

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Adolescentes em privação de liberdade e medidas socioeducativas: a
lógica capitalista de um “modelo pedagógico”**

**Samuel Gachet
2019**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SAMUEL GACHET

**ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE E MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS: A LÓGICA
CAPITALISTA DE UM “MODELO
PEDAGÓGICO”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Uliana Pinto

**PIRACICABA, SP
2019**

SAMUEL GACHET

**ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS: A LÓGICA CAPITALISTA DE UM “MODELO
PEDAGÓGICO”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Glauca Uliana Pinto

Aprovado em:

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Universidade Metodista de Piracicaba

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que, com uma vida dedicada ao trabalho e à família, me permitiram e incentivaram a aprofundar nas experiências estudantis.

À minha companheira Aline, por ser meu sustentáculo emocional e, muitas vezes, físico nos diversos desafios da vida pessoal associados à vida acadêmica.

À amiga, colega de profissão e parceira de infinitos debates e reflexões sobre a vida, Raquel Zacharias Duarte, pela insistente motivação e apoio nesse processo.

À Profa. Dra. Ana Carolina Christovam, que além da amizade, teve um papel fundamental em toda a caminhada que culminou nesse material.

Aos colegas e companheiros de caminhada na pós-graduação, César Rodrigues, Érica Saccomani, Fernanda Malafatti, Jéssica Lopes e Tatiana Maurano, que além de participarem de minha constituição como ser humano, contribuíram para a pesquisa, compartilharam sonhos e energia para a vida de militância.

À Profa. Dra. Márcia Aparecida Vieira, pela contribuição fundamental na produção de minha visão de educação e por compartilhar os pensamentos revolucionários possíveis e por vezes utópicos, mas não menos importantes.

A Cristina Paixão Lopes, Sérgio Marcus Pinto Lopes e Carlos Alberto Rittner pela revisão criteriosa e atenta deste texto.

À Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, que me acolheu como orientando, amigo e companheiro de lutas, mesmo após ter sofrido o duro golpe da demissão.

À Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pela aceitação de participação nas bancas de qualificação e defesa, bem como pelas fundamentais contribuições para esse texto e para minha constante formação.

Ao Prof. Dr. Allan Silva Coelho, por me reaperesentarem a filosofia, pelas valorosas contribuições na banca e por ter sido fundamental na minha decisão de continuar o mestrado.

À Profa. Dra. Glaucia Uliana Pinto, por me aceitar como orientando diante de um turbilhão de desafios e, ainda assim, me orientar de maneira leve e brilhante até o último momento.

RESUMO

Esta pesquisa pretende apresentar uma análise crítica do modelo pedagógico voltado para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade em unidades da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo). Tomo como objeto de estudo o projeto pedagógico da instituição, com o objetivo de desvelar como se materializam nele as tensões entre instituições políticas e formas sociais que mantêm a lógica capitalista pela divisão social do trabalho e lugar nela ocupado pelos sujeitos. Trago para discussão o caderno da Superintendência Pedagógica – *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*, bem como autores referenciados no próprio documento, além de um breve histórico dos modelos de privação de liberdade no Brasil. Constituídos inicialmente durante o período da ditadura militar, foram estes estendidos até os tempos atuais de maneira muito parecida à dos tempos de sua criação, reproduzindo ainda hoje um modelo explicitamente punitivo e mantenedor da lógica de exploração da classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Utilizo como método o materialismo histórico-dialético, que me permite entender o homem em sua práxis, constituindo-se nas relações sociais que tece ao longo de sua vida. Para entender a adolescência como período historicamente construído, considerando os adolescentes desta pesquisa, apoio-me na psicologia histórico-cultural e, para auxiliar na análise das contradições e possibilidades do modelo, reflito sobre as condições capitalistas de existência e reprodução baseado na pedagogia histórico-crítica. O que foi delineado, ainda que de maneira breve, aponta para o fato de que o modelo educacional em vigência não favorece – e dificulta – sua possibilidade de atingir aqueles que pretendem ser seus objetivos, o retorno e convívio em sociedade. O Estado cumpre escancaradamente seu propósito: manter as classes dominantes no poder, em todas as esferas, inclusive privando de liberdade os filhos da classe trabalhadora e ofertando-lhes um modelo formativo pouco comprometido em proporcionar pleno desenvolvimento humano. O estudo pretendeu iniciar um caminho de reflexão sobre as contradições capitalistas dentro do modelo pedagógico nas unidades da Fundação Casa, olhando, então, para os jovens que sofrem diariamente com as barreiras físicas e atitudinais impeditivas de seu pleno desenvolvimento no período da adolescência.

Palavras-chave: Adolescência; Capitalismo; Privação de liberdade; Modelo pedagógico.

ABSTRACT

The aim of this research is to present a critical analysis of the pedagogical model adopted with adolescents undergoing social and educational measures of freedom deprivation in the units of Fundação Casa (Socio-Educational Assistance Center). I have chosen this institution's pedagogical project as my object of study in order to show the tensions between the political institutions and social forms that uphold the capitalist logic through the social division of work and how the subjects are placed in it. It is my intention to discuss the booklet *Education and socio-educational measures: concepts, guidelines, and procedures*, published by its pedagogical superintendency, including the authors mentioned in this document, plus a short history of the models of freedom deprivation in Brazil. These models, originally implemented during the military dictatorship period, were brought up to the present times and are very similar to those developed at the time of their creation. They still reproduce an explicitly punitive model that maintains the capitalist system's logic of exploitation of the working class. I used the di'alectical historical materialism, which enables me to understand men in his praxis, constituting himself in his social relationships throughout life. To understand adolescence as a historically built period, considering the adolescents in this research, I rely on the cultural-historical psychology. To help in the analyses of the model's contradictions and possibilities, I reflect on the capitalist conditions of existence and reproduction, based on the critical-historical pedagogy. What has been briefly outlined shows that the current educational model does not benefit, indeed it hinders the possibility of achieving its intended objective, namely the return into and interaction in society. The State outrageously fulfills its purpose: to keep the dominant classes in power, in all areas, including depriving the working class children of freedom and offering them a formative model that is poorly committed to providing them a full human development. The study's intention was to reflect on the capitalist contradiction within the pedagogical models of Fundação Casa's units, considering the youth who suffer daily from physical and attitudinal barriers that prevent their full development throughout adolescence.

Keywords: Adolescence; Capitalism; Deprivation of Liberty; Pedagogical Model.

SUMÁRIO

1 O PRIMEIRO PASSO DO PESQUISADOR RUMO À PESQUISA	9
2 ESTUDOS INICIAIS DE APROXIMAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA TEMÁTICA EM DIFERENTES REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	17
3 FUNABEM, FEBEM E FUNDAÇÃO CASA, INTERFACES DE UMA HISTÓRIA	34
4 SOBRE A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES NO BRASIL À LUZ DE TEÓRICOS QUE DESCORTINAM A LÓGICA CAPITALISTA QUE A ENGENDRA – HINKELAMMERT E MÉSZÁROS.....	59
5 ADOLESCÊNCIA, PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E O ESTADO DE DIREITO	76
6 A MATERIALIZAÇÃO DA LÓGICA CAPITALISTA NA PÁGINA DA SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA DA FUNDAÇÃO CASA E NO CADERNO DE EDUCAÇÃO E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.....	102
7 CONSIDERAÇÕES GERAIS	130
REFERÊNCIAS	135

1 O PRIMEIRO PASSO DO PESQUISADOR RUMO À PESQUISA¹

Em março de 2005, um convite e, posteriormente, a aprovação em um processo seletivo para uma vaga na equipe do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedeca) David Arantes de Limeira, mudariam por completo minha trajetória pessoal e profissional. O País vivia um momento político turbulento em se tratando de direitos da criança e, em especial, dos adolescentes, com a efervescência das discussões sobre as mudanças do modelo de privação de liberdade para adolescentes autores de atos infracionais, a Febem², em crise por causa das diversas denúncias de maus-tratos feitas pelas entidades de direitos humanos.

Naquele período havia diversos centros de defesa em várias cidades do Brasil e cada instituição trabalhava com garantia de direitos e projetos de proteção, porém com certa peculiaridade regional. No caso do Cedeca Limeira, o momento exigia um trabalho intenso com as unidades da Febem que abrigavam adolescentes da cidade, espalhadas pelo estado de São Paulo. As principais estavam nas cidades de São Paulo (Raposos Tavares, Tietê, Brás e Tatuapé), Iaras e Franco da Rocha. Limeira despontava como uma das protagonistas em números de internações e as famílias, em sua grande maioria, não conseguiam visitar os garotos e garotas nas unidades onde estavam. Cabia, então, à equipe técnica do Cedeca acompanhar essas famílias nos transportes fornecidos pelo município (ônibus cedido pelo Ceprosom – Centro de Promoção Social Municipal).

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil.

² Hoje denominada Fundação Casa, cuja história será contada adiante.

Durante pouco mais de um ano, essa era minha rotina principal: visitar semanalmente a cela³ onde os adolescentes ficavam em internação inicial, ainda na cidade de origem, atender as famílias individualmente e em grupos na própria instituição, acompanhar os projetos de capoeira e aulas de informática, muitas vezes oferecidos para familiares e as visitas citadas acima.

O histórico de denúncias contra maus-tratos era desanimador. Frequentemente os adolescentes apanhavam, tinham alimentação e condições de higiene inadequadas e recebiam castigos conhecidos como *trancas*, quando ficavam fechados por dias sem banho de sol e atividades educativas, além de não poderem receber as visitas de seus familiares (Fig. 1). O Estatuto da Criança e do Adolescente, ou ECA, era desrespeitado, embora ainda fosse considerado uma lei moderna e proporcionadora de transformações sociais.

³ Os adolescentes ficavam na delegacia de polícia em uma cela separada da cela dos adultos apenas por um tapume, violando (poder público estadual e municipal) de forma violenta o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 123, que diz: “a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração”. Parágrafo único: “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”.

Figura 1 – Contenção de adolescentes após rebelião em unidade da Fundação Casa



Fonte: ABI (Disponível em: <<http://www.abi.org.br/rebeliao-4/>>).

Todos os anos, conforme atualização do número de internações de jovens em medidas socioeducativas⁴ no Brasil, vem à tona a questão dos adolescentes autores de atos infracionais e a polêmica da privação de liberdade. O estado de São Paulo detém o maior índice de internação, com 9.905 adolescentes na Fundação Casa (levantamento Sinase 2014) e a cidade de Limeira detém uma das piores marcas do estado, com 554 casos em 2016 (levantamento do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Cedeca Limeira, 2017). Esses dados revelam a necessidade de um estudo sobre os caminhos percorridos pela atual Fundação Casa, passando por sua primeira formação, a Funabem (nacional), e sua última antecessora, a Febem (estadual), considerando principalmente a reflexão sobre o modelo educacional proposto pela instituição atual.

⁴ De acordo com a página da superintendência pedagógica na Internet, que terá destaque mais adiante no texto, medidas socioeducativas se referem às obrigações do infrator, além de advertências e punições.

Deste modo, o trabalho se debruça sobre o processo evolutivo das instituições de privação de liberdade para adolescentes, existentes no estado de São Paulo, com suas estruturas punitivas mais fortemente marcadas que seu lugar de caráter socioeducativo (BENELLI, 2014), como preconiza atualmente o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Debruça-se também sobre o modelo educacional proposto nesse contexto, buscando compreender a determinação histórica desse processo. Um dos limites já destacados pela literatura da área é a dificuldade legitimada de compreensão da inimputabilidade penal de adolescentes, pareando-os com adultos (ALMEIDA, 2013).

Nesse sentido, destaca-se a transição da instituição no período ditatorial, que marcou o modelo de privação de liberdade no Brasil, especialmente no estado de São Paulo. Segundo o Ministério dos Direitos Humanos, por sua Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 2014 havia 150 unidades de atendimento socioeducativo de privação de liberdade no estado. Seguia-se o estado de Minas Gerais, com 33, e Rio de Janeiro, com 26. Esses dados apontam outras questões que caberiam em outros estudos⁵. Entretanto, o olhar delimitado dessa proposta volta-se para questões geradoras de um modelo físico e institucional para estes sujeitos e o modo como (in)viabiliza o processo educativo dos adolescentes.

Esse quadro fomentava meu desejo constante de aprimorar a militância para a técnica, superar o empírico, partindo do empírico, superar o dado, partindo do dado, superar o aparente, mesmo partindo dele. Para isso indago: De que

⁵ Maior volume de internações em estados com maior concentração econômica, desigualdade social e taxas de violência.

modo o modelo de educação formal de privação de liberdade está colocado? Como se materializa na Fundação Casa? As contradições entre a pretensão do material, sabidamente marxista, utilizado para compor o caderno *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*, e a prática cotidiana da Fundação Casa, bem como os números relacionados à violência praticada contra jovens no Brasil expõem claramente as tensões. O incômodo gerado por evidenciar essa contradição ao longo das leituras realizadas levou-me a fazer um levantamento histórico das questões que permearam a infância e a adolescência no Brasil e os marcos legais relacionados a esses períodos culturalmente construídos do desenvolvimento humano, bem como realizar uma análise do próprio caderno.

Assim, tomo como objeto de estudo o projeto pedagógico da Fundação Casa, com o objetivo de desvelar como se materializam nele as tensões entre instituições políticas e formas sociais, mantendo a lógica capitalista pela divisão social do trabalho e pelo lugar nela ocupado pelos sujeitos.

Para o desenvolvimento do estudo, são consultadas as próprias bases legais que legitimam as instituições totais voltadas para gerir o ato infracional, algumas pesquisas nacionais acerca da temática, a página da superintendência pedagógica responsável pelas diretrizes educativas propostas para a atual Fundação Casa e o caderno *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*⁶. As referências teóricas de análise estão ancoradas na perspectiva da psicologia histórico-cultural e no método do materialismo histórico-dialético, com um olhar atento às peculiaridades do desenvolvimento

⁶ Os materiais em questão estão disponíveis na página da Superintendência Pedagógica, juntamente com o *Caderno da superintendência pedagógica*, também disponível na página e norteador das práticas escolares da Fundação Casa. (SUPERINTENDÊNCIA... 2014).

humano, mais especificamente para a condição do adolescente. Pretendo analisar o caderno e dele partir para elaborar a crítica ao modelo. Se a educação emancipa e constitui o psiquismo humano, não somente ela, mas também não sem ela, estão os adolescentes fadados a graves problemas de desenvolvimento e compreensão da realidade.

A pesquisa estruturou-se em cinco capítulos que não se pretendem suficientes. Tampouco se pretende esgotar a análise e o debate. Não cabe a um pesquisador materialista histórico-dialético ter essa pretensão, mas, sim, a de promover e provocar novas leituras, estudos e pesquisas, minhas e de outros pesquisadores que de alguma maneira possam se apropriar deste material. A crítica e os questionamentos ao sistema capitalista permeiam todos os capítulos, que se interligam historicamente, mas sem uma ordem necessariamente cronológica.

O primeiro capítulo – “Estudos iniciais de aproximação e problematização da temática em diferentes referenciais teóricos” – trata de uma análise sobre parte do material encontrado relacionado diretamente com a pesquisa, que aponta as relações da educação com a privação de liberdade. Em contradição com os demais capítulos, esse material contribui como um contraponto ao método materialista histórico-dialético, pois apresenta *determinações ambientais* que surgem como variáveis e que influenciam diretamente o comportamento agressor, colocando a causalidade desse ato na família, nos grupos sociais de que os jovens fazem parte, na ineficácia da escola, na evasão escolar e no próprio adolescente, sem um olhar voltado para as condições culturais que produzem a própria constituição do psiquismo humano.

“Funabem, Febem e Fundação Casa, interfaces de uma história” é o segundo capítulo. Pretende resgatar os fatos históricos fundantes das unidades nacionais e estaduais de privação de liberdade para adolescentes, tendo como principal sustentáculo, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o Golpe Militar brasileiro e, posteriormente, o período de ditadura militar no País, com ataques à democracia e à participação popular e grandes investimentos em divulgação das ideologias militares.

No terceiro capítulo – “Sobre a privação de liberdade de adolescentes no Brasil à luz de teóricos que descortinam a lógica capitalista que a engendra” – trago Hinkelammert e Mészáros. Aqui busco me aproximar de dois autores contemporâneos que analisam brilhantemente o sistema capitalista e suas consequências na história humana. Hinkelammert nasceu em 1931, na Alemanha. Era marxista, doutor em Economia e com ricas contribuições para compreensão do capitalismo e dos direitos humanos. Assumo nesse debate o risco de trazer um autor que discute questões de metafísica em um texto carregado de materialismo. Mészáros nasceu na Hungria em 1930 e faleceu em outubro de 2017. Era marxista, filósofo e trouxe contribuições importantíssimas sobre a educação capitalista.

O quarto capítulo – “Adolescência, privação de liberdade e o estado de direito” – abarca a concepção de adolescência como uma construção cultural, proposta por Vigotski e seguida por outros autores utilizados no capítulo. Outras categorias importantes aqui verificadas são a de Estado e a de Direito, expostas como mecanismos da classe dominante para manter a ordem do sistema, assim como as próprias classes, mesmo diante das contradições. Surgem, nesse debate, autores importantes e centrais como Evguiéni B. Pachukanis (1891-1937),

pensador do direito da história do marxismo, e Allyson Leandro Mascaro (1976), jurista e filósofo do direito brasileiro.

A discussão atinge um material específico publicado pela própria instituição responsável pela privação de liberdade no estado de São Paulo na última seção “A materialização da lógica capitalista na página da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa e no Caderno de Educação e Medida Socioeducativa”. Esse material contempla orientações para educadores e todos os funcionários da Fundação e utiliza de referenciais libertários de educação para justificar as punições ocultadas pelo projeto pedagógico.

Fecho o trabalho com as Considerações gerais, que fomentam a necessidade de avanços nos estudos e nas proposituras sobre o tema e suas determinações e contradições.

2 ESTUDOS INICIAIS DE APROXIMAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA TEMÁTICA EM DIFERENTES REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para compreender quem é este sujeito que cometeu um ato infracional, há um número de pesquisas na linha comportamental (CARVALHO; GOMIDE; INGBERMAN, 2004; DIAS, 2005; DIAS; ONOFRE, 2010; GALLO; WILLIAMS, 2008; PADOVANI; RISTUM, 2013) que têm como objetivo traçar o perfil desses adolescentes. São trazidas nesta seção porque compõem hegemonicamente entendimentos sobre os chamados *menores infratores*⁷. O risco de se traçar um perfil é colocar o foco das ações no próprio indivíduo, apresentando regras de conduta tidas como socialmente adequadas e que foram violadas, produzindo e reforçando estigmas sociais que esses seres humanos carregam durante a vida. Assim, as pesquisas encontradas nesse sentido apresentam um método positivista e acabam por pensar em variáveis fixas que produzem um resultado, sem levar em consideração as relações de produção e as classes sociais como algo além do que se apresenta como imediato aos indivíduos. Estas, no entanto, permitem ao leitor partir do empírico desse conteúdo e ampliar para as produções

⁷ O Código de Menores de 1927, promulgado através do Decreto n. 17.943-A possuía como “objeto e fim da lei” regular medidas de assistência e proteção ao menor abandonado ou delinquente. Em nível jurídico, essa legislação federal representou uma separação no próprio segmento da infância, já que não contemplava todas as crianças, mas uma parcela destas, as consideradas abandonadas ou delinquentes, aquelas denominadas “menores”. Para as demais, havia o Código Civil, que fora promulgado em 1916 e legislava sobre “os direitos e obrigações de ordem privada, concernentes às pessoas, aos bens e às suas relações”. A expressão *menor infrator* ou simplesmente *menor* pode aparecer no texto fazendo referência aos Códigos de Menores ou autores e pessoas referentes ao cotidiano dos adolescentes que utilizaram ou ainda utilizam esses termos. Menor é pejorativo, coloca a criança e o adolescente como condição de não sujeito de direitos, ao contrário do que versa o Estatuto da Criança e do Adolescente. Infrator mais uma vez coloca a condição pejorativa, como se fosse uma característica ou perfil desses adolescentes. Lembrando que a expressão utilizada atualmente é “adolescente autor de ato infracional”, ou seja, cometeu um ato infracional, mas não é um infrator.

sociais e históricas que se materializam na vida dos adolescentes. A abordagem por mim utilizada, diferente da que aqui está apresentada, pretende buscar as múltiplas determinações que geram o ato infracional. “A psicologia sócio-histórica propõe resgatar a historicidade e desvelar a gênese histórica das concepções e das experiências de subjetividade. Propõe ter como critério básico a noção de historicidade” (GONÇALVES, 2009, p. 289), entendendo a vida humana e sua produção como movimento e constante transformação, engendrada pelas maneiras como os homens produzem seus modos de ser e viver. Ainda assim, essas pesquisas trazem um rico material de análise, com conteúdo extenso e cheio de dados que revelam algo em comum a esses meninos e meninas em formação. Desta forma, considero importante a coleta de dados realizada e o diálogo teórico com os autores aqui citados, ainda que a linha de pensamento, a abordagem da psicologia e o método sejam diferentes.

Padovani (2013) fez este trabalho com base em uma revisão bibliográfica, podendo constatar uma série de características comuns na maioria dos jovens autores de atos infracionais: violação de normas e regras sociais de modo persistente; comportamento desviante das práticas culturais estabelecidas; uso precoce de tabaco, drogas e bebidas alcoólicas; comportamento antissocial frequente; envolvimento em brigas, impulsividade ou humor depressivo; ausência de sentimento de culpa, hostilidade, destruição de patrimônio público; conflitos com a lei, institucionalização ou reincidência de atos infracionais; vandalismo; rejeição por parte de professores e pares, envolvimento com pares desviantes, baixo rendimento acadêmico, fracasso e evasão escolar. Segundo o autor, o “jovem envolvido em atos infracionais é um fenômeno universal”. Esta é uma afirmação com a qual concordo absolutamente, mas não no sentido de algo

natural, ou seja, parte da *natureza humana*, uma vez que o capitalismo é um fenômeno universal e gerador de desigualdades, e todas as outras características apontadas são secundárias ao sistema, podendo ser vistas mais como produtos da exploração do que produtoras do ato infracional.

Todas as características apontadas por Padovani são passíveis de análise dentro do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. Em suma, tanto os adolescentes quanto os adultos estão expostos à exploração e condenados à coisificação. Quem verdadeiramente contraria a lei é quem impõe práticas culturais ao invés de permitir que os jovens sejam sujeitos de direitos no processo de produção de suas próprias práticas culturais. Espera-se um *comportamento antissocial* dentro de um modelo de sociedade excludente.

A psicologia sócio-histórica trabalha com o método materialista histórico e dialético. A partir dele é possível entender a produção da modernidade como um conjunto contraditório, por que revelador, em última instância (desvendadas as mediações) da contradição material, a contradição de classes. É possível entender a complexidade dessa produção porque reveladora da complexidade do desenvolvimento histórico do capitalismo. (GONÇALVES, 2009, p. 289).

A *institucionalização* citada pelo autor é também fruto de um projeto de manutenção do capital, que priva as pessoas de direitos e ainda de sua liberdade, como promessa de manter a ordem. Crianças e adolescentes são institucionalizados quando o convívio familiar não é suficiente para seu desenvolvimento sadio. O envolvimento de jovens com o abuso de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas também pode levar a nova institucionalização e assim o sistema os institucionaliza para os padronizar e punir por meio da bandeira da ressocialização.

Quanto à “violação de normas e regras sociais do modo persistente” e ao “comportamento desviante das práticas culturais estabelecidas”, torna-se explícita a condição de normas sociais punitivas e coercitivas dentro de um sistema que oprime e objetiva manter suas contradições, mas que, ao mesmo tempo, naturaliza os comportamentos humanos, quando não problematiza o próprio sistema que exclui determinados homens para manter outros tantos no controle da situação política e financeira. Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção (BOTTOMORE, 2012, p. 75). Assim, normas, regras e práticas sociais estabelecidas são determinantes para a manutenção das exclusões de alguns e privilégios de outros. Opor-se, violar e desviar podem estar associados ao cometimento de atos infracionais, como mostra a pesquisa.

O “uso precoce de tabaco, drogas e bebidas alcoólicas” associa-se a diversos fatores sociais e culturais que transcendem a questão da oferta pelo tráfico ou de uma personalidade *desviante*. Não se limita a ser algo relacionado ou, ainda, indutor do cometimento de atos infracionais, mas, sim, parte de um mesmo modelo de sociedade, a capitalista. Por meio do materialismo histórico-dialético, Souza (2012) faz uma análise do uso de drogas na sociedade e o aponta como um subproduto do capitalismo, tornando-se uma potente máquina de gerar lucros, mesmo que para isso gere também destruição, bem como outros elementos e problemas da vida social.

