3 de junho	Dias 11 e 12 10 e 17 junho	Dia 13 08 de julho	Dia 14 17 de julho
Objetivos	Contribuir com a construção do videodocumentário sobre redução da maioria penal			Finalização e avaliação das atividades
Atividades realizadas	Elaboração do roteiro do videodocumentário	Preparação do videodocumentário	Gravação do documentário	Dinâmica: O que aconteceria se...
Registros	Diário de campo	Diário de campo	Videogravação	Videogravação
Sujeitos	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Salomão Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Salomão Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Salomão Nicolas Ildásio Alexandre Hamilton	Jorge João Rômulo Carlos Pedro Salomão Nicolas Ildásio Alexandre Hamilton

Em seguida, foram selecionados os episódios mais significativos, onde apareciam as temáticas referentes ao foco do presente estudo, que aqui serão apresentados.

Tratamento dos dados

Não é somente na literatura científica que se elucidam as experiências da adolescência pobre. Jorge Amado, em seu tão clássico quanto atual romance *Capitães da Areia* (1937/2008), conta a história de um grupo de meninos que, vivendo em um trapiche abandonado, praticam pequenos furtos e golpes para sobreviver. O romance situa-se na segunda fase modernista da literatura brasileira, nos chamados Romances de 1930. Trata questões sociais, econômicas e políticas sob a ótica da revolução, devido aos ideais comunistas que atravessam o pensamento do autor.

A forma como é construída a trama propicia uma profunda análise dos problemas sociais vivenciados pela infância e juventude pobre, bem como as reverberações na sociedade e no desenvolvimento desses sujeitos. Longe dos extremos da condescendência ou da culpabilização, Amado se centra no drama e nos conflitos que vivenciam os meninos em cada momento da sua vida: quando dormem sob a luz da lua, roubam, descobrem a sexualidade, trapaceiam e enganam, quando são presos e torturados.

A forma específica do comportamento de grupo, a ausência de um núcleo familiar tradicional e do acesso à escola, a revolta da sociedade contra os capitães e a ação do Estado e da polícia são alguns dos elementos que compõem a narrativa. Tais elementos se referem a um contexto particular de uma cidade e de uma época específicas, mas podem ser facilmente encontrados nas periferias urbanas do nosso país na atualidade.

A escassez de acesso aos direitos e serviços, aliada à pauperização de grande parte da população infantojuvenil, são problemas históricos, provenientes das condições estruturais do modelo de produção capitalista. As consequências deste cenário, para além do acirramento da desigualdade social, refletem-se na experiência destes sujeitos, e na própria forma como estes elementos marcam as suas trajetórias de desenvolvimento.

Nas informações provenientes do trabalho de campo da presente pesquisa são incontáveis as semelhanças que emergem entre as narrativas dos adolescentes privados de liberdade e a vida dos Capitães da Areia. Como heróis ou *bandidos*, carentes ou perigosos, inocentes ou *delinquentes*, as contradições presentes nos diferentes papéis sociais que estes adolescentes ocupam vão, ao longo do tempo, constituindo as suas trajetórias subjetivas.

É a partir da conexão entre a vida de adolescentes privados de liberdade e obra literária que apresentamos a análise das informações a seguir. Trata-se de um esforço de resgatar os principais elementos que marcam e marcaram a história de vida dos sujeitos pesquisados, especialmente no que se refere às suas trajetórias de criminalização e escolarização. Buscando inspiração na dedicação de Amado, que dormiu no trapiche para poder escrever sua obra, realizamos um trabalho de seleção dos episódios mais significativos que foram construídos em forma de narrativas textuais. Tais narrativas perpassaram os temas transversais aos objetivos específicos da pesquisa. Cada objetivo deu origem a um capítulo que contempla a análise e discussão dos episódios apresentados.

Diante disso, apresentamos a seguinte organização dos dados, em capítulos que tencionam tornar inteligíveis ao/à leitor/a os principais aspectos que emergiram do campo aqui estudado, à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. São eles:

Capítulo 4 – Constituição social do adolescente e os processos de criminalização

4.1. Aspectos sociais da criminalização da adolescência pobre e negra

4.2. Racismo e pobreza: facetas do sofrimento psíquico

Capítulo 5 – A escola às avessas: trabalho, dinheiro e poder na experiência escolar

Capítulo 6 – Entre o sancionatório e o pedagógico: os processos de criminalização dentro do sistema socioeducativo.

Ao princípio de cada capítulo, optamos por tecer algumas considerações teóricas acerca da temática a ser abordada, com o objetivo de oferecer uma compreensão mais aprofundada dos aspectos teóricos que guiam a análise dos episódios.

Capítulo 4 - Constituição social do adolescente pobre e os processos de criminalização

Iniciamos a discussão dos episódios do presente estudo abordando os processos de estigmatização e exclusão de adolescentes periféricos e as suas consequências no processo de desenvolvimento desses sujeitos. Desta forma, o presente capítulo destina-se a debater os processos de criminalização vivenciados pelos adolescentes ao longo da sua vida, a partir das suas narrativas.

Para fins de melhor organização das informações, está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos e os aspectos sociais da criminalização, fazendo um resgate das experiências que marcaram suas trajetórias; na segunda seção, ressaltamos os aspectos relacionados aos problemas estruturais do racismo e da pobreza, bem como suas consequências no desenvolvimento cultural desses sujeitos. Para tanto, ao princípio de cada seção, traçamos algumas considerações teóricas que consideramos importantes como pressupostos para a análise dos episódios que serão apresentados na sequência.

4.1. Aspectos sociais da criminalização da adolescência pobre e negra

“O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos institutos de reformas de crianças ou às prisões.”

(Amado, 2008, p. 11)

Esta epígrafe faz parte do conjunto de cartas que iniciam a obra de Jorge Amado. Esta refere-se a uma notícia intitulada “Crianças Ladronas” (p. 11), que foi veiculada no jornal da cidade baiana onde viviam os Capitães da Areia. A notícia relata, com o sensacionalismo típico

de veículos de comunicação hegemônicos, um furto realizado por alguns dos Capitães na casa de um comendador da cidade. A maioria conseguiu fugir após o furto, menos o líder do grupo, Pedro Bala, que entrou em uma briga corporal com o jardineiro, conseguindo escapar em seguida. Devido à famosa cicatriz que o líder levava no rosto, foi possível identificar os autores do furto, o que gerou a notícia de jornal.

Os Capitães foram identificados devido a uma característica física de um deles, que foi visto pelo jardineiro. No entanto, podemos supor que, ainda que não fossem os autores do furto, a reportagem iria citá-los e responsabilizá-los por tal feito. Isso fica evidente ao longo de todo o romance, cuja insatisfação generalizada da sociedade com a existência dos Capitães, mesclada com o medo da população e a sensação de insegurança, os coloca no lugar de criminosos da cidade.

Aqui, percebemos que a obra literária expressa elementos da vida real. Mesmo após a promulgação do ECA e, apesar de diversas lutas travadas pelos movimentos sociais, os adolescentes periféricos muitas vezes figuram em matérias de jornal, escritas e televisionadas, com identificação de nomes, fotos etc., o que está proibido na atual legislação.

O medo vivenciado pela população na cidade dos Capitães também é disseminado na sociedade atual. A este respeito, Sento-Sé (2011) discute que esse medo está associado a certo sentimento de vulnerabilidade dos indivíduos, no qual há uma sensação de que qualquer pessoa está passível de sofrer violência perpetrada por alguém, a qualquer momento. Wacquant (2012) aponta que se trata não de uma insegurança criminal, mas de uma insegurança social, que legitima uma onda punitiva “que encoraja a retaliação contra as categorias das classes baixas, percebidas como não merecedoras, desviantes e irrecuperáveis” (Wacquant, 2012, p. 27).

Desta forma, o medo deixa de ser uma sensação física e psicológica e transforma-se em um fenômeno social, instaurando o que se pode denominar de cultura do medo. Sento-Sé

(2011) aponta ainda que essa sensação de insegurança não necessariamente está relacionada ao aumento das estatísticas de violência, mas possui relação com a reprodução de discursos hegemônicos que reforçam o medo social. A mídia, por exemplo, enquanto um instrumento de difusão de ideologia, contribui fortemente para a perpetuação da cultura do medo.

Mas de que forma isso se relaciona com os adolescentes deste estudo? Ora, partindo dos apontamentos aqui já discutidos acerca do preconceito e da estigmatização que sofrem os adolescentes periféricos, a produção de discursos que alimentam a cultura do medo reforça tais estigmas e possui consequências perversas na sua constituição no mundo.

Essa realidade é reflexo de uma longa história de marginalização e segregação social e racial, acumulada ao longo dos anos e refletida na pele e na vida desses sujeitos. Sales (2007) defende que trata-se de uma (in)visibilidade perversa, na qual, por um lado, o sofrimento dos adolescentes da classe trabalhadora são completamente invisibilizados – e produzidos pelo próprio modo de funcionamento social – e, por outro, esses sujeitos são diuturnamente visibilizados a partir de uma lógica punitivista, relacionada ao preconceito e medo da violência, que reforça a suposta periculosidade dessa parcela da população, mesmo que menos de 1% dos adolescentes brasileiros já tenham cometido algum ato infracional (CNMP, 2012).

A visibilidade à qual esses sujeitos estão expostos é, portanto, perversa, seletiva e representativa do recorte de classe e raça nas históricas discriminações contra a classe trabalhadora urbana. Percebemos que, no caso de adolescentes que cometeram atos infracionais, esse fenômeno social é reforçado, dentre outros aspectos, pela hegemonia que está colocada na ideologia jurídica predominante, dotada de um viés positivista na interpretação do direito, que fomenta o racismo e o encarceramento da pobreza nos encaminhamentos da justiça criminal (Wacquant, 2012).

Conforme já discutimos, esse é o retrato de uma sociedade de classes, na qual existem elementos fundantes que segregam os sujeitos a partir das relações sociais, que são necessariamente ideológicas. Coimbra e Nascimento (2003) consideram que esses elementos contribuem para o que podemos chamar de *mito da periculosidade*, bastante presente na sociedade atual. Trata-se da associação direta entre o fenômeno da violência e a condição de pobreza, na qual se reproduz um discurso que naturaliza ambos os aspectos e potencializa a marginalização dessas pessoas na sociedade de consumo.

Os pobres considerados "viciosos", por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho - uma das mais nobres virtudes enaltecidas pelo capitalismo - e viverem no ócio, eram portadores de delinquência, libertinos, maus pais e vadios. Representavam um "perigo social" que deveria ser erradicado; daí a necessidade de medidas coercitivas também para essa parcela da população, considerada de criminosos em potencial (Coimbra & Nascimento, 2003, p. 28).

Sawaia (2014) também traz importantes contribuições nesse sentido, ao alertar para a relação dialética da exclusão/inclusão. A autora afirma que é preciso compreender a exclusão tendo como ponto central de análise a “dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento” (p. 8).

A forma como a sociedade capitalista se estrutura é fundamentada por essa relação de desigualdade, na qual há uma inevitável inclusão de todas as pessoas, para que o sistema capitalista possa funcionar. No ciclo reprodutivo das desigualdades econômicas, é preciso que haja pessoas (a grande maioria delas) inserida nessa lógica de maneira precária, com insuficiências e privações que vão além do poder econômico e que produzem processos de

subjetivação perversamente marcados por estas privações. Assim, convém falar não em processos de exclusão, mas na relação dialética exclusão-inclusão.

Na análise psicológica, essa lógica dialética inverte a idéia de inclusão social, desatrelando-a da noção de adaptação e normatização, bem como de culpabilização individual, para ligá-la aos mecanismos psicológicos de coação. A lógica dialética explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social e revela as filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social (Sawaia, 2014, p. 9).

Trata-se, pois, de um processo de inclusão social perversa (Sawaia, 2014), no qual os adolescentes pauperizados, apesar de fazerem parte da sociedade, estão à margem de uma participação social efetiva e, quando ganham visibilidade, ela se reflete em suas trajetórias de desenvolvimento por meio de processos de estigmatização e criminalização.

Batista (2011) aponta que, para as elites neoliberais, é preciso que a pena transcenda o delito e se estenda à condenação de condutas *antissociais* e *desordeiras*, que culpabilizam o sujeito e que têm como consequência a seletividade, estigmatização e criminalização dos pobres. Como aponta a epígrafe deste capítulo, não importa se os adolescentes sejam destinados a “institutos de reforma de crianças” (Amado, 2008, p. 11) ou a prisões, desde que seja garantido o sono merecido dos cidadãos.

A consequência disso é o anseio pela segregação social desses sujeitos, o que se traduz, por exemplo, nas propostas de redução da idade penal. Atualmente, existem mais de cinquenta projetos de lei tramitando no Congresso Nacional, com vistas à redução de direitos de adolescentes no sistema socioeducativo. A natureza de tais projetos varia em aspectos como a idade mínima e máxima para ingresso no sistema, a quantidade do tempo de internação etc.

Vale salientar que esse debate não se restringe somente à esfera legislativa, pois com a ajuda dos veículos de comunicação hegemônicos chega a toda a população e retroalimenta a lógica da segregação social. No entanto, a disputa em torno da redução da idade penal é apenas reflexo de um problema mais amplo, que é do que estamos tratando: a criminalização da juventude pobre e negra.

Concordamos com Coimbra e Nascimento (2003) quando afirmam que essas construções sociais resultam da concentração do capital, que provoca efeitos poderosos: exclusão, estigmatização e tentativa de destruição das classes pobres – notadamente da juventude pobre – por meio da opressão e criminalização. E não há como fazer esse debate sem analisar a participação do Estado na reprodução desses elementos.

As contribuições de Wacquant (1999; 2003) nos ajudam a entender melhor esta questão. De acordo com o autor, a criminalização, na verdade, refere-se às práticas (sociais e estatais) que tentam dar conta do excedente de miséria que as políticas públicas não conseguem administrar, o que gera o desmantelamento do Estado social e o fortalecimento do Estado penal.

A consolidação do neoliberalismo nos países emergentes, como no caso do Brasil, ocorreu notadamente a partir da década de 1990. A carência de investimentos em políticas sociais é resultado de um modelo de desenvolvimento que prioriza o crescimento econômico para uma parcela mínima da população, em detrimento da melhoria dos indicadores sociais. O resultado disso é o aumento da desigualdade social e o esfacelamento de políticas de promoção de direitos, que existem para amortecer as sequelas da *questão social*²¹, mas que não dão conta de garantir os mínimos sociais necessários à maior parte da população brasileira. Trata-se de políticas pobres, para pobres (Souza, 2012).

²¹ Concordando com Yamamoto (2007), entende-se aqui *questão social* como “o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos postos pela emergência da classe operária no processo de constituição da sociedade capitalista” (p.31).

Uma das principais consequências desse cenário é a necessidade de intervenção de caráter punitivo e repressor nas camadas subalternizadas da população. Sob a justificativa de contenção de conflitos sociais, percebe-se uma desenfreada intervenção estatal nas periferias urbanas que resulta, dentre outros aspectos, nos altos índices de encarceramento e extermínio dessa população. Legitimado pela cultura do medo, o braço armado do Estado invade casas, vidas e subjetividades. Isso produz efeitos devastadores na experiência dos adolescentes e se reflete na sua própria trajetória de vida, como veremos nas narrativas apresentadas na sequência.

Vale salientar que, não estamos aqui defendendo que haja omissão do Estado no que se refere ao enfrentamento da violência. Ao contrário, buscamos ressaltar os elementos ideológicos que subjazem a ineficácia desse enfrentamento, produzindo efeitos que não só não resolvem o problema, como aumentam os processos de criminalização. Todos os adolescentes que fizeram parte desta pesquisa já passaram por um processo de judicialização, decorrente do cometimento de um ou mais atos infracionais. No entanto, a criminalização, como um aspecto estrutural da sociedade de classes, perpassa suas vidas desde antes do cometimento do ato.

Assim, antes de adentrar nos episódios analisados, vale fazer uma diferenciação entre dois conceitos importantes: a criminalidade e a criminalização. A primeira refere-se a um fenômeno social que corresponde ao cometimento de práticas delituosas, que podem ser contra o patrimônio, contra pessoas e pode ou não se caracterizar enquanto violenta. Nessas práticas, há a transgressão à lei, por isso, a sociedade convencionou que é preciso que haja uma punição ou responsabilização dos seus agentes. É a prática do crime em si e a análise de como ele se manifesta na sociedade (Baratta, 2005).

Já a criminalização, de acordo com Cruz (2010), é a construção de uma ideia preconcebida de que sujeitos específicos estão mais propensos a cometerem determinados tipos

de atitudes que são consideradas ilegais ou imorais, a partir da sua compleição física, aparência, origem e/ou modo de se comportar. E, no processo de responsabilização seletiva de adolescentes pobres, a criminalização pode produzir comportamentos que correspondam às expectativas sociais. Conforme aponta Cruz (2014):

ao impor um único destino possível aos sujeitos (bandido, criminoso, delinquente, menor, infrator), a identidade fabricada no próprio processo de responsabilização adiciona às grades de ferro outro tipo de aprisionamento: uma identidade pré-definida, uma imagem fixa, uma invariável possibilidade de ser; negando, por antecipação, todas as demais opções de vida que poderiam vir a ter (p. 17).

Diante disso, observamos que a criminalização tem como componentes fundantes o preconceito e a estigmatização. De acordo com Soares (2004), estigmatizar está relacionado a tornar um sujeito invisível socialmente, ou ainda, atribuir-lhe uma visibilidade perversa, na qual toda a sua constituição é perdida para dar lugar a um rótulo definido aprioristicamente. Da mesma forma, “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” (Cruz, 2010, p. 93).

Especialmente nos meandros da sociedade do capital, parece-nos que os processos de criminalização, cada vez mais imperativos e com mais espaço no decurso da vida dos adolescentes, têm real impacto sobre a forma como se constituem esses sujeitos. Em um contexto de privações, permeado por uma singular estigmatização e criminalização por parte da sociedade, a criminalização da juventude é sustentada pelo Estado, seja por ação ou omissão (Souza, 2012).

Nesse sentido, compreendemos que a produção de conhecimento crítico acerca do desenvolvimento cultural dos sujeitos, que considere as raízes históricas e culturais da

sociedade contemporânea, possui um papel fundamental no enfrentamento aos processos de criminalização. É a partir desta premissa que apresentamos os episódios a seguir, a fim de compreender, a partir da realidade dos adolescentes, as consequências desse processo, com vistas à transformação das estruturas de opressão.

Episódio 1 – Jorge Linhares e o DF Alerta

Em um dos encontros, a pesquisadora chegou à unidade e obteve a informação de que um adolescente havia sido assassinado em outra unidade. Por essa razão, os alunos estavam bastante inquietos. Neste dia, estavam presentes Alexandre, Ildásio, João, Jorge, Pedro, Carlos e Rômulo. Desta forma, antes de iniciar a atividade prevista para o dia, foi realizado um debate a respeito da situação e surgiram assuntos relacionados à redução da idade penal e à criminalização dos adolescentes. O episódio abaixo corresponde a uma parte dessa discussão.

(...)

ALEXANDRE: Ei, Candida, você assiste DF Alerta? (jornal sensacionalista de cunho policial)

PESQUISADORA: Assisto não... Eu sou contra esse tipo de jornalismo.

ALEXANDRE: Por quê?

PESQUISADORA: Você não acha não absurdo?

ILDÁSIO: O que não gosto dele é que ele só fala água, ele. (referindo-se ao apresentador falar coisas que não têm importância para ele).

JOÃO: É, quando aparece as quebrada²², é só desgraça.

ALEXANDRE: Eles fica falando que nós merece morrer.

PESQUISADORA: Por que vocês acham que existe esse tipo de programa?

²² Ao falar “quebrada”, o adolescente está se referindo às comunidades periféricas urbanas, de onde são provenientes.

ALEXANDRE: Ah, moço, é o que a sociedade quer. Que nós morra...

JOÃO: Ou então que vá preso. A pessoa não tem nem a idade, mas já quer que nós seja preso.

PESQUISADORA: É, isso é a grande questão da redução da maioridade, né? Que tá aí sempre em debate.

JORGE: Você é a favor, Candida?

PESQUISADORA: De que? Da redução? Claro que não!

ILDÁSIO: Para a polícia todo preto é suspeito.

PESQUISADORA: Como assim, Ildásio?

PEDRO: Ah, moço. Vá passando pela rua e seja preto pra tu ver.

ILDÁSIO: É... eles já olha pra nós com cara de quem vai pegar nós.

PESQUISADORA: Mas mesmo que a pessoa não tenha feito nada?

PEDRO: Ah, basta ser da quebrada, que eles já cai matando, descendo a lenha em nós.

JORGE: Tipo assim, a polícia mata e tem o aval da justiça. Eu acho que tipo assim, a lei devia ser pra todo mundo, se, tipo, uma pessoa normal da sociedade vai lá e mata um, e tal, é de 15 a 30 anos. Por quê que um polícia vai lá e mata uma pessoa e vai lá e fica de 30 a 90 dias numa prisagem²³?

ALEXANDRE: Afastado, só...

PESQUISADORA: Só fica em outra prisão, né?

JORGE: Pois é... Tem sinuca, tem campo de futebol, tem tudo.

ALEXANDRE: Só na vida mansa. Os muros deles não é igual a esses muros nossos não. É só uma cerquinha velha assim... (faz um gesto com a mão, indicando que a cerca é baixa)

²³ Refere-se aqui à prisão onde ficam os policiais que foram condenados por algum crime, que é diferente da penitenciária comum. Muitas vezes, é a própria delegacia.

JORGE: Quando os homem chega, é papoco pra todo lado. Aí, em quem pegar, pegou. E tá feita a guerra. Porque a raça não deixa barato!²⁴ Mas eles tão em muito mais vantagem que nós, por isso, aí, que a gente tá falando.

PEDRO: Já viu aquele vídeo que passou uma vez que o pessoal tava fazendo manifestação? boto fé que foi lá no Plano, (referindo-se ao Plano Piloto, parte central de Brasília) e passou o policial. E aí, ele pegou e deu um bacu²⁵ em muitos caras de uma vez só e foram falar que ele não podia fazer aquilo lá, já viu? Então...

PESQUISADORA: Sim, aham...

PEDRO: Pois na quebrada isso acontece todo dia, e não é só bacu, bacu não: a gente apanha é na cara!

JORGE: Abuso de poder!

PEDRO: E não dá nada pra ele... Vê lá se deu alguma coisa pra ele? Não dá nada, não... (fala com ar de indignação).

PESQUISADORA: E sobre isso da violência policial, gente? Vamos conversar um pouco sobre?

JORGE: É isso, tem mistério não. É brincadeira de polícia e bandido.

PESQUISADORA: Alguém aqui de vocês já esteve no meio desse fogo cruzado?

PEDRO: Claro.

CARLOS: A pessoa, às vezes, tá na hora errada no lugar errado. Esses tiroteios não têm lugar certo pra acontecer. Pode ser na porta da minha casa, na da sua, quer dizer, na sua não, a polícia quando vai pra Asa Norte fica mansa! (Asa Norte é um bairro do Plano Piloto, parte central de Brasília, onde eles sabem que a pesquisadora mora).

²⁴ Referindo-se à atuação policial, que ocorre de forma truculenta na periferia.

²⁵ *Bacu* é a forma abreviada de falar de “baculejo”, que é a expressão utilizada para designar a revista dos policiais na rua

PESQUISADORA: Você acha isso? Por que será que isso acontece, Carlos?

CARLOS: Ahhh, porque é assim, moço...

JORGE: Porque eles sabem que se tiver abuso de poder na quebrada, o que vai sair no DF Alerta é que eles 'tão fazendo a limpa, que é pra matar mesmo! E se for no plano, aí, a conversinha é outra... É o sistema, po, que só quer ver nós se matando...

PROF. LARA: Quem são essas pessoas que 'tão no sistema? Dá um exemplo, aí?

JORGE: Políticos.

PROF. LARA: Então, quando você tá falando do sistema você tá falando dos políticos?

JORGE: É, os políticos, o governo. A cada bala disparada é lucro a mais pros magnatas

PESQUISADORA: Quem são os magnatas?

JORGE: São, aí, esses poderosos todos, aí.

PESQUISADORA: Mas como assim eles têm lucro com isso? Me explica melhor...

JORGE: Ah, moço, você não conhece os polícia da quebrada. Cada um pior que o outro.

PESQUISADORA: Será que tem jeito de mudar esse sistema então? O que vocês acham?

JORGE: Ter, tem... (fala com ar de descrença).

CARLOS: Difícil...

JORGE: Eles que faz isso, pô, eles que muda!

RÔMULO: Nós não tem voz não, pô! A popularidade não tem voz não...

PESQUISADORA: Você acha que não tem voz?

RÔMULO: Eu acho, tenho certeza! Só quem tem voz são eles, pra falar mal de nós.

PESQUISADORA: E por que será que isso acontece?

JOÃO: Muito difícil...

RÔMULO: Existe gente que tem voz e gente que não tem voz. Quem não tem voz não é nem considerado gente.

PESQUISADORA: E você acha que a popularidade não é gente?

JOÃO: Quem acha as coisas não é a gente não, moço. São os magnatas.

JORGE: Os donos do dinheiro.

ALEXANDRE: Aí, se o polícia mata alguém: pô, aquele pobre bichinho lá, que não sei o que...

“Ah, coitado, ele não queria fazer isso, ele foi obrigado a fazer isso”... Então, se a senhora ver o Fred Linhares²⁶, a senhora fala o que pra ele? A senhora paga um sapo pra ele?

PESQUISADORA: Se eu ver quem?

JOÃO: Se eu ver ele na rua, eu mato ele cabuloso.

ALEXANDRE: O Fred Linhares.

PESQUISADORA: Quem é esse?

ALEXANDRE: O cara que apresenta o DF Alerta.

PESQUISADORA: É que eu não sei o nome, eu sei só o programa. Ah, com certeza, cara, essa galera é muito sem noção, muito!

JORGE: Eles querem é acabar com nós.

JOÃO: Você acha que esse que morreu foi de guerra²⁷? Foi não, moço. Os caras fizeram por onde, isso aí... (referindo-se ao adolescente que foi morto na unidade de internação e que os agentes de segurança teriam facilitado a sua morte).

PESQUISADORA: É... Pode ser. Mas é esse tipo de programa jornalístico que reforça a lógica da redução da maioridade penal, é essa galera.

JORGE: Nam, moço, é isso mesmo. Eles só ganham dinheiro fazendo as fofocas lá do jornalismo.

JOÃO: É, as fofocas é sobre nós!

²⁶ Fred Linhares é um apresentador de um programa sensacionalista, de cunho policial, que passa na televisão local.

²⁷ Referindo-se à morte por brigas entre grupos rivais, entre os próprios jovens.

PESQUISADORA: E porque vocês acham que isso acontece, gente?

JORGE: Ah, moço. Porque não tem quem goste da gente não.

PESQUISADORA: Eu gosto de vocês! (risos)

JORGE: Ah, mas você não conta, né? Tou falando dos polícia.

JOÃO: E você quer que ele goste de nós, é, moço? Como vai ser isso? Eles são inimigos.

(...)

Após conversar um pouco mais sobre o caso do adolescente assassinado, iniciamos a atividade do dia, que consistia na elaboração de uma linha do tempo acerca de suas vidas. Distribuí folhas de papel nas quais eles iam relatando os eventos mais significativos. A atividade foi iniciada quando o tempo da aula estava perto de acabar. Por isso, não foi possível realizar o debate posterior a respeito da linha do tempo de cada aluno.

(...)

Antes de passar para a análise deste episódio, apresentamos um outro episódio sobre o mesmo assunto. Ambos serão analisados posteriormente.

Episódio 2 – Corrupção dos agentes de segurança pública

Em um dos encontros, a fim de estimular a criatividade dos alunos, foi realizada uma metodologia participativa que funcionou da seguinte forma: cada um deles deveria escolher um papel em uma caixa e pensar sobre o que estava escrito ali. Os alunos estavam curiosos com a atividade, pois não sabiam ao certo do que se tratava até pegarem o papel na caixa. A pesquisadora solicitou que cada um pegasse um, lesse e não compartilhasse com ninguém, até que começassem o segundo momento da atividade. Neste encontro, estavam presentes Jorge, João, Rômulo, Carlos, Pedro, Salomão, Nicolas, Ildásio, Alexandre e Hamilton.

Eram tirinhas de papel que continham perguntas iniciadas com: “O que aconteceria se...”. As perguntas eram diferentes para cada um, e tinham inscrições como “se descobrisse que vai passar dez anos na internação”; “se um amigo seu fosse assassinado”; “se encontrasse um policial na rua” etc. O trecho abaixo refere-se ao debate acerca desta última pergunta:

NICOLAS: ...Se eu encontrasse um policial na rua.

PESQUISADORA: O que é que aconteceria? O que é que você faria, na verdade, se você encontrasse? Não é o que você faria, mas o que aconteceria?

JORGE: O que?

PESQUISADORA: Se encontrasse um policial na rua.

JORGE: Eu passaria direto.

NICOLAS: É, passaria direto.

PESQUISADORA: Mas você acha que ele faria alguma coisa?

NICOLAS: Rapaz, eu acho que ele iria querer me abordar, mas...

JORGE: Com certeza, moço!

HAMILTON: Só se ele tivesse disfarçado e eu tivesse fumando um baseado.

NICOLAS: É, se eu soubesse que é polícia, não chegava nem perto.

JORGE: É...

PESQUISADORA: Mas os policiais só abordam quando você tá fazendo alguma coisa?

JOÃO: Aí, se o policial já te conhecer, né, aí é mal... Você não precisa estar fazendo nada.

JORGE: É assim, na quebrada.

PESQUISADORA: Mas tem tanto policial... vocês conhecem os policiais as vezes?

JOÃO: Os policial conhece nós, mano.

PESQUISADORA: Porque ele fica ali pela região.

JORGE: Eles sabe tudo, as placas dos carros disfarçados, nós sabe quem são eles.

RÔMULO: A gente já sabe os carros.

JORGE: Os policial sabe onde tá as bocada, sabe onde que tem droga, onde que tá os negócio, mas eles não invade porque eles querem pegar o fruto²⁸, mano.

PESQUISADORA: Querem pegar o que?

JORGE: Quem pegar muito, pegar o montante deles, é...

PESQUISADORA: Você diz, tipo uma propina, assim?

JORGE: É, moço. Você acha que os grande faz o corre como²⁹? É subornando policial mesmo.

PESQUISADORA: Alguém aqui já subornou?

JORGE: Não, moço. Nós tá falando dos donos das bocada.

JOÃO: Se tivesse dado o montante, nós num tava aqui, né?

PESQUISADORA: Mas, me explica melhor, essa questão da polícia, como é? Acontece com frequência? Como é que funciona.

NICOLAS: Ah, moço, eles chega lá e obriga nós a dar o montante deles, a parte deles, pra deixar nós fazer o corre em paz.

PESQUISADORA: Mas nem sempre é assim, né? Todo policial é assim?

NICOLAS: Não, tem os certo que fazem. Mas, os que não faz não são santos também não.

PESQUISADORA: Como assim?

NICOLAS: É isso, moço, não precisa pegar dinheiro pra ser corrupto não. O que eles faz com nós não é brincadeira, pô!

JORGE: É, eu lembro, quando eu não era nem do corre, os cara já chegava chegando.

RÔMULO: Aí, o cara vai e entra pro corre, vai levar lenha de qualquer jeito!

(todos riem, concordando com Rômulo).

²⁸ Referindo-se ao suborno de policiais, uma prática em que eles recebem propina para fazer vista grossa para o tráfico na comunidade.

²⁹ O termo “corre” refere-se à prática de atividades ilegais. Neste caso, refere-se ao tráfico de drogas.

Nesse momento, outro adolescente interrompe lendo a sua pergunta e mudamos o debate, dando seguimento à atividade.

(...)

“Os soldados bêbados o fizeram correr com sua perna coxa em volta de uma saleta. Em cada canto estava um com uma borracha comprida. Corria na saleta como um animal perseguido por outros mais fortes. E a borracha zunia nas suas costas quando o cansaço o fazia parar. As marcas que ficaram nas suas costas desapareceram. Mas de dentro dele nunca desapareceu a dor daquela hora”

(Capitães da Areia, 38)

Sem-Pernas foi o primeiro dos Capitães a ser preso e, ao fugir da prisão, juntou-se ao grupo que viria a se tornar sua família. A epígrafe acima relata os requintes de crueldade que os policiais demonstraram no dia da sua prisão e a forma como isso marcou a sua experiência. Sem-Pernas é relatado no livro como um menino agressivo, que não é bem visto inclusive por alguns de seus amigos Capitães. É aquele que faz brincadeiras inadequadas, que se envolve em brigas e está de mau-humor.

Nas narrativas apresentadas no episódio 1 aqui analisado, podemos perceber que a realidade de abuso de poder não é algo do âmbito da ficção. O episódio em questão nos fornece alguns elementos que consideramos uma boa fonte de informações para o debate acerca desta questão.

Quando Rômulo afirma que *a polícia quando vai pra Asa Norte fica mansa*, ele está denunciando a diferença de tratamento existente entre a população de áreas nobres e de regiões periféricas, por parte dos agentes de segurança pública. Essa realidade não é nova e já foi exaustivamente trabalhada na literatura (Silva e Ristum, 2010; Bicalho, Kastrup e Reishoffer, 2012; Wacquant, 2003; Sento-Sé, 2011). A comparação entre a mudança de postura da

abordagem policial na *quebrada* e na *Asa Norte* explicita, na prática, o que significa a criminalização desses adolescentes. Percebemos que a segurança pública, enquanto faceta estatal que detém o uso legítimo da força, muitas vezes, configura-se como a própria produtora da violência. *Na quebrada isso acontece todo dia, e não é só bacu, bacu, não, a gente apanha é na cara.*

O abuso de poder aqui relatado está relacionado com a noção de que não é suficiente somente a responsabilização por determinado delito, a partir dos procedimentos previstos na legislação. É quando a indignação individual contra uma parcela da população específica associa-se com a legitimidade de uso da força e dá poder a agentes de segurança pública no cometimento de violências injustificadas. Isso se transforma em um ciclo de violência no qual o que se tem, de fato, é uma guerra civil entre polícia e *bandido*. E, como em toda guerra, não há distinção entre quem é inocente ou culpado. Morar nas periferias urbanas é o suficiente para passar por situações de abuso de poder policial. Isto é, não é a configuração de um delito explícito que motiva uma abordagem truculenta, mas a ideia preconcebida de que ali há um potencial criminoso.

Os dados acerca da violência policial apontam que, somente no ano de 2015, foram registrados 3.320 homicídios cuja autoria foi de um agente da segurança pública (Lima & Bueno, 2016). Condizente com a seletividade penal, esses assassinatos vitimam, em sua maioria esmagadora, homens, jovens, negros e pobres. Como se trata de uma verdadeira guerra civil, também são estarrecedores os índices de homicídios contra policiais: no mesmo ano, foram registradas 358 mortes decorrentes de conflitos nas periferias urbanas. De acordo com o relatório da ONG *Humans Right Watch*, temos, então, uma das polícias que mais matam e que mais morrem no mundo.

Vale salientar que, no caso específico da atuação policial, existe atualmente uma prerrogativa legal que encobre as estatísticas desses homicídios. Trata-se dos chamados *autos de resistência*, nos quais é registrada a notificação da morte de um cidadão, com a justificativa de que este resistiu à abordagem policial e, por isso, foi necessário atirar para matar. Apesar de ser um instrumento jurídico-normativo com um princípio útil para o monitoramento das estatísticas de violência, a sua utilização tem servido para encobrir más condutas de policiais no exercício da sua profissão (Misse, 2011). Inúmeros são os casos de relatos de homicídios perpetrados por policiais onde o laudo do Instituto Médico Legal indica que não houve resistência, como por exemplo, quando o exame de balística indica que foi dado um tiro pelas costas.

Apesar dos números serem fortes indicadores da questão da criminalização, faz-se necessário também refletirmos acerca das questões históricas que estão na raiz desse problema. Baratta (2005), a partir da perspectiva da criminologia crítica, aponta que este fenômeno resulta de um etiquetamento social, no qual há uma categorização sobre quem é definido e selecionado como criminoso. Ou seja, trata-se de determinar, a partir de critérios que fogem à definição do que é legal ou não, quem serão os selecionados pelo sistema punitivo. Há, pois, um deslocamento da função da segurança pública que, em vez de ser a responsável pela garantia da legalidade, passa a exercer o papel de definir quem merece ou não ser alvo de coerção. Disso decorre a criminalização da pobreza, em particular, da juventude pobre e negra. Afinal, ***bastar da quebrada, que eles já cai matando, descendo a lenha em nós.***

Mas, por que será que isso acontece? Os comentários dos adolescentes acerca do DF Alerta são bastante elucidativos para responder a esta questão. Os programas de cunho policiaisco são difundidos diariamente nas televisões da população brasileira e, não só formam opiniões, como reforçam ideias preconcebidas a respeito da adolescência periférica.

A espetacularização da violência parece ganhar cada vez mais audiência, o que revela o fortalecimento de uma sanha punitivista, que se reflete diretamente na vida desses sujeitos. A cultura do medo aqui abordada reforça essa lógica do etiquetamento social e repercute no estigma e na truculência das abordagens policiais nas periferias.

Outra questão que vale a pena ressaltar no episódio 1 refere-se à sensação dos adolescentes de que não é possível mudar a forma como o sistema funciona. Ao serem perguntados se seria possível mudar essa realidade, respondem com descrença. E, mais ainda, afirmam que *a popularidade não tem voz*, e só aparece na mídia a partir de uma perspectiva negativa. Afirmam ainda que *quem não tem voz não é nem gente*, demonstrando o que discutimos a respeito da desumanização que perpassa as suas trajetórias de vida.

A análise do episódio 1 nos traz outros elementos que estão imbricados na questão de desvio de função da segurança pública. Nele, ficam explícitas duas questões importantes: a aversão à polícia como um todo (também demonstrada no episódio 2) e a questão da corrupção policial.

Parece-nos que a prática de subornar policiais para a manutenção do tráfico é um fenômeno corrente nas periferias urbanas. A ausência de um Estado providência e o endurecimento das práticas coercitivas acabam levando a outras formas de relações sociais, nas quais se tem um verdadeiro desaparecimento da atuação dentro da legalidade (Wacquant, 2012).

As consequências disso são inúmeras, dentre as quais destacamos: a) o aumento do poder do tráfico nas periferias, no qual as regras comunitárias passam a ser definidas pelos *donos da comunidade* e impõe-se um estatuto social balizado pela resolução de conflitos por meio da violência; b) a participação do Estado, por meio dos seus agentes de segurança que,

ora cumprem a função de coibir o tráfico, ora de fazer vista grossa se obtiverem algum ganho com isso.

