UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

TALITA ALESSANDRA TRISTÃO

Educação privada de liberdade: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei

São Paulo
2019

TALITA ALESSANDRA TRISTÃO

Educação privada de liberdade: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 12 de junho de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:
Cultura, Educação e Saúde

Orientadora:
Profa. Dra. Régia Cristina Oliveira

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Tristão, Talita Alessandra
Educação privada de liberdade: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei / Talita Alessandra Tristão; orientadora, Régia Cristina Oliveira. – 2019
136 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Versão corrigida

1. Educação não formal. 2. Adolescentes - Aspectos sociais. 3. Jovens. 4. Menor infrator. 5. Prática de ensino. I. Oliveira, Régia Cristina, orient. II. Título
CDD 22.ed.- 371.309

Nome: TRISTÃO, Talita Alessandra

Título: Educação privada de liberdade: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:

Cultura, Educação e Saúde

Aprovado em: 12/06/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Patrícia Junqueira Grandino

Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia

Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo

Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues

Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Agradecimentos

À minha família: filha Mayara, mãe Marli, pai Dirceu, irmão Fabrício, irmã Tatiane e sobrinhos Gustavo, Mateus e Lucas, pelo amor durante a vida e, especialmente, nesses anos importantes dedicados ao mestrado. Essa base é fundamental para meus passos terem maior firmeza.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa durante o mestrado, sem a qual seria impossível permanecer como pesquisadora e realizar a presente dissertação.

À Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), minha casa durante o mestrado, na qual fui bem acolhida e da qual sinto orgulho em fazer parte. Estudar em uma excelente Universidade pública, além de se tratar de um sonho realizado, é também uma resistência política e social com a qual eu tenho o máximo comprometimento.

À Profa. Dra. Régia Cristina Oliveira, por aceitar trilhar comigo essa jornada. Pela orientação cuidadosa e irretocável, por todas as referências indicadas, pelos conhecimentos compartilhados, pela compreensão e generosidade, por sempre me receber de maneira humana e solícita em todos os nossos encontros e por conduzir comigo esta pesquisa. Muito obrigada pela parceria afetuosa e academicamente impecável. Foi uma grande satisfação tê-la como orientadora!

À Profa. Dra. Patrícia Junqueira Grandino, cujos saberes compartilhados me acompanharam nesse percurso, desde a nossa primeira aula no dia oito de março de 2017 até o presente momento. Obrigada por aceitar compor a banca, pelas valiosas colocações feitas na qualificação e pelas vivências compartilhadas.

À Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia, por aceitar participar, pela generosa contribuição na qualificação, pelo livro presenteado, pelas ótimas aulas e por todos os momentos trilhados juntas durante o mestrado.

À Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues, por aceitar fazer parte, por sempre estar presente, com tanta humanidade e afeto; pelas excelentes trocas vivenciadas durante as aulas, nos seminários, nas visitas técnicas e nos cafés, cuidadosamente organizados, bem escolhidos e que transbordam criatividade. Pela parceria na organização do cine debate e por acreditar nas alunas e nos alunos, marcando a nossa passagem pela Universidade.

Às quatro professoras citadas, o meu agradecimento e a minha admiração, por serem mulheres comprometidas com a Educação e com os Direitos Humanos. Fui privilegiada por conhecê-las e por aprender com vocês.

À jovem entrevistada, pela confiança em aceitar participar e expor fatos sobre o período de internação na Fundação CASA. Às educadoras e aos educadores entrevistados, pela confiança, disponibilidade e cumplicidade durante todos os momentos. Essas nove pessoas são de extrema importância para esta pesquisa e, sem elas, os resultados não teriam o mesmo valor. Nossos encontros foram valiosos e formam uma das etapas mais significativas do mestrado, que é a troca por meio do diálogo e da convivência. Vocês fazem a diferença! Muito obrigada pela parceria!

Ao Paulo, por me presentear com todos os livros necessários para compor a bibliografia desta pesquisa. Sem essa força, dificilmente as lacunas seriam preenchidas. Ao Johnny, pela consideração e companhia durante a preparação pedagógica. Ao Rafael, pela presença em muitos momentos dessa caminhada.

À Sandra Tokarevicz, bibliotecária da EACH, pela paciência, disponibilidade e por todas as valiosas orientações, extremamente importantes na reta final do mestrado.

Ao Sidinei Damasceno Basil, da Biblioteca da EACH, sempre tão atencioso e generoso com a comunidade acadêmica.

Ao Luís Fernando Moraes, do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da EACH, pela gentileza e pelo apoio.

À Profa. Dra. Graziela Serroni Perosa, por aceitar supervisionar o meu estágio PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) e, com a qual, em sala de aula, pude vivenciar uma interessante e intensa experiência docente.

Ao Almir José de Souza e aos demais funcionários do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, pelo suporte necessário durante o mestrado. À psicóloga Aline.

À amiga Profa. Dra. Karina Biondi que, mesmo distante fisicamente, está presente nessa luta, tanto com a própria trajetória (inspiradora) como com o apoio e o carinho.

Para todas e todos trabalhadores da EACH. Para as bibliotecárias e os bibliotecários que trabalham nas ótimas bibliotecas públicas frequentadas por mim durante a preparação para ingressar no mestrado, sempre tão solícitos.

Com afeto, para todas as adolescentes e todos os adolescentes com os quais convivi e conversei na Fundação CASA, assim como todas as jovens e todos os jovens que permanecem rebeldes, corajosos e revolucionários no *mundão*.

A juventude estigmatizada/subversiva me inspira, alimenta as minhas memórias afetivas e eu espero contribuir, mesmo que minimamente, com esta pesquisa, para que os indivíduos da sociedade *cheguem mais perto deles e os deixem falar*.

Liberdade é a palavra que mais me lembra a juventude. É um paradoxo ver a adolescência aprisionada e dói em profundidade quando algum jovem morre. Os meus olhos sempre enxergarão os sujeitos privados de liberdade, os sujeitos anônimos da História e, por meio desta pesquisa, defendida em um ano de visível retrocesso político e social, inclusive com ferrenhos ataques ao ECA, espero plantar uma semente para reafirmar o compromisso com os Direitos Humanos dentro da Universidade e também na Sociedade.

RESUMO

TRISTÃO, Talita Alessandra. **Educação privada de liberdade:** um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Versão corrigida.

A presente dissertação tem como objetivo enfocar a questão educacional, especificamente no campo da educação não formal, ofertada aos adolescentes no contexto privativo de liberdade, na Fundação CASA, instituição destinada à internação dos adolescentes acusados de cometerem atos infracionais em São Paulo. Foram entrevistados oito educadores que atuaram ou atuam com jovens na Fundação CASA por meio de oficinas no campo da educação não formal e uma adolescente egressa. Buscou-se compreender como esses sujeitos definem e percebem as atividades voltadas à educação nesse ambiente. Investigou-se, a partir da interpretação e análise das entrevistas e das experiências vividas, as maneiras pelas quais são desenvolvidas atividades pedagógicas/educacionais na Fundação CASA e se é possível educar com liberdade ou para a liberdade, em meio ao contexto de punição e de violência no qual os jovens estigmatizados estiveram inseridos. Os resultados demonstram que práticas no campo da educação não formal, dentro do contexto privativo de liberdade, por mais que não se tornem libertárias, devido ao paradoxo em se pretender alguma liberdade dentro de uma instituição total, algo irrealizável, pode proporcionar aos envolvidos momentos importantes de relativa liberdade e criação.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei. Educação não formal. Instituição total.

ABSTRACT

TRISTÃO, Talita Alessandra. **Education deprived of liberty:** a study of the pedagogical practices used with adolescents in conflict with the law. 2019. 136 p. Dissertation (Master in Philosophy) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Corrected version.

This dissertation aims to focus on the educational issue, specifically in the field of non-formal education, offered to adolescents in the context of deprivation of liberty, at the Fundação CASA, an institution intended for the hospitalization of adolescents accused of committing infractions in São Paulo. Eight educators who worked or work with young people at the Fundação CASA were interviewed through workshops in the field of non-formal education and one egressed adolescent. We sought to understand how these subjects define and perceive activities aimed at education in this environment. From the interpretation and analysis of the interviews and the lived experiences, we investigated the ways in which pedagogical / educational activities are carried out at the Fundação CASA and whether it is possible to educate freely or for freedom, in the context of punishment and violence in which the stigmatized young people were inserted. The results show that practices in the field of non-formal education, within the context of deprivation of liberty, however much they do not become libertarian, due to the paradox that some freedom within a total institution, something unreachable, can provide those involved with important moments. of relative freedom and creation.

Keywords: Adolescents in conflict with the law. Non-formal education. Total institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de um muro da Fundação CASA..... 35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das pessoas entrevistadas..... 33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAR – Associação de Mães e Amigos da Criança e Adolescente em Risco

AMPARAR – Associação de Amigos e Familiares de Presos/as

BO – Boletim de Ocorrência

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEB – Comunidade Eclesial de Base

CEDAP – Centro de Educação e Assessoria Popular

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIP – Centro de Internação Provisória

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

DJ – Disc Jockey

EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

Fórum DCA – Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

GAPE – Grupo de Apoio à Pessoa Encarcerada

IBCCRIM – Instituto Brasileiro de Ciências Criminais

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAP – Movimento Anarco Punk

MC – Mestre de Cerimônia

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PPP – Plano Político Pedagógico

PS – Pronto-Socorro

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

STJ – Superior Tribunal de Justiça

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

VEIJ – Varas Especiais da Infância e Juventude

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO**.....16

2 **PERCURSO DA PESQUISA**.....19

2.1 **Intercorrências em campo e reflexões metodológicas**.....25

2.2 **Metodologia e técnicas de pesquisa**.....28

2.3 **As entrevistas, os perfis dos entrevistados e o local de pesquisa**.....30

2.4 **A análise**.....34

3 **INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUSTIÇA JUVENIL**.....36

3.1 **Infância, adolescência e escola: voltando à História**……..…...36

3.2 **No Brasil: o passado escravocrata e a institucionalização da infância**….39

3.3 **O menor e a Febem**……...41

3.4 **A mudança de paradigma com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a manutenção do olhar sobre os adolescentes infratores**……....45

4 **JOVENS: VIOLENTOS OU VIOLENTADOS?**.....48

4.1 **Sociedade de consumo, contracultura e o desejo de pertencimento: jovens de classes populares**…….....53

4.2 **Desigualdades sociais, volência e a relação escolar entre adolescentes de camadas populares**……...57

4.3 **Imposição religiosa em uma instituição do pretenso Estado laico**.....59

4.4 **Associação ao tráfico e a punição contra o elo mais frágil: os jovens em conflito com a lei**……....61

4.5 **Atos infracionais praticados por adolescentes e os discursos de ódio**…..65

4.6 **Dos adolescentes em conflito com a lei**…….....67

4.7 **Estigmatização da juventude institucionalizada**……....69

5 **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SOCIAL NO CONTEXTO DA FUNDAÇÃO CASA**…….…….……..…….....73

5.1 **A Educação em âmbito institucional**.....75

5.2 **Educação Social**.....80

5.3 **Educação transformadora ou mantenedora?**.....86

6 **A LIBERDADE É POSSÍVEL?**.....91

6.1 **Modelo escolar-prisional**.....91
6.2 **O controle social e dos corpos nas instituições totais**……..94
6.3 **O respiro que chega do mundão**…….……....101
6.4 **Táticas de (sobre)vivência em uma instituição total**…….…106
6.5 **"Na Fundação CASA se aprende a mentir"**……..112
6.6 **É possível educar com ou para a liberdade na Fundação CASA?**.....114
7 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**…….....121
REFERÊNCIAS…….…….....128
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)……...……..…134
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES…….……..135
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS EGRESSOS…….…...136

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo enfocar a juventude em conflito com a lei e as atividades educacionais, especificamente no campo da educação não formal, ofertadas aos adolescentes no contexto privativo de liberdade na Fundação CASA, em São Paulo. Pretende-se apreender o olhar de educadores que trabalharam ou trabalham, no campo da educação não formal, na Fundação CASA e de uma adolescente egressa, que cumpriu medida socioeducativa de internação na instituição e está atualmente em liberdade. A partir desses olhares, investigar se e, em que medida, as atividades educacionais, segundo o olhar dos educadores e da adolescente egressa, possibilita alguma prática libertária/libertadora, em um ambiente punitivo em que os adolescentes também têm direito à educação.

O capítulo VII da Constituição Federal de 1988 explicita em seu artigo 227 ser "dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 2012, p. 129).

Esses direitos tiveram maior ênfase a partir de 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069, em 13 de julho daquele ano. A principal ação almejada com a implementação do ECA foi regulamentar e garantir os direitos definidos pela Constituição Federal.

A lei também contempla os adolescentes autores de atos infracionais que cumprem medidas socioeducativas, entre as quais, a de internação. No referente ao recorte etário, são considerados adolescentes, no âmbito jurídico, os jovens com idades entre 12 e 18 anos incompletos. O direito à educação, obrigatória para jovens de 4 a 17 anos no Brasil, é mencionado no art. 124 do ECA. O número XI desse artigo enfoca o fato de que os adolescentes privados de liberdade precisam "receber escolarização e profissionalização" (BRASIL, 1999, p. 57).

Em 2012 foi criado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em parceira com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) - Lei 12594/12, que se destina à

inclusão dos adolescentes em conflito com a lei nas políticas públicas e sociais. O SINASE tem por função traçar o modo de execução das medidas socioeducativas (BRASIL, 2017).

A autoridade judiciária pode atribuir aos adolescentes autores de atos infracionais a responsabilização por meio das seguintes medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação.

São Paulo é o Estado em que está o maior número de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) é a instituição responsável por aplicar a medida privativa de liberdade e semiliberdade aos jovens de 12 a 21 anos incompletos (se internados antes dos 18 anos). Os Centros são vinculados à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

A dimensão da medida é ético-pedagógica. Porém, em uma instituição que não deixa de ser punitiva, há particularidades inerentes ao ambiente, que afetam os sujeitos envolvidos nessa dinâmica, principalmente os adolescentes internados, mas também os educadores e funcionários de outras áreas.

A Educação é obrigatória na Fundação CASA. Os jovens acusados de praticarem atos infracionais precisam estudar durante o cumprimento da medida de internação. Eles precisam assistir aulas tanto no ensino regular, pela educação formal, tendo o ensino fundamental e o ensino médio, como nos cursos das áreas de arte e cultura e de qualificação profissional, no campo da educação não formal.

Partindo desse cenário, buscou-se compreender como a educação é percebida nesse ambiente privativo e também como as práticas educacionais se relacionam com o fenômeno da violência com a qual conviveram e/ou convivem, tanto os educadores quanto os adolescentes internos. Fenômenos como o assassinato de jovens, também chamado de *juvenicídio*, em alusão a um genocídio, pelo fato de o homicídio ser a principal causa da morte de jovens no Brasil; a estigmatização social e o controle dos corpos nessa instituição farão parte das discussões empreendidas neste trabalho.

As experiências da pesquisadora como educadora voluntária na Fundação CASA serão trazidas na forma de registros de memória, constituindo-se material importante junto às entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

A dissertação está dividida em seis capítulos. A Introdução integra o primeiro capítulo. Por meio dela, é feita uma explanação geral do presente trabalho. No segundo capítulo, intitulado “Percurso da Pesquisa”, é apresentada a abordagem metodológica e a técnica de entrevista. Nele, explicita-se o método utilizado, detalham-se os motivos pelos quais se deu a escolha do tema, as intercorrências de campo, o perfil dos entrevistados e conceitos considerados importantes para esse tópico.

No terceiro capítulo, intitulado “Infância, adolescência e justiça juvenil”, é feito um breve retorno à história, no sentido de enfocar a infância, a adolescência e as maneiras pelas quais o Estado vem tratando os jovens, na esfera judicial, no decorrer da História. Algumas questões apresentadas são as mudanças na compreensão de infância e juventude nas sociedades e também nas leis relacionadas aos adolescentes, a mudança de paradigma com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA) e a manutenção de um olhar estigmatizador sobre esses adolescentes.

No quarto capítulo, intitulado “Jovens: violentos ou violentados?”, busca-se refletir sobre a violência que atinge a juventude de camadas populares. Trata-se de pensar os estigmas, a violência física e também simbólica, os jovens em ralação à sociedade de consumo e sua busca por pertencimento, ao tráfico de drogas e às desigualdades sociais que vivenciam. Nesse capítulo, são também apresentados dados sobre os adolescentes em conflito com a lei e os atos infracionais cometidos por eles.

No capítulo cinco, “Educação não formal e social no contexto da Fundação CASA”, busca-se refletir sobre as maneiras pelas quais a educação não formal está inserida no contexto privativo de liberdade. Nesse capítulo, são trazidas e analisadas falas dos entrevistados.