Portanto, o mais correto é afirmar que o fenômeno social do “consumo de drogas” está perpetrado pelas expressões da “questão social”, já que ora é intensamente determinado pelo pauperismo (assumindo a condição de expressão da “questão social”) e ora é apenas um fenômeno relacionado a este, considerando que atinge todas as classes sociais. Ressaltamos que, independentemente de ser expressão ou de estar perpetrado pelas expressões da “questão social”, o processo histórico real nos revela que o “consumo de drogas” é gestado, única e exclusivamente, na sociedade capitalista. Portanto, chegamos à conclusão de que existe um conjunto de problemas sociais que possui, em última instância, a mesma raiz. (SOUZA, 2012, p. 283).

Relacionado a isso, o “comportamento antissocial frequente” é mais um forte indício de questionamento social da realidade, de oposição a ela, que um comportamento gerador ou emparelhado com o cometimento de atos infracionais. Gonçalves (2009, p. 292) afirma o olhar da psicologia sócio-histórica por meio da investigação do processo pelo qual o indivíduo, a partir da atividade, apropria-se dos significados sociais, produzindo sentidos subjetivos, demonstrando, assim, que esse comportamento foi construído por esses adolescentes na totalidade das relações sociais que estabelecem, isto é, nas relações de consumo. Portanto, não estão associados exclusivamente ao ato infracional que já cometeram, mas aos modos de organizar e produzir a vida. Constituem uma maneira de viver e são fragmentos de sua vida psíquica em construção, desenvolvimento e movimento.

“Envolvimento em brigas”, “impulsividade ou humor depressivo”, “ausência de sentimento de culpa” e “hostilidade” podem ser comuns a qualquer pessoa, em qualquer período de seu desenvolvimento ou em outras relações de trocas e aprendizado que acarretem isso, sem que seja possível uma padronização ou ainda atribuição à adolescência. “A adolescência e o comportamento dos jovens, ao serem vistos de forma naturalizada, tornam a

adolescência estereotipada e naturalizam os atos executados pelos indivíduos nessa fase” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 221). Assim, cuidado deve ser tomado para que não haja naturalização dos processos sociais a que esses jovens são expostos e para não se olhar dessa forma intervenções generalizadas, como a internação em estabelecimento de privação de liberdade.

Com o mesmo objetivo, Gallo e Williams (2008) traçaram o perfil de adolescentes submetidos a medidas socioeducativas em uma cidade do interior de São Paulo, por meio da análise de 123 prontuários de atendimento. Segundo a análise deste documento, o perfil do adolescente autor de ato infracional poderia ser caracterizado pela baixa escolaridade ou comportamento de evasão escolar, pelo uso de entorpecentes e pela utilização de armas no dia a dia, estando estes diretamente ligados à reincidência.

Sem desmerecer tais pesquisas, é preciso problematizar pensamentos hegemônicos que historicamente criem consensos sobre os problemas enfrentados pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que não realizam o enfrentamento de sua origem, individualizando ou mesmo patologizando⁸ problemas sociais. Considero que traçar um perfil desses adolescentes pela análise de prontuários é pensar o sujeito abstrato, retirado de suas condições materiais de vida, o que historicamente tem sido a marca dos estudos psicológicos. Portanto, pensar os sujeitos em suas múltiplas determinações é uma das intenções deste trabalho.

Além de traçar um *perfil* destes adolescentes por prontuários e não pela interação com sujeitos concretos, parte dos estudos encontrados na literatura

⁸ O termo “patologização do desvio” nos estudos de Moysés (2001) e Amaral (1998), dentre outros, refere-se ao fato de a própria ciência transformar problemas sociais em problemas do indivíduo.

teve como objetivo apontar também os fatores de risco que normalmente estariam ligados à conduta infracional. Isso implica o risco de transferir o foco da análise e a possível responsabilidade pelo ato infracional para os grupos sociais de que esses jovens fazem parte, em especial a família, que acaba sendo um agente de reprodução ideológica (REIS, 2012). Sabemos quem compõe esses grupos e lota as penitenciárias: a população pobre e negra⁹.

Dias (2005) aponta:

[a] história familiar de criminalidade, histórico de violência doméstica, padrão consistente de comportamento agressivo e antissocial na dinâmica familiar; alta incidência de conflitos entre pais e o adolescente; vivência em uma violenta comunidade; presença de subcultura delinquente; associação com grupos antissociais; história de exposição a situações de risco, disciplina inconsistente dos pais; supervisão ineficaz e não frequente do filho; baixo nível de envolvimento dos pais na vida da criança; rejeição e negligência por parte dos pais; uso de droga, álcool; institucionalização, desemprego e condições socioeconômicas desfavorecidas, uso pouco frequente de reforçamento positivo; fracasso e evasão escolar". (DIAS, 2005, p. 6).

Nesses estudos, de modo geral, não aparecem análises mais amplas e explicativas das famílias concretas, ou seja, compreendidas em suas múltiplas determinações, sociais, econômicas e pessoais.

Na mesma direção, os fatores de risco apontados por Gallo e Williams (2005) incluem: condições da família com baixos níveis de afeto; pouca coesão e ausência de monitoramento das atividades dos filhos; indiferença generalizada e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais; nível socioeconômico reduzido;

⁹ Historicamente, a ciência reforça estereótipos e naturaliza as diferenças entre os sujeitos. No livro, *The bell curve, best-seller* nos EUA na década de 1980, com centenas de exemplares vendidos, um grupo de cientistas defendeu uma teoria, baseada em testes de QI, de que a população negra do país seria mais violenta e menos inteligente.

influência de colegas e associação com pessoas agressivas ou usuárias de drogas; distanciamento de pessoas que não se comportam criminalmente; atitudes pessoais, valores, crenças e alta tolerância às infrações; história comportamental de exposição a situações de risco; baixa escolaridade; problemas familiares; presença de psicopatologias e problemas escolares, além de fatores fisiológicos e cognitivos.

As pesquisadoras relatam que se podem dividir os fatores de risco para a conduta infracional em fatores de natureza biológica ou de natureza ambiental, considerando-se o enfoque da pesquisa na natureza ambiental. Destacam ainda que “no Brasil, país com desigualdades sociais marcantes, a situação é preocupante” (GALLO; WILLIAMS, 2005). Utilizam, porém, os mesmos fatores de risco encontrados em pesquisas nos EUA, país com abismos culturais e sociais em relação ao Brasil nem maiores ou melhores, nem menores ou piores, mas diferentes. “A psicologia normalmente estuda esta complexidade de fatores como ‘influência do meio’. Não percebe que o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado” (MIRANDA, 2012, p. 131). O fator citado como “alta tolerância às infrações” deixa em aberto um leque de possibilidades de interpretação, relativizando os termos tolerância e infrações. Reis (2012) ainda traz uma discussão sobre a família inserida dentro do mesmo modelo social de seus membros, sujeita às mesmas determinações sociais às quais os adolescentes aqui pesquisados estão expostos:

Assim, vê-se que embora a família tenha um nível de autonomia em relação à economia, o que faz, em alguns casos, com que suas mudanças não acompanhem imediatamente e no mesmo

sentido as mudanças econômicas, a estratégia familiar é sempre traçada fora dela. É, portanto, impossível entender o grupo familiar sem considerá-lo dentro da complexa trama social e histórica que o envolve. A partir disso podemos fazer algumas considerações que nos ajudam a situar o presente estudo. A primeira delas é que a família não é algo natural, biológico, mas uma instituição criada pelos homens em relação, que se constitui de formas diferentes em situações e tempos diferentes, para responder às necessidades sociais. Sendo uma instituição social, possui também para os homens uma representação que é socialmente elaborada e que orienta a conduta de seus membros. (REIS, 2012, p. 102).

Entre os fatores de risco apresentados, chamam a atenção nos dois estudos a baixa escolaridade e a evasão escolar. Se se entende a educação como ferramenta de transformação social e também como medida protetiva a condutas infracionais e reincidência ao crime (CARVALHO; GOMIDE; INGBERMAN, 2004; DIAS, 2005; DIAS; ONOFRE, 2010; GALLO; WILLIAMS, 2008; PADOVANI; RISTUM, 2013), o valor que a escola representa para estes adolescentes e a forma como tem se apresentado a eles podem ter estreita ligação com o comportamento infrator. Carvalho, Gomide e Ingberman (2004) investigaram o lócus de causalidade deste tipo de comportamento. As autoras apontam que 26,8% da amostra de adolescentes estudaram somente até a 5ª série e 34,15% têm o primeiro grau incompleto, o que está em desacordo com a idade média dos adolescentes (16 anos). Entretanto, os estudos não problematizam a origem, a história da baixa escolaridade e da evasão, podendo dar a entender, ou provocar interpretações simplistas, tais como falta de vontade e desestrutura familiar.

Oliveira e Assis (1999), ao analisarem dados relacionados a processos na cidade do Rio de Janeiro, também relatam dados preocupantes ao apontar que

72,6% dos jovens infratores não estavam estudando, 20% eram analfabetos e apenas 9% dos jovens haviam estudado além da sexta série. Indicam ainda que apenas 50% dos entrevistados pelos autores tinham cursado até a quarta série do ensino fundamental e nenhum jovem chegou ao ensino médio.

A relação do adolescente infrator com a escola, em geral, não costuma ser *positiva* na opinião dos autores. Padovani e Ristum (2013) chamam a atenção para o fato de que os jovens se mostram desinteressados pela escola. Na visão dos autores, isto seria motivado pela própria escola que, ao generalizar e homogeneizar os sujeitos, ignora as diferenças individuais, afastando da escolarização os que em geral enfrentam maiores dificuldades, o que mantém um círculo contínuo de exclusão. Também neste sentido, Dias e Onofre (2010) apontam alguns motivos que levam os jovens, em especial os que estão em conflito com a lei, a deixarem a escola. Entre outros fatores estão: o pouco interesse pelo que lhes é ensinado nas matérias curriculares, o desentendimento com educadores e colegas, o sentimento de discriminação e a pouca abertura da instituição escolar para outras práticas sociais e culturais mais próximas à realidade dos jovens.

Os estudos aqui apresentados indicam que a forma pela qual o adolescente se relaciona (ou não) com a escola é algo que pode ter ligação direta com o comportamento infrator (que lhe é próprio?), com o cumprimento de sua medida socioeducativa e também com seu retorno à sociedade.

Quando se entende a educação como ferramenta simplesmente transformadora da sociedade, e não ela própria reprodutora de desigualdades, percebemos que o problema do adolescente autor de ato infracional pode estar diretamente ligado à forma em que este aluno se organiza, se reestrutura e

reescreve sua história. Acontece que para o pensamento hegemônico, legitimado pela própria ciência psicológica e, muitas vezes, alinhado aos interesses de uma elite econômica, a pobreza continua sendo consequência direta do atraso cultural da população, do desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Desconsidera-se que “a crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 1981, p. 272).

Pensar neste distanciamento do aluno da escola significa pensar nas formas pelas quais, historicamente, tem se dado a educação de adolescentes que cometeram atos infracionais. Isso permitiria que fossem feitas problematizações e que se buscassem indicativos de mudanças desejáveis neste contexto para proporcionar uma educação de fato transformadora e significativa para estes adolescentes. Entre estas problematizações estariam, de modo central, as causas do desemprego, da miséria, a má distribuição de renda, isto é, questões que vão além de iniciativas no âmbito da educação, arraigadas nos modos de produção da vida em sociedade. Para Frigotto (2005, p. 49), “a proposta de educação sob o ideário das competências para a empregabilidade, desvinculado de uma outra proposta mais ampla de caráter econômico, visando à distribuição de renda e geração de empregos, reduz-se a um invólucro de caráter ideológico”.

Buscando compreender como se dá a escolarização formal de adolescentes que cometeram ato infracional, inúmeros estudos têm sido realizados ao longo da última década em nosso país, traçando uma série de variáveis em diferentes combinações. É possível encontrar na literatura trabalhos sobre a opinião dos educadores em relação à educação de adolescentes infratores dentro de casas de custódia (CELLA; CARMARGO, 2009). Entre estes,

podem ser citados: a busca de se compreender a escola como caminho socioeducativo para adolescentes em liberdade assistida (DIAS, 2005; DIAS; ONOFRE, 2010; PADOVANI; RISTUM, 2013); a escola compreendida como fator de proteção ao adolescente infrator (GALLO; WILLIAMS, 2008); o papel da educação na história de vida de menores infratores reincidentes (MARZOCHI, 2014). Há também pesquisas com o objetivo de se compreender especificamente o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido dentro da Fundação, com o jovem em situação de privação de liberdade (FRANCISCO; ONOFRE, 2015; FORTUNATO; 2010; OLIVEIRA, 2010).

Em pesquisa que teve por objetivo identificar como os educadores de medida socioeducativa de uma unidade que atende adolescentes privados de liberdade percebem e avaliam a atuação da escola dessa instituição, Padovani e Ristum (2013) concluíram que os professores consideram a escola necessária e essencial para a construção de um futuro distante da vida infracional. Os participantes apresentaram o seguinte discurso em relação à importância da escola:

Papel fundamental na concretização da medida socioeducativa, sendo o seu centro, já que a medida está atrelada à educação escolar, pois sem esta a vida do educando estaria estagnada durante o cumprimento da medida. É essencial para o futuro do adolescente que quer sair da vida do crime, pois é uma possibilidade de ascensão social além de uma ocupação saudável. É importante para que saiam com uma base de estudo em seu projeto de vida, pois sem este poderão retornar à vida infracional. (PADOVANI; RISTUM, 2013, p. 978).

Pensar a escola como possibilidade de ascensão social é uma visão romântica já fortemente analisada e combatida¹⁰. Os autores concluem também que, de acordo com o discurso dos professores participantes, a escola dentro da medida socioeducativa de internação, tem cumprido seu papel na transmissão de conhecimento e de conteúdo. Porém, o trabalho desenvolvido não previne reincidência, pois não há ações sistemáticas para este fim a não ser por ações isoladas dos professores em algumas situações. Seria mesmo este o papel da escola? *Prevenir a reincidência?* Existe essa possibilidade?

Em debate com essas pesquisas iniciais, percebo que a escola aparece para professores e pesquisadores como uma possibilidade do processo de ressocialização e que esse deve ser o seu papel. A primeira discordância está no termo ressocialização, já esboçado em um debate nesse capítulo inicial; mas a segunda e mais densa discordância está no papel da escola durante o tempo de privação de liberdade dos jovens que cometeram ato infracional e foram encaminhados à Fundação Casa.

Embora combinando diferentes variáveis, estes estudos defendem em comum a ideia de que a educação é a ferramenta de transformação social de toda criança ou adolescente. Isto é ainda mais crítico no que diz respeito àquelas crianças ou adolescentes que estão em conflito com a lei. Seria a escola uma das principais ferramentas para que pudessem repensar suas histórias e de fato ressignificar suas vidas de volta à sociedade? Essa expressão corrobora a manutenção da ideia de que existe um padrão de sociedade, edificada sobre

¹⁰ Um estudo bastante expressivo sobre a questão é o desenvolvido por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. A obra *A reprodução* traz uma análise do sistema de ensino francês na década de 1960 como instrumento de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar. O conceito de *violência simbólica*, traço central da ação pedagógica e materializada no ambiente escolar, afirma a cultura dominante hierarquicamente enquanto marginaliza uma grande parcela de estudantes.

regras sociais utilizadas para a manutenção do sistema. Todos aqueles que as violam, por questões historicamente produzidas na dialética de seus cotidianos, estariam fadados à vida fora da sociedade, podendo voltar a ela apenas por meio de um tratamento ou período de sanção, em que deveriam aprender a conviver com as normas criadas e, enfim, pertencer a ela.

Sabemos que a situação educacional em nosso país pede mudanças e reformas consideráveis para que possamos proporcionar não só o acesso, mas uma educação de qualidade a todos. No que diz respeito às práticas relacionadas à educação de jovens que cometeram atos infracionais e estão sobretudo em condição de privação de liberdade, estas mudanças também são necessárias. Entretanto, os trabalhos acima citados provocam outras indagações: a educação que vem sendo oferecida nestes espaços corresponde ao que é necessário para mobilizar tais transformações? Como são impostas as determinações do Estado para que a educação formal ocorra? Certamente são questões cruciais e que merecem estudos e aprofundamentos.

Estas são perguntas que precisam de reflexões mais apuradas, longe do senso comum ou estereotipadas, para que possam de alguma forma, auxiliar o desenvolvimento do trabalho que vem sendo realizado dentro destas instituições a fim de que as medidas socioeducativas possam, enfim, atingir o principal objetivo para o qual foram propostas. Surge com essas perguntas a possibilidade de se olhar para a educação em situações de privação de liberdade, dentro de instituições totais como penitenciárias e a Fundação Casa, como um instrumento mantenedor da lógica burguesa e capitalista, em que mudar, emancipar e se libertar dos discursos ideológicos seria reverter a ordem e subverter o sistema.

Na atualidade, a escola continua propondo a integração social – a socialização – como uma de suas principais finalidades. Tal finalidade atua como dissimuladora da realidade social, pois ainda que marginalizada na estrutura social moderna, a criança sofre continuamente um processo de socialização – desde o seu nascimento, até mesmo antes, no útero ou na própria história de sua mãe. (MIRANDA, 2012, p. 130).

Outras pesquisas se aproximam da proposta delineada aqui, ou seja, aquelas que buscam conhecer as medidas socioeducativas na Fundação Casa focalizando questões macrosociais.

Para se compreender como se efetiva a educação do adolescente em privação de liberdade, Oliveira (2010) realizou estudo com objetivo de investigar o currículo oferecido nas Unidades de Internação da Fundação Casa. Partiu ele do pressuposto de que esta instituição não estaria trabalhando conceitos para atender à demanda de preparar o jovem para a reinserção social, assim como em geral não acontece nas escolas do estado. Para isso, analisou o conteúdo curricular da educação formal da instituição. Os resultados indicaram que a escolarização, enquanto política pública, é oferecida apenas para que o Estado possa cumprir o disposto nas legislações por meio de projetos elaborados para esse fim, não existindo, entretanto, qualquer trabalho voltado a valores humanos. Os adolescentes não se sentem vinculados afetivamente com os professores, de tal forma que consigam juntos construir conhecimentos para que eles retomem seu projeto de vida. A falta de projetos pode levar o adolescente a continuar sua vida anterior.

Também para compreender como se dão as práticas escolares dos adolescentes que cometeram ato infracional, mas já estão em situação de liberdade assistida, Pereira (2015) investigou seu processo de escolarização na

cidade do Rio de Janeiro. Os resultados apontam que grande parte dos adolescentes estudados não frequentava a escola. Os que estudavam, de maneira geral, estavam enturmados em projetos de correção de fluxo ou turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo as diretoras, os jovens pesquisados frequentam a escola apenas para cumprir a determinação do juiz.

Estes estudos indicam que, embora garantido por lei, o oferecimento da escolarização formal cumpre aspectos exigidos nos referidos dispositivos, porém, em geral, não dá conta de garantir aspectos relevantes à ressocialização do adolescente autor de ato infracional por meio de uma educação transformadora. Ressocializar dentro do modelo excludente de sociedade é o grande desafio. Isso permite que a contradição se exponha. Os adolescentes socializaram ainda como crianças, quando começaram a se relacionar e foram se humanizando, o que acontece para além das relações escolares. Tanto o adolescente quanto a criança são sempre socializados e não dependem exclusivamente da educação formal para isso. Assim afirma Miranda sobre a criança:

Ainda que assuma os contornos de suas características específicas, ela é sempre socializada. Afirmar o contrário é acreditar numa capacidade própria do indivíduo – natural – para a socialização. A marginalidade social seria, então, facilmente explicada pela incapacidade de adaptação do indivíduo às normas sociais. (MIRANDA, 2012, p. 130).

Se o esforço deste trabalho é compreender o posto (realidade vivida) e o proposto (legislação e diretrizes pedagógicas para a Fundação Casa), considero fundamental a explanação das pesquisas trazidas nesta seção. Como já foi

apontado, elas criam consensos sobre quem são os *menores infratores* e estabelecem medidas concretas na lida com eles. Talvez aqui esteja a questão central do problema em que se debruça a pesquisa: o modelo de educação formal em privação de liberdade e o modo como se materializa na Fundação Casa. A origem histórica dessas questões será apresentada na seção a seguir.

3 FUNABEM, FEBEM E FUNDAÇÃO CASA, INTERFACES DE UMA HISTÓRIA

A história jurídica relacionada a crianças e adolescentes no Brasil transita desde seus primeiros passos até os dias atuais por evoluções dentro das elaborações legais, que em uma linha decrescente, partem de mecanismos de total coerção e chegam ao Estatuto da Criança e do Adolescente. A *roda dos expostos*, considerada um símbolo e um marco dessa história, chegou ao Brasil a partir do século XVIII, vinda da Europa, onde surgiu especificamente em Roma, no século XII, em 1198. A primeira *roda* chegou à Bahia em 1726, depois ao Rio de Janeiro, em 1738, em São Paulo, em 1825, e em Desterro – atual Florianópolis – em 1828 (TRINDADE, 1999) e estendendo-se até o século XX em 1948. Essas *rodas*, instaladas pelas Casas de Misericórdia ou Santas Casas de Misericórdia¹¹, tinham por objetivo inicial receber doações anônimas. O doador colocava o que desejava doar na parte externa de um cilindro, que, quando girado através de um eixo, deixava o material colocado na parte interna do prédio. Logo essa roda passou a ser utilizada para o abandono de crianças, com a utilização do mesmo mecanismo das doações.

A escravidão dos povos africanos, com a vinda de famílias inteiras escravizadas para o Brasil, trouxe, já no início do período de colonização exploratória, graves problemas para a infância, uma vez que as crianças escravizadas eram duramente retiradas do convívio com seus parentes de mesma cultura e expostas ao trabalho infantil. Entre os séculos XVI e XIX, as

¹¹ As Santas Casas de Misericórdia eram instituições religiosas assistencialistas mantidas pela Igreja Católica.

crianças que chegavam da África juntamente com milhões de escravos negros eram separadas de seus pais. O mesmo se dava com as aqui nascidas, imediatamente após seu nascimento (SIMÕES, 2007, p. 202). Ainda no período de escravidão, mas já no século XIX, com a Lei do Ventre Livre – para a proteção dos chamados *ingênuos*, quando os filhos de escravos nascidos a partir de sua assinatura foram tornados livres – e a Lei do Sexagenário – quando foram tornados livres os idosos com mais de 60 anos a partir, também, da assinatura desta lei –, começaram a surgir regiões com aglomerações de pessoas nas periferias das cidades maiores, aparecendo as primeiras favelas (SIMÕES, 2007, p. 203). As leis libertavam os escravos da escravidão direta, mas não lhes garantiam o direito a uma vida digna, com condições de desenvolvimento em equidade, nem sequer em igualdade aos homens brancos e livres. O mesmo acontecia com as crianças e adolescentes filhos de escravos. Muitas crianças passaram, então, a ser abandonadas e a *roda dos expostos*, largamente utilizada. O assistencialismo das elites não era mais suficiente e as políticas públicas, praticamente inexistentes.

Simões (2007) traz uma discussão a respeito da criação, em 10/10/1902, do Instituto Disciplinar, depois Unidade Educacional Modelo e Colônia Correccional, pelo professor de direito e político Cândido Motta, por meio da Lei n. 844. Em concordância com seu nome, esta visava à reeducação e à instrução literária, industrial e agrícola de jovens entre 9 e 21 anos de idade (SIMÕES, 2007, p. 204). As atividades do local eram predominantemente repressivas e correcionais. Em 1931, ela foi reorganizada como instituição de educação e proteção e seus objetivos começaram a ser traçados como reeducação, surgindo o ensino profissional como medida de reinserção social. A

Lei n. 844 (BRASIL, 1902) surge quatorze anos após a assinatura da Lei Áurea (13 de maio de 1888). Mesmo que de maneira muito rudimentar, uma vez que objetivava a repressão e correção de crianças e adolescentes, ela mostra uma evolução legal no País sobre políticas relacionadas à infância e juventude se comparada aos processos legais no período da escravidão.

Em 1924, surge em Genebra a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos¹², e começa a ter repercussões no mundo todo, não sendo diferente no Brasil. Pouco tempo depois, o ano de 1927 ficou marcado na história do direito brasileiro por um jurista que deu nome ao primeiro passo legal de proteção às crianças e adolescentes da nação, o Código de Menores ou código Mello Matos (BRASIL, 1927). José Cândido de Albuquerque Mello Mattos nasceu em Salvador – BA em março de 1864 e foi nomeado o primeiro Juiz de Menores do Brasil, em 02/02/1924. Exerceu este cargo, criado em 20/12/1923, na então Capital Federal, a cidade do Rio de Janeiro, até seu falecimento em 1934 (AZEVEDO, [s.d.]). Sua nomeação foi possível graças à criação e inauguração do Juizado Privativo de Menores da Capital Federal, considerada a primeira instituição estatal voltada para a assistência a crianças abandonadas, física e moralmente.