Sem entrar no mérito das razões pelas quais a polícia se torna corruptível, chamamos a atenção para o fato de que estes dois elementos parecem estar associados à manutenção da lógica do capital e ao reforço da seletividade penal. O tráfico de drogas é um dos maiores mercados da atualidade, chegando a movimentar cerca de 400 bilhões de dólares ao ano (Feffermann, 2006). A suposta guerra às drogas não tem sido capaz de frear o aumento desse lucro, uma vez que atinge somente aos que estão no varejo, isto é, aqueles que, como os adolescentes desse estudo, obtêm pequenas margens de lucro com a venda de drogas ilícitas. Assim, instaura-se, na verdade, uma guerra à pobreza, onde a esmagadora maioria das pessoas que estão presas por tráfico são de origem periférica.

Nesse sentido, compreendemos que, mesmo nos casos em que não há corrupção ou abuso de poder por parte dos agentes de segurança pública, a questão da seletividade penal é um problema muito mais amplo e que cabe aos saberes *psi* se implicarem. Conforme discutimos, a criminalização seletiva é um processo complexo e multifacetado, que possui reverberações importantes na trajetória de vida dos adolescentes. Os elementos históricos e culturais que estão por trás da criminalização não estão restritos à esfera policial, eles se manifestam em outras formas de intervenção do Estado e atravessam as relações sociais de uma maneira geral, conforme veremos no eixo de análise a seguir.

4.2. Racismo e pobreza: facetas do sofrimento psíquico

“Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o reformatório de menores vários menores delinquentes ou abandonados (...). Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau ou daninho. Por quê? Isso é um problema que

*aos psicólogos cabe resolver e não a mim,
simples curioso da filosofia”*
(Capitães da Areia, pp. 16-17)

A epígrafe acima está nas primeiras páginas da obra de Amado, na qual o personagem de um juiz responde uma carta ao jornal da cidade acerca de mais uma das “aventuras sinistras” (p. 11) dos Capitães da Areia. Nela, está implícita uma concepção de adolescência que perdura até os dias atuais. Mas não de qualquer adolescente: apenas os *menores delinquentes ou abandonados*.

A utilização do termo *menor* para se referir aos adolescentes vem de longa data e não está presente somente na produção literária. O termo foi historicamente difundido na literatura científica e também faz parte do léxico de uso corrente, da linguagem coloquial. Assim, o juiz em questão reproduz uma expressão que, dado o período histórico no qual a obra foi escrita, não causa nenhum estranhamento.

No entanto, ainda na atualidade, a depender do contexto no qual se fala, a utilização da palavra *menor* como designação do adolescente pobre e negro continua não só aceitável, como legitimada. Inúmeras são as reportagens de cunho sensacionalista na mídia hegemônica, que reproduzem uma diferenciação entre os adolescentes a partir de uma perspectiva de classe e raça. Por exemplo, a matéria intitulada *Em Boa Vista, adolescente é assaltado por menor de 15 anos* (G1, 2013) evidencia que, apesar de estarem na mesma faixa etária, os dois sujeitos da reportagem são referidos de formas distintas, a partir da posição social que ocupam.

A escolha deliberada de designar como *menor* somente aquele que está em situação de vulnerabilidade, abandono ou infração denota uma carga ideológica de estigmatização e preconceito que possui raízes históricas profundas. O significado da palavra *menor* implica necessariamente uma comparação. Trata-se de uma designação sempre relativa a algo ou a alguém.

Retomamos a afirmação de Bakhtin (1929/2010), de que todo signo é ideológico, para interpretarmos a utilização do termo *menor*. Parece-nos que não é por acaso que a designação do adolescente pobre seja feita por uma palavra cujo significado o diminui e, em última análise, desumaniza-o.

De fato, a história da infância e adolescência mostra que os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora foram vistos ao longo do tempo como menores, como inferiores, não somente se comparados ao mundo adulto, mas principalmente com relação àqueles da sua mesma faixa etária que possuíam um recorte de classe privilegiado (Rizzini, 2008).

Nesse sentido, não se trata apenas de uma palavra corriqueira cujo significado é irrelevante, mas de uma terminologia que carrega consigo um histórico de segregação e marginalização de sujeitos tidos como descartáveis/extermináveis. As marcas desse signo foram impressas na história da sociedade brasileira e seguem marcando o lugar e a experiência de adolescentes periféricos na contemporaneidade.

A difusão da ideia do *menor delinquente* era respaldada por instrumentos jurídico-normativos que vigoraram por muitos anos no Brasil. Estes legitimavam um conjunto de concepções e princípios, ancorados por saberes médicos, jurídicos e sociais, denominado paradigma menorista (Machado, 2006). Antes do período de redemocratização, que pôs em marcha a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), foram vigentes algumas legislações específicas para esse público nas quais a concepção de atenção à infância e adolescência era perpassada por esse paradigma. Em 1927, foi promulgada a Lei nº. 6.697, que regulamentava o Código de Menores do Brasil e dispunha nos seus primeiros artigos:

Art. 1º e 2º – O sistema jurídico da infância e juventude deve incidir sob a esfera dos indivíduos menores de dezoito anos quando estes se

encontram em situação irregular; essa situação, por sua vez, abarca desde o “menor” abandonado pelos pais, o infrator, aquele vítima de maus tratos e até mesmo aquele encontrado em ambiente impróprio aos bons costumes. (Código de Menores, Lei nº. 6.697/27).

Este artigo evidencia o recorte de classe existente na legislação nesse período. Não se tratava de uma normatização voltada para toda a população de crianças e adolescentes, mas sim para um público específico, que se encontrava em *situação irregular* e que não possuía condições materiais de se regularizar (Rizzini, 2011). Faleiros (2011) indica que essa legislação abarca tanto a perspectiva higienista quanto a visão jurídica de caráter repressivo e moralista. Conforme veremos a seguir, o viés menorista viria perdurar durante muitas décadas na legislação e na atenção estatal às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil (Silveira, 2014).

Alguns anos mais tarde, em 1940, foi implementado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que se destinava a atender aos *menores abandonados* ou *delinquentes*. Faleiros (2011) aponta que a criação desse serviço tem mais a ver com a busca pela ordem social do que com uma política assistencial em si. De acordo com Campos, Sousa e Sousa (2004), era de responsabilidade do SAM providenciar internatos e investigar os sujeitos que estariam aptos a frequentá-los, enquanto que ao Juizado de Menores, cabia a fiscalização do regime disciplinar e educativo desses internatos. Assim, de acordo com Pinheiro (2006), inaugura-se um período histórico em que a punição e a exclusão da vida social aparecem como uma tentativa de neutralizar e isolar a ameaça do perigo que esses adolescentes apresentavam para a sociedade.

A partir de 1964, período marcado pelo militarismo, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que em pouco ou nada se diferenciou da lógica de segregação e aprisionamento dos adolescentes ameaçadores da ordem social. Sobre essas instituições, Coimbra e Nascimento (2005) aponta que a desigualdade no

tratamento das diferentes juventudes permanece até os dias atuais. Nestas instituições, os adolescentes sofriam e continuam sofrendo todos os tipos de tortura e de maus tratos, em nome de um regime educativo que não tem se apresentado como uma alternativa eficaz na inclusão social (Silveira, 2014).

Em 1979, foi promulgado o novo Código de Menores que, pela primeira vez, utilizou explicitamente o termo doutrina da situação irregular. De acordo com Faleiros (2011), tal doutrina é definida como a situação de privação das necessidades básicas dos adolescentes, seja por ação ou omissão dos pais ou por maus-tratos, e ainda, comportamentos infracionais que vão de encontro às normas morais vigentes.

Podemos observar que não havia uma diferenciação entre a situação do adolescente enquanto vítima de condições sociais desfavoráveis e como infrator. Observamos, pois, que a doutrina da situação irregular responsabilizava somente o próprio sujeito ou os seus pais, atribuindo, por vezes, à vítima a condição de réu e exacerbando o caráter judicial e assistencial. Nesse contexto, o juiz era o detentor do poder de decisão sobre o que seria melhor para aquele sujeito, se a assistência, a proteção ou a vigilância (Rizzini, 2011). Tratava-se, pois, de uma totalização da experiência destes sujeitos, na qual o que tinham em comum era o fato de estarem em situação de pobreza e serem pertencentes a uma classe social e uma raça bem definidas.

Durante a vigência das referidas legislações, a maior preocupação do Estado era com a segurança e a ordem da sociedade, deixando em segundo plano as trajetórias de desenvolvimento. Apesar de, no âmbito normativo, haveremos avançado nesta questão (com a promulgação de documentos internacionais³⁰ e do ECA em âmbito nacional), a concepção de

³⁰ Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing - 1985), Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad - 1988), Regras Mínimas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990).

adolescência que subjaz os Códigos de Menores não foge à perspectiva hegemônica ainda difundida atualmente. Esta perspectiva é embasada em um acúmulo de produções científicas de diversas áreas do conhecimento, que foram, ao longo do tempo, delineando o que se pensa sobre a adolescência na atualidade, conforme discutimos anteriormente.

Como afirma o juiz da epígrafe, a psicologia, de fato, sempre foi chamada a responder estas questões. Stanley Hall, teórico do início do século XIX, é considerado o primeiro psicólogo a pensar o problema da adolescência, definindo-a como uma fase específica do desenvolvimento humano. Ele produziu pesquisas baseadas no desenvolvimento da espécie (filogênese) e no desenvolvimento biológico (ontogênese), definindo a adolescência como uma etapa de transição e com características de natureza universal, baseada na maturação da espécie/sujeito (Hall, 1904). A concepção de Hall era apoiada pela teoria maturacionista desenvolvida por Arnold Gesell e, por muito tempo, fundamentou diversos estudos, reafirmando o lugar central da maturação biológica como determinante no processo de desenvolvimento.

Consideramos que os enfoques que buscam universalizar e naturalizar a adolescência são insuficientes enquanto ferramenta de análise da complexidade dessa fase do desenvolvimento. São perspectivas que, apesar das suas contribuições no que se refere à maturação biológica, por vezes acabam por reforçar a propagação de mitos do senso comum e reforçar estigmas como o descontrole emocional e a perturbação como condições biologicamente inerentes a esses sujeitos. Assim, ao nosso ver, as considerações sobre adolescência tecidas por Vigotski dão importante contribuição para a compreensão de um princípio amplamente defendido pelos movimentos sociais da infância e da adolescência, mas que muitas vezes é reproduzido sem o devido cuidado: o princípio da *pessoa em condição peculiar do desenvolvimento*, que está presente nas diretrizes do ECA.

Refletir sobre a origem desse princípio nos leva a indagar: qual é, então, a concepção de desenvolvimento que subjaz este e outros instrumentos normativos nacionais?

Devido às disputas de concepções teóricas e políticas ao longo da formulação e implementação do ECA, podemos dizer que esse questionamento carece de uma resposta única, que dê conta de explicar o que, de fato, é o desenvolvimento peculiar nessa fase.

Conforme já abordamos, estes sujeitos estão em um período específico, marcado pela complexificação das experiências, que implica em transformações físicas e psicológicas particulares, bem como das relações sociais e dos papéis que exercem na sociedade. Seguindo a lógica argumentativa aqui apresentada, encontramos a chave para a compreensão do que representa a condição peculiar do desenvolvimento.

Vale salientar que, diferentemente do debate imposto pelos defensores contemporâneos da perspectiva menorista, apontamos que o cerne desta questão não reside na simples avaliação de discernimento, isto é, se o adolescente teria ou não consciência dos seus atos ao atingir determinada idade. Ao compreender o desenvolvimento cultural em sua totalidade, a questão do discernimento torna-se falaciosa e se esvai de sentido. Aqui, o que está em jogo é a complexidade da constituição do humano, que perpassa não somente o ato afetivo-volitivo, a consciência, mas a cognição, emoção e todas as funções psicológicas superiores, construídas a partir da relação dialética com a sociedade e determinadas pela cultura.

Em síntese, o acesso a outros tipos de relações sociais, as transformações na visão de mundo, a capacidade de abstração, os conflitos decorrentes dos distintos papéis sociais que os adolescentes passam a ocupar, são alguns dos elementos que caracterizam essa fase como especificamente dramática (assumindo, aqui, uma terminologia vigotskiana) no desenvolvimento. É a partir disso que se pode fundamentar a defesa de uma atenção especial

por parte do Estado, da família e da sociedade como um todo, bem como a prioridade absoluta no trato das políticas públicas para com adolescentes.

Assim, a perspectiva histórico-cultural nos dá subsídios para compreender a situação peculiar do desenvolvimento de uma maneira mais complexa. Ou seja, não se trata de defender que adolescentes não possuem autonomia ou capacidade de decisão (e, por isso, devem ser tutelados pelo Estado), mas que são sujeitos em processo de desenvolvimento cultural particular e, dadas as determinações aqui apresentadas, necessitam uma atenção estatal que seja condizente com o seu período específico de vida.

Com o reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento, tem-se a base que fundamenta, por exemplo, a criação do sistema socioeducativo enquanto uma resposta estatal específica, que diferencia o tratamento dado aos adolescentes que cometeram atos infracionais e não os inclui no sistema penitenciário destinado aos adultos³¹.

Salientamos que, da mesma forma como adolescentes são diferentes de adultos e, por isso, merecem uma atenção especial, também aqueles que cometeram atos infracionais são reconhecidos, no âmbito normativo, enquanto distintos daqueles que estão apenas em condições de vulnerabilidade e não se encontram em situação de transgressão da lei. Essa diferenciação, inaugurada com o ECA, representou uma ruptura de paradigmas no que se refere às políticas públicas. A partir disso, o Estado passou a se preocupar com o grupo em condições de vulnerabilidade de forma diferente daqueles que cometeram atos infracionais. Na prática, isso significou formas de intervenção específicas para os distintos públicos. Para os primeiros, medidas protetivas, para os segundos, medidas socioeducativas.

No entanto, vale salientar que, não raro, um mesmo adolescente passa pelas duas políticas (protetiva e socioeducativa) ao longo da sua vida. Isso não quer dizer que todos

³¹ Aprofundaremos o modo de funcionamento do sistema socioeducativo no Capítulo 6.

aqueles que estão em condição de vulnerabilidade apresentam necessariamente conduta infracional, mas que a própria forma de execução das políticas de proteção tem sido ineficaz na superação das dificuldades encontradas por esses sujeitos em suas trajetórias. E, mais ainda, evidencia-se que há uma prioridade estatal em incluir no sistema socioeducativo aqueles provenientes das periferias urbanas do país (Faleiros, 2011).

Desta forma, o que estes dois grupos têm em comum, via de regra, é a ocupação de um mesmo lugar na estratificação da sociedade de classes. Sujeitos marginalizados, com um histórico de negação de direitos, que podem ser homogeneizados e enquadrados na categoria *menor*.

Conforme veremos a seguir, a condição de classe e raça desses adolescentes se apresenta como fator imprescindível para a compreensão deste contexto, visto que no sistema socioeducativo há uma predominância de sujeitos provenientes das classes mais pobres, em sua maioria negros, homens, e que tiveram pouco acesso a políticas e serviços (CNMP, 2015).

À sua época, Vigotski já introduzia a implicação da dimensão de classe no desenvolvimento humano, bem como a ideia de peculiaridade desta etapa da vida. Para adolescentes da classe trabalhadora, por exemplo, a maior potencialidade de acesso à cultura, possibilitada pelas transformações corporais (e, portanto, discursivas, simbólicas e de funcionamento psíquico) não é plena. Ao analisarmos o atual modelo de sociedade, as limitações impostas pelo modelo social instaurado pelo capitalismo determinam diferentes formas de expressão desses sujeitos e circunscrevem sua experiência a papéis sociais, que são, via de regra, marcados pela exclusão/inclusão perversa (Sawaia, 2014).

No caso de adolescentes, Vigotski (1984/2006) defende que a sua fase de amadurecimento tem, via de regra, um período mais curto no desenvolvimento daqueles pertencentes à classe trabalhadora, especialmente devido às duras condições de vida e à

necessidade de inserção laboral precoce³². Para Vigotski (1984/2006), o adolescente pertencente à classe operária possui um processo de desenvolvimento qualitativamente diferente do adolescente burguês, visto que nesta idade, esses fatores influenciam mais fortemente o desenvolvimento do intelecto, pois esse corpo adquire modos de atuar que são produto da socialização do pensamento.

La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida en un estadio de desarrollo más temprano, se trata simplemente de un adolescente con otro tipo de desarrollo de su personalidad, con otra estructura y dinámica de su autoconciencia³³ (Vigotski, 1984/2006, p. 239).

Acrescentamos à distinção de classe entre as distintas formas de tornar-se adolescente outro aspecto que merece atenção: a questão de raça. Em um país marcado por uma grande desigualdade racial, seja no acesso a políticas e serviços, seja no racismo velado difundido no senso comum, este é mais um elemento que interfere na constituição da subjetividade (Moura, 2014). No caso de adolescentes em privação de liberdade, percebemos que a limitação da experiência a partir das condições sociais impostas a esses sujeitos pobres e negros se exacerba e produz uma série de consequências em seu desenvolvimento, relacionadas ao seu lugar de marginalização na sociedade.

³² Sobre os interesses dos adolescentes da classe proletária, Vigotski escreveu, em 1929, o título “Estrutura dos interesses na idade de transição e interesses do adolescente operário”, como parte integrante da sua Pedologia do Adolescente. No entanto, este ensaio não está disponível nos capítulos selecionados para a seção da Paidología del Adolescente publicada nas Obras Escogidas, Tomo IV (Vigotski, 1984/2006), e faz parte do rol dos textos do autor que não foram publicados.

³³ Tradução livre: A autoconsciência do adolescente proletário, em comparação com o adolescente burguês, não está retida em um estágio de desenvolvimento mais precoce, trata-se simplesmente de um adolescente com outro tipo de desenvolvimento da sua personalidade, com outra estrutura e dinâmica de sua autoconsciência.

A estigmatização do que representa o cometimento de delitos, a desordem social, ou o não cumprimento da lei marca a experiência desses sujeitos de uma forma muito específica. Os processos de criminalização, que serão melhor abordados em eixo posterior, são um bom exemplo do que representa o impacto das condições materiais de existência nos processos de desenvolvimento. Assim, não se trata simplesmente de analisar os conflitos que vivem os adolescentes, devido à fase crítica na qual se encontram; trata-se de analisar de que forma a dimensão de classe e raça também influencia nas suas trajetórias e, mais ainda, na radicalidade da experiência dramática (*pereživanie*).

A fim de elucidar melhor essas dimensões a partir do trabalho de campo, apresentamos alguns episódios extraídos dos encontros com os adolescentes, que evidenciam os processos de exclusão/inclusão e suas consequências nas trajetórias de desenvolvimento desses sujeitos.

Episódio 3 – Racismo na história de vida dos adolescentes da quebrada

Em um dos encontros com os adolescentes, a pesquisadora propôs uma metodologia chamada *Fotolinguagem*, que consiste na discussão de temas diversos a partir da distribuição de imagens e atribuição de sentido a elas. As figuras foram escolhidas numa tentativa de fomentar questões gerais que pudessem ter alguma relação com a realidade dos adolescentes. Para tanto, escolhemos imagens de Basquiat, Banksy, Pawel Kuczinky, Os Gêmeos, dentre outros³⁴.

Estavam presentes Alexandre, João, Ildásio, Rômulo, Jorge, Newton, Pedro e Carlos, além da professora Lara, responsável pela disciplina de História, que é ofertada no horário cedido pela instituição para a realização da pesquisa. Os alunos estavam distribuídos em círculo na sala de aula, de forma que havia um espaço vazio no meio. A pesquisadora pediu ajuda de

³⁴ Para visualização de todas as imagens, ver anexo 1.

Jorge para distribuir as imagens pelo chão e solicitou que eles transitassem pela sala, analisassem as imagens e escolhessem a fotografia de que mais gostassem, alguma que lhes chamasse atenção.

Durante a escolha das fotos, os adolescentes ficavam conversando aleatoriamente sobre elas e remetendo-se a outros assuntos de suas vidas a partir das imagens, demonstrando interesse na atividade. Após esse momento inicial, todos escolheram suas fotos e foi feita uma roda de conversa acerca das motivações da escolha, na qual cada um iria expor por qual razão havia elegido uma e não outra, e assim iniciou-se um diálogo sobre os assuntos que suscitavam as imagens.

Vale salientar que, condizente com a perspectiva de circulação da palavra, todos poderiam falar suas opiniões a respeito de uma mesma imagem, não somente aquele adolescente que a havia escolhido. Os trechos selecionados a seguir são um recorte das narrativas mais significativas no que se refere às questões do preconceito e estigmatização, emergidas a partir dessa atividade.

(...)

ALEXANDRE: Explica essa aqui então, o que é que você acha? (referindo-se a João, que havia escolhido a imagem abaixo):

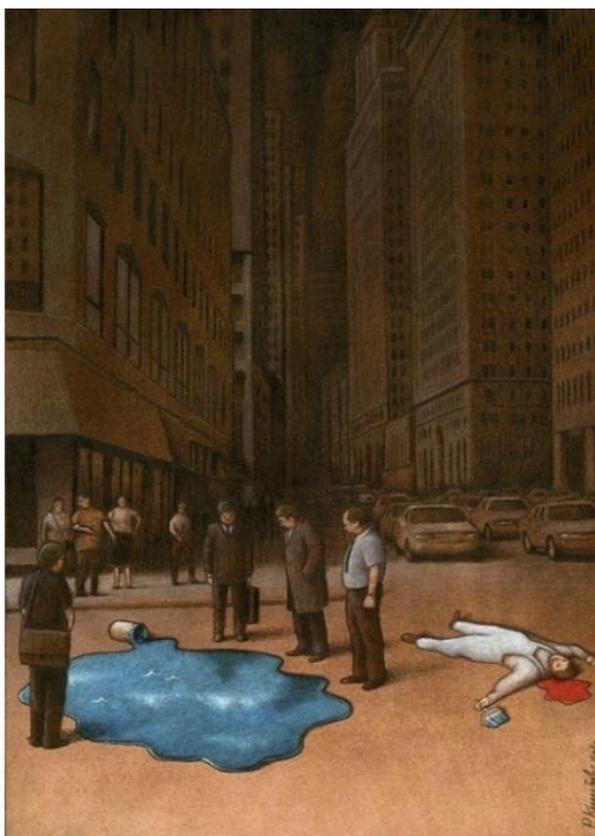


Figura 2 - Imagem de Pawel Kuczynki escolhida por João

PESQUISADORA: O que você acha, João?

JOÃO: É uma pintura bonita

ILDÁSIO: Tem tinta azul derramada...

RÔMULO: Esse é um crime contra a arte!

ALEXANDRE: As pessoas estão olhando a tinta, mas só que a pessoa tá morta.

JOÃO: Eita, vei, é mesmo, ó!

RÔMULO: É como se a tinta fosse uma pessoa famosa e o morto uma pessoa da favela.

JORGE: Para eles, de paletó, o trabalhador não vale de nada. (afirma com ar de indignação).

A partir desse momento, as falas seguintes continuam com o mesmo ar de indignação demonstrado por Jorge

ALEXANDRE: O problema, aí, é porque o pintor vem da periferia (apontando para a imagem).

PESQUISADORA: E vocês acham que essa imagem acontece na realidade?

RÔMULO: Oxe, é disso que eu tava dizendo, moço. Quando é na quebrada, não tem valor não esse sangue vermelho aí.

JORGE: Ó, num chega nem ambulância lá. Mas, nesse lugar aí, cheio de carro, era pra chegar pelo menos o carro da polícia. Mas os de paletó estão preocupados com a rua suja de tinta. E por isso ficam com a mão suja de sangue.

(...)

Em momento posterior, Newton apresenta a sua imagem e diz:

NEWTON: Esse aqui, ó, é o pobre e o rico!

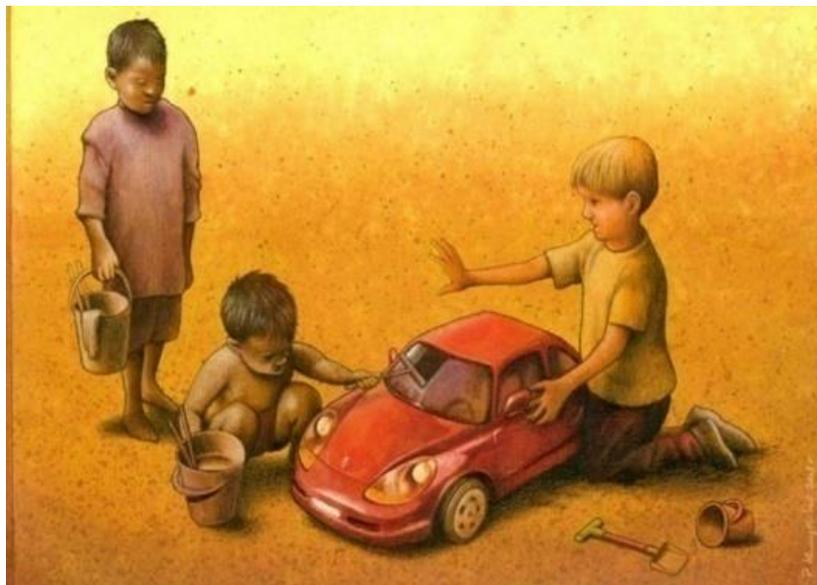


Figura 3 - Imagem de Pawel Kuczynki escolhida por Newton

PESQUISADORA: Pode continuar!

NEWTON: Oxe, é só isso mesmo: é o pobre e o rico! Porque aqui, ó... como foi mesmo que você falou?

PROF. LARA: Enquanto um está trabalhando, né? O que vocês acham, meninos?

JORGE: É, enquanto esse aqui tá trabalhando, o outro só tá brincando.

PESQUISADORA: E o que vocês acham disso?

JORGE: Que é a realidade, né, moço? Só o que tem por aí, e o que tá brincando é branco e os outros são pretinho.

PESQUISADORA: E, o que você pensa sobre isso, Newton?

NEWTON: Que a sociedade discrimina nós, moço.

PESQUISADORA: Mas por que você acha isso a partir dessa imagem?

JORGE: Ah, moço, é que só o preto que trabalha. Vê na quebrada, só tem gente preta trabalhando, fazendo o corre.

PROF. LARA: Mas, só preto que trabalha?

JORGE: Não, os branco trabalha também, mas nós é que sofre a discriminação por ser trabalhador.

Nesse momento, os alunos estavam atentos à fala de Jorge e pareciam concordar com sua argumentação.

NEWTON: É, nós sofre discriminação de todo tipo, mesmo sem ser trabalhador.

PEDRO: Nós sofre a discriminação porque é preto.

JORGE: O preto, mesmo se não for do corre, o cara já pensa que é do corre.

RÔMULO: É, o branco é o do apartamento que pode brincar. O preto é o da quebrada!

NEWTON: Ah, moço. Igual ele falou, é o pobre e o rico, o preto e o branco. O da quebrada e o do apartamento.

Todos sinalizam gestualmente que concordam com a discussão.

Continuando a atividade...

(...)

PESQUISADORA: E o que essa imagem quer dizer? (pergunto a Rômulo, referindo-me à imagem abaixo, escolhida por ele)



Figura 4 - Grafite dos Gêmeos escolhido por Rômulo

RÔMULO: Que o menino tá triste porque tá sendo manipulado pela sociedade.

PEDRO: Ele é um comandado pelo sistema, moço.

PESQUISADORA: Como assim comandado pelo sistema?

PEDRO: É um manipulado pelo sistema, moço.

RÔMULO: Tá preso pelo sistema, igual ao escravo aqui, ó (Referindo-se a uma imagem na qual aparece um homem negro acorrentado³⁵).

PEDRO: Igual a nós, presos pelo sistema.

PESQUISADORA: E porque você escolheu pegar essa imagem?

RÔMULO: Sei não... Porque achei da hora³⁶.

PESQUISADORA: Por que?

RÔMULO: Todos estamos presos pelo sistema, não tem como escapar.

PESQUISADORA: Mas que sistema vocês estão falando? O socioeducativo?

³⁵ Ver imagem no Anexo 1

³⁶ Gíria usada para dizer que gostou da imagem.

JORGE: O socioeducativo é só uma faceta do grande sistema.

PESQUISADORA: Vai, Jorge, me explica melhor.

RÔMULO: O sistema é a sociedade, moço. A sociedade que comanda tudo.

PEDRO: Os ricos.

JORGE: É, os ricos comandam os pobres e os pretinhos.

PEDRO: Os ricos é quem diz pra nós o que temos que fazer, é quem nos prende.

JORGE: É, sempre foi e sempre será assim. Manda quem pode, obedece quem tem juízo.

(...)

PESQUISADORA: E essa daqui fala do que? Você só falou da sua outra!

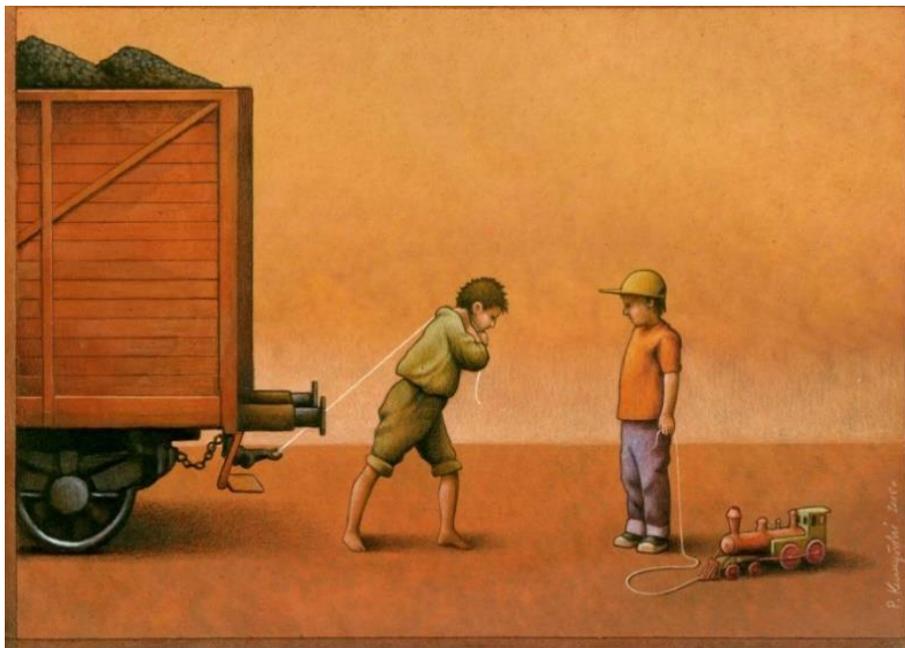


Figura 5 - Imagem de Pawel Kuczynki escolhida por Jorge

JORGE: Eu também não entendi, não.

PESQUISADORA: Por favor, o que você entendeu dessa?

JORGE: Uai, são duas crianças e uma delas tá trabalhando desde cedo e o outro brincando,

ó! (aponta para os dois meninos que aparecem na imagem)

PESQUISADORA: Um tá brincando no caminhãozinho e o outro trabalhando, né? E essa é uma realidade hoje em dia? Eu queria até falar um pouquinho dessa foto com vocês, pessoal! Vocês acham que essa foto... mostra ai pro pessoal, vocês acham que essa foto é uma coisa que acontece normalmente, não?

ALEXANDRE: Sim!

JORGE: É.

PESQUISADORA: E essas pessoas de um modo geral se encontram ou não se encontram?

JORGE: Se encontram. Esse se encontra nesse.

PESQUISADORA: Como é que é?

JORGE: Esse se encontra nesse.

Jorge levanta a imagem e mostra, enquanto acontecem conversas paralelas.

PESQUISADORA: Meninos, meninos! Vocês conseguiram ver aquela imagem ali, oh! O que é que vocês acham ali daquela imagem? (a pesquisadora se refere ainda à imagem acima, chamando a atenção de outros adolescentes que ainda não tinham falado sobre ela).

JORGE: Que que vocês acham, vei, dessa imagem?

RÔMULO: Essa aí?

JORGE: É.

RÔMULO: Um rico e um pobre.

NEWTON: Um pobre e um rico curtindo a vida.

JORGE: Esse aqui vai roubar esse aqui, oh! (apontando para a imagem)

RÔMULO: É, e esse aqui assalta esse (dizendo que o negro assalta o branco, num tom naturalizante).

PESQUISADORA: É mesmo?

PEDRO: Assalta e ainda leva o brinquedo pra brincar em casa. (todos riem)

PESQUISADORA: Vocês estão dizendo isso porque acham que isso é certo ou é porque acham que isso é uma situação comum de acontecer?

CARLOS: Como assim?

PESQUISADORA: Vocês acham certo que ele assalte o outro garoto?

CARLOS: Certo, certo... Não é não. Mas também não é certo ele trabalhar enquanto o outro fica lá só brincando. Assim é muito bom.

PESQUISADORA: Aí, por isso, você acha que ele deve ser assaltado?

RÔMULO: Não é que merece, moço. Ninguém merece nada nessa vida não.

PESQUISADORA: E é o que?

JORGE: É o que acontece... é a realidade. É a desigualdade no país que faz isso.

PESQUISADORA: Pode falar mais.

JORGE: Sempre vai ser assim.

PESQUISADORA: Será que sempre vai ser assim?

JORGE: Vai! Esses bicho, aí, que tem dinheiro não tá nem aí pra nós, não...

ALEXANDRE: Eles só querem discriminar nós, por causa da nossa cor, porque a gente é da quebrada (alguns sinalizam com a cabeça concordando com Alexandre).

PESQUISADORA: E como é que vocês sentem essa discriminação?

ALEXANDRE: É na pele, moço. Você tá de boa lá, o cara vem e diz uma coisa. Você pode andar por qualquer lugar que é assim. A pessoa já olha pra você com outra cara, só porque você é preto.

(...)

PEDRO: A população faz isso direto também!

PESQUISADORA: Isso o que?

PEDRO: Ah, discrimina nós, moço. Só porque nós é preto.

RÔMULO: Gente preta não pode ter nada nessa vida não.

PESQUISADORA: Então, eu tô perguntando, por que, assim, vocês acham que o racismo... vocês já ouviram falar na palavra racismo, né? Vocês acham que racismo é uma coisa que ainda existe?

JORGE: Lógico!

Todos murmuram afirmando que sim.

(...)

JORGE: Tem pessoa que é doente por causa disso, por causa de tanto preconceito.

CARLOS: O preconceito adoce mesmo a pessoa.

PESQUISADORA: Como assim, adoce?

CARLOS: Adoce, pô. É muito sofrimento. A pessoa não pode nem viver a vida da pessoa em paz, a elite quer é que preto não exista.

PEDRO: É, quer que nós morra. Preto não é nem gente.

NEWTON: E você já sofreu preconceito, professora?

PESQUISADORA: Já, já, por muitas coisas. Bullying na escola, mas não foi nada demais. Mas assim, sobre a questão do racismo, eu queria voltar, assim... Posso falar? Sobre a questão do racismo, eu queria saber o que é que vocês acham. Se vocês acham que é uma coisa que existe há muito tempo, se é uma coisa que não existe tanto, se algumas pessoas sofrem mais que outras... Como é que é? Eu queria que vocês me falassem um pouco sobre racismo.

JOÃO: Já tem há muito tempo e tem gente que sofre mais.

PESQUISADORA: O que mais?

JORGE: É, moço! As pessoas sofrem. Mas é por que? Uai, é porque causa de muito preconceito. As pessoas mais escuras não têm as mesmas oportunidades. Às vezes, as pessoas

podem ser até, tipo assim, aí, tipo a pessoa tem estudo e tudo mais, mas aí chega lá no emprego lá e o cara não vai com a tua cara.

PEDRO: Aí, como é que vai conseguir emprego desse jeito? Tem que ir pro corre. (referindo-se ao cometimento de infrações, como roubo, tráfico, ou outras formas de conseguir dinheiro)

RÔMULO: É, a pessoa fica sem opção, por causa do preconceito.

JORGE: Pela discriminação.

PESQUISADORA: Perfeitamente, entendi.

CARLOS: Professora, você já ouviu uma música assim, ó (canta): “rico correndo é atleta, pobre correndo é ladrão!”

A discussão perdurou até o final do horário da aula, acerca das outras imagens escolhidas e, então, finalizamos a atividade.

(...)

“– O homem parece que era bem capaz de ajudar a tu a ser um pintor... (...) Professor baixou a cabeça: – Deixa de ser besta, Bala. Tu bem sabe que no meio da gente só pode sair ladrão... Quem é que quer saber da gente? Quem? Só ladrão, só ladrão...”

(Amado, 2008, p. 142)

O excerto acima foi retirado de uma cena na qual os personagens Professor e Pedro Bala conversam com um homem que elogia um desenho feito por este último. Um homem qualquer, na rua, aborda-os para elogiá-los e segue o seu destino. A esperança de Pedro Bala, de que aquele desconhecido pudesse ajudá-los, logo é descartada pelo Professor que, como um choque de realidade, frustra qualquer expectativa de mudança de vida. Essa cena nos leva a refletir: afinal, quem quer saber desses sujeitos? E, qual futuro os espera?

O episódio aqui apresentado está repleto de narrativas nas quais podemos perceber que os adolescentes do presente estudo concordariam com Professor. Para os Capitães, a indiferença e estigmatização encontram seu lugar em um transeunte que, apesar de ter a atenção chamada por uns instantes, no fundo, não se preocupa com eles; para os adolescentes privados de liberdade, esse mesmo sentimento se sintetiza nos *de paletó*³⁷, cuja atenção é chamada por uma tinta no asfalto, em detrimento do 5 do trabalhador derramado.

Percebemos que os comentários dos adolescentes a respeito da imagem não são somente uma descrição do que veem pintado ali; há uma identificação com o homem que aparece caído no chão, que é colocado como um trabalhador que não tem valor. Eles passam a refletir, com o auxílio de um elemento mediador, a respeito da sua própria vivência no mundo.

A simbologia presente na afirmação de que, para a sociedade, *quando é na quebrada, não tem valor não, esse sangue vermelho*, demonstra uma visão de mundo marcada pela desvalorização dos sujeitos provenientes da periferia. No diálogo, fica claro que a demarcação de cor e de origem social, a partir do olhar da sociedade para os adolescentes periféricos, parece ser um aspecto significativo na forma como estes sujeitos se posicionam e refletem sobre a realidade.

Em um país com um longo e lamentável histórico de discriminação racial, aliado ao alto índice de desigualdade social, a associação entre negritude e pobreza e, por sua vez, entre pobreza e violência é algo que segue como uma das principais questões da juventude contemporânea. Na narrativa do presente episódio, a vinculação entre a condição social e racial dos adolescentes reflete uma vivência singular a partir da forma como a sociedade os enxerga.

³⁷ Utilizaremos o destaque negrito/italico ao longo do texto para sinalizar que se trata de trechos extraídos das falas dos adolescentes provenientes dos episódios aqui trabalhados.

Ocupar a posição de um adolescente pobre e negro, ao mesmo tempo, constitui de maneira única o desenvolvimento cultural destes meninos (Souza & Silva, 2015).