No último capítulo, o sexto, intitulado “A liberdade é possível?”, são pautadas questões como o controle dos corpos nas instituições totais, as táticas para a possível sobrevivência dentro da Fundação CASA e indagações que buscam compreender melhor o papel desempenhado pelos sujeitos entrevistados: a jovem, durante o período de internação e os educadores, por meio de práticas no campo da educação não formal, junto às e aos adolescentes no contexto privativo de liberdade.

Por fim, a dissertação traz as conclusões deste trabalho investigativo.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Chega perto de mim, me deixa falar, sempre de muito longe, vem me condenar.
Brasil parece que não melhora nunca. Dois manos, Caos e Ks, e a luta continua. Sociedade nos condena, não nos ajuda. Mas Ks não esquenta a paciência.
Pode crê, somos nós anti-sistema. Televisão explora, lá fora ninguém percebe. Rebelião deu ibope, virou manchete. Tropa de choque entrou com toda maldade. Somos presas fáceis da sociedade.
Pmc, Deco e Suave estão ligados que é verdade, de mudar todos têm capacidade. Novela, sonho do pobre, o mundo que não existe,
playboy com tudo na mão acha graça no que assiste. Eles têm tudo na mão, não vivem como a gente vive, não precisam roubar como pobre de honestidade.
Então venha pra cá e levem pra fora a verdade!
Rebelião, ibope na televisão.
Muda de canal, não aguento mais ver isso não.
É sempre assim, bem assim que acontece: ou você condena ou você esquece.
Gente que nunca correu atrás de nada e tem o que quer sempre de mão beijada, classificando a molecada de marginal, 11,12,13 anos acha que é normal. Coloca dificuldade em todos os sentidos, diz que a maioria ali dentro tá perdido. Insisto, a maioria não é todo mundo, gente desqualificada tá cuidando do assunto. Inocente, que seja apenas esse ou aquele, não interessa, tem mais é que olhar por ele, ou será que aqui pobre que não canta ou joga futebol nunca terá um lugar ao sol?
Enquadramento às 08 horas o que vou fazer agora?
Poucos manos é que vão embora, a violência é pra quem vai ficar.
Juro que não entendo este lugar.
Em minha vida quero dar outro sentido, muitos como eu não queria ser bandido. Quando tem motivo de rebelião, aqui ninguém presta só tem ladrão.
Quero mudar este pensamento, como você tá vendo muitos têm futuro, muitos têm talento. Se tivesse alguma ocupação, a garotada não estaria nessa não.
Neste lugar escuro nada acontece, fico feliz quando o dia amanhece.
A Justiça não me deixa falar e sem ouvir a minha voz me interna aqui neste lugar.
Como deve tá lá fora, vários manos a mil, tem mano da Vila Ede, também do Jardim Brasil. Aqui dentro da prisão, vários mano ciente, tem quebrada Itaquera e Cidade Tiradentes.
Cada um convive aqui do jeito que pode, tem zona oeste, zona leste, zona sul e zona norte.
Esse é o sofrimento, sentimento de dor, também têm vários mano que mora no interior.
Quem liga esse rap é o mano da Bela Vista, mando um salve no momento pra Baixada Santista. A verdade é dita, não deixo pra depois, quem liga esse rap é a 16 e a UE-2, também têm vários mano que tá na UE-12, tem mano da UE-13 e também da UE-14.
Têm várias unidades, a verdade que comove, tem a UE-5, tem a UE-15 e a UE-19. Tem a 16, essa verdade que é: são algumas unidades da Febem Tatuapé

(JIGABOO, 1999).

A música Realidade[1], que abre este capítulo, foi uma das primeiras referências de material criado por adolescentes em privação de liberdade com a qual eu tive contato. A letra, como o nome sugere, é pautada por relatos das vivências daqueles jovens que cumpriam medida socioeducativa de internação na Febem, em 1999.

Embora tenham passados 20 anos desde a composição e o lançamento da música até a minha conclusão do mestrado, as inquietações contidas nos versos da canção foram as mesmas que me fizeram "chegar perto", do outro lado dos muros, para "ouvir as vozes", sem "estar longe" ou "condenar" aqueles jovens. A temática também está presente em meu percurso acadêmico e profissional, tendo sido o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso, um livro-reportagem, na graduação em Jornalismo e, no mesmo período, de minha iniciação científica, bem como de um capítulo publicado em livro e de várias reportagens jornalísticas de minha autoria.[2]

Permanecia e ainda persiste o incômodo pelo fato de grande parte da sociedade não questionar a existência de algo tão contraditório e desumano como o sistema carcerário, quer seja no sistema prisional destinado a adultos ou nos centros socioeducativos para adolescentes, pois, por mais que os centros tenham uma teoria pedagógica, são igualmente punitivos e, ao mesmo tempo, me interessava saber o que se passava com as pessoas do lado de dentro dos muros das prisões.

No início dos anos 2000, em meio aos eventos e manifestações que eu participava em favor dos Direitos Humanos, conheci a Associação de Mães e Amigos da Criança e Adolescente em Risco (AMAR), Organização Não Governamental (ONG) composta por familiares de adolescentes que cumpriam medida de internação na Febem. Me juntei ao grupo e participei ativamente das mobilizações, como os atos semanais contra as torturas

---

[1] A letra *Realidade* foi criada em 1999 por 35 adolescentes internados em unidades da Febem Tatuapé à época. Os jovens participaram da gravação da música e aturam nos vocais, coral, percussão e composição. Esta faixa integra o CD *As aparências enganam*, do grupo de rap *Jigaboo*. Por meio desse projeto, sete jovens que cumpriam medida de internação se uniram e formaram o grupo de rap *Quadrilátero*, cujo CD, chamado *Quem esteve lá...sabe*, foi lançado em 2003 e é composto por uma nova versão da música Realidade, além de outras 11 faixas que relatam o cotidiano vivido por eles.

[2] O TCC da graduação em Jornalismo na Universidade São Judas Tadeu, entregue em 2014, foi um livro-reportagem intitulado *Mais forte que a dor: relatos de mães que perderam os filhos*, cujo capítulo de minha autoria, *Através dos Olhos*, retrata a morte do jovem Sidney na Febem Tatuapé em 2003; a iniciação científica, concluída em 2014 pelo Programa Voluntário de Iniciação Científica do Centro de Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, é intitulada *Livros-reportagem e a narrativa humanizada em ambientes carcerários femininos*. O capítulo *Guerreiras invisíveis com as sacolas de jumbo* faz parte do livro *Mães de maio, mães do cárcere*, lançado em 2012.

e mortes na Febem, que ocorriam todas as quartas em frente ao prédio da Secretaria de Educação, que era responsável pela pasta da Febem, à época, localizada na Praça da República, no Centro de São Paulo. Eu ainda mantenho contato e vínculo com as mulheres que conheci na AMAR.[3] O primeiro *zine*[4] feito por mim, em 2001, quando eu integrava o Movimento Anarco Punk (MAP), tinha uma coluna chamada Rebelião, dedicada à publicação de relatos feitos por pessoas presas que me enviavam cartas, por meio das quais expressavam as vivências pessoais como prisioneiras.

Na época, com o apoio de alguns integrantes do MAP, eu criei o Grupo de Apoio à Pessoa Encarcerada (GAPE), coletivo autônomo já extinto, de solidariedade à comunidade carcerária e comprometido em divulgar notícias sobre companheiros presos, organizar campanhas de solidariedade, eventos contra as prisões, atos, grupos de estudos e demais ações relacionadas ao tema. Foram experiências marcantes em minha própria juventude.

No entanto, havia um evidente embate entre os agentes do Estado e os defensores dos direitos humanos. Em uma quarta-feira de 2003, no ato semanal contra a Febem, coincidentemente havia um grupo de adolescentes, internados na Febem, que apresentariam uma peça teatral no prédio da Secretaria da Educação. Nos comunicamos com eles, que estavam do lado de dentro, mas nos viam pelos vidros fechados das janelas, por meio de gestos e faixas. Os garotos nos respondiam com o sinal de paz, feito com as mãos. Por se tratar de um prédio público, tentei entrar para assistir à peça, mas fui impedida pelos seguranças. Entretanto, uma simpatizante da causa, jornalista, conseguiu entrar. O fechamento dos portões no prédio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tornou-se uma resposta rotineira.

Na fase adulta, me reaproximei das instituições para cumprimento de medida privativa de liberdade aos adolescentes acusados de cometerem atos infracionais. Já

---

[3] Participamos juntas, a Miriam, a Raílda (ambas mulheres que eram da AMAR e hoje são da AMPARAR – Associação de Amigos e Familiares de Presos) e eu de uma roda de debate sobre o juvenicídio e a privação de liberdade na 18ª Jornada Antifascista, no dia 03 de fevereiro de 2018, realizada no Centro de Cultura Social da Favela Vila Dalva. Com a Solange, mãe do Sidney, tenho uma forte amizade e nós duas temos textos publicados no livro *Mães de Maio, Mães do Cárcere*. Com a Conceição Paganele, mantenho contato pelas redes sociais.

[4] Fanzines, ou zines, são revistas confeccionadas artesanalmente (especialmente por integrantes de movimentos contraculturais autônomos, como o punk e o hip-hop), xerocadas e distribuídas de maneira alternativa e independente, por meio da prática conhecida como *Faça Você Mesm@*, fora da grande mídia, sem intenção de comercialização ou lucro. A escolha por escrever zine em vez de fanzine é política e cultural, pois, pelos ideais anarquistas, não reconhecemos a superioridade de ninguém. Assim, o posicionamento contrário ao fanatismo marca a maneira pela qual nos expressamos e utilizamos as palavras.

graduada, acessei os espaços da Fundação CASA voluntariamente. Inscrevi-me e fui mesária em uma unidade de internação feminina nas eleições presidenciais no ano de 2014.

Em 2015, por meio de uma ONG, atuei como jornalista voluntária. Cobri alguns eventos em unidades masculinas e femininas de internação, para produzir reportagens, ocasiões nas quais conversei com diversos adolescentes, familiares, educadores e funcionários.

De forma independente, em 2017, fui educadora voluntária em um centro feminino de internação, no qual desenvolvi uma oficina literária para a confecção de *zines.* Os encontros, com duração de duas horas, aconteciam todas as terças. A turma era composta por dez meninas com idades entre 13 e 17 anos. Por intermédio dessa experiência, vivenciei, na prática, as dificuldades para realizar e para finalizar um trabalho dentro de uma instituição total, por meio de práticas no campo da educação não formal. Nos capítulos desta dissertação, essas questões serão detalhadas, momentos em que utilizarei os meus registros de memória, interpretação das entrevistas e bibliografia específica que fundamentam a minha análise. O conceito de instituição total será apresentado pela perspectiva de Erving Goffman.

De acordo com Goffman (2013), instituições totais são as instituições fechadas que impõem uma barreira em relação ao mundo externo, com proibição de saída às pessoas institucionalizadas. Nesses locais, há uma divisão entre um grande grupo controlado e uma pequena equipe de supervisão.

A arquitetura das instituições totais apresenta características que reforçam a função de isolamento social, por meio de símbolos como grades, muros altos, diversos portões trancados e grossos cadeados.

As instituições totais podem ser consideradas “socialmente híbridas”, por serem parcialmente residências e parcialmente organização formal. Essas instituições tolhem muitas necessidades humanas (GOFFMAN, 2013).

> Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito coma ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e

> toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos da instituição (GOFFMAN, 2013, p. 18).

Por apresentar as características apontadas acima, a Fundação CASA pode ser identificada como uma instituição total. O meu trabalho como educadora voluntária foi feito nessa instituição.

Em julho de 2017, tanto a oficina literária que eu desenvolvia como outras realizadas voluntariamente, foram interrompidas antes de serem finalizadas. A coordenação do centro alegou que, como a presidência da Fundação CASA havia sido substituída, o trabalho voluntário estaria temporariamente proibido em quaisquer unidades. Houve a promessa de poder terminar a atividade, tendo em vista que as adolescentes já tinham desenvolvido amplo material para compor os zines, entre os quais, poesias, desenhos e textos. Entretanto, todos os funcionários que se comprometeram em possibilitar o meu retorno à unidade para concluir a oficina, transferiram a responsabilidade para outras pessoas, até não responderem mais aos meus pedidos. Assim, apenas atividades voluntárias de caráter cultural foram interrompidas. Ao mesmo tempo, as atividades de cunho religioso, também voluntárias, foram mantidas e ampliadas. Com a paralisação da minha oficina por tempo indeterminado, e eu no chamado *gancho*[5], consegui voltar ao centro em algumas datas específicas para participar de festas comemorativas, tendo sido convidada por funcionários da própria instituição, oportunidades em que, além de rever e manter contato com as adolescentes, eu pude conhecer e conversar com seus familiares.

Partilho, como outros pesquisadores, da escolha de um tema que me era familiar. A pesquisa foi caminho para o conhecimento dessa realidade. De acordo com Gilberto Velho (1994), embora exista uma premissa das Ciências Sociais que coloque a necessidade de haver o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo para manter uma pretensa imparcialidade, essa ideia não é compartilhada por toda a comunidade acadêmica. O autor pontua que “a noção de que existe um envolvimento

---

[5] Para a comunidade privada de liberdade, tanto no sistema socioeducativo como no sistema carcerário, quando há o impedimento da entrada de pessoas de fora por determinação da direção/coordenação institucional, chamam de *gancho*. Essa denominação é muito utilizada quando familiares são impedidos de visitar seus parentes internados/presos por período estipulado pela direção da unidade, como forma de castigo. Deste modo, o impedimento de minha entrada para que eu pudesse terminar a oficina, abrupto e sem motivos plausíveis, contra a vontade das adolescentes, contra a minha vontade e contra o planejamento inicial aprovado, por determinação institucional, pode ser também compreendido dentro dessa visão punitivista, sendo coerente a afirmação de que eu estou *de gancho*.

inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente anunciada" (VELHO, 1994, p. 123).

Essa familiaridade a que Velho (1994) se refere pode ser percebida por meio da observação participante e do contato direto com o universo investigado, comuns à pesquisa qualitativa. Essa aproximação não é prejudicial à pesquisa, tendo em vista que, indubitavelmente, há distâncias sociais e psicológicas entre o pesquisador e o objeto de estudo, por maior que seja a aproximação que ambos estabeleçam durante a pesquisa de campo.

> [...] Insiste-se na ideia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia [...] (VELHO, 1994, p. 123-124).

A familiaridade é, segundo Velho (1994), objeto relevante nas investigações, por meio da qual se possibilita a percepção de mudanças sociais "não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas" (VELHO, 1994, p. 132).

No entanto, essa familiaridade não significa que o percurso seja menos árduo, conforme apontam Boni e Quaresma (2005):

> O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los. Mas de qualquer forma, nem sempre é fácil determinar aquilo que se pretende pesquisar pois, a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e uma metodologia adequada ao problema a ser investigado [...] (BONI; QUARESMA, 2005, p. 70).

O interesse pela temática da adolescência em conflito com a lei, com os atravessamentos da educação e da violência, resulta, portanto, dessa vivência pessoal, profissional, acadêmica e da familiaridade com esse universo, de onde surgiram inquietações e perguntas que levaram à construção de um projeto de pesquisa e do presente trabalho que dele resultou.

2.1 Intercorrências em campo e reflexões metodológicas

Por meio desta pesquisa pretendia-se, inicialmente, estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Fundação CASA (SP). No entanto, as dificuldades encontradas para desenvolver a pesquisa de campo dentro dos espaços privativos de liberdade foram muitas. No caso da Fundação CASA, especialmente pelos atores sociais serem adolescentes, levou-me a refletir sobre a viabilidade de construção da pesquisa no desenho inicialmente proposto. A burocracia imposta pela instituição poderia atrasar e impossibilitar a pesquisa de campo.

Essa dificuldade em relação à burocracia também foi apontada por Grillo (2018), na dissertação intitulada "Força para subir, coragem na descida: um estudo sobre a resistência das meninas na Fundação CASA", que analisou as práticas de resistências de meninas durante o período de internação na Fundação CASA. De acordo com Grillo (2018), a Fundação CASA é fechada a pesquisas. A própria atuação profissional de Grillo como coordenadora regional em um centro feminino de internação, por meio de uma ONG, possibilitou a inserção em campo.

> Um ponto importante a ser discutido é a dificuldade em se obter informações sobre os centros que executam medida socioeducativa de internação. Conforme o ECA (1990) é fundamental a participação da sociedade civil durante a execução das medidas, inclusive em caráter fiscalizador, o que inclui a Universidade que ocupa lugar privilegiado na produção de saberes (GRILLO, 2018, p. 28).