Mello Matos também deu seu nome à instituição que fundou em 1924, a Casa Maternal Mello Mattos, no bairro do Jardim Botânico, Rio de Janeiro – RJ. Um ano depois, foi fundada a Associação Tutelar de Menores com o intuito de fornecer assistência à criança e ao adolescente órfão ou desamparado. A Casa Maternal funcionou como abrigo e instituição de acolhimento até 2009. Desde

¹² Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

então, o espaço trabalha com educação infantil e fundamental, sendo administrado pelas irmãs carmelitas descalças servas dos pobres do Brasil. A importância histórica do local vem do fato de seu fundador ser Mello Mattos e por abrigar no mesmo terreno a Capela Nossa Senhora da Cabeça, erguida no início do século XVII por ordem do então governador Martim Corrêa de Sá e tombada como patrimônio histórico por decreto federal em 1965 e municipal em 2004.

O código simboliza uma mudança na legislação brasileira com avanços pertinentes dentro da legislação do final da década de 1920. Se comparado, no entanto, ao que foi sancionado no início da década de 1990, mostra a infância fragmentada, percebida claramente exposta e dividida dentro de classes sociais, não como verdadeiramente distintas como possibilidades de formação, mas como características pejorativas, como nos mostram Boarini e Cunha:

O Código de Menores de 1927, promulgado através do Decreto n. 17.943-A possuía como “objeto e fim da lei” regular medidas de assistência e proteção ao menor abandonado ou delinquente. Em nível jurídico, essa legislação federal representou uma separação no próprio segmento da infância, já que não contemplava todas as crianças, mas uma parcela destas, as consideradas abandonadas ou delinquentes, aquelas denominadas “menores”. Para as demais, havia o Código Civil, que fora promulgado em 1916 e legislava sobre “os direitos e obrigações de ordem privada, concernentes às pessoas, aos bens e às suas relações. (BOARINI; CUNHA, 2010, p. 212).

Boarini e Cunha (2010) trazem uma importante reflexão sobre a ideia de avanço legal relacionada ao surgimento do código, evitando o possível erro de se analisar o documento isoladamente, fora da linha histórica. Para as autoras, a reformulação da legislação brasileira, no que tange à infância e à adolescência, foi importante por retirar os então chamados *menores* da condição de propriedade

da família. Isto permitia até então que seus pais utilizassem de todo tipo de conduta para controle, como violência e agressão. Com a mudança legal, os juízes de menores passam a concentrar o poder de decisão sobre as possibilidades de intervenção sobre os *menores*. Em contrapartida, o juiz podia determinar a classificação do *menor* como abandonado, delinquente, vadio, libertino, mendigo ou pervertido, além de definir para ele o tempo de internação ou manutenção sob tutela nos casos em que o julgasse como potencialmente perigoso, mesmo que nada tivesse feito para justificar esse julgamento. O Estado julgava e separava crianças e adolescentes das famílias tidas como incapazes de cuidar deles. Assim, o Estado criminalizava os abandonados e propunha medidas que não tocavam nas causas condicionadoras de sua situação (CUNHA; BOARINI, 2010).

Outra transformação carregada de significado e importância, que trata de uma questão polêmica até o presente momento, é a idade de imputabilidade¹³. Até a criação do Código de Menores, a legislação que abrangia crianças e adolescentes envolvidos com questões criminosas era o código penal de 1890. Este atribuía a imputabilidade a partir dos 9 anos, ou seja, crianças também eram imputáveis. Com a promulgação do Código passam a ser imputáveis somente os adolescentes a partir de 14 anos. Crianças e adolescentes, porém, com idade inferior a 14 anos poderiam ainda responder diante do Estado nas seguintes situações:

¹³ Possibilidade de alguém ser responsabilizado pela prática de um ato criminoso. Em se tratando da infância e adolescência, a lei trata a imputabilidade como prisão, uma vez que adolescentes podem receber medidas socioeducativas.

Art. 79. O menor de idade inferior a 14 anos, indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção, se das circunstâncias da infração e das condições pessoais ou de seus pais, tutor ou guarda tornar-se perigoso deixá-lo a cargo destes, o juiz ou tribunal ordenará a sua colocação em asilo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea até os 18 anos de idade. A restituição aos pais, tutor ou guarda poderá antecipar-se mediante resolução judiciária, e bom comportamento do menor e daqueles. (BRASIL, 1927).

O próximo passo foi a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) amparado legalmente ainda pelo Código de Menores Mello Mattos e vinculado ao então Ministério da Justiça e Interior. Simões (2007) discute o SAM ainda como instrumento de repressão, o qual, por sua natureza mais restritiva e corretiva do que protecionista, atendia *menores carentes e infratores da lei*, embora com alguns objetivos de assistência pedagógica. O serviço, criado em 1931, foi extinto em 1964, com a criação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, no dia 1º de dezembro do mesmo ano. Isto marca o primeiro ato nesse sentido da ditadura militar brasileira.

A pretensão era, assim, passar do modelo correcional-repressivo para um modelo assistencialista, assente na concepção do *menor* como feixe de carências psicobiológicas, sociais e culturais. O atendimento passou a ser efetuado por postos de triagem e redes oficiais de internatos. Nessa linha veio o novo Código de Menores (Lei n. 6.697 de 10/10/79), restrito ao menor em situação irregular, uma conceituação jurídica que se referia especificamente às crianças e adolescentes das famílias operárias que, por desagregação familiar, não estivessem se adequando à sua formação como futuros trabalhadores. (SIMÕES, 2007, p. 205).

A humanidade, histórica, material e dialética, deixa marcas profundas nos modos educacionais em cada período de mudança social. Durante o período ditatorial militar (1964–1985), o Brasil não apenas alterou de maneira significativa

o que se entendia por educação vista através da lente do poder militar, mas também o que se entendia pelos períodos da infância e da adolescência.

A história da condenação repressiva de adolescentes e de muitos outros civis brasileiros sem nenhuma relação com atos infracionais surge de maneira entrelaçada em meados da década de 1960. O País ainda hoje não conseguiu libertar-se totalmente das ideologias que violentamente não permitem a libertação e a emancipação do cerceamento iniciado há mais de cinquenta anos. A ditadura militar brasileira implanta um projeto de destruição da infância e da adolescência dos brasileiros pobres, diferenciando radicalmente esses períodos vividos por estes e pelos ricos, uma vez que segrega em instituições totais os filhos dos trabalhadores proletários.

Os atos institucionais davam plenos poderes ao presidente (no momento um militar) e o AI1 fez com que as mudanças potencializassem o poder ditatorial repressor:

O ato institucional que é hoje editado se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído os meios indispensáveis à ordem de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar de modo direto e imediato os graves e urgentes problemas de que dependem a restauração da ordem interna e o prestígio internacional de nossa pátria. (HELLER, 1988, p. 627).

Cada um dos *atos* esmagava as possibilidades de reações revolucionárias e a cada dia o poder militar ficava mais centralizado. Os movimentos ideológicos davam a sensação de participação popular para algumas pessoas. O mais conhecido e repressivo ato institucional foi o AI5, em 13 de

dezembro de 1968, que aniquilou de uma vez os possíveis levantes quando acabou por legitimar o uso da tortura e outras formas de violência física.

A ambiguidade do governo militar ficou clara como um projeto ideológico democrático e de ações concretas violentas. Todos os oito presidentes no período, Castello Branco, Costa e Silva (que editou o citado AI5), Aurélio Lyra, Augusto Rademaker, Márcio Mello, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo, governaram de forma truculenta. Seus governos espalhavam terror e, ao mesmo tempo, ideias de que haveria participação popular.

Uma das reflexões possíveis, que tange à especificidade do governo militar brasileiro, refere-se à forma como o regime autoritário foi arquitetado no País. O regime foi articulado por uma notável ambiguidade, pois, mesmo no exercício de um regime de exceção e essencialmente enfatizado por uma indelével 'lógica da suspeição', os dirigentes procuravam legitimá-lo e caracterizá-lo como um sistema de governo democrático. Do primeiro general-presidente (Humberto de Alencar Castello Branco) até o último (João Baptista de Oliveira Figueiredo) foi salientada, principalmente, nos discursos de posse dirigidos ao povo brasileiro, a adoção de "ações e comportamentos em nome da defesa da democracia no País". (AQUINO, 2000, p. 272).

Com relação ao modelo de controle comportamental¹⁴ de crianças e adolescentes, não foi diferente. O governo necessitava de uma resposta imediata para a população brasileira e já em seu primeiro ano isso aconteceu. Na mesma década, e precisamente no mesmo ano do início do governo antidemocrático

¹⁴ O termo *controle comportamental* não é utilizado aqui em alusão ao modelo behaviorista, mas por se tratar de uma expressão que ilustra bem o modelo utilizado para padronizar modos de vida no período ditatorial.

(1964), surge no Brasil, amparada pelo extinto¹⁵ Código de Menores, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), sob tutela dos militares. A Escola Superior de Guerra, por sua Doutrina de Segurança Nacional, estabelece a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM). Após a criação da Funabem, os estados da Nação começaram a assumir suas unidades, chamadas Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem). A primeira Febem do estado de São Paulo surgiu em 1976. Dessa data, até 1990, os adolescentes sofriam com julgamentos unicamente punitivos¹⁶, realizados pelo Juizado de Menores, mesmo que não estivessem envolvidos com práticas consideradas atos infracionais. As unidades da Febem separavam seus internos do restante do mundo por meio de seus muros, mas o abismo maior era construído pelo processo de destruição das identidades, feito pelo corte padrão do cabelo, dos uniformes e uso excessivo de violência dos agentes. A instituição dominava fortemente todos os que por lá passavam e as rebeliões eram frequentes e desastrosas para quem as praticava. O grito desesperado para que pudessem ser ouvidos e para que de alguma maneira a violência pudesse diminuir gerava ainda mais repressão e controle.

Ainda no período ditatorial e também durante o período de vigência da atuação da Funabem e das unidades da Febem, o primeiro Código de Menores foi substituído pelo segundo Código de Menores em 1979, pela Lei n. 6.697 (BRASIL, 1979) do mesmo ano. A nova lei muda mais uma vez de maneira aparentemente progressista com um olhar para a infância e adolescência no

¹⁵ O decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, consolida as leis de assistência e proteção de menores, porém sem o olhar necessário para as relações sociais dessas crianças e adolescentes, trabalhando essencialmente com caráter punitivo. Foi substituído pela Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979 que dispõe sobre a assistência, proteção e vigilância a menores. Escrita e sancionada sob influências autoritárias do período ditatorial, não respondia à necessidade de um olhar voltado para as condições peculiares do desenvolvimento de crianças e adolescentes, com foco nas relações sociais estabelecidas.

¹⁶ Antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente não havia medidas protetivas.

Brasil – embora com pequeno avanço e com a manutenção da segregação. Elas agora passam a contar com assistência e proteção, conforme disposto no Art. 1º: “Este código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II – entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei” (BRASIL, 1979). Ainda não tratava as crianças e adolescentes de maneira igualitária, pois essa lei dizia respeito apenas aos que estivessem em situação irregular, que de acordo com o Artigo 2º do Código de Menores eram:

Art. 2º. Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) Falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) Manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II – Vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III – em perigo moral, devido a:

- a) Encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
- b) Exploração em atividade contrária aos bons costumes;

VI – Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI – autor de infração penal.

Parágrafo único: Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação do menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (BRASIL, 1979).

É interessante notar no excerto acima que o problema da vulnerabilidade ou *situação irregular* dos *menores*, para ser fiel ao texto, é interpretada pela lei como circunscrita ao ambiente familiar e suas mazelas,

ideário reforçado pelos mecanismos do Estado e pela própria ciência psicológica hegemônica, tal como vimos na primeira seção deste trabalho. A histórica desigualdade entre as classes, o tratamento dado aos pobres e a omissão das políticas públicas são quase sempre silenciadas e não problematizadas.

No início do século XX, a política higienista¹⁷ tomava conta do País. A segregação e o isolamento eram a proposta para tratar os *doentes, desajustados*. Implicava isolar para não contaminar os demais, isolar para recuperar, isolar para poder, posteriormente, reintegrar à sociedade. Internar era uma forma de conter doenças como a tuberculose, uma ideia higienista que se estendeu até os dias de hoje com todas as diversidades humanas, pois no século XXI os brasileiros seguem isolando e higienizando as ruas¹⁸.

Tratando da filantropia a partir do século XIX com extensão aos dias atuais, Trindade (1999) revela que:

A influência dos higienistas se fará sentir, desde então, nos vários campos da vida e mais especificamente nas práticas de higiene e saúde pública, das quais a puericultura é um bom exemplo. Essa influência, somada às propostas – também profiláticas – dos juristas, introduz, embora de forma não radical, mudanças no trato com a infância.

O poder da medicina se concretizava e o modelo higienista ganhava força, tornando-se um padrão de tratamento para males do corpo e para males da mente. Segregar tornou-se um importante instrumento médico para tratar desvios físicos e psíquicos. Desvios de comportamentos não aceitos socialmente eram

¹⁷ O higienismo associava a ideia de pobreza com os problemas sociais do País. Pobres eram tidos como pessoas em condições insalubres que podem transmitir doenças, problema generalizado também nas questões sociais.

¹⁸ Durante rápida passagem pela prefeitura em 2018, o prefeito João Dória adotou medidas de *limpeza urbana* que se aproximam claramente do exposto (PARA A GESTÃO DÓRIA..., 2017).

tratados (e ainda são) dentro de instituições. Assim, o País passa a não acolher as diferenças, mas utiliza mecanismos de padronização. Também isola os desviantes, trata-os e os devolve para convivência. A Funabem reflete essa prática em suas ações. Priva os adolescentes pobres em um ambiente hostil e isento de condições saudáveis de desenvolvimento, sob a alegação de possibilitar uma reinserção social para esses jovens.

Apesar de levar em conta o aspecto social, tanto os higienistas quanto as orientações da Funabem privilegiavam a hereditariedade ou a “personalidade”. Assim sendo, a responsabilidade de qualquer ato atribuía-se ao indivíduo ou à sua genética, bem a gosto dos eugenistas. Portanto, a intervenção era, via de regra, sobre o indivíduo. (CUNHA; BOARINI, 2010).

A visão sobre o cuidado e a proteção das crianças e adolescentes brasileiros, independentemente de suas classes sociais, precisava avançar. A ditadura militar impedia que isso acontecesse graças às características punitivas e repressoras do regime. A infância e, especialmente, a adolescência careciam de um olhar compreensivo de suas pluralidades e determinações históricas e sociais, como podemos observar em Leal e Mascagna:

O desenvolvimento na adolescência não é homogêneo e linear, mas depende de condições históricas e sociais determinadas, não se dando da mesma maneira para adolescentes pertencentes às camadas populares e adolescentes pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade. Trata-se de possibilidades bastante diferenciadas, como exposto anteriormente, o que coloca de modo mais premente a necessidade de não tratar a adolescência de maneira naturalizada e universalizada, mas de considerá-la um processo permeado pelas relações sociais próprias de nossa sociedade, pela cultura e pelas condições históricas. (2016, p. 236).

Na década de 1980, após o fim da ditadura militar, o início do modelo democrático foi um campo aberto e bastante produtivo para discussões sobre garantia e promoção de direitos, fato que culminou com a promulgação da Lei nº 8.069, no dia 13 de julho de 1990. Conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa lei revolucionou a forma de pensar a privação de liberdade, rompendo a cultura da *situação irregular* e acabando com o olhar de *patologia social*, causadora de atos antissociais. Em seus artigos de 103 a 105, ela trouxe definições de quais seriam as situações nas quais os adolescentes poderiam ser privados de liberdade. São casos específicos, conforme rege essa lei, forçando, a Febem a deixar de atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e passar a atender apenas adolescentes autores de ato infracional. É importante lembrar que até 1998 o atendimento era concentrado na capital do Estado. Segundo o ECA:

Art. 103 – Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104 – São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único – Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Art. 105 – Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no Art. 1001. (BRASIL, 1990).

Num momento em que a discussão dos direitos dos cidadãos ganha força de lei, expressa principalmente pela Constituição de 1988, desde a promulgação do Estatuto da Criança do Adolescente os adolescentes passam à condição de cidadãos de direitos mesmo diante do cometimento de um ato

infracional e possível privação de liberdade. O Capítulo II – Dos Direitos Individuais – deste Estatuto prevê:

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada. (BRASIL, 1990).

Antes da promulgação do ECA, ainda em 1987, a Comissão Nacional da Criança elaborou uma lista de recomendações sobre os direitos da criança e do adolescente, propondo-a à Assembleia Nacional Constituinte. Estas resultaram, com alterações secundárias, no Art. 227 da Constituição de 1988 (SIMÕES, 2007, p. 206). O histórico de repressão aos movimentos sociais e libertários e todos os vieses sofridos pela infância e adolescência desde o Brasil Colônia até o final do período ditatorial, potencializaram mecanismos garantidores de direitos na essência do ECA, como o Conselho Tutelar. A disposição sobre o Conselho Tutelar está no Título V – DO CONSELHO TUTELAR. De seu Artigo 1º

consta: “o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nessa lei” (BRASIL, 1990). Assim, os Conselheiros Tutelares são representantes do povo e devem zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, não substituindo a família nem o Estado, mas buscando alternativas para que o Estatuto seja aplicado e que seja mantida a proteção integral. Segundo Pestana (2008, p. 32) “o Conselheiro Tutelar é uma autoridade administrativa na área da infância e juventude em prol do interesse comum, devendo, por isso, conhecer bem a legislação federal, estadual e em especial, a municipal, além dos termos fundamentais utilizados pelo ECA”.

Outros mecanismos garantidores de direitos e com caráter deliberativo são o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), os Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente (Condeca) e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) em consonância total com o parágrafo único do Art. 1º:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o Art. 88 trata a criação dos conselhos como uma diretriz da política de atendimento, chamando-os *órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis*. Pestana (2008) esclarece que o CMDCA tem legitimidade para a macropolítica de atendimento da criança e do adolescente e nisso se distingue do Conselho Tutelar (CT), que atua em nível da micropolítica, de forma operacional. Os três conselhos devem ser paritários, com igualdade em número de membros indicados pelo poder público e membros eleitos representando a sociedade civil organizada. A cada três anos, os Conselhos devem organizar as Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, estabelecendo-se como espaços democráticos e deliberativos onde a sociedade deve participar amplamente e debater as realidades de cada território. As conferências também devem ser lúdicas, com ampla participação de crianças e adolescentes e convencionais, com adultos e adolescentes.

Após amplos debates destes Conselhos, dos movimentos sociais, dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedecas) e forte pressão popular, desde 2006 até os dias atuais a responsabilidade de executar a medida socioeducativa de privação de liberdade passou a ser da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação Casa (BRASIL, 2012).

Também em 2006, nasce um mecanismo orientador das aplicações das medidas socioeducativas no Brasil, chamado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), sancionado e instituído pela presidenta da República por meio da Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). No ano seguinte (2013), elaborado pela União em parceria com os Estados, o

Distrito Federal e os municípios, foi consolidado e também sancionado o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, objetivando padronizar os atendimentos das medidas em todos os Estados e Municípios da Nação.

A Fundação Casa assumiu, portanto, o importante e difícil papel de desconstrução da relação da privação de liberdade com as rebeliões e fugas da extinta Febem. Segundo a Agência Brasil (EM 11 MESES..., 2005), de janeiro a novembro de 2005, o complexo do Tatuapé, até então a maior unidade em funcionamento da Febem, havia registrado 18 rebeliões com duas mortes, fato que pode ser apontado como um termômetro da deficiência do sistema.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205, “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, inclusive a pessoa em situação de privação de liberdade deve ter assegurados seus direitos de ser educada, ainda que dentro de uma instituição total.

Jovens e adolescentes em situação de privação de liberdade encontram amparo legal para a continuidade de seus estudos em diversos dispositivos legais que regulamentam o modelo educacional a ser seguido dentro das instituições. Além disso, ao se tratar da educação de adolescentes, um dos principais documentos que asseguram os direitos e deveres da criança, principalmente em situação de privação de liberdade, é o ECA. Em seu Art. 123 ele afirma que

a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição

física e gravidade da infração. No que diz respeito especificamente a escolaridade garante durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (BRASIL, 1990).

O próprio Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) prevê que a natureza sancionatória não deve prevalecer sobre os aspectos socioeducativos na medida de privação de liberdade, ou seja, a educação deveria ser prioridade considerando o desenvolvimento de potencialidades do adolescente:

Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (BRASIL, 2017, p. 46).

Tendo em vista o que nossa legislação apresenta em termos de garantias de direitos para a educação de crianças e adolescentes (embora exista um aumento considerável de matrículas em relação à escola), uma educação efetivamente libertadora, transformadora e socializadora do saber sistematizado tem se apresentado como uma falácia. A lei apenas garante o acesso e não promove a qualidade pelo oferecimento de um modelo educacional que possa participar da transformação da realidade.

Segundo Saviani (2013, p. 13), a humanidade é produzida coletiva e historicamente. Assim, o trabalho educativo é o ato dessa produção da humanidade, “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular”. Esse educador acrescenta que o objeto da educação seria, portanto, a “identificação

dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos”, para que se tornem humanos, e, ao mesmo tempo, a descoberta de “formas mais adequadas para se atingir esse objetivo”.

Entretanto, como o que está posto acaba sendo ressignificado



conforme interesses e consensos hegemônicos, a produção da humanidade acontece muitas vezes num movimento que massifica, estigmatiza e rotula os adolescentes como *menores infratores*, destituindo uma significação contrária a esse modelo de marginalização social. O processo educativo na instituição visa padronizar, mantendo a todos com os cabelos raspados e com uniformes, dando a todos as mesmas condições e mantendo o *status quo*.

Figura 2 – Jogos cooperativos

Fonte: Fundação Casa (Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=jovens-do-casa-nova-vida-participam-de-jogos-cooperativos&d=10434>).

Concordo com Saviani (2013) quando entende que o papel da escola seria realizar a mediação entre o saber espontâneo e o sistematizado, tratando-se de um movimento dialético: incluindo novas determinações e enriquecendo determinações preexistentes, não as excluindo. Portanto, parte-se do pressuposto de que, para além das medidas punitivas amplamente utilizadas no trato com o adolescente infrator, o processo educativo seria um caminho promissor para o desenvolvimento destes sujeitos.

O que procuro marcar é que concordo com a máxima freireana de que a educação sozinha não transforma a realidade, mas, sem ela, tampouco a sociedade muda. Assim, é preciso considerar os contextos políticos, sociais e econômicos que a determinam. Em uma linha próxima, Saviani (2018, p. 5) faz contraponto à pedagogia tradicional: nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.

Ainda que com problemas graves em relação à garantia de direitos e à proteção integral dos adolescentes, a Fundação Casa manteve seu funcionamento como medida executora da privação de liberdade, abrigando, por até três anos, adolescentes e jovens adultos. Porém, no ano de 2018, as discussões acerca da redução da maioridade penal voltaram à tona com força máxima após a eclosão, em todo o País, de um fenômeno político de repressão com cunho fascista. Esse fenômeno tem sido compreendido em conjunto com o fortalecimento das elites brancas, das bancadas evangélica e ruralista, dentre outros setores ultraconservadores da política partidária, que utilizaram de

propaganda ideológica¹⁹ pelas redes sociais, para alavancar inúmeras manifestações de ódio contra todos os setores progressistas e leis que possam permitir o avanço de políticas sociais de equidade, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa proposta de redução da maioridade penal, vem “sob a alegação de que tal infrator tem pleno discernimento de seus atos infracionais; o que significa, portanto, negar a sua condição peculiar de adolescente” (SIMÕES, 2007, p. 224).