Estes apontamentos nos direcionam a um importante debate, que diz respeito à história da consolidação do racismo no Brasil, bem como das suas consequências no tecido social e na constituição da subjetividade. Particularmente no nosso país, a opressão estrutural decorrente da discriminação de cor/raça/etnia tem suas raízes ainda no período da colonização, com a invasão europeia. Este fato, associado ao tráfico de pessoas da África para fins de escravização, elucida uma relação direta do desenvolvimento do sistema produtivo a partir da dominação baseada em critérios de raça.

Moura (1994a) aponta que é impossível analisar a desigualdade social sem considerar o racismo enquanto um dos ramos ideológicos do capitalismo. Segundo o autor, “podemos dizer que o racismo moderno nasceu com o capitalismo. Referimo-nos ao racismo como o entendemos modernamente, o qual procura justificar a dominação de um povo, nação ou classe sobre outra invocando argumentos ‘científicos’” (Moura, 1994a, p. 30).

De fato, na história recente, pós-abolição da escravatura, o avanço de teorias racistas e eugênicas provenientes da Europa Ocidental consolidou no Brasil outra forma de se enxergar as diferenças de classe e raça (Wacquant, 2003). Instaurou-se um racismo muito mais sutil e velado, fundamentado cientificamente, que servia à manutenção e reprodução das relações desiguais de produção. Como afirma Moura (2014), trata-se de um sistema implícito de classificação, subordinado a uma escala medida em valores racistas.

A suposta democracia racial instaurada no Brasil, fruto da política de branqueamento dos anos XX, associa-se ao mito de que todos são livres e iguais perante a lei, contribuindo para a disseminação de um sentimento generalizado de que não existe racismo no nosso país. No entanto, este mito é facilmente refutável, basta analisar alguns dados de realidade.

A título ilustrativo, temos o caso dos adolescentes deste estudo, cujo perfil racial e socioeconômico segue as estatísticas nacionais e do Distrito Federal. Alencar e Medeiros (2012) apontam que, no Distrito Federal, a proporção de pretos e pardos nas unidades do sistema socioeducativo chega a 80%, enquanto atinge somente 58% da população do DF em geral. Quando analisada somente a parcela de cor preta, observa-se que esta pode chegar a 36% nas unidades, enquanto o IBGE (PNAD, 2009) aponta a taxa de somente 6,8% de negros no DF. Já com relação ao índice socioeconômico, o IPEA (2002) aponta que 80% dos adolescentes em privação de liberdade possuem renda familiar de até R\$ 400,00.

Esse recorte étnico-social se reproduz em outros espaços na sociedade capitalista, a exemplo do sistema carcerário, no qual a maioria das pessoas que estão em cumprimento de pena são pretas ou pardas (Lima & Bueno, 2016). Em contraponto, a incidência de negros em políticas públicas que promovem a garantia de direitos é, muitas vezes, residual. Por exemplo, a inserção de pessoas negras em universidades públicas chega somente a 45% do total de negros, enquanto entre os brancos esse índice equivale a 71,4% (IBGE, 2015).

Poderíamos citar diversos outros exemplos onde se expressa a desigualdade racial de maneira associada às condições de pobreza, como o acesso à saúde, ao mercado de trabalho formal etc. Moura (1994b) aponta que, num dado momento da história do nosso desenvolvimento econômico, divisão social do trabalho e divisão racial do trabalho coincidiram, e este é um fator que ainda persiste de forma significativa. A partir dessas informações, não há como desvincular o avanço do neoliberalismo – e os seus princípios de meritocracia e responsabilização individual – da perpetuação da desigualdade racial.

Conforme aponta Moura (1994a):

O negro foi obrigado a disputar sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto (p. 60).

É exatamente sobre isso que Nicolas está falando ao afirmar que, em uma entrevista de emprego, as pessoas negras têm menos oportunidades e, por consequência, a alternativa é *fazer o corre* (prática de atos ilegais). Se a única alternativa ao lugar de marginalização é cerceada exatamente pela sua posição étnico-racial, o que aparece enquanto possibilidade de sobrevivência é a manutenção de um comportamento que a sociedade reprova: a infração.

Diante dessas considerações, percebemos que as falas dos adolescentes evidenciam de que forma os sentidos atribuídos à sua cor, que os define enquanto um público específico, marcado por uma característica biológica, os desumanizam. Ao afirmar que *preto não é nem gente*, Pedro deixa claro o estigma que o acompanha. O peso da pele escura aparece não somente como uma questão estética, mas, principalmente, na limitação das possibilidades de estabelecer relações sociais, como, por exemplo, conseguir um emprego, ou transitar em determinados espaços sem que sejam discriminados por sua etnia/raça.

Nesse sentido, Moura (1994) aponta que o racismo estrutural não se trata somente de uma questão de diferenças étnicas, mas carrega em si um conteúdo de dominação que é, por si, ideológico e político. A esse respeito, retornamos à contribuição de Bakhtin (1929/2010) acerca da construção ideológica presente no signo:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (Bakhtin, 1929/2010, p. 34).

Nesse sentido, as frases ditas pelos adolescentes os conectam aos discursos que estão ideologicamente construídos a respeito do significado de ser negro. Estes são discursos históricos, que fundamentam o seu lugar em uma sociedade racista e dividida por classes, na qual estes dois aspectos se retroalimentam e servem à manutenção do sistema capitalista.

As consequências disso, para além da perpetuação do modelo de exploração e dominação vigentes, aparecem também na própria constituição dos sujeitos. Há uma internalização dos discursos sobre o ser negro e pobre, um processo de formação de autoconsciência a partir deste lugar, que forma o que esses sujeitos são e a forma como atuam na sociedade.

Oliveira (1993), ao investigar o processo de construção da identidade de crianças negras em sala de aula, indica que os sinais diacríticos étnicos que aparecem na relação com o outro, aos poucos, vão constituindo a forma como os sujeitos se percebem. Isto é, a questão da negritude aparece a partir do outro, enquanto um julgamento a partir de traços físicos (biótipo, cor da pele etc.) e, paulatinamente, passa a se constituir no próprio sujeito, a partir dos processos de significação. Esta dimensão alteritária do psiquismo já estava presente nas elaborações de Vigotski (1983/2012) acerca do desenvolvimento social da pessoa. No caso dos adolescentes aqui estudados, os discursos ideológicos carregados de preconceito e estigmatização aparecem na sua experiência e eles passam a se identificar a partir do olhar do

outro. Assim, em uma sociedade cuja ideologia dominante evidencia o lugar de fala a partir da discriminação social e racial, estes aspectos vão sendo marcados na experiência dos sujeitos e passam a fazer parte da sua história de vida.

Podemos perceber isso quando analisamos a distinção que fazem entre *nós* e *eles*, isto é, entre os adolescentes negros da favela e o restante da sociedade, como se estivéssemos tratando de duas categorias distintas de seres humanos, na qual uma é desprezível/descartável, enquanto outra é a que domina e que mantém o controle sobre a vida e a liberdade.

Assim como aponta Professor a Pedro Bala, há um sentimento de não pertencimento a um lugar, que é inacessível, dentro das suas possibilidades de atuação no mundo. Já que não se pode conseguir um emprego, nem ser pintor, então, o que resta é ser ladrão. É como se houvesse uma predeterminação que já estaria escrita por aqueles que detêm o poder, ou ainda, pelo sistema, que é a própria sociedade.

De certa maneira, ao se sentirem *presos pelo sistema*, os adolescentes estão fazendo uma reflexão não somente da sua condição de privação de liberdade, mas referindo-se ao próprio modo de produção capitalista. *O socioeducativo é só uma faceta do grande sistema*. As condições estruturais de uma sociedade cindida por classes é o que está por trás desta analogia. E, na fala deles próprios, parece que não se pode escapar.

Quais elementos estão implicados nesta questão?

Vigotski (1983/2012) aponta que as possibilidades de acesso à cultura, cada vez mais complexas a partir da adolescência, são delimitadas pela experiência concreta dos sujeitos. Neste sentido, as relações sociais que estes adolescentes estabelecem estão permeadas pelos elementos presentes na cultura. É o contato com o outro que lhes permite começar a formar uma concepção de mundo.

São atribuídos sentidos a estes elementos externos e a significação que fazem os adolescentes é o que promove o desenvolvimento do seu psiquismo. Esta significação somente é possível dada a mediação semiótica possibilitada pela linguagem. É através dela que se torna viável atribuir sentido às experiências e, no caso dos adolescentes, desenvolver conceitos (Vigotski, 1983/2012).

Nesta direção, a concepção de que existe uma forma específica de se olhar para os pobres e negros é decorrente de um acúmulo de processos de significação das experiências concretas que, a partir de determinado momento da sua história, os fazem refletir acerca da realidade. Como afirma Vigotski (2000, p. 229), “a análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos”.

No caso aqui analisado, os conceitos de racismo e de segregação social aparecem de forma evidente nas narrativas. O racismo, enquanto um demarcador cultural que atravessa as relações sociais, associa-se à condição de classe na qual se encontram e aparece enquanto um fator determinante na constituição da subjetividade. As consequências disso são inúmeras, e não estão relacionadas apenas a uma concepção de mundo, mas ao próprio sofrimento que perpassa a vida desses sujeitos. *O preconceito adoece mesmo a pessoa.*

Seguindo o debate acerca destas consequências, apresentamos a seguir outro episódio que nos fornecerá um aprofundamento a respeito das dimensões afetivas que subjazem a vivência destes adolescentes em uma sociedade racista e classista.

Episódio 4 – Debate sobre a música *Aqui é Favela*: humilhação na experiência dos adolescentes

Em um dos encontros com os adolescentes, conversou-se sobre quais os tipos de músicas que eles mais gostavam. A pesquisadora, então, passou uma lista para que

preenchessem com aquelas que eles gostariam de escutar. Com a relação em mãos, foram escolhidas três músicas³⁸ que poderiam suscitar debates interessantes para a pesquisa, cujas letras a pesquisadora levou no encontro seguinte. As músicas escolhidas foram: Roleta Macabra, de Facção Central; Aqui é Favela, de Pacificadores; e Dia de Visita, de Realidade Cruel.

Os alunos estavam mais uma vez distribuídos em círculo e ansiosos para ouvi-las, pois esta não é uma prática habitual na unidade de internação. Neste dia, estavam presentes Jorge, João, Rômulo, Carlos, Pedro, Ildásio, Alexandre, Hamilton e também a professora Lara. A metodologia consistia em ouvir as músicas e conversar acerca dos sentidos que tinham aquelas letras para eles.

(...)

PESQUISADORA: Vocês acham que isso aqui se refere à realidade? (referindo-se a uma estrofe da música Aqui é Favela, do grupo de rap Pacificadores).

JORGE e outros: Refere.

PESQUISADORA: “Quem conhece o preto sabe o que eu tô falando” tá falando sobre o quê? O que vocês acham?

ALEXANDRE: O sofrimento! Não é só questão de preto, não é questão de só de cor, mas tá falando sobre o sofrimento.

PESQUISADORA: O sofrimento que acontece nesses locais?

PEDRO: Mas o preto sofre mais, moço.

JORGE: Ele quer dizer assim.. Quem conhece o gueto, tipo quem conhece a favela, quem vive lá dentro, tá ligado? Aí, colocou o preto assim, porque eu acho que o preto é discriminado e tal, o sofrimento...

³⁸ Para a letra completa das músicas, ver anexo 2

PROF. LARA: Que sofrimento?

ALEXANDRE: O que ele passa... Humilhação.

PESQUISADORA: Humilhação, como assim, Alexandre?

ALEXANDRE: Ah, humilhação, de a pessoa ser discriminada...

PEDRO: É, o preto já nasce discriminado. Já nasce marcado, já.

JORGE: De passar as necessidade que a pessoa passa.

PROF. LARA: Porque por exemplo, a galera que tá ouvindo a música e sabe o que tá falando, quando fala sofrimento, por exemplo, quem não tá, que que é esse sofrimento? Acordar cedo para trabalhar, passar por necessidade...? O que mais, que vocês falaram, aí?

PEDRO: Ai, sei lá, acordar cedo de manhã e dar de cara com um esgotão passando na porta de casa, pô. Isso é sofrimento mesmo!

PROF. LARA: Que mais?

PESQUISADORA: Mas por que você acha que isso tem a ver?

JORGE: Tem a ver assim, pô... Eu acho que tem a ver porque tipo ele quer falar no geral assim... Tá falando não só do que ele falou assim do esgoto que passa. Mas tá falando do esgoto, tá falando da falta de educação, do amor, do governo, tá falando de tudo, pô!

PESQUISADORA: São coisas que acabam refletindo, né? Na sociedade como um todo.

JORGE: É... Reflete, pô!

PESQUISADORA: E vocês meninos, quê que vocês acham? Vocês tão cochichando ai, cantando? Vocês querem formular então alguma coisa?

Nesse momento, houve uma pequena dispersão na sala. João e Rômulo estavam conversando assuntos paralelos, enquanto que outros alunos estavam cantarolando a música que tinham acabado de escutar. Então, a professora ajudou a retomar o debate:

PROF. LARA: Qual a parte dessa música que você mais gosta, Rômulo? Dessa que a gente ouviu agora?

RÔMULO: É essa bem aqui, oh: “Favela tem problemas, abuso de poder, choros e tristezas em cada amanhecer, prisão abarrotadas, falta de emprego”

PROF. LARA: Por que você gosta dessa parte?

RÔMULO: Porque sim uai...

PESQUISADORA: Me explica aí, uai!

RÔMULO: Uai, porque ela tem a ver com o que nós tá falando e é o que eu acho também.

PESQUISADORA: Qual é a parte?

PROF. LARA: Ainda na primeira estrofe, a segunda parte. Rômulo, por exemplo, quando ele fala choros e tristezas em cada amanhecer. Porque que tem choros e tristezas em cada amanhecer?

JORGE: Porque a vida é difícil para quem vive no gueto, na favela, pô...

RÔMULO: É, é difícil... Queria ver você lá pra ver como é. Falta oportunidade de tudo, o cara que tem que se virar, fazer o corre.

JORGE: Porque não teve a oportunidade...

RÔMULO: É, pô...

JORGE: De poder se formar, que todo mundo sabe ne, que antes as coisas eram mais difíceis do que é hoje. Hoje já é difícil, imagina há tempos atrás, dez, vinte, trinta anos atrás.

PEDRO: Como é que eles colocam a gente num lugar desse aqui, tipo excluído dentro da cidade... Isso é humilhação.

PESQUISADORA: Por que você acha que isso acontece?

JORGE: Como assim?

PESQUISADORA: Por que eles colocam a unidade separada?

JORGE: Porque a população pede, a população não quer que os bandido fica lá no meio do povo...

ALEXANDRE: Pra a sociedade, a gente nasceu bandido e vai morrer bandido. Uai, o cara não tem capacidade de mudar não, não tem capacidade de ser uma pessoa melhor não?

PESQUISADORA: E, aí, com certeza tem, né?

ALEXANDRE: Mas é discriminação de quem? Do governo, da sociedade...

PESQUISADORA: Exatamente, é muito complicada essa lógica...

ALEXANDRE: A maioria desses empregos que o cara vai entregar currículo e fazer entrevista, o cara pergunta se já tem passagem... (referindo-se a ter algum tipo de passagem pela polícia, isto é, se o registro de antecedentes criminais apresenta alguma ocorrência).

JORGE: Isso aí é uma coisa que causa a reincidência, po!

PESQUISADORA: Aham (concordando com Jorge)

JORGE: Porque tipo assim, eu saio, eu começo a procurar emprego, ninguém dá uma oportunidade, aí o cara vai viver de que?

PESQUISADORA: É fogo... Aí, vai voltar pra mesma coisa...

JORGE: Isso é discriminação!

PESQUISADORA: Isso é discriminação!

JORGE: Mas também é culpa da sociedade...

JORGE: Eles falam também que o menor tem prioridade, tem visita, tem lazer, tem isso, tem aquilo...moço! Nós não tem nada disso não... Quem dera!

RÔMULO: Tem churrasco...

JORGE: É moço, vem aqui pra ver, fica aqui...

(...)

Os alunos seguiram falando a respeito das condições da unidade (tema que será abordado adiante) e passamos para a música seguinte.

(...)

“Olhou o desenho semiapagado, seguiu seu caminho ainda com a mão nos rins. Ia quase sem pensar, com um nó na garganta. Ele quisera agradar o homem, merecer uma prata dele. Tivera dois pontapés e palavras brutais. Não compreendia. Por que eram tão odiados assim na cidade? Eram pobres crianças sem pai, nem mãe. Por que aqueles homens bem vestidos tanto os odiavam? Foi com sua dor.”

(Amado, 2008, p. 100)

Mais uma vez, lá estava Professor com suas habilidades manuais a fazer um desenho na esperança de ganhar dinheiro. Qual não foi a surpresa quando, desta vez, não só não recebeu elogios, como foi agredido ao apresentar a um desconhecido a sua caricatura. A dor de Professor, como podemos perceber na epígrafe, não era só física. A indignação por não compreender a revolta da sociedade com a existência dos Capitães da Areia demonstra um sofrimento que não é somente de ordem existencial, mas diz respeito aos valores construídos ideologicamente na sociedade.

No episódio apresentado, percebemos também os efeitos do preconceito na constituição dos sujeitos. A questão racial imbricada à experiência se reflete também na identificação de um lugar de pobreza que não é somente da ordem do social. Não se trata somente da falta de acesso ao consumo, mas da produção de sofrimento; de uma questão que interfere nas emoções e provoca um deslocamento na experiência subjetiva desses adolescentes.

Acerca do papel das emoções no desenvolvimento dos adolescentes, as perspectivas tradicionais da Psicologia as consideram como o fio condutor do desenvolvimento nesse

período, em contraponto à racionalidade. Para estas, a razão não teria um caráter determinante nas ações dos sujeitos, visto que estes estariam em conflito e dominados por suas emoções, o que justificaria atos de rebeldia e intempestividade.

Esta perspectiva reforça uma visão negativa e dicotômica das emoções, como se estas ocupassem um lugar separado no funcionamento do psiquismo. Vigotski (1986/2014) desconstrói tal premissa a partir da concepção de que as emoções não são um bloco à parte no funcionamento psíquico. Elas atuam enquanto mediadoras da ação humana e estão diretamente associadas às necessidades culturais.

Conforme afirma Sawaia (2009),

são as emoções, em conjunto com o desejo e a necessidade, que constituem uma esfera do psiquismo bastante valorizada por Vigotski, a da motivação, que é a base afetivo-volitiva da nossa consciência e pensamento e, portanto, contém o último porquê das nossas necessidades e ideias (p. 368).

Assim, ao analisar as narrativas do episódio em questão, há que se ter em conta que razão e emoção não são dois componentes diametralmente opostos entre si. É a partir da relação dialética entre estes elementos do psiquismo que encontramos o drama de tornar-se humano. “A personalidade se constitui nos contínuos reposicionamentos do sujeito diante dos conflitos que caracterizam o drama da existência, os quais resultam em uma configuração dinâmica e singular” (Wortmeyer, Silva & Branco, 2014, p. 289).

Nessa direção, Wortmeyer, Silva e Branco (2014) defendem que as emoções são um processo constitutivo da personalidade. “No ser humano as emoções deixam de ser um movimento restrito à regulação de estados internos do organismo e assumem uma função de orientação do comportamento e de (trans)formação da personalidade” (p. 293).

Uma vez que a reestruturação do funcionamento psíquico ocorre a partir das relações sociais, é importante analisar o papel do outro na constituição da subjetividade. A humilhação sentida pelos adolescentes deste estudo decorre de uma relação social: é alguém que humilha alguém. E, a conversão dessa humilhação a partir dos processos de significação vai demarcando a forma como esse adolescente enxerga a si e aos outros.

Assim, as relações de poder presentes em uma sociedade baseada na diferença de classe e raça definem os termos da relação eu-outro e passam a determinar o lugar dos sujeitos no sistema de relações sociais. Não é somente o adolescente rico e branco que humilha o pobre e negro. É a instituição, é o sistema, a sociedade. Como afirma Delari Junior (2000, p. 139), o papel do outro é de “porta-voz das tradições e contradições de uma cultura”.

A ideologia racista e classista que define que determinados papéis sociais são inferiores é a mesma que marca, na experiência subjetiva desses adolescentes, o sofrimento, o adoecimento, a humilhação. É a partir do olhar do outro que as emoções emergem e reestruturam a personalidade. Temos aqui a chave para a compreensão de que as emoções possuem uma base material decorrente das condições concretas de existência.

Os efeitos desse sistema de relações são percebidos pelos adolescentes a partir da linguagem, uma vez que esta é o canal que medeia a conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores (Wortmeyer, Silva & Branco, 2014). Assim, ao explicitarem acerca do sofrimento presente em suas vidas, os adolescentes nos convidam a refletir acerca da sua experiência enquanto sujeitos carentes de recursos materiais e simbólicos que culminam no sofrimento e na humilhação. ***Tá falando do esgoto, tá falando da falta de educação, do amor, do governo, tá falando de tudo.*** A falta de saneamento básico e de amor, aliada à discriminação e ao preconceito aparecem como um microcosmo do que significam os processos de exclusão/inclusão que vivenciam em seu cotidiano.

A este respeito, Sawaia (2014) aponta que:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (p. 9).

Esta é uma importante premissa para compreendermos de que forma as condições sociais de privação podem interferir na forma como os sujeitos se constituem. Não se trata somente da questão econômica, mas da produção de subjetividades específicas diante do que significa estar em um lugar de marginalização.

Sawaia (2014) propõe um conceito que, a nosso ver, sintetiza a experiência de sofrimento dos adolescentes a partir das suas condições materiais de existência: o sofrimento ético-político. Baseada em teóricos como Vigotski, Heller e Espinosa, a autora aponta a dimensão social do sofrimento. Este, na concepção da autora, diferencia-se da dor, ainda que seja vivenciado como tal pelos sujeitos, pois é resultado das determinações sociais que são construídas na sociedade ao longo da história:

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em

cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 2014, p. 104).

Diante disso, o sofrimento vivenciado pelos adolescentes em sua condição social expressa não somente um sentimento interno a eles, mas um produto do que se constrói socialmente e se materializa na sua experiência; sintetiza-se no seu corpo.

Esta perspectiva nos dá subsídios a compreender, a partir da fala dos adolescentes, a dimensão simbólica do preconceito e da discriminação. Questões históricas que promovem a segregação social incorporam no sujeito significados de inferioridade, de menos-valia perante a sociedade. Podemos, então, perceber a associação entre os processos de exclusão e o sofrimento ético-político.

Como aponta Sawaia (2014),

A análise da exclusão por meio do brado de sofrimento capta as nuances finas das vivências particulares da mesma, demonstrando o que já foi dito anteriormente, que a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (zero afetivo) e a exaltação revolucionária (p. 112).

Outro aspecto importante a ser destacado no presente episódio, que se associa à discussão aqui proposta e que apareceu em outros momentos da realização do trabalho de campo, refere-se à ideia de que a sociedade não acredita na transformação da trajetória infracional dos adolescentes.

Ao afirmar que *pra a sociedade, a gente nasceu bandido e vai morrer bandido*, Alexandre nos explicita como ele sente a naturalização da adolescência problemática, especialmente acerca do comportamento infracional. Ao atribuir sentido à sua relação com o outro, percebe que a sociedade não acredita na mudança da sua trajetória de vida. A consequência disso, simbólica no sofrimento e material na falta de emprego, seria o causador da reincidência, de acordo com Jorge.

Ao analisarmos este trecho do episódio, percebemos que existe uma concepção de sujeito aí implicada que interfere na experiência destes adolescentes. O determinismo biológico presente nesta afirmação desconsidera que somos seres em constante transformação; que as características que nos constituem não são estabelecidas *a priori*, nem são imutáveis; que somos a síntese das relações sociais que estabelecemos (Vigotski, 1929/2000).

Assim, a autoconsciência dos adolescentes deste estudo, forjada dentro dos limites estruturais de classe e raça, torna-se contraditória com o próprio conceito abstrato de adolescência que é difundido na atualidade. A juventude enquanto ideal de vida, cada vez mais dotado de significados de liberdade e autonomia, entra em conflito com a realidade material e simbólica que circunscreve estes sujeitos em uma esfera restrita moldada pelo preconceito e exclusão. A cultura que difunde os ideais de liberdade na juventude é a mesma que impõe os limites de atuação efetiva desses sujeitos nos diversos espaços de participação na sociedade.

Assim, concordamos com Souza (2012) ao afirmar que a suposta valorização da juventude está contraditoriamente relacionada a uma depreciação da experiência dos

adolescentes pobres e negros, na qual a cultura de massa é vivenciada por eles de maneira ambígua: ao mesmo tempo em que possuem maiores condições de se integrarem a ela, devido à consolidação do pensamento em conceitos, são direcionados a uma experiência subjetiva que gera sofrimento ao estar circunscrita aos limites simbólicos e materiais.

Podemos dizer que se abre margem a uma profunda contradição na experiência desse adolescente, dificultando o seu processo de construção subjetiva e contribuindo para o acirramento da crise sociocultural, abordada anteriormente. O adolescente pobre e negro lida cotidianamente com uma síntese hegemônica que apregoa (e manipula) os ideais de autonomia, liberdade e vigor, mas vê nas suas condições objetivas de vida limitações e impossibilidades.

Diante disso, compreendemos que é somente a partir da superação destes aspectos hegemonicamente difundidos que se torna possível o manejo da experiência dos adolescentes privados de liberdade, com vistas à superação da estigmatização e do preconceito, no caminho da potencialização das suas vivências para uma efetiva participação no mundo social.

A Psicologia, enquanto uma ciência que se propõe a compreender o humano na sua complexidade, não pode se furtar de dar conta desses elementos. Com um histórico de construção de conhecimentos que legitimam e reforçam os perversos valores hegemonicamente construídos, já passa da hora de uma guinada epistemológica que leve em consideração a dimensão social da subjetividade e todas as questões que estão, aí, implicadas.

Analisar as emoções a partir da sua base material nos parece um dos caminhos para a concretização de uma psicologia comprometida com a transformação das condições materiais de existência. Isso implica, necessariamente, não perder de vista as profundas desigualdades de classe e raça aqui debatidas, que não só perpetuam uma sociedade excludente, como produzem marcas na experiência subjetiva de milhões de pessoas.

A fim de dar seguimento ao debate a respeito da base material das emoções, apresentamos mais um episódio que fornece outros elementos na análise do sofrimento desses sujeitos.

Episódio 5 – O sofrimento é também da mãe

O episódio em questão refere-se ao mesmo encontro do episódio anterior, no qual foram escutadas músicas escolhidas previamente pelos adolescentes e seguidas de um debate acerca das questões que suscitavam. Tratava-se da segunda música do dia. Os alunos continuavam dispostos em círculo e estavam motivados com a atividade.

Neste episódio, discutimos a música Dia de Visita, do grupo Realidade Cruel. Trata-se de uma música que retrata o sentimento de um personagem a respeito do dia da visita em uma prisão, no qual familiares passam um turno com os detentos e podem levar comida, bebida e desfrutar algumas horas da companhia.

Quando a pesquisadora colocou a música, todos os adolescentes acompanharam a letra, pois já a conheciam. Pediam constantemente para aumentar o volume, no entanto, dada a falta de infraestrutura da escola, não era possível aumentar muito, para não atrapalhar as salas de aula vizinhas.

(...)

PESQUISADORA: E, aí, meninos? E, aí, Ildásio? Quê que você achou dessa música?
(referindo-se à música Dia de Visita, do grupo Realidade Cruel)³⁹

ALEXANDRE: Que se arrepende do que fez, do sofrimento da família dele por não visitar ele, passando por humilhação...

PESQUISADORA: Ele quem? Alexandre, você não recebe visita, né?

³⁹ Ver Anexo 2

JORGE: O cara sabe que a mãe teve que tirar a roupa para um desconhecido que nem conhece e tal. É mó bad, parceiro.

ALEXANDRE: Recebo não, mas tô de boa...

RÔMULO: É, visita é mau, os cara pega e faz só de mau, a exposição da nossa mãe aí...

(...)

Adolescentes começam a cantarolar a música Dia de Visita

PESQUISADORA: Eu queria conversar um pouquinho com vocês sobre esta musica

ALEXANDRE: Qual?

PESQUISADORA: Essa que a gente ouviu agora, todos vocês conversaram sobre ela, mas essa eu acho que tem muito a ver com a vida de vocês...

JORGE: Ein, Candida, diga...

PESQUISADORA: Não, é porque eu fico pensando...assim, falando sobre essa música, vocês têm mais pra falar do que eu. Eu queria saber um pouquinho de vocês como é que funciona essa realidade aqui, essa questão da visita e tal.

JORGE: É assim, tipo, na hora que tu, na hora da despedida, tá ligado que... É pesado, moço! (neste momento, Jorge se emociona e para de falar. Referia-se à despedida da mãe no dia da visita familiar semanal).

ALEXANDRE: É a hora que bate mais cabuloso...

PESQUISADORA: É a hora que mais bate o que?

ALEXANDRE: O remorso, moço

JORGE: É... Que mais afeta mesmo, na despedida que tipo a família já olha assim... Tipo, muitas vezes, minha vó mesmo já falou pra mim assim: “Pô, como eu queria que... sair daqui, daqui a pouco com tu e tal, pô”. E tu já vê na hora que a família já te abraçou e fala “eu te amo e tal, fica com deus e pá”. Tu já vê a tristeza na cara da coroa...

RÔMULO: Muitas vezes, a gente já tem mó tempão sem ver aí... Minha mãe mesmo, me visita ainda chorando...

PESQUISADORA: Porque mesmo fazendo tempo que você tá aqui, ainda assim é um sofrimento, né?

RÔMULO: É um sofrimento...

ALEXANDRE: A única coisa que entra em coração de vagabundo é mãe!

RÔMULO: É

ALEXANDRE: Pelo menos no meu...

PESQUISADORA: E você se acha vagabundo, rapaz?

ALEXANDRE: Não, é o modo de falar... Não tem muita coisa pra me fazer chorar não, só minha mãe mesmo.

JORGE: Só a mãe mesmo!

JOÃO: É o primeiro amor de criança!

JORGE: A mãe da pessoa é tudo.

JOÃO: É quando o cara aprende o que é o amor.

PESQUISADORA: Como assim, tudo em que sentido?

JORGE: Ah, é tudo, moço. É a mãe da pessoa que ensina a vida.

PESQUISADORA: E as coisas que você faz hoje foram todas sua mãe que ensinou?

JOÃO: Não, a mãe da pessoa não ensina a roubar não. Isso, aí, a gente aprende na quebrada mesmo, com os parceiros (risos de todos).

PESQUISADORA: E vocês meninos? Como é que funciona a questão da visita pra vocês? (referindo-se a João e Pedro, que estavam conversando paralelamente).

JOÃO: Foi o que eles falaram aí... A mãe do cara é o que mais faz o cara olhar pra trás, olhar pros nossos erros. No meu caso, minha mãe é minha vó, né? Ela tem que ficar vindo aqui me ver. Ela fica presa também.

PESQUISADORA: E, aí, dá pra sofrer um pouquinho, né? É semanal a visita, é?

PEDRO: Todo domingo...

PESQUISADORA: Todo domingo, de tarde ou de manhã?

PEDRO: Depende, às vezes, à tarde e, às vezes, de manhã.

PESQUISADORA: E, aí, eles trazem coisas, como é? Comidinha, essas coisas...

RÔMULO: Biscoito, bolo e refri.

PESQUISADORA: Onde que é?

RÔMULO: É no pátio de convivência.

JORGE: Na parte de convivência lá do módulo⁴⁰.

PESQUISADORA: Ah, já entrei lá, já

JOÃO: Aquela parte que tem as mesas.

PESQUISADORA: Vocês nunca usam essa parte aqui de fora não? (referindo-se à parte da instituição em que há maior espaço para os adolescentes).

JORGE: Quando tem algum eventozinho e tal, alguma coisa assim, mas é muito difícil.

RÔMULO: Mas tem também que os agentes têm medo da gente fugir, pô.

PEDRO: Ou os desafeto, né? (referindo-se às brigas internas que existem entre grupos de adolescentes de módulos distintos, que são separados por questões de disputas que, muitas vezes, já vêm de antes da entrada na unidade).

⁴⁰ A parte de convivência do módulo é um espaço pequeno, que possui uma mesa grande com bancos de madeira e é monitorada pelos ATRS, que ficam por trás de um vidro/espelho, garantindo a contenção.

PESQUISADORA: De não dar conta né? Porque é muita gente pra pouco agente... Mas, como assim, desafeto?

JORGE: Ah, moço, os desafeto dos outros módulos. Tu acha que o esperto lá foi embora porquê?

(...)

Seguimos a discussão a respeito de um dos adolescentes que precisou mudar de unidade porque sua segurança e integridade física estavam comprometidas, devido às regras de convivência estabelecidas pelos próprios adolescentes. Após isso, faltava pouco tempo para acabar o horário da aula e o encontro foi encerrado.

(...)

“Então os lábios do Sem-Pernas se descerraram e ele soluçou, chorou muito encostado ao peito de sua mãe. E enquanto a abraçava e se deixava beijar, soluçava porque a ia abandonar.”

(Amado, 2008, p. 132)

Sem-Pernas, como todos os Capitães, não possuía família. Os laços afetivos e vínculos familiares eram construídos ali mesmo, no trapiche, com os pares. Entre a luta pela sobrevivência e as peripécias que planejavam, eis que surgiu a ideia de que o Sem-Pernas se infiltrasse em uma casa de família para, posteriormente, roubá-la.

Na trama, o desfecho desta história é a concretização do roubo, mas, antes disso, o personagem vivencia uma experiência única na sua vida: o carinho de uma família e, especialmente, a experiência de ter uma mãe que o ama. Neste momento, Sem-Pernas se depara com o conflito da vida na rua e do seguimento do plano, elaborado em conjunto pelos seus parceiros de vida, e o abandono àquela senhora que, pela primeira vez na sua história, oferecia-lhe a oportunidade de exercer a posição social de filho.

Aqui temos um exemplo elucidativo do que Vigotski conceituou a respeito do drama. O choque de sistemas evidenciado na contradição dos papéis sociais exercidos por Sem-Pernas nos fornece elementos para a conexão entre arte e vida, uma vez que nos remete à experiência dos adolescentes deste estudo. Percebemos, nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, os sentidos que atribuem à família, especialmente à figura materna. Diferentemente dos Capitães, a maioria dos adolescentes estudados possui vínculos familiares, no entanto, o drama que emerge da significação dessas relações com a prática de atos infracionais em muito se assemelha ao vivenciado por Sem-Pernas.

Assim como o personagem de Amado, percebemos, no episódio apresentado, a experiência afetiva proveniente do vínculo familiar. Ao longo dos encontros, a questão do amor à mãe, a elucidação de que *a mãe da pessoa é tudo*, apareceu em outros momentos. No entanto, escolhemos o presente episódio para tratar desta questão pelo fato de ele conter outros elementos que vão na direção do debate aqui travado.

A experiência afetiva demonstrada na narrativa acima já seria significativa se estivéssemos ouvindo adolescentes que não estão em privação de liberdade. Quando somamos este aspecto, a relação com a família adquire outra dimensão.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) está preconizado o direito à convivência familiar e comunitária enquanto um direito básico que deve ser acessado por todos os adolescentes, independente da condição social na qual se encontram. Este é o princípio que fundamenta o dia da visita familiar nas unidades de internação do sistema socioeducativo. Semanalmente, os adolescentes que possuem vínculos familiares têm a oportunidade de entrar em contato com eles⁴¹.

⁴¹ Vale salientar que, para aqueles adolescentes cujos vínculos familiares foram rompidos (como é o caso de Alexandre e outros adolescentes deste estudo), normalmente não há uma atividade paralela, que possa amenizar o sofrimento do que significa não receber visita familiar.

O procedimento institucional que possibilita as visitas é, historicamente, objeto de disputa entre os movimentos sociais da infância e adolescência e o Estado, dado o seu caráter humilhante, sob a justificativa da garantia de segurança nas unidades. Apesar de haver a luta pela implementação de equipamentos de raio X no controle de entrada e saída nessas instituições, a realidade ainda é diferente. Pelo fato de não dispor destes equipamentos, a revista dos familiares é realizada de maneira rudimentar, na qual eles têm que tirar a roupa e agachar algumas vezes, em uma sala na presença de agentes de segurança. A esse procedimento, os movimentos pelos direitos da infância e adolescência denominam revista vexatória.

Conforme apontado por Rômulo, percebemos que esse é um dos fatores que provocam indignação e um primeiro contato com o sofrimento no que se refere à família. Saber que um ente querido vai passar por essa situação e, mais ainda, imaginar que os agentes de segurança fazem de propósito *a exposição da nossa mãe*, provoca o contato com uma experiência afetiva que mescla a vontade do reencontro com a culpa de fazê-la passar por isso.

Deste elemento, percebemos que o sofrimento ético-político vivenciado pelos adolescentes não se refere somente à experiência deles próprios. Sua mãe, ou qualquer ente familiar, faz parte da mesma esfera de estigmatização e preconceito. É impressa nela também a marca da criminalização que os adolescentes carregam e isso reflete e refrata os seus processos subjetivos de dor e sofrimento.

A prática da revista vexatória está marcada por uma concepção hegemônica que culpabiliza a família, em especial a família pobre, pelo comportamento do adolescente. A ideia de *família desestruturada* como a responsável pelos índices de violência não é nova e, apesar dos avanços nos documentos normativos, a prática das políticas sociais ainda não superaram essa responsabilização (Melo, 2012).

Por exemplo, a própria Política Nacional de Assistência Social, apesar de trazer avanços importantes ao reconhecer a matricialidade da família e as mudanças nas relações privadas decorrentes das transformações no mercado de trabalho, acaba devolvendo para a família a responsabilidade primordial na resolução das sequelas da *questão social*. Estas são redimensionadas à ordem do individual, do privado (Melo, 2012). Assim, observamos uma desresponsabilização estatal no provimento de direitos básicos, sob a justificativa velada de que questões de ordem social, como o recrudescimento da violência, possuem origem no seio familiar.

No caso específico do sistema socioeducativo, percebemos ainda uma curiosa contradição: ao mesmo tempo em que este se propõe a ser a resposta institucional para ressignificação da trajetória infracional, a responsabilidade sobre isso é transferida para a família, notadamente, a mãe, que só tem contato (quando tem) com o adolescente em um intervalo semanal ou quinzenal, no caso daqueles privados de liberdade.

Vale salientar que não estamos aqui argumentando contra o direito da convivência familiar e comunitária. Reconhecemos a importância da manutenção de vínculos de afetividade e do papel social que exerce a mãe na vida desses adolescentes. O que está em xeque é a concepção de família que está por trás dos instrumentos normativos e das práticas institucionais nas políticas sociais e, em particular, no sistema socioeducativo. Esta concepção não só reforça a segregação e humilhação das famílias pobres e negras, como observado na prática da revista vexatória, como também provoca consequências no processo de constituição dos sujeitos.