Com a intenção de viabilizar a pesquisa de campo, enviei um e-mail para a Fundação CASA, cuja resposta chegou em setembro de 2017. Entretanto, tendo em vista a demora nos trâmites burocráticos e percebendo que não seria possível aguardar por todas as etapas colocadas pela instituição como sendo obrigatórias para a averiguação do projeto, sem a certeza da aprovação, dentro do prazo estipulado pelo programa de mestrado, decidimos construir outro caminho para a pesquisa mantendo o foco inicial da compreensão dos alcances da educação em um sistema de reclusão.

Além disso, como mencionado anteriormente, a oficina literária desenvolvida voluntariamente com adolescentes em uma unidade da Fundação CASA foi interrompida antes de ser finalizada, em julho de 2017.

Tendo em vista esse contexto e a impossibilidade de realizar o trabalho de campo no local, foi entrevistada uma jovem egressa da Fundação CASA e oito educadores que trabalharam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação

nos centros da Fundação CASA por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs). Um critério da pesquisa foi a escolha por educadores que não tivessem vínculo empregatício com a instituição, para que pudessem ter mais liberdade para se expressarem, sem que houvesse qualquer constrangimento em relação a seu vínculo profissional. Essa decisão, assim como desistir das entrevistas dentro da instituição e realizá-las fora, pode ser explicada por esta citação de Rosália Duarte:

> Convém assinalar, também, que entrevistas não são adequadas a todos as situações de pesquisa – há circunstâncias em que elas simplesmente não funcionam ou sequer podem ser realizadas. Quando uma investigação se inscreve, por exemplo, em um contexto em que o anonimato dos interlocutores precisa ser preservado e estes pertencem a uma comunidade onde sua fala e sua história podem facilmente ser reconhecidas pelos demais, deve-se buscar outros meios para levantamento de material empírico. Em presídios, hospitais psiquiátricos ou instituições onde exista violência ou abuso de poder, é evidentemente desaconselhável realizar entrevistas de caráter pessoal. Se entramos em uma instituição escolar onde se verifica uma crise – disputa de poder, perseguição política, denúncias de desvio de verbas, implantação de um projeto polêmico, confronto com traficantes de drogas, violência etc. – provavelmente os profissionais que ali trabalham (assim como os estudantes) não estarão dispostos a arriscar sua segurança pessoal para fornecer informações a um pesquisador mesmo que reconheçam que os resultados desse trabalho poderiam vir a contribuir para a solução do problema. Cabe ao pesquisador avaliar a situação, antes de sua entrada no campo, para escolher de que recursos vai lançar mão (DUARTE, 2004, p. 215).

Em relação aos adolescentes, caso fossem entrevistados dentro da Fundação CASA, seria importante estar atenta à padronização dos discursos pelo fato de estarem institucionalizados. Maria Cristina Gonçalves Vicentin explica, no livro “A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei” (2005), a existência de um chamado Sistema Febem, para “ressaltar a similaridade de funcionamento presente em grande parte da política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no País e as dificuldades de superação do modelo segregador-repressivo” (VICENTIN, 2005, p. 17).

A autora destaca a importância do distanciamento físico da instituição para o surgimento de falas mais “livres”, não aprisionadas pelo discurso institucional.

> Definido o interesse por adolescentes em conflito com a lei, sabia, no entanto, que encontrá-los em situação de internação, em condições muito adversas de institucionalização (uma vez que estamos falando do contexto Febem-SP), era encontrá-los encarnando o discurso institucional e sua ladainha (VICENTIN, 2005, p. 42).

Levando isso em conta, decidi focar nas entrevistas com educadores e com adolescentes egressos. No total, foram entrevistadas nove pessoas, sendo cinco mulheres e quatro homens. Entre as pessoas entrevistadas, estão oito educadores, quatro mulheres e quatro homens, e uma jovem egressa. A busca pela igualdade na quantidade de mulheres

e de homens entrevistados foi uma escolha com postura política por parte da pesquisadora, cuja intenção foi a de compreender as vivências de mulheres e de homens nos espaços privativos de liberdade, essencialmente masculinos, bem como em outras esferas sociais, tendo em vista que são atravessadas por peculiaridades a partir do marcador identitário de gênero, sendo importante apreender ambos os discursos.

Com os educadores, houve facilidade para marcar os encontros e desenvolver as entrevistas. Todos que aceitaram participar foram solícitos e conversaram sobre cada assunto pautado. Das oito entrevistas, três foram realizadas, em dias diferentes, em uma biblioteca pública, uma no ambiente profissional da entrevistada, uma em minha casa, duas nas casas das interlocutoras e uma em um espaço cultural localizado no Centro de São Paulo.

No entanto, houve dificuldades para realizar as entrevistas com jovens egressos. Mesmo tendo contato prévio com vários jovens, alguns encontros não aconteceram por eles desmarcarem quando as datas se aproximavam. O motivo mais apontado por eles foi a falta de tempo livre por estarem trabalhando. Em um caso específico, o motivo apresentado na véspera foi a falta de dinheiro para condução, sendo que, ao me oferecer para ir até o município em que o jovem reside, ele preferiu desmarcar. Com três deles, que concordaram em conceder entrevistas no início de 2019, não consegui mais obter retorno. Assim, tanto para respeitar a opção pelo silêncio dos egressos, demonstrado de diferentes maneiras, como para não atrasar a pesquisa por conta do prazo, foi entrevistada uma jovem, por considerar essa voz indispensável à pesquisa.

Uma hipótese que pode justificar esses desencontros com os jovens egressos do sistema socioeducativo está no que Goffman (1988) conceitua como contatos mistos, que consiste na relação entre as pessoas consideradas normais e as pessoas estigmatizadas[6], "na mesma situação social, ou seja, na presença um do outro, quer durante uma conversa, quer na mera presença simultânea em uma reunião informal" (GOFFMAN, 1988, p. 22).

Levando-se em consideração que os sujeitos egressos do sistema socioeducativo compõem um grupo socialmente marginalizado, rememorar vivências cujas marcas os estigmatizam e as expor para alguém que não seja de seu meio social, pode os colocar em uma situação desconfortável.

> A simples previsão de tais contatos pode, é claro, levar os normais e os estigmatizados a esquematizar a vida de forma a evita-los. Presumivelmente, isso terá maiores consequências para os estigmatizados, à medida que uma

[6] O conceito de estigma será esmiuçado nesta dissertação, em outro capítulo.

> esquematização maior de sua parte será sempre necessária [...] Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão [...] Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-los em termos de seu estigma (GOFFMAN, 1988, p. 22-23).

Posto isto, percebe-se que pode não ser vantajoso para os jovens em conflito com a lei, por mais que lhes sejam assegurados o anonimato, serem "marcados" também por meio de uma pesquisa acadêmica que busca discutir a educação privada de liberdade.

2.2 Metodologia e técnicas de pesquisa

A metodologia, segundo Minayo (2002), ocupa um lugar central no interior das teorias, dizendo respeito ao "caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (MINAYO, 2002, p. 16).

Por meio da metodologia estabelecemos parâmetros para a construção de nossa inserção em campo. Minayo (2009) recorda que não há ciência neutra. A autora também aponta a identidade existente entre pesquisador e objeto de pesquisa, ao enfatizar que se lida "com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador" (MINAYO, 2002, p. 13).

Tendo em vista a natureza interpretativa da presente investigação, a abordagem metodológica foi qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2002), trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...] (MINAYO, 2002, p. 21).

As três etapas da pesquisa qualitativa explicadas por Minayo (2002), pelas quais a presente dissertação passou antes de ser finalizada, são: a fase exploratória, que consiste

em produzir um projeto de pesquisa; o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental.

De acordo com Chizzotti (2003), os pesquisadores qualitativos vinculam suas investigações com as questões ético-políticas e se comprometem com as transformações sociais, a vida humana etc., em oposição a uma suposta neutralidade científica.

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Na pesquisa qualitativa, método amplamente utilizado nas Ciências Humanas e Sociais, o ser humano é considerado sujeito. A prática discursiva desse sujeito é interpretada pelo pesquisador qualitativo, que busca compreender as respostas de seus interlocutores, amparado com bibliografia pertinente, para se chegar aos resultados e às conclusões da pesquisa.

Como técnicas de pesquisa foram realizadas entrevistas e utilizados registros de memória. Todas as pessoas entrevistadas foram informadas com antecedência sobre o caráter voluntário e sigiloso das informações, bem como sobre os objetivos da pesquisa. Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que se apresentam detalhadamente os objetivos da pesquisa e, por meio do qual, se firmou com as devidas assinaturas a participação dos entrevistados e o meu compromisso ético relacionado aos sujeitos e às informações obtidas. Uma via desse documento ficou com o participante e outra via encontra-se com a pesquisadora.

> Neste sentido, a pesquisa precisa ter o consentimento informado e consciente do participante e a proteção deste sujeito quanto à sua exposição ao decidir participar do estudo [...] O livre consentimento é firmado entre pesquisadores e participantes e tem como objetivo a permissão para o uso da imagem e dados que irão compor os resultados da pesquisa em questão. Neste documento, consta, além das informações relativas ao estudo, informações sobre o pesquisador, tais como: contatos de telefone, endereço e e-mail [...] (ALMEIDA, 2016, p. 61).

Antes de ligar o gravador e iniciar as entrevistas, houve um tempo dedicado à leitura do TCLE. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, todos os nomes foram trocados. Portanto, cada interlocutor escolheu um nome pelo qual preferiu ser citado nesta dissertação.

Outro importante recurso foi a utilização dos meus registros de memória da época em que trabalhei como voluntária na instituição. Esses registros, anotados em um caderno de campo, expressam fatos vivenciados por meio de minhas experiências dentro das unidades de internação da Fundação CASA junto às e aos adolescentes.

Prática semelhante – a utilização de registros de memória – foi realizada pelo antropólogo Fábio Mallart em sua dissertação, que originou o livro "Cadeias Dominadas: a Fundação CASA, suas dinâmicas e a as trajetórias de jovens internos" (2014). As anotações e os registros de memória foram indispensáveis àquela obra, por conter detalhes das oficinas realizadas por ele em unidades da Fundação CASA e do relacionamento dele com os jovens. Percurso parecido fez também Rosangela Gomes da Mota Souza em sua tese de doutorado "Sofrimento e cuidado a partir de uma Unidade Básica de Saúde, com Estratégia Saúde da Família, no Município de São Paulo" (2014), ao utilizar como fonte para a pesquisa, diversos registros de memória guardados por muitos anos de trabalho de coordenação de CAPS[7] em São Paulo. Esses registros continham informações sobre o cotidiano no trabalho, atendimentos, rotina, observações etc. Para a pesquisa, a autora os reobservou, com novo olhar, agora, de pesquisadora, em uma perspectiva diferente daquela de quando inicialmente os escreveu.

Junto a esses registros, a prática que adquirimos na experiência de um serviço e atividade que depois iremos pesquisar também pode ser considerada como parte importante para a pesquisa, no sentido de possibilitar o aprofundamento de reflexões acerca do tema, e mesmo, seu gatilho, ou seja, trazer elementos que despertam o interesse inicial para se desenvolver a pesquisa.

2.3 As entrevistas, os perfis dos entrevistados e o local de pesquisa

Após a aprovação do projeto de mestrado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), com parecer favorável publicado no dia 24 de maio de 2018, iniciei o trabalho de campo.

---

[7] Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são unidades especializadas em saúde mental para tratamento e reinserção social de pessoas com transtorno mental grave e persistente. Os centros oferecem atendimento interdisciplinar, composto por uma equipe multiprofissional que reúne médicos, assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras, entre outros especialistas.
Disponível em: http://www.fiotec.fiocruz.br/noticias/projetos/5324-voce-sabe-o-que-sao-os-caps-e-como-eles-funcionam. Acesso em: 07 de abril de 2019.

Foram desenvolvidos dois roteiros de entrevistas, sendo um para dar suporte às entrevistas com educadores e outro para dar suporte à entrevista com a jovem egressa do sistema socioeducativo. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, tendo sido realizadas em locais que facilitassem o deslocamento dos sujeitos entrevistados e nos dias e horários por eles escolhidos. Os roteiros das entrevistas versaram sobre questões relacionadas à educação dentro do contexto privativo de liberdade na Fundação CASA.[8]

As entrevistas para a presente pesquisa podem ser classificadas como semiestruturadas, por seguirem um roteiro cujas perguntas, pré-estabelecidas, se relacionam com os objetivos pretendidos, porém, com abertura para outras temáticas, conforme o desenvolvimento da conversa com os interlocutores. Esse tipo de pesquisa possibilita maior proximidade com os sujeitos entrevistados, por ser feita pessoalmente, ter caráter informal e manter uma considerável liberdade para se obter as informações, principalmente por não estar atrelada aos modelos com alternativas de respostas (MANZINI, 2003).

Por meio das entrevistas é possível nos aproximar de subjetividades que dificilmente seriam percebidas por outros métodos, como no caso da presente pesquisa, para qual foi indispensável ouvir o discurso de educadoras e educadores que trabalharam ou trabalham na Fundação CASA e também de uma jovem egressa do sistema socioeducativo de internação.

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Ressalta-se que as entrevistas foram feitas dentro de uma perspectiva dialógica (MEDINA, 2008), pois, embora tenham tido um roteiro para pautá-las, não houve a rigidez de um questionário fechado, havendo espaço para que outros assuntos fossem trazidos pelos interlocutores, em meio às respostas dadas.

---

[8] Os roteiros encontram-se nos apêndices.

Em uma sociedade cujas vozes oficiais são privilegiadas, Medina (2008) destaca a importância em escutar e olhar para o sujeito anônimo, o sujeito maioria, sem compactuar com o silenciamento desses sujeitos e das comunidades nas quais vivem. Nesse sentido, a autora pontua que a entrevista pode ser um braço da comunicação humana se for realizada por meio do diálogo em vez de ser utilizada com a finalidade de obter respostas impostas por um questionário (MEDINA, 2008).

De acordo com Medina (2008), a entrevista é uma técnica de interação social e interpenetração informativa, tendo em vista a possibilidade de contribuir para que os sujeitos estigmatizados não passem anonimamente pela História, a partir da distribuição das informações coletadas, "quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes [...]" (MEDINA, 2008, p. 8).

As educadoras e os educadores entrevistados foram: Johni[9], de 29 anos, com licenciatura e especialização em História, que trabalhou com adolescentes no meio fechado[10] por dois anos (em uma ONG, tanto como educador de cursos profissionalizantes como coordenador na área de cursos livres), além de ter trabalhado com jovens no meio aberto por aproximadamente quatro anos; Errico, de 33 anos, formado em Serviço Social, que trabalhou durante seis meses com adolescentes no meio fechado (através de um projeto idealizado pela ONG da qual é funcionário) e trabalha hoje com jovens no meio aberto; Albert, de 32 anos, formado em Filosofia e Serviço Social, que trabalhou com adolescentes em internação por quatro anos e, atualmente, trabalha com jovens no meio aberto; Maria, de 36 anos (com 35 na época da entrevista), graduada e mestra em Ciências Sociais, que trabalha há sete anos com adolescentes em internação (atualmente como coordenadora em uma ONG); Leandro, de 41 anos, formado em Psicologia, que trabalhou com adolescentes no meio fechado por três anos; Kris, de 37 anos, com graduação em Psicologia e especialização em Psicodrama, que trabalhou durante quatro anos com adolescentes no meio fechado (como educadora e também como coordenadora em uma ONG); Clarice, de 32 anos, bacharela, mestra e doutoranda em Psicologia, que atua com jovens em cumprimento de medida socioeducativa há dez anos

---

[9] Ressalto que os nomes de todos os educadores entrevistados são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos e manter o caráter sigiloso da pesquisa.

[10] No sistema socioeducativo, o meio fechado se refere às medidas restritivas de liberdade: internação e semiliberdade. O meio aberto se refere às medidas de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida (GRILLO, 2018).

(entre meio aberto, meio fechado, como pesquisadora etc.) e Rosa, de 31 anos, com graduação e mestrado em Psicologia e atuação por seis anos com adolescentes no meio fechado (como coordenadora em uma ONG).

A jovem egressa entrevistada foi Amélia[11], de 18 anos, cuja internação na Fundação CASA durou dez meses e que saiu em liberdade no dia 24 março de 2017.