O então candidato à presidência da República, posteriormente eleito, Jair Messias Bolsonaro (PSL), fez uma campanha pautada em discursos contrários ao fortalecimento do Estado e das políticas de diminuição da pobreza. Assumiu uma postura de concordância com o liberalismo econômico e se pronunciou favorável à redução da maioridade penal, apresentando-a como uma de suas propostas. Na conclusão da argumentação de combate à violência, o candidato listou, sob o título *prender e deixar na cadeia salva-vidas*, o que seu governo deverá fazer:

Os números comprovam que o extermínio de brasileiros é realizado pelos criminosos! Para reduzir os homicídios, roubos, estupros e outros crimes: 1º Investir fortemente em equipamentos, tecnologia, inteligência e capacidade investigativa das forças policiais, 2º Prender e deixar preso! Acabar com a progressão de penas e as saídas temporárias! 3º Reduzir a maioridade penal para 16 anos! 4º Reformular o Estatuto do Desarmamento para garantir o direito do cidadão à LEGÍTIMA DEFESA sua, de seus familiares, de sua propriedade e a de terceiros! 5º Policiais precisam ter certeza que, no exercício de sua atividade profissional, serão protegidos por uma retaguarda jurídica. Garantida pelo Estado, através do excludente de ilicitude. Nós brasileiros precisamos garantir e reconhecer que a vida de um

¹⁹ Segundo Garcia (1985, p. 10), a propaganda ideológica tem como função “formar a maior parte das ideias e convicções dos indivíduos e, com isso, orientar todo seu comportamento social”.

policial vale muito e seu trabalho será lembrado por todos nós! Pela Nação Brasileira! 6º Tipificar como terrorismo as invasões de propriedades rurais e urbanas no território brasileiro. 7º Retirar da Constituição qualquer relativização da propriedade privada, como exemplo nas restrições da EC/81. 8º Redirecionamento da política de direitos humanos, priorizando a defesa das vítimas da violência. (BOLSONARO, 2018).

Outro candidato, também posteriormente eleito, que utilizou como campanha a redução da maioria penal, foi João Agripino da Costa Doria Junior (PSDB). Mesmo pleiteando uma vaga no governo do estado de São Paulo e fora da esfera de poder para mudança da legislação penal sobre a imputabilidade de adolescentes, Doria (que segundo informações do *site* oficial do TSE declarou um patrimônio de R\$ 189.859.904,76), fez uma campanha rígida com relação à segurança, propondo medidas de fortalecimento bélico das forças policiais e propondo apoio ao governo federal para reduzir a maioria penal.

O discurso eleitoral desses dois candidatos e de tantos outros que pleitearam vagas nas Câmaras Estaduais e Federais, ao Senado e outros governos estaduais teve como mote o armamento radical e poderoso da polícia militar, mantendo o *status* do militarismo e reforçando a ideia da exclusão de ilicitude²⁰, já prevista no código penal brasileiro, legitimando, assim, a morte de muitas pessoas por assassinato. Essas propostas desencadeiam um movimento contrário ao defendido pelos movimentos sociais e ao conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ibis Pereira, coronel da reserva da Polícia Militar do Rio de Janeiro, analisa a polícia militar como uma instituição conservadora e com métodos arcaicos de atuação, tendo iniciado esse modelo com a vinda da família

²⁰ Segundo o Artigo 23 do Código Penal Brasileiro, não há crime quando o agente pratica o fato: I - Em estado de necessidade; II - em legítima defesa; III - em estrito cumprimento de dever legal ou no exercício regular de direito. (BRASIL,1984).

real portuguesa, quando foi criada, em 13 de maio de 1809, a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia. Desde então, a Polícia Militar no Brasil é vista como uma força garantidora da ordem (PEREIRA, 2015, p. 43).

Por inspiração da doutrina de segurança nacional (meados dos anos 1950) e com o advento da ditadura militar, essas corporações – encarregadas do policiamento ostensivo, com exclusividade, no final dos anos 1960 – passaram a operar a partir de um ideário notadamente belicista. A redemocratização não significou o fim do modelo inspirado na guerra. (PEREIRA, 2015, p. 43).

Morreram 453 policiais civis e militares no Brasil em 2016 e a polícia matou 4.222 pessoas nesse mesmo ano, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2017 (FNSP, 2017). Esses dados revelam que os confrontos diretos e o enfrentamento violento do crime, sem olhar para suas causas históricas, políticas e sociais, resultam em morte e mais violência. A redução da maioria penal pode enveredar pelo mesmo caminho. Vale lembrar que a maioria penal a partir dos 18 anos está garantida no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e no Código Penal Brasileiro, Art. 27 (BRASIL, 1940).

A saber, após o fim da ditadura e o início do período democrático brasileiro, os dispositivos legais avançaram na garantia de direitos, trazendo a infância e a adolescência para a *prioridade absoluta* e compartilhando entre o Estado e toda sociedade os deveres de proteção:

Art. 4 – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação,

à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Em oposição radical ao debate sobre a redução da maioria penal, afirmo que os adolescentes autores de atos infracionais já recebem medida socioeducativa à altura de sua capacidade de consequência de seus atos e que poderiam, ainda, receber amparo do poder público para fortalecer a aplicação de medidas protetivas, como ocorre em casos de cometimento de atos infracionais por crianças.

Assim, 63 anos após a vigência dos Códigos de Menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente, amparado pela Constituição Brasileira de 1988, substitui a concepção de menor em situação irregular e traz para o centro das discussões sobre crianças e adolescentes os períodos de desenvolvimento em que possam gozar de proteção integral e de natureza universal para todos os brasileiros com menos de 18 anos de idade. Dessa maneira, pessoas com menos de 12 anos foram definidas como crianças e pessoas com menos de 18 anos foram definidas como adolescentes. Em ambos os casos, as fases peculiares de desenvolvimento devem ser respeitadas e todas elas devem ser consideradas cidadãos de direitos. Ocorre entre o Código de Menores e o ECA uma mudança de paradigma, um olhar diferenciado e específico para esses períodos em que crianças e adolescentes estão se constituindo em suas relações sociais, possuem vontade própria e precisam ter acesso garantido às políticas públicas universais de educação, saúde, esporte, lazer e cultura.

Na seção quatro deste trabalho, trago a concepção de adolescência que compartilho com os autores da perspectiva histórico-cultural. Entretanto,

antes disso, faz-se necessário explicitar quem são esses adolescentes perante a lei e a concepção de medida socioeducativa presente no modelo pedagógico da Fundação Casa. Apresento ainda, a seguir, a essência por trás da aparência, com o apoio de teóricos que revelam a lógica capitalista por trás das medidas de privação de liberdade.

4 SOBRE A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE ADOLESCENTES NO BRASIL À LUZ DE TEÓRICOS QUE DESCORTINAM A LÓGICA CAPITALISTA QUE A ENGENDRA – HINKELAMMERT E MÉSZÁROS

A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), prevê em seu Capítulo VI (Das Medidas Socioeducativas), seção I – disposições gerais, Art. 112, que, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no Art. 101, I a VI, com a privação parcial ou total de liberdade ao adolescente no Brasil. Compreende-se por adolescente, para fins legais, todo aquele que tenha idade entre 12 e 18 anos incompletos. Se determinado adolescente cometer um ato infracional antes de completar 18 anos e for apreendido após completar essa idade, ele responderá por ato infracional e não por crime. Ele poderá receber uma medida socioeducativa que, em casos mais graves, poderá incluir a privação total de liberdade.

Portanto, os critérios utilizados pelo Judiciário para a decisão da responsabilização em virtude do cometimento das infrações precisam levar à medida de internação somente em casos de maior gravidade, priorizando a aplicação das demais medidas. No entanto, em 2012, 7% dos adolescentes em privação de liberdade no Brasil cumpriam medida por furto. Isto abre espaço para

questionamentos sobre em que categoria de gravidade se enquadraria o furto para o Poder Judiciário e de que maneira o furto, bem como o assalto e o tráfico de drogas, estariam relacionados à privação da liberdade de consumo para esses garotos e garotas.

O ser humano, na sociedade capitalista, tem o direito à liberdade de consumir. Por vezes, ele não tem outros direitos, como o da educação, lazer e saúde, a menos que esses direitos estejam dentro dessa mesma lógica, ou seja, ele tem o direito à educação se puder trabalhar e pagar por ela. Tem o direito à saúde se puder trabalhar e pagar por ela. E, o que é ainda mais perverso, é que caso não obtenha sucesso, pode ser julgado por outras pessoas e até por si próprio como incapaz de conseguir o melhor ou de proporcionar o melhor para seus dependentes.

Franz Hinkelammert (1983) discute essa lógica quando esmiúça os conceitos de metafísica empresarial e de metafísica da mercadoria em seu livro *As armas ideológicas da morte*, mais especificamente no capítulo II – “O rosto severo do destino: o fetichismo em outras correntes das ciências sociais” e ainda mais especificamente no item D – “As raízes econômicas da idolatria: a metafísica do empresário”. A tônica do artigo é a metafísica empresarial, em que utiliza o ponto de vista da crítica à punição do cometimento do ato infracional no Brasil.

O Estado, que por senso comum é o representante legal de todo um povo e deve apresentar-se como imparcial diante de quaisquer problemas ou questões privadas, na verdade representa uma classe – a dominante –, explicitamente a burguesia e seus interesses. A própria definição de burguesia, contida no *Dicionário do pensamento marxista* clareia muito os motivos que tem o Estado para manter a classe dominante como tal:

Engels definiu burguesia como “a classe dos grandes capitalistas que, em todos os países desenvolvidos, detém, hoje em dia, quase que exclusivamente, a propriedade de todos os meios de consumo e das matérias-primas e instrumentos (máquinas, fábricas) necessários à sua produção”. (BOTTOMORE, 2012, p. 55).

No Brasil, a burguesia é claramente percebida em virtude do abismo financeiro existente entre as classes, divididas no sentido figurado entre favelas e condomínios, cadeias e universidades públicas, hospitais privados luxuosos e imensas filas nos hospitais públicos. Para manter essa propriedade de todos os meios de consumo, bem como das matérias-primas e dos instrumentos, a sociedade burguesa não mede esforços. Força o proletariado urbano e os trabalhadores rurais, explorados pelos grandes latifúndios do campo, a entrarem em uma lógica de dominação e manutenção da ordem social. Essa lógica é a de que somente é possível conquistar algo por meio do trabalho até à exaustão (trabalhar pouco nunca será suficiente diante da inflação e da estratégia de tornar os produtos supérfluos necessários) e que o mérito dessa conquista está ligado somente ao esforço individual. O fracasso, caso ocorra, também é algo individual. Nunca está relacionado à situação de exploração e de miséria a que o trabalhador é exposto.

Os grandes empresários e as empresas ainda são vistos como solução e não como causa dos problemas. “A metafísica da empresa vê a empresa como criadora de emprego, e esquece facilmente que o *emprego* é a condição da criação da riqueza por parte da empresa” (HINKELAMMERT, 1983, p. 171). O emprego e o salário são condições que mantêm a exploração do trabalhador e

enriquecem o empresário. Manter essa relação aparece como única possibilidade para o trabalhador. Romper com isso seria revolucionário. Na seção cinco, onde fazemos uma análise da materialização da lógica capitalista na página da superintendência pedagógica da Fundação Casa e no caderno de educação e medidas socioeducativas, ficam explícitas essas relações de produção e de formação a serviço do mercado de trabalho. É o que está disponível para o jovem, sem que ele tenha liberdade para suas escolhas e possa trabalhar suas potencialidades e desejos. É a humanidade, nesse caso, que deve servir ao mercado, estar disponível para as vagas, produzir para que alguém possa acumular, reforçando o conceito de meritocracia, tão enraizado na propaganda ideológica do discurso neoliberal.

Os dizeres positivistas estampados na bandeira nacional, “Ordem e Progresso”, como lema da República Federativa do Brasil, revelam como isso é intrínseco. Trata-se de manter a ordem pelos pobres e explorados para o sucesso e o progresso dos ricos e burgueses, que já são detentores dos meios de produção. Além da bandeira, o próprio Hino Nacional contempla trechos *motivadores* falando de liberdade, igualdade, amor, esperança, paz e glória.

Essa realidade imposta pelo sistema passa a fazer parte do cotidiano de todos na sociedade dominada pela burguesia, de maneira que a dominação passa a ser culturalmente divulgada, ou melhor, a dominação é mascarada. Ser explorado é divulgado como uma pré-condição existencial do proletariado. Que caminho teria o trabalhador, senão trabalhar para o enriquecimento de seu patrão? Questionar esse modelo torna-se errado, ao passo que essa é a única realidade: a burguesia é boa. Hinkelammert mostra o quanto esse conceito é metafísico quando coloca que:

O inimigo do burguês é tão metafísico como o próprio burguês. No pensamento burguês constitui-se a imagem desse inimigo por simples inversão daquilo que ele permite como natural. Primeiro o inimigo do burguês aparece como grande rebelde frente a Deus, sendo Deus nada mais do que outra palavra para o objeto central de devoção que a ideologia burguesa cria. Por isso, aquele que se levanta contra a sociedade burguesa, levanta-se segundo eles contra Deus. Ao mesmo tempo, levanta-se também contra a “natureza”, que é a criação de Deus. (1983, p. 152).

O fato de ser um conceito metafísico e transcender a experiência sensível faz com que seja aceito com maior facilidade. Não está mais na prática cotidiana, não está no que é possível controlar. Não se pode opor a nada que possa ferir a ordem, não se pode opor a nada que possa ferir a ordem do consumo, da mercadoria como necessidade ainda que desnecessária. Consumir é ordem. Todos devem buscar os meios para que isso seja possível e o meio principal é o trabalho exaustivo dos pobres. A lógica do consumo e da necessidade da mercadoria também faz parte da cultura dos adolescentes que desejam entrar e fazer parte desse meio. Muitas vezes, no entanto, seduzidos pelo consumismo, sem a possibilidade de obtenção das mercadorias *vendidas* pelo sistema capitalista, acabam cometendo atos infracionais para consegui-las, tais como furtos, roubos e tráfico de drogas.

Hinkelammert aponta como dupla metafísica a questão da ordem burguesa, detentora do marketing de sedução para o consumo e dos meios de produção das mercadorias a serem consumidas, bem como a questão da oposição a essa lógica, chamada por ele de *caos* como alternativa à ordem burguesa. Cometer atos infracionais, ainda que seja para obtenção das mercadorias, fere a ordem burguesa, pois não proporciona lucro.

Essa dupla metafísica – a da ordem burguesa e a do caos de qualquer alternativa da ordem burguesa – está na raiz do caráter sumamente violento do pensamento burguês. Aberta ou ocultamente, o pensamento burguês encerra em si mesmo uma justificação ilimitada da violência e da violação dos direitos humanos frente a qualquer grupo capaz de substituir a sociedade burguesa. Não há barbaridade que não se possa cometer em nome dessa metafísica empresarial. Basta fixar-se nos tipos de tratamento que Locke recomenda para os opositores da sociedade burguesa. São especialmente três: a tortura, a escravidão e a morte. (HINKELAMMERT, 1983, p. 152).

Portanto, todo julgamento é feito com base nesses interesses. Se o interesse da classe dominante é manter a mercadoria em circulação, aqueles indivíduos que não fazem parte dessa lógica passam a ficar à margem dessa mesma sociedade que cobra essa participação. Os indivíduos, por meio dessa cobrança (feita via questões legais, marketing de consumo, inversão de necessidades básicas etc.), veem-se diante de um dilema: é preciso consumir e obter as mercadorias, mas com o trabalho não é possível *conquistar* tudo o que passou a ser necessário para se viver. Celulares, roupas, acessórios, produtos eletrônicos etc. afetam especialmente os adolescentes, homens ou mulheres, que recebem diariamente a negação de seus direitos básicos quando pertencem às classes sociais consideradas baixas. Além da negação dos direitos básicos e da não possibilidade de consumo (mas não de desejo), observa-se no Brasil o fenômeno do encarceramento em massa da juventude negra e pobre. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça, em 2016 eram cerca de 189 mil adolescentes privados de liberdade, sendo 90% do sexo masculino e 10% do sexo feminino.

Ainda segundo dados do Conselho Nacional de Justiça, mas de 2012, no Brasil, 40% dos adolescentes privados de liberdade no primeiro ato infracional responderam por roubo, outros 20% por furto e ainda 22% por tráfico de drogas. Ou seja, de alguma maneira, 82% dos adolescentes privados de liberdade no primeiro ato infracional cometeram infrações relacionadas diretamente à lógica mercadológica do capital. Isso sem contar os atos infracionais que podem estar ligados indiretamente a essa lógica, como homicídios e latrocínios.

Como toda a sociedade está entregue ao capital e à sua acumulação, aparecem então a lei e a moral burguesas para defender o proprietário daquilo que ele considera crime e que nada mais é do que o resultado da desigualdade social criada pela propriedade privada. (HINKELAMMERT, 1988, p. 50).

O Estado que produz as desigualdades e utiliza de mecanismos esmagadores para mantê-las é o mesmo Estado que pune quem de alguma maneira tenta reduzir essas desigualdades, talvez pelo roubo e pelo furto. Esse modelo de punição não tem capacidade para romper o ciclo de violência. Pelo contrário, corrobora para sua manutenção. De todos os adolescentes privados de liberdade em 2012, 56,4% eram reincidentes (pesquisa do Conselho Nacional de Justiça, 2012). A reincidência em mais da metade dos casos de internação revela a ineficácia e a ineficiência das forças institucionais e repressoras do Estado para a mudança nos comportamentos de cometimento de atos infracionais dos adolescentes, mas mostram eficiência e eficácia na manutenção do domínio burguês e a necessidade de existência de instituições totais como a Fundação Casa, no caso do Estado de São Paulo.

“Se o homem muda, o Estado e a autoridade não fazem mais falta, porque são instituições repressivas em uma situação na qual existe algo para reprimir” (HINKELAMMERT, 1988, p. 105). Fica claro que o processo de institucionalização de adolescentes no Brasil aliado aos dados de homicídios de jovens negros – a cada 23 minutos um jovem negro é morto no Brasil (relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens [CPIADJ] do Senado Federal) – retrata bem o pensamento de John Locke para os opositores à sociedade burguesa: a tortura e morte (também caberia a escravidão se falássemos do trabalho infantil).

As condições que deveriam ser prioridades, como convivência familiar e o acesso à educação universal e de qualidade, são tiradas desses adolescentes durante a liberdade e mais ainda após a internação. As necessidades básicas, como saúde, lazer, práticas esportivas livres e prazerosas, formação intelectual por meio de uma educação crítica, moradia digna e alimentação saudável, são substituídas pelo aumento das necessidades de consumo. O estarem privados da liberdade física de ir e vir não os priva da lógica de consumo e não trabalha condições para uma mudança significativa. A lógica perversa de desejar mercadorias e não poder consumi-las se mantém.

No filme *Querô* (2007), o adolescente protagonista Gerônimo da Piedade (Maxwell Nascimento), conhecido como Querô, tem uma vida cheia de problemas. Sua mãe, expulsa do prostíbulo onde residia e trabalhava, cometeu suicídio no dia de seu nascimento. O filme inicia com uma fala do garoto em que transparece a manutenção de sentimentos e problemas que o levaram a iniciar sua vida como infrator:

Eu não entendo, que graça tem alguém ser filho de uma puta que bebe querosene até morrer; foi por causa disso que a mulher que me criou me botou o apelido de querosene. Firmeza, ela me deu casa, comida e botou na escola, mas também me encheu de porrada e de muita raiva... raiva é um negócio que ninguém tira da gente... raiva a gente não pede, a gente ganha! (QUERÔ, 2007).

Querô encontra abrigo na casa de um amigo que o coloca em um assalto. Isto ocasiona sua apreensão e entrada na extinta Febem. A partir daí se desencadeia uma série de acontecimentos que colocam o adolescente sempre frente a frente com situações que o levam ao cometimento de atos infracionais. Como fugitivo, Querô consegue um emprego (insuficiente para manter o consumo que julga necessário), que aparentemente consegue proporcionar algumas mudanças fora do ambiente do crime. Consegue também um local para morar e uma paixão transformadora, que o coloca em um desejo de mudança, mas também no ciclo do consumo, uma vez que quer presentear a garota pela qual está apaixonado no dia de seu aniversário. Como seu salário não é suficiente, Querô volta para a criminalidade, o que ocasiona sua morte prematura.

Apesar de ficção, o filme traz traços concretos da realidade de milhares de *Querôs* espalhados pelo Brasil e pelo mundo, que tentam quebrar o ciclo imposto pelo sistema. Querô nunca foi livre. Esse filme foi escolhido pelo retrato social que representa. Revela um garoto esmagado pelos subprodutos do capitalismo e que termina morrendo por esses mesmos subprodutos. Ed Anderson Mascarenhas, em seu livro *Meu nome não é Pixote*, traz uma discussão importante sobre o “jovem transgressor no cinema brasileiro” e aponta o papel do cinema para o avanço dos estudos e pesquisas sobre essa temática:

Por seu caráter representativo, o cinema tem a capacidade de compreender a presença do jovem em seu meio, observar seu caráter ambivalente de representação e seus caminhos imperfeitos. A escolha representativa implica necessariamente um ato político, pois, quando se escolhe algo para ser representado, prioriza-se a elaboração de um discurso pertinente para sua execução. (MASCARENHAS, 2018, p. 31).

A liberdade, ou a privação desta, é tema central no livro. O autor trabalha essencialmente com dois filmes, *Pixote, a lei do mais fraco* (1980), de Hector Babenco, e *Meu nome não é Johnny* (2008), de Mauro Lima. Em ambos, os protagonistas não possuem condições de pleno desenvolvimento de suas juventudes, mesmo pertencendo a classes sociais distintas. Não conseguem a liberdade de serem jovens. São tempos diferentes e mostram adolescências diferentes, mas uma mesma maneira de fazer política no Brasil, com o achatamento dos direitos humanos para os pobres e o aumento dos privilégios para os ricos.

O cinema constitui um instrumento de pensamento e mediação, pois catalisa o registro e o questionamento de realidades e documenta uma época. Como força capaz de fundir imagem e som, aliada à dimensão de determinado ponto de vista, essa arte pode ajudar a responder a questionamentos provenientes das esferas políticas e sociais. (MASCARENHAS, 2018, p. 203).

Vista pelo ângulo da metafísica empresarial, a liberdade é atribuída à mercadoria, que, estando livre, também torna empresas, empresários e a sociedade livres. A mercadoria livre é mais importante que homens livres. Mais uma vez fica clara a liberdade controversa de consumir, baseada na liberdade de preço das mercadorias; todos desejam consumir dentro dessa liberdade, mas nem todos a possuem. “Para a metafísica empresarial, essa liberdade é básica e,

no fim das contas, a única. Os direitos humanos, ao contrário, são puramente acidentais” (HINKELAMMERT, 1983, p. 158).

A maneira como Hinkelammert discute a categoria *liberdade* provoca indagações. Se ela está atrelada à metafísica empresarial e à metafísica da mercadoria, seu valor é também metafísico? O movimento da vida humana sai das mãos dos humanos e passa a ser atribuído ao sistema e ao mercado. Os adolescentes são privados de liberdade pela lógica do sistema. Estão internados no sistema de privação de liberdade para adolescentes autores de ato infracional, ou, pejorativamente, *menores infratores*. Quando pode ser percebida alguma ação humana, ela está envolvida pelo sistema, mas o controle deste continua sendo humano. Segue a mesma lógica, a metafísica empresarial: “O empresário vê a si mesmo como um ser livre, idealista, humilde, realista e pacífico. Vê seu opositor como inimigo da liberdade, materialista, orgulhoso e violento” (HINKELAMMERT, 1983, p. 177). A liberdade parece estar atrelada ao poder. Deter o controle da mercadoria torna as pessoas livres. O contrário as torna inimigas da liberdade.

Nesse contexto se inserem os adolescentes, costumeiramente olhados como seres em fase de transição, repleta de crises, não mais crianças e ainda não adultos. Quando pobres, tornam-se invisíveis, mas quando autores de ato infracional aparecem de maneira negativa, como ameaça ao sistema e à fluidez das mercadorias. Obviamente, tais atos desencadeiam consequências, o que não seria inadequado caso a sociedade estabelecesse ações responsáveis com a proposição de ganhos sociais capazes de alavancar a transformação real e positiva desses garotos e garotas.

A história de vida de cada um deles e as relações sociais estabelecidas dentro do sistema em que estão inseridos – como já colocado, um sistema burguês de oferecimento de mercadorias e ao mesmo tempo de privação delas – fazem com que busquem abrigo em atitudes tidas como socialmente inadequadas: furtos, roubos e tráfico, por exemplo. O *Dicionário gramsciano* apresenta uma definição de liberdade que revela essa busca dos adolescentes:

Para G. as respostas dadas por Marx na sexta das Teses sobre Feuerbach, segundo a qual “a ‘natureza humana’ é o “complexo das relações sociais”, é a “mais satisfatória porque compreende a ideia do vir a ser: o homem torna-se, muda continuamente ao mudar das relações sociais, e porque nega o ‘homem em geral’” (Q7, 35, 885 [CC, 1, 243]). O homem é, portanto, “história”, porque transforma a necessidade em liberdade. E a história, é história enquanto é luta pela liberdade: “Liberdade [...] significa [...] ‘movimento’, desenvolvimento, dialética [...]. A história é liberdade enquanto é luta entre a liberdade e autoridade, entre revolução e conservação”. (ROCCO, 2017, p. 466).