Outro aspecto que nos chama a atenção no episódio em questão refere-se às reflexões dos adolescentes acerca da trajetória infracional, ao pensarem na mãe. *A mãe do cara é o que mais faz o cara olhar pra trás, olhar pros nossos erros*. A simbologia dessa afirmação vai além do sentimento de culpa. Ela reflete a ineficácia do próprio sistema socioeducativo

enquanto uma instituição de viés pedagógico. O processo de ressignificação das trajetórias de vida e, conseqüentemente, extinção do comportamento infracional, teoricamente deveria ser proporcionado pela vivência na instituição. No entanto, este não é um elemento que aparece de maneira significativa nas narrativas dos adolescentes. Conforme veremos no capítulo seguinte, as práticas institucionais que reforçam a criminalização dos sujeitos, associada à própria condição de privação de liberdade, não parecem ser elementos que contribuem para essa transformação. Ao contrário, a emoção provocada pelo reencontro com a mãe é o que os leva a refletir e analisar sobre suas escolhas. O que não significa que esta reflexão possui impacto suficiente para uma mudança de trajetória; A posição social de filho não é a única que estes sujeitos ocupam no mundo e, conforme já abordamos, ela está sempre em conflito com os diferentes papéis que assumem nas suas relações sociais.

Sobre esse aspecto, ao afirmar que *a única coisa que entra no coração de vagabundo é mãe*, percebemos que há um deslocamento de papéis no dia da visita, no qual o papel de filho ocupa o lugar do papel de *vagabundo*. No cotidiano da unidade de internação prepondera o reforço da posição de *marginal*, de *delinquente*, tanto pelas práticas institucionais, como pelo próprio relacionamento entre pares. No encontro com a mãe, exercer o papel de filho provoca um conflito, um choque de sistemas. É quando evidencia-se o drama de estar preso e, por isso, dar-se conta de que *ela tá presa também*.

O cotidiano na unidade de internação, assim como na vida dos Capitães da Areia, é recheado de aprendizagens relacionadas às estratégias de sobrevivência e de autoproteção, adquiridas nas relações sociais com os seus pares. Esse cotidiano é perpassado por regras específicas, que proporcionam o pertencimento ou não a determinado grupo e que, ao longo do cumprimento da medida, conformam formas particulares de relacionar-se. A tensão diária com os *desafetos*, a relação conflituosa com os Atendentes de Reintegração Social (ATRS), a

história pregressa de cada um dos adolescentes, são elementos que se unem e se sintetizam em certo embrutecimento na vivência cotidiana; um apagamento do contato com a experiência afetiva.

Parece-nos que o momento da visita provoca uma ruptura nesse sentido, gerando um deslocamento na experiência emocional. É quando o espaço familiar, o carinho sintetizado no *bolo, biscoito e refri* (isto é, quando a mãe leva comidas que normalmente não existem na rotina de alimentação da unidade) aparecem de forma a tensionar o espaço da prisão *versus* o espaço do lar.

As possibilidades presentes nessa ruptura emocional, se associadas a uma outra lógica de rotina institucional, poderiam apresentar-se como um potente agente de transformação. No entanto, a perpetuação da subalternização aqui já discutida, na qual estes sujeitos e suas famílias são submetidos a processos de exclusão cada vez mais intensos, parece continuar sendo um aspecto central na manutenção da trajetória infracional.

Dito isto, percebemos que a *tristeza na cara da coroa*, relatado por Jorge, evidencia um processo de natureza reflexiva acerca da experiência emocional vivenciada por sua mãe que, por sua vez, reverbera na sua própria constituição subjetiva, ao colocá-lo em contato com emoções que não são vividas cotidianamente.

Nesse sentido, parece-nos que, por um lado, o sofrimento gerado pela presença da mãe se diferencia do sofrimento decorrente do racismo, apresentado no episódio anterior. Aquele está repleto de contradições, nas quais não se sabe se é melhor encontrá-la e aliviar as tensões da rotina carente de afeto ou, não fazê-la passar pelo sofrimento de ver um filho preso. Enquanto que, no caso do racismo, o elemento que aparece é a indignação e a não aceitação de um lugar de marginalização que lhes é imposto cotidianamente.

No entanto, por outro lado, a humilhação decorrente da estigmatização e do preconceito parece estar sustentada na mesma base estrutural que produz o sofrimento da mãe. Nas duas situações, apesar das contradições de ordem emocional inerentes à primeira, percebemos que se evidencia a dimensão ético-política do sofrimento, aqui já abordada.

Desta forma, reforçamos a importância da compreensão das emoções a partir das condições concretas de existência. No caso aqui trabalhado, condições estas decorrentes de discursos hegemônicos que legitimam a segregação social e racial e reproduzem, perversamente, a manutenção da desigualdade na sociedade capitalista.

Capítulo 5 - A escola às avessas: trabalho, dinheiro e poder na experiência escolar

“João José era o único que lia correntemente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertava completamente sua imaginação e talvez ele fosse o único que tivesse uma certa consciência do heróico das suas vidas.”

(Amado, 2008, p. 32)

João José, na obra de Amado, era chamado por seus companheiros de Professor. Como o único que dominava a capacidade da leitura, passou a ser admirado pelos Capitães. Furtava livros e os lia para seus amigos. Tinha uma sede de conhecimento tamanha que, tão logo conseguia um novo livro para o trapiche, devorava-o. Aprendia e narrava sobre mágica, aventureiros e homens do mar. Quando se acabavam as histórias que lia, ele mesmo as inventava. No romance, o autor ressalta que, pelo domínio da leitura, Professor teria uma consciência maior que os seus companheiros a respeito da riqueza das vivências dos Capitães.

A postura de Professor assemelha-se à de um dos adolescentes do presente estudo, Pedro, que, durante os meses do trabalho de campo, estava estudando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mesmo sem saber ao certo como funcionava o ingresso no nível superior, ele tinha o objetivo de passar no ENEM e conseguiu autorização da instituição para ir à escola no contraturno, para ter aulas de reforço com a professora de história.

Outro aspecto da epígrafe que faz rememorar os encontros com os adolescentes refere-se à estruturação da biblioteca da escola da instituição, que ocorreu durante a realização do trabalho de campo. Por meio da iniciativa da mesma professora de história, foi realizada uma campanha de doação de livros, que foram catalogados pelos próprios alunos, com a ajuda dela.

Foi, então, organizado um sistema de empréstimo, com prazo determinado e registro dos responsáveis. Vale salientar que, até então, não era permitido aos alunos levarem qualquer material da escola para os módulos onde vivem – inclusive livros – sob a justificativa de

controle de segurança. Até o final dos encontros, ainda não havia um espaço estruturado para a organização dos livros, que ficavam em um corredor com estantes improvisadas. No caso de Professor, o improvisado era feito com tijolos empilhados, para que os ratos não roessem a pilha de livros furtados.

As questões de infraestrutura e controle disciplinar da escola em uma unidade de privação de liberdade serão objeto de análise no próximo capítulo. No entanto, optamos por iniciar o presente capítulo com a comparação entre a biblioteca dos Capitães e a da unidade de internação no intento de introduzir o debate acerca das nuances que perpassam o processo educacional, seja dentro ou fora da escola.

Em ambos os casos vemos exemplos da utilização de estratégias nas quais foi possível transgredir, ainda que timidamente, a barreira que fazia com que os Capitães e os alunos não tivessem acesso à leitura. Para aqueles, tal barreira se concretizava na escassez de acesso aos livros ou analfabetismo; para estes últimos, na reprodução de uma lógica institucional que não prioriza a educação escolar, apesar das diretrizes pedagógicas previstas no atendimento socioeducativo. Em que pese tais dificuldades, o recebimento de doações e a organização dos livros na unidade de internação foi uma realização simples, que possibilitou uma pequena, porém significativa, mudança na rotina institucional.

Na obra de Amado, as crianças e adolescentes, que não tinham casa nem família, também não tinham a experiência da educação escolar como parte do seu cotidiano. A aprendizagem se dava pela vida, pelas relações sociais que estabeleciam no cais e nas ruas da cidade. Mas o contato com a leitura a partir dos olhos de Professor os transportava para outras realidades e proporcionava a imaginação criadora de uma forma específica, que não seria possível sem o acesso aos livros furtados.

No caso dos Capitães, o acesso à escola não era uma realidade, mas não somente para eles. A obra data de um período onde a universalização do ensino ainda não havia se concretizado. Na atualidade, pode-se dizer que houve avanços nesse sentido, e a universalização do ensino básico chegou à maioria da população de crianças e adolescentes. No entanto, isto não significa a garantia de acesso a uma educação escolar de qualidade.

No caso dos adolescentes do presente estudo, uma vez que estavam em uma unidade de internação cuja frequência à escola faz parte do cumprimento da medida socioeducativa, todos estavam regularmente matriculados e frequentavam a escola. No entanto, a maioria deles se encontrava em uma situação de distorção idade-série, evidenciando processos de evasão ou produção de fracasso escolar provenientes da trajetória escolar pregressa ao ingresso na unidade.

O perfil escolar dos sujeitos da pesquisa é compatível com as estatísticas nacionais a respeito da escolarização de adolescentes em privação de liberdade. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2002) apresentou uma pesquisa cujos dados apontam que, do total de adolescentes internados, somente 51% frequentavam a escola quando praticaram o delito⁴²; 90% dos adolescentes não haviam concluído o Ensino Fundamental, apesar de se encontrarem na faixa etária de 16 a 18 anos, apresentando uma alta distorção idade-série; e o índice de analfabetismo apareceu com significativos 6%.

Dez anos mais tarde, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realizou nova pesquisa acerca do perfil de escolarização de adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade e constatou que o índice de analfabetismo subiu para 8% e que 57% dos jovens não frequentavam a escola antes do cumprimento da medida, o que mostra um agravamento da

⁴² A estatística de adolescentes que frequentam a escola na sociedade em geral era de 95% no período de realização da pesquisa (IPEA, 2002).

situação escolar desse público. Além disso, os adolescentes pararam de estudar, em média, aos 14 anos e 58% deles só estudaram até a sexta série (CNJ, 2012).

Ao qualificar tais estatísticas, não podemos nos furtar da análise de que o sistema socioeducativo atende aos sujeitos que, majoritariamente, são provenientes das periferias urbanas do país. Desta feita, embora a universalização do acesso à educação escolar tenha avançado nas últimas décadas, a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos surgem como questões centrais nas preocupações a respeito da escolarização das classes subalternizadas. Além disso, a qualidade do ensino, especialmente no âmbito da educação pública, aparece como ponto nevrálgico nos dilemas contemporâneos da gestão e execução da política educacional (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Neto, 2010).

Consideramos, portanto, que esta questão merece ser problematizada a partir de um olhar sobre as raízes históricas da educação no Brasil. No entanto, antes de abordar os elementos que estão aí implicados, relembremos que o presente estudo, assim como a obra de Amado, tem como ponto central a compreensão e visibilização da trajetória de vida dos adolescentes. Logo, na unidade de análise abordada no presente capítulo, o foco não é uma avaliação das políticas educacionais, senão um mergulho nas experiências desses sujeitos em seu processo de escolarização. Ressaltamos também que as questões a respeito da criminalização, abordadas no capítulo anterior, conectam-se à problemática da escolarização, na medida em que estas (a criminalização e a escolarização) são duas faces importantes de uma mesma unidade: a experiência dos adolescentes privados de liberdade.

Coerente com o materialismo histórico dialético, compreendemos que tais experiências não estão separadas das relações sociais que os adolescentes estabelecem ao longo do seu desenvolvimento. Desta forma, é preciso considerar a escola como um espaço que não está alheio à lógica do capital, o que nos direciona a uma breve contextualização a respeito dos

dilemas presentes na política educacional moldada no seio do capitalismo. Concordando com Lukács (2012), quando afirma que a sociedade é um complexo composto de complexos, consideramos que a educação precisa ser vista como um desses complexos que fazem parte da macroestrutura social e que, portanto, merece ser analisado à luz das sobredeterminações que estão imbricadas ao capital.

Uma vez abordado tal panorama, poderemos direcionar o olhar para narrativas dos próprios sujeitos, buscando analisar as relações ali estabelecidas, com foco no desenvolvimento cultural dos adolescentes. Desta forma, convém sinalizar que a discussão teórica aqui apresentada se conecta com as narrativas a serem analisadas, não somente na via da compreensão sobre as práticas pedagógicas, como também a partir dos sentidos atribuídos por esses sujeitos a respeito do processo educacional, de maneira geral, e da escola, mais especificamente. A compreensão das contradições inerentes ao espaço institucional escolar, já extensamente abordadas na literatura, configuram-se, então, como pressuposto para a análise das narrativas dos adolescentes privados de liberdade.

Meszáros (2008) chama a atenção para a necessidade de transformação das estruturas hegemônicas que sustentam os processos de segregação social e compreendemos que a educação é uma delas. Como aponta o autor,

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Meszáros, 2008, p. 25).

Na citação acima, o autor refere-se à transformação da educação de uma forma geral, que está atrelada às reformulações da própria estrutura capitalista. Nessa linha, a escola representa uma faceta da complexa engrenagem que, obviamente, não tem o poder de, sozinha, mudar os caminhos da humanidade.

No entanto, ressaltamos a importância do resgate das aspirações emancipadoras da educação escolar como horizonte para se pensar um novo projeto de sociedade. Afinal,

se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem vigente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, como também na sociedade como um todo (Meszáros, 2008, p. 59).

A educação, tal como conhecemos hoje, é um projeto que nasce no contexto do sistema capitalismo, mais especificamente, após a Revolução Industrial. Duarte (2009) aponta que nas sociedades pré-capitalistas escravista e feudal, a educação escolar não era uma atividade vinculada à produção e reprodução material da humanidade. Esta se restringia a uma pequena parcela da população pertencente à classe dominante, que não precisava se preocupar com a produção das condições materiais de existência social, podendo se dedicar ao estudo das artes e produções intelectuais que pouco (ou nada) interferiam no processo produtivo.

O fim do feudalismo e o surgimento da burguesia e do proletariado, como classes antagônicas, atribuiu um novo caráter à produção de conhecimentos. As relações entre produção material e apropriação do saber foram completamente transformadas, o que ocasionou a consolidação da educação escolar enquanto forma hegemônica de educação. Ao falar acerca destas transformações, Saviani (1991) aponta que:

a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (p. 86).

Vale salientar que a consolidação da educação escolar como forma dominante se deu permeada de contradições. Ao mesmo tempo em que, no seu surgimento, a classe burguesa pregava a ideia de educar humanamente todas as pessoas (fundada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade), a necessidade de formação de mão de obra para o processo produtivo tornava o caráter de formação humana cada vez mais abstrato e distante. Leal (2016) aponta que foi forjada uma sociedade moderna que valoriza a educação escolar enquanto um aspecto central no processo produtivo, ao mesmo tempo em que as relações sociais de dominação impediram a democratização plena do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Sobre o direcionamento do saber ao processo produtivo capitalista, é válido refletir a respeito da histórica relação entre trabalho e educação. Manacorda (2007) aponta que, com o surgimento da divisão social do trabalho, ocorre uma ruptura nas relações entre trabalho e educação, que se reconfiguram completamente, perdendo o sentido do seu caráter ontológico

na constituição do ser social. Tal desvinculação é resultado do processo de alienação⁴³, intrínseco ao modelo de sociedade baseado na exploração do humano sobre o humano.

O trabalho alienado e a educação alienada no seio do capitalismo geram efeitos nefastos que se traduzem, dentre outros aspectos, na impossibilidade de socialização do conhecimento objetivado historicamente, conforme salientamos acima. O que cabe dentro desses limites é a difusão de conhecimentos no âmbito da educação escolar voltada para o mercado, que reproduz a ideologia dominante, destinada à manutenção da exploração e da desigualdade

Assim, incompatível com os interesses do capital, a educação voltada para a transformação social ainda não encontrou janela histórica para tornar-se hegemônica e, em seu lugar, consolidou-se um modelo no qual a reprodução da ideologia dominante ganhou espaço central. Apesar de existirem algumas concepções pedagógicas que problematizam a *questão social*, historicamente, a educação escolar tem cumprido dois propósitos: o de transmissão de conhecimentos úteis à manutenção do capital e o de consolidação de um conjunto de valores e crenças que legitimam tal manutenção (Meszáros, 2008).

Desta forma, o modelo de educação tem adotado a tônica da reprodução do capital, de tal maneira que a formação para o trabalho alienado se constitui como o seu principal fim. Assim, a preparação dos sujeitos para a vida social significa a preparação para uma vida baseada nesse modelo de sociedade (Tonet, 2012).

Nessa direção, a escola é uma instituição constituinte de uma sociedade voltada para o mercado e que possui diversas contradições, perpetuadas inclusive pelo processo educacional que se desenvolve no seu interior. Assim como as demais políticas sociais no âmbito do

⁴³ Marx (1844/2008) aponta que alienação se refere ao estranhamento causado no humano a respeito do produto do seu trabalho. Este estranhamento é decorrente da desvinculação entre o trabalho que o sujeito realiza e o valor da mercadoria resultante deste trabalho. O processo de alienação é, pois, condição intrínseca a uma sociedade dividida em classes.

capitalismo – e, especialmente, após a consolidação do neoliberalismo –, a política de educação se circunscreve a alguns limites estruturais: propõe-se a oferecer a formação dos indivíduos para uma vida plena, ao menos no âmbito normativo, mas, ao mesmo tempo, oferece um projeto pedagógico que não tem dado conta da socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade. A fragmentação do currículo, a formação para o mercado, os processos tradicionais de avaliação da aprendizagem, são alguns dos elementos que evidenciam essa questão (Saviani, 2008). Nesse sentido, no plano conceitual, há uma predominância do discurso da educação enquanto potencial promotora de transformação social, no entanto, há que se considerar que existe um claro limite imposto pela sociabilidade capitalista.

Conforme discute Patto (2003), ao se fazer uma leitura crítica a respeito da educação oferecida pelo Estado brasileiro, o que se observa, desde os primórdios, é que ela consiste em uma tentativa de controle dos conflitos de classe, por meio da educação formal. No entanto, contraditoriamente, ela também pode ser um importante canal de formação de pessoas numa perspectiva crítica, já que é ela quem potencialmente pode promover a “socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (Duarte, 2013, p. 20).

Desta forma, concordamos com Frigotto (2010) ao afirmar que, apesar da ideologia dominante, existe uma concepção e uma prática educacional em disputa. Dentre os diversos estudos no campo da educação, não há um consenso acerca de qual é o melhor projeto de escola no âmbito do capitalismo. Ao contrário, as diferentes correntes pedagógicas refletem uma disputa ideológica na qual o que está por trás é a manutenção ou a transformação do atual projeto de sociedade. Conforme aponta Leal (2016):

Há vários embates ideológicos no campo da educação, expressando as mais diversas reflexões teóricas e práticas educacionais que contêm,

como questão de fundo, uma disputa essencial, uma luta entre uma educação que possa realmente contribuir para transformar a realidade social vigente, pela instrumentalização dos indivíduos por meio de uma formação plena, superando as condições sociais desumanas em que a grande maioria das pessoas vive, e uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação, que mantêm a alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento e empobrecimento da individualidade humana (pp. 82-83).

Um dos principais embates a esse respeito refere-se à crítica feita por Saviani (2008) e demais pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica às chamadas pedagogias do *aprender a aprender*. Estas últimas consistem em um conjunto de correntes teóricas que, apesar das especificidades de cada uma, possuem em comum a contribuição para a manutenção da proposta educacional nos moldes do capitalismo, à medida que não questionam as raízes estruturais do atual modo de funcionamento social e, por conseqüência, não avançam em uma proposta educacional com vistas à transformação social (Duarte, 2011). Trata-se de vertentes como a Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências, o Construtivismo etc.

Tendo como concepção de desenvolvimento humano os preceitos de uma epistemologia universal e liberal, tais correntes surgem como contraponto à escola tradicional, propondo uma pedagogia na qual “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (Piaget, 1978, p. 225). Assim, acabam por valorizar a forma de aprender centrada no aluno em detrimento da apropriação de conhecimentos científicos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Facci (2010), a consequência disso é a desvalorização do papel da escola e do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, bem como a secundarização da socialização do conhecimento acumulado pela humanidade.

Essas concepções teóricas caminham na direção da manutenção das relações de classe, não permitindo que o professor e o aluno se humanizem, isto é, apropriem-se dos conhecimentos mais elaborados. O tornar-se humanizado, que depende das relações de apropriação e objetivação, pelo processo de alienação impede que os indivíduos se desenvolvam plenamente (Facci, 2010, p. 322).

Desta forma, as pedagogias do *aprender a aprender* não têm logrado êxito em superar o que, para nós, apresenta-se como o principal problema da escola tradicional: a inadequação às necessidades de estudantes das classes populares no acesso ao saber em suas formas mais complexas. Para que se analise de forma crítica o modelo de educação escolar, é preciso, então, ir a fundo na compreensão dessa contradição, de forma a compreender não somente as limitações impostas pelo capital, mas também a função social desta instituição no desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com Carvalho (2016),

a educação escolar, por aquilo que ensina, cumpre um papel fundamental na mediação entre indivíduo à apropriação das objetivações do gênero humano. Curto e grosso modo, a educação escolar remete o indivíduo ao gênero, à produção histórica e social da humanidade. (p. 2).

De fato, podemos dizer que a escola é promotora de desenvolvimento na medida que proporciona um deslocamento da experiência subjetiva viabilizada pelo projeto de socialização

que lhe é inerente. Assim sendo, além da transmissão de conteúdos, as relações estabelecidas em seu âmbito, seja com professores, ou entre os próprios pares, são elementos constitutivos da experiência dos sujeitos, capazes de modificar a forma como estes percebem e atuam no mundo.

Desta forma, a escola, por um lado, constitui-se enquanto um local de mobilidade das trajetórias subjetivas; por outro lado, trata-se de uma instituição reforçadora dos valores mercantis e da lógica de manutenção do *status quo*. Essa contradição, que constitui o projeto educacional burguês, perpetua-se particularmente nas relações assimétricas que são travadas com o próprio conhecimento (Frigotto, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Neto, 2010; Duarte & Saviani, 2012).

A reprodução dos valores da ideologia dominante no âmbito da escola pode produzir efeitos que culminam em processos como a evasão e a produção do fracasso escolar. Quando esses aspectos são dimensionados a partir de uma perspectiva de classe, as consequências dessas contradições reverberam mais fortemente nas pessoas provenientes da classe trabalhadora (Frigotto, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Neto, 2010; Duarte & Saviani, 2012).

Vale salientar que, numa oposição radical à teoria da carência cultural (que usa a questão de classe para justificar o fracasso escolar, com a falsa premissa de que pessoas pobres teriam menos estimulação ambiental, portanto, menor capacidade intelectual), trazemos aqui a questão de classe num viés que vai da escola para o sujeito, e não ao contrário (Patto, 1991). Isto é, o modelo atual de educação escolar, devido aos limites do capital, não direciona o olhar para a desigualdade social como elemento que perpassa o desenvolvimento dos sujeitos. Logo, reproduz um modelo que, em vez de potencializar os processos de aprendizagem, culpabiliza

os adolescentes pela sua inadequação ao modelo dominante. Trata-se da reprodução, no interior da escola, dos processos de exclusão/inclusão perversa.

Sobre esse aspecto, Cruz (2010) aponta que há uma função seletiva e excludente na escola, que se manifesta de várias formas: nos conteúdos trabalhados, na metodologia, nas atividades e no processo avaliativo, nas regras disciplinares etc. A reprodução da individualização, por meio do chamado fracasso escolar, tem evidenciado o foco no estudante, como se este fosse o único responsável por não corresponder às expectativas de uma sociedade normalizadora.

De acordo com Dazzani (2010), essa perspectiva do fracasso escolar indica um processo de exclusão à medida que o sucesso ou o fracasso seriam decorrentes da inteligência, capacidade e aptidões de cada sujeito. Desta forma, tal modelo de educação escolar contribui para o fortalecimento de uma noção ideológica que responsabiliza o aluno pelo seu suposto fracasso e que mascara as relações sociais de exclusão que permeiam a vinculação desses sujeitos com o processo de escolarização (Frigotto, 2005).

A partir disso, retomamos que, a nosso ver, os processos de exclusão devem ser vistos desde o ponto de vista da dialética inclusão/exclusão, na qual a segregação de determinados setores da sociedade contribui para a manutenção da desigualdade de classes. Essa situação, sem dúvida gera uma inclusão perversa, intrínseca ao capitalismo, e que reverbera também nos processos de escolarização dos aluno periféricos.

No caso dos adolescentes, em especial para os sujeitos desse estudo, a culpabilização individual pelo desempenho escolar; a criminalização da pobreza, entre outros são alguns dos aspectos que contribuem para a manutenção de uma escola que não consegue responder às *necessidades desenvolvimentais* desses sujeitos.

As consequências disso, conforme veremos na análise dos episódios que se seguem, são a produção de sentidos a respeito da educação escolar em que a importância da educação como pressuposto para a vida futura se esvai e dá lugar à falta de identificação com esse espaço institucional.

Episódio 6 – Atividade de construção da linha do tempo

Em um dos encontros, a pesquisadora solicitou aos alunos que elaborassem uma linha do tempo sobre as suas vidas. Um deles ajudou a distribuir cartolinas e lápis para que pudessem escrever os momentos marcantes que já viveram, divididos em períodos de tempo, a critério deles. Na explicação da atividade, foi colocado um exemplo no quadro, porque eles não estavam conseguindo compreender bem as instruções. Nesse dia, estavam presentes: João, Alexandre, Jorge, Rômulo, Pedro, Hamilton e Nicolas. Este último se recusou a participar da atividade.

Os adolescentes estavam ansiosos, pois era o último encontro antes do fim de semana do dia das mães e todos eles, à exceção de Pedro, iriam sair da unidade para visitar suas famílias. O *saidão*, como eles chamam, costuma depender do bom comportamento e da autorização da juíza da Vara da Infância e Adolescência, que se baseia em um relatório avaliativo emitido pela equipe de especialistas das unidades.

Assim, foi realizado um debate durante um curto intervalo de tempo, abordando as experiências trazidas de uma forma mais geral. A intenção do encontro era, além de conhecer um pouco mais a trajetória de cada um deles, verificar se a escola aparecia como constituinte das suas histórias de vida, a fim de começar a abordar a temática dos processos de escolarização de forma não direcionada.

Quando a pesquisadora deu instrução da atividade a ser realizada, ocorreu o seguinte diálogo:

(...)

JOÃO: Se ligue, aí eu colocar as coisas aqui não vai dar bom não! Eu nasci em São Sebastião, minha mãe ia trabalhar, eu fiquei com minha avó. E, aí, eu comecei a fumar muita maconha.

PESQUISADORA: Exato, então, você coloca isso aí?

JOÃO: Você é doido, é? Não vou colocar isso não!

PESQUISADORA: Lembre que o que combinamos aqui é que essas informações são sigilosas, elas não vão lhe identificar em momento algum. Não se preocupe, a gente combinou.

JOÃO: Aí, eu boto esse bagulho aqui, é? Sou doido não, moço.

ALEXANDRE: Ah! Tem segredos que não dá pra colocar aqui não.

PESQUISADORA: Ah, não colocar os segredos, tudo bem. Mas tem coisas que não são segredos e que não estão aí...

ALEXANDRE: Você quer que eu coloque o que? O que eu aprontava na quebrada, é?

PESQUISADORA: Exatamente (risos)

RÔMULO: Quer saber tudo mesmo?

PESQUISADORA: Tudo! Com certeza. Sem julgamentos inclusive... Porque eu não sou essa pessoa.

JORGE: Ah... Mas você quer saber tudo mesmo? Tudo, tudo?

PESQUISADORA: Tudo! Sem julgamentos!

JOÃO: Nada, aqui é tudo segredo de justiça!

PESQUISADORA: Mas a justiça sabe seu segredo e eu não posso saber? (risos de todos)

ALEXANDRE: Segredo de justiça nosso! Não é da lei não.

(...)

06 – 09: Eu tive minha irmã como minha mãe e, minha mãe [era] solteira. Eu tive que cuidar dela para minha mãe ir trabalhar. Aprendi arrumar a casa, fazer comida e também foi quando eu botei meu primeiro cigarro na boca.

09 – 12: Aí foi quando eu comecei a fumar, conheci outras pessoas, aí comecei a matar aula, aí para o barraco bandar, comer buceta e a usar droga e a roubar.

12 – 16: Aí eu parei de estudar, comecei a roubar, vender droga e a matar. Aí foi quando eu fui preso, aí fui preso de novo e de novo, até eu vim parar aqui e estamos aí pra ver o que dá.

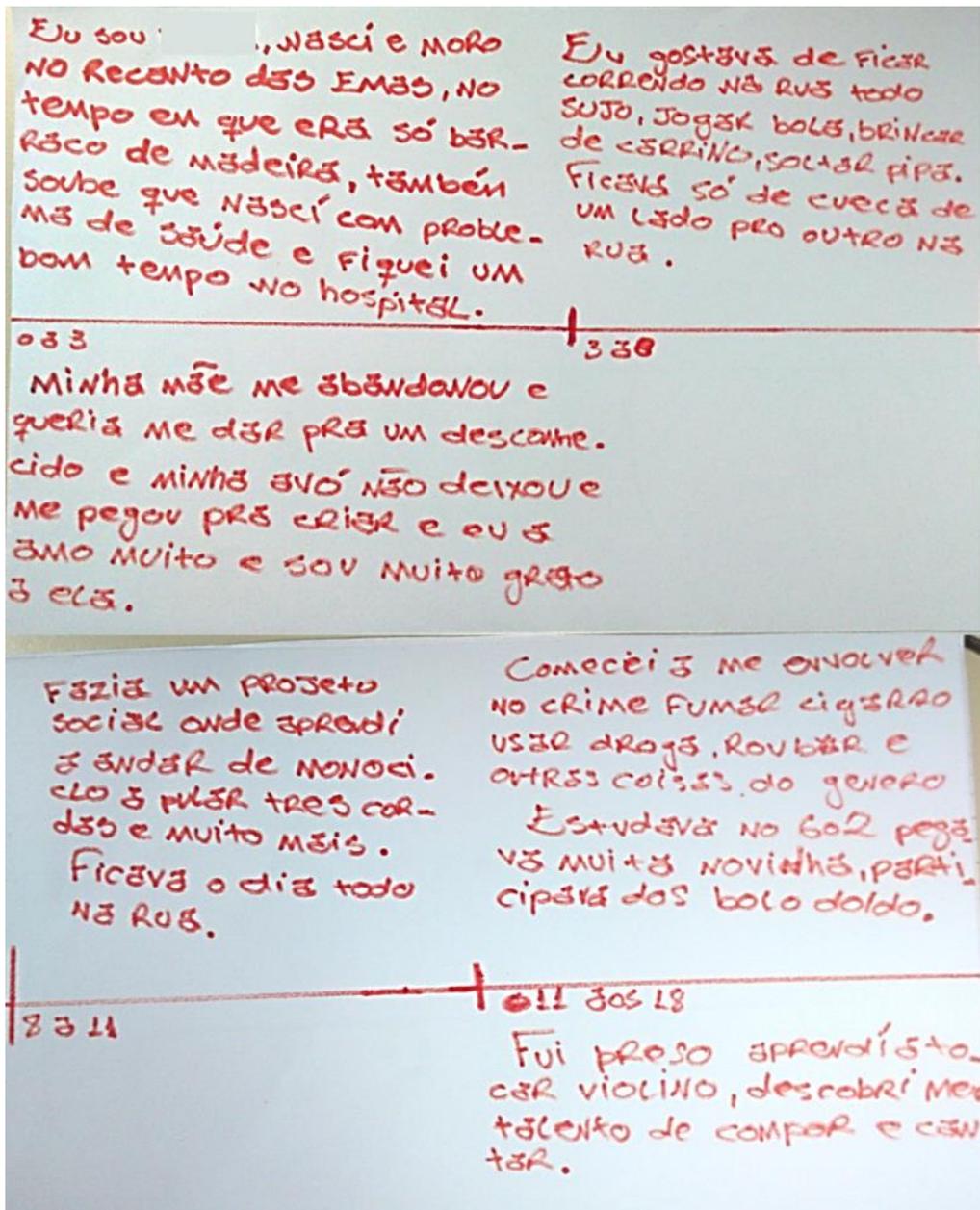


Figura 7 - Linha do tempo de Jorge

Transcrição da imagem: (Jorge)

0 a 3: Eu sou Jorge, nasci e moro no Recanto das Emas, no tempo em que era só barraco de madeira. Também soube que nasci com problema de saúde e fiquei um bom tempo no hospital. Minha mãe me abandonou e queria me dar para um desconhecido e minha avó não deixou e me pegou para criar e eu a amo muito e sou muito grato a ela.

3 a 8: Eu gostava de ficar correndo na rua todo sujo, jogar bola, brincar de carrinho, soltar pipa. Ficava só de cueca de um lado para o outro na rua.

8 a 11: Fazia um projeto social onde aprendi a andar de monociclo, a pular três cordas e muito mais. Ficava o dia todo na rua.

11 a 18: Comecei a me envolver no crime, fumar cigarro, usar droga. Roubar e outras coisas do gênero. Estudava no 602, pegava muita novinha, participava dos *bolo doido*⁴⁵. Fui preso aprendi a tocar violino, descobri meu talento de compor e cantar.

Nasci no Hospital da Ceilândia e minha mãe que me criou junto com os meus Irmãos.	Eu estudava na escola classe 15 da Ceilândia eu morava de frente pra principal e eu brincava de escolher carro com o meu irmão	Eu ficava Na rua o dia todo jogando futebol na quadra e matando aula para soltar pipa.
0 a 3 anos	3 a 8 anos	8 a 13 anos
Eu comecei a fumar cigarro, fumar maconha e não frequentava mais a escola e foi a primeira vez que eu fui preso	cada vez eu eu ia preso foi ai que eu fui preso pelo civil no tráfico de drogas e peguei uma INTERNAÇÃO de 6 meses há 3 anos	
13 a 15 anos	15 a 17 anos	

Figura 8 - Linha do tempo de Alexandre

⁴⁵ Bolo doido é uma gíria típica da juventude periférica brasileira, que os adolescentes utilizam para se referir a festas que normalmente têm bebidas, música e sexo.

Transcrição da imagem (Alexandre)

0 a 3 anos: Nasci no hospital da Ceilândia e minha mãe que me criou junto com os meus irmãos.

3 a 8 anos: Eu estudava na Escola Classe 15 da Ceilândia. Eu morava de frente para a [rua] principal e eu brincava de escolher carro com o meu irmão.

8 a 13 anos: Eu ficava na rua o dia todo jogando futebol na quadra e matando aula para soltar pipa.

13 a 15 anos: Eu comecei a fumar cigarro, fumar maconha e não frequentava mais a escola e foi a primeira vez que eu fui preso.

15 a 17 anos: Cada vez eu ia preso, foi aí que eu fui preso pela [polícia] civil no tráfico de drogas e peguei uma internação de 6 meses a 3 anos.

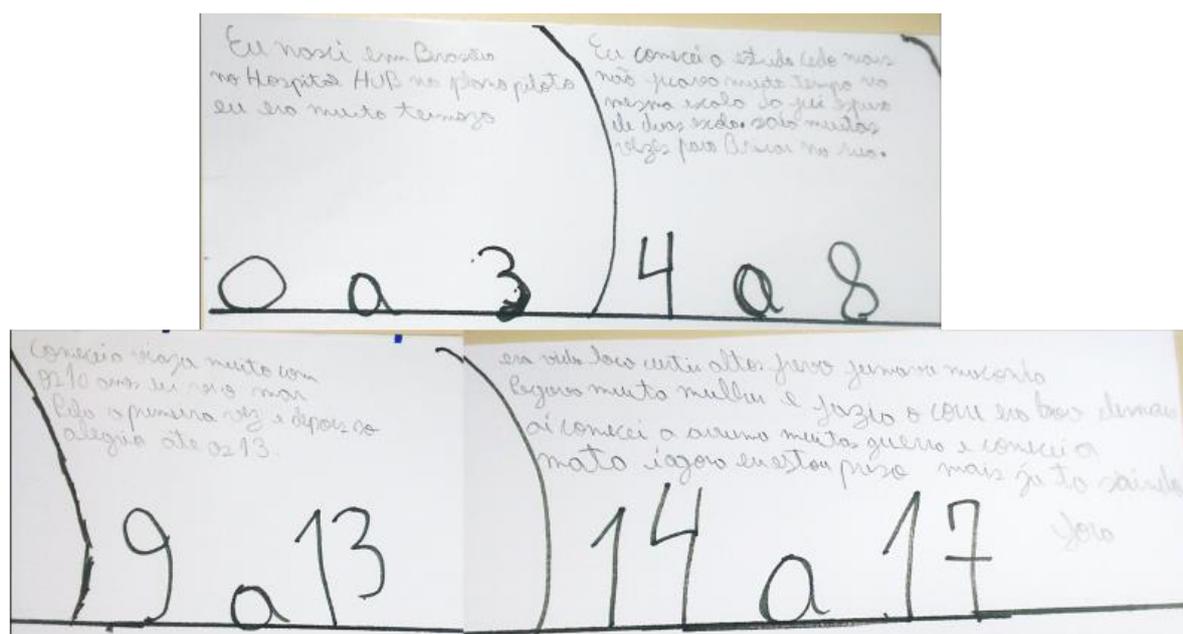


Figura 9 - Linha do tempo de João

Transcrição da imagem: (João)

0 a 3: Eu nasci em Brasília no Hospital HUB no plano piloto. Eu era muito teimoso.

4 a 8: Eu comecei a estudar cedo, mas não ficava muito tempo na mesma escola. Já fui expulso de duas escolas. Saía muitas vezes para brincar na rua.

9 a 13: Comecei a viajar muito, com os 10 anos eu vi o mar pela primeira vez, e depois só alegria até os 13 [anos].

14 a 17: Era vida louca, curti *altos frevo*, fumava maconha, pegava muita mulher e fazia o corre. Era bom demais. Aí comecei a arruma muitas guerras [brigas] e comecei a matar e agora eu estou preso, mas já estou saindo, juro.