Tabela 1 - Perfil das pessoas entrevistadas

Categoria	**Entrevistados (Nomes fictícios)**	**Gênero**	**Idade**	**Formação**	**Tempo de permanência na Fundação CASA**
Educador	Johni	M	29	História (licenciatura e especialização)	2 anos de trabalho
Educador	Errico	M	33	Serviço Social	6 meses de trabalho
Educador	Albert	M	32	Filosofia e Serviço Social	4 anos de trabalho
Educadora	Maria	F	35	Ciências Sociais (graduação e mestrado)	7 anos de trabalho
Educador	Leandro	M	41	Psicologia	3 anos de trabalho
Educadora	Kris	F	37	Psicologia (especialização em Psicodrama)	4 anos de trabalho
Educadora	Clarice	F	32	Psicologia (mestrado e doutorado)	10 anos de trabalho
Educadora	Rosa	F	31	Psicologia (graduação e mestrado)	6 anos de trabalho
Egressa	Amélia	F	18	---	10 meses de intermação*

Fonte: Talita Alessandra Tristão
*Amélia permaneceu internada na Fundação CASA por 10 meses e na época da entrevista já estava como egressa há 1 ano e 10 meses, tendo saído em março de 2017.

A entrevista com a jovem foi realizada na casa de uma pessoa cujo contato temos em comum e nos apresentou. A temática feminista esteve presente no discurso de Amélia, ao opinar (de maneira contundente) sobre assuntos relacionados com a questão de gênero que estavam em voga naquele período. Se o tom desinibido antecipou a entrevista, no momento em que o gravador foi ligado, notou-se uma discrepância entre as entrevistas com os educadores e com a jovem, cujas respostas foram objetivas.

É pertinente considerar o fato de que o pesquisador, mesmo quando possui vínculos com o objeto de estudo, não realiza a pesquisa no papel de ativista social ou de integrante

[11] O nome da jovem entrevistada é fictício, para preservar a identidade e a segurança dela e manter o caráter sigiloso da pesquisa.

da comunidade por ele analisada, mesmo que desempenhe essas funções em outros momentos. A coleta de dados e a pesquisa de campo são respaldadas pelo rigor acadêmico. O distanciamento ético entre entrevistador e interlocutor, independentemente da afetividade que exista, é imprescindível, como destaca Duarte (2004).

> Um 'mito' muito comum relacionado ao uso de entrevistas na pesquisa de campo é o de que elas servem para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para 'dar voz' a comunidades silenciadas, oprimidas, vítimas de arbitrariedades etc. Essa é uma ideia enganosa: por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa [...] (DUARTE, 2004, p. 217-218).

2.4 A análise

A análise das entrevistas se deu por meio da interpretação. De acordo com Gomes (2009), em pesquisas qualitativas, a amplitude do termo análise abrange a interpretação. O autor sustenta esse posicionamento por acreditar que "a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa" (GOMES, 2009, p. 68). Ainda segundo Gomes (2009):

> Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação "análise", durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo [...] (GOMES, 2009, p. 68).

Gomes (2009) se apoia em Minayo para conceituar a análise em pesqusias qualitativas. Nestas, são fundamentais a aproximação do pesquisador com a realidade social pesquisada, possibilitando assim uma compreensão melhor dos dados coletados. No entanto, ressalta-se que a realidade social não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa (GOMES, 2009).

A opção pelo método interpretativo de análise considera o contexto sócio-histórico e o esmiuçamento das respostas dos sujeitos entrevistados. De acordo com Gomes (2009), aspectos subjetivos também devem ser ponderados e "as comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação" (GOMES, 2009, p. 78).

Ao elencar as especificidades acima destacadas, compreende-se que o método interpretativo é o que melhor se encaixa ao objeto de pesquisa estudado.

O contexto analisado na presente pesquisa diz respeito à instituição total e ao processo educacional ali desenvolvido. A temática desta dissertação está envolta no paradoxo: a

Educação costuma ser associada à liberdade, no entanto, tendo como campo de pesquisa a Fundação CASA, temos a educação inserida no contexto de privação da liberdade e também associada à violência.

Na Fundação CASA, os adolescentes privados de liberdade são obrigados a cumprir o plano pedagógico institucional, no qual as aulas regulares, bem como as oficinas no campo da educação não formal, são impostas a todos. Assim, a educação, na instituição total mencionada, para os jovens internados é, ao mesmo tempo, um direito e um dever.

A música Realidade, que abre este capítulo, foi também a mesma para qual não recebi autorização de entrada na Fundação CASA em 2017, quando propus levar a canção e, junto com a letra, elaborar uma roda de conversa com as adolescentes do grupo da oficina literária. Embora eu não tenha tido uma negativa explícita, nunca me devolveram a letra após eu entregar para ser avaliada. É simbólico pensar que, passadas duas décadas, os versos cantados em Realidade ainda façam sentido dentro da instituição, a ponto de incomodar de alguma maneira e a música ser então proibida.

Figura 1 - Fotografia de um muro da Fundação CASA

Fonte: Talita Alessandra Tristão. 2014. Acervo pessoal.
* A pichação no muro de uma unidade de internação da Fundação CASA, em que se lê a frase *Contra opressão*, é bastante simbólica. Atualmente, o muro da instituição está pintado.

3 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUSTIÇA JUVENIL

3.1 Infância, adolescência e escola: voltando à História

> A máquina acossa os jovens: os tranca, tortura, mata. Eles são a prova viva de sua impotência. Os expulsa: os vende, carne humana, braços baratos, ao estrangeiro. A máquina, estéril, odeia tudo o que cresce e se move. Só é capaz de multiplicar as prisões e os cemitérios. Não pode produzir outra coisa que presos e cadáveres, espiões e policiais, mendigos e desterrados. Ser jovem é um delito. A realidade comete esse delito todos os dias, na hora da alvorada; e também a História, que cada manhã nasce de novo. Por isso a realidade e a História estão proibidas (GALEANO, 1978, p. 113).

O presente capítulo busca discutir alguns elementos que relacionam adolescência, violência e justiça juvenil, categorias centrais desta pesquisa. A concepção de infância, adolescência e juventude estão estreitamente relacionadas com as mudanças nas formas com as quais as sociedades tratavam as crianças. O sentimento de infância, juventude e a própria adolescência como um período distinto, nem sempre existiu (OLIVEIRA, 2011; PIMENTA, 2017).

De acordo com Philippe Ariès (1979), o sentimento de infância não existia na sociedade medieval. Entretanto, isso não significa que as crianças fossem negligenciadas, mas sim que não havia uma consciência da particularidade infantil que distinguisse as crianças dos adultos.

A mortalidade infantil era comum antes do século XVIII e, por conta disso, as crianças que sobreviviam às doenças dos anos iniciais e ultrapassavam a primeira infância, podiam viver durante anos sem que sequer lhes fossem atribuídos nomes. Essas crianças logo se misturavam com os adultos, tanto em âmbito trabalhista como também no lazer (ARIÈS, 1979).

Esse cenário começou a ser modificado, primeiramente, na esfera particular, familiar, com a demonstração de afeto entre as amas com as crianças das quais cuidavam e, depois, tendo o elo estendido aos próprios parentes. Esse sentimento, que Ariès destacou como sendo o primeiro relacionado à infância, foi por ele chamado de paparicação.

Na esfera pública, a atenção para a infância aconteceu por parte dos moralistas e educadores a partir do século XVII, graças ao sucesso das instituições escolares e às "práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela Educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade" (ARIÈS, 1979, p. 187).

> O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela "paparicação" – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (ARIÈS, 1979, p. 163).

O conceito de adolescência surge com a introdução do sistema escolar na sociedade. Foi a partir do século XV e, especialmente nos séculos XVI e XVII, que a preocupação dos colégios esteve essencialmente ligada à educação e à formação da juventude. Há um forte vínculo entre a condição juvenil com a separação social imposta pela escola. Por meio da escolarização, os adolescentes eram mantidos longe da vida produtiva e social e submetiam-se a uma preparação para a vida adulta (ARIÈS, 1979).

No entanto, a escola, inicialmente, era voltada às elites. Ariès menciona que havia uma população escolarizada de um lado e, de outro, uma população que era inserida no mundo do trabalho assim que tivesse condições físicas, independentemente da idade. Essa situação pode ser comparada com a contemporaneidade, uma vez que nas camadas populares a inserção profissional, via de regra, acontece antes do que nas camadas abastadas.

Conforme pontua Ariès (1979), a escola relacionava-se com intenções morais, disciplinares e religiosas. A diferença entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos está essencialmente atrelada à introdução da disciplina.

> A partir do século XV, e sobretudo nos séculos XVI e XVII, apesar da persistência da atitude medieval de indiferença à idade, o colégio iria dedicar-se essencialmente à educação e à formação da juventude [...] Descobriu-se então a necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada. Os legisladores sabiam que a sociedade turbulenta que eles comandavam exigia um pulso firme, mas a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição muito diferentes. A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa, ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria (ARIÈS, 1979, p. 190-191).

Em 1979, no mesmo ano em que foi publicado o livro "História Social da Criança e da Família", de Philippe Ariès, obra utilizada neste capítulo para conceituar a infância e a adolescência, o educador Jules Celma lançou o livro "Diário de um Educastrador", no qual ele compara as escolas a matadouros e descreve a educação como um dos pilares da nossa sociedade, por meio da qual se estabelece uma das maiores garantias de manutenção do poder:

> [...] Educar alguém, é lhe ensinar por bem ou por mal, um certo número de proibições, um conjunto de regras sociais, uma conduta planificada. O objetivo consiste em angustiar as pessoas, "o medo do guarda", "o pecado", a vergonha pelo "erro" cometido, todas as culpas das quais o Poder se serve para governar uma classe social. É preciso que a criança, saindo da escola e ajudada por seus pais, não aja segundo seus desejos imediatos, segundo a sua espontaneidade natural. Se ela quer agir, será preciso, primeiro, que verifique se os regulamentos sociais o autorizam, se a lei o permite, se a Autoridade consente. "A ninguém é permitido ignorar a Lei". E as pessoas do alto calcularam bem o seu golpe: praticamente, em todos os casos, ele não procurará nem mesmo se informar, considerando que se ninguém o faz, é porque aquilo deve ser proibido. E ele obedece cegamente a uma ordem que não existe senão na sua cabeça. Ele se arrasta. É um cão fiel. Um adulto (CELMA, 1979, p. 94).

De acordo com Bourdieu (2003), a existência separada, por um longo período, ocasionada pela escolarização "pode ser considerada como um dos efeitos mais poderosos da condição de adolescente" (p. 154).

No entanto, essa situação coloca os adolescentes socialmente fora do jogo, numa espécie de reclusão cujo objetivo é prepará-los para a vida adulta (Bourdieu, 2003). Porém, a vivência escolar possivelmente não terá o mesmo significado se considerarmos dois jovens provenientes de classes sociais antagônicas:

> [...] Desde há alguns anos, quase todos os jovens tiveram acesso a uma forma mais ou menos consumada e sobretudo mais ou menos longa desta experiência; por curta e superficial que tenha podido ser, trata-se de uma experiência decisiva porque basta para provocar uma ruptura mais ou menos profunda com o que "é óbvio". Conhece-se o caso do filho de mineiro que deseja ir para a mina o mais depressa possível, porque isso é entrar no mundo dos adultos. Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem sair da escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de acederem o mais depressa possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que se lhe encontram associadas [...] (BOURDIEU, 2003, p. 155).

Essa capacidade econômica citada por Bourdieu (2003) se refere ao fato de o adolescente querer e, de certa forma, precisar ter dinheiro para se afirmar na presença de amigos e "paqueras", podendo assim sentir-se reconhecido e reconhecer-se como sujeito: "É este um dos fatores do mal-estar que suscita nas crianças com origem nas classes populares uma escolaridade prolongada" (BOURDIEU, 2003, p. 155).

De acordo com Bourdieu (2003, p. 158), "o sistema escolar funciona como um sistema de reprodução", por meio do qual os jovens das classes populares passam, mas não lhes garantem sucesso. Valendo-se do mesmo autor, destaca-se que:

> Para explicarem o seu próprio insucesso, para o suportarem, essas pessoas têm de pôr em questão todo o sistema, em bloco, o sistema escolar, e também a família, a que ele está ligado, e todas as instituições, por meio da identificação da escola com o quartel, do quartel com a fábrica. Há uma espécie de esquerdismo espontâneo que evoca através de mais do que um traço o discurso dos subproletários (BOURDIEU, 2003, p. 159).

Ao analisar a situação dos adolescentes das camadas populares, Oliveira (2011) destaca ser comum, para esse grupo, a conjugação do estudo com o trabalho, com "formas de ocupação que lhes garantam algum rendimento, tanto para o consumo próprio quanto familiar. Na faixa etária assinalada, essa procura, em geral, resulta em formas precárias de inserção" (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

3.2 No Brasil: o passado escravocrata e a institucionalização da infância

O contexto histórico brasileiro, pautado pelo passado escravocrata, ditatorial e colonialista, carrega marcas profundas por meio das quais se deu a formação da sociedade. E é dentro desse cenário que se dá a atuação do Estado (SOUZA, T. 2016).

No sistema familiar do Brasil colonial, segundo Tatiana Yokoy de Souza, "as crianças representavam um elemento a mais a serviço do poder paterno. Eram consideradas um elo supérfluo e acessório da cadeia de poder patriarcal [...]" (SOUZA, T. 2016, p. 10-11).

Nos espaços públicos, as crianças eram tidas como posses que conferiam autoridade aos homens (SOUZA, T. 2016). No entanto, a situação de crianças das famílias negras escravizadas era, sem dúvidas, muito pior:

> Enquanto pequenas, eram tratadas pelos senhores de escravos tais como bichinhos de estimação, autorizadas a circular na casa grande, trançadas às pernas das escravas, fazendo gracinhas e truques, para deleite da família senhorial. Contudo, na idade de 6 ou 7 anos, já eram consideradas aptas para o trabalho pesado, passando a atuar na própria casa grande ou no campo, com pouca diferença em relação aos adultos escravos (SOUZA, T. 2016, p. 11).

Na esfera do Direito Penal, o sistema jurídico que vigorou no Brasil durante todo o período colonial foi o mesmo de Portugal, ou seja, o Código Filipino (ou Ordenações Filipinas), o qual impunha a responsabilidade penal às crianças a partir dos sete anos, um sistema de "jovem adulto" aos condenados com idades entre 17 e 21 anos, para os quais a pena de morte poderia ser aplicada e a imputabilidade penal plena aos maiores de 21 anos, com a pena de morte estipulada para alguns delitos. Naquela época, tanto as crianças como os jovens "eram severamente punidos sem muita diferenciação quanto aos adultos [...]" (SILVA, 2011, p. 34).

Após a Proclamação da Independência do Brasil no ano de 1822, mais precisamente em 1830, foi promulgado o primeiro Código Criminal do Império, através do qual fixou-se a imputabilidade plena aos 14 anos:

> Nesta faixa etária, os menores que agissem com discernimento poderiam ser considerados relativamente imputáveis, sendo passíveis de recolhimento às casas de correção, pelo tempo que o juiz entendesse conveniente, desde que o recolhimento não excedesse a idade de dezessete anos. Nesta época não era comum a discussão sobre a importância de a educação prevalecer sobre a punição, o que só viria a acontecer no final do século XIX
> (SILVA, 2011, p. 34).

De acordo com Silva (2011), a legislação vigente nos primeiros anos do Brasil Império tinha cunho assistencialista, com vista ao recolhimento de crianças órfãs, com cuidados oriundos da Igreja e subsídios do Estado. No século XIX, no Brasil, uma maneira antiga de institucionalização das crianças se dava por meio da roda dos expostos. Tratava-se de uma caixa em formato cilíndrico, fixada nos portões de entrada de algumas instituições filantrópicas, como as Santas Casas de Misericórdia, com uma abertura para o lado externo.

Nesse espaço, eram deixadas crianças cujos responsáveis não podiam criar. A pessoa colocava o bebê na roda, a girava e, em seguida, tocava uma campainha. Antes que algum funcionário dessas instituições chegasse até a roda, a pessoa autora do abandono já tinha ido embora para não ser identificada. Essas crianças abandonadas nas rodas permaneciam institucionalizadas até adquirirem independência. Entretanto, a taxa de mortalidade infantil girava em torno de 70% entre as crianças entregues às Santas Casas de Misericórdia na roda dos expostos (PAES, 2013).

No dia 28 de setembro de 1871, a Lei nº 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre, foi assinada. Por meio dessa lei, os filhos das mulheres escravizadas nascidos no Brasil a partir daquela data de aprovação seriam declarados livres.

Entretanto, essa lei era falha, pois, além de determinar que as crianças permanecessem em poder dos escravocratas, obrigados a criá-las até os oito anos de idade, esses tinham poder para entregá-las ao governo com direito a uma indenização ou explorar a força de trabalho das crianças que nascessem supostamente livres até quando completassem 21 anos (SOUZA, T. 2016).

Pela Lei do Ventre Livre, a criança era retirada da mãe e colocada em um orfanato ou continuava, até completar 21 anos, com a mãe escravizada, sendo que os escravocratas utilizavam a mão de obra desses jovens, mesmo teoricamente eles sendo livres. Na prática, as crianças, majoritariamente, passavam da condição de escravas para a de abandonadas (SOUZA, T. 2016).