Estão em movimento, interagem, buscam novas relações sociais, desconhecem, em sua grande maioria, o que as relações empresariais fazem com suas vidas e com as de suas famílias. São vítimas de algo invisível e metafísico, algo inquestionável nessa lógica metafísica. A revolução, mudança radical (buscando a raiz), é necessária e essa mudança vem muito mais pela busca da liberdade real e não metafísica do que pela privação de liberdade. Essa luta entre revolução e conservação e entre liberdade e autoridade não pode ser somente dos sujeitos aqui em questão. Essa luta deve ser de todos os autores envolvidos na causa desses sujeitos, na causa dos adolescentes. De uma maneira ou de outra, nenhum homem dentro de uma sociedade capitalista possui liberdade, a não ser a do consumo e da exploração. Todos podem e devem

consumir, acumular capital e, por vezes, quando empresários, explorar o mais-valor de seus funcionários. Quando as relações empresariais se tornam metafísicas, a práxis humana começa a perder o sentido e a luta contra a exploração resume-se à *sorte* da mudança ou a uma tentativa inútil de ascensão pelo trabalho. Segundo Hinkelammert, “a metafísica empresarial tem outra natureza, a das mercadorias, do dinheiro e do capital. Evidentemente, interpreta-as em termos teológicos como verdadeira natureza divina” (HIKELAMMERT, 1983, p. 178). Assim, quem ousaria tentar ou simplesmente propor qualquer alteração ou mudança? A crença em seu funcionamento torna-se uma espécie de dogma de fé, como se questionar fosse algo errado perante a existência divina. Faz-se necessário buscar o homem concreto, sujeito ativo na construção de sua história e de seu caminho, buscar compreender os adolescentes como seres com necessidades e capacidades, sem isolá-los dos conceitos de mercado, dinheiro e capital, pois estão também inseridos nessa lógica, mas não a ponto de permitir que esses *deuses* sejam controladores e absolutos.

A discussão sobre os efeitos devastadores do capital e suas implicações na vida das pessoas é tema sempre atual, uma vez que, embora esse sistema se perpetue há quase dez séculos, a crise pela qual passa atualmente colocou em evidência suas fragilidades e vulnerabilidades.

Segundo István Mészáros (1987, p. 30), “o poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir”. Assim, uma vez que não pode mais contar com o aumento do imperialismo ou novas grandes guerras, as crises trazem consigo uma proposta de reorganização do sistema, atribuindo toda responsabilidade à população. Uma de suas consequências é a redução do padrão de vida das

massas, o que aumenta as desigualdades e torna a violência um fenômeno crescente.

No Brasil, atitudes neoliberais, como as privatizações de bens, indústrias e serviços públicos, como a saúde, a educação infantil, o ensino básico, o ensino médio, o ensino técnico e o ensino superior, a PEC do Teto dos Gastos Públicos²¹, a reforma trabalhista e a proposta da reforma da previdência social, colocam em risco os direitos do trabalhador. A *escola sem partido* coloca em risco a possibilidade de reflexão dos jovens na educação formal. São projetos que fazem parte de um desmonte estruturado dos direitos do trabalhador e da juventude. Aqui foram citadas as mais recentes, mas o capitalismo impõe seus mecanismos há muito tempo e a juventude sofre diariamente com questões como ausência ou insuficiência de escolas públicas, dificuldade de acesso às universidades, altos índices de desemprego etc. As condições acima citadas expõem de maneira cristalina as contradições do capital e revelam o que os adolescentes brasileiros estão fadados a sofrer.

Essas transformações chegam de maneira impositiva, porém legitimadas pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Todas as maneiras de questionamento e/ou enfrentamento são cruelmente rebatidas com extrema violência. Dados extraídos do Mapa da Violência 2016, organizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, mostram que em 1980, 3.159 jovens foram mortos por armas de fogo no Brasil. Em 2014, esse número saltou para 25.255, um aumento de 699,5%. Esses dados somam-se aos números relativos às privações de liberdade e revelam uma crise de possibilidades para a

²¹ A Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 – congela os gastos públicos por vinte anos, comprometendo os serviços que dependem desses investimentos, paralisados em 2016.

juventude, sem autonomia, sem protagonismo no próprio período de desenvolvimento psíquico, sujeitada a não superar as constantes crises do capital, pois fazem parte destas. István Mészáros (1987) contribui para essa análise quando escancara o repasse da conta para o povo:

Analogamente, as pessoas deveriam esquecer tudo sobre as cifras astronômicas despendidas em armamentos e aceitar cortes consideráveis em seu padrão de vida, de modo a viabilizar os custos da “recuperação do meio ambiente”: isto é, em palavras simples, os custos necessários à manutenção do atual sistema de expansão da produção de supérfluos. (MÉSZÁROS, 1987, p. 21).

A evidente crise mundial do capital proporciona necessariamente retrocessos em todo o processo de garantia de direitos conquistados ao longo de anos de lutas, ao menos após o final da ditadura e a promulgação do ECA. A ausência do controle social é responsável por esmagadores episódios de violência contra o povo para a manutenção da ordem burguesa, em especial contra a juventude negra e pobre.

Por vezes, a crença de que a superação da crise virá do fortalecimento do próprio capital permite a continuidade do controle, sem reações efetivas que permitam a superação e a libertação por parte dos oprimidos. Ainda em Mészáros (1987):

No decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição. (MÉSZÁROS, 1987, p. 26).

O apontamento da crise do sistema e a reflexão sobre suas consequências diretas e indiretas encaminham necessariamente para a proposta de superação e subversão, com empoderamento da juventude ou, melhor, diminuição do poder de quem a explora e controla de maneira violenta.

São contradições pelas quais o sistema capitalista mostra sua fragilidade. Ele não apresenta uma proposta de mudança, ao combater a violência com mais violência ou, ainda segundo Mészáros (1987), quando não pode (o sistema) separar *avanço* de destruição, nem *progresso* de *desperdício*, mesmo quando parece mostrar-se como um início para essa superação. É impossível prever até quando essas contradições vão perdurar na história, mas, aparentemente, o início da mudança está acontecendo em um movimento dialético.

Nesse contexto, problematizo as *medidas socioeducativas*, aplicadas judicialmente e com *finalidade pedagógica* a *indivíduos* infanto-juvenis (adolescentes, ou seja, imputáveis maiores de 12 e menores de 18 anos) que incidiram na prática de atos infracionais (crime ou contravenção penal). O objetivo de tais medidas recai declaradamente, conforme consta na página da Superintendência Pedagógica (SUPERINTENDÊNCIA... 2012), em ações de natureza jurídica *repreensiva e pedagógica* que buscam *inibir* (por medo?) a reincidência ao crime e prover a ressocialização.

Souza e Costa (2013) explicam que essas medidas se originam do que apregoa a Doutrina da Proteção Integral pautada nos direitos humanos e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Toda medida aplicada ao adolescente é analisada como

método pedagógico, para que possa trazer benefícios sociais, psicológicos e psiquiátricos, ficando evidentes os avanços conquistados pelo ECA e, ao mesmo tempo, os modos individualizados e coercitivos de tratar a questão conforme destacado.

5 ADOLESCÊNCIA, PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E O ESTADO DE DIREITO

Para a psicologia histórico-cultural, a adolescência é um momento privilegiado tanto para o desenvolvimento do pensamento como pela formação da concepção de mundo e desenvolvimento da consciência, e a educação escolar pode contribuir (dependendo das condições oferecidas), por meio do ensino sistematizado, para impulsionar estes processos (VIGOTSKI, 1996). Nessa discussão, o autor contribui para a superação das concepções naturalizantes evidenciadas pelas correntes hegemônicas em psicologia. Vigotski diz que a ciência psicológica, baseada no modelo zoológico, equivoca-se ao considerar o adolescente um ser apenas biológico. Este autor afirma que o adolescente é, sobretudo, um ser histórico e social. A adolescência é uma construção social gestada nas condições materiais de produção, dentro de um determinado contexto e de acordo com as necessidades que surgem ao longo da história. Além disso, o autor afirma que o desenvolvimento da vontade é a chave para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente. Nesta idade, não só se manifestam as necessidades biológicas do organismo, mas necessidades culturais, superiores, chamadas de *interesses*, dentro de contextos culturais específicos. O desenvolvimento dos interesses constitui o processo de desenvolvimento social e histórico.

Leontiev (1978), parceiro de Vigotski na elaboração da teoria, destaca ainda que as crises consideradas típicas na adolescência não são inevitáveis nem naturais, mas também culturalmente produzidas. Ao analisar os momentos de

passagem de um estágio a outro do desenvolvimento psicológico, este autor afirma que a atividade que desempenhava a criança em determinada fase da vida vai se transformando conforme as relações sociais que estabelece e também se modificam, por exemplo, quando a criança ganha um irmão ou entra na escola. Há uma contradição entre o modo de vida da criança e suas possibilidades, que precisam superar modos de vida outros que as desafiam, cobrando novas ações e comportamentos. Nesse momento, ocorre uma passagem para um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica. São afirmações que explicitam o papel que tem na vida do sujeito a educação que lhe é destinada e o lugar que ocupa na sociedade.

En la ontogénesis esa transición corresponde al proceso del desarrollo histórico de la conducta humana, proceso que, como es sabido, no consiste en adquirir nuevas funciones psicofisiológicas naturales, sino en la compleja combinación de las funciones elementares, en el perfeccionamiento de formas y modos del pensamiento, en la elaboración de nuevos modos del pensamiento que se apoyan, principalmente en el lenguaje o en algún otro sistema de signos. (VIGOTSKI, 1996, p. 226).²²

Portanto, quanto ao período da adolescência, Vigotski (1996) refuta a velha psicologia que tem como argumento central as mudanças biológicas deste período caracterizadas por crises. Refuta principalmente a ideia de que o desenvolvimento intelectual do adolescente nem está em pauta nessas teorizações, já que não há distinção das funções intelectuais entre um jovem e

²² Na ontogênese, essa transição corresponde ao processo de desenvolvimento histórico do comportamento humano, processo que, como se sabe, não consiste em adquirir novas funções psicofisiológicas naturais, mas na complexa combinação de funções elementares, na melhoria de formas e modos de pensamento, na elaboração de novas formas de pensar que são suportadas, principalmente na linguagem ou em algum outro sistema de signos [*tradução nossa*].

uma criança. Para ele, essa ideia não se sustenta, pois a adolescência é um momento crucial de apropriação de conhecimentos científicos e desenvolvimento mental.

Deste modo, para a perspectiva histórico-cultural, as forças propulsoras do desenvolvimento tipicamente humano encontram-se entranhadas nas condições objetivas, materiais de vida. Portanto, tornar-se humano é um processo que pode ou não se realizar, na dependência destas mesmas condições, com destaque para os processos educativos. Perante tal premissa, articulada à temática deste texto, é preciso refletir sobre as peculiaridades dos processos educativos acessíveis aos adolescentes em privação de liberdade.

Se os processos de humanização se dão por meio das relações sociais, e se essas relações sociais passam a ser embasadas em um histórico frequente de exposição à violência, antes nas ruas, bairros e grupos ligados ao que potencializou o ato infracional, agora proporcionado pelo modelo privador das diversas liberdades, inclusive a liberdade para o desenvolvimento e a própria humanização aqui referida, a lógica perversa de reprodução relativa e a rasa exposição ao mundo humano cultural acumulado mantêm esses meninos e meninas em situações desumanizadoras.

A individualização das funções sociais limita-se à violência e a poucos momentos de aprendizado divergentes desse modelo. Mollo e Padilha (2011) apontam para a importância de se compreender o psiquismo humano como constituído nas relações sociais, nas condições concretas, que se apresentam para esses adolescentes de maneira agressiva. Quem está privado de liberdade individualiza as funções sociais sob esse prisma.

Vigotski inverte a lógica da psicologia tradicional – no desenvolvimento do indivíduo não ocorre um processo de socialização, mas de individualização. O desenvolvimento psicológico do homem é sócio-histórico e cultural-simbólico, procede das relações sociais reais e segue para a individualização das funções sociais; há transformação das relações sociais em funções psicológicas, há uma conversão do social para o individual. O homem é um ser social que vai se constituindo indivíduo à medida que participa progressivamente do mundo humano. Torna-se um ser cultural porque se apropria gradualmente dos significados de seu grupo social. (MOLLO; PADILHA, 2011, p. 15).

Ainda em Mollo e Padilha (2011, p. 18), “as funções psíquicas superiores também se transformam, têm níveis de complexidade e dependem diretamente das condições concretas de vida”. Por outro lado, as condições concretas que se apresentam para os garotos e garotas protagonistas dessa pesquisa comumente se restringem à entrada e inserção no trabalho não formal, garantidor de sustento, ou ao ato infracional e posterior internação em instituições de caráter socioeducativo, em alguns casos, durante todo o período da adolescência legalmente constituída (entre 12 e 17 anos) e, em muitos casos, também na infância e idade adulta.

Abrantes e Bulhões (2016, p. 245-246) trazem uma discussão importante sobre as referências legais relacionadas às idades limites de cada período do desenvolvimento humano, em relação às quais, segundo os autores, existem divergências na própria legislação sobre o assunto. O ECA trata a adolescência entre 12 e 17 anos e a Política Nacional da Juventude estabelece que a pessoa jovem possui de 15 a 25 ou 29 anos, ou seja, a adolescência entra no período chamado de juventude. Para nós, valem as concepções legais e logicamente precisas do Estatuto da Criança e do Adolescente, considerando os

adolescentes como inimputáveis e sujeitos de direitos, com possibilidades de receberem as medidas socioeducativas, entre as quais, em última instância, está a internação em estabelecimento educacional ou privação total de liberdade.

A precisão legal da periodização proposta no ECA fortalece a cultura de garantia e promoção de direitos quando pontua a condição de desenvolvimento no Art. 6: “na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a *condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento*”. Ressalto que a precisão jurídica da periodização expressa na Lei não nega e tampouco está em contradição com a relevância da proposta de entendimento da periodização segundo a psicologia histórico-cultural. Entretanto, traz outro aspecto essencial: a necessidade de superação de sua forma aparente, cujo entendimento revela que:

Pela idade não podemos conhecer os conteúdos do desenvolvimento, seus limites e possibilidades, ou seja, seus aspectos essenciais, no entanto a idade pode nos possibilitar uma referência empírica inicial para a análise da relação da pessoa com o mundo. O processo de análise de uma situação concreta somente pode ter início com a referência da idade, tendo como orientação a superação dessa forma aparente, pelo movimento do pensamento, em direção aos elementos essenciais da explicação da relação do indivíduo com a realidade. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 246).

Portanto, considero que *a superação da forma aparente* no que diz respeito às forças propulsoras do desenvolvimento humano e da condição da criança e do adolescente resida justamente no destaque do ECA para as *condições peculiares* em que se desenrolam vidas humanas, um olhar para os

sujeitos concretos e não metafísicos. Afinal, o que determina em última instância o papel a ser desempenhado pelos sujeitos não se separa do lugar que ocupam na sociedade. Nascer na classe A ou Z, frequentar ou não a escola, ter o que comer e vestir, ter uma família ou estar em uma instituição de acolhimento, todas estas situações são posteriores à humanidade da criança e do adolescente, que lhes garante ou não serem esses sujeitos de direitos.

Se as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas, dentre elas a compreensão de mundo, reflexão, consciência, não são processos espontâneos, mas construídos nas relações sociais das quais os sujeitos participam, nas oportunidades de aprendizagem organizadas, sistematizadas (por isso a ênfase na educação escolar), pode-se pensar que a partir das condições materiais de vida destes adolescentes, poucas oportunidades terão de se transformarem.

Perante os pressupostos da abordagem histórico-cultural, a partir da posição social que o sujeito ocupa, dos modos e interações educativas, fica difícil pensar em processo de humanização nestes termos, mas, sim, em recrudescimento, violência e, principalmente, oportunidades contraditórias de desenvolvimento intelectual. Novamente a questão da posição social está implicada, ou seja, entre a infância e adolescência nos grupos sociais, quais aprendizagens estão presentes? De ensino deliberado de conhecimentos? São sujeitos com armas ou lápis e papel nas mãos? Pino (2005) destaca que tornar-se humano envolve participar das atividades humanas e que suas especificidades demandam tipos de funcionamento distintos, ou seja, as funções motoras, mentais, estéticas, emocionais são colocadas em funcionamento imbricadas às condições reais de vida dos sujeitos.

Vigotski (1996) destaca que a primeira lei que regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores é a transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos e espontâneos para os mediados e artificiais. Para o adolescente privado de liberdade, essa transição apresenta-se como limitada ao convívio encarcerado, mesmo que a palavra cárcere não seja talvez apropriada, uma vez que está relacionada à prisão de adultos, mas em se tratando das limitações das relações sociais impostas a esses meninos e essas meninas, encarcerar as relações é expressão que me parece fazer sentido. A linguagem e o sistema de signos estão em constante formação e o processo de aprendizagem dentro do período máximo de três anos possíveis de privação de liberdade²³ pode ser duramente prejudicado, visto que a privação também ocorre nas possibilidades de diversidade de relacionamento.

Destaca-se a importância de apropriação por todos os sujeitos dos conhecimentos escolares, como desenvolvimento mesmo, constitutivos da ética, da moral, da estética, funções tipicamente humanas, socialmente construídas.

Lane (1985) chama à adolescência uma época de questionamentos, como podemos verificar no senso comum, porém nega a ideia de que isso seja algo natural, ou ainda que a própria adolescência tenha características que possam ser tidas como naturais. Atribui as transformações e características deste período aos processos de socialização, em especial fora do ambiente familiar.

Esta visão única do mundo e de um sistema de valores só irá ser confrontada no processo de socialização secundária, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência, época em que o jovem questiona os “outros significativos”, não por ser uma fase natural, como muitos

²³ Art. 121 §3º - Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

pretendem, mas porque através de outros laços afetivos e através do seu pensamento e experiências sociais e/ou intelectuais o jovem se depara com outras alternativas, com outras visões de mundo, que o levam a questionar aquela que ele construiu como sendo a única possível. (LANE, 1985, p. 44).

Isso me faz reiterar o papel da formação cultural, inclusive na escola, e das relações estabelecidas nos grupos sociais secundários. A família não é a única responsável pela formação dos sujeitos, mesmo porque, ela própria precisa ser gestada no seio de uma sociedade que ofereça condições mínimas e dignas de vida.

Em análise e interpretação de Marx, Duarte (2008), em alusão ao desenvolvimento da personalidade por meio do aprofundamento do conhecimento da realidade objetiva, diz que o indivíduo deve se apropriar do saber e convertê-lo em “órgão de sua individualidade”, utilizando uma expressão do próprio Marx. Ainda enfatiza a ideia de que a educação tem um papel fundamental no processo de ir além dos conceitos cotidianos e superá-los, sendo que serão incorporados pelos conceitos científicos. “Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte” (DUARTE, 2008, p. 82).

É de Vigotski (1996) a afirmação da importância das relações humanas na constituição psíquica dos indivíduos, inclusive dos aspectos éticos de seu pensamento. A criança começa a se humanizar e é apresentada ao mundo ao longo dos processos de socialização. Ela expande suas vivências e novas relações à medida que cresce e amplia seu repertório de pessoas com as quais tem contato. O universo psíquico humano está em construção, não só na infância, mas também na adolescência e na vida adulta, afirmando a teoria de que “la

naturaleza psíquica del hombre es un conjunto de relaciones sociales”²⁴. Assim, Vigotski reafirma como fundamentais os processos de socialização para a constituição da personalidade. Aqui os utilizamos para analisar o período de privação de liberdade como um problema, uma vez que limita as relações dos adolescentes com seus pares sob medida de internação, com os funcionários da Fundação Casa, com os professores contratados e mais esporadicamente com a família. Para o autor, “a natureza da personalidade é social”:

Por lo tanto, las estructuras de las funciones psíquicas superiores vienen a ser copia de las relaciones colectivas, sociales entre los hombres. Dichas estructuras no son más que las relaciones de orden social, trasladadas al interior de la personalidad que constituyen la base de la estructura social de la personalidad humana. La naturaleza de la personalidad es social. ²⁵ (VIGOTSKI, 1996, p. 228).

Segundo Duarte e Anjos (2016, p. 199), “o surgimento de um sentimento de maturidade, indicando a manifestação de seu autoconhecimento, deve-se à busca que o adolescente tem por um modelo ideal de ser humano, ou seja, de uma referência adulta”. Assim, é possível entender que, em meio a diversas questões legais, obediência e desobediência do Estado em suas próprias determinações, o adolescente, como sujeito de direitos²⁶ e em fase de

²⁴ A natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais [*tradução nossa*].

²⁵ Portanto, as estruturas das funções psíquicas superiores vêm a ser cópia das relações coletivas, sociais, entre os homens. Tais estruturas não são mais que as relações de ordem social, trasladadas para o interior da personalidade que constituem a base da estrutura social da personalidade humana. A natureza da personalidade é social [*tradução nossa*].

²⁶ Trata-se aqui do direito livre das críticas presentes nesse texto, o direito amplamente divulgado em movimentos sociais e instituições de direitos humanos, como os citados no Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

desenvolvimento, requeira intervenções educacionais assertivas e propositivas, que superem a lógica de reprodução capitalista e que contemplem essas características. Embora sejam visíveis os avanços da aplicação das medidas socioeducativas e sua relação com os adolescentes, como transformações do modelo de prédio²⁷, aproximação familiar e redução do número de internos entre a Febem e a Fundação Casa, ainda permanece difícil uma proposta educativa nessas condições, como mostram os estudos abaixo.

O estudo de (BECKER, 1994) alerta para a importância da análise dos fenômenos socioculturais condicionantes das transformações em relação ao cuidado e atenção com o desenvolvimento dos adolescentes. O que sugere interrogar, sob esse olhar teórico, sobre o aumento do número de internações ou privações de liberdade nos últimos quatro anos, conforme os dados obtidos no levantamento anual do Sinase 2014 (BRASIL, 2017).

Faz-se necessária uma discussão das condições sociais nas quais vivem os adolescentes e sobre como a educação – aquela que se propõe libertadora e emancipadora – mantém um modelo de alienação e subordinação, em que os meninos e meninas presos perdem seus direitos, não vivenciando, efetivamente, o caráter socioeducativo.

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, em suas medidas socioeducativas, refere-se à escola indiretamente em uma e diretamente em três das seis medidas existentes, ficando sem qualquer relação direta ou indireta apenas a medida de “advertência” (Art. 115) e a “obrigação de reparar o dano” (Art. 116). Na medida de prestação de serviços à comunidade (Art.117), a escola

²⁷ É possível considerar as mudanças nos modelos de prédio como avanços apenas no âmbito de limpeza e conservação, sendo que os prédios, agora totalmente verticalizados, inviabilizam a incidência direta de sol e atividades ao ar livre.

aparece apenas como um local de atuação do adolescente caso receba essa medida. Ela, no entanto, pode ser trabalhada a fim de significar o espaço para esse jovem onde o trabalho deve ser gratuito, de interesse geral e deve ocorrer “em entidades assistenciais, hospitais, *escolas* (grifo meu) e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. A medida de liberdade assistida (Art. 118) expressa no Art. 119, quando trata das atribuições do orientador, registra que este deve, entre outras coisas, “II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula”. Do Art. 120, sobre o “Regime de Semiliberdade”, consta em seu parágrafo primeiro que “é obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade”. Finalmente, quanto à medida de internação (Art. 121), que trata da privação de liberdade, esclarece o Art. 124 que, dentre outros, o adolescente tem direito a “XI – receber escolarização e profissionalização”. Além disso, reafirmo a importância da educação no entendimento do Estatuto, considerando que, nas disposições gerais sobre as medidas socioeducativas, consta que a internação deve ser feita em um estabelecimento educacional (Artigo 112, VI).

Para os propósitos do trabalho, importa também destacar a privação de liberdade da medida de internação e um modelo de escola em que os adolescentes permanecem no mesmo espaço onde sancionatória ocorre a proposta. Isso implica manter um modelo de ordem e submissão a um poder estabelecido de maneira impositiva. Nesse sentido, a educação acaba sendo um braço forte do Estado na manutenção de seus propósitos, na contramão da emancipação e também do desenvolvimento psíquico superior. O Estado impõe

as condições para a sobrevivência; o Estado impõe as condições para a prática do ato infracional; o Estado julga, condena e aprisiona durante o período de confinamento; o Estado educa e, por meio desse modelo de educação, mantém o *status quo*. “Em relação às classes mais desfavorecidas, é importante perceber que a escola, como instituição fundamental da sociedade, não faz mais que reproduzir a posição social dos indivíduos” (BECKER, 1994, p. 48). Para entender essa relação de manutenção do *status quo* dentro do que se apresenta como uma proposta de medida socioeducativa, faz-se necessário entender primeiro as fundamentações históricas da criação e do surgimento do modelo atual de Estado em suas relações com o capitalismo e suas contradições.