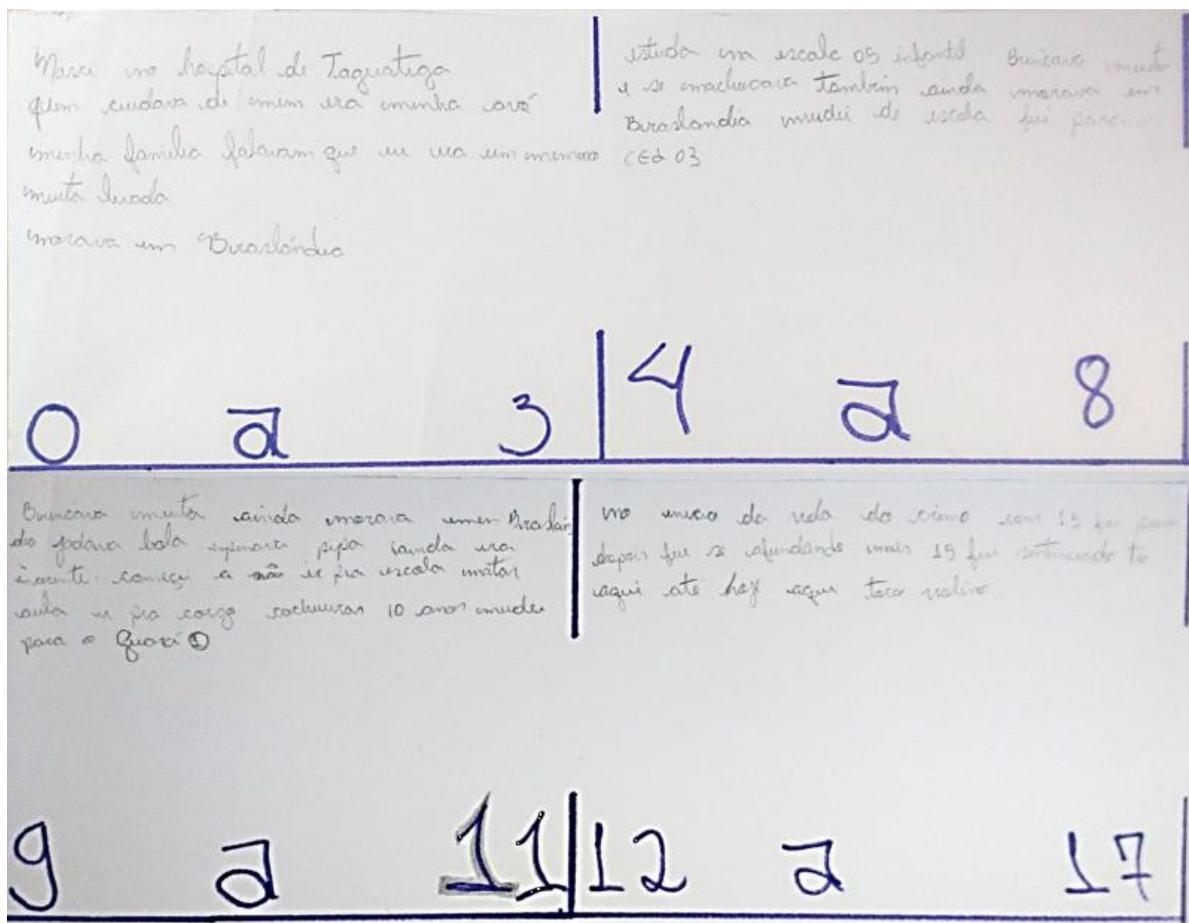


Figura 10 - Linha do tempo de Pedro

Transcrição da imagem (Pedro)

0 a 3: Nasci no hospital de Taguatinga, quem cuidava de mim era minha avó. Minha família falou que eu era um menino muito levado. Morava em Brasília.

4 a 8: Estudava na escola 05 infantil. Brincava muito e me machucava também. Ainda morava em Braslândia, mudei de escola e fui para CED 03.

9 a 11: Brincava muito, ainda morava em Braslândia, jogava bola, empinava pipa, ainda era inocente. Comecei a não ir para a escola, matar aula, ir pra córrego cachoeiras. [Aos] 10 anos, mudei para o Guará.

12 a 17: No início da vida do crime, com 13 fui, depois fui me afundando mais. [Aos] 15 fui sentenciado, estou aqui até hoje. Aqui toco violino

(...)

Depois de finalizada a atividade, a turma retoma à discussão sobre a tarefa feita.

PESQUISADORA: Meninos, olha aqui! Prestem atenção um pouquinho!

RÔMULO: Libera nós, Candida!

PESQUISADORA: Eu queria conversar um pouco com vocês sobre as coisas que vocês escreveram aqui.

RÔMULO: É só ler aí, moço!

PESQUISADORA: Essa questão aqui que você falou que parou de estudar, Rômulo? Como foi isso?

RÔMULO: Ah, moço, é assim, a pessoa tá estudando, depois não tá mais.

PESQUISADORA: Você não gostava da escola?

JORGE: Tempo de escola era o melhor tempo, fi. (risos)

PESQUISADORA: Você colocou isso na sua? Deixa eu ver... Mas, era o melhor tempo por quê?

JORGE: Porque é o melhor tempo... (risos)

PESQUISADORA: Por que? Você fazia o que lá?

JORGE: Na escola?

PESQUISADORA: Sim.

JORGE: Tem certeza que quer saber?

PESQUISADORA: Quero! Com certeza quero, quero demais conhecer a vida de vocês, me interessa muito.

JORGE: Rapaz... Deixa quieto.

PESQUISADORA: Se não interessasse eu não estaria aqui, né?

JORGE: Eita!

PESQUISADORA: É sério! Você acha que eu venho pra cá obrigada? Eu venho porque eu quero, eu venho porque eu me importo com vocês.

JORGE: Não, eu sei, mas... Você vai se decepcionar com nós

PESQUISADORA: Pois é, vou não...

JORGE: Tô ligado, mas é meio embaçante... (risos)

PESQUISADORA: Tô ligada... Eu imagino... Eu devo imaginar.

JORGE: No teu tempo também até que tinha... Rolava isso também.

PESQUISADORA: Rolava o que, menino?

JORGE: Pegação... Essas coisas...

PESQUISADORA: Pegação na escola?

JORGE: É, com as novinha e pá.

PESQUISADORA: E era por isso, então, que a escola era um tempo bom? Só por isso, ou tinha mais alguma coisa? E, vocês continuam na escola aqui, né? Aqui é um tempo bom também?

JORGE: Ah, mas aqui é diferente!

PEDRO: Ah, moço, tem nada bom em escola não, nós só tá aqui porque é obrigado.

PESQUISADORA: Diferente por que?

JORGE: Porque aqui não tem as novinha (risos).

PESQUISADORA: É, eu vi aqui, que alguns de vocês deixaram de ir pra a escola, né? Por que aconteceu isso, gente?

JOÃO VINICIUS: A rua é muito melhor.

PESQUISADORA: Por que você acha isso, João?

JOÃO VINICIUS: Ah, moço, é onde o cara pode fazer o corre.

PESQUISADORA: Mas não é todo mundo que faz o corre, né?

JORGE: A escola é boa pra pegar as novinha.

PESQUISADORA: E você, Alexandre, o que você acha?

ALEXANDRE: De quê?

PESQUISADORA: Disso aqui que a gente tá conversando... Será que não tem nada interessante na escola?

ALEXANDRE: Tem não, moço.

RÔMULO: Candida, já acabou o tempo, libera nós! Lá vem os cara. (referindo-se aos ATRS que chegam na porta das salas para organizar os adolescentes e encaminhá-los para o módulo).

PESQUISADORA: Rômulo, você sabe que não posso liberar ninguém, tem que esperar dar a hora que tocar.

Depois desse momento, a conversa dispersou e os adolescentes começaram a falar sobre o fim de semana, levantando e organizando as carteiras, preparando-se para ir para o refeitório.

(...)

– Que é que tu sabe? Que é que eu sei? A gente nunca andou em escola... Eu tenho vontade de fazer a cara dos homens, a figura das ruas, mas nunca tive na escola, tem um bocado de coisa que eu não sei... (Capitães da Areia, 137).

A fala dessa epígrafe é de Professor, que também é pintor, dizendo a Pedro Bala sobre sua vontade de aperfeiçoar seus quadros. Ele acredita que, porque não foi à escola, não consegue pintar homens felizes, somente tristes. E, também, acha que não sabe muita coisa porque não teve acesso à escolarização formal. Tinha vontade de estudar na escola de belas artes, mas sabia que aquele não era um lugar *para gente como ele*. Professor descobriu o gosto pela arte cedo. Mas a vida lhe mostrava que havia um limite: não ter acesso à escola significava que ele não poderia se aperfeiçoar o suficiente para desenvolver suas habilidades artísticas. Contentava-se, então, em fazer caricaturas de transeuntes na rua em troca de alguns trocados.

Como podemos observar na linha do tempo elaborada por Jorge e Pedro, os dois também começaram a desenvolver suas habilidades artísticas. Na unidade de internação, eles fazem aula de violino no contraturno da escola. E, diferentemente de Professor, ambos e os demais possuem acesso à escolarização formal. Se seguíssemos a lógica do personagem, por terem essas oportunidades, os dois poderiam aperfeiçoar suas habilidades e, quem sabe, tornarem-se músicos.

No âmbito do sistema socioeducativo, por vezes, há prática de atividades como o aprendizado de música com instrumentos musicais, panificação, carpintaria etc. O acesso às aulas de violino, por exemplo, só foi possível na vida desses adolescentes porque antes eles cometeram um ato infracional, foram sentenciados e, como parte da sua medida socioeducativa, passaram a ter contato com algo que não fazia parte da sua experiência.

O fato é que antes da entrada no sistema socioeducativo, o acesso à aula de violino não era alternativa para os meninos. Isso parece um ganho, é certo. Mas um ganho pontual, quando considerarmos as outras determinações que envolvem a trajetória desses adolescentes.

De acordo com Baquero, Lemes e Santos (2011), a falta de acompanhamento de egressos do sistema socioeducativo tem dificultado a inserção desses adolescentes em espaços

laborais e de educação ao final do cumprimento da medida, o que também pode se estender a atividades como o aperfeiçoamento de habilidades artísticas. Desta forma, os processos de exclusão/inclusão perversa que perpassam suas vidas não ficam para trás quando saem da unidade de internação. Fatores como a criminalização, a estigmatização e o preconceito são marcas indeléveis que estes, muitas vezes, seguem carregando ao longo de toda a sua trajetória.

Antes de iniciarmos a análise das questões relacionadas ao processo de escolarização em si, gostaríamos de ressaltar um aspecto que apareceu no presente episódio, que nos chamou atenção: a confiança dos adolescentes com a pesquisadora, especialmente quando são convocados a falar sobre as suas experiências pessoais. No momento da instrução da atividade, antes de começarem a realizá-la, demonstraram certa resistência, receio de registrar elementos de suas vidas que não seriam interessantes de serem partilhados, em sua opinião. Alexandre, por exemplo, ao afirmar que *tem segredos que não dá pra colocar aqui não*, está se referindo à sua trajetória de experiências relacionadas a comportamentos ilegais. Esses fatos não dizem respeito somente a ele, mas perpassa a vida de todos os meninos.

Sobre essa questão, é válido fazer algumas considerações a respeito da relação existente entre esses sujeitos e as instâncias de poder que fizeram parte da sua vida ao longo do tempo, bem como os processos de criminalização que aí estão implícitos, conforme abordado em capítulo anterior. O contato com a face repressora do Estado, a vivência em uma instituição de privação de liberdade, a reincidência no cometimento dos atos infracionais etc. são alguns dos elementos que podem explicar o receio em relatar e registrar aspectos das suas vidas que seriam vistos como reprováveis.

Apesar da resistência inicial, o fato de terem aceitado realizar a atividade pode significar certa confiança na utilização daquelas informações. Tivemos acesso às fichas pessoais de cada um dos adolescentes e constatamos que, quando afirmam que começaram a matar e a vender

droga, alguns deles estão expondo atos infracionais que não estão relacionados à sua responsabilização no momento do cumprimento da medida socioeducativa. Isto é, por vezes, os adolescentes são sentenciados por determinado ato infracional, apesar de haverem cometido outros que não foram a juízo.

Durante o debate acerca do conteúdo das linhas do tempo, Jorge aponta que a pesquisadora iria se decepcionar com a trajetória de vida ali apresentada. Ao afirmar *você vai se decepcionar com nós*, ele demonstra uma preocupação que também pode estar relacionada às expectativas que as pessoas ao seu redor têm a respeito das suas vidas. Depreende-se disso que a realização de uma atividade como o trabalho de campo deste estudo, que foge à rotina institucional da escola e que adota uma metodologia diferente, tem o potencial de resgatar elementos que, por si só, podem provocar rupturas, na medida em que permitem que os sujeitos entrem em contato e possam atribuir novos sentidos ao que foi vivido, mesmo que isso seja difícil ou constrangedor. Certamente o resgate das vivências que não podem ser faladas em outras ocasiões, bem como o debate sobre elas, oferece a possibilidade de reflexão acerca da sua própria trajetória e, em certa medida, de ressignificação destas questões.

Não defendemos aqui que uma intervenção pontual como este trabalho de campo possui a capacidade de, isoladamente, transformar a trajetória destes sujeitos. Isso seria incoerente com a própria perspectiva teórica aqui adotada. No entanto, chamamos atenção para a importância da realização de atividades pedagógicas que proporcionem o contato dos sujeitos com a sua própria trajetória de vida. Isto, por si só, rompe com a lógica institucional da transmissão acrítica de conteúdos, sem uma relação com a experiência concreta que os circundam. A realização de atividades como esta, se feita de forma continuada e articulada com a formação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pode proporcionar outra relação desses sujeitos com seus processos de escolarização.

Dito isto, a respeito do acesso à educação escolar que nos interessa, percebemos que a menção à escola aparece espontaneamente em alguns dos cartazes elaborados, quando solicitados a falar sobre o histórico de suas vidas. No entanto, assim como na vida dos Capitães da Areia, os processos relacionados à educação também surgem de forma tangencial no presente episódio. Apesar de todos saberem ler e terem conhecimentos básicos a respeito de ciências naturais, sociais e lógico-matemáticas, a experiência escolar foi mostrada na sua linha do tempo a partir de outros elementos, de forma secundária.

Nas produções aqui apresentadas, a experiência escolar apareceu especialmente quando os adolescentes falaram do abandono à escola. *Eu comecei a estudar cedo, mas não ficava muito tempo na escola.* Ou ainda, *eu comecei a fumar cigarro, fumar maconha e não frequentava mais a escola.* Diz outro adolescente: *aí eu parei de estudar e comecei a roubar, vender droga e a matar.* E, na voz de um quarto aluno: *comecei a não ir para a escola, matar aula, ir para o córrego cachoeiras.*

Essas frases são elucidativas de uma realidade na qual a experiência dos sujeitos é marcada por outros fatores que parecem mais atrativos que o processo de escolarização. Parece-nos que há uma falta de identificação com o espaço acadêmico que é preenchida por outras vivências, relações sociais e formas de atuar no mundo. No caso específico do público deste estudo, além dos fatores relacionados à própria forma de organização da instituição escola, existe um aspecto particular: o cometimento de atos infracionais.

Desta forma, ao analisar os processos de escolarização desses sujeitos, para além das questões aqui apontadas acerca da ideologia hegemônica que domina o cotidiano das escolas, há que se ter em conta essa especificidade. Afinal, o cometimento de atos infracionais estaria relacionado à desvinculação da experiência escolar nas suas vidas? Aprofundaremos a resposta a esta pergunta no episódio seguinte. Por ora, gostaríamos de ressaltar que, em princípio, não

nos parece que a escola tem cumprido a sua função de atrair os adolescentes a vivenciar os processos de ensino-aprendizagem proporcionados por ela. E tampouco aparece enquanto um agente na mudança da trajetória de vida desses sujeitos. A produção do fracasso e evasão escolar, hegemonicamente apontados como responsabilidade dos próprios sujeitos, aparecem nas falas da presente narrativa de forma a evidenciar a desvinculação destes adolescentes com o processo de escolarização.

Percebemos ainda, pela apresentação dos cartazes aqui expostos, que o nível de letramento dos alunos evidencia erros de correção gramatical, no âmbito da sintaxe e semântica, que não condizem com o nível escolar em que se encontram, qual seja, o primeiro ano do ensino médio. Isso demonstra que, ao longo do tempo que passaram em escolas anteriores, foi negligenciada a qualidade da alfabetização desses alunos, mesmo que tenham avançado na seriação das classes de ensino. Vale salientar que não se trata aqui de fazer um julgamento a respeito da importância da erudição da escrita. No entanto, se nem este aspecto parece ter sido algo apreendido pelos alunos, o cumprimento do papel da escola enquanto potencializador do desenvolvimento cultural desses sujeitos com vistas à transformação social parece um objetivo ainda mais distante de se concretizar.

Sobre este aspecto, é válido retomar as contribuições de Duarte (2009) a respeito da educação como formação humana. O autor aponta que é por meio da educação que os sujeitos possuem a oportunidade de apreender os conhecimentos acumulados historicamente. O papel privilegiado que a escola pode exercer nesse processo consiste na possibilidade de construir uma reflexão radical e rigorosa acerca dos problemas da sociedade. O desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação estão implícitos nesse processo. Sem estas ferramentas, a construção de uma leitura crítica da realidade na busca por conhecimentos corre

o risco de dar lugar a outras formas de experiência que, por si só, não dão conta de proporcionar o acesso ao saber com vistas à transformação social.

Nessa mesma direção, Saviani (2008) afirma que a educação se confunde com a própria constituição do humano. É por meio da educação que o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade é sistematizado. Partindo da perspectiva de que o sujeito se desenvolve à medida que estabelece relações sociais, a aprendizagem constitui-se na própria força propulsora do desenvolvimento psíquico.

Conforme vimos, no período específico da adolescência, a apropriação de conhecimentos como a ciência, a arte e a filosofia tem o potencial de ocorrer de forma mais aprofundada, devido à formação de conceitos. O surgimento do pensamento em conceitos durante a adolescência passa a ocupar lugar central na descoberta da realidade social, uma vez que o adolescente passa a ser capaz de compreender a realidade em suas múltiplas determinações.

Nessa linha, Vigotski (1984/2006) aponta ainda que, na adolescência, há a consolidação das necessidades culturais (interesses) como orientadoras da atuação dos sujeitos no mundo. É quando a complexificação das experiências proporciona aos sujeitos outras possibilidades de percepção da realidade; quando começa a haver o desenvolvimento de uma consciência *para si*. Nesse sentido, a educação escolar cumpre uma função primordial, podendo atuar como mediadora entre os conhecimentos do cotidiano e do não cotidiano na formação dos sujeitos (Anjos, 2014). Desta forma, o caráter intencional da educação tem a potencialidade de mediar a constituição desses sujeitos em uma intervenção que leve em conta as particularidades deste momento específico do desenvolvimento, promovendo novos ciclos de desenvolvimento.

No entanto, conforme abordado anteriormente, a escola não pode ser dimensionada fora do contexto social no qual está inserida. O modelo de educação hegemônico aponta para a

manutenção da desigualdade e da segregação social como elementos fundantes do processo de escolarização. As consequências disso na experiência dos sujeitos se refletem em processos de exclusão/inclusão perversa, nos quais as outras relações sociais que estabelecem seja dentro ou fora da escola tornam-se figura, enquanto os conceitos científicos passam a ser fundo.

Diante disso, os sentidos que são atribuídos a este espaço institucional ficam cada vez mais distantes do proposto pela instituição escola, mesmo quando consideramos o ideário clássico do projeto burguês. Isso nos remete à análise de outros elementos que apareceram na linha do tempo desses sujeitos, em relação aos processos de escolarização.

Concomitantemente à citação da escola, apareceram também outras experiências, relacionadas às vivências de rua. Seja para brincar ou praticar atos infracionais, o espaço público da periferia urbana também aparece como *locus* de relações sociais específicas, que vão, aos poucos, constituindo cada sujeito. As vivências na rua, relatadas pelos adolescentes, apareceram, então, em contraposição à permanência na escola. Para viver outras experiências, era necessário *matar aula*.

Quando perguntados se gostam da escola, a resposta imediata de Jorge, ao afirmar que *tempo de escola era o melhor tempo*, traz-nos algumas possibilidades de reflexão. Primeiramente, a fala no passado notadamente aponta para uma separação entre a escola regular e a que eles se encontram: a escola de uma instituição de privação de liberdade.

Para além desta questão, e ainda sobre a diferença entre a escola regular e a da unidade de internação, Pedro diz que: *ah, moço, tem nada bom em escola não, nós só tá aqui porque é obrigado*. Esta particularidade do funcionamento da escola da unidade consiste em um deslocamento da educação enquanto um direito garantido constitucionalmente, para se tornar um dever, visto que o comparecimento à escola é uma das exigências do cumprimento da medida socioeducativa. Conforme apontam Souza e Silva (2016):

las contradicciones presentes en la escuela del sistema socioeducativo se presentan dialécticamente y tienen relación directa con las contradicciones sociales. Pero, adolescentes y escuela se transforman mutuamente. Al llegar a la cárcel, se deparan con la educación formal como una obligación, que forma parte de su respuesta a justicia. Eso también se presenta como elemento central al analizar la contribución de la escuela en sus trayectorias de desarrollo. Mientras están en el sistema socioeducativo, la frecuencia a la escuela ocurre de forma compulsoria y eso también tiene impactos en sus procesos de aprendizaje y sociabilidad⁴⁶ (p. 1445).

Neste sentido, as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas no âmbito da unidade de internação estão mais relacionadas ao cumprimento de uma responsabilidade perante o Estado do que aos aspectos pedagógicos em sua essência. As consequências disso, em um público com histórico de evasão escolar, é, mais uma vez, o fracasso da educação enquanto mediadora na promoção da formação humana.

Aliado a esta questão, os adolescentes apresentam também a comparação entre a rua e a escola. Ao afirmar que *a rua é muito melhor*, João nos convida a compreender quais relações sociais são estas que podem ser estabelecidas fora dos muros escolares. O adolescente complementa com: *ah, moço, é onde o cara pode fazer o corre*, referindo-se à rua como *locus* privilegiado para a prática de atividades ilegais, que também constituem a sua experiência.

⁴⁶ Tradução livre: As contradições presentes na escola do sistema socioeducativo se apresentam dialeticamente e possuem relação direta com as contradições sociais. Mas, adolescentes e escola se transformam mutuamente. Ao chegar à prisão, deparam-se com a educação formal como uma obrigação, que faz parte da sua resposta à justiça. Isso também se apresenta como elemento central ao analisar a contribuição da escola nas suas trajetórias de desenvolvimento. Enquanto estão no sistema socioeducativo, a frequência à escola ocorre de forma compulsória e isso também tem impactos em seus processos de aprendizagem e sociabilidade.

Sobre esse aspecto, Feffermann (2006) aponta que a organização dos jovens em torno da atividade do tráfico consiste em um espaço de sociabilidade que possui regras e valores específicos, que desencadeia comportamentos particulares. Trata-se de uma esfera importante de suas vidas, na qual as relações ali estabelecidas, aos poucos, também vão constituindo a forma de estes sujeitos enxergarem e atuarem no mundo.

Para desenvolver melhor este e outros elementos, apresentamos o episódio a seguir, onde foi possível um maior aprofundamento acerca dos sentidos que estes atribuem ao espaço escolar em sua interface com as outras possibilidades de relações sociais.

Episódio 7 – Exibição do filme: a invenção da infância

No encontro seguinte à elaboração da linha do tempo, realizamos a exibição do filme *A Invenção da Infância*, um curta-metragem de Liliana Sulzbach (2000), seguido de posterior debate acerca dos elementos que chamaram a atenção dos alunos. Neste dia, estavam presentes Rômulo, Alexandre, Jorge, Pedro, Carlos, Nicolas e João. No princípio, eles ficaram ansiosos para que a pesquisadora contasse a história antes mesmo de começarem a assisti-lo. Quando começou a ser exibido, ficaram menos agitados e assistiram até o final, interessando-se pelas questões abordadas.

Trata-se de um documentário que conta a história de várias crianças de diferentes regiões do mundo e pertencentes a distintas classes sociais. O debate se iniciou quando os adolescentes levantaram a temática da questão racial. As crianças negras que aparecem no filme estão em condições de trabalho infantil, miséria e outras questões características das classes subalternizadas, enquanto que as crianças brancas fazem parte de famílias mais abastadas e possuem uma infância completamente diferente daquelas.

Esse debate se estendeu durante algum tempo. No entanto, como já abordamos a temática em capítulo anterior e o foco do presente episódio é a reflexão acerca dos processos de escolarização (em especial, os sentidos atribuídos à escola), apresentamos aqui o episódio no qual este debate aparece de forma mais elucidativa.

PESQUISADORA: O que me chamou muita atenção nas histórias que vocês trouxeram, que tem muito a ver com as questões abordadas aqui no vídeo, é que alguns de vocês falaram que viviam, e tal, que iam pra escola, mas que matavam aula na rua, ou que acabaram deixando ou não priorizando a questão da escola. Isso apareceu em alguns dos relatos que vocês trouxeram aqui. Aí, eu queria saber se vocês conseguem ver alguma relação com as coisas que vocês trouxeram na atividade da aula passada com o vídeo.

JORGE: No filme, no filme... eles não teve muita... não tinha muita... porque eram do interior, né? Pelo que eu vi, não tinha muita oportunidade de estar na escola, não. Nós já teve e não aproveitou, né? É diferente...

PROF. LARA: E por que que vocês não aproveitaram? O que você acha que impediu que...

JORGE: Ah, foi o crime. É fato.

PROF. LARA: Então, assim, enquanto você não tinha nenhum envolvimento assim, você estudava direitinho. Aí, de repente, quando passou a ter, você deixou de estudar? Então, você acha que a criminalidade foi um divisor de...

JORGE: É o quê?

PROF. LARA: Um divisor na sua situação da escola, assim? Antes...

JORGE: Na maioria da vida de todo mundo aqui, pode perguntar.

PESQUISADORA: Vocês acham isso, gente? Alguém discorda? Que teve relação?

JORGE: O cara começa a se envolver no crime, o cara não quer mais ir pra escola, não.

PESQUISADORA: Peraí, eu preciso entender...

JORGE: É porque a pessoa já fica se mostrando em escola (a expressão “se mostrando”, aqui, tem o sentido de que o adolescente se comporta de determinada forma para que seja visto pelos demais).

PESQUISADORA: Você se envolve no crime e por isso deixa de ir pra escola, ou você deixa de ir pra escola e se envolve no crime? Como é que vocês vêm?

RÔMULO: Deixa de ir pra escola.

PESQUISADORA: Deixa de ir pra escola...

ALEXANDRE: Os dois, sei lá.

NICOLAS: É.

PESQUISADORA: O que que você acha?

ALEXANDRE: Começa também na escola.

PESQUISADORA: Começa na escola?

ALEXANDRE: Começa vendendo logo droga.

PESQUISADORA: Eu queria entender um pouquinho dessa relação. Porque tem tudo a ver, que foi uma coisa que apareceu muito, que quase todos vocês trouxeram no dia que a gente fez os cartazes da linha do tempo.

JORGE: Não, porque na escola era o seguinte: o cara vai crescendo e vai começar a pegar mulher, aí o cara quer ter dinheiro, né?

PEDRO: Eita!

JORGE: Aí, o cara quer dinheiro, pra curtir, pra andar de carro, pra andar de roupa doida e pá...

PESQUISADORA: E, aí, o jeito de conseguir dinheiro...

JORGE: É... ou é traficando ou é roubando.

PESQUISADORA: Vocês acham que essa coisa, que essa questão da escola facilita ou dificulta nesse processo de entrar no crime e essas coisas assim?

JORGE: Facilita e dificulta.

PESQUISADORA: Como assim?

JORGE: Não, assim...

PESQUISADORA: Só Jorge fala nessa sala? As outras pessoas podem falar também.

JORGE: Se tivesse... se tivesse, se o governo desse oportunidade de estágio mais cedo e em maior número pros adolescente, eu acho que ninguém ia... ninguém ia se envolver com o crime não.

ALEXANDRE: Moço, o Estado tinha que pagar era uma pensão, quando o pivete fizesse 12 anos.

JORGE: Pensão adolescente.

PEDRO: É... todo mês o governo dava pensão de 500 reais. Bolsa adolescente.

JORGE: 500 reais.

ALEXANDRE: É! Vai voltar pro bolso dele do mesmo jeito. Nós vai gastar, vai voltar do mesmo jeito.

JORGE: Metade vai dar de imposto.

ALEXANDRE: É.

PROF. LARA: Você falou na hora que a Candida perguntou se primeiro deixava a escola, depois entrava no crime ou entrava no crime, depois deixava a escola...

CARLOS: É os dois, também.

PROF. LARA: Por quê?

CARLOS: É os dois.

RÔMULO: Porque quando você entra no crime você não quer saber mais de escola. Estudar pra quê?

JORGE: Na verdade, o que causa...

PESQUISADORA: Você se desinteressa pela escola no meio do processo ou você se interessa primeiro pelo crime, entende? Tipo, como é que acontece?

RÔMULO: Moço, o negócio é o seguinte...

JORGE: Se parar pra pensar... O cara se envolve no crime por causa de mulher, parceiro.

JORGE: Mulher que arrasta o cara...

PESQUISADORA: Será que é?

JORGE: É.

PESQUISADORA: Mas isso é pra todo mundo? Você acha que todas as pessoas que cometem crimes...

ALEXANDRE: Não, tem uns quer a fama, outros que é por causa de dinheiro.

JORGE: Mas a maioria...

PESQUISADORA: Como assim, fama?

JORGE: Porque... pra que o cara quer ter pistola?

ALEXANDRE: Quer fama.

JORGE: Pistola, carro, dinheiro. Pra curtir sozinho, cheio de macho? Não, o cara quer pra curtir com as mulher!

PESQUISADORA: E as mulheres que entram na criminalidade? Será que é por causa de homem?

JORGE: Pode ser. Pode ser. Por que não?

PESQUISADORA: Por que será?

PEDRO: Elas gostam dos...

JORGE: É porque elas gostam... do malote. Não todas, não tô falando de todas.

PESQUISADORA: Sim, claro. É sua opinião sobre isso...

JORGE: É.

PESQUISADORA: Sobre sua experiência de vida, eu imagino. (...) ninguém conhece todas as pessoas que cometeram crimes na vida.

JORGE: Exato. É. Quando tu estudava...

PESQUISADORA: O que vocês acham disso?

JORGE: Quando tu estudava, não tinha um menino que sempre se destacava? Que as meninas tudinho queria pegar ele e tal... (a expressão pegar, nesse contexto, tem o sentido de ficar, de se envolver afetivamente ou sexualmente).

PESQUISADORA: Sempre tem.

JORGE: Sempre tem, né? Então...

PESQUISADORA: E aí?

JORGE: Esse sempre vira bandido!

PESQUISADORA: Ah, é?

JORGE: Na maioria das vezes. É.

PESQUISADORA: E você era esse cara, Jorge?

JORGE: Oxe... Era novinha demais! (todos riem).

PESQUISADORA: Mas como assim? Você acha que, tipo, se você se destacar por algumas questões, por exemplo, cometer crime é uma forma de você se destacar, é isso?

JORGE: Pra se manter, é... Se manter no topo da lista das novinhas.

PESQUISADORA: E se tivessem outras formas de arrumar dinheiro?

JORGE: Também, uai. Se tivesse emprego...

RÔMULO: Moço, tem todo tipo.

JORGE: É porque quando o cara é, tipo assim, um monte de mulher quer o cara. Aí, tipo, o cara quer andar arrumado, o cara não quer andar largado e tal.

PESQUISADORA: Entendi. E tu ia dizer o quê? (dirigindo-me a Rômulo, que foi interrompido por Alexandre)

ALEXANDRE: Não, a mulher não quer o cara, quer o que ele tem.

JORGE: É.

PESQUISADORA: Você acha que é isso mesmo?

JORGE: É.

ALEXANDRE: Eu tenho certeza.

JORGE: Algumas são, algumas são.

PESQUISADORA: Você se sente bem ao achar que você não tem mais nada a oferecer do que as coisas que você tem?

JORGE: Não, mas é a real, pô.

ALEXANDRE: É, pô.

JORGE: A estética também vale, mas o que o cara tem hoje em dia é bem mais importante... Vale mais.

PESQUISADORA: Vale mais?

JORGE: É.

PROF. LARA: Tá, o Alexandre falou, começou a falar uma coisa e eu queria entender como acontece. Ele falou assim: tudo começa na escola. Porque a gente 'tava tentando entender o que começa antes e depois...

JORGE: A Lara deve tá pensando: esses meninos são machistas.

PROF. LARA: Você falou, não... você falou pra mim, você falou assim: tudo começa na escola.

ALEXANDRE: Não, também...

PROF. LARA: Explica aí, pra mim, um pouco.

ALEXANDRE: Não, porque é ir pra escola já pra matar e roubar, os cara... Ou roubar, só.

RÔMULO: É, tudo começa na escola...

ALEXANDRE: Já começa na escola...

PROF. LARA: Então, o primeiro contato que você teve com drogas foi na escola também?

JORGE: Foi, quando o cara faz, marca aqueles bolo doido.

PROF. LARA: Quê? Como é isso?

PESQUISADORA: Como é o bolo doido?

JORGE: Bolo doido, bolo doido. (risos)

JORGE: A primeira vez que eu usei drogas. O cara mata aula com um bocado de menina...

PESQUISADORA: Então, na verdade, a escola parece que é uma porta de entrada também, então?

JORGE: É. É aonde tem que ter o cuidado.

ALEXANDRE: Depende.

PESQUISADORA: Como assim?

ALEXANDRE: É. Depende da situação.

JORGE: Tem que começar a cuidar desde a escola.

ALEXANDRE: É.... aí, tu vê o que a pessoa quer.

JORGE: Quando a pessoa tá passando ali, ó, de onze, doze anos já começa.

PEDRO: Moço, as criança de hoje em dia já tá nascendo inteligente, já... Já sabe o que é certo e o que é errado.

RÔMULO: É.

JORGE: Pior que é mesmo.

PESQUISADORA: Porque às vezes vocês vão lá, por exemplo, a primeira vez que você entrou em contato com droga foi na escola.

JORGE: Han-ram (afirma que sim).

JORGE: Na escola, não. Através da escola.

PESQUISADORA: Como assim?

JORGE: Não, porque...

ALEXANDRE: Tem muitos cara que também que fuma...

JORGE: É.

CARLOS: ... porque junta os cara que quer fazer coisa errada.

PESQUISADORA: E, aí, qual é o momento que a escola deixa de ser um espaço importante nesse contexto do crime?

ALEXANDRE: Quando o cara começa a vender droga... Carai, boto fé que eu não sei.

JORGE: Também não.

RÔMULO: É, isso aí não tem resposta não! É quando o cara não tá mais a fim, aí vai fazer o corre.

PESQUISADORA: Pois é, qual é o momento? Você entende? A minha pergunta é essa. Pra gente pensar uma pouco sobre isso: qual é o momento que a escola deixa de ser um espaço...

RÔMULO: Que a escola...

CARLOS: Quando começa a se envolver, moço.

JORGE: É quando o...

RÔMULO: O cara vê que na mente já não vai dar certo a escola.

JORGE: Porque a escola é o começo.

RÔMULO: Aí, o cara já não quer saber mais de escola.

JORGE: A escola é o começo, deixa eu te falar. E aê, ô, Candida. A escola é o começo, pô. Aí, quando o cara vai se envolvendo, aí tipo, conforme o cara vai, tipo, vai passando o tempo, aí o cara vai aprendendo aquilo ali e tá dando dinheiro, o cara não precisa estudar...

PEDRO: É, o crime é lida, moço. O crime só é só patrocinar mesmo!

RÔMULO: É... ninguém aqui gosta do crime não, é o trampo do cara.

JOÃO: Pega essa grana, aí, pra vocês! (faz um gesto como se estivesse tirando dinheiro da carteira e distribuindo para os demais, como uma alusão ao debate que estava sendo travado).

JOÃO: É.

JORGE: Porque estudar não tá dando dinheiro, não tá rendendo dinheiro... Aí, o cara quer dinheiro, pô!

PEDRO: Fica na rua 24 horas, né?! Aí, já esquece da escola, já.

JORGE: Já esquece da escola.

(...)

JORGE: Mas na verdade isso é ideia de adolescente. Na verdade, o que vai dar dinheiro no futuro é a escola. É porque a escola não dá retorno no momento.

ALEXANDRE: Nós quer o presente.

JORGE: A escola dá o retorno pra tu só no futuro.

ALEXANDRE: Mas nós vive no presente.

PROF. LARA: Mas vocês ainda acham que ela vai dar um retorno no futuro?

JORGE: Vai, claro.

PROF. LARA: Ele falou aqui que... é que você sai da escola quando a escola começa a ficar paia. (essa é uma gíria bastante utilizada pelos adolescentes. Significa algo como ficar ruim, chato, desagradável.)

ALEXANDRE: Então, a escola vai ficando paia e você sai da escola...

PESQUISADORA: Como é a escola ficar paia?

JORGE: Eu acho que tinha que mudar os métodos de estudo, pô. Tinha que começar a trazer o computador pra sala.

ALEXANDRE: É.

JORGE: Digitar ao invés de escrever.

ALEXANDRE: Já tem isso em outras escolas.

RÔMULO: Libera nós aí, pô! (Rômulo estava impaciente com a duração do tempo de aula e solicitou à pesquisadora que liberasse a turma para ir para o módulo)

JORGE: Bota logo o telão ali, ó. Pronto, com o computador.

RÔMULO: Tô com fome, vei.

JORGE: Não, porque você pode ver com a tecnologia hoje em dia aí que, pô, todo mundo tem um celular assim que... O dia todinho, pô. Eles tinham que usar isso pra algum bem, pô. Pra sala de aula, pra alguma coisa.

RÔMULO: Moço, tudo o que tu tem pra fazer, tu faz por um e-mail.

JORGE: É. Acho que tinha que ajudar, pô. Pegar isso aí que tá em alta e inserir na educação de alguma forma. Aproveitar que a população não se interessa por isso, não tá se interessando pra evoluir.

PESQUISADORA: Será que isso, será que essa seria uma das alternativas pra que escola não deixasse de ser interessante?

JORGE: É. É, porque tipo assim, lá na escola não tem um... não tem nada interessante. Vai andando e o interesse zero. A escola vai ficando paia, vai ficando paia... Aí, o cara pensa: 'Pô... Não tou fazendo nada aqui... Não tô ganhando dinheiro, não tô ganhando nada. Esse tempo perdido aqui é 600 real'.

PROF. LARA: Perdido?

JORGE: É.

PROF. LARA: Eu tô aprendendo tanta coisa aqui com vocês.

JORGE: Eu sei. Tô falando lá fora, agora. Da escola quando o cara tá lá fora.

PROF. LARA: Ah, sim.

ALEXANDRE: Mas nós não tá pra ensinar, nós tá aqui pra aprender.

PROF. LARA: É... eu concordo com vocês que esses meios tecnológicos podem ajudar e a gente pode pensar em ajudar. Mas a gente também tem que pensar... vamos tentar pensar assim: sem os meios tecnológicos, o que que a gente poderia fazer, por exemplo, numa escola que a gente sabe que tem pouco recurso? O que poderia ser feito de interessante, além dos meios tecnológicos?