Tanto a Lei do Ventre Livre (1871) como a Lei Áurea (1888), por mais que pudessem aparentar rupturas com o regime escravocrata vigente à época, acabaram por introduzir

novas formas de opressão social, pois, sem qualquer tipo de reparação econômica e social, os negros escravizados passariam a ser aviltados e explorados de outras maneiras, como por exemplo, tendo que forçosamente "ocupar, juntamente com indígenas urbanizados, imigrantes e estrangeiros sem posses, a base da classe dos miseráveis e excluídos socioeconômicos de nosso país, originando os primeiros bolsões de pobreza" (SOUZA, T. 2016, p. 12).

Posto isso, é importante pontuar que essas leis não asseguraram uma reparação histórica efetiva para com as negras e os negros escravizados, haja vista que apenas conferir-lhes uma liberdade assinada em papel não daria qualquer garantia da efetivação de direitos. Com esse recorte se percebe que o racismo no país, antes de ser institucional, é estrutural.

3.3 O menor e a Febem

Historicamente, a forma pela qual o Estado atende crianças e adolescentes, no Brasil, é marcada pelo assistencialismo ou pela repressão (GRANDINO, 1998).

Conforme aponta Patrícia Junqueira Grandino, na dissertação "O educador de rua e suas práticas educativas" (1998), esses paradoxos oscilaram "entre momentos de repressão menos, ou mais intensos, onde a contenção e a força apareciam a serviço dos ideais de controle e "reforma de caráter" – categorias habitualmente empregadas para conceituar e compreender a população de crianças e jovens" (GRANDINO, 1998, p. 11).

A criminalização da infância e da juventude em situação de pobreza era forte e ideias higienistas pautavam a legislação. Para a sociedade, o Estado precisaria "cuidar", "consertar" e controlar a população jovem considerada indesejável, composta por órfãos, abandonados e os estigmatizados como delinquentes (GRANDINO, 1998).

De acordo com Liana de Paula (2015), no final do século XIX e início do século XX, com o crescimento das grandes cidades, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro e, em meio ao processo de urbanização/industrialização e do fluxo maior de trabalhadores nessas cidades, a presença de crianças e adolescentes pobres nas ruas tornou-se frequente e começou a incomodar o poder público e também chamar a atenção da imprensa.

A preocupação com a criminalidade juvenil partia de uma perspectiva higienista que remetia à eugenia. Setores como a ciência jurídica, a pedagogia e a puericultura uniram-se na busca por estratégias para encobrir essa problemática social (PAES, 2013).

Conforme explica Paula (2015), com intenção de solucionar a chamada "questão do menor"[12], da maneira que as autoridades julgassem conveniente, foi criada uma instituição pública, em 1902, para recolhimento de crianças e adolescentes que tivessem cometido algum ato ilícito ou fossem consideradas abandonadas: o Instituto Disciplinar, em São Paulo.

Como o nome sugere, o controle institucional era rígido e disciplinar no Instituto. Os jovens internados no local eram submetidos a uma rotina de trabalho que os obrigava a participar de atividades agrícolas, da organização das dependências da instituição, da lavagem de roupas, da capina do terreno, entre outras diversas imposições.

> Nesse sentido, o Instituto foi um dos primeiros experimentos na cidade de São Paulo em que se buscava, com a internação (chamada de recolhimento justamente por recolher das ruas), converter indivíduos potencialmente indesejáveis em indivíduos socialmente úteis, em força de trabalho [...] O descompasso entre os discursos expostos no projeto de criação e no regulamento do Instituto Disciplinar, que lhe conferiam uma proposta institucional modernizadora por meio do investimento em práticas inovadoras de disciplinamento, e as práticas repressivas externadas pelo uso de castigos físicos marcou a dinâmica das instituições que o sucederam na cidade de São Paulo. Nos diferentes projetos institucionais do século 20, os castigos físicos se mantiveram como prática comumente adotada, demonstrando o enraizamento do poder repressivo nos subterrâneos das instituições públicas de correção de condutas, não obstante seus projetos de modernização social (PAULA, 2015, p. 30).

Por meio do decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927, em meio aos debates relacionados à questão das crianças e dos adolescentes pobres, foi promulgado o primeiro Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos, em referência ao autor do Código, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, que foi o primeiro juiz de Menores do Brasil, tendo exercido o cargo na cidade do Rio de Janeiro de 1923 até a sua morte em 1934. Com 231 artigos, o Código tinha por objetivo consolidar leis de assistência aos menores de 18 anos de idade, abandonados ou considerados delinquentes (GRANDINO, 1998).

> Em 1940 cria-se, subordinado ao Ministério da Justiça, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com funções de órgão superintendente no atendimento à infância. Com orientação francamente correcional-repressiva, remetia aos reformatórios e casas de correção (equivalentes às penitenciárias para adultos) os menores qualificados como "delinquentes". De outra parte, cria-se também o DNC, Departamento Nacional da Criança, que tinha como propósito a proteção à maternidade, infância e adolescência, cujas atividades se sustentavam na lógica higienista, com preocupações mais voltadas para a saúde e a assistência à maternidade. Diferentemente do SAM, o DNC era

[12] O termo menor era utilizado para se referir às crianças e aos adolescentes marginalizados e em conflito com a lei. Era uma palavra muito empregada à época. No entanto, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 esse termo passa a ser considerado pejorativo.

> vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, o que por si só já é suficiente para ilustrar a cisão no tratamento da questão da infância em risco no país. Aos infratores era destinada política de repressão e controle à criminalidade, compreendendo-se estes menores como "ameaças a ordem pública", como pessoas necessitadas de recuperação e reforma de caráter. Os "carentes e abandonados" mereciam atenção sanitarista, para que os mantivessem limpos e sadios (GRANDINO, 1998, p. 12).

Com o golpe militar de 1964, a repressão, a violação de direitos e o autoritarismo se intensificaram. O controle social passou a fazer parte da política institucional. No dia 1º de dezembro de 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) por meio da lei federal n° 4.513, para tratar da política de atendimento aos jovens infratores e abandonados. A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), elaborada pela FUNABEM, serviria como diretriz para orientar os atendimentos em nível nacional.

A redação do Segundo Código de Menores de deu no ano de 1979. Em nível estadual, com intenção de implantar as diretrizes da PNBEM em São Paulo (PAULA, 2015), foi criada em 1976 a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem).

> A internação passou, nesse período, a ser adotada em larga escala, de modo que foram construídas várias unidades na cidade de São Paulo para abrigar a população sempre crescente de adolescentes envolvidos em atos ilícitos. Surgiram, então, os complexos, como o Quadrilátero do Tatuapé e o Complexo Imigrantes, que eram grandes aglomerações de unidades de internação abarrotadas de adolescentes.
>
> Contrapondo-se às famílias como *locus* da educação de parte das crianças e dos adolescentes pobres, a internação nas unidades da Febem-SP propunha substituir os cuidados familiares por outros, técnico-assistenciais. Supostamente, os cuidados técnico-assistenciais teriam a habilidade de detectar as falhas no processo educativo familiar de sua clientela e de corrigi-las, viabilizando a construção de identidades relacionadas ao mundo do trabalho e da ordem (PAULA, 2015, p. 34).

De acordo com Paula (2015), os resultados provindos da internação se opunham ao alegado método educacional, tendo em vista que as torturas, os espancamentos, a superlotação e outras violações estão enraizadas na cultura institucional da Febem. Entretanto, a opressão institucional pode ser considerada como uma caricatura perversa da sociedade, haja vista que as violências de Estado acontecem com a conveniência e, muitas vezes, com a conivência de parcelas da população que compactuam com as violações de direitos desferidas contra os corpos institucionalizados.

A Febem funcionou como instituição de internação aos adolescentes infratores de 1976 a 2006. Entretanto, durante todo esse período, foram feitas diversas denúncias de torturas, maus-tratos e condições de internação cruéis, desumanas e humilhantes (ANISTIA INTERNACIONAL, 2000).

As similaridades entre o sistema carcerário para adultos e o sistema socioeducativo para adolescentes eram evidentes. Tanto nas penitenciárias, presídios e casas de detenção como nas unidades da Febem, a superlotação, as rebeliões e as torturas praticadas por funcionários do Estado eram constantes.

No início dos anos 2000, diversas pesquisas, reportagens, relatórios, entre outras publicações, frequentemente expunham denúncias relacionadas às sucessivas rebeliões e torturas no interior das unidades de internação. No livro "Tortura e maus-tratos no Brasil: desumanização e impunidade no sistema de justiça criminal" (ANISTIA INTERNACIONAL, 2001), há a demonstração de que o sistema brasileiro de detenção juvenil estava em crise. Na obra, aponta-se a falha das autoridades no cumprimento da obrigação de assegurar a proteção dos direitos aos jovens em privação de liberdade. Constatou-se, na ocasião, a prática disseminada do espancamento como forma de punição, repressão violenta aos distúrbios, entre outras torturas. Era comum, por exemplo, os adolescentes "serem obrigados a permanecer sentados e imóveis durante horas, diante da televisão. O castigo para quem se mexe pode ser o espancamento" (ANISTIA INTERNACIONAL, 2001, p. 33).

Em 2003, foram registradas 80 rebeliões em unidades da Febem. A Associação de Mães e Amigos da Criança e Adolescente em Risco (AMAR), denunciou, à época, a ocorrência de oito mortes dentro de unidades da Febem em um período de aproximadamente cinco meses, sendo que dois desses jovens morreram vítimas de queimaduras ocasionadas em episódios de incêndios não elucidados no Complexo do Tatuapé[13].

A Febem foi concebida como uma instituição punitiva. Na prática, há resquícios ditatoriais no modelo das instituições para privação de liberdade, mesmo na contemporaneidade:

> Cabe lembrar que a FEBEM/SP é uma instituição pública, orientada por normas federais e criada [...] durante a ditadura militar [...], época em que se punia injusta e severamente os que se opunham ao regime, arbitrariedade justificada e legitimada pela noção de "segurança nacional". Ainda que a anistia e a abertura democrática, no fim dos anos 80, fizessem cessar as prisões e a tortura dos adversários políticos, pela exigência de respeito aos direitos

[13] Um caso emblemático é o de Sidney Moura Queiróz, que teve 70% do corpo queimado dentro da antiga Febem Tatuapé durante cumprimento de medida privativa de liberdade e morreu no dia 06 de setembro de 2003 no Pronto Socorro do Tatuapé, após 17 dias de internação. Consta em certidão de óbito que a morte foi causada por "choque séptico, pneumonia bilateral e queimaduras generalizadas". A mãe, Solange Prudes de Moura Queiróz, processou o Estado e este foi o primeiro caso em que a Febem foi considerada culpada, tendo chegado ao estágio de condenação sem possibilidade de recurso pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ).

> humanos, os mesmos procedimentos continuam em vigor quando se trata de criminosos comuns. Como se os direitos humanos fossem apenas para alguns humanos (SARTI, 2003, p. 70).

Com o modelo fortemente criticado, considerado falido, a Assembleia Legislativa de São Paulo aprovou a mudança do nome da instituição para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), em 2006.

Um dos principais projetos desse novo modelo foi descentralizar o atendimento, por meio da desativação de grandes complexos, como o do Tatuapé, desativado em 16 de outubro de 2007, e a construção de Unidades de Internação em todas as regiões estaduais, com capacidade para atender menor número de adolescentes (MALLART, 2014).

Em locais menores, de acordo com o documento institucional, o Estado poderia ter um ambiente mais favorável para cumprir, de forma ampla e abrangente, o dever de oferecer escolarização formal, cursos de iniciação profissional, atividades culturais e esportivas aos jovens, em concordância com os incisos X e XI do artigo 94 do ECA (SÃO PAULO, 2010).

3.4 A Mudança de paradigma com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a manutenção do olhar sobre os adolescentes infratores

A luta pela efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes teve um importante impulso a partir do I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em maio de 1986, em Brasília. De acordo com Grandino (1998), os próprios sujeitos para os quais se pautavam as reivindicações, ou seja, as crianças e os adolescentes que viviam nas ruas, participaram dos grupos temáticos em busca de solucionar alguns dos problemas que lhes atingiam.

> [...] A gravidade das denúncias dos jovens participantes fortaleceu a convicção sobre a necessidade de se garantir, juridicamente, os direitos de crianças e adolescentes, em padrões compatíveis com a realidade nacional e internacional.
> Nesse mesmo momento, discutia-se no país a convocação de uma assembleia nacional constituinte, ocasião fértil para a mobilização das forças sociais no sentido da proposição de leis que garantissem a reversão do quadro da infância e da juventude [...] (GRANDINO, 1998, p. 20).

A partir daquela ocasião, criou-se uma grande campanha cujo objetivo foi organizar uma mobilização nacional em torno da Constituinte. Muitos movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, entre outros, uniram-se em torno desse propósito e, por mais que houvessem algumas divergências

ideológicas entre os grupos, a organização coletiva em favor do compromisso político em comum foi mantida (GRANDINO, 1998).

> Na nova Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, os artigos 227 e 228 inauguram um novo paradigma de direitos da infância e juventude, no prolongamento daquele que figuraria na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Embora aprovada em 20 de novembro de 1989 - depois, portanto, da promulgação da nova constituição brasileira - os debates da Convenção deram sustentação para as discussões que se desenvolviam naquele mesmo momento em âmbito nacional. Curiosamente, o Brasil viu-se compelido a sair na frente, na definição dos atuais parâmetros relativos aos direitos de crianças e jovens - e isso, graças aos movimentos sociais que aqui se haviam formado naquele momento histórico (GRANDINO, 1998, p. 21).

Em março de 1988, como resultado dessas ações mencionadas acima, se formou o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), cuja importância foi fundamental para fazer a mediação "entre a sociedade civil e o Congresso Nacional; e, mais tarde, para a regulamentação dos artigos 227 e 228 da Constituição – regulamentação de que resultaria o Estatuto da Criança e do Adolescente" (GRANDINO, 1998, p. 22).

Como fruto das intensas mobilizações sociais, nas quais as crianças e os adolescentes participaram ativamente, foi aprovado em junho de 1990, homologado em julho e, entrou em vigor em outubro daquele ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

> O Estatuto constitui um marco e um divisor de águas no enfrentamento da questão da infância e juventude: a passagem da doutrina da situação irregular, por si só excludente e discriminatória, para a doutrina da proteção integral, do reconhecimento e do compromisso com a prioridade na garantia dos direitos das pessoas em condições especiais de desenvolvimento, todas aquelas com idade entre zero e dezoito anos (GRANDINO, 1998, p. 22).

Mais recentemente, como resultado de intensa mobilização social, após quase uma década de tramitação, foi aprovado em julho de 2013 pelo Congresso Nacional e sancionado em agosto daquele ano o Estatuto da Juventude, tendo entrado em vigência a partir do dia 2 de fevereiro de 2014.

O Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, é o marco legal que determina os direitos dos jovens, definidos no documento como os sujeitos com idades entre 15 e 29 anos, a serem garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro (LINHARES; EVERTON, 2015).

> Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Juventude deve ser assumido como parte de uma agenda pública que incorpore as várias políticas governamentais de forma integral e intersetorial, para possibilitar e articular ações de enfrentamento às diversas violações de direitos sofridas pelos jovens. É necessário legitimar essa lei como política de Estado e como conquista para todos os cidadãos. Sabemos que somente a promulgação da lei não garante a sua efetividade. Outros passos ousados são necessários (LINHARES; EVERTON, 2015).

Ainda em relação ao ECA, a partir de sua promulgação, houve uma mudança de paradigma, em que o chamado menorismo foi substituído pela ideia de proteção integral. Entretanto, é importante considerar uma questão apontada por Sarti (2003), de ser "[...] difícil construir um novo edifício sobre uma base antiga, que não foi feita para comportar as novas estruturas [...]" (SARTI, 2003, p. 70).

De acordo com a autora, o olhar punitivo lançado pela sociedade contra o adolescente infrator equivale à reprovação lançada para qualquer adulto que infrinja a lei. Ao longo da História, "sabe-se como a questão do menor foi considerada [...] um caso de polícia" (SARTI, 2003, p. 71). A autora ressalta a tendência que existe de a população ver os criminosos como desumanos.

Os funcionários do sistema socioeducativo, segundo Sarti (2003), desacreditam dos adolescententes internados, principalmente daqueles condenados por cometerem atos infracionais considerados graves. Essa constatação atrapalha a elaboração da ressignificação dos atos infracionais e a desconstrução do olhar negativo sobre o adolescente em conflito com a lei, mantendo-se um olhar estereotipado em vê-lo como violento. "A abertura de um olhar pedagógico requer, assim, a convicção na necessidade e na eficácia desta mudança, por parte da direção e dos funcionários" (SARTI, 2003, p. 72).