Pachukanis (2017) esclarece que o Estado surge diante da necessidade de controle das trocas, da legalidade dos contratos e manutenção das classes. Não é por meio do Estado que surgem as classes; ao contrário, a burguesia, para a manutenção do poder, cria o Estado, que garante os mesmos direitos e a ordem social.

A livre concorrência, a livre propriedade privada, “a igualdade de direitos” no mercado e a simples garantia de existência de uma classe criam uma nova forma de poder estatal, a democracia, que coloca no poder uma classe coletivamente. (PACHUKANIS, 2017, p. 144).

Os adolescentes privados de liberdade são, em sua grande maioria, pobres e negros excluídos do consumo direto. Privados do acesso ao mercado de trabalho, entram no ciclo de exclusão. Os atos infracionais cometidos por esses jovens estão, em sua grande maioria, relacionados ao consumo de bens. A saber, dados do Conselho Nacional de Justiça de 2012 revelam que, no Brasil, 36% das

medidas privativas de liberdade impostas foram em consequência de roubo, 24% diziam respeito a tráfico e 7%, a furto. Isto totaliza 67% dos casos no Sudeste. Esse número é ainda maior quando se refere a atos infracionais cometidos diretamente ligados a questões financeiras. Destes, 40% correspondem a roubos, 32%, a tráfico e 7%, a furtos. Isto corresponde a 79% de tais atos. Ao mesmo tempo em que o Estado não garante a participação de todos no modelo por ele defendido, ainda priva aqueles que tentam participar do domínio da mercadoria de uma maneira externa ao mercado.

Na sociedade dos possuidores de mercadorias, a necessidade de uma coerção autoritária aparece quando a paz é violada ou quando os contratos não são cumpridos voluntariamente; por isso, a doutrina do direito natural reduz o poder à função de manutenção da paz e declara como destinação exclusiva do Estado servir de instrumento de direito. (PACHUKANIS, 2017, p. 147).

Para Mascaró (2013), o Estado é uma *invenção* ou *criação* moderna, ou seja, criado dentro da realidade capitalista. Para se compreender sua criação deve-se olhar para a história do próprio sistema capitalista, e não o contrário. Daí surge a separação entre o que é de domínio econômico e o que é de domínio político. Com o capitalismo, há uma intervenção universal sobre as mercadorias, em que o Estado surge diretamente separado do sistema de produção, mas contraditoriamente a seu favor. Se faz necessária uma organização para que o fluxo de mercadorias se mantenha, para que a força de trabalho explorada continue a produzir e, ainda mais, para que o modelo de classes exista e persista.

Assim, explorado e explorador ocupam o mesmo papel de sujeitos de direitos em um regime unificado em uma pátria ou nação. Esse modelo de Estado

não o coloca como centro criador do modo de produção capitalista, mas, sim, como um mantenedor dessa lógica. Dessa maneira, não há mais necessidade de força bruta ou coerção física. Agora o processo se dá por meio de uma intermediação universal de mercadorias. É possível comprar, vender humanizar coisas e coisificar o que é humano. As forças de trabalho se dividem dentro das classes e os trabalhos à margem da legitimação ficam em ambas, mas são expostos através das pobres, privados de sua liberdade de ir e vir para garantir a ordem. Para Abrantes e Bulhões (2016, p. 249), uma das contradições do capitalismo está no fato de os jovens não terem acesso à produção deles próprios. Nada ganham eles além da ideia de que é justo ser explorado, mas lhe são tomadas a força de trabalho e a inteligência.

Longe de ser um problema momentâneo, o desafio de inserir-se no mundo do trabalho e conquistar a almejada autonomia é uma contradição aberta na sociedade de classes, uma vez que ela não apresenta possibilidade de integrar o jovem aos benefícios do que é produzido coletivamente. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 249).

Formas sociais consensuais objetificam as interações sociais tornando tudo e todos mercadorias, dentro de um esquema de trocas que permite o fluxo das relações sociais e suas práticas. Uma vez que a necessidade de força bruta se extinguiu, surgem os sujeitos de direitos, que agora podem ser contratados (explorados, com uma nomenclatura jurídica). O acordo de vontades entre quem contrata (pagador) e quem é contratado (recebedor) submete o trabalhador ao capitalista de acordo com suas vontades. Este é essencialmente explorado após a aprovação da reforma trabalhista em 2018, marginalizando e extinguindo os

movimentos sindicais de base. O modelo de exploração foi exposto por Marx na definição de *mais-valia* ou mais-valor. Bottomore (2012) traz uma definição precisa desse conceito:

A extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, DINHEIRO e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas em que o conceito de mais-valia é crucial. (BOTTOMORE, 2013, p. 335).

Constituídas historicamente, as formas sociais não podem ser vistas como uma categoria do pensamento. São mutáveis e no capitalismo constituem uma forma econômica correspondente à forma-mercadoria. No modelo capitalista, o trabalho torna-se abstrato e generaliza-se como mercadoria, permitindo o surgimento da forma-valor e o dinheiro como um elemento de equiparação.

A forma-valor necessita estar atrelada a diversas outras formas, como a jurídica e a política estatal, que se instaura como Estado *alheia* ao capital e ao trabalho. Alheia, pois não indica uma unidade, mas um vínculo que garante o funcionamento na reprodução econômica capitalista. Nessa reprodução, garantida pela forma política, o trabalho assalariado é objeto de troca e coloca os indivíduos como isolados em condições de trocas. Fazendo essa análise, fica clara a relação de interdependência e cruzamento entre a forma-valor capitalista e a forma política estatal. A forma política estatal só pode se revelar em relações sociais

capitalistas. Ela depende da forma-valor, da forma mercadoria e da forma sujeito de direito (tão falada via senso comum em se tratando de defesa de direitos em direitos humanos). Para Abrantes e Bulhões (2016) a forma mercadoria é a expressão e a existência concreta do capital como trabalho objetivado, e a força de trabalho é a única mercadoria com capacidade de ser fonte de valor e representar a potencialidade abstrata da atividade vital humana.

Por isso, um dos conceitos mais trabalhados por Mascaro (2013) é a de luta de classes, expressão do funcionamento e reprodução do sistema capitalista. Ela permeia a forma econômica e a forma política, fortalece as contradições necessárias para a manutenção do sistema, as necessárias explorações e os domínios de classes. A derivação do político a partir do econômico é concreta e material, um encontro de relações, explorações etc. Por isso, o consumo de mercadorias é o eixo central do funcionamento da sociedade.

A materialização da política social e econômica se dá, por sua vez, nas próprias instituições políticas. Essas instituições políticas – no capital – necessitam ser concretas e se materializar para além das ideias e são reconfiguradas pelas formas sociais, que por sua conta possibilitam a construção da forma política. Essas relações entre formas políticas, instituições políticas e formas sociais são conflituosas (sendo o conflito necessário) e mantêm a lógica capitalista. Essa lógica de reprodução capitalista pode sofrer crises e exigir rearranjos contra a democracia, como os regimes ditatoriais (exemplo brasileiro entre as décadas de 1960 e 1980 e seu forte diálogo com as necessidades capitalistas) e fascistas, fortalecidos por instituições ideológicas como a educação pública e os meios de comunicação em massa. Ressalto, mais uma vez, o fenômeno eleitoral da extrema direita conservadora no Brasil em 2018, em que,

após ser eleito, o presidente Jair Bolsonaro indicou seis ministros militares com carreira direta no exército brasileiro e outros dois ministros com passagens indiretas, como é o caso do ministro da Infraestrutura, que somente iniciou a carreira no exército. Registre-se ainda que o ministro da Educação foi professor emérito da Escola de Comando e Estado Maior do Exército.

Mascaro vê o Estado como um organismo e dentro da simbologia que emanam as instituições que representam seus órgãos. Podemos pensá-lo dividido internamente por províncias, municípios e também na divisão tripartite dos poderes seccionados (Executivo, Legislativo e Judiciário). Este é seu *aparato social*, considerado um “agrupamento de instituições do todo social que consiga ser relativamente identificado pelo seu tipo de condensação de estruturas, funções e práticas” (MASCARO, 2013, p. 37). Essa definição é importante, pois os aparatos acabam por se desdobrar em aparelhos. O Estado (núcleo material da forma política capitalista) é um aparato que se desdobra em outros aparelhos, tal como a Fundação Casa e até mesmo as escolas.

Os argumentos do autor apontam para uma complexa rede que alicerça a estrutura do sistema capitalista. Os dois conceitos – forma política e forma jurídica – não fogem a essa regra. Estão intimamente ligados e se apoiam. A forma jurídica se relaciona ao sujeito de direitos, ao dever e à obrigação. Essa forma é a mais trabalhada em se tratando de crianças e adolescentes nesse texto. A contextualização histórica feita anteriormente revela como o Estado, em diferentes períodos, desenvolve seu projeto de legislações, exemplificado nas transformações no que tange à infância e à adolescência presentes no Primeiro Código de Menores, no Segundo Código de Menores e, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estado, por sua vez, institui o direito

como que em um casamento de interesses, tão íntimo que o direito pode ser pensado como o Estado, em que uma ação estatal é necessariamente uma ação jurídica. Destacamos que sujeitos de direitos são necessários dentro do trabalho assalariado e explorador. Explorados, porém com direitos, amparados pelo Estado. Em situações extremas, uma intervenção dura do Estado pode retirar ou suprimir alguns direitos, mas nunca perderá o núcleo da subjetividade jurídica. Esse amparo legal permite ao adolescente e ao jovem ingressarem no trabalho, muitas vezes de maneira precoce e distante dos fins educativos. Por aí as classes sociais limitam as possibilidades e mantêm, mais uma vez, o *status quo*, tornando claro que

essa aparente democratização continua impedindo o acesso desse jovem ao conhecimento, entregando-lhe, no melhor dos casos, um diploma que pouco qualifica sua força de trabalho e ao mesmo tempo garante lucros vultuosos para empresas [...]

Na sociedade produtora de mercadorias, a relação do jovem com a realidade implica formas de alienação. Ao jovem filho da classe trabalhadora “apresenta-se” o mundo do trabalho produtivo (de valor) com ritmos e modelos de exploração comuns ao do adulto, porém com menor salário, sendo apartado de seu momento intelectual em toda a sua complexidade. Ao jovem com apoio econômico vislumbra-se a formação profissional superior e acesso ao conhecimento abstrato e às atividades intelectuais, porém é cindido do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 248).

Por outro lado, o Estado não é autônomo. Ele é soberano, mas concorre em sua autonomia simbólica com outras entidades, como a religião. A reprodução social do capitalismo causa dependência estrutural do Estado, que se alimenta de impostos. No entanto, ele não depende somente da classe detentora

do capital para ser um Estado capitalista. Ainda que um grupo de trabalhadores dominasse um governo, ele assim seria capitalista da mesma forma.

O Estado é capitalista não por causa das variadas classes que disputam ou possuem diretamente seu domínio. Também os Estados cujos governos são dominados por membros ou movimentos das classes trabalhadoras são necessariamente capitalistas. (MASCARO, 2013, p. 46).

O Estado não foi criado pela burguesia com a intenção de possuir um aparato político próprio. Mascaro (2013) expõe que havia política muito antes do capitalismo, mas uma política diferente, sem a presença do Estado como ele se apresenta hoje. Havia o que também era chamado de Estado, o que também era chamado de Senado, mas com outras funções e atribuições que não eram capazes de submeter as pessoas a um poder político comum. Eram fragmentados. As formas e atribuições atuais giram em torno de possibilitar as trocas de mercadorias, inclusive de classificar o trabalho como mercadoria, afirmando, assim, que a ligação é estrutural entre o capitalismo e o Estado, aqui separado dos agentes privados de produção.

Apesar de aparecer e se afirmar como um terceiro na relação dos indivíduos, o Estado tem um papel muito importante e estrutural na dinâmica das relações capitalistas. A própria contradição das lutas de classes aparece como importante. O Estado não pode findá-la. Ele precisa mantê-la e trabalhar para a manutenção das divergências e disparidades entre classes. Esses antagonismos sociais são absorvidos em sua maioria pela dinâmica capitalista, com exceção de crises extremas.

Atravessado pelas contradições expostas por Mascaró, o Estado não pode ser apenas um regulador de classes, colocando uma contra a outra. Tanto o capital como o trabalho são representados. A sociedade capitalista separa os detentores do capital e dos meios de produção dos trabalhadores, os quais lhe vendem sua mão de obra. Para manter esse modelo, o Estado utiliza de estratégias como manter grupos e associações – como os sindicatos – como pessoas jurídicas, no mecanismo de formalização estatal.

Socialmente, o Estado trabalha de maneira ideológica para manter as minorias, não como reprodutor, mas de maneira ativa. Repudia juridicamente tudo que lhe pode ser subversivo, como maneiras distintas de compra além do modelo exploratório.

Muito maior do que estabelece sua estrutura jurídica, o Estado se expande pelo todo social, aglutinando instituições como forma de política da dinâmica do capital. Somente a repressão não seria suficiente para manter uma classe na exploração econômica. Assim, faz-se necessário espalhar a ideologia de valores e de forma de reprodução social. Mascaró aponta esses núcleos de sociabilidade como aparelhos ideológicos emparelhados com os aparelhos repressivos em um sistema de amarras múltiplas.

A simbologia ideológica de nação surge em um espaço de reprodução social institucionalizado, estabilizado com indivíduos portadores de mercadorias. As classes dominantes – nobreza e burguesia – controlam ideologicamente as crenças e tradições, mostrando-se como o que *todos devem querer se tornar*. A nação é uma unidade social que transcende as classes. É algo maior, que engloba todas as classes exploradoras e exploradas. É o capital além das fronteiras de classes. O controle ideológico da nação é o que dá o sentimento de

pertença, em um mesmo lócus, a classes diferentes, reforçando a submissão dos explorados.

O Estado é algo concreto, pois se materializa em instituições, assim como a burocracia, que se assenta em práticas materiais concretas nas relações sociais e na consolidação do poder. As instituições políticas em que o Estado se materializa manifestam-se por meio de aparelhos burocráticos. A burocracia estatal tem origem estrutural nas relações capitalistas, executa ações para continuar a valorização do valor e auxilia na manutenção da exploração e da contradição do sistema capitalista.

Outro modo de manutenção da exploração, segundo Mascaró, sustenta-se pela ideia de democracia. De maneira comum, o conceito aparece como a garantia da subjetividade jurídica e a possibilidade eleitoral. A democracia moderna traz como virtude principal a liberdade irrestrita de deliberação sobre os assuntos, mas sem igualdade. Mostra-se, na verdade, como uma falsa democracia, detentora do poder de controlar atitudes revolucionárias consideradas antidemocráticas. Na verdade, quando o jogo capitalista está em risco, verdadeiras formas antidemocráticas, como o fascismo, podem entrar em ação. Assim, o artifício da democracia é utilizado pelos vários capitalistas para que possam todos operar no sistema.

Para que um Estado possa se sobrepor às pessoas nos limites de um país ou possa se sobrepor mesmo às nações estrangeiras, faz-se necessário utilizar mecanismos ideológicos de justificativas vazias, como a superioridade de civilização, crenças e ou raças. Essa sobreposição permite o estabelecimento de uma hierarquia política, social e material em um processo criado pelo capital e pelos Estados, o imperialismo.

Para o autor, o capitalismo conhecido como contemporâneo (a partir de 1970) tem provocado mudanças significativas nas dinâmicas de poder entre os Estados. Agora, as decisões mundiais também passam pela aprovação ou desaprovação do capital internacional.

As relações de exploração, dominação, antagonismo entre indivíduos, grupos, classes e até mesmo entre Estados são fundamentais para a reprodução do capital. Essa dinâmica gera instabilidade e, para buscar a manutenção do modelo, surgiram duas categorias de fundamental importância: o regime de acumulação e o modo de regulação. São espécies de ferramentas para trabalhar as relações constituídas.

Para que o Estado se relacione de maneira correspondente com as formas mercadoria e jurídica é necessária sua regulação. A estrutura social capitalista se constitui por meio do trabalho assalariado e pela troca de mercadorias, sendo o Estado um regulador fundamental na dinâmica do capital e do trabalho. A partir desse ponto de vista, o autor afirma que “não há capitalismo sem formas políticas estatais necessárias” (MASCARO, 2013, p. 116).

O neoliberalismo – ao contrário do que muitos acreditam – não é ausência do Estado na economia, mas uma presença de modo particular. Leda Paulani (2017), em sua excelente obra *Brasil delivery*, faz apontamentos importantes sobre a crescente política neoliberal estadunidense e mundial e também sobre os avanços da política do Estado de Bem-Estar Social emergente na Europa no final da década de 1970. A proposta estatal nos Estados Unidos da América é reduzir sua atuação nas intervenções relacionadas ao comércio, mas o controle social segue potente.

As regras, normas e regulamentações de toda ordem que o Estado impunha ao funcionamento do mercado tinham de ser abolidas ou reduzidas o mais possível, para que a concorrência gerasse seus frutos, quais sejam, maior eficiência e recuperação dos lucros. Era preciso restringir o Estado às suas funções mínimas: diligenciar pela manutenção das regras que permitem o jogo capitalista e produzir os bens públicos por excelência, ou seja, justiça e segurança. (PAULANI, 2017, p. 118).

Com a saída do período ditatorial, em 1986, e a instituição da nova constituição de 1988, a política neoliberal apresenta-se em meados de 1990 como uma possibilidade de reconduzir o País ao crescimento econômico, mais uma vez em aproximação aos EUA. O País acabara de passar por uma ditadura militar e esta não previa, mas tentava mostrar-se ideologicamente popular, com a participação da população, em especial a proletária, em seus modelos econômicos e sociais. Eis que agora, mais uma vez, com o neoliberalismo em flerte, ele acaba por afastar o povo do processo igualitário decisório.

Tal discurso, que para os olhos mais críticos sempre apareceu tão somente uma desculpa para justificar a submissão incondicional do País a interesses a ele alheios, foi a arma utilizada para convencer uma população recém-saída da ditadura – e com o movimento de massas ainda se estabelecendo e se institucionalizando – de que o neoliberalismo seria o único caminho para tirar o País da crise em que ingressara nos anos 1980 (esta, como sabemos, foi produzida pela elevação do crescimento e acirramento da inflação que se seguiu). (PAULANI, 2017, p. 131).

Diante de crises e oscilações, o capitalismo modifica-se ao longo da história. Em um regime de exploração, marcado por contradições e desigualdades, as crises são vistas como naturais e necessárias à sobrevivência do modelo. As crises parciais, de mais fácil resolução que as estruturais (podem

comprometer a própria reprodução econômica do capitalismo), requerem mais atenção e podem também provocar modificações e intervenções estruturais. As crises não se apresentam aos indivíduos, grupos ou classes, mas, sim, no modo de vida.

Como as crises não se manifestam de maneira única e todas acabam sendo superadas por outros modos de exploração e manutenção das desigualdades e diferenças de classes, Mascaró apresenta as dinâmicas socialistas como única possibilidade de superação desse modelo, colocando em extinção sua fundamentação na concorrência e nos antagonismos de classes, grupos e indivíduos. Deste modo, compreender o Estado contemporâneo é um pilar de sustentação para tecer críticas e produzir alternativas possíveis a esse modelo.

Imbuído por essas colocações do autor, penso que desvelar as formas que historicamente têm se dado à educação de adolescentes autores de atos infracionais até os dias atuais é construir críticas que possibilitem mudanças desejáveis neste contexto e uma educação de fato transformadora e significativa para estes adolescentes. Os estudos apresentados inicialmente indicam que a forma pela qual o adolescente autor de ato infracional se relaciona (ou não se relaciona) com a escola é algo que precisa ser problematizado em relação ao comportamento infrator e as medidas socioeducativas tomadas com o objetivo de retorno à sociedade. Entender a educação como ferramenta transformadora da sociedade é considerar que ela está diretamente ligada à forma pela qual este aluno poderá se organizar, reestruturar e reescrever sua história. Ribeiro (2001) faz uma análise da educação escolar como um tipo de práxis – uma práxis transformadora. Menciono isso como uma possibilidade, não necessariamente

como uma condição, mas muito mais próxima de uma contradição. Ela pode ser uma ferramenta de alienação ao invés de uma ferramenta de transformação da sociedade capitalista, ou seja, um ato revolucionário.

A afirmação de que o produto da educação escolar (e não só dela, mas dela especificamente) é a consciência transformadora dos alunos foi feita no sentido de que:

1. A compreensão do real é necessidade para todo ser humano.
2. Sendo necessária, não decorre direta e mecanicamente do fato desses mesmos seres humanos estarem nela inseridos.
3. Não decorrendo diretamente, torna necessário não só a produção do conhecimento, que expresse as leis que regem esta realidade (conhecimento científico), como também a sua difusão/assimilação. (RIBEIRO, 2001, p. 33).

Estes estudos indicam que, embora garantido por lei, o oferecimento da escolarização formal cumpre aspectos exigidos nos referidos dispositivos, porém, em geral, não dá conta de aspectos relevantes à ressocialização desses adolescentes por meio de uma educação humanizadora²⁸. Alguns autores têm relatado condições que poderiam promover a educação formal dentro de medidas socioeducativas. Segundo Volpi (2002), o projeto educacional das unidades de internação poderia contemplar programas que visassem proporcionar aos adolescentes a formação de uma cidadania plena, considerando, ainda, o adolescente como sujeito em desenvolvimento.

Para Costa (2006), a educação ofertada em medidas socioeducativas precisa preparar estes adolescentes para a vida em sociedade, aumentando as chances de não voltarem a cometer atos infracionais e garantindo o atendimento de seus direitos fundamentais e sua segurança. Também nesta direção, Gonzalez

²⁸ No sentido de promover o desenvolvimento dos sujeitos pelo compartilhamento dos saberes historicamente produzidos, papel central da escola.

(2006) indica que para a escola ser realmente transformadora ela precisa encontrar uma forma de ajudar os adolescentes a mudarem sua situação de vulnerabilidade, seja por meio de atividades pedagógicas que lhes permitam apropriar-se do conhecimento, seja como forma de socialização capaz de transformar sua realidade, e que instrumentalize o jovem na “construção de uma educação que dê conta do dia a dia de todo o desenvolvimento individual e coletivo dos processos de socialização e educação do adolescente [...] com base na integração dos aspectos afetivo, intelectual e coletivo” (COSTA, 2006, p. 44).

Tais estudos desnudam as práticas educativas em instituições totais de privação de liberdade para adolescentes e revelam a urgência da mudança em termos de implantação de uma estrutura educacional mais significativa e capaz de promover a emancipação e libertação desses jovens.

6 A MATERIALIZAÇÃO DA LÓGICA CAPITALISTA NA PÁGINA DA SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA DA FUNDAÇÃO CASA E NO CADERNO DE EDUCAÇÃO E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Como anteriormente explicitado, desde 2006 a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa) é a instituição responsável pela aplicação das medidas socioeducativas de privação de liberdade no Estado de São Paulo. Está vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. As medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, foram municipalizadas em sua totalidade a partir de 2010 e os locais são supervisionados pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social.

No topo do organograma (CADERNO EDUCAÇÃO..., 2010) da Fundação Casa está o Conselho Estadual de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, seguido da Presidência (Vice-Presidência) e da Chefia de Gabinete, que abriga: Assessoria Jurídica, Assessoria Especial, Ouvidoria, Assessoria de Planejamento Estratégia e Desenvolvimento Institucional, Escola para Formação e Capacitação Profissional, Assessoria de Comunicação Social e Corregedoria Geral. Em seguida, estão a Diretoria Administrativa e a Diretoria Técnica, sendo que a segunda abriga a Superintendência Pedagógica, a Superintendência de Saúde e a Superintendência de Segurança. Pelo caráter deste trabalho, o interesse maior está na Superintendência Pedagógica que abriga a Gerência Escolar, a Gerência de Arte e Cultura, a Gerência de Educação Física e Esporte e

a Gerência de Educação Profissional. Abaixo das Superintendências estão as Diretorias Regionais que abrigam as Unidades.

Embora estejam no último degrau do organograma, todas as Unidades possuem autonomia para elaborar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), sejam elas de atendimento inicial, semiliberdade ou internação. O PPP é o que pauta como deverá ser feito o atendimento em cada local e é elaborado pela equipe de funcionários. Essa elaboração deverá ser feita sob a coordenação do Diretor da Unidade e orientação da Encarregada Técnica da Divisão Regional/Assistente de Direção. Assim, o plano faz um trajeto contrário ao organograma e chega das Unidades às Divisões Regionais.