RÔMULO: Ler.

ALEXANDRE: Quadra de esportes.

PROF. LARA: Ler? Como assim, Rômulo?

ALEXANDRE: Muita coisa, pô. Porque as quadras dos colégios é tudo fuleira.

PROF. LARA: Ler livros? Então, ter mais livros?

ALEXANDRE: Quem gosta de ler, moço?

JORGE: Não, eu acho que o que adianta... a gente vai numa escola lá, tem uma bibliotecazona bem montada e tal, bem desenvolvida e tudo que atrai, mas não utiliza. Cadê a utilização do espaço?

PROF. LARA: Então, agora, a gente tá montando a nossa biblioteca aqui. Você já pode começar a ler, né, Rômulo?

Nesse momento, o ATRS interrompeu a discussão para organizar os alunos para o refeitório, pois havia acabado o horário de aula.

(...)

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a 100 crianças das mais diversas idades, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa. São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. (Amado, 2008, p. 11)

A epígrafe acima compõe a parte inicial da obra de Amado e refere-se a outro trecho da mesma carta do jornal da cidade acerca dos Capitães, mencionada na abertura do primeiro capítulo de análise do presente estudo. Escolhemos este excerto para começar a análise deste episódio devido à associação direta que é feita entre a falta de acesso à educação e a emergência da criminalidade.

Não é novidade a estigmatização de pessoas como os Capitães: pobres, sem referências familiares, sem acesso a serviços básicos de promoção de direitos. A criminalização aqui já debatida forja um perfil de pessoas que, ainda que não tenham cometido nenhum tipo de ato ilegal, são enquadradas na categoria de criminosos. Desta forma, de acordo com a opinião do jornal, é natural que o mundo do crime faça parte da vida dos Capitães, pelo fato de a *educação ter sido desprezada por seus pais, carentes de valores cristãos*.

A culpabilização da família é mais um elemento que faz parte desse emaranhado de sentidos, que compõe os discursos hegemônicos que reforçam os processos de criminalização. Quando se trata, então, de pessoas que já foram sentenciadas pelo cometimento de atos infracionais, tem-se uma espécie de profecia autorrealizadora, na qual fica evidente que a falta de acesso à escola gera a criminalidade.

Os movimentos de defesa de direitos da infância e adolescência, bem como a produção de conhecimento crítico nesta área têm caminhado, historicamente, na busca pela

desvinculação automática entre as condições de pobreza e a violência. Conforme já abordamos, o mito da periculosidade, que associa automaticamente estas duas condições, atravessa a vida dos sujeitos, notadamente da juventude periférica urbana, de forma a cercear as suas oportunidades e contribuir para o acirramento das desigualdades. Quando falamos da associação direta entre falta de educação e criminalidade, vemos aí um binômio que, no seu sentido estrito, também está se referindo à juventude pobre, que não tem acesso à escola de qualidade, portanto, estaria destinada a recrudescer a violência.

Desta forma, ao analisar o episódio em questão, que aborda exatamente este aspecto, faz-se necessário tomar alguns cuidados. De fato, percebemos que o ciclo entre abandono da escola e envolvimento com práticas ilegais aparece nas narrativas de alguns dos participantes. No entanto, não podemos depreender disso uma relação de causa e efeito, qual seja: que o abandono da escola produz potenciais criminosos. Nesta linha de raciocínio, cairíamos na lógica do etiquetamento social, no qual determinados sujeitos estariam propensos a determinadas atitudes, a partir de critérios que não consideram o contexto social e cultural que atravessa suas experiências (Baratta, 2005). Este determinismo implicaria, portanto, que todos aqueles que estão incluídos nas estatísticas de evasão escolar cometeriam ou estariam propensos a cometer atos infracionais, e sabemos que esta não é a realidade.

Como estamos falando de adolescentes que cometeram atos infracionais, optamos, então, pelo caminho inverso de análise: compreender o que faz com que a escola não consiga cumprir a sua função social e quais as implicações disso nas trajetórias de vida dos sujeitos.

Podemos observar nas narrativas do episódio que os adolescentes fazem a associação entre fato de deixarem de frequentar a escola e praticarem atos infracionais. Quando perguntados porque não aproveitaram a oportunidade de estar na escola, respondem automaticamente: *Ah, foi o crime. É fato. O cara começa a se envolver no crime, o cara não*

quer mais ir pra escola, não. Ou ainda: *Porque quando você entra no crime você não quer saber mais de escola. Estudar pra quê?*

Quando tentamos aprofundar o debate, sobre se é o desinteresse na escola que causa a vivência de experiências ilegais, ou o contrário, percebemos que esta é uma questão que eles ainda não haviam parado para pensar. *Quando o cara começa a vender droga... Carai, boto fé que eu não sei.* E, ainda, *É, isso aí não tem resposta não. É quando o cara não tá mais a fim, aí vai fazer o corre. O cara vê que na mente já não vai dar certo a escola.*

O fato de não chegarem a uma conclusão a esse respeito demonstra mais uma vez que não é possível enxergar os processos de escolarização destes sujeitos sem considerar as suas vivências como um todo. O que fica evidente é que as relações sociais vividas no interior da escola não só não se apresentam como empecilho para o cometimento de atos infracionais, como também podem facilitar este processo, à medida que permitem o estabelecimento de relações sociais que antes não eram acessíveis. Na adolescência, quando a experiência se complexifica e as relações sociais tornam-se mais amplas, a família, que, nos primeiros anos de vida se constitui como a principal relação da criança com o meio cultural, aos poucos dá lugar a outras formas de relações. A possibilidade de transitar em espaços como a rua, a escola etc. propicia aos adolescentes o relacionamento com pares, o acesso à cultura de uma forma mais ampla, a experimentação de elementos que antes não eram acessíveis. A participação no que chamam de *bolo doido* (que são festas típicas da adolescência periférica), as relações que estabelecem com o tráfico, a busca por conquistar mulheres, são alguns desses elementos.

Desta forma, não é surpresa que a escola apareça nas falas desses sujeitos como um ponto de partida na reprodução das relações que estabelecem na rua: *“É, tudo começa na escola. Na escola, não. Através da escola.”* E ainda: *“a escola é o começo (...) Aí quando o*

cara vai se envolvendo, aí tipo, conforme o cara vai, tipo, vai passando o tempo, aí o cara vai aprendendo aquilo ali e tá dando dinheiro, o cara não precisa estudar...”.

Esta última frase levanta outro aspecto importante de ser ressaltado no presente episódio: a relação dos adolescentes com o ato infracional como via para obtenção de dinheiro, e como este aspecto se contrapõe aos processos de escolarização: *porque estudar não tá dando dinheiro, não tá rendendo dinheiro, aí o cara quer dinheiro, pô!*. Ao afirmar que *aí o cara quer dinheiro, pra curtir, pra andar de carro, pra andar de roupa doida*, Jorge nos convida a refletir sobre o que está por trás do cometimento de atos infracionais, no caso dos adolescentes deste estudo.

A cultura do consumo que perpassa a sociedade capitalista chega nas classes subalternizadas de maneira perversa. A fetichização da mercadoria, apontada por Marx (1844/2008), é o que está por trás da cultura do consumo, necessária à manutenção da sociedade capitalista. O autor aponta que o valor simbólico atribuído à mercadoria é maior que a quantidade de trabalho necessária para produzi-la. Há, então, uma desvinculação entre trabalho e mercadoria, de forma que o que define o seu valor (e, por consequência, a margem de lucro para seu produtor) não é a sua utilidade ou o trabalho que foi realizado; é como se esta adquirisse vida própria e passasse a comandar os desejos e sentimentos das pessoas. Desta forma, perpetua-se uma sociedade na qual o poder de compra determina que quem tem mais dinheiro, vale mais.

O que é para mim pelo *dinheiro*, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso *sou eu*, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas – de seu possuidor – qualidades e forças

essenciais. O que eu *sou* e *consigo* não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade (Marx, 1844/2008, p. 159).

No entanto, ao mesmo tempo em que esta lógica forja necessidades de aquisição de mercadorias, ela não oferece meios para que a maioria da população tenha acesso a elas:

Ocorre, então, a exclusão (ou inclusão marginal) de uma massa cada vez mais significativa, de dimensão marcante nos intercâmbios simbólicos tal como estes se apresentam e são valorizados nas sociedades capitalistas. Quer dizer, o consumo possui dimensão simbólica com elevada significação social (Feffermann, 2006, p. 31).

E isso marca a experiência dos sujeitos de tal forma que, se não é possível ascender socialmente por meio da educação ou do trabalho formal, por vezes se buscam outros caminhos para viabilização do acesso ao consumo: *É, o crime é lida, moço. O crime só é só patrocinar mesmo.*

Quando Rômulo afirma que *ninguém aqui gosta do crime não, é o trampo do cara*, ele está falando de uma relação de trabalho para conseguir dinheiro.

Conforme abordamos, o trabalho é uma categoria central na perspectiva marxiana, pois é por meio dele que a humanidade transforma a si mesma e à natureza. Desta forma, o trabalho é o elemento fundante do ser social. Vigotski (1929/2000), ao estudar esta categoria, afirma que tal transformação é mediada semioticamente, de forma que os sentidos e significados atribuídos nas relações sociais decorrentes do trabalho vão, aos poucos, constituindo o humano.

No âmbito do capitalismo, a centralidade ontológica do trabalho se desloca e este passa a ocorrer de forma alienada. Assim, quando olhamos para a prática de atos ilegais como forma de conseguir dinheiro, estamos falando nada mais que a realização de um trabalho alienado.

Esta conclusão é ainda mais perversa quando analisamos a posição destes adolescentes dentro do tráfico, realizado também por meio da escola, conforme apontado pelos próprios sujeitos.

Apontamos aqui o tráfico como um exemplo que, apesar de não ser o ato infracional, correspondente ao cumprimento de medida de todos os adolescentes do estudo. O tráfico perpassa a vida de todos eles, uma vez que, na realidade da periferia, este não está dissociado de outras práticas ilegais. Como aponta Feffermann (2006, p. 59), “os jovens envolvidos no tráfico de drogas constituem-se por influência dessa realidade objetiva. Uma malha que os enreda a cada movimento. Neste emaranhado de fios, que se entrelaçam e se desfazem, vão construindo a sua forma de estar no mundo”.

De acordo com Feffermann (2006), o tráfico de drogas é, atualmente, o segundo maior mercado mundial, perdendo apenas para o de armas. Seguindo a lógica de mercado, possui verdadeiros empresários de um setor econômico ilegal, uma hierarquia na qual quem está na ponta da cadeia produtiva são os adolescentes deste estudo. As consequências de ocupar esse lugar se refletem nas suas vidas de uma forma particular: são eles o alvo privilegiado das forças repressivas do Estado, não os grandes traficantes; são eles que estão em privação de liberdade.

Outra questão importante de ser ressaltada no episódio em questão, para além das motivações de conseguir dinheiro, refere-se à busca por ocupar um lugar de poder. Chamamos a atenção para seguinte fala: *quando tu estudava, não tinha um menino que sempre se destacava? Que as meninas tudinho queria pegar ele e tal... esse sempre vira bandido!*

Percebemos aqui uma inversão de sentidos a respeito da prática de atos infracionais. Se, para a sociedade e para a escola, cometer atos ilegais é uma atitude reprovável, para Jorge aparece como uma forma de ter visibilidade, de se destacar perante os pares na escola. Este aspecto aparece associado à conquista de mulheres, de forma que o dinheiro, o trabalho e o poder na experiência escolar transformam os sentidos que são atribuídos aos processos de

escolarização. Trata-se de uma forma de fugir da (in)visibilidade perversa apontada por Sales (2007), na qual esses sujeitos, em geral, são invisíveis perante a sociedade e só ganham visibilidade a partir dos processos de criminalização. Assim, a inversão do significado da criminalização e a obtenção de ganhos (poder junto aos pares e as mulheres) com a visibilidade decorrente do cometimento de ato infracional parece um mecanismo desenvolvido para lidar com esses processos de criminalização.

Apesar dessas considerações, percebemos que, ao longo do debate, há um processo de reflexão a respeito do papel da escola. Jorge, que já havia explicado sobre os aspectos que fazem com que haja desinteresse pela escola, afirma que: *mas, na verdade, isso é ideia de adolescente. Na verdade, o que vai dar dinheiro no futuro é a escola. É porque a escola não dá retorno no momento.* Mas sua colocação é imediatamente contestada por Alexandre: *Mas nós vive no presente.* Ao analisar estas falas, não há como desconsiderar a falta de perspectiva de vida que perpassa a vida da juventude periférica. Em uma sociedade de classes, a busca por caminhos que deem respostas mais imediatas e que possibilitem a inserção na sociedade do consumo acaba assumindo um lugar central na vida desses sujeitos. Os seus projetos de vida, desejos e aspirações para o futuro são direcionados à fuga de um lugar de anomia. E o caminho encontrado até então não foi via escola.

Diante dessas múltiplas determinações que atravessam a experiência dos sujeitos em sua trajetória escolar (seja dentro ou fora da escola), a questão que aqui se impõe é a ineficácia deste espaço institucional como um mediador no desenvolvimento cultural desses sujeitos. À medida que a vivência no âmbito da escola é distorcida e passa a dar lugar a outras experiências, tem-se uma pedagogia às avessas, na qual o que orienta o projeto de vida desses adolescentes não perpassa as práticas educacionais vigentes atualmente.

Percebemos que há uma carência de referências que possam apontar outros caminhos e compreendemos que este papel poderia ser exercido pela escola. Mas não da forma como funciona na atualidade. Faz-se necessário o resgate da educação enquanto fundante da constituição do humano; enquanto mediadora do processo de transformação social. Desta forma, não afirmamos aqui que existe uma relação causal entre o cometimento de atos infracionais e o abandono da escola. Acreditamos no oposto: a ausência de uma escola capaz de oferecer conhecimentos críticos e que sirvam para a potencialização de uma consciência *para si*, em lugar da mera reprodução de conteúdos acríticos e práticas estigmatizantes, poderia ser um dos pressupostos para a transformação do projeto de vida desses sujeitos. O fato é que a escola como narrada é insípida e totalmente desconectada da realidade dos adolescentes pesquisados. A pergunta que não cala: quem fracassou? A resposta imediata aponta para os adolescentes. A resposta investigativa sugere a escola.

Capítulo 6 – Entre o sancionatório e o pedagógico: os processos de criminalização dentro do sistema socioeducativo

“As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave mestre, sr. redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos.”

(Amado, 2008, p. 20)

Na epígrafe acima, o padre José Pedro escreve ao jornal da cidade em resposta à notícia da periculosidade dos Capitães da Areia. Na trama, o padre ocupa um papel central na vida dos Capitães. Oferece comida e orienta para a vida. Conhece os adolescentes a fundo. Por isso, é chamado de comunista e acusado de inimigo da igreja, de onde é expulso mais tarde. Ele fala do aludido reformatório porque o conhece de dentro. Quando um dos Capitães era capturado, ele fazia visitas e deparava-se com a lógica institucional correcional-repressiva que ali prevalecia.

Dos Capitães, Pirulito e Pedro Bala foram parar no reformatório. Amado narra as condições de infraestrutura e da postura dos policiais na referida instituição. Ser um dos famosos Capitães piorava a situação de tortura e maus tratos. O reformatório, que era visto pela sociedade como um espaço educativo capaz de ajudar a mudar a trajetória dos que ali se encontravam, assemelhava-se a uma prisão e as relações que ali eram estabelecidas não tinham nenhum caráter pedagógico.

Na época em que o livro foi escrito, em 1937, vigorava no Brasil o Código de Menores de 1927, primeira legislação específica voltada para crianças e adolescentes. Conforme abordamos em capítulo anterior, tratava-se de uma normativa jurídica voltada para a infância e adolescência pobre, na qual a perspectiva de correção e repressão prevalecia como método

de abordagem para pessoas menores de dezoito anos que se encontravam em *situação irregular* (Código de Menores, 1927).

Deste período para os dias atuais, houve muitas mudanças, ao menos em âmbito legislativo. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8,069/1990), foi inaugurada a doutrina da proteção integral, na qual o enfoque antes dado somente à classe pobre foi deslocado para uma preocupação com o desenvolvimento dos sujeitos na sua totalidade.

A referida legislação é resultado do processo de redemocratização brasileira (1985-1988), período cuja efervescência política de diversos movimentos sociais culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição passou, a partir de então, a ser a referência nacional para a garantia de direitos humanos, o que inclui também os direitos das crianças e dos adolescentes. Em seu art. 227, encontra-se o texto que dois anos mais tarde serviu de base para a promulgação do ECA:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, 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 (Constituição Federal, 1988).

Desta forma, o ECA abarca medidas de proteção, promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, perpassa os direitos fundamentais e estabelece diretrizes para as políticas de atendimento a esse público no Brasil. Mais recentemente, foi promulgada uma lei específica que regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescentes que cometeram

atos infracionais, comumente denominada Lei do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei nº 12.594/2012). Além de outros aspectos, essa legislação oferece subsídios para o funcionamento do atendimento socioeducativo nas unidades de internação onde estão os adolescentes do presente estudo.

A principal inovação dessas duas legislações no âmbito do atendimento aos adolescentes que cometeram atos infracionais refere-se ao caráter pedagógico que deve perpassar a execução das medidas socioeducativas. À diferença do que ocorre no sistema penal, a justiça juvenil passa a ser fundamentada em princípios e diretrizes que pregam uma dupla face do atendimento socioeducativo, isto é: ao mesmo tempo em que ele possui o viés de responsabilização, também deve se propor a ser uma política que proporciona o acesso à educação e profissionalização (CONANDA, 2006), com vistas a transformar as trajetórias de desenvolvimento dos adolescentes que ali se encontram. Assim, o sistema socioeducativo já nasce com uma contradição estrutural, na qual o que está em jogo é a disputa de concepção a respeito da adolescência pobre.

Quando falamos em cometimento de atos infracionais por parte de adolescentes, dois grandes discursos ideológicos rapidamente emergem: de um lado, a concepção hegemônica enraizada numa cultura meritocrática e culpabilizante, que isola os sujeitos em uma redoma individual e os coloca no centro da responsabilidade das desgraças produzidas pelo sistema capitalista, especialmente a criminalidade violenta; do outro, as ideias compartilhadas por movimentos sociais, profissionais e setores progressistas da sociedade, que analisam o fenômeno a partir de uma contextualização da complexa teia de relações sociais envoltas na criminalidade e na resposta do Estado. No limite, está colocado o embate do *bandido bom é bandido morto* versus *adolescente é sujeito de direitos*.

Apesar de visões radicalmente opostas, um aspecto é comum a estas duas facetas: em ambas, estamos falando de um adolescente específico. Conforme já mencionamos, os levantamentos oficiais do sistema socioeducativo mostram que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida são negros e das classes socioeconomicamente mais baixas do país (CNJ, 2012). Isso não significa dizer que esses são os adolescentes que cometem mais delitos, mas sim que eles correspondem ao recorte dos que são responsabilizados pelo sistema.

A análise desse recorte de classe/raça no âmbito da sociologia jurídico-penal há muito vem sendo estudada por teóricos de um campo de estudo denominado Criminologia Crítica. Em contraposição às correntes da criminologia tradicional, essa perspectiva desloca o foco do sujeito como criminoso para as condições objetivas de construção da criminalidade. Isto é, não se trata de analisar um comportamento individual delituoso e suas causas, mas compreender as condições estruturais e institucionais que estão colocadas no processo de criminalização dos sujeitos (Baratta, 2005).

A dualidade entre o sancionatório e o pedagógico constitui-se, assim, a pedra angular da socioeducação atualmente no Brasil. Para refletir a esse respeito, é preciso fazer uma explanação acerca dos tipos de medidas socioeducativas previstas na legislação. De acordo com o ECA (1990), a depender da gravidade do ato infracional, as medidas aplicáveis a adolescentes são divididas em duas categorias: em meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) e de restrição/privação de liberdade (semiliberdade e internação).

As duas primeiras não necessitam de acompanhamento, pois durante a audiência cumpre-se os trâmites de aplicação, são estabelecidas as condições e encerrado o processo judicial. As demais possuem acompanhamento socioeducativo por parte de profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Tal acompanhamento é feito

através do Plano Individual de Atendimento (PIA), que funciona como guia de orientação da ação socioeducativa e consiste no estabelecimento de metas, feitas em conjunto com os profissionais, adolescentes e familiares, acerca do projeto de vida do adolescente. Tais metas incluem esferas como educação e profissionalização. No entanto, Teixeira (2014) aponta que, da forma como o PIA é utilizado atualmente, este tem se tornado um mero instrumento jurídico de prestação de contas ao Poder Judiciário, que não tem tido real impacto no processo socioeducativo do adolescente.

Diante da diversidade de medidas, para compreender as nuances implicadas nos aspectos pedagógicos (seja na construção do PIA ou na execução do atendimento), é necessário fazer uma diferenciação entre as medidas em meio aberto e as de restrição/privação de liberdade. Nas medidas em meio aberto, os aspectos educacionais são trabalhados a partir de uma característica óbvia: a manutenção dos vínculos familiares, sociais e comunitários do adolescente. Esta característica aponta para uma implicação da escola junto ao sistema socioeducativo, baseada no princípio da incompletude institucional (CONANDA, 2006). Apesar de, na realidade, ainda ser incipiente a articulação intersetorial que permite uma parceria entre escola e sistema socioeducativo com vistas à ruptura da trajetória infracional, se existe um tipo de medida onde há possibilidade de intervenção nesse sentido, estas são as medidas em meio aberto.

No caso da privação de liberdade, cumprida pelos adolescentes do presente estudo, a relação com os aspectos pedagógicos do sistema socioeducativo ganha outra dimensão, que ocupa um lugar central na experiência vivida no interior das unidades: a ausência de liberdade e o rompimento com vínculos sociais e comunitários. Este fato, associado ao histórico menorista e à violência institucional, são aspectos reveladores de que a balança entre o sancionatório e o pedagógico tende a pender mais para um lado: o sancionatório. A falta de

equidade nas duas faces desse sistema implica na reprodução do caráter punitivista herdado da época da doutrina correcional-repressiva. Equilibrar a balança entre essas duas facetas tão paradoxais é o principal desafio que se apresenta no sistema socioeducativo todos os dias, em especial no atendimento em privação de liberdade.

Desta forma, esta é uma questão que não pode ser vista de maneira descolada do funcionamento da sociedade como um todo. Para compreender a tensão que perpassa esta dicotomia é necessário lançar mão da história, não somente em âmbito normativo, mas, especialmente, na esfera econômico-política da sociedade, que subsidia e legitima a perpetuação de práticas institucionais punitivistas. Assim, ao analisar o sistema socioeducativo, não estamos falando apenas da aplicação de uma lei, mas de uma mudança de paradigmas que envolve a transformação da concepção hegemônica baseada nas correntes de pensamento da criminologia tradicional, como também do enfrentamento das limitações inerentes às políticas públicas.

O sistema de justiça juvenil, o sistema socioeducativo e todas as práticas sociais relacionadas aos atos infracionais precisam ser enxergadas como parte da engrenagem do Estado e, conseqüentemente, do capital, em meio às contradições que estão colocadas de forma estrutural na nossa sociedade. À medida que o projeto de socioeducação se vincula ao Estado contemporâneo neoliberal, ele não escapa à pressão do capital. Ou seja, as unidades de internação e a lógica que sustenta as políticas socioeducativas, de modo geral, não podem ser compreendidas deslocadas desse sistema sociopolítico mais amplo, que se constitui de forma desigual e excludente.

Foucault (1975/2007) em sua célebre obra *Vigiar e Punir*, tão clássica quanto atual, analisa a produção da disciplina e docilização dos corpos enquanto mecanismos úteis à gestão da sociedade capitalista. As semelhanças que podemos encontrar entre manicômios e prisões

não são à toa. Para além da segregação social a partir do critério de normalidade/legalidade, a lógica dessas instituições totais conta, historicamente, com saberes da psiquiatria e da psicologia na perpetuação de mecanismos de controle. Isso se reflete também em práticas disciplinares nas unidades socioeducativas, as quais vão na contramão do processo pedagógico desses adolescentes.

O caráter totalizante de uma unidade de internação, na qual ocorre a desindividualização dos sujeitos; a negligência ao contexto histórico de suas vidas; a legitimação de práticas coercitivas por parte dos discursos hegemônicos veiculados na sociedade e na grande mídia são aspectos que fazem com que a experiência desses sujeitos nesses espaços se torne particularmente perversa. A multideterminação que está colocada no cometimento de atos infracionais parece ser esquecida, para dar lugar a uma sanha punitivista baseada na máxima de Hamurabi: olho por olho, dente por dente.

O impacto disso nas trajetórias de vida desses sujeitos é a reprodução de um lugar de estigmatização que já vivenciavam antes de entrar na unidade de internação. Desta forma, como já abordamos os aspectos gerais dos processos de criminalização de uma maneira geral, destinaremos o presente capítulo a compreender as facetas do processo de institucionalização que evidenciam a perpetuação dessa criminalização dentro das unidades nas quais, em teoria, deveria ser fortalecido o caráter pedagógico.

Episódio 8 – Tortura e maus tratos na unidade de internação

O episódio em questão refere-se ao mesmo dia do encontro em que foi realizada a dinâmica da Fotolinguagem, abordada no episódio 3. Optou-se, por uma questão de organização do dado, apresentá-lo como um episódio separado devido à especificidade da temática abordada, que se relaciona com o presente eixo de análise.

No contexto, os alunos estavam debatendo a figura abaixo, uma obra de Basquiat, que foi escolhida por Newton:



Figura 11 - Imagem de Basquiat escolhida por Newton

PESQUISADORA: E então, Newton, por que você escolheu essa imagem? O que lhe chamou a atenção nela?

NEWTON: Ele é meio louco. Parece que ele tá sendo eletrocutado.

JORGE: É... Igual os cara daqui.

PESQUISADORA: Como assim?

RÔMULO: Ei, moço, deixa quieto... Tá doido, é?

CARLOS: Tu vai é se lascar...

PESQUISADORA: Como assim, gente?

RÔMULO: Fica na tua aí, moço!

PESQUISADORA: O que você está querendo dizer com isso?

JORGE: Nada não, os omi pode ouvir aí...

PESQUISADORA: Tá sem ATRS aqui na porta, conta aí pra gente!

JORGE: Ah, moço, o que os cara faz aqui...

PESQUISADORA: Qual é a relação do que os caras fazem com esta imagem?

JORGE: Ah, o que tu não pode é ter desafeto com esses caras!

RÔMULO: Tem que ficar pianinho... (essa é uma gíria usada para dizer que tem que ficar tranquilo, tem que obedecer)

CARLOS: Moço, não mexa nisso aí não.

JORGE: A Candida quer saber os detalhes, ó... (diz isso com ar de riso e de mistério ao mesmo tempo)

PESQUISADORA: Quero mesmo, meninos. Me interessa muito saber como é a rotina de vocês aqui dentro.

RÔMULO: Aqui é assim, manda quem pode, quem não pode o pau come.

CARLOS: Obedece quem tem juízo...

PEDRO: Ah, moço, é porque os homem só quer descer a lenha em nós.

RÔMULO: Tipo os agentes e nós, é assim... Eles se acham melhor que nós, mas nós somos melhores. Para eles, nós somos só mais um bandido. Mas, se a gente tiver oportunidade, a gente pode parar de ser bandido.

JORGE: Quando acontece alguma coisa com a gente, aqui mesmo na unidade, eles falam: “menos um bandido, moço”. “Menos um pra me dar trabalho”.

Nesse momento, o ATRS que estava responsável pela turma se levantou da cadeira do corredor e foi até a porta da sala de aula, numa clara tentativa de intimidação. Imediatamente, Jorge se calou, olhando para ele com um ar de espanto e desconfiança. Depois de um breve silêncio, o agente retornou ao corredor e continuamos o debate:

PESQUISADORA: E você acha que quem tem oportunidade não pode virar bandido?

RÔMULO: Não, moço, tem muita gente que tem oportunidade e mesmo assim é bandido. Vai da cabeça da pessoa.

ILDÁSIO: É... Vai da cabeça da pessoa, mas tu é bandido porque quer, moleque?

JOÃO: É, Polegas? (Polegas é o apelido de Rômulo)

RÔMULO: Não... Quer dizer, sou... Se eu não quisesse eu não era, né, otário.

JORGE: O cara só é bandido quando o cara quer ser melhor. Quer conseguir dinheiro, quer pegar mulher...

Todos começaram a conversar ao mesmo tempo sobre isso e logo em seguida tocou a sirene do intervalo.

(...)

Agora davam-lhe de todos os lados. Chibatadas, socos e pontapés. O diretor do reformatório levantou-se, sentou-lhe o pé, Pedro Bala caiu do outro lado da sala. Nem se levantou. Os soldados vibraram os chicotes.

(Amado, 2008, p. 201)

Pedro Bala, chefe dos Capitães, foi capturado numa tentativa de furto. Quando chegaram os guardas, ele não era o único no local do flagrante, mas escolheu chamar a atenção deles para que seus companheiros fugissem. Tão logo foi levado para o reformatório, começou o interrogatório sobre o local onde viviam os Capitães. Tendo decidido não trair seus amigos, sofreu as consequências do abuso de poder dos guardas e do diretor, até desmaiar. A repercussão no jornal da cidade foi positiva, afinal, prenderam o líder do bando. O diretor do reformatório deu reportagem falando que ele sairia dali regenerado. Apesar de haver torturado o adolescente, provavelmente, acreditava no que dizia. A ideia de que a punição pode ter, em si, um caráter *regenerador* é sustentada há muitas décadas e se perpetua até os dias atuais.

No caso dos adolescentes que estão em privação de liberdade, tampouco é novidade

que tortura e maus tratos façam parte do seu cotidiano. Diversos são os relatórios e documentos produzidos desde a promulgação do ECA que denunciam tais práticas institucionais, já encaminhados a órgãos como o Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas, Corte Interamericana de Direitos Humanos da OEA, Anistia Internacional, Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, CONANDA, Ministério Público, Associação de Mães etc. Apesar de tais denúncias, Teixeira (2006) afirma que os esforços empreendidos na superação dessas práticas têm sido inúteis, visto que elas seguem acontecendo no interior das unidades de internação.

O fato de esta ser uma prática corriqueira acaba gerando certa naturalização do abuso de poder institucional. Alimentada pelo sentimento de justiça retributiva, a sociedade legitima a tortura e os maus tratos, baseada na lógica de que, apesar de se tratarem de práticas ilegais, são justificáveis pois houve o cometimento de um ato infracional e o adolescente deve pagar por isso, como se o cumprimento da medida socioeducativa não fosse suficiente. Parece que, além do sentenciamento, estes sujeitos devem sofrer na pele castigos físicos, como forma de retribuição ao mal que fizeram à sociedade.

Na contramão disso, e coerente com a perspectiva teórico-política aqui adotada, optamos por incluir esse debate no presente estudo, ainda que não seja uma novidade na produção científica acerca do sistema socioeducativo. Uma construção teórica que se propõe a fazer uma crítica radical da sociedade deve estar implicada com a superação de todas as formas de dominação. Colocar em evidência a perpetuação dessas práticas, a partir da narrativa dos próprios adolescentes, pode funcionar como mais uma ferramenta na luta pela transformação social. Ademais, a vida dos adolescentes é o limite último da concretização da criminalização. É na pele de cada um desses sujeitos que se sintetizam as marcas da violência institucional. É preciso, então, retomar o caráter central dos processos de desenvolvimento desses sujeitos,

inseridos em um contexto de privação de direitos, no qual a pena transcende o delito e a judicialização da vida reflete e refrata a sua constituição enquanto sujeitos sociais.

Conforme pudemos observar na narrativa do presente episódio, o assunto a respeito do abuso de poder por parte dos agentes de segurança surgiu de forma espontânea, a partir de uma imagem apresentada a eles. Inicialmente, os adolescentes falaram de maneira implícita e, com medo de retaliação, não se sentiram à vontade de desenvolver o assunto: ***Fica na tua aí, moço. Ei, moço, deixa quieto... Tá doido, é? Tu vai é se lascar...*** Quando a pesquisadora insistiu para saber do que se tratava, continuaram: ***Nada não, os omi pode ouvir aí...***

De fato, os adolescentes estavam corretos com relação ao receio em abordar o assunto. As regras da unidade de internação ditam que se faz necessária a presença de um ATRS na porta de cada sala de aula, durante o turno inteiro, para garantir a segurança. Quando um dos meninos começou a falar do que se tratavam as falas anteriores, o agente que estava sentado na porta se levantou e se voltou para dentro da sala, numa postura de intimidação.

Passado esse momento, seguiram falando, ainda que de forma implícita, a respeito da prática de abuso de poder no interior da unidade: ***Aqui é assim, manda quem pode, quem não pode o pau come.*** E ainda: ***Ah, moço, é porque os homem só quer descer a lenha em nós.***

Ao analisar tais falas, faz-se mister ter em conta alguns elementos que contribuem para a perpetuação das práticas de abuso de poder no interior da unidade. Assim como diversos levantamentos no âmbito do sistema socioeducativo e prisional, os dados apresentados, em geral, são deficientes no que se refere ao mapeamento de situações de violência institucional. O último levantamento do Conselho Nacional de Justiça (2012) aponta que 28% dos adolescentes relataram haver sofrido agressão física por parte de funcionários. No entanto, este dado não condiz com as narrativas aqui apresentadas, onde os adolescentes sugerem de forma

unânime a recorrência desse tipo de violência, mostrando que é possível a existência de uma cifra oculta, que não chega a ser contabilizada nas pesquisas nacionais.

Provavelmente, isto decorre do fato de que, uma vez que foram sentenciados e estão em cumprimento de medida, estes adolescentes não têm a quem recorrer para fazer a denúncia. E, como a convivência com os agentes é cotidiana, o vazamento da informação de que determinado ATRS apresentou uma postura inadequada pode gerar consequências maiores na rotina do adolescente, que, muitas vezes, prefere silenciar. Além disso, a garantia da impunidade também é um fator que contribui para a manutenção de tais práticas. A baixa responsabilização desses profissionais quando vem à tona alguma denúncia acaba reforçando o sentimento de impunidade e, como consequência, a perpetuação do abuso de poder.

Vale salientar que não estamos aqui afirmando que todos os agentes de segurança realizam tortura e maus-tratos com os adolescentes. Obviamente, como qualquer conjunto de pessoas, estes não devem ser tratados de forma monolítica. No entanto, as inúmeras denúncias a organismos internacionais, aqui já mencionadas, apontam que estas são posturas recorrentes e, ainda que provenham de uma minoria, causam consequências sérias no desenvolvimento desses sujeitos; por isso, merecem ser evidenciadas.

Trata-se da reprodução de uma lógica institucional que tem origens no período de vigência das FEBEMs e do SAM, que segue vigente na atualidade. Desta forma, o próprio modo de funcionamento social, gerador de exclusão/inclusão perversa, contribui para a legitimação da criminalização não somente fora das unidades, conforme abordamos em capítulo anterior, mas também dentro delas. Seja por ação ou omissão, o Estado segue perpetuando a violência e as unidades de internação não estão desvinculadas desse ciclo.

Não é somente nos casos extremos de tortura e maus-tratos que se sobressai o caráter sancionatório sobre o pedagógico no cotidiano do sistema socioeducativo. Ao longo dos

encontros realizados, algumas práticas institucionais chamaram a atenção e merecem aqui ser destacadas, como impressões decorrentes de uma inserção na rotina escolar nesse contexto.

Em um dos encontros, a proposta era que os adolescentes assistissem aos clipes das músicas Faroeste Caboclo, de Legião Urbana, e Cachimbo da Paz, de Gabriel O Pensador, seguida de debate. Quase ao final da segunda música, aconteceu um fator inesperado que atrapalhou a condução da dinâmica desse dia. O agente responsável pela segurança da escola interrompeu a atividade, chamou a pesquisadora para fora da sala de aula e disse que a mesma deveria esperar no corredor. Entraram três agentes na sala e, com uma abordagem truculenta, fizeram revista em todos os adolescentes, em busca de cigarro.

Pelos rumores escutados, provavelmente, houve denúncia de que algum dos meninos estava portando cigarro industrializado, que deveria ser encontrado naquele momento. A forma como foi conduzida a revista e a dificuldade de concentração que eles estavam ao final dela prejudicou todo o restante do encontro. A revista demorou o tempo inteiro que restava da primeira aula. Após esse momento, em conversas informais com os adolescentes que não foram gravadas, eles relataram que a revista durante o horário de aula é uma prática comum na unidade, apesar de, muitas vezes, serem os próprios agentes que oferecem cigarro para os meninos.

Vale salientar também que, ao se encaminharem do módulo até a escola, bem como desta para o refeitório, os alunos são revistados na entrada e na saída, caminham em fila, com as mãos para trás e cabeça baixa, sob a supervisão de agentes de segurança. E, conforme mencionamos anteriormente, eles não são autorizados a levar materiais didáticos para o módulo, como lápis ou caderno. Outro fato que merece ser destacado é que, recentemente, foi autorizada a utilização de cassetetes por parte dos ATRS, no interior da unidade.

Além disso, durante a realização do trabalho de campo, inúmeras vezes não foi possível a realização dos encontros, porque o quantitativo de agentes no dia não era suficiente. Assim, os alunos permaneciam no módulo durante todo o dia, sem reposição das atividades escolares referentes a estes dias.

Estes são exemplos elucidativos de que, na rotina institucional da unidade, não há uma prioridade do caráter pedagógico no cumprimento da medida. A interrupção das aulas desta forma, vista como um procedimento rotineiro, tem importante impacto no processo de escolarização desses sujeitos. Conforme abordamos, a escola regular já não tem se apresentado como alternativa na promoção do desenvolvimento com vistas à superação dos limites do capitalismo. Quando se soma a isso a preponderância do caráter sancionatório – que parece intrínseco ao modelo de privação de liberdade –, esta escola possui ainda menos possibilidades de intervenção; há um acirramento das barreiras impostas para o desenvolvimento pleno destes sujeitos.

Outro aspecto que se relaciona a este debate e foi relatado pelos adolescentes refere-se aos sentidos que são atribuídos a eles dentro da instituição. Quando se referem aos ATRS, afirmam que *eles se acham melhor que nós, mas nós somos melhores. Para eles, nós somos só mais um bandido*. Com esta fala, estão expondo as suas impressões pessoais acerca de como são vistos socialmente. Os próprios adolescentes enxergam que, dentro da unidade, também impera o discurso hegemônico que os rotula a partir do cometimento do ato infracional. Rômulo completa ainda que: *mas, se a gente tiver oportunidade, a gente pode parar de ser bandido*. A reflexão acerca da falta de oportunidades apareceu de forma marcante no discurso dos adolescentes, ao longo de vários encontros. Para tratar melhor esta questão, apresentamos o episódio a seguir, que nos leva à reflexão sobre mais alguns elementos de análise.