> O adolescente que vemos, quando o olhamos, é, em alguma medida, construído por nós mesmos. Ainda que estejamos limitados pela realidade, tal como ela se apresenta, independente de nossa vontade, essa realidade não está inteiramente dada, mas se constitui a cada ato, pelo encontro – ou desencontro – entre mim e o outro. A cada ato, fazemos a realidade, somos seus agentes, muitas vezes sem perceber, pela ilusão de que *as coisas são assim*, naturais. As relações entre pessoas se fazem ativamente a dois, não estão previamente dadas, exceto por nossas próprias predisposições. Nossa (pré) concepção do que são os adolescentes infratores, latente ou manifesta, definirá a relação que com eles teremos. O que vemos não existe como um mero dado objeto, exterior a nós, mas depende de como olhamos. Está condicionado, assim, por nossa perspectiva. Por isso, um novo olhar pode muito, desde que não seja ingênuo ou dissimulado, nem desconheça sua própria intencionalidade
> (SARTI, 2003, p. 72).

É possível, assim, coexistir, na mesma instituição, uma postura baseada em um novo olhar e outra postura punitiva, resultando em ambiguidades. No entanto, prevalece a perspectiva punitiva nas relações internas, tornando-se incerto o trabalho educativo nesse contexto, mas, em contrapartida, observa Sarti (2003) em estudo sobre a Febem, deixa marcas indeléveis nos adolescentes que passam pela internação.

4 JOVENS: VIOLENTOS OU VIOLENTADOS?

> **Adolescência**
> Período da vida humana entre a infância e a idade adulta.
> (HOUAISS, 2010, p. 17).
>
> **Juventude**
> 1 – Período da vida do ser humano entre a infância e o desenvolvimento pleno de seu organismo; mocidade.
> 2 – O conjunto das pessoas jovens; mocidade.
> 3 – Caráter do que revela frescor, brilho.[14]
> (HOUAISS, 2010, p. 462).

De acordo com Pierre Bourdieu (2003), as divisões entre as idades são arbitrárias e a juventude não é dada, mas sim construída socialmente. Dessa forma, "as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas" (BOURDIEU, 2003, p.152).

Embora a noção mais comum sobre o termo adolescência/juventude esteja entrelaçada a uma faixa etária e aos fenômenos biológicos que evidenciam as transformações corporais, ressalta-se que a compreensão sobre esses conceitos é social e culturalmente variável (ABRAMO, 1994; OLIVEIRA, 2011, 2015; PIMENTA, 2017).

> Nós sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramento natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo (PERALVA, 1997, p. 15).

Segundo Abramo (1994) e Pimenta (2017), além do conceito de juventude mudar de acordo com cada sociedade, pode haver diferenciações dentro da mesma sociedade, devido aos contextos culturais diversos que podem existir de uma região para outra, por exemplo. Abramo (1994) também destaca ser "somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria de visibilidade social" (ABRAMO, 1994, p. 1).

É importante salientar que adolescência e juventude não se tratam de sinônimos. De acordo com Pimenta (2017) e Oliveira (2011), a juventude não se enquadra em limites etários, sendo relacionada a um "estado de espírito", que pode estar presente na vida de pessoas de quaisquer idades.

---

[14] Definições das palavras Adolescência e Juventude, encontradas no Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2010), disponíveis nas páginas 17 e 462, respectivamente.

A adolescência, no entanto, se relaciona a uma categoria etária, compreendida como a etapa posterior à infância e anterior ao "tornar-se adulto". Na pesquisa de Pimenta (2017), ressalta-se que todos os participantes por ela entrevistados relacionaram adolescência com idade, tendo como variação o limite considerado por cada grupo, sendo que alguns marcadores identitários contribuíram para essa diferenciação. A autora mostra em seu estudo que, para os homens do segmento médio-alto, a adolescência vai até os 19, 21 anos; já para as mulheres do segmento médio, a idade considerada foi por volta dos 22 anos, tendo em vista que a formatura foi um ritual por elas tido como uma passagem simbólica para o mundo adulto. Aos homens das classes menos favorecidas, a idade estendeu-se por volta dos 25, 26 anos, sendo interrompida principalmente quando surgiu algum fator cuja responsabilidade assumida foi considerada do universo adulto, como ter filhos. Nesse sentido, é importante destacar que, nessa pesquisa, o grupo para qual a adolescência terminava mais cedo era o de mulheres dos estratos sociais baixos. Aqui a pesquisadora encontrou jovens que se casaram ou ficaram grávidas aos 15 anos ou ainda que começaram a trabalhar para ajudar a família quando estavam nessa idade. Fatores como a entrada ao mercado de trabalho como forma de ajudar no sustento da família, gravidez considerada precoce, casamento considerado precoce, entre outros motivos, relacionaram-se a essa percepção pelos indivíduos entrevistados.

A antecipação das responsabilidades de adultos nas classes sociais desprivilegiadas é um fator importante para que os sujeitos desse grupo relacionem a adolescência próxima da infância.

> Em linhas gerais, os participantes associaram a adolescência, em primeiro lugar, a um conjunto de mudanças físicas, isto é, algo que faz parte do "desenvolvimento biológico" do ser humano e tem a ver com "hormônio". No caso das mulheres, um evento que marca essa fase é a menstruação. Em segundo, é associada a um conjunto de comportamentos característicos, compartilhados por todos os grupos, que se referem tanto a atividades comumente praticadas pelos adolescentes, como a reação de natureza psicológica [...] (PIMENTA, 2017, p. 164).

Como resultado da mesma pesquisa, a autora demonstra que os participantes não associaram juventude com uma determinada faixa etária, mas sim com um "modo de ser ideal" (PIMENTA, 2017, p. 168). A juventude associa-se a um valor positivo, especialmente relacionada com vigor, brilho e saúde.

Na presente dissertação, o termo jovens faz referência aos adolescentes em contexto privativo de liberdade, "objeto" desta investigação.

Como um período da vida, a adolescência está referida a um processo de transição, marcado pela saída da infância e entrada na vida adulta. Segundo Abramo (1994), nas sociedades ditas primitivas, pela passagem do universo infantil para o adulto ser marcada por ritos e símbolos e também por cada grupo etário ter uma função definida, a transição ocorre de maneira mais tranquila (ABRAMO, 1994).

Nas sociedades modernas, entretanto, pelos papéis serem menos definidos do que nas sociedades ditas primitivas, essa passagem se torna mais complexa. De acordo com Abramo (1994) e Ariès (1979), essa preparação fica confiada às escolas.

> [...] Nessas sociedades, a passagem do universo infantil (da família de orientação) para o universo adulto (a família de procriação) exige um outro grupo de socialização, no qual o indivíduo em transição possa construir novas identificações e estabelecer novos vínculos de solidariedade [...]
> (ABRAMO, 1994, p. 2).

Contudo, de acordo com Pimenta (2017), pode também haver rituais simbólicos que marcam essa "passagem". Essa transição também pode variar de acordo com marcadores identitários, tais como gênero, etnia, classe social, religião etc., como também ser influenciada pelo contexto social do tempo e espaço nos quais o indivíduo se situa (PIMENTA, 2017).

Abramo (1994) destaca que o interesse pela juventude, considerada um fenômeno da sociedade moderna, se intensificou a partir da associação dessa categoria social com a violência, embora essa fusão seja permeada por estigmas.

O interesse acadêmico pela temática da questão juvenil aconteceu na passagem do século XIX para o século XX. Isso se deu, principalmente, quando alguns setores juvenis passaram a questionar as normas sociais, ou seja, "quando se tornam visíveis jovens com comportamentos que fogem aos padrões de socialização aos quais deveriam estar submetidos" (ABRAMO, 1994, p. 8).

Com isso, algumas questões simbolicamente relacionadas com parcela da juventude, como a rebeldia, a revolta e a delinquência (Abramo, 1994), tornaram-se cruciais para problematizar a(s) juventude(s).

De acordo com Soares (2004), a adolescência é considerada difícil, pois há cobranças por todos os lados, devido ao jovem não ser mais criança e ainda não ser adulto. Oliveira (2011) destaca experiências de representações negativas sobre adolescência, como a associação da categoria à ideia de crise, desordem e irresponsabilidade, assim como também um problema social.

> Todavia, se a juventude expressa a ambivalência, ser sério, mas imaturo, ser audacioso, mas inexperiente, impulsivo, mas indeciso, é especialmente na adolescência, ainda que com variações de recortes etários, que os qualificativos negativos são mais exaltados, atrelados à ideia de risco e da necessidade de ocupação (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Essa representação negativa da adolescência está presente no senso comum. A própria palavra adolescente muitas vezes é dita de maneira pejorativa, como "aborrecente", por exemplo. Por mais que haja uma conotação de brincadeira, eu ouço a palavra, pela boca de adultos, desde quando era criança e é perceptível o tom negativo que há, mesmo que sutilmente, nela.

Ancorados a essas representações negativas que associam a adolescência ao risco e à desordem, a maior parte de programas sociais destinados a adolescentes, pontua Oliveira (2011), parte desse pressuposto e, em suas ações buscam promover a adequação desses jovens à ordem social, "com o uso de estratégias de ressocialização e de capacitação profissional" (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Segundo Abramo (1994), pelo distanciamento que existe entre uma etapa da vida para a outra, é comum que durante a adolescência haja uma sensação de "não pertencimento" por parte dos jovens, cujos anseios e ideias não se identificam mais com a infância, mas, no entanto, também não são bem acolhidos pelos adultos.

> Nessa transição, um dos processos mais marcantes é o das progressivas, embora relativas, independência e diferenciação com relação à família de origem. A psicologia identifica o processo de elaboração de uma identidade própria como o processo básico da adolescência [...] Daí decorrem todas as atividades e atitudes que ganham relevância nesse período: a necessidade de circulação e experimentação de grupos de pares como meio de realizar as descobertas, de estruturar as novas atitudes e elaborar a nova identidade, que se constituem meios fundamentais para uma vivência tipicamente juvenil. Daí também decorrem os conflitos com a família e com outras instituições encarregadas da socialização dos adolescentes, a partir dos contrastes entre as orientações, apelos e referências distintos e às vezes opostos
> (ABRAMO, 1994, p. 12-13).

Vicentin (2005) questiona se o lugar definido pela negatividade ao qual colocam os jovens não seria o fator responsável pelas angústias geradas durante a adolescência. A autora aponta não ser exagero dizer que os adolescentes se "transformaram em uma *classe social* de tanto serem rejeitados como inaptos para ingressarem na sociedade" (VICENTIN, 2005, p. 32).

Especificamente no meu campo de pesquisa, é importante pontuar o quanto esse modelo "adultocêntrico" interfere nas medidas socioeducativas, cujas propostas e decisões deveriam levar em consideração as opiniões dos adolescentes para os quais são colocadas em prática, como destaca Soares (2004).

Uma das entrevistadas, Clarice, explicitou a questão. Ela mencionou a necessidade desse discernimento por parte dos educadores que atuam com adolescentes privados de liberdade, tendo feito apontamentos pertinentes durante a entrevista. Ao ser perguntada sobre as principais dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho educacional na Fundação CASA, Clarice respondeu:

> Eu acho que o mais complicado é que a gente enfrenta uma certa racionalidade, que constitui todo mundo, desde o berço, de que o adulto é esse que tem o saber, que aperta no adolescente. Desde os documentos institucionais que a gente produz até as práticas que permanecem colocando o adolescente nesse lugar. Então a gente não consegue encarar o que é necessariamente a fundo essa questão do protagonismo, a gente continua falando que é um dar voz, mas mesmo se fosse a gente não escuta. Acho que é um desafio então, como a gente tem formado, pensado a formação nas diversas áreas da pedagogia, psicologia, serviço social, assistência social, porque o adolescente, ele continua alguém que deve ser submetido e alguém que tem que aprender as regras conforme a gente coloca, pra que então ele possa estar numa vida social. A gente vive uma juventude, uma adolescência, que já aprendeu que isso não funciona, já aprendeu que não necessariamente estudar garante emprego, não necessariamente os esforços vão garantir uma boa vida, então esse é um desafio. A gente tem que conseguir disputar outra narrativa com os adolescentes (Entrevistada Clarice).

Em contrapartida, Clarice destacou que o ponto positivo da prática educacional no contexto privativo de liberdade junto aos adolescentes, também se atrela à questão de enxergar os adolescentes como sujeitos de direitos, pois, ao falar dos educadores, afirmou que:

> [...] quando a gente consegue se desafiar nesse sentido, aí sim eu acho que a gente consegue convocar o adolescente a uma parceria e, pela minha prática, eu vejo que os adolescentes entendem quando a gente se coloca ao lado, quando a gente, de fato, o coloca num lugar de dignidade e isso é transformador das vidas, das nossas e das deles também (Entrevistada Clarice).

Clarice compreende esse olhar horizontalizado do adulto para o adolescente, do educador para o jovem internado na Fundação CASA, como transformador, por tratar-se de:

> [...] uma outra perspectiva de pensar a medida socioeducativa, de poder convocar a gente junto com o adolescente numa perspectiva de um ideal que não só ele cumpre a medida, mas a gente cumpre com ele. Como que a gente tá pactuando com ele, como que a gente pensa um plano de vida com um adolescente, sendo que na adolescência é tão difícil pensar projeto de vida, então a gente pode se colocar ao lado desses adolescentes. Eu acho que isso já é revolucionário nas medidas socioeducativas (Entrevistada Clarice).

Essa necessidade de perceber o adolescente em sua subjetividade e, com ele, buscar manter uma relação próxima sem a marca de uma superioridade em relação a ele, como diz a educadora Clarice, “numa perspectiva de um ideal que não só ele cumpre a medida,

mas a gente cumpre com ele", é importante para esse trabalho de educação e para a compreensão das particularidades existentes na situação em que se encontram e mesmo, nessa "etapa" da vida, a adolescência, pois, os jovens ali internados são desacreditados pela sociedade, que os estigmatizam, são também desconsiderados por criminosos adultos, com os quais possam manter algum tipo de relação. Como destaca Peralva (1997):

> [...] a delinquência propriamente *juvenil* inexiste em áreas fortemente controladas por uma criminalidade adulta estável, de tipo profissional e com capacidade de integração dos jovens nas práticas criminosas. Embora a delinquência dos jovens esteja presente, ela perde nesse contexto sua dimensão juvenil estrito senso (PERALVA, 1997, p. 19).

De acordo com Peralva, "a juventude não é apenas vigiada e desviante: sua marginalidade inova e transforma" (PERALVA, 1997, p. 20).

Para buscar a compreensão dessas especificidades vivenciadas pelos adolescentes, torna-se importante ouví-los com o respeito apontado pela entrevistada Clarice, no sentido de perceber o adolescente, nesses encontros, em um lugar cuja dignidade e respeito sejam sempre pressupostos.

4.1 Sociedade de consumo, contracultura e o desejo de pertencimento: jovens de classes populares

Como mencionado anteriormente, não é possível homogeneizar a juventude. Segundo Bourdieu (2003), existem diferentes juventudes e a classe social é um recorte importante para se considerar essa diversidade.

De acordo com Soares (2004), a adolescência é uma etapa complexa da vida, de alguma maneira, para todas as pessoas. Entretanto, os jovens de baixa renda enfrentam com maior frequência situações emocionalmente desestabilizadoras, como a questão do desemprego e dos subempregos, precariedade com transporte público, dificuldade de acesso aos espaços etc. Diversas vulnerabilidades se mostram durante a juventude e, em meio às situações vivenciadas, os jovens buscam se firmar como sujeito de direitos.

Programas e políticas públicas destinadas aos adolescentes, especialmente aos de baixa renda, reforçam a ideia desses jovens estarem expostos a diversas violências (OLIVEIRA, 2011). Se, por um lado, esse suporte pode dar a impressão de proteção à adolescência, por outro, também os percebem de maneira homogênea. Além disso, os jovens, como verificado na pesquisa de Oliveira (2011), nos locais de trabalho

predominantemente precários em que atuam, são, muitas vezes, considerados problemáticos.

Os jovens pobres e, majoritariamente, negros, transitam invisíveis pelas grandes cidades e há, por parte da sociedade, "inúmeras razões para fechar as portas da percepção e erguer muros à comunicação: o ódio, a vingança, o medo" (SOARES, 2004, pg. 136).

Há barreiras históricas que impedem a efetiva garantia de direitos aos jovens das classes economicamente desfavorecidas.

> As condições precárias de vida de nossos jovens revelam, por meio dos sintomas sociais produzidos por essas dissincronias, as angústias e reclamos dos sujeitos que se confrontam em busca de reconhecimento. O uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, por exemplo, pode indicar uma tentativa frustrada dos jovens de enfrentar tais adversidades ou o fracasso da tentativa de postergarem o tornarem-se adultos [...] (GRANDINO, 2016, p. 146).