Segundo o *site* da Casa (FUNDAÇÃO CASA, 2014), o PPP deve traçar o que é chamado de diagnóstico da realidade, o modelo de atenção e seu referencial teórico. Para o diagnóstico, as Unidades devem considerar: 1) o objetivo do centro, dentro da missão²⁹ da Fundação, 2) o perfil de atendimento do Centro e 3) o perfil dos adolescentes atendidos. Em relação ao perfil de atendimento do Centro, a Unidade deve considerar: capacidade instalada de portaria; capacidade física; caracterização no cumprimento da medida (primeira internação, duas internações, múltiplas internações); faixa etária; caracterização do centro (descrição física e modelo arquitetônico); caracterização do município sede do centro e caracterização do corpo funcional completo (com funcionários, cargo, função, formação, afastados e readaptados). O perfil dos adolescentes atendidos deve ser baseado em: *perfil dos adolescentes e de suas famílias*; caracterização da região de moradia do adolescente; *oferta profissional na região*

²⁹ Missão da Fundação Casa: “Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história”.

de moradia do adolescente e levantamento socioassistencial para atendimento das famílias e adolescentes (grifos meus).

Conforme discutido na primeira seção da dissertação, traçar um perfil dos adolescentes privados de liberdade e suas respectivas famílias pode implicar fortalecer e marcar os estereótipos e estigmas que comumente lhes são atribuídos, sem expor as verdadeiras determinações sociais, históricas e culturais que proporcionaram e ainda proporcionam sua constituição humana, como almejamos no capítulo quatro. Ainda, traçar um perfil das famílias pode embutir exclusivamente nelas a responsabilidade pelo cometimento do ato infracional, sem mais uma vez entender as determinações sociais, históricas e culturais que proporcionaram a condição de reprodução ideológica.

Outro item descrito para orientar o PPP e auxiliar no levantamento do perfil do adolescente é a *oferta profissional na região de moradia do adolescente*, trazendo novamente à tona a centralidade de formação para o trabalho e a manutenção das classes, e negando, assim, a possibilidade de o adolescente buscar sua formação profissional de acordo com seus desejos e anseios, para além das condições sociais e mesmo geográficas que podem limitar sua orientação profissional e principalmente intelectual. Numa sociedade regida pela mercadoria e pela força de trabalho como moeda de troca, a pessoa vale por aquilo que produz e pode comprar. Lembrando que, para Mascaró (2013), a estrutura social capitalista se constitui por meio do trabalho assalariado e pela troca de mercadorias.

Conforme apontado, essa realidade é imposta numa sociedade de classes aliada a um ideário que individualiza questões sociais, de modo que a dominação passa a ser culturalmente aceita e naturalizada (HINKELAMMERT,

1983). Mesmo porque, os meninos que frequentam a Fundação Casa são considerados carentes psicológica e biologicamente e não teriam capacidade para fazer nada melhor.

A dignidade da pessoa humana não pode ser buscada apenas quando os valores sociais do trabalho e livre iniciativa não sejam prejudicados. Talvez por isso que os *avanços* estejam circunscritos apenas na força da lei. Dignidade, distribuição de renda e acesso à cultura precisam ser a pauta central.

Não pretendo desqualificar o debate acerca da importância do trabalho formal e assalariado ante a oferta de envolvimento com o tráfico e outros atos infracionais relacionados a dinheiro, tampouco desmerecer qualquer tipo de trabalho em condições dignas. Em Abrantes e Bulhões (2016), no entanto, vemos outras tarefas da juventude diante das atrocidades capitalistas, além daquilo que aparenta ser o único caminho, a aceitação das condições oferecidas por esse sistema e que aprisiona crianças, adolescentes e adultos alienados de outras possibilidades. Para os autores, os jovens não têm acesso ao trabalho intelectual e criador por força de mecanismos ideológicos e, nesse sentido, se identificam com a condição de *menor*. Por isso lhes são tomadas condições dignas de humanização. Esse é um problema estrutural, pois a contradição está colocada numa organização social dividida em classes que expropria os jovens dos bens produzidos na sociedade. Mesmo que o Código de Menores e o ECA tenham representado uma mudança de paradigma ou um olhar historicizado para esses períodos em que crianças e adolescentes estão se constituindo em suas relações sociais, algo precisa ser construído para que possam de fato e de direito ter acesso garantido às políticas públicas universais de educação, saúde, esporte, lazer e cultura.

Em Anjos e Duarte (2016, p. 199), uma pergunta revela a importância da referência adulta para os adolescentes: “se a adolescência é uma fase menos desenvolvida que a fase adulta, que referência terá o adolescente para seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo?” Portanto, são os adultos – e nesse caso os adultos trabalhadores no sistema de privação de liberdade – os responsáveis por possibilitar trajetórias de formação para além do modelo capitalista de exploração do trabalho. É possível almejar transformações e limitar as possibilidades de trabalho ou ainda “verificar a oferta profissional na região de moradia do adolescente”, mas não me parece ser este o caminho mais adequado para despertar uma consciência em relação ao trabalho e seus produtos.

A tarefa do jovem é aprender a ser contrário ao estudo do simplesmente útil, capaz de gerar lucro. Contrário ao estudo afeito à calma de não perturbar a ociosidade e a tranquilidade daqueles que normatizam a vida na sociedade de classes, em outras palavras, aprender a lutar contra o amestramento capitalista; aprender que há o que aprender mesmo nessa sociedade de classes. Assim é necessário aprender a identificar o que é conhecimento e reelaborá-lo de modo crítico; aprender valendo-se dos fatos fundamentais, apropriados como conhecimento do ser humano atual. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 262).

Se o Estado, conforme discutido na seção três, realmente tivesse políticas públicas voltadas para promover o acesso dos jovens ao mercado de trabalho, em que os garotos e garotas por uma formação pública, universal e de qualidade, pudessem escolher livremente sua formação intelectual e objetivar seus desejos de formação, não haveria a necessidade de repensar essa situação após a privação de liberdade. Assim, com uma formação potente na educação

escolar, aliada à escolha significada de seu trabalho, haveria alguma chance de emancipação e libertação desses jovens. O que está exposto no caderno da Casa é uma limitada gama de opções de cursos de qualificação profissional. Embora sejam um avanço em relação ao que era desenvolvido nas unidades da extinta Febem, estão muito mais voltados para a manutenção da exploração dentro da lógica capitalista e, ainda, muito provavelmente, promovam o retorno ou manutenção dos atos infracionais previamente cometidos, uma vez que os cursos podem não proporcionar um trabalho significativo.

O caderno *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*, como referido, é uma publicação da Superintendência Pedagógica. Consta de seu prefácio que ele foi elaborado “a partir de estudos e experiências práticas vividas pelos educadores e adolescentes atendidos no estado de São Paulo” e tem por objetivo “fixar e uniformizar diretrizes nos atendimentos adstritos à Superintendência Pedagógica, que coordena as atividades no ensino formal, de iniciação profissional, arte cultura e desportivo”. O sumário do material indica que ele está dividido em: 1. Bases Conceituais; 2. Superintendência Pedagógica; 3. Medidas Socioeducativas: a ação pedagógica; 4. Organização do trabalho pedagógico; 5. Princípios e Diretrizes; 6. Procedimentos Específicos das Áreas; 7. Anexos; 8. Equipe Pedagógica; e 9. Referência Bibliográfica. Dentro do item 6, destaco nessa análise o subitem 6.2.1 – Procedimentos da área de Educação Profissional –, uma vez que a adolescência marca a entrada no mundo do trabalho e as possibilidades de aprendizado ofertadas pela Fundação marcam as diferenças de classes.

[...] se o trabalho é imprescindível na formação humana, não se encerrando apenas na produção de mercadorias e na produção de mais-valia, o princípio educativo deve superar o papel da escola como local de seleção prévia dos estudantes “mais adequados” ao processo produtivo. (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 234).

Confronto, então, as informações contidas nesse caderno, inclusive a contradição do embasamento teórico utilizado, com a prática da instituição. A própria medida de privação de liberdade é incompatível com o processo de desenvolvimento humano com base na teoria sócio-histórica que aparece nas referências e no corpo do texto do caderno. As contradições são explícitas em quase todo o material, desde seu prefácio até às referências bibliográficas. No prefácio dele aparece: “Nos últimos anos, a Fundação Casa tem conseguido cumprir sua missão institucional, de executar as medidas socioeducativas com eficiência e eficácia, garantindo os direitos dos adolescentes”. Cada vez mais, ela tem se aproximado do que estabeleceu como visão de futuro: tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se na humanização e num atendimento individualizado e de qualidade. Já é sabido e foi discutido nesse texto, nas seções anteriores, como se dá o processo de humanização e ainda como se dão as garantias de direitos e nenhum dos dois está alinhado com a política da Casa, ainda que o próprio material diga que:

Definir o papel da educação não é tarefa fácil. Existem diversos posicionamentos, desde os mais tradicionais aos mais libertários. Tais posicionamentos partem de diferentes concepções de homem, mundo, sociedade etc. Temos como uma das mais convincentes concepções de homem e de educação a defendida pela Escola de Budapeste, tendo como expoente máximo George Lukács. No Brasil, esta tendência ressoou, em sua essência, com outro nome e também combinada sob a orientação gramscianiana,

na obra de Demerval Saviani e mais recentemente tem sido continuada por Newton Duarte com a adição da influência do pensamento de Vygotsky. (CADERNO EDUCAÇÃO..., 2010, p. 13-14).

A concepção de desenvolvimento e de educação são contradições que trafegam entre o Caderno, suas referências bibliográficas e o cotidiano da Fundação, como pode ser notado ao se comparar o que explicita a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Aponto essas contradições não as relacionando à educação escolar em privação de liberdade, ou ainda relacionando-as à própria Fundação, mas relacionando-as àqueles a quem ambas estão a serviço nesse caso. O capitalismo mantém-se dentro e fora das instituições totais. Qualquer ação contrária seria uma ameaça. Em Chaves e Franco encontra-se a definição de uma educação libertária e emancipatória, como propõe a pedagogia histórico-crítica:

[...] destacamos a interdependência entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. A teoria histórico-cultural constitui um referencial teórico-metodológico na compreensão do psiquismo histórico-cultural. Na mesma perspectiva, a pedagogia histórico-crítica, que Duarte (2012, p. 41) explicitou como “pedagogia marxista” ao defender a essencialidade da educação sistematizada e intencional para o desenvolvimento intelectual mais avançado, ampara o planejamento do trabalho educativo nas instituições escolares. Desse modo, a organização do ensino realizada pelo professor deve contemplar vivências em uma perspectiva de humanização e emancipação. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 110).

Ainda que a Fundação Casa seja uma instituição exclusiva para adolescentes e que trate, portanto, da educação para esse público, é fundamental esboçar minimamente o processo educacional desde os períodos mais precoces

da vida. O Caderno afirma que “o papel da educação não pode ser outro que não o de possibilitar que cada indivíduo singular tenha contato com a produção cultural da humanidade a fim de que se humanize, que adquira traços de sociabilidade” (CADERNO EDUCAÇÃO, 2010, p. 18).

Cheroglu e Magalhães (2016), ao analisarem o primeiro ano de vida, na transição da vida uterina para a pós-natal, trabalham a “unidade dialeticamente contraditória entre natureza e cultura”, derrubando a ideia de naturalização dos períodos do desenvolvimento humano e contextualizando o olhar não fragmentado desses períodos historicamente, contemplando o viés biológico e o social. Os autores se utilizam dos textos de Vigotski, Leontiev e Elkonin como teóricos que propõem a “formação da humanidade pelo entrelaçamento do desenvolvimento evolutivo, biologicamente guiado, com o desenvolvimento social, cultural e historicamente orientado, tendo, este último, papel central nessa formação”. Esse processo de constituição e desenvolvimento psíquico se dá nas relações sociais com o indivíduo e se estenderá por toda a vida. O feto já é um corpo biológico que inicia a preparação para seu desenvolvimento psíquico.

[...] é dentro do útero da mãe que a criança inicia seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições de vida da mãe. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 94).

O feto precisa das relações sociais que estabelece por meio do corpo da mãe. Mesmo em um espaço limitado ele se desenvolve e começa a se

preparar para o desenvolvimento psíquico que será feito por meio do *outro*, das pessoas com quem tiver contato. Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o *outro* proporciona ao bebê a oportunidade de vivenciar e experienciar suas primeiras relações com o mundo humano (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 107). Tanto o bebê quanto o adolescente se relacionam com seu entorno físico e social, envolvendo-se constantemente com novos objetos, novas possibilidades, novas vivências. Nesse sentido, a Fundação apresenta-se como um espaço limitado tanto para o entorno físico como para o entorno social, mesmo no processo escolar, que se fecha junto com os portões da instituição.

Os adultos são responsáveis pela educação e esta caminha junto ao desenvolvimento humano. “As possibilidades de avanços estão diretamente relacionadas à qualidade da situação social de desenvolvimento em que a criança se encontra. Em outras palavras, defendemos que a intervenção educativa do adulto é decisiva para seu desenvolvimento” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 122). Mesmo diante da certeza de a adolescência ser um período construído culturalmente e, portanto, diferente em tempos e locais distintos, os adolescentes desse estudo não deixam de se desenvolver, mesmo que talvez de uma maneira precária diante de outras possibilidades, e seguem avançando na maneira de constatar o mundo ao seu redor.

Para exemplificar as possibilidades formativas encontradas na Fundação Casa, elas são apresentadas em uma série de quadros, chamados “Quadro de Áreas e Cursos da Educação Profissional”. O que parece corresponder ao que Netto (2012) traz em sua análise sobre o trabalho excedente para manter a mais-valia. Assim, dentro dessas possibilidades, possivelmente os

sujeitos, quando empregados, devem realizar uma grande jornada de trabalho, pois o excedente produzido será relativamente pequeno. Muito tempo de trabalho implica pouco tempo de estudo, o que anula outras possibilidades de desenvolvimento. Ainda em Netto (2012), o trabalho remunerado, de um trabalhador assalariado, de qualquer maneira deverá exceder às necessidades, gerando lucro a quem contrata e excluindo os jovens do trabalho criativo.

As áreas exemplificadas pelo quadro abaixo³⁰, são em sua totalidade:

Quadro 1 – Cursos possíveis

Áreas	Cursos	Requisitos
1-Administração	Arquivador	Sala de aula
	Analista de crédito	
	Auxiliar administrativo	
	Auxiliar de administração em hospitais e clínicas	
	Atendente de laboratório de análises clínicas	
	Atendente de farmácia	
	Assistente de vendas de automóveis e autopeças	
	Contabilidade básica	
	Operador de telemarketing	
	Recepção e atendimento	
	Almoxarife	
	Contínuo (office boy/girl)	
	Técnicas de vendas	
	Administração com ênfase em informática	Oficina da área de informática

³⁰ Todos os quadros (no total de 08) estão disponíveis no Caderno da Superintendência Pedagógica (2010), nas páginas 111, 112, 113 e 114.

Quadro 2 – Cursos possíveis

Áreas	Cursos	Requisitos
2 – Alimentação	Lancheteria	Oficina da área de Alimentação*
	Chapeiro	
	Culinária básica	
	Panificação artesanal	
	Cozinheiro auxiliar	
	Cozinha artesanal brasileira	
	Salgadeiro	
	Doceiro	
	Pizzaiolo	
	Chocolateria	
	Higienização e Conservação de Equipamentos e Alimentos	
	Aproveitamento Total de Alimentos	

Quadro 3 – Cursos possíveis

Áreas	Cursos	Requisitos
3-Artesanato	Luminárias e luminárias elétricas	Sala de aula
	Velas aromáticas e decorativas	
	Customização de Roupas e Acessórios com aplicação de pedraria e tecidos	
	Técnicas de Pintura e Colagem em Madeira	
	Entalhe em Madeira	
	Traçado com piaçava e palha da costa	
	Corte e Costura de Artefatos de Couro e Sintético	Oficina com máquinas de costura

Quadro 4 – Cursos possíveis

Áreas	Cursos	Requisitos
4-Construção e Reparos	Colocação de pisos e azulejos	Espaço adequado para desenvolvimento das atividades
	Colocação de gesso	
	Texturização e pintura decorativa	
	Hidráulica	
	Limpeza de piscinas e caixas d'água	
	Pequenos reparos (elétrica, hidráulica, pintura e alvenaria)	
	Elétrica residencial básica	Painel elétrico

Somadas às áreas de telemática/informática, serviços, serviços pessoais, turismo e hotelaria, os exemplos acima dão a totalidade de cursos que podem ou não ser ofertados durante a privação de liberdade. Isto depende de como os responsáveis, “após a viabilidade dos espaços físicos, dos equipamentos, do perfil dos adolescentes, organizem um número de cursos de acordo com o quadro de cursos da GEP e promovam atividades de apresentações e discussões dos mesmos com os adolescentes” (CADERNO EDUCAÇÃO..., 2010, p. 115).

São conhecidos os problemas estruturais e de recursos orçamentários que sofrem as instituições para as classes pobres deste país. Mesmo assim, a rotina dos adolescentes privados de liberdade passou por uma significativa alteração com a transformação da Febem em Fundação Casa. Quando era Febem, os prédios que abrigavam as unidades eram maiores, com paredes que mostravam mofo e umidade, com a pintura deteriorada e sem nenhuma estrutura para abrigar a quantidade de adolescentes que lá ficavam privados de sua

liberdade. O número sempre ultrapassava a capacidade dos locais e os meninos quase sempre eram transferidos para outras unidades.

Assim que eram apreendidos, ainda antes de receberem a medida de internação, os adolescentes iam para uma cela no primeiro distrito policial de Limeira, onde passavam sem nenhuma condição de higiene e de habitação, até quinze dias e muitas vezes muito mais que isso. Assim que surgia uma vaga, o garoto era transferido a UAI (Unidade de Atendimento Inicial), localizada no Brás, cidade de São Paulo. Chamada simplesmente de Brás, a unidade era conhecida por ter regras rígidas e agentes de segurança tão difíceis quanto essas regras. Assim que chegavam, os meninos tinham a cabeça raspada e recebiam uniformes, em uma tentativa de padronização. Como era uma unidade em que os adolescentes ficavam pouco tempo, não conseguiam se organizar para reivindicar direitos. Os responsáveis, além disso, estavam suficientemente assustados para também reivindicar.

Após a audiência com o(a) juiz(a) da Vara da Infância e da Juventude, caso recebesse a medida, o adolescente era transferido para uma UAI (Unidade de Atendimento Inicial) que poderia ser no próprio Brás ou em outro local. Nesses locais de passagem ou provisórios, os adolescentes também ficavam por pouco tempo (de dias a meses).

A rotina começava após a transferência para uma UI (Unidade de Internação). Essas unidades ficavam principalmente concentradas na capital do estado e a mais conhecida (por abrigar o maior número de adolescentes) era o Complexo do Tatuapé, conhecida como *Quadrilátero do Tatuapé*. Nesses espaços, o uniforme não era mais exigido e em muitas unidades os meninos é que lideravam as ações. Quando isso ocorria, as unidades ficavam *nas mãos dos*

menores. As demais eram unidades *nas mãos dos funcionários*. As unidades *nas mãos dos meninos* tinham uma rotina e as unidades *nas mãos dos funcionários*, outra. Nas primeiras, os adolescentes tinham mais voz e, portanto, administravam o tempo e o espaço onde viviam conforme seus desejos e necessidades. A cada investida da polícia militar para tomar a unidade, muitos meninos eram agredidos e ficavam de castigo na chamada *tranca*, quando não podiam sair deste cômodo onde ficavam presos, sem visita, sem banho de sol e sem qualquer outra atividade educativa, esportiva, cultural ou social. Esse castigo podia durar semanas.

Quando não estavam na *tranca*, a rotina era vagar pelas unidades. Os meninos caminhavam no pátio, abraçados para tomar sol, e às vezes conseguiam praticar alguma atividade física nos espaços precários de que dispunham. Também eram comuns os artesanatos, feito com papéis dobrados que viravam estátua de patos e porta-retratos. Existia escola, mas os adolescentes frequentavam quando queriam e os professores estavam sempre acuados e com medo.

Com a mudança para Fundação Casa, as unidades foram remodeladas em prédios verticais. No andar térreo ficava a parte administrativa e as salas de aula. No primeiro andar ficavam os dormitórios e, no segundo, a quadra. Várias das cidades que tinham grande incidência de medidas de internação receberam unidades, como Limeira, Piracicaba e outras cidades da região. Assim, os adolescentes passaram a cumprir a medida mais próximos a suas famílias, o que facilitou também o trabalho das ONGs de defesa e dos Conselhos Tutelares.

Figura 3 – Prédio da Fundação Casa



Fonte: Fundação casa (disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=2276>).

Além das questões estruturais, as unidades não mais foram controladas pelos adolescentes e o menor número de internos permitiu um maior controle dos funcionários. Outras questões da rotina não mudaram muito. Os cabelos continuam sendo raspados e segue o uso de uniformes quase todos os dias, não permitindo nenhuma manifestação de individualidade e massificando a todos. Todas as manhãs, os adolescentes acordam bem cedo, tomam café da manhã e vão para a *escola*. Utilizei o destaque, pois não se trata de uma escola, mas de *salas de aula* com portas de chapa com uma pequena abertura. Os professores contratados pela escola vinculadora (escola estadual mais próxima da unidade) já esperam os garotos nas salas. Quando um desses professores falta, as pessoas pertencentes àquela turma devem ficar todo o período dentro da sala, sentadas nas carteiras, sem nenhuma atividade.

Logo após o período das aulas, os adolescentes vão para o refeitório para almoçar e, no período da tarde, têm atividades esportivas na quadra e as aulas dos cursos profissionalizantes.

À noite, após o banho e o jantar, podem assistir televisão e, aos finais de semana, recebem visitas. A equipe técnica pode desenvolver alguma atividade individual ou coletiva, além das instituições religiosas.

Assim, os adolescentes cumprem a medida de internação, podendo conviver com essa rotina por até três anos em cada medida. Como pode haver reincidência, a maior parte ou a totalidade da adolescência pode se perder nesse modelo.

Figura 4 – Corredor que leva até as salas de aula



Fonte: Instituto Terra, Trabalho e Cidadania (disponível em: <<http://ittc.org.br/tortura-fundacao-casa>>).

Figura 5 – sala de aula



Fonte: Fundação Casa (disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=2276>).

Figura 6 – Imagem de sala de aula de uma unidade da Fundação Casa, em que é possível visualizar o padrão das roupas e dos cortes de cabelo, bem como a proximidade com o modelo de cela, com a porta de chapa fechada e a presença de um “agente de segurança” em frente à porta



Fonte: Correio Paulista (disponível em: <http://correiopaulista.com/sete-jovens-da-fundacao-casa-de-osasco-farao-o-enem-este-ano>).

A educação proposta pela Fundação diz que esta se fundamenta na ideia expressa em seu Caderno de que “Num mundo em que a educação e a capacidade de usá-la são fundamentais para que o homem interaja com a realidade, a educação é a única ferramenta que torna o ser humano verdadeiramente livre – não apenas no sentido de gozar do direito inalienável de reger a própria vida, mas de fazer dele um instrumento de transformação da realidade”. No entanto, ela ocorre dentro do mesmo prédio da medida sancionatória. Ela se mistura com a punição, não proporciona qualquer espécie de sentimento de liberdade, é realizada por professores contratados (antiga categoria o) e não concursados. Revela, pois, a isenção do Estado na responsabilidade de educar para além do sistema. Leal e Mascagna (2016) tratam a educação como tendo papel central na transformação dos indivíduos quando

favorece o pensamento teórico, por meio do qual o sujeito pode compreender a realidade social e posteriormente transformá-la. Mas, para Mészáros essa educação não é possível, pois não é autorizada:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008 p. 45).

Nesse sentido, quando problematizo o modelo de escola que está colocado, sancionatório, e que acaba sendo um braço forte do Estado na manutenção de seus propósitos, fica claro o motivo de a página da superintendência pedagógica da Fundação Casa ter como objetivo principal, nortear o cumprimento de medidas socioeducativas³¹. Para isso, há vários links de acesso, inclusive para o PPP (Projeto Político Pedagógico³²), norteador das chamadas medidas socioeducativas. O foco é o *atendimento* (ensino?) do adolescente e sua família, com destaque para as áreas de saúde e a segurança. Esse modelo escolar, também reproduzido pela Fundação em suas diversas unidades espalhadas pelo estado de São Paulo, apenas denuncia questões emergentes do cotidiano do adolescente e da localidade onde reside.

³¹ Na referida página “medidas socioeducativas” são caracterizadas como as obrigações do infrator, além de advertências e punições.

³² Em qualquer outra instituição escolar, o PPP precisa nortear o ensino de conteúdos e as práticas pedagógicas, nesse sentido, não há qualquer menção na página.