Episódio 9 – Gravação do vídeo-documentário

Durante o trabalho de campo, a professora de história, em parceria com o de matemática, estava mediando a construção de um documentário feito pelos próprios alunos. Houve alguns encontros de preparação para a gravação, no qual eles elaboraram perguntas a serem feitas para eles mesmos e para outras pessoas da instituição: professores, gestores, agentes de segurança, especialistas etc. Como essa preparação coincidia com o período da realização dos encontros do presente estudo, a pesquisadora se inseriu nesse processo e ajudou a construir o vídeo com os demais. O episódio aqui apresentado refere-se ao dia de gravação em sala de aula, no qual a professora de história era a entrevistadora e os alunos iam respondendo às perguntas.

PROF. LARA: O que é ressocialização?

JORGE: O que é ressocialização?

PROF. LARA: Aham.

RÔMULO: Nada.

JORGE: Nada. Nem eu sei o que é ressocialização.

RÔMULO: Pra tu ter noção, eu procurei essa palavra no dicionário e nem achei.

PESQUISADORA: Você procurou?

RÔMULO: Procurei. E não existe. Nem no dicionário, nem na vida real.

JOÃO: A pessoa não vai melhorar quando sair daqui não, moço

CARLOS: Aqui alimenta o ódio.

RÔMULO: Olha, se um ano que a pessoa passasse aqui, ela passasse fazendo pelo menos um curso profissionalizante pra ela mesmo, quando saísse daqui com pelo menos um diploma eu

queria era ver, moço! Já era uma oportunidade, alguma coisa assim. Agora aqui não tem nada, pô, nada! Nada que ajude! Aqui é só ócio!

JORGE: Tu acha que pegar adolescente, jogar no módulo ali, jogar ali no módulo, aí tem uma atividade física de vez em quando e tal, e o cara fica um ano fazendo isso aí. Aí de manhã tem escola, uma vez na semana tem quadra, uma quadra pra jogar um futebolzinho e tal, não tem mais nada de... Tipo um curso profissionalizante, não tem nada que incentive a pessoa a sair daqui e focar em alguma coisa e trabalhar em cima daquilo ali. Aí, tu acha que isso aqui, desse jeito que tá aqui, vai mudar alguém? Não vai, pô! Se continuar desse jeito aí vai ser como enxugar gelo!

PESQUISADORA: E com todos esses problemas, vocês se veem quando saírem daqui indo procurar estudar e tudo mais, ou não?

JORGE: Eu quero estudar. Mas não por causa do sistema, é questão de escolha mesmo.

(nesse momento, Salomão falou algo inaudível).

PESQUISADORA: Diga, Salomão.

SALOMÃO: Isso mesmo! É questão de escolha... Porque se a pessoa quiser sair daqui e continuar fazendo alguma coisa, ela faz! Se ela quiser mudar de vida, ela muda.

JORGE: E, ao contrário, do jeito que tá aqui, o cara sai é pior, pô. Que eu lembro que quando eu entrei aqui no sistema eu tinha quinze anos de idade, pensava totalmente diferente. Hoje a minha mente já é totalmente diferente do que era lá atrás.

PROF. LARA: O que é que mudou?

JORGE: Muita coisa.

PROF. LARA: Por exemplo?

JORGE: Do lado ruim e do lado bom.

PROF. LARA: Dá um exemplo.

JORGE: Ah, mudou muita coisa, porque lá atrás eu pensava, eu não queria, não pensava em mudar de vida, fazer uma faculdade, em querer sair e investir numa coisa que eu gosto e tal, não pensava desse jeito. Hoje em dia eu já penso, eu já penso em sair e investir aí numa coisa que eu quero fazer e tal, fazer faculdade e tal, em fazer muita coisa.

PROF. LARA: E o que aconteceu pra que você mudasse esse pensamento de quando você chegou pra agora, que tá com quase dezoito anos, né?

JORGE: Nem eu sei o que é que me fez mudar não. Eu acho que...

RÔMULO: A maturidade aqui de ficar muito tempo parado... Aí vai encaixando uma peça na outra e vai aprendendo.

JORGE: Não, não foi o tempo aqui dentro. Eu saí e eu voltei, acho que foi a minha volta que, eu acho que foi assim... Abriu, assim, a minha mente pra mim pensar um pouco mais no que eu tava fazendo. Porque se depender das coisas aqui, o cara sai é pior.

PESQUISADORA: Mas, por que sai pior?

JORGE: Ah, moço, por isso aí. Ficar aqui é ruim demais.

CARLOS: Aqui alimenta o ódio, porque os cara quer é que nós morra.

RÔMULO: É.

ALEXANDRE: Se um cara de maior com 30 anos vai pra cadeia e não resolve, vai resolver pra nós? Isso aqui não me abala, não, Candida. É paia ficar aqui, mas não me abala, não. Se o cara ficar preso aqui... Te abala, Janela? (Janela é o apelido de Pedro)

PEDRO: Não, nem um pouco.

ALEXANDRE: É paia, é paia ficar preso, mas não abala, não.

PEDRO: O cara sai, sai é pior, moço.

ALEXANDRE: Isso aqui, isso aqui não dá medo em ninguém, não, moço.

PROF. LARA: Por quê?

ALEXANDRE: Oxe, porque não dá! Porque não dá, moço! Isso aqui não abala ninguém, não.

ILDÁSIO: Só aumenta o ódio.

PROF. LARA: Olha só, a outra pergunta: como vocês acham que vocês são vistos pela sociedade?

JORGE: Como monstros.

CARLOS: Bandidos

SALOMÃO: Monstros.

JORGE: Tipo, a sociedade é o Batman e a gente é o Coringa. Tipo, sei lá, não se encaixa. Não sei não, não sei o que acontece não. A mídia manipula a sociedade demais, porque quem convive aqui, vocês mesmos, professor, sabe que a gente não é nada disso que...

SALOMÃO: Que o povo fala.

JORGE: ...Que eles falam aí fora. Tipo, a gente errou na vida, né?

SALOMÃO: Ei, moço, mas aqui dentro o bagulho não é assim não! (discordando de Jorge)

JORGE: Sim, mas eu tou falando da Lara.

PESQUISADORA: E como é aqui dentro, Salomão?

SALOMÃO: Ah, moço, aqui também acha que nós é bandido.

RÔMULO: Claro, vei, tu tá preso. Quería o que?

CARLOS: Aqui ninguém vacila não, vá contrariar aí os caras (referindo-se aos ATRS).

PESQUISADORA: Mas vocês acham que eles lhes veem só como bandidos também?

CARLOS: Nós é bandido, moço.

SALOMÃO: A gente tem o lado bom e o lado ruim.

JORGE: É, é que nem eu ouvi o...

PESQUISADORA: Todo mundo, né?

JORGE: ...Tava assistindo um programa de televisão ontem, aí eles falaram, aí o apresentador falou bem assim, que dentro de nós tem dois lobos e assim, tem o lobo bom e o lobo mau. Aí tipo, se a gente alimentar o lobo mau, a gente vai praticar o mal, se a gente alimentar o bom, a gente vai praticar o bem. E, tipo, aí a gente tem sempre que focar em alguma coisa, pô, porque todo mundo tem um lado ruim e um lado bom.

SALOMÃO: Por isso que escolhe se é mais pra bom ou mais pra ruim.

JORGE: É, você escolhe.

SALOMÃO: Você que escolhe.

PROF. MARCOS: Mas me explica, o que é o lado ruim?

RÔMULO: Tá preso. Tá preso, tá morto.

JORGE: Não é que eu vou alimentar o lado ruim, é que tipo assim... Não é que eu vou alimentar o lado ruim, é que, tipo... São circunstâncias da vida, pô! Acontece!

CARLOS: Vai dizer que tu nunca fez nada de mal a ninguém?

SALOMÃO: É, quem nunca fez um mal?

RÔMULO: Eu nunca fiz mal a ninguém!

JORGE: Porque se todo mundo aqui tivesse sido criado num ambiente em que todo mundo sempre foi certo, sempre não tem crime, não tem prática de crime, não tem coisa errada e tal, não tem nada desse tipo, todo mundo aqui teria uma índole boa, pô!

PROF. LARA: A sociedade é responsável por isso?

JORGE: Não, não é a sociedade, é tipo o habitat.

PESQUISADORA: O contexto que você tá inserido?

JORGE: É, pô!

PESQUISADORA: Você acha, então, que o contexto contribui pras coisas que você faz?

SALOMÃO: Isso!

RÔMULO: Tu pega uma criança que mora num apartamento dentro de um condomínio e uma criança que mora numa comunidade, não se compara a influência de uma com a outra. Tipo, onde eu moro, ali perto do Lago Sul, é tipo aqueles morros lá de São Paulo, pô. É a quebrada. Então, tu pega uma criança que mora num apartamento ali no Plano, tu pega outra que mora numa comunidade... A índole dela já é diferente, moço! Já é muito diferente.

PESQUISADORA: Mas é a índole que é diferente?

RÔMULO: É claro! A formação da criança de uma escola particular pra uma da escola pública... Envolve várias outras coisas, pô!

JOÃO: Tem vários aspectos aí.

RÔMULO: Porque a criança que cresce dentro da comunidade, ela vê várias coisas, as crianças que mora ali num apartamento não, vê só passando na televisão!

PROF. MARCOS: Então, você entende que o comportamento varia de acordo com o ambiente?

RÔMULO: É claro, de acordo com o ambiente.

JORGE: Não, o comportamento tem que ser um só, mas depende do ambiente.

RÔMULO: Depende do ambiente, pô!

JORGE: Não, o objetivo do ser humano é ser o... É praticar o bem, só que aí...

RÔMULO: Tem certas circunstâncias...

JORGE: ...Tem as barreiras, né? As pedras no caminho.

RÔMULO: Tipo... dentro da comunidade tem suas oportunidades, moço. Basta a pessoa querer, mas não é a mesma estrutura que a pessoa que tem mais condição tem. Na comunidade tudo isso tem que correr atrás, pra você correr atrás é suado, moço. Tipo, igual tava falando lá, que o Mané Garrincha tava tal e tal, foram lá e arrumaram, aí o hospital da Ceilândia tá sem médico pra atender as crianças... E cadê que eles contratam médico pra ir lá atender?

Não contrata! Eles só pensam no lado de lazer do país, enquanto as outras pessoas, a sociedade de outros lugares tá ficando excluída.

JORGE: Não, onde é preciso eles não agem.

RÔMULO: Eles não investe! (fala com indignação).

JORGE: Onde é preciso mesmo não tem investimento, que é na educação, na saúde. Estrutura? Só estruturar uma cidade não vai mudar nada não, pô! Pista, asfaltar, passar uma capa de asfalto em cima de uma rua não vai mudar nada não, pô.

RÔMULO: Só porque era de barro, colocou um asfalto, botou uns postes, pronto, já!

JORGE: É, tem que investir nos fundamentos mesmo do que é preciso, pô.

RÔMULO: É, fazer um colegozinho não muda nada não!

PROF. LARA: O que tá faltando pra mudar?

RÔMULO: Ah, muita coisa, muita coisa!

PROF. LARA: Por exemplo?

RÔMULO: Mais oportunidades, dar oportunidades, melhorar a estrutura do ambiente onde a pessoa estuda... Várias coisas...

JORGE: Porque assim, eles, tipo, eles dão as... Não tô falando que não tem oportunidade, não é zero oportunidade, mas, tipo assim, tem a oportunidade que eles dão, que é pouco, e tem a oportunidade do crime. Aí, a pessoa, tipo, olha assim: “ah, eu vou estudar pra quê, sendo que bem aqui eu posso ir aqui e vender uma droga e ganhar tanto? E estudando eu não vou ganhar nada...”

PROF. LARA: Estudando não vai ganhar nada?

RÔMULO: Mas até pra pessoa estudar, a pessoa estuda a vida inteirinha, vai desde os cinco aos dezessete anos estudando, quando termina o Ensino Médio ela ainda tem que pagar sua faculdade pra ela ainda ser alguém na vida, pra ela ter pelo menos o mínimo de conforto,

assim, que ela mesma trouxe pra ela. Depois que a pessoa vai pensar em viver a vida. Aí, já é tarde. Quando eu tiver velho aí já não adianta mais não. Eu vou ficar o que? Só...

PROF. LARA: Rômulo, como é que você imagina a sua vida quando você sair daqui?

RÔMULO: A minha vida? Eu imagino a minha vida normal. Estudando, trabalhando, fazendo um curso, sei lá, qualquer coisa assim.

PROF. LARA: E já pensou o que você vai fazer quando você sair daqui, para conseguir essas coisas?

RÔMULO: Continuar estudando.

(...)

PROF. LARA: Como vocês se veem? Vocês falaram como a sociedade vê vocês. E como vocês se veem?

SALOMÃO: Normal.

JORGE: Como adolescente.

RÔMULO: Como você, como um professor, como qualquer um que correu atrás e a gente também pode correr.

SALOMÃO: É, normal.

JORGE: É, como adolescente normal, mas é muito mais difícil correr atrás a gente do que um professor.

RÔMULO: É, mas a gente é adolescente normal, pô! Não é como a sociedade vê a gente. Não é como os agente vê a gente.

JORGE: É sim.

SALOMÃO: Nós é cidadão.

(...)

PROF. LARA: Vocês têm mais alguma pergunta?

PESQUISADORA: Não, tô tranqüila.

PROF. LARA: Tá bom. Vocês querem fazer algumas perguntas pra vocês mesmos?

HAMILTON: Quero. E o módulo?

PROF. LARA: Qual é a pergunta?

HAMILTON: Nós quer ir pro módulo⁴⁷.

PROF. MARCOS: Essa necessidade que vocês têm de voltar pro módulo não entra em choque com o desejo que vocês tem de melhorar, de estudar, de conseguir um futuro melhor? Não entra em choque?

PROF. LARA: É, me explica melhor isso aí! Vocês acabaram de falar, por exemplo, que vocês ficam muito tempo no módulo e que isso é ruim, né? E que vocês queriam ter mais atividade fora, mas agora vocês acabaram de falar que vocês estão doidos pra voltar pro módulo.

JORGE: Mas é o que tem.

PESQUISADORA: Então nesse momento, voltar pro módulo é melhor do que estar aqui. Por quê?

JORGE: Não, aí você já tá generalizando a coisa!

PESQUISADORA: O que é que faz vocês terem vontade de ir pro módulo?

RÔMULO: O frio e a fome.

RÔMULO: É que no banho de sol eles leva nós pra fumar um cigarro, alguma coisa assim, e nós fica aqui umas quatro horas aqui, moço, seguida, moço! Seguida!

PESQUISADORA: Mas, todo mundo passa quatro horas na escola...

⁴⁷ Ir para o módulo significa que ele queria que acabasse a aula e que pudesse voltar para o módulo de convivência, onde mora.

RÔMULO: O intervalo que a gente tem de dez minutos, o único intervalo ainda, entre quatro horas de dez minutos e a gente ainda fica dentro da sala. A gente não toma um sol, vai tomar sol só de tarde. Aí, sai daqui e volta pro módulo.

JORGE: Deixa eu falar, deixa eu falar!

PESQUISADORA: Fale.

JORGE: É porque aqui tem muita gente que sabe fazer muita coisa, que tem talento de muita coisa, que sabe mexer com tecnologia, sabe mexer com mecânica, que sabe cantar, que sabe cozinhar, que sabe fazer muita coisa e tinha que fazer um trabalho em cima disso. Tinha que pegar cada talento da pessoa, tipo pegar cada talento e focar naquilo ali, investir naquilo ali, pro adolescente sair e trabalhar em cima do que gosta, porque tipo o pessoal chega aqui e diz “Não, surgiu ali um curso de...”

RÔMULO: De horta.

JORGE: É, de horta, por exemplo. Aí eu não quero fazer isso quando eu sair, aí vai fazer só por fazer? Vai adiantar o que?

RÔMULO: Muitas pessoas aqui podiam tá fazendo o que gosta, aqui, agora, moço!

JORGE: Aí, eu acho que também a pessoa ia ter mais interesse, porque a pessoa ia estar fazendo o que gosta.

Nesse momento, foi preciso encerrar a gravação, pois os agentes se dirigiram à sala para organizar os alunos para levar ao refeitório.

(...)

Lá fora é a liberdade e o sol. A cadeia, os presos na cadeia, a surra ensinaram a Pedro Bala que a liberdade é o bem maior do mundo. Agora sabe que não foi apenas para que sua história fosse contada no cais, no mercado, na Porta do Mar, que seu pai morrera pela liberdade. A liberdade é como o sol. É o bem maior do mundo.

Pedro Bala era filho de um sindicalista, trabalhador das docas na Bahia, que lutava pelos seus direitos e dos seus companheiros. Morreu quando Bala tinha quatro anos, de tiro, enquanto fazia um discurso de greve. O menino só viria a saber da história depois de grande, pelos relatos dos mais velhos, que continuavam nas docas. Sentia orgulho do seu pai pela dedicação à luta. Porque havia morrido pela liberdade.

O desfecho do livro de Amado fala da reviravolta na vida do líder dos Capitães, que depois de fugir do reformatório, de viver a perda da sua amada Dora e de conversar com João de Adão, decide seguir o caminho do seu pai e virar trabalhador nas docas, porque tinha vontade de fazer greve; de mudar a vida das pessoas.

A contextualização da história de Bala não poderia ser mais apropriada para disparar a análise deste último episódio. Mesmo com todas as adversidades que enfrentou ao longo da vida devido à sua posição marginal na sociedade, o personagem principal do romance seguiu uma trajetória na qual a transformação das condições dos trabalhadores passou a ser o seu projeto de vida. Mas, antes disso, Pedro Bala teve que passar por muitas experiências. Sentiu ódio dos guardas e do diretor do reformatório, que o espancaram e o colocaram na cafua⁴⁸. Sentiu falta da liberdade das ruas.

O mesmo ódio sentido por Bala parece fazer parte também da experiência dos adolescentes deste estudo. *Aqui alimenta o ódio, porque os cara quer é que nós morra*. Da mesma forma, a situação de privação de liberdade reverbera nas trajetórias desses sujeitos de forma perversa: *Ficar aqui é ruim demais*. E ainda: *Porque se depender das coisas aqui, o*

⁴⁸ Cafua é o nome dado ao espaço destinado ao isolamento de adolescentes. Normalmente, acontece como resposta ao mau comportamento na unidade. Mas também pode ser utilizado para isolar temporariamente adolescentes que não podem ter convívio com os demais, por questões de segurança, como a orientação sexual, ou brigas internas entre eles. No Distrito Federal, também é chamado de Tranca, Módulo Disciplinar ou PD (Pavilhão Disciplinar).

cara sai é pior. No entanto, apesar disso, os adolescentes sinalizaram, ainda que timidamente, uma perspectiva de futuro diferente da trajetória infracional. Por exemplo, quando Rômulo foi perguntado como imaginava a sua vida quando saísse da unidade, respondeu: *eu imagino a minha vida normal. Estudando, trabalhando, fazendo um curso, sei lá, qualquer coisa assim*. E ainda, Jorge, ao afirmar que hoje é uma pessoa diferente de quando entrou na unidade de internação, fez o seguinte comentário: *Ah, mudou muita coisa, porque lá atrás eu pensava, eu não queria, não pensava em mudar de vida, fazer uma faculdade, em querer sair e investir numa coisa que eu gosto e tal, não pensava desse jeito, hoje em dia eu já penso, eu já penso em sair e investir aí numa coisa que eu quero fazer e tal, fazer faculdade e tal, em fazer muita coisa*. No entanto, fez questão de deixar explícito que essa mudança de perspectiva não foi decorrente da vivência na unidade.

Não é possível saber até que ponto essas respostas significarão a realidade. No entanto, consideramos importante valorizá-las, especialmente quando analisamos o episódio como um todo. O referido episódio corresponde ao penúltimo dia de encontro, após quatro meses de inserção na unidade. Percebemos que o nível de reflexão dos adolescentes a respeito das multideterminações que reverberam as suas trajetórias teve um aprofundamento, quando comparado aos primeiros encontros. Poderíamos supor que o acúmulo de debates a respeito das suas vidas pode ter servido como instrumento, ainda que incipiente, para a conscientização a respeito das questões que estão por trás dos processos de criminalização.

Ao refletir sobre a sua experiência de privação de liberdade, as considerações que teceram não foram consensuais. Para alguns, a experiência foi apontada como muito ruim, enquanto que para outros, não tanto assim. *Isso aqui não me abala, não, Candida. É paia ficar aqui, mas não me abala, não*. O que houve de unânime no debate foi que o fato de estar preso naquelas condições não proporciona a transformação da trajetória infracional. Além

disso, os adolescentes elucidaram que qualquer mudança que venha a ocorrer em suas vidas será decorrente de uma escolha pessoal.

Temos, neste caso, uma contradição interessante. Ao mesmo tempo em que atribuem à escolha individual uma transformação positiva nas suas vidas – na busca por melhores condições de vida por meio do estudo e trabalho –, quando falam a respeito das razões que levam ao cometimento de ato infracional, apontam a influência do contexto social. Isto é, para eles, a busca por melhores condições de vida dentro da legalidade depende de cada um. Já a inserção na ilegalidade está relacionada ao ambiente no qual vivem. No entanto, no decorrer da discussão, incluem a falta de responsabilidade do Estado na promoção de oportunidades para que eles não tenham como única opção o cometimento de atos infracionais.

Como afirma Delari Junior (2013), a falsa ideia de que podem escolher é típica do enraizamento da concepção moderna de sujeito, na qual “tudo passa a ser visto como se dependesse apenas das capacidades ou limitações individuais, partindo do princípio de que a sociedade moderna deve garantir oportunidades iguais para todos” (p. 19). No entanto, a garantia de oportunidades iguais para todos é inconsistente com o modo de produção capitalista, de modo que o sentimento de livre escolha esbarra nos limites impostos pelo próprio funcionamento social.

Percebemos que os adolescentes conseguem fazer uma leitura sobre essa questão. A forma como desenvolvem o argumento deixa explícito que possuem discernimento acerca das determinações impostas por uma sociedade fundada na desigualdade de classes. Rômulo diz: *Então tu pega uma criança que mora num apartamento ali no Plano, tu pega outra que mora numa comunidade... A índole dela já é diferente, moço! Já é muito diferente.* Ao afirmar que uma criança do Plano Piloto (região central de Brasília), que estudou em escola

privada, possui uma *índole* diferente das pessoas das comunidades periféricas, estão colocando em jogo a questão central que subjaz todo o sistema político e econômico atual.

Neste aspecto, concordamos, em parte, com os adolescentes. Uma concordância integral incorreria no equívoco de reforçar o mito da periculosidade, aqui já abordado, que faz uma associação direta entre pobreza e violência. Não é disso que se trata. É preciso analisar as determinações do capital que estão aí colocadas.

O ponto é que os limites impostos pela inclusão perversa na lógica de mercado reverberam, particularmente na vida desses sujeitos, no contato com experiências na busca desta inserção, ainda que de forma ilegal. Assim, não há como não considerar que as políticas pobres, feitas para pobres, destinadas ao controle das consequências da *questão social* (mas não à sua superação) influem sobremaneira na perpetuação do cometimento de atos infracionais. A precariedade no acesso à escola, aos meios de trabalho formais, ao consumo, associada à invisibilidade perversa e menos-valia dessas vidas são elementos que se impõem como barreiras na construção de outros projetos de vida.

Os próprios adolescentes refletem sobre isso a partir da sua própria experiência, apontando que: *não tô falando que não tem oportunidade, não é zero oportunidade, mas, tipo assim, tem a oportunidade que eles dão, que é pouco, e tem a oportunidade do crime. Aí a pessoa tipo olha assim “ah, eu vou estudar pra quê, sendo que bem aqui eu posso ir aqui e vender uma droga e ganhar tanto? E estudando eu não vou ganhar nada...”*.

Estes argumentos evidenciam um conflito na experiência desses sujeitos. Eles estão diante de duas possibilidades: ir para a escola ou cometer atos infracionais. Teoricamente, eles teriam o livre-arbítrio para escolher qualquer um dos dois caminhos. No entanto, apontam que as condições concretas da existência limitam essa possibilidade de escolha, gerando, então, uma luta interna resvalada pela falta de oportunidades, que acaba favorecendo a manutenção

do comportamento infracional. Como afirma Jorge: *Não, o objetivo do ser humano é ser o... É praticar o bem, só que aí...* É interrompido por Rômulo: *Tem certas circunstâncias...* E continua: *...Tem as barreiras, né? As pedras no caminho.*

Nessa mesma direção, os adolescentes refletem acerca de valores morais sobre ser bom ou ser mau. Na opinião de Jorge, não é uma opção deliberada fazer coisas consideradas ruins, mas as circunstâncias da vida impelem a isso: *não é que eu vou alimentar o lado ruim, é que, tipo... São circunstâncias da vida, pô! Acontece!*. Está implícito, neste debate do sujeito bom versus mau, a atribuição de sentidos negativos não somente à prática de ato infracional, mas à própria constituição do sujeito como um todo. Os adolescentes se utilizam dos mesmos discursos hegemônicos provenientes dos ATRS e da sociedade ao atribuir sentido às práticas infracionais: aquele que comete ato infracional assume o lugar da *índole* ruim, enquanto o que vai para a escola ou procurar trabalho ocupa a posição do bom. Essa concepção reduz o sujeito ao ato e tende a secundarizar as demais relações sociais que são constituintes do humano.

No entanto, no âmago do mesmo debate, chegam a afirmar também que não são como a sociedade os vê: *É, mas a gente é adolescente normal, pô! Não é como a sociedade vê a gente. Não é como os agente vê a gente.* E ainda: *Nós é cidadão!*. Parece-nos que esta aparente contradição, na verdade, refere-se ao próprio conflito característico do desenvolvimento cultural desses sujeitos. Conforme já abordamos, a estrutura do funcionamento psíquico compõe uma engrenagem que se transforma e se complexifica ao longo do desenvolvimento cultural, por meio da conversão das relações sociais em algo próprio do sujeito. Discutimos também que as diferentes posições sociais ocupadas ao longo da vida, por vezes, provocam um conflito interno (choque de sistemas) no âmbito da tomada de decisões, que caracteriza a constituição dramática do psiquismo. No episódio em tela, a escolha sobre ser ou não ser autor

de ato infracional ao sair da unidade e, mais ainda, a dúvida sobre se ver como *cidadão* ou *monstro* remete à questão filosófica da liberdade do humano.

Vigotski não teve tempo de desenvolver a fundo esse conceito, tarefa que ficou para seus seguidores e estudiosos contemporâneos da teoria histórico-cultural. No entanto, começou a construir apontamentos interessantes, que oferecem subsídios para refletirmos acerca desta questão na constituição do humano no âmbito do capitalismo e, em especial, nos processos desenvolvimentais dos adolescentes deste estudo.

A partir de uma perspectiva materialista, fundada filosoficamente nas elaborações teóricas de Marx e Espinosa, o tema da liberdade em Vigotski em muito se diferencia da – na verdade, opõe-se à – concepção neoliberal, que prega a liberdade enquanto condição inerente ao humano, responsabilizando os sujeitos por suas escolhas e justificando as desigualdades a partir de critérios individuais.

Para Vigotski (1983/2012), a liberdade parte do domínio e da compreensão dos elementos da cultura, de tal forma que, sem o conhecimento da realidade, não é possível fazer escolhas. Implica no processo de tomada de consciência, que é constituído em uma relação dinâmica entre pensamento e linguagem. A liberdade é, então, resultante do desenvolvimento do psiquismo em seus níveis mais elevados. Trata-se de um movimento imprescindível para a plena constituição do humano, que se confunde com as próprias necessidades culturais. Disso decorre sua concepção de liberdade como livre-necessidade; como necessidade ontológica.

Como afirma Toassa (2004, p. 05), “tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social)”. Diante disso, as possibilidades de agir com liberdade estão vinculadas à atividade criadora e aos processos

imaginativos, nos quais o sujeito, numa perspectiva teleológica, é capaz de antecipar os fins e, então, eleger qual caminho seguir. Trata-se de:

uma nova necessidade que consiste na atribuição de novos sentidos às informações sensoriais, na aprendizagem do uso de instrumentos e na criação de novos meios de domínio da realidade natural, necessidade cuja origem pode ser compreendida com base nas relações sociais mediadoras da relação homem-natureza (Toassa, 2004, p, 7).

Assim, para Vigotski (1983/2012), a forma de chegar à liberdade é por meio do conhecimento sobre a intervenção da humanidade na natureza. Isto é, por meio do resgate da centralidade ontológica do trabalho (Lukács, 2012). Desta forma, a linguagem, enquanto mediadora da relação humano-natureza, possui em si a síntese do caminho na busca pela liberdade; pelo desenvolvimento da consciência em sua máxima potencialidade. Sobre este aspecto, Toassa (2004) aponta que:

a passagem a uma estrutura superior de consciência pode ser identificada num novo emprego significativo da palavra, no seu emprego na formação de conceitos – eis a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre infância e adolescência (Toassa, 2004, p. 6).

No entanto, as condições de alienação intrínsecas às relações sociais em uma sociedade de classes provocam distorções que deslocam a perspectiva de liberdade para um lugar abstrato, descolado das condições materiais da existência. No âmbito do capitalismo, forja-se uma falsa liberdade, baseada em uma falsa consciência, na qual as possibilidades de escolha se restringem a limites muito bem definidos. “Entre as condições para a livre-escolha, o indivíduo deve

determinar suas próprias reações – e essa possibilidade costuma ser subjugada pelos fins alienados da realidade concreta. Desenha-se a ontogênese de uma ação livre algo marginal e esquizofrênica.” (Toassa, 2004, p. 9).

Dito isto, o dilema que se impõe na vida dos adolescentes, por exemplo, entre ser bandido ou estudante, circunscreve-se à reprodução de relações que seguirão colocando-os em um lugar perversamente marginal. A sua liberdade de escolha está determinada a ser feita dentro de um sistema no qual os processos de exclusão/inclusão perversa não oferecem subsídios para a superação desse lugar.

Como vimos, o acesso à escola da forma como foi constituída historicamente não significa o alcance da liberdade; da plena consciência; da emancipação política⁴⁹. Tampouco as oportunidades ofertadas pelo mundo do crime apresentam-se enquanto algo além da ampliação do acesso ao consumo e os desdobramentos deste acesso.

Desta forma, a síntese que aqui se impõe é a de que, para os adolescentes, atingir a liberdade significa deixar de estar preso, independentemente do caminho que sigam quando saírem da unidade de internação. No entanto, esta é uma liberdade ilusória, circunscrita aos limites da ocupação de um lugar marginal no âmbito do capitalismo, que seguirá marcando suas trajetórias de vida.

⁴⁹ Usamos o termo emancipação política como apontado por Marx, como uma etapa necessária à conquista da emancipação humana. Esta última, apresentada como uma forma de sociabilidade onde a liberdade é domínio de toda a humanidade, na qual não existem mais relações de dominação, nem a exploração do homem sobre o homem; esta forma de emancipação só é possível na sociedade comunista.

Considerações finais

Partir de uma perspectiva teórico-política, no âmbito da Psicologia, que vise à transformação radical da sociedade não é uma tarefa fácil. Sem um objeto de estudo unitário, suas diversas correntes teóricas, historicamente, produziram saberes cuja compreensão do humano aparece como algo separado das relações sociais que este estabelece. Seja fundamentadas em pressupostos ideológicos ou mecanicistas, as abordagens hegemônicas não têm logrado êxito em dar respostas que apontem no caminho de tal transformação – o que tampouco parece ser a sua intenção. Ao contrário, percebemos uma forte contribuição dos saberes *psi* na manutenção e reprodução das relações de dominação.

Longe de esgotar o debate a respeito da crise estrutural da Psicologia, o esforço que aqui se empreendeu foi o de defender a tese de que **a *perejivanie* (experiência radical) na adolescência de sujeitos em privação de liberdade é caracterizada pelo binômio criminalização/não-escolarização**. Esta é uma característica que constitui os sujeitos e que os marca de uma maneira particular. A referida tese possui alguns desdobramentos:

- a) Percebemos a necessidade da implicação da Psicologia não somente no âmbito da socioeducação (que já vem ocorrendo desde a promulgação do ECA), mas numa visão que possa ir além do sistema socioeducativo. A ineficácia da faceta pedagógica no âmbito da privação de liberdade deixa evidente a necessidade de promoção de novas políticas públicas para lidar com o cometimento de atos infracionais. Consideramos, então, que a Psicologia, a partir da perspectiva aqui adotada, tem centralidade na proposição dessas novas formulações.
- b) As políticas públicas e os estudos em Psicologia têm sido convidados a pensar o problema da adolescência para além da questão da condição histórica e social, que já tem sido demarcada nas tendências mais progressistas. O desafio hoje é pensar a

adolescência e a sua constituição social atrelada ao recorte de classe e raça/etnia. Se a análise da condição social não estiver sustentada pelo viés do debate de raça/etnia, ela corre o risco de ser tão naturalizante quanto as perspectivas tradicionais.

- c) A pesquisa de campo aqui desenvolvida aponta para a necessidade da construção de uma tecnologia social a ser aplicada no âmbito das políticas públicas. Uma tecnologia social como o desenvolvimento de metodologias participativas que busquem fazer esse sujeito atribuir novos sentidos às suas trajetórias de vida e, em consequência, aos processos de escolarização. Consideramos que, quando o sujeito analisa e pensa sobre suas trajetórias, ele está ressignificando os próprios processos de criminalização.

Dito isto, buscamos, com esta tese, trazer alguns elementos que podem se somar à produção do conhecimento crítico com vistas à superação da polissemia burguesa no âmbito científico, mirando um horizonte concreto onde as desigualdades e as suas consequências não apareçam como marcas naturalizadoras do humano. Esta tarefa só foi possível a partir do resgate de preceitos filosóficos e epistemológicos de autores clássicos da história do conhecimento crítico, notadamente as contribuições de Lev S. Vigotski, com especial atenção à sua raiz no pensamento marxiano.

O estudo da experiência de adolescentes privados de liberdade, foco deste trabalho, foi revelador da necessidade urgente de se construir um novo modelo de sociedade. Na interface com conhecimentos provenientes do campo da criminologia crítica e da pedagogia histórico-crítica, a Psicologia, em especial a subárea do Desenvolvimento, possui o grande desafio de oferecer subsídios acerca do funcionamento do psiquismo que fundamentem as necessárias mudanças no âmbito da educação escolar de maneira geral e, em especial, das políticas de socioeducação.

Com este desafio em perspectiva, lançamos mão do estudo das vivências dos adolescentes em contextos de privação de liberdade e, a partir das suas narrativas, construímos três eixos de análise nos quais pudemos desenvolver alguns argumentos nessa direção.

Como ponto de partida para o desenrolar da análise dos episódios selecionados, trouxemos elementos literários provenientes da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Tanto pela aproximação do conteúdo da obra com a vida dos adolescentes deste estudo, como pela perspectiva revolucionária adotada pelo autor, as conexões entre vida e arte aqui realizadas foram fonte de inspiração para um olhar cuidadoso do material produzido no trabalho de campo.

Primeiramente, abordamos os aspectos sociais dos processos de criminalização que perpassam a vida da adolescência e juventude periférica brasileira. Este capítulo foi dividido em duas subdivisões. Em um primeiro momento, evidenciamos a participação do Estado enquanto agente na produção e reprodução da criminalização. A partir das falas dos adolescentes, fica explícito o fortalecimento do Estado penal como alternativa de combate às mazelas da *questão social*.

No contexto do neoliberalismo, a escolha deliberada pelo escasso investimento em políticas de promoção de direitos gera consequências gravíssimas, como fome, desemprego, violência urbana etc. A alternativa apresentada dentro desse modelo de desenvolvimento é a busca pela minimização (e não extinção) de tais consequências. A face repressora do Estado privilegia a intervenção punitiva nas classes subalternizadas, de forma que os processos de criminalização passam a servir à lógica do Estado capitalista (Wacquant, 2003).

Os desdobramentos disso na experiência dos sujeitos são abordados no segundo subeixo do referido capítulo. Aspectos como a segregação social e a estigmatização, fundada em preconceitos de classe e raça, legitima a atuação do Estado por meio da violência e autoriza a

reprodução de discursos hegemônicos nos quais há uma verdadeira abjeção da juventude periférica. Os extermináveis, antes mesmo de cometerem um ato infracional, são rotulados como potenciais criminosos, danosos à sociedade pelo simples fato de existirem socialmente. Isso reverbera na perpetuação do racismo e da exclusão/inclusão perversa desses sujeitos no âmbito da sociedade do capital.

No caso dos adolescentes deste estudo, que já foram sentenciados pelo cometimento de atos infracionais, a criminalização passa a fazer parte das suas trajetórias de uma forma ainda mais perversa. No seu processo de desenvolvimento, aparecem as marcas de sofrimento causadas pela criminalização, que rebatem não somente nas suas experiências, mas também nas dos seus familiares. Como aponta Sawaia (2014), trata-se da produção de um sofrimento ético-político, forjado nas entranhas da dominação de classe.

No eixo de análise seguinte, referente ao segundo capítulo de análise, abordamos os aspectos relacionados aos processos de escolarização destes sujeitos. A partir de uma perspectiva crítica do modelo de educação hegemônico, que reproduz as desigualdades no interior da escola, buscamos debater com os adolescentes os sentidos atribuídos à experiência escolar ao longo das suas vidas.

Constatamos que seus processos de escolarização não se dissociam da trajetória infracional. Os sentidos que atribuem à escola estão vinculados às relações sociais que estabelecem na rua. Apareceram elementos de uma escola às avessas que, em vez de ser mediadora no desenvolvimento cultural de forma a proporcionar a construção de conhecimentos críticos, funciona como mais um espaço de emergência das relações de trabalho (ilegal) e disputa de poder. Essa particularidade das trajetórias escolares de adolescentes que cometeram atos infracionais reforça a necessidade da construção de uma proposta pedagógica que ultrapasse os limites das pedagogias do *aprender a aprender* e trabalhe na busca pela

construção de uma consciência *para si* (Duarte, 1993). Uma pedagogia do sentido e com sentido.

Por fim, apresentamos o último eixo de análise, que se refere a uma reflexão sobre a dupla face da sanção e da pedagogia que perpassa a experiência desses adolescentes no âmbito do sistema socioeducativo. Nas narrativas apresentadas, bem como no resgate das impressões institucionais ao longo da realização do trabalho de campo, fica evidente a sobreposição dos aspectos sancionatórios aos pedagógicos.

O sistema socioeducativo, como todas as políticas sociais instituídas no âmbito do neoliberalismo, é perpassado por diversas contradições. Particularmente, a sua natureza voltada ao mesmo tempo para a educação e a segurança pública acirra essas contradições. As consequências disso são a reprodução, no âmbito da unidade de internação, dos discursos e práticas hegemônicos que reforçam os processos de criminalização. Assim sendo, se a perspectiva pedagógica adotada nas escolas regulares não consegue cumprir a sua função, no âmbito da privação de liberdade, ela se distancia ainda mais desse horizonte.