Os jovens de estratos sociais mais baixos se deparam com dificuldades para sentirem-se pertencentes à camada reconhecida socialmente, uma vez que não conseguem adquirir os bens materiais e os símbolos valorizados pelas classes privilegiadas.

A sociedade capitalista, baseada no consumo e no capital, impõe um modo de vida focado em enaltecer padrões considerados como modelos de sucesso, por meio de propagandas. A imagem do cidadão "que deu certo" atrela-se aos "símbolos de *status*" ou "símbolos de prestígio", que são contrapostos aos "símbolos de estigma"[15] (GOFFMAN, 1988).

Os bens de consumo, induzidos de forma violenta por meio de propagandas, geram desejos em jovens de todas as classes sociais. A vontade de ter um tênis de marca, uma roupa cara, um celular de última geração ou um carro equipado, como meio de valorização pessoal e social, é parte desse imaginário no qual os objetos ganham grande relevância para a autoafirmação dos jovens, que buscam os "símbolos de *status*" da juventude.

Robert Merton e Paul Lazarsfeld apontam, na obra "Teoria da Cultura de Massa" (1990), a existência de um papel social e também um controle social exercidos pelos *mass media*, que são os meios de comunicação de massa como a televisão, a imprensa, a internet, o rádio, os outdoors etc. Esses meios de comunicação seriam agentes que alimentam uma violência simbólica ao influenciar em comportamentos socialmente

[15] O conceito de estigma será explicado no último subcapítulo deste capítulo.

desejados. Segundo os autores, “os programas de rádio e o anúncio institucionalizado substituem a violência e a coerção” (LAZARSFELD; MERTON, 1990, p. 106).

No entanto, essa violência simbólica é disseminada primeiramente pela linguagem, ora propagada pela publicidade e ora imposta por discursos apresentados em programas televisivos. Esses elementos ajudam a alimentar a violência cotidiana.

Tacha-se como sendo certas ou erradas determinadas posturas, por intermédio da grande mídia e cria-se o sensacionalismo quando se aborda assuntos relacionados à criminalidade, por exemplo. Naturalizam-se padrões, como se não fossem parte de um processo histórico e cultural.

No entanto, a juventude que permanece à margem desse sistema cria manifestações culturais e artísticas próprias. Há expressões culturais fortalecedoras nas periferias, como o hip-hop/rap e o funk que, além de garantirem identidade aos jovens de classes populares, são instrumentos de voz para uma parcela da juventude.

> A formação da identidade para os jovens é um processo penoso e complicado. As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca, pelo tênis de marca, corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser *diferente-igual-aos outros*, isto é, igual àqueles que merecem a admiração das meninas (e da sociedade ou dos segmentos sociais que mais importam aos jovens - o que também varia, é claro). Roupas, posturas e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável de valores. Aquilo que na cultura *hip-hop* se chama *atitude* talvez seja a síntese de uma estética e de uma ética, que se combinam de modo muito próprio na construção da pessoa (SOARES, 2004, p. 137).

Algumas letras das músicas de funk e de rap manifestam críticas sociais e outras, principalmente no funk, exaltam a ostentação como meio de sucesso. Esses ritmos, cuja identidade cultural é forte, traz autoestima aos jovens que se encontram marginalizados, dando-lhes oportunidade de ascensão por meio da música.

De acordo com Dayrell (2002), *funkeiros* e *rappers* encontram poucos espaços nas instituições do mundo adulto. Contudo, constroem sociabilidade por intermédio de suas músicas, dos eventos culturais organizados por eles, pelos símbolos e pelas relações e, assim, “criam espaços próprios, significando uma referência na elaboração e vivência da sua condição juvenil, além de proporcionar a construção de uma autoestima e identidades positivas” (DAYRELL, 2002, p. 117).

Segundo o autor, tanto o funk como o rap, e também o punk, para Abramo (1994), são alguns dos poucos meios pelos quais os jovens podem exercer a dimensão da escolha, da autonomia e da responsabilidade pelas decisões tomadas. Além disso, geralmente, a

atividade musical inicialmente aparece como uma realização para qual se dedica em horário oposto ao do exercício do trabalho. Alguns desses jovens conseguirão construir carreira profissional com a música, mas grande parte precisará encará-la como atividade paralela, embora o prazer ao se apresentar seja evidente.

> Se os rappers se veem como porta-vozes da periferia, assumindo a dimensão da denúncia, os MCs se percebem como aqueles que contribuem para criar a alegria da festa. Assumem, assim, dimensões particulares de uma mesma realidade, pontuando questões cruciais vividas pelos jovens. Para esses jovens, ser um MC é uma experiência muito marcante. Assim como os rappers, para os jovens funkeiros o estar no palco é fonte de emoção e prazer (DAYRELL, 2002, p. 131).

No entanto, essa contracultura não costuma ser compreendida por grande parte da sociedade, que a discrimina e também a marginaliza[16]. O *funk* é alvo de ataques há bastante tempo. De 2010 a 2012 quatro MCs e um DJ foram assassinados de forma semelhante. Os crimes têm em comum o mesmo *modus operandi*, tendo sido praticados por homens de moto não identificados que atiraram nas vítimas. Em 10 de abril de 2010, Felipe Boladão e o DJ Felipe da Silva Gomes foram alvejados e mortos na Praia Grande. Um ano e dois dias depois, o MC Duda do Marapé foi morto em Santos com nove tiros. No dia 19 de abril de 2012, o MC Primo foi morto em frente de sua casa, localizada em São Vicente. Em 28 de abril de 2012, o MC Careca morreu com 15 tiros, também na Baixada Santista.

A tentativa de proibir um movimento cultural com raízes nas periferias e que projeta muitos jovens ao sucesso carrega traços de apoio à criminalização da juventude, por tentar silenciar, seja sutilmente, por meio de um projeto de lei ou de forma explícita, com execuções extrajudiciais, um meio de expressão que lhes é tão forte, mas também ocultar a visibilidade e o interesse de outros jovens, a voz desses sujeitos e, o mais grave, aniquilar esses corpos jovens.

---

[16] Em 2017 foi enviada uma proposta de lei por meio do portal *e-Cidadania* que pedia a proibição do funk. Nessa plataforma, quando há o apoio de mais de 20 mil pessoas no prazo de 120 dias, encaminham a proposta para ser discutida pelos senadores. A Sugestão Legislativa 17/2017 cita o funk como sendo "crime de saúde pública a crianças e adolescentes e à família" (Portal Senado Federal). Até o dia 30 de junho de 2017, a maioria das pessoas que participaram da consulta pública não apoiou essa proposição (33.302). Entretanto, 27.607 pessoas apoiaram a criminalização do funk.

4.2 Desigualdades sociais, violência e a relação escolar entre adolescentes de camadas populares

De acordo com Gadotti (2005), as escolas e as universidades fornecem as bases fundamentais à formação pessoal e intelectual dos sujeitos, além de serem locais de socialização. No entanto, a escolarização não está acessível de igual maneira a todos os jovens e também é preciso levar em consideração o desinteresse gerado pela escola em muitos deles, quando são estigmatizados nesses ambientes e apontados como "alunos problemas". Além disso, a falta de identificação de alguns jovens com as propostas pedagógicas, às vezes distante das realidades vivenciadas, assim como o acesso dificultado a partir do ensino médio, são alguns dos motivos que acabam por afastar grande parte dos adolescentes dos bancos escolares.

> A educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Por isso, o **direito à educação** é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países e, particularmente, pela **Convenção dos Direitos da Infância** das Nações Unidas (particularmente os artigos 28 e 29). Um outro exemplo é o **Estatuto da Criança e do Adolescente** do Brasil. Negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática (GADOTTI, 2005, p. 1).

A permanência dos jovens nas escolas, principalmente a partir do segundo ciclo do ensino fundamental e, especialmente no ensino médio, é deficitária. Fernandes (2004) destaca a existência de relação entre a violência na juventude com a evasão escolar.

Bourdieu (2003) considera como um jogo de luta a fronteira entre a juventude e a velhice, que pode ser aplicado também ao "mundo adulto". Resulta disso, portanto, o fato de algumas características consideradas juvenis, como a vitalidade e a espontaneidade, serem colocadas de lado, por grande parte dos jovens, conforme atingem e se adequam aos polos de poder. "Quanto passamos dos intelectuais aos presidentes dos conselhos de administração tudo o que *faz* efeito jovem, cabelos compridos, *jeans* etc., desaparece" (BOURDIEU, 2003, p. 153).

É possível associar essa descaracterização, de certa forma forjada, de uma etapa a outra a um sentimento de raiva, de inveja ou mesmo de ódio, por parte daqueles para os quais a juventude não é mais uma realidade. Se, por um lado, o mundo adulto procura banir as referências joviais, por outro lado, paradoxalmente, busca-se a perpetuação da

jovialidade como sinônimo do belo, com recursos que variam de cirurgias plásticas, tinturas no cabelo etc. Bourdieu (2003) faz este apontamento:

> [...] Nem todos os velhos são contra os jovens, evidentemente, mas a velhice é também um declínio social, uma perda de poder social e, deste ponto de vista, os velhos participam das relações com os jovens que é característica também das classes em declínio [...] acumulam, no mais alto grau todos os sintomas: são antijovens, mas também anti-artistas, anti-intelectuais, anticontestação, são contra tudo o que muda, tudo o que mexe etc., justamente porque têm o seu futuro atrás de si, porque não têm futuro, ao passo que os jovens se definem como tendo futuro, como definindo o futuro (BOURDIEU, 2003, p. 160).

Também na sociedade brasileira há uma orientação para a perpetuação da jovialidade. Pesquisas nacionais apontam esse aspecto. A juventude é vista como estado de espírito que perpassa diferentes fases da vida (OLIVEIRA, 2010; PIMENTA, 2017).

Ao mesmo tempo, no que se refere à relação juventude e escola, o sistema escolar, independentemente de representar aspirações libertadoras e de possibilitar projeções pessoais, em contrapartida, acaba por reproduzir alguns privilégios:

> [...] Estes "jovens" encontram-se numa espécie de terra ne ninguém social, são adultos para certas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois tabuleiros. É por isso que muitos adolescentes burgueses sonham prolongar a adolescência [...] Dito isto, as "duas juventudes" não representam outra coisa senão os dois polos, os dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos "jovens" [...] Entre estas duas posições extremas o estudante burguês e, no outro extremo, o jovem operário que não chega sequer a ter adolescência, encontramos hoje toda a espécie de figuras intermediárias
> (BOURDIEU, 2003, p. 153-154).

Amélia, cuja internação na Fundação CASA durou dez meses, atualmente está com 18 anos e argumentou que, antes do cumprimento da medida privativa de liberdade, ela estava matriculada na escola, mas não gostava de estudar. "Eu até era matriculada, mas eu ia só pra fazer bagunça mesmo, não estudava" (Entrevistada Amélia).

Oliveira (2011) também destaca esse aspecto ao discutir as dificuldades encontradas por jovens de camadas populares nos ambientes escolares. E, como em um círculo de desvantagens, quando apresentam menor escolaridade em relação a outros jovens da mesma idade, vão também encontrar dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Posto isto, compreende-se melhor os motivos pelos quais se acentua a intermitência e o abandono escolar por parcela da juventude. As escolas, por vezes, mostram-se menos atraentes do que outros locais e, também, muitos dos jovens precisam conciliar os estudos com outra atividade que lhes garanta alguma renda e muitas vezes a sobrevivência dele e de seu grupo familiar. Mas, a dedicação exclusiva a outras atividades com retorno garantido muitas vezes afasta o jovem da instituição escolar.

4.3 Imposição religiosa em uma instituição do pretenso Estado laico

De acordo com Ariès (1979), a vida escolástica, nos primórdios, esteve correlacionada com as intenções religiosas. Na Idade Média, que durou do século V ao século XV, os colégios eram reservados a um pequeno número de clérigos. No entanto, as mudanças que aconteceram a partir do século XV impulsionaram a escolarização da educação.

> Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...] O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas [...] O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governa os adultos (ARIÈS, 1979, p. 171).

Essa lei, citada por Ariès (1979), era imposta nos colégios com intenções moralistas que visavam "proteger os estudantes das tentações da vida leiga" (ARIÈS, 1979, p. 170). Sendo assim, mesmo nos tempos modernos, os colégios se tornaram um meio de isolar as crianças e os adolescentes "durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos" (ARIÈS, 1979, p. 165).

Esses traços disciplinares e moralistas, comuns da Idade Média, persistiram no interior dos colégios e também entre a camada não escolarizada da população por longo período, conforme explica Ariès (1979).

Na contemporaneidade, o poder das igrejas permanece forte e intenções religiosas ainda são inseridas, mesmo que inconstitucionalmente, em pautas relacionadas à educação. Observa-se essa intencionalidade tanto nas discussões relacionadas às escolas regulares como também no sistema carcerário e no sistema socioeducativo de internação, locais em que algumas igrejas possuem amplo acesso e atuação.

Convém pontuar que, embora a laicidade do Estado seja reconhecida pela Constituição Federal (1988), as intenções religiosas, atualmente, ainda são priorizadas na Fundação CASA, campo de estudo da presente pesquisa. No dia de interrupção da oficina literária na Unidade Lilás[17], em 11 de julho de 2017, fui informada de que todas as

---

[17] Os nomes dos centros de internação da Fundação CASA serão fictícios, para manter a privacidade dos sujeitos envolvidos em cada acontecimento. Quando este recurso se fizer necessário, será sinalizado.

atividades voluntárias seriam igualmente paralisadas. Entretanto, essa decisão, na prática, interferiu somente nas aulas de caráter artístico e cultural, pois as intervenções religiosas, também voluntárias, prosseguiram normalmente e não sofreram modificações na agenda previamente estabelecida, como eu pude verificar no quadro semanal de horários fixos. Em meu caderno de registros, fiz a seguinte anotação de campo sobre aquele dia:

> Dia atípico. Estava acontecendo um evento de rap (pela Pastoral do Menor) e também o bazar. A pedagoga perguntou se eu queria tirar as meninas do evento ou não. Disse que não pois seria egoísmo meu. Ajudei-a no bazar em que algumas garotas escolhiam peças de roupa... Coordenadora me chama e junto com o diretor me diz que teremos que encerrar a parceria pelas mudanças "de cima". Pensam em sugestões para que eu dê continuidade... enquanto não resolvem a questão. Uma das possibilidades será fazer mensalmente... Peço para avisar as meninas para que não pensem que eu *tou* abandonando o barco. Dizem que eu mesma farei... pedem para eu aguardar... Convida para festa julina dia 28.[18]
> (Relato extraído do meu caderno de campo, dia 11/07/2017).

No entanto, a predominância religiosa nos centros fica por conta das igrejas católica e evangélica. Na festa julina que aconteceu na Unidade Lilás no dia 28 de julho de 2017, o júri foi composto, entre outras pessoas, por uma representante da igreja católica e uma da igreja evangélica.

A entrevistada Maria fez alguns apontamentos sobre essa questão. Ao relatar o fato de os meninos internados nos centros terem grande afinidade com as oficinas de capoeira e também com os mestres, que são educadores vinculados às organizações que atuam em parceria com a Fundação CASA, a educadora ressaltou que há dificuldade em concretizar a oficina, por existir o preconceito com essa linguagem cultural, por parte de alguns funcionários da Fundação CASA, resultando em poucos centros de internação que permitem as aulas de capoeira, contrariando a vontade dos jovens privados de liberdade:

> [...] Sendo que a gente faz pesquisas e os meninos, o que eles mais querem, é capoeira e grafite, são as duas oficinas sempre que estouram na escolha e os centros não gostam. Romper esse preconceito cultural, não só da capoeira, porque aí tem a questão também das igrejas evangélicas nos centros, que dominam e também com os funcionários. Então tem uma coisa de: "Ah! A capoeira tem uma ligação com umbanda, com candomblé, não gosto disso". E a partir do "eu não gosto" de um funcionário que tem ali a possibilidade de escolher oficinas, por exemplo, barra o trabalho (Entrevistada Maria).

Outro entrevistado, Albert, citou a vinculação com projetos religiosos como uma tática utilizada para contornar a dificuldade de acesso à instituição, apontada como sendo o principal empecilho para desenvolver o trabalho educativo na Fundação CASA:

---

[18] Mantive a grafia igual está no meu caderno de campo, com as abreviações e reticências, algo que usei bastante nas primeiras escritas, por registrá-las logo que eu saía da Fundação CASA.