[...] as pedagogias hegemônicas, notadamente as “pedagogias do aprender a aprender”, têm influenciado fortemente a educação escolar contemporânea na direção oposta à da formação do pensamento conceitual por meio da socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento. Essas pedagogias têm aprisionado a escola às demandas imediatas do cotidiano da sociedade capitalista, num processo de naturalização e eternização da existência alienada. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 214).

Quando o Caderno traz como referência autores que possam apontar as falhas explícitas do modelo, como Duarte e Saviani, deixa clara uma contradição importante: as referências do documento não condizem com o modelo e as condições de sua materialização. Trata-se de um material que ambiciona ser modelo para trabalhadores da Casa e ainda para unidades que trabalham com privação de liberdade em outros estados brasileiros. Entre essas contradições, chama atenção o item 2.1 (CADERNO EDUCAÇÃO..., 2010, p. 35), especialmente onde se lê que a escolarização na Casa “possui organização curricular diferenciada atendendo ao caráter transitório de permanência do aluno na unidade apresentando metodologia reflexiva e proposta de trabalho com finitude diária”. Isto evidencia o que foi destacado sobre o simplesmente atender o que é garantido por lei sem, contudo, comprometer-se com a educação ofertada, preparando estes adolescentes para a vida em sociedade e lhes garantindo o atendimento a seus direitos fundamentais (GONZALES, 2006; COSTA, 2006). Mesmo porque, o *currículo diferenciado* parece materializar-se, conforme mostra a página da superintendência, no treino de alguma função para carreiras de menor prestígio social e valor econômico no mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

Sobre a educação como possibilidade de mudança ou ainda de salvação intelectual ou social, indago sobre qual modelo de educação falamos e se é possível uma educação libertadora dentro do sistema capitalista – ainda mais tendo como agravante, dentro de um modelo de punição relacionado à violação da lei, o cometimento de ato infracional e para uma população que passa pelo período da adolescência, histórico e culturalmente construído no Brasil como uma fase de múltiplos problemas. Isto o demonstra Bock (2004) em sua análise crítica de publicações psicológicas sobre adolescência destinadas a pais e professores, inclusive *best-sellers* como *Disciplina: limites na medida certa*³³, de Içami Tiba, o que, segundo a capa da 72ª edição de 1996, havia vendido 210 mil exemplares.

Sobre os adolescentes como público-alvo da Casa, o caderno apresenta uma análise geral introdutória em que os coloca como seres sociais em formação, no item 2.2, p 13-16:

Dentre todas as faces da cultura temos o trabalho como a condição fundante do gênero humano. Qualquer estudo, por mais simples que seja, é capaz de demonstrar a superioridade do humano sobre os demais seres naturais (animais) e que esta superioridade teve sua gênese pela mediação do trabalho, o que possibilitou ao homem transformar a realidade e si mesmo segundo suas necessidades. As formas de manifestação cultural mais elevadas, seja arte ou ciência, encontram nas formas básicas do trabalho sua gênese. São esses os aspectos mais simples e ao mesmo tempo os mais importantes tanto para o ato de trabalho mais primitivo ou o mais elevado quanto para a formação do ser social. (CADERNO EDUCAÇÃO..., 2010, p. 16).

Considero importante destacar este excerto porque começo a compreender ao longo do trabalho que a concepção de ensino e a concepção de

³³ Editora Gente.

sujeito (adolescente) estão amalgamadas. Isto explica em grande parte o modo como o cotidiano socioeducativo dos meninos se materializa, muito aquém do que possa ser considerado um processo educativo promissor para o desenvolvimento do humano no homem. Tal trecho do caderno traz importantes premissas de Marx. Historicamente, o homem foi se diferenciando dos demais seres, por conta das características do seu trabalho, ou seja, produtor e criador de suas condições de vida, transformando a realidade e a si mesmo. Necessitamos de aprendizado e aprendemos socialmente. Entretanto, é uma ironia o fato de Marx ser usado contra ele mesmo (e contra os meninos no documento), já que sua obra é vastíssima e justamente a importância do trabalho é que foi mencionada.

Entendo, com a ajuda de Ribeiro (2001), que nós, seres humanos, não nascemos com o domínio da *linguagem* da natureza e da sociedade, bem como não adquirimos tal domínio mecanicamente pelo fato de entrarmos em relação direta com a natureza e com a sociedade. Necessitamos das relações sociais e da educação também como objetivo de preparação para o trabalho. O desenvolvimento do intelecto pelo conhecimento não pode ser descartado. Ao contrário, precisa ser um dos pilares para a produção acadêmica dos adolescentes, visto que o trabalho é parte de nosso processo de humanização. É o que permite ao homem transformar o meio e adaptá-lo. Mas antes precisamos dominar os conhecimentos historicamente produzidos. Em Carvalho e Martins vimos que:

O fato fundamental é que a partir do trabalho a espécie humana sofreu uma profunda alteração do seu ser. De modo geral, a vida humana deixou de corresponder à predominância das determinações naturais obedecendo, desse ponto em diante, a

uma linha 'histórico-social de desenvolvimento. Isso significa que por meio do trabalho a humanidade deixou de ser uma espécie animal adaptativa para tornar-se uma espécie ativa. Ou seja, o trabalho possibilitou ao homem adaptar a natureza às suas necessidades. (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 271).

O conceito de trabalho produtivo e criador, não alienado, é que precisa estar vinculado ao conceito de adolescência. Estes conceitos são indissociáveis ao pensarmos no modelo de educação em privação de liberdade, para que não seja mantida a lógica capitalista de produção e separação de classes, como de fato ocorre. A adolescência, como período de desenvolvimento e construção cultural, está sendo forjada diariamente nas vivências humanas, nas produções cotidianas que acontecem dentro dos muros e grades da Fundação. O processo de humanização desses garotos e garotas não sofre uma pausa durante o cumprimento da medida. Ele segue de acordo com suas relações. Eles estão se humanizando. O homem nasce candidato a essa humanidade – humanidade que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana (BOCK, 2004, p. 31). Os objetos e fenômenos aos quais os adolescentes têm acesso estão dentro das relações sociais disponíveis, tornando-os humanos, e a educação está dentro desse conjunto de ferramentas, mantendo, nesse caso, sua classe social e suas condições econômicas. Ainda em Bock, dentro de uma análise de acesso e contato com instrumentos de cultura, fica evidente que as diferenças sociais, implicando diferentes graus de acesso aos bens materiais, são produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos homens.

Ainda sobre a concepção de adolescência e seu vínculo com a educação para o trabalho, Bock destaca um aspecto importante quando diz que a

adolescência se refere, assim, a esse período de latência social construída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar. Entretanto, qual trabalho (posição social) está colocado para os jovens no Caderno (Fig. 7)?

Figura 7 – Oficina de pizzaiolo



Fonte: Caderno Educação e Medidas Socioeducativas (2010).

A imagem em questão ilustra uma oficina de pizzaiolo, acompanhada de uma citação sobre a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), contida no Sinase, subcapítulo 6.2.2. – Desenvolvimento pessoal e social do adolescente:

A elaboração do Plano Individual de Atendimento constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família

durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: Jurídica, Saúde, Psicológica, Social e Pedagógica. (CADERNO EDUCAÇÃO..., 2010, p. 52).

No item 3.2.1. – Diagnóstico Polidimensional, o *Caderno* traz reflexões sobre “o direito efetivo de se desenvolverem” e a importância de se conhecer “cada adolescente individualmente”, pois “o termo adolescente é uma abstração generalizante”. Porém, as propostas sempre aparecem como generalizantes, como o curso de pizzaiolo, revelando muito mais um processo de massificação e preparação para empregos sem exigência de qualquer nível de reflexão de sua condição social. Todos na unidade aprendem as mesmas atividades voltadas para o trabalho. Todos ficam privados da liberdade de escolha, ainda que a proposta do PIA seja a de que os jovens recebam assistência técnica nas áreas “Jurídica, Saúde, Psicológica, Social e Pedagógica”.

O modo como os adolescentes internos são direcionados para uma proposta formativa demonstra o quão abstrato eles são interpretados socialmente, determinados dentro do modelo de Estado que os define, não tendo escolhas nem opções pelo livre pensar proporcionado pelo conhecimento. Podem voltar a cometer atos infracionais que potencializam seu poder de apropriação das coisas e dos bens ou ainda serem inseridos no chamado mercado de trabalho, desempenhando uma das funções aprendidas durante seu período de privação de liberdade. São relações que estabelecem um sistema complexo de

posições e papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. (PINO, 2005, p. 106).

Eles passam a ter as alternativas impostas em um mundo bruto e violento, reproduzido ideologicamente no *Caderno*. São formas de alienação características do modo de produção capitalista, que envolve a reificação das relações sociais, concretizada por meio das relações entre objetos de troca (fetichismo da mercadoria). Esse processo é mediado pela técnica, transformando o homem em parte das máquinas que opera, impulsionando a violência e a barbárie. Nesse processo, os sujeitos não constituem suas subjetividades e individualidades, passando a compor um coletivo de pessoas que têm a vida mediada pela técnica. O resultado é o embrutecimento e desumanização, perda de criticidade, individualidades coletivas alienadas.

Para Bottomore:

Reificação é o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista. (BOTTOMORE, 2012, p. 464).

Não há possibilidade de formação do ser social pela superação das relações que ele estabelece dentro dos muros da Fundação e por causa das

contradições entre o modelo proposto no *Caderno* e a realidade objetiva, onde pode passar até três anos de sua vida. Tudo o que lhe é apresentado se limita a esse histórico de contradições e punições. O adolescente busca no outro, constrói seu ideal de mundo no outro, constitui-se psiquicamente nas relações com o outro e toda estrutura da Casa se apresenta como esse outro. O modelo ideal de ser humano buscado com o surgimento da sua maturidade na indicativa de seu autoconhecimento está na referência adulta (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 199). Assim, não basta o apontamento e a afirmação do discurso do ser social e da importância do trabalho se isso não se concretiza na *práxis* diária da Casa.

A orientação pedagógica, por exemplo, menciona seguir “diretrizes próprias” do Sinase, bem como a LDB de 1996. O “conteúdo pedagógico” aparece dividido em quatro grandes áreas: Ensino formal/escolar; Educação física e esportes; Arte e cultura; Educação profissional, além dos “desafios colocados para além do trabalho educativo”, ou seja, as medidas socioeducativas. O objetivo é auxiliar o aluno na construção de seu *projeto de vida*, com propostas curriculares oficiais e suas devidas *adaptações*, além do foco nos conceitos de ética, cidadania, identidade e educação profissional, levando em consideração as ausências ou baixa escolarização da população atendida. Por conta destas especificidades e pelo tempo de cumprimento da medida (em média nove meses) é que tais adaptações se justificam. Nesse sentido, o documento esclarece que o *único caminho possível é a qualificação profissional básica*, demonstrando o quanto restrita é uma proposta que se materializa pelo cumprimento de punições e, ao mesmo tempo, centra esforços no que notadamente se configura como um trabalho simples, braçal. Se essa é a expectativa social colocada para a vida desses adolescentes, assim eles são vistos e constituídos, considerando que as

funções psicológicas superiores foram outrora relações sociais reais entre pessoas. Afinal, eu me relaciono comigo mesmo tal como as pessoas se relacionam comigo (VIGOTSKI, 2000).

Na realidade vivida narrada aqui e na leitura do *Caderno*, é possível perceber questões que demonstram a ausência de propostas que levem em conta justamente o trabalho de humanização dos sujeitos a partir da abordagem adotada nesse estudo, ou seja, a medida socioeducativa possível. A escola na Fundação Casa não se pretende revolucionária. O caderno da Superintendência Pedagógica, *Educação e medida socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos*, não traz referências suficientes acerca de um modelo de formação para o mercado de trabalho que proporcione a livre escolha dos adolescentes além das determinações capitalistas.

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Minha pretensão com a pesquisa que culminou nessa produção foi me aproximar dos caminhos trilhados historicamente pelos modelos de privação de liberdade e punição para adolescentes autores de atos infracionais, pejorativamente chamados de *menores infratores*, e entender de que maneira esse modelo se apropriaria de um projeto pedagógico voltado para esses meninos e meninas.

Em minha pesquisa, pactuo com as contribuições de Netto (2011, p. 53) que diz: “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele suas múltiplas determinações”. Cabe a mim, então, me posicionar após analisar o material encontrado e dialogar com outras pesquisas, procurando superar alguns padrões ali dispostos, buscando a compreensão do fenômeno da educação escolar na Fundação Casa pela ótica do materialismo histórico-dialético, compreendendo a constituição da personalidade humana como em constante produção. Conforme afirma Leite,

A personalidade – que não nos é dada – surge como produto tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do homem, que representa em si a particularidade do indivíduo. Em uma sociedade capitalista, a personalidade se encontra dicotomizada pelo fenômeno da reificação. (LEITE, 2005, p. 38)

Segundo Leite (2005), a “estrutura social, objetiva, determinada historicamente, é responsável pela transmissão da realidade”, mas “o indivíduo sistematiza e modifica para si” esse mundo em que está se relacionando, “como

resultado de suas motivações afetivas e cognitivas e do grupo em que está inserido”. Assim, afirmo que os atos infracionais cometidos por adolescentes são frutos do que chamo durante as argumentações do texto de *lógica capitalista* e retiro do centro da discussão o período da adolescência e as relações sociais familiares como responsáveis pelo cometimento desses atos, evitando generalizações. Desta forma, criminalizo o capitalismo ao invés do adolescente. Percebo uma inversão do que está posto. A educação na Fundação Casa não se pretende libertadora, mas aspira “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A estrutura ideológica de manutenção do capitalismo se reproduz fortemente dentro dos muros da Fundação Casa. Aponto especificamente, nesse caso, para o fato de que o empírico da luta de classes se expressa pela repressão judiciária, não de um modelo falido, mas de um modelo que está em pleno funcionamento, exercendo com força – e muitas vezes inatingíveis por quem a elas se opõe – suas atribuições coercitivas e ideológicas. Assim, radicalizo meu pensamento afirmando que o modelo de execução de medida socioeducativa de internação, tal como o das unidades do sistema penitenciário com tratamento igual entre adolescentes e adultos, está voltado para a massificação e reprodução ideológica mantenedora do *status quo*. Essa manutenção do *status quo* de certa maneira alivia as tensões sociais e proporciona uma sensação de justiça e poder da sociedade. Como diz Pachukanis (2017), “A máquina do Estado se realiza de fato como ‘vontade geral’ impessoal, como ‘poder de direito’ etc., na medida em que a sociedade representa um mercado”.

Para que a classe trabalhadora produza e reproduza sua função de mantenedora da ordem burguesa, é necessário que todo o processo educativo que norteia o desenvolvimento psíquico de seus membros ao longo de sua vida naturalize essa lógica de submissão. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 256)

Figura 8 – Adolescentes da Fundação Casa de Pirituba após rebelião



Fonte: Causa Operária (disponível em:

<<https://www.causaoperaria.org.br/acervo/blog/2017/01/13/adolescentes-da-fundacao-casa-em-pirituba-tambem-se-rebelam>>).

A possibilidade de aprendizagem no modelo socioeducativo ocorre pela punição e não pela educação em si. O modelo pedagógico se utiliza do *Caderno* com expressões libertárias que contradizem os dados aparentes. Isso exige maiores estudos e um aprofundamento histórico que contribua para desvelar o próprio material do *Caderno*, que acaba por mascarar e ocultar o que de fato mantém os sujeitos no limite da infração. O que sugere a necessidade de se consolidar nas práticas o modelo marxista, libertário e revolucionário de educação, com o apoio de autores clássicos mencionados no próprio documento, utilizados como bases bibliográficas. Entre eles, destaca-se o próprio Karl Marx e

outros, como Newton Duarte, José Paulo Netto e István Mészáros, todos comprometidos com a superação de um modelo capitalista de sociedade e, então, de educação e formação humana.

Se, no decorrer da pesquisa, problematizei que o modelo escolar não avança historicamente em relação a um movimento de superação da formação para o trabalho, são necessários estudos que desvelem esse modelo para que, ao mesmo tempo, se possa pensar em formação humana pela inserção de todos os sujeitos na sociedade. Isto se faz com o compartilhamento do que há de mais essencial no processo de humanização do homem, negado aos grupos socialmente segregados, ou seja, o trabalho criativo e produtivo, o lazer e a cultura.

No decorrer de uma pesquisa de mestrado sobre as representações sociais dos ex-internos, dirigentes e professores de uma das unidades da Fundação Casa acerca do modelo disciplinar adotado, Massaro (2010) destaca falas sobre as oficinas profissionalizantes oferecidas na instituição. Destaca também as diferenças essenciais entre discursos de dirigentes – que afirmam serem essas atividades o que há de mais novo no modelo de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei no Estado de São Paulo, portanto, o que há de melhor – e a fala dos adolescentes e de alguns professores entrevistados em que as representações dessas atividades adquirem outro sentido. Na visão dos dirigentes, é uma possibilidade de retorno e aceitação na sociedade. Na visão dos meninos e de alguns professores, ocorre uma imposição que nem sempre condiz com atividades significativas para sua formação. Nesse estudo, a autora contribui para se pensar essa questão quando coloca, de modo pertinente, que:

O discurso amplamente difundido de que as reformas institucionais, com o trabalho amparado por novos paradigmas, visões, missões e valores, afastam da Fundação as marcas do tratamento correccional-repressivo (Fundação Casa, 2008), serve, no nosso entender, apenas como propaganda ideológica de que o trabalho interno está sendo feito e, se não surte o efeito desejado depois do período de internação, a responsabilidade não é da instituição, mas recai sobre a família, a escola e a sociedade, como se a Febem não fosse uma instituição social. (MASSARO, 2010, p. 229).

Destaco, à guisa de conclusão, as possibilidades de ressignificação dos sujeitos, adolescentes, fadados, quando privados de liberdade, às determinações sociais que lhes são impostas pelo Estado capitalista.

[...] apenas por meio do domínio crítico do patrimônio cultural humano historicamente acumulado os indivíduos alcançarão a consciência de suas necessidades históricas e serão, de fato, livres para escolher em qual organização social querem viver e por qual tipo de sociedade querem lutar. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 259)

Em suma, diante do exposto, concluo que pretendo abrir ainda mais a discussão, despido da ideologia capitalista como pesquisador, e apontar com o texto, como os autores utilizados podem auxiliar no processo de desconstrução desse modelo e reconstrução de uma proposta verdadeiramente revolucionária, que vise transformar todo um modelo de sociedade, superando o capitalismo e produzindo uma sociedade segundo seu modelo educacional socialista.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In: MARTINS, M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ALMEIDA, B. G. M. Socialização e regras de conduta para adolescentes internados. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 25, n. 1, 2013.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- AQUINO, M. A. A especificidade do regime militar brasileiro: abordagem teórica e exercício empírico. In: REIS FILHO, D. A. (Org.). **Intelectuais, história e política (séculos XIX e XX)**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 271-287.
- AZEVEDO, M. M. **O código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.
- BECKER, D. **O que é adolescência**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- BENELLI, S. J. O lugar das instituições disciplinares na sociedade contemporânea. In: BENELLI, S. J. **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 13-22.

BOARINI, M. L.; CUNHA, C. C. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 1, p. 208-224, 2010.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BOLSONARO, J. M. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo.[s.l.]:[s.ed.], 2018. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/arquivos/jair-bolsonaro-proposta-de-governo-1o-turno>>. Acesso em: 2 jan. 2019

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei n. 844, de 10 de outubro de 1902. Autoriza o governo a fundar um instituto disciplinar e uma colonia correccional. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 14 out. 1902.

BRASIL. **Decreto n. 17943A** (Código de Menores Mello Mattos), de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 1979.

BRASIL. Lei n. 7.209, de 11 de julho de 1984. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1984.

BRASIL. Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jan. 2012.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento anual Sinase 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.

CADERNO EDUCAÇÃO e medida socioeducativa. **Fundação Casa**. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Samuel%20Gachet/Downloads/pdf_caderno-educacao-e-medida-socioeducativa-02-08-2011%20(3).pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C.; INGBERMAN, Y. K. Comportamento infrator: locus de causalidade. In: BRANDÃO, M. Z. S. et al. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição**: entendendo a psicologia comportamental e cognitiva nos contextos da saúde, das organizações das relações pais e filhos e das escolas. Santo Andre: Esetec; Editores Associados, 2004. (v. 14).

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 281-299, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

COSTA, C. R. B. S. F. da; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.

CUNHA, C. C.; BOARINI, M. L. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2010.

DIAS, A. F. **A escola e o adolescente em conflito com a lei: uma investigação das práticas escolares**. 56f. 2005. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 31-42, jan.-jun. 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

EM 11 MESES, Complexo do Tatuapé da Febem enfrentou 18 rebeliões. **Agência Brasil**, 29 nov. 2005. Disponível em:

<<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-29/em-11-meses-complexo-do-tatuape-da-febem-enfrentou-18-rebelioes>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

FNSP – FORUM NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2017**. São Paulo: FNSP, 2017.

FORTUNATO, M. **Medidas socioeducativas e educação**: uma relação difícil, mas possível. **Fundação Casa**. 6 dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=medidas-socioeducativas-e-educacao-uma-relacao-dificil-mas-possivel&d=169>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FRANCISCO, J. C.; ONOFRE, E. M. C. Educação não escolar na Fundação CASA -SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projetos de vida. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 66, p. 267-277, dez. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC; Semtec, 2004.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUNDAÇÃO CASA. Projeto político-pedagógico. **Fundação Casa**, 23 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=modelos-pedagogicos&d=11>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia**: teoria e prática, v. 7, n. 1, p. 87-97, 2005.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41-59, abr. 2008.

GARCIA, N. J. **O que é propaganda ideológica**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

GONÇALVES, M. G. M. A contribuição da psicologia sócio-histórica para a elaboração de políticas públicas. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZALEZ, A. B. Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE). In: ILANUD et al. (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: Ilanud, 2006.

HELLER, M. I. **Resistência democrática**: a repressão no Paraná. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HINKELAMMERT, F. **As armas ideológicas da morte**. São Paulo: Paulinas, 1983.

HINKELAMMERT, F. **Crítica à razão utópica**. São Paulo: Paulinas, 1988.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos (uma reflexão sócio-histórica)**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARZOCHI, A. S. **História de vida dos jovens da Fundação Casa**: o lugar da escola nessas vidas. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

MASCARENHAS, E. A. **Meu nome não é Pixote**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSARO, C. M. Preparação para o trabalho na Fundação Casa: oficinas profissionalizantes. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 219-232, mai.-ago. 2010.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade de controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOLLO, K. G.; PADILHA, A. M. L. O duplo caráter da educação: sua condição ontológica e sua expressão histórica na lógica do capital. In: MARTINS, M. M. et al. (Orgs.). **Sobre teorias, teóricos e temas relevantes em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, A. dos S. **A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar**. 121f, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, M. B., ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Caderno Saúde Pública**, v. 4, n. 5, p. 831-844, 1999.

ONOFRE, E. M. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, mai.-ago. 2015.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out.-dez. 2013.

PADOVANI, R. da C. **Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei**. 160f, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

PARA A GESTÃO DÓRIA o que importa na Cracolândia é a questão territorial. **Carta Capital**, 22 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-a-gestao-doria-o-que-importa-na-cracolandia-e-a-questao-territorial>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

PAULANI, L. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEREIRA; I. Os lírios não nascem da lei. In: **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PESTANA, D. **Manual do conselheiro tutelar: da teoria à prática**. Curitiba: Juruá, 2008.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUERÔ. Direção: Carlos Cortez. Produção: Fabiano Gullane; Caio Gullane e Debora Ivanov. Intérpretes: Ailton Graça; Maria Luisa Mendonça; Maxwell Nascimento e outros. Roteiro: Braulio Mantovani; Carlos Cortez; Cristina Camargo; Helcio Alemão Nagamine; Luiz Bolognesi e Plínio Marcos. Música: André Abujamra. Brasil: Downtown Filmes, 2007. 1 DVD (88 min), color.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ROCCO, L. Liberdade. In: GUIDO, L.; PASQUALE, V. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018. 112p. (Coleção Educação Contemporânea).

SIMÕES; C. **Curso de direito do serviço social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 3).

SOUZA; D. O. A questão do “consumo de drogas”: contribuições para o debate. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 269-286, jul.-dez. 2012.

SOUZA, L. A.; COSTA, L. F. A significação das medidas socioeducativas para as famílias de adolescentes privados de liberdade. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, p. 277-288, mai.-ago. 2013.

SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA CASA. **Fundação Casa**, mai. 2012.

Disponível em:

<<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintendencia-pedagogica&d=1167>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA CASA. **Fundação Casa**, mai. 2014.

Disponível em:

<<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintend%C3%Aancia-pedag%C3%B3gica&d=17>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 37, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. t. IV.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.