Percebemos, desta forma, que a criminalização que atravessa a experiência dos adolescentes privados de liberdade, dentro e fora da unidade de internação, mantém um vínculo estreito com a ineficácia dos processos de escolarização vivenciados por eles. As pesquisas científicas não podem secundarizar o papel da escolarização, visto que, ao mesmo tempo em que está explícito o seu fracasso, é a via pela qual é possível dar novos sentidos no processo de desenvolvimento cultural desses sujeitos. É preciso deslocar o lugar a partir do qual se olha esses adolescentes, de forma que o binômio criminalização/não-escolarização seja a lente para pensar suas trajetórias dentro do sistema socioeducativo, especificamente, e do sistema capitalista, de maneira geral.

Disso decorrem alguns apontamentos que merecem ser levados em consideração se buscamos a transposição das barreiras que se impõem ao desenvolvimento cultural desses sujeitos:

- 1. A privação de liberdade é incompatível com a proposta de uma educação transformadora.** A plena liberdade, na sua concretude, não é possível de ser alcançada nos limites do capitalismo. Na situação de privação de liberdade, até mesmo o seu caráter ilusório é suprimido. A vigilância, o controle e a disciplina perpassam todas as relações sociais estabelecidas no âmbito de uma unidade de internação. Até a educação escolar deixa de ser um direito e passa a ser um dever, o que acirra a desvinculação das experiências dos adolescentes com os processos de escolarização. Desta forma, se buscamos a transformação da trajetória infracional, faz-se necessário pensar alternativas à privação de liberdade, que possam, de fato, promover o desenvolvimento cultural desses sujeitos em sua totalidade.
- 2. É urgente a consolidação de um projeto de educação escolar com vistas à transformação social.** Cabe ao processo educativo, inclusive do sistema socioeducativo, mediar o desenvolvimento cultural dos sujeitos de forma que estes passem a intervir no mundo a partir de um olhar crítico à realidade. A socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados ao longo da história da humanidade é pressuposto para a busca pela superação da sociedade capitalista. Assim, faz-se necessário o resgate da educação na sua perspectiva da formação humana, que subsidie os caminhos para a busca pela transformação social.
- 3. A emancipação política é imprescindível à formação da autoconsciência.** O desenvolvimento de uma consciência *para si* implica na intervenção na sociedade de uma forma mais complexa; implica a noção de pertencimento a um lugar

concreto no seio das relações pautadas pela sociabilidade do capital. A emancipação política como pressuposto para a construção de um novo modelo de sociedade deve perpassar as políticas sociais que visam a mediação da construção da autoconsciência, tais como a educação escolar e a socioeducação.

- 4. O fim da criminalização da juventude pobre é impossível sem a superação da sociedade de classes.** No capitalismo periférico, a utilização do aparato estatal na repressão às classes subalternizadas é necessária à manutenção das lógicas de dominação. Assim, a ideologia dominante, pautada na segregação social (e racial), legitima a exclusão/inclusão perversa daquelas pessoas cujas vidas valem menos nesse modelo de sociedade. Somente a partir da transformação radical dos processos ideológicos e políticos que subjazem o modo de funcionamento capitalista, será possível a desconstrução desses valores perpetuados historicamente.

Dito isto, apontamos a necessidade da produção de outros estudos no âmbito da Psicologia que possam dar contribuições ao estudo da experiência dos sujeitos em privação de liberdade a partir de uma perspectiva crítica; que conectem os saberes produzidos com a busca pela transformação da realidade social de dominação e exploração vigente; que possam subsidiar as lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos dos adolescentes periféricos.

Por fim, retomamos as palavras de Amado, como inspiração ao comprometimento político da academia na busca pela transformação social: “[A revolução é] uma voz como nenhuma outra. Porque é uma voz que chama para lutar por todos, pelo destino de todos, sem exceção. Voz como nenhuma outra. Voz que atravessa a cidade e vem de todos os lados. Voz que traz com ela uma festa, que faz o inverno acabar lá fora e ser a primavera. A primavera da luta.” (Amado, 2008, p. 267).

Referências

- Alencar, V. S., & Medeiros, E. L. (2012). *Justiça Juvenil e a questão étnico-racial*. Brasília: CEDECA.
- Alves, C., Pedroza, R., Pinho, A., Presotti, L., & Silva, F. (2009). Adolescência e maioridade penal: reflexões a partir da psicologia e do direito. *Rev. psicol. polít.*, 9(17), 67-83.
- Amado, J. (2008). *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Anjos, R. E. (2014). Aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de adolescentes. *Atos de Pesquisa em Educação*, 9(1), 106-126.
- Araújo, C. M., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista, Belo Horizonte* 26(3), 169-194.
- Bakhtin, M. (Volochinov) (1929/2010). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Baptista, M. T. D. S., Noguchi, N. F. C., & Calil, S. D. B. W. (2006). A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências. *Psicol. Am. Lat. [online]*, 7, 0-0.
- Baquero, R. V. A., Lemes, M. A., & Santos, E. M. (2011). Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. *Educação*, 34(3), 341-350.
- Baratta, A. (2005). *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan.

- Barra, M. B. (2007). A clínica psicanalítica em um ambulatório para adolescentes em conflito com a lei. *Estud. pesqui. psicol.*, 7(3), 431-440.
- Barreto, A. F. (2011). Sobre a dor e a delícia da atuação Psicológica no SUAS. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 406-419.
- Batista, V. M. (2011). *Introdução Crítica à Criminologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Revan.
- Bazon, M. R., Silva, J. L., & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, 29(2), 175-199.
- Benelli, S. J., & Costa-Rosa, A. (2012). Paradigmas diversos no campo da assistência social e seus estabelecimentos assistenciais típicos. *Psicologia USP*, 23(4), 609-660.
- Bicalho, P. P. G., Kastrup, V. & Reishoffer, J. C. (2012). Psicologia e segurança pública: invenção de outras máquinas de guerra. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 56-65.
- Branco, B. M., Wagner, A., & Demarchi, K. A. (2008). Adolescentes infratores: rede social e funcionamento familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 125-132.
- Café, M. B., & Nascimento, N. I. (2012). O psicodrama e o atendimento aos autores de violência sexual. *Rev. bras. psicodrama*, 20(2), 127-139.
- Campos, H. R., Sousa, D. P. B. A., & Sousa, N. D. (2004). O adolescente em conflito com a lei no Brasil. In M. F. Armenta, & V. C. Verdugo (Orgs.), *Delincuencia juvenil* (pp.85 – 100). México: CONACYT.

- Carvalho, S. R. (2016). Individualidade para-si e a educação escolar: princípios de uma educação para a emancipação humana. (pp. 1-22). *X Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR*.
- Castro, A. L. S., & Guareschi, P. (2008). Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicol. Soc.[online]*, 20(2), 200-207.
- Castro, L. R. (2007). A politização necessária do campo da infância e adolescência. *Psicologia Política*, 14(7), 1-19.
- Catozzi, C., Sayegh, F., & Bariani, I. C. D. (2005). O professor e o aluno em liberdade assistida: um estudo exploratório. *Psicol. esc. educ. [online]*, 9(1), 37-46.
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça (2012). *Panorama nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação. Programa justiça ao jovem*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.
- CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público (2015). *Um olhar mais atento nas unidades de internação e semiliberdade para adolescentes – Relatório da Resolução 67/2011*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.
- Cohn, A. (2000). A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. In C. G. Mota (Org.), *Viagem incompleta: a grande transação* (pp. 383-403). São Paulo: SESC.
- Coimbra, C. M. B., & Nascimento, M. L. (2003). Jovens pobres: o mito da periculosidade. In P. C. P. Fraga, & J. A. S. Iulianelli (Orgs.), *Jovens em tempo real* (pp. 19-37). Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *Jovenes – Revista de Estudios sobre Juventud*, 9(22), 338-355.

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 02 de outubro 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Costa, C. B., & Almeida, E. O. C. (2007). Violência: a compreensão do conceito por jovens submetidos a medidas socioeducativas. *Psic*, 8(1), 71-76.

Costa, L. F., Penso, M. A., Sudbrack, M. F. O., & Jacobina, O. M. P. (2011). Adolescente em conflito com a lei: o relatório psicossocial como ferramenta para promoção do desenvolvimento. *Psicol. estud.*, 16(3), 379-387.

Costa, L. S., Carvalho, M. C. N., & Wentzel, T. R. (2009). Intervenção psicológica focal em adolescentes autores de ato infracional. *Ciênc. cogn.* 14(2),130-146.

Costa, M. T. M. S. (2012). *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

- Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- _____. (2014). *As raízes históricas da política criminal na legislação e nas práticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7ed. São Paulo: Cortez.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375.
- Delari Junior, A. (2000). *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate da subjetividade*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____. (2011). Sentidos do drama na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 16(2), 181-197.
- _____. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Alínea.
- Delari Junior, A., & Passos, I. V. B. (2009). *Alguns sentidos da palavra perejivanie em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. Trabalho apresentado no II

Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

Dias, A. F. (2013). Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70-87.

Duarte, N. (1993). *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2009). *Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica*. (pp. 1-18). In VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR, Campinas.

_____. (2012). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5 ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP*, 24(1), 19-29.

Duarte, P. (1998). A formação de adolescentes para o ato infracional. *Re-criação*, 3(1), 47-51.

Facci, M. G. D. (2010). A escola é para poucos? a positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vigotskiana. *Psicologia Política*, 10(20), 315-328.

Faleiros, V. P. (2011). Infância e processo político no Brasil. In I. Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças*. (pp. 33-97). São Paulo: Cortez.

- Feffermann, M. (2006). *Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo Santos, M., & Bastos, A. C. S. (2007). Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. *Psicol. Estud.*, 12(2), 239-246.
- Foucault (1975/2007). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2005). Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião*, 2(1/2), 15-28.
- _____. (2010). Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*, 11(62).
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cad. Pesqui. [online]*. 38(133), 41-59.
- Germano I., & Bessa, L. L. (2010). Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 10(3), 995-1033.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 131-141.

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: D. Appleton & Co.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Síntese de indicadores 2009*. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. (2015). *Síntese dos Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Ikuma, D. M., Kodato, S., & Sanches, N. A. (2013). Significados de atos infracionais praticados por adolescentes em conflito com a lei. *Rev. Psicol. UNESP*, 12(1), 51-63.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2002). *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil*. Brasília: IPEA.
- Jacobina, O. M. P., & Costa, L. F. (2013). A trajetória institucional do adolescente em conflito com a lei. *Acta Psiquiátr Psicol Am Lat*. 59(1), 64-71.
- Jost, M. C. (2010). Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei. *Psic.: Teor. e Pesq.* 26(1), 99-108.
- Junqueira, M. R., & Jacoby, M. (2006). O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. *Revista virtual textos & contextos*, 5(2), 1-18.
- Kobayashi, M. C. M., & Zane, V. C. (2010). Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. *Rev. bras. educ. fís. esporte (Impr.) [online]*. 24(2), 195-204.

- Leal, Z. F. R. G. (2016). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá: EDUEM.
- Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Maringá: EDUEM.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lei nº 12. 594, de 18 de janeiro de 2012. (2012, 19 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lima, I. M. S., Alcantara, M. A. R., Almeida, K. V. D., & Alves, V. S. (2006). Experiências de violência intrafamiliar entre adolescentes em conflito com a lei. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. [online]*, 16(2), 16-24.
- Lima, R. C. P. (1999). Diagnósticos psicossociais de crianças e adolescentes na febem de São Paulo. *Cad. Pesqui. [online]*. 108, 161-181.
- Lima, R. S., & Bueno, S. (2016). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Lukács, S. (2012). *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo.

- Machado, M. T. (2006). Garantias penais do adolescente autor de ato infracional. In ILANUD (Org.), *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. Brasília: SDH-PR.
- Magiolino (2014). A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 48-59.
- Makirriain, J. M. Z. (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. *International Journal of Psychology and Psychological Terapia*, 6(1), 21-50.
- Malvasi, P. A. (2011). Suspeito empreendedor de si: trajeto e sofrimento de um adolescente durante intervenção socioeducativa. *Etnográfica*, 15(3), 501-521.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea.
- Marx, K. (1844/2008). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- _____. (1968/2013). *O capital. Livro I*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (1846/2013). *Ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Melo, J. D. N. (2012). A concepção de família na política nacional de assistência social brasileira: no foco da criminalização da pobreza. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 9(17), 102-134.
- Meszáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Misse M. (2011). Autos de Resistência: Uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011). In M. Misse (Coord.) *Núcleo de Estudos da*

Cidadania, Conflito e Violência Urbana (pp. 20-37). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Relatório Final).

Monte, F. F. C., & Sampaio, L. R. (2012). Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. *Psicol. Reflex. Crit.* [online], 25(2), 368-377.

Monte, F. F. C., Sampaio, L. R., Rosa-Filho, J. S., & Barbosa, L. S. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicol. Soc.* [online], 23(1), 125-134.

Morato, H. T. P., Carvalho, L. S., Eisenlohr, M. G. V., Noguchi, N. F. C., & Mosqueira, S. M. (2005). Acompanhamento psicológico individual na FEBEM/SP: um convite a cuidar de si. *Imaginario*, 11(11), 137-160.

Moura, C. (1994a). *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Anita.

_____. (1994b). Particularidades do racismo brasileiro. *Grabois*, 32, 1-3.

_____. (2014). *O racismo como arma ideológica de dominação*. Recuperado de: <http://www.vermelho.org.br/noticia/233955-8>

Nardi, F. L., & Dell'Áglio, D. D. (2012). Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 28(2), 181-192.

_____. (2013). Reflexões acerca do ato infracional e da medida socioeducativa: estudos de caso. *Revista Interamericana de Psicologia*, 47(1), 33-42.

- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão popular.
- Oliveira, I. M. (1993). *Identidade e interação na sala de aula: pre/conceito e auto/conceito*.
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Campinas.
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para
adolescentes privados de liberdade. *Educ. Pesqui.*, 39(4), 969-984.
- Paez, A. C., & Rojas, L. F. A. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, 29, 37-50.
- Palma, P. C., & Neufeld, C. B. (2011). Intervenção cognitivo-comportamental em grupo de
socioeducadores: um relato de experiência. *Rev. bras. ter. cogn. [online]*, 7(1), 55-61.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética na periodização do desenvolvimento
infantil. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 14(1), 31-40.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação
Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social*. (pp.
29-36). São Paulo: Cortez.
- Penso, M. A., & Sudbrack, M. F. O. (2004). Envolvimento em atos infracionais e com drogas
como possibilidades para lidar com o papel de filho parental. *Psicol. USP*, 15(3), 29-
54.
- _____. (2009). O filho fora do tempo: atos infracionais, uso de drogas e construção
identitária. *Arq. bras. psicol.*, 61(1), 2-15.

- Penso, M. A., Costa, L. F., Conceição, M. I. G., & Carreteiro, T. C. O. C. (2013). As mães dos adolescentes que cometeram ato infracional social e de natureza sexual. *Interacções*, 25, 151-179.
- Piaget, J. (1978). *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril.
- Pinheiro, A. A. A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.
- _____. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.
- Ratner, C. & Silva, D. N. H. (2017). *Vygotsky and Marx: toward a marxista psychology*. Londres: Routledge.
- Río, P., & Álvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vigotski. *Estudios de psicología*, 28(3), 303-332.
- Rizzini, I. (2008). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.

- _____. (2011). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In F. J. Pilotti, & I. Rizzini (Orgs.), *A arte de governar crianças*. São Paulo: Cortez.
- Sabel, S. C. (2006). *A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sales, M. A. (2007). *(In)Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Cortez.
- Salum, M. J. G. (2007). Invenção e responsabilidade na psicanálise aplicada ao judiciário. *aSEPHallus*, 2(3), 6-12.
- Santa, F. D., & Baroni, V. (2014). As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, 6(12), 1-16.
- Saviani, D. (1991). *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- _____. (2014). Introdução. Exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia, M. B. Wanderley, M. Vêras, D. Jodelet, S. Paugam, T. C. Carreteiro, S. L. Mello, & P. A. Guareschi (Orgs.),

As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. (pp. 7-16). 14 ed. Petrópolis: Vozes.

Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes, Campinas*, 35(especial), 343-360.

Schmitt, R., Pinto, T. P., Gomes, K. M., Quevedo, J., & Stein, A. (2006). Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. *Rev. psiquiatr. clín. [online]*, 33(6), 297-303.

Scisleski, A. C. C., Reis, C., Hadler, O. Weigert, M. A. B., & Guareschi, N. M. F. (2012). Juventude e pobreza: a construção de sujeitos potencialmente perigosos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(3), 19-34.

Sento-Sé, J. T. (2011). A construção de um discurso sobre segurança pública no âmbito nacional: apontamentos para um programa de pesquisa. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 4(3), 501-521.

Silva, A. P. S., & Rosseti-Ferreira, M. C. (2002). Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 573-585.

Silva, D. N. H., & Magiolino, L. L. S. (2015). Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 45-54.

- Silva, I. R. O., & Salles, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estud. psicol. (Campinas)*, 28(3), 353-362.
- Silva, J. O., & Ristum, M. (2010). A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicol. cienc. prof. [online]*, 30(2), 232-247.
- Silva, R. A., & Araújo, S. M. B. (2013). A representação da função paterna para instituições de auxílio a adolescentes em conflito com a lei. *Psicol. clin.*, 25(1), 37-52.
- Silveira, F. F. (2014). *A derrubada não põe fim ao CAJE: análise comparativa da política de atendimento socioeducativo do distrito federal entre 2002 e 2012*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília.
- Soares, L. E. (2004) Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In R. Novaes, & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 130 - 159). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Souza, C. (2012). *Na fronteira da exclusão: ações de enfrentamento à violência na juventude*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Souza, C., & Silva, D. N. H. (2016). Estudos em Psicologia na interface entre socioeducação e escolarização: uma revisão científica. *Psicologia em Estudo*, 43(2).
- Souza, C., & Paiva, I. L. (2012). Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estud. Psicol.(Natal)*, 17(3), 353-360.

- Souza, F. F., & Silva, D. N. H. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 705-712.
- Souza, M. M. S., & Menezes-Santos, J. A. (2010). O processo de desvinculação de um adolescente com a prática infracional, a partir do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 5(2), 216-226.
- Souza, V. L. T., & Venâncio, M. M. R. (2011). Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. *Psicol. educ.* 32(1),163-185.
- Teixeira, M. L. T. (2006) Evitar o Desperdício de Vidas. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA;. (Orgs.), *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 427-447). São Paulo: ILANUD.
- _____. (2014). Plano Individual de Atendimento – PIA: o presente e o futuro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. In I. L. Paiva, C. Souza, & D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 101-124). Natal: EdUFRN.
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24(3), 2-11.
- Toassa, G., & Souza, M. R. P. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779.

- Tomio, N. A. O., & Facci, M. G. D. (2009). Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sociohistórica. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99.
- Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C., Chaves, M., & Leite, H. A. (2015). *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e Metodologia de Pesquisa*. Maringá: EDUEM.
- Vicentim, M. C. G., Gramkow, G., & Rosa, M. D. (2010). A patologização do jovem autor de ato infracional e a emergência de "novos" manicômios judiciários. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, 20(1), 61-69.
- Vigotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. *Varnitso*, 3, 36-44.
- _____. (1986/2014). *Obras escogidas – Tomo III*. Madrid: A. Antonio Machado Libros.
- _____. (1929/2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 71.
- _____. (1933/2015). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: AKAL.
- _____. (1971/2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1982/2013). *Obras Escogidas – Tomo I*. Madrid: A. Machado Libros.
- _____. (1984/2006). *Obras escogidas – Tomo IV*. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- _____. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

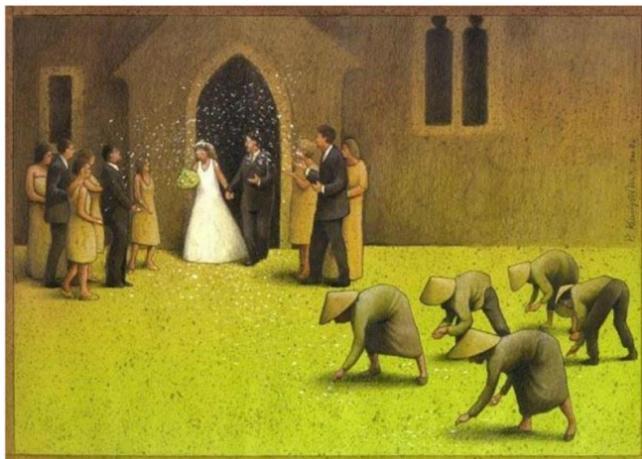
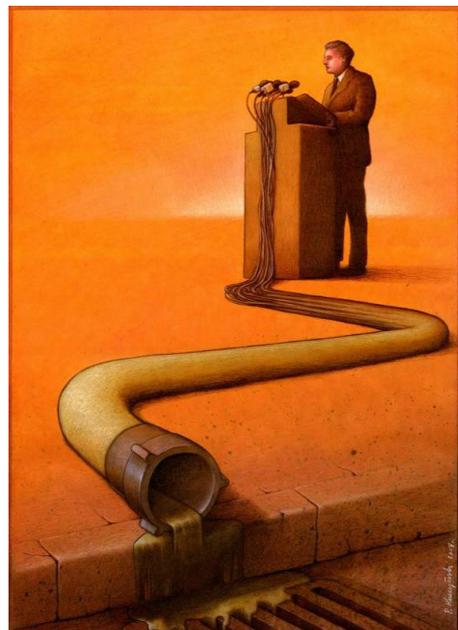
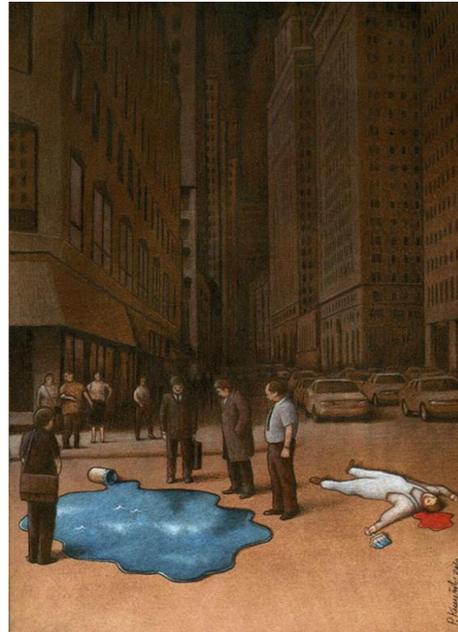
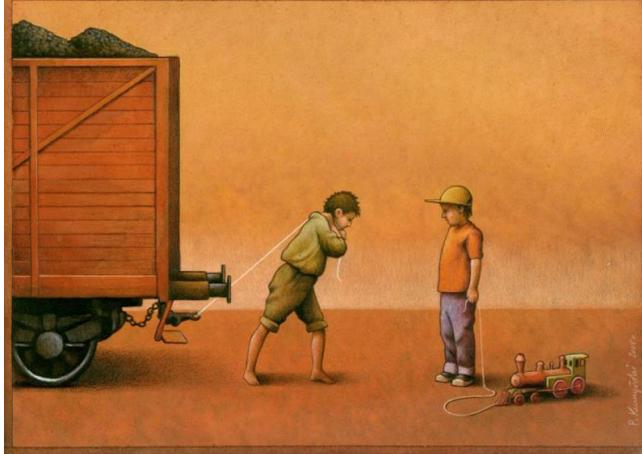
- _____. (2006) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). 10ª ed. São Paulo: Ícone.
- _____. (2007). *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. (apresentação e comentários Ana Luiza Smolka). São Paulo: Ática.
- _____. (2010). A questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701
- Vorcaro, A., Mazzini, C. A., & Monteiro, J. P. (2008). Ato infracional e metáfora paterna. *Psicol. teor. prat. [online]*. 10(2),135-146.
- Wacquant, L. (1999). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. (2003). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. 2ed. Editora Revan.
- _____. (2012). Forjando o Estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In V. M. Batista (Org.), *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. (pp. 11-43). Rio de Janeiro: Revan.
- Wortmeyer, D. S., Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 19(2), 285-296.

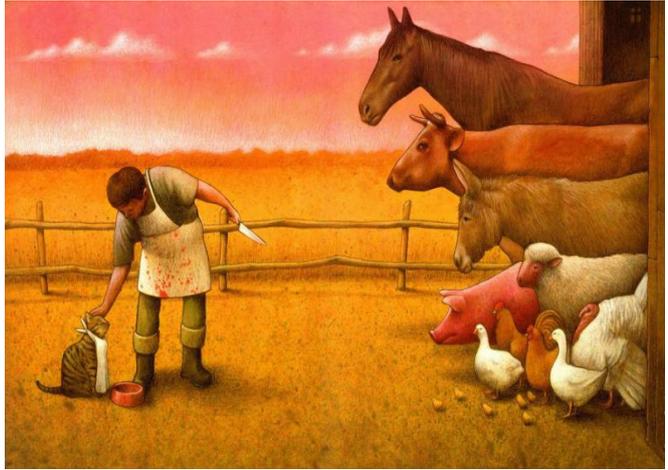
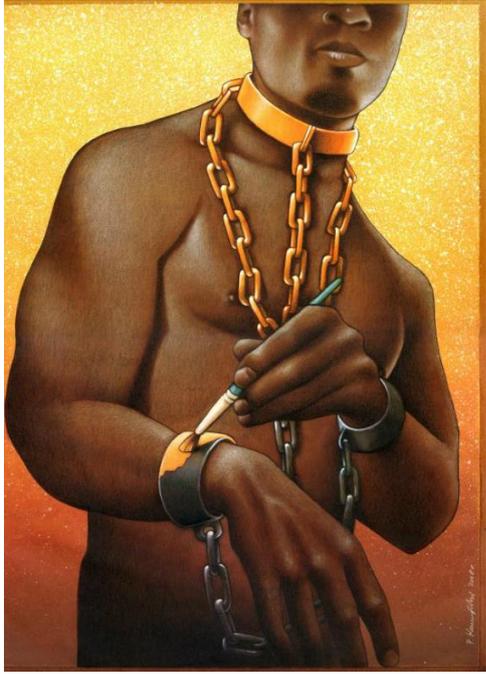
- Xavier, R. B. T., Ferreira, C. V. L., & Paravidini, J. L. L. (2011). Adolescentes em conflito com a lei: função materna e a transmissão do nome do pai. *Rev. Mal-Estar Subj.*, 11(1), 41-64.
- Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37.
- Yokoy, T., & Lopes de Oliveira, M. C. (2008). Trajetórias de desenvolvimento e contextos de subjetivação e institucionalização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 3(1), 85-95.

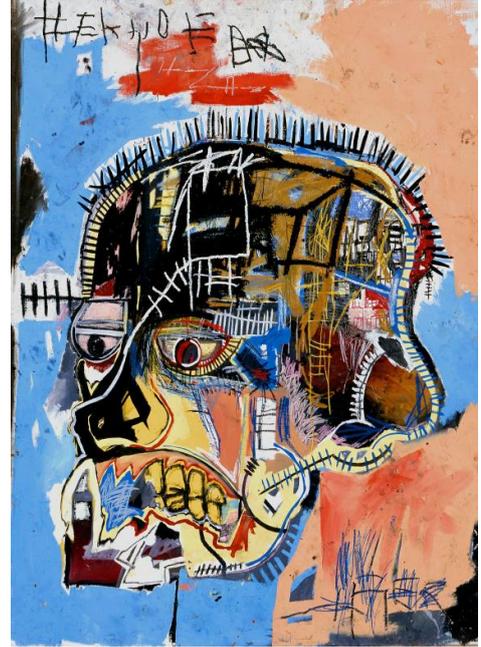
ANEXOS

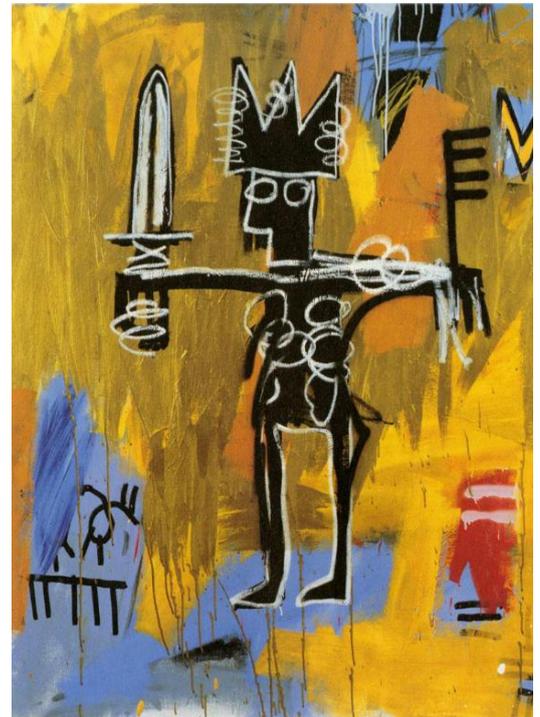
ANEXO 1

Imagens utilizadas no dia da dinâmica da Fotolinguagem









ANEXO 2

Letras das músicas trabalhadas em um dos encontros

1. Dia de Visita – Realidade Cruel

Sinto uma grande vontade de chorar ao ver a minha mãe
Aqui vindo me visita talvez se eu tivesse pensado um
Pouco mais, talvez hoje eu não estaria atrás de uma cela
Num pátio de um presídio numa triste tarde de domingo
É foda mano você não sabe é triste pra sobreviver em
Paz aqui tem que ser firme veja as fotos penduradas na parede
De madrugada quem deve aqui treme, chora, sofre
Pede para não morre na lei da cadeia é matar ou
Morrer, eu agradeço pela visita graças a Deus ainda
Tenho família, tenho uns conhecidos, tenho uma pá de
Mano, na rua no presídio uma pá de mano, 15 anos pra
Puxa de detenção latrocínio na ficha de um ladrão sinto
Uma grande vontade de chora ao ver minha mãe aqui
Vindo me visitar

Mãe como vai lá em casa, como anda os manos da
Quebrada, diga pros mano que mandei lembranças, dá um
Abraço bem forte nas crianças

Mãe como anda lá em casa, como anda os manos da
Quebrada, como anda o Duda, como anda o Flávio, como
Anda o mi, o pixote e o Renato, como anda os manos do
João Paulo cadê o Kenno se estão todos em paz tá
Valendo, rã veja só como é este lugar eu sinto
Cheiro de morte no ar, aqui raramente se fala de amor, aqui
Constantemente é puro sofrimento e dor, desespero ódio
Vingança aqui não tem criança nem me ligo nas
Lembranças, um regime cruel interno pra dentro do muro
Um verdadeiro inferno
Treta toda hora no meu pavilhão seguro não, não é
Lugar de ladrão não, sinto uma grande vontade de chora
Ao ver minha família aqui vindo me visita, visita
Visita, visita

Mãe como vai lá em casa, como anda os manos da
Quebrada, diga pros mano que mandei lembranças, dá um
Abraço bem forte nas crianças

Meu filho vem correndo e me abraça eu já não contendo
As lagrimas todo dia na cela eu mesmo digo mas para de
Pensa é impossível em liberdade fugir deste lugar
Cadeia nunca mais detenção nem pensar lá em cima fica a
Minha janela a minha bíblia a minha jega eu devia ter

Pensado na hora agora é tarde parceiro é foda eu lá
Com revolver na mão dentro da mansão cara a cara com a
Vítima e o patrão meu parceiro se aproxima e fala
Senta o dedo sem dó maluco mete bala cata o dinheiro e
As joias que está no cofre carro ligado lá fora a gente sai
No pinote tudo certo na sequência tudo combinado plano
Bolado tudo esquematizado cena trágica correria
Imagina a minha agonia e ai a reação mano eu nem
Pensei sangue frio até a alma eu bum atirei veja só
Até que ponto que o dinheiro sinto na pele que agora a
Mão de Deus pesa minha mãe minha família meu filho
Numa triste tarde de domingo sinto uma grande vontade
De chorar ao ver minha mãe aqui vindo me visita

Mãe como vai lá em casa, como anda os manos da
Quebrada, diga pros mano que mandei lembranças, da um
Abraço bem forte nas crianças

2. Roleta Macabra – Facção Central

Fredy Krueger teria medo do cenário,
Zona Sul, Grajaú madrugada São Paulo.
A Roleta Macabra sorteou nosso número,
Giroflex projeta o slide de dois túmulos.
Tribunal cinza com um juiz três de júri,
nosso crime, Rap no último volume.
O que vai proferir a pena bombou no psicotécnico,
É PM porque uma liminar garantiu o ingresso.
Não vamo ser na ouvidoria uma das três mil denúncias,
Quem vai entrar no programa de proteção a testemunha.
Cadê a lesma da hora da ocorrência?
Em 10 segundos tô no chão com algemas.
Madame o monstro que tira a sua aliança na faca,
Tem a ficha menos quilométrica que o cuzão de farda.
Na CPI da assembleia legislativa,
Em 90% do crime organizado tem polícia.
Com salário de delegado um Lamborghini Diablo,
Na gaveta documento pra esquentar carro roubado.
A PM pune o militar que não engraxou a bota,
Mas não o que estoura de 762 sua veia aorta.
Coronhada o bafo de whisky não fugiu do script,
não porra não tamo perdido não temo arma haxixe.
No rádio averiguaram que eu tenho passagem,
No IML, vão me reconhecer pela tatuagem.

Plá, plá, plá sinto o cheiro de túmulo,
A Roleta Macabra sorteou nosso número.

Lei 9455, tortura, da Romão Gomes,

Se a TV chocar a opinião pública.
Cultura desde o século XIX intacta,
Pro escravo da América XX aqui 200 chibatadas.
DOI-CODI ditadura 64 à 85,
No tapete sumia mais um preso político.
Gambé matou inocente tem pena administrativa,
suspensão de 30 a 90 dias.
Já o parente que interdita a rua com pneu queimado
Pega 10 anos por associação ao tráfico.
A arma é um engenho mecânico depende da ação humana,
Só no Brasil tem disparo acidental toda semana.
Pra Anistia Internacional a polícia brasileira,
É a que mais executa no planeta.
O covarde que fuzila 111 no carandirú,
À paisana anda com a funcional no cu.
Kevin Costner guarda costa pelo boy dá a vida,
Mas sem bico de vigia é fome com a família.
Se filmar um do DAS interrogando suspeito,
Denzel Washington perde o Oscar em dia de treinamento.
Aí Eduardo o DP não é nessa direção,
Porra Dum Dum os ratos saíram da sua jurisdição.
Não vamo ser múmia Abull Jamal esperando justiça,
vamo ser degolado como Lampião e Maria bonita.

Plá, plá, plá sinto o cheiro de túmulo,
A Roleta Macabra sorteou nosso número.

Toxicológico é pouco pra admissão do soldado,
O certo é o laudo do manicômio judiciário.
Vida contraditória sabia a hora do malote,
Era catar o gerente esperando o carro forte.
Mas não quis minha mãe com faixa pedindo justiça,
Registrando meu sumiço na delegacia.
Pensei que com holerite profissão,
Não tinha troféu pela minha ossada no rabeção.
Com sorte nos apresentam como membro de facção,
Com AR-15 Nextel em volta do brasão.
Promotor lê o que o médico põe no relatório,
Rigidez cadavérica mais de três horas de óbito.

Levam o corpo pro PS pra quebrar a perícia,
Sem resíduo gráfico quem prova que eu não atirei na policia?
Na criança bala perdida ritual que sacrifica,
Como a seita demoníaca dos meninos de altamira.
QSL, COPON, não tem PM pra missão,
Tão refinando pesando fazendo indolação.
Um morto a cada 9 horas da polícia paulista,
É 50 vezes maior do que da nova iorquina.
Pararam puta breu vixi é algodão na boca,

Ajoelha zé 12 na testa, bum, a queima roupa.
Deus não perdoe eles pois eles sabem o que fazem,
Pra farda podre punição em baixo de uma lápide.

3. Aqui é Favela, de Pacificadores

Eu canto o que vejo, sou sincero e realista
Se critica não viu de perto o sangue coalhado na
Pista
Favela tem problemas, abuso de poder,
Choros e tristezas em cada amanhecer
Prisão abarrotadas, falta de emprego

Seu zé na madrugada indo pro trampo com
Medo
Levar marmita fria e um pouco de esperança
Se não trabalha não tem para comprar o leite
Das crianças
Não canto pela fama, canto para alguém me ouvir

Sua crítica me dá forças me faz evoluir
Diga rooo e bata palmas á todo o meu sucesso
Quem trabalha tem como prêmio a vitória e o
Progresso
Me chamaram de bandido na emissora de TV,
Preto protestante faz o sistema tremer

De ódio, de raiva incomodei nessa porra
Eles querem distância de mim eles querem que
Eu morra
Quem é das antigas viu de perto o sofrimento
Nas invasão, falta de comida a luta pelo pão
A molecada atrás do jumbo remexendo
As lixeiras, caixa de engraxate para ajudar na feira

Se não viveu o que vivi então fique calado,
Sofri pra caralho mais nunca fui errado
Meu som não incentiva a sua cabeça é seu guia
Só relato o que vejo de errado aqui na periferia
Se a quebrada tá assim não é culpa minha,
Não sou eu que tô vendendo a arma e a farinha

Pacifico do jeito que sei para criticar você me ouviu,
Levo o nome da Samamba para as perifa do Brasil
É nois que tá nessa porra, vou em frente na bagaça,
Na força de vontade, na luta, na raça
E não vai ser você que vai me parar
Pense duas vezes antes de vim criticar.

Aqui é favela guerra polícia e bandido
Quem conhece o preto sabe o que eu tô falando
Aqui é favela o povo sobrevive com perigo
Quem conhece a vida sabe o que eu tô cantando

Mas aqui, vei, nas ruas de terra é problema,
Cadáveres, disparos, polícia, algemas
Bem longe da felicidade, o sorriso
O clima é tenso não tem paraíso
Nem sonhos de paz nada mais é comovente

As lágrimas de fome da criança carente
Nem abala o coração do cuzão de terno
Que pra nos daqui deseja o inferno
Vai saber né as causas da revolta do povo

O porquê do refém implorando socorro
Ninguém queria amargar o fel no frio
Das grades
Fazer a vontade de um sistema covarde
Que dá as armas pra ver os moleque roubar,
Se matar na vida louca fazer mãe chorar

Infelizmente é assim o pesadelo é real favela,
Sejam bem-vindos a guerra é mortal
Você não sabe o que é viver por aqui conheça
O seu fim
Miséria ódio pensamentos ruins, população aflita
Poder podre injusto
Invadido as favela deixando as família de luto
Realidade triste, a paz não existe oh meu senhor nos
Livre do mal que persiste
Do sono eterno da mira da morte do sangue
Derramado nas ruas da morte.

Aqui é favela guerra polícia e bandido
Quem conhece o preto sabe o que eu tô falando
Aqui é favela o povo sobrevive com perigo
Quem conhece a vida sabe o que eu tô cantando.