> A principal dificuldade é o acesso a essas instituições. O projeto, para entrar, teve que ter uma perspectiva religiosa e entrar por programa religioso, senão não teria acesso e o projeto só teve acesso justamente por ter uma roupagem religiosa e as dificuldades são principalmente essas, de acessar, tanto nós como as famílias, que sofrem bastante isso. Nós não tínhamos revista tão problemática como é para as famílias, de forma vexatória, mas, mesmo assim, todos os materiais eram conferidos, tinham várias restrições do que podia entrar e do que não podia entrar e da forma também como todo o sistema recebe é de uma forma de que **todas as pessoas que estão a fim de construir algo com os adolescentes não são bem-vindas** (Entrevistado Albert, grifo meu).

Se vê reproduzido, na micropolítica da Fundação CASA, alguns dos reflexos da política governamental brasileira, na qual determinadas religiões ocupam espaços públicos, em detrimento de outras religiões. No entanto, não são consideradas as orientações religiosas das e dos adolescentes internados, numa também evidente atitude contrária à laicidade do Estado e à subjetividade dos indivíduos.

4.4 Associação ao tráfico e a punição contra o elo mais frágil: os jovens em conflito com a lei

Os centros socioeducativos para privação de liberdade no Brasil apresentam diversas similaridades com o sistema carcerário. Além da arquitetura, da localização geográfica, das normas internas e de outras características e procedimentos semelhantes, o perfil dos jovens encarcerados em ambas instituições é o mesmo e o crime mais praticado pela população carcerária se iguala ao ato infracional mais cometido pelos adolescentes internados: o tráfico de drogas (BRASIL, 2017).

Embora o sistema carcerário não seja o foco da presente pesquisa, é importante trazer alguns dados[19] que ilustram essa realidade: o Brasil, com mais de 725 mil pessoas presas, apresenta a terceira maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. A maioria dessa população é jovem, com idades entre 25 a 29 anos, negra e com pouca escolaridade, sendo a maioria com o ensino fundamental incompleto. Tanto as mulheres como os homens presos, em maioria, cumprem pena por tráfico de drogas. O encarceramento em massa é um acontecimento grave atualmente em curso no Brasil.[20]

---

[19] Retirados do Relatório mais recente divulgado pelo Ministério da Justiça, por meio do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, o Infopen, publicado em 2017.

[20] Dada a urgência da questão, no dia 18 de abril de 2017 as organizações Pastoral Carcerária, Juízes para a Democracia, IBCCRIM, entre outras, lançaram o "Caderno de Propostas Legislativas: 16 medidas contra o encarceramento em massa", junto com um debate, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

Conforme veremos adiante, o perfil dos adolescentes internados na Fundação CASA é o mesmo apresentado nesse relatório: a maior parte dos jovens privados de liberdade é negra, com baixa escolaridade e cumpre medida de internação por tráfico de drogas. Posto isso, constata-se que o tráfico de drogas é uma atividade remunerada presente na vida de grande parte dos adolescentes em conflito com a lei. Compreender esse ato infracional dentro do capitalismo, como uma fonte empregatícia, torna-se relevante.

Soares (2004) aponta que a sociedade é também responsável pela formação do crime, pela delinquência e pela transgressão, a partir do momento em que, por meio da própria sociedade, se estigmatiza e criminaliza os sujeitos. O autor atenta para o comportamento racista, classista e estigmatizador de policiais que se encontrarão com os jovens nas ruas. A violência policial é constante nas regiões periféricas e é algo vivenciado por grande parte dos jovens pobres e negros, em maioria.

Ainda novos, alguns jovens são recrutados para posições de menor prestígio no escalão da criminalidade. Geralmente, assumem um cargo de varejistas, em que negociam pequenas quantidades da droga diretamente com os consumidores, prestam contas ao final do dia para seu patrão, o traficante dono da *lojinha*[21], e recebem uma porcentagem do lucro.

Esse papel exercido pelo jovem no crime é de alto risco pessoal, por ele ser a pessoa que entra em contato diretamente com os clientes consumidores da droga. Caso haja uma batida policial, esse jovem é o primeiro a ser capturado e, em uma situação de conflito armado, torna-se um alvo em potencial.

Quando preso, inevitavelmente irá *segurar o BO*[22] sozinho, como sendo o único responsável pela droga, por ter plena consciência das retaliações que pode sofrer caso decida *caguetar*[23] o dono do comércio, o traficante, que é patrão dele.

---

[21] *Lojinha* é uma gíria para se referir aos pontos de comercialização de drogas, também chamadas de biqueiras ou bocas.

[22] Responder criminalmente sem entregar os comparsas.

[23] Caguetar é uma gíria que significa entregar para a polícia. Caguetas não são aceitos no mundo do crime e, se descobertos, são punidos severamente pelo criminoso prejudicado ou, na impossibilidade dele, pelos comparsas. Caguetar é uma conduta antiética considerada grave na criminalidade. Em um concurso realizado na Unidade Lilás, no qual algumas adolescentes desfilaram, a escola de samba X-9 Paulistana doou fantasias para o desfile. No momento em que a coordenadora do centro anunciou o nome da escola de samba no microfone para agradecer, imediatamente algumas meninas falaram em voz alta, como reprovação: “X-9?”, tendo em vista que se trata de outra gíria pela qual os caguetas são chamados. Naquele local, as palavras cagueta e X-9 têm uma representação negativa e não são aplaudidas.

Por mais que esses riscos sejam inerentes à prática, a quantidade de jovens interessados em assumir o posto é grande, tanto por ser a porta inicial para, na maioria das vezes de forma ilusória, galgar posições mais cobiçadas no mundo do crime como por ser uma forma real de obter lucro maior do que em um emprego.

Com essa atividade, dificilmente o jovem terá uma vida luxuosa, mas, ao menos, conseguirá comprar roupas, tênis e celulares das marcas que almeja, assim como impressionar, mesmo que minimamente, outras pessoas. Como discute Grandino (2001, p. 143), "A complexidade do déficit social no país atinge mais direta e globalmente a população juvenil, que padece de ofertas nas áreas fundamentais ao seu desenvolvimento como saúde, lazer, cultura, formação profissional e educação [...] Enquanto compartilham os objetos de desejo semelhantes ao dos adolescentes de classes mais abastadas, como um tênis de marca, um jeans ou aparelhos eletrônicos, os jovens menos abastados debatem-se com a consciência da distância da satisfação desses desejos em razão das precárias condições financeiras".

Aquele que entra para o tráfico e ocupa o escalão mais baixo, por colocar a mão na droga e a comercializar aos compradores, tem o seu "cargo" facilmente substituído se houver desfalque, seja por sua prisão ou morte. No entanto, embora o dinheiro arrecadado com o tráfico de drogas circule pelas *lojinhas*, não é nesse espaço que o grande lucro fica. Um ex-traficante entrevistado para a pesquisa de Luke Dowdney (2003), relata esse esquema da divisão dos lucros do tráfico de drogas:

> [...] Apesar do dinheiro gerado pela venda da droga ter se tornado uma importante fonte de renda, que estimula o desenvolvimento econômico local dentro das comunidades de favelas, ampla maioria do lucro não circula na comunidade e vai para o dono da boca e os matutos, que geralmente são de fora da favela. O lucro sempre saiu (da favela) porque por exemplo, de 50 mil geralmente era distribuído para gente (soldados, vapores, olheiros etc.) uns 5 mil (10%), 10 mil (20%) o gerente tirava para ele, os outros 30 mil ele guardava em algum lugar e você não via mais no dia seguinte (EX-TRAFICANTE DOS ANOS 70 E 80[24] apud DOWDNEY, 2003, p. 32-33).

Para realizar a pesquisa "Crianças no tráfico – um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro" (2003), Dowdney entrevistou 25 crianças, adolescentes e jovens adultos do sexo masculino, com idades entre 12 e 23 anos, sendo que a maioria tinha 16 anos, que trabalhavam para facções da droga em favelas no município do Rio de Janeiro. Um dos dados levantados foi de que "sem exceção, todos

[24] Entrevista concedida por um ex-traficante dos anos 70 e 80 ao autor Dowdney.

os entrevistados tinham saído da escola pouco antes ou logo depois de entrar para o tráfico. Nenhum havia completado o 1º grau [atual ensino fundamental], tendo em média chegado à 4ª série [atual 5° ano]" (DOWDNEY, 2003, p. 18).

Dedicando-se ao varejo no tráfico, esses jovens distanciam-se dos estudos e passam a enxergar o traficante como ídolo, pelo status e poder econômico que possui, tendo como um dos objetivos alcançar patamar semelhante (DOWDNEY, 2003).

Entretanto, como aponta Dowdney (2003), o pequeno tráfico da droga nessas *lojinhas*, nas periferias, é a ponta menor e mais baixa na pirâmide do tráfico de drogas. No atacado, a droga chega importada de outros países produtores.

> Os *atacadistas* são geralmente atores independentes, que possuem os contatos internacionais necessários nos países produtores, acesso a esquemas de lavagem de dinheiro, contatos com organizações criminosas internacionais e acesso aos níveis mais elevados de poder do Estado, quando não são eles próprios membros de órgãos de Estado (DOWDNEY, 2003, p. 41-42).

Todavia, os traficantes atacadistas das drogas, envolvidos com lucros enormes, não chegam a ser capturados, pois o alvo principal das ações policiais acaba sendo os jovens varejistas e, mais esporadicamente, algum patrão desses adolescentes. Dificilmente há incômodo para além dessa hierarquia. Dowdney (2003) pontua que o esforço midiático em execrar alguns nomes considerados como sendo dos "chefes de facções criminosas", prepara o terreno para dar a sensação de que se fez justiça ao prender pessoas até, no máximo, esse nível. Com a prisão desses homens tidos como de grande poder cria-se uma falsa sensação de que há combate ao crime e também ao tráfico de drogas. Assim, encerram-se ali as apreensões, pois os "que se situam acima dele provavelmente nunca serão procurados" (DOWDNEY, 2003, p. 41).

Em entrevista para a pesquisa de Dowdney (2003), o major da Polícia Militar Antônio Carlos Carballo Blanco comentou sobre as vantagens em manter essa situação e também explicitou um dos motivos pelo qual ocorrem mortes extrajudiciais:

> A morte dum bandido [por policial] de repente é a queima de arquivo que eventualmente pode ser usado contra o próprio policial [...] Em alguns casos, a vida do criminoso é muito cara para o policial. Ele não mata o criminoso, porque é fonte permanente de renda [...] (CARBALLO BLANCO[25] apud DOWDNEY, 2003, p. 88).

---

[25] Entrevista concedida pelo major da Polícia Militar Antônio Carlos Carballo Blanco ao autor Dowdney.

4.5 Atos infracionais praticados por adolescentes e os discursos de ódio

A criminalização de jovens pobres, a espetacularização da violência, o sensacionalismo por parte das mídias e o endurecimento dos discursos de ódio, quer seja por parte de políticos caricatos que se alimentam desses horrores ou por parcelas da sociedade que exaltam bordões violentos como “bandido bom é bandido morto”, são alguns fatores que colocam em pauta questões polêmicas, sem embasamento histórico e/ou teórico.

Recentemente, houve grande discussão sobre a redução da maioridade penal. A sugestão, colocada pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171/93 seria diminuir a idade penal de 18 para 16 anos (BRASIL, 1993). O argumento mais utilizado para propagar essa ideia foi o fato de teoricamente os adolescentes serem autores de atos hediondos, como homicídios. No entanto, essa informação é equivocada, pois, na prática, os adolescentes e os jovens são muito mais vítimas de homicídios do que homicidas.

Contudo, de acordo com Sarti (2003), o desejo predominante na sociedade é o do castigo, por prevalecer a idealização dos centros de internação como sendo locais em que os jovens serão punidos e ficarão afastados do convívio social.

Setores conservadores da sociedade exaltam também uma dita impunidade que na verdade não existe, uma vez que os adolescentes em conflito com a lei, com idades entre 12 e 18 anos, são responsabilizados pelos atos infracionais que praticaram. A autoridade judiciária lhes atribui algumas destas seis medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional.

Embora o SINASE recomende a internação de adolescentes somente em último caso, considerando o princípio de brevidade e de excepcionalidade, na realidade, é uma medida amplamente utilizada, tendo como consequência alguns problemas similares aos existentes no sistema carcerário, como a superlotação em diversos centros socioeducativos de internação e o encarceramento em massa de jovens (BRASIL, 2012).

Tanto em nível estadual como nacional, os atos infracionais mais praticados por adolescentes alternam-se entre o roubo e o tráfico de drogas. Os crimes contra a vida, em todos os levantamentos, aparecem como os de menor expressão entre a população dos jovens privados de liberdade. Culpabilizar adolescentes como sendo os causadores de violências extremas e, com esse argumento, querer tirar-lhes direitos se mostra desonesto, tendo em vista os próprios dados oficiais sobre os atos infracionais dos quais são autores.

A sociedade e a própria dinâmica das cidades se apresentam cada vez mais hostis aos jovens, tendo-os como inimigos em potencial.

> A cidade, sobretudo a grande metrópole, está chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento...) e não têm outra alternativa hoje a não ser se transformar radicalmente em "novas cidades", em cidades educadoras. Caso contrário, as cidades estarão caminhando rapidamente para se transformarem em espaços de extermínio, sobretudo dos jovens [...] (GADOTTI, 2005, p. 8).

A juventude das camadas populares, estigmatizada, é cada vez mais vigiada e controlada. Quaisquer demonstrações de ações afirmativas por parte de adolescentes são criminalizadas, como nos *rolezinhos*[26], nos *fluxos* e *pancadões*[27] ou nas ocupações às escolas públicas pelos estudantes secundaristas, contra quais o Estado e/ou o setor privado respondem com força policial(esca), sem haver diálogo ou sequer uma tentativa de compreensão. A visão desses jovens agride parte tradicionalista da sociedade que brada por punições e castigos. Aos jovens que já tiveram conflitos com a lei, a sociedade mostra-se ainda mais implacável e os relegam à margem.

A maior parte da população encarcerada no Brasil, atualmente, é composta por jovens. Em 2014, 31% dos presos tinham entre 18 e 24 anos e 25% entre 25 e 29 anos. Levando-se em consideração o fato de apenas 21,5% da sociedade brasileira ser composta por jovens, revela-se um enorme aprisionamento da juventude, especialmente os jovens das camadas populares, que são estigmatizados. Como explica Goffman:

> A estigmatização daqueles que têm maus antecedentes morais pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição [...] (GOFFMAN, 1988, p. 149-150).

---

[26] Os *rolezinhos* são encontros organizados por jovens pobres que buscam diversão na cidade em que vivem. Para isso, realizam esses passeios em estabelecimentos como shoppings, porém não consomem, apenas marcam presença nos espaços, o que causa desconforto aos consumidores desses locais. Esse movimento teve grande intensidade e repercussão em 2014. A Polícia Militar de SP chegou a usar bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha contra um grupo de aproximadamente mil pessoas que participavam de um rolezinho no shopping Itaquera, na zona leste de São Paulo, em janeiro de 2014. A elitização e segregação em shoppings é uma realidade na cidade de São Paulo.

[27] *Fluxos* ou *Pancadões* são bailes funk organizados nas ruas, com grande concentração de jovens reunidos. No início de 2017, o então governador de São Paulo Geraldo Alckmin (PSDB) regulamentou a Lei 16.049 que restringe ruídos causados por aparelhos de som instalados em veículos estacionados em vias públicas ou calçadas particulares. A Polícia Militar passou a ser responsável pela fiscalização. Na prática, há uma intensa e constante repressão contra os fluxos, pois é comum os policiais militares impedirem os bailes com extrema violência. Paradoxalmente, em bares localizados no entorno de universidades, reúnem-se muitos jovens que, além de ouvirem músicas altas nas vias públicas, dificultam o acesso de ônibus nas ruas por eles fechadas, utilizam drogas lícitas e ilícitas e não são abordados ou, quando são, não são *esculachados*. O recorte de classe fica evidente ao notar a diferenciação que há no tratamento das forças policiais a essas duas parcelas heterogêneas da juventude. A polícia que reforça a segurança dos jovens privilegiados no entorno de universidades é a mesma que esculacha a juventude pobre nos fluxos.

Por mais que, no Brasil, exista um amplo conjunto de leis que teoricamente garantam a vida e os direitos de crianças e adolescentes, paradoxalmente, o homicídio doloso é a principal causa de morte na juventude.

De acordo com Soares (2004), está em curso no Brasil um verdadeiro genocídio cujas vítimas fatais são homens jovens, com idades entre 15 e 24 anos, pobres e negros. Pela gravidade dessa situação, Soares afirma que, embora não haja guerra no país, experimenta-se consequências típicas de uma guerra, como o déficit de jovens do sexo masculino na estrutura demográfica brasileira.

Informações obtidas por meio do "Relatório Final da CPI do assassinato de jovens", publicado em 2016, confirmam esses dados. Todo ano aproximadamente 31 mil jovens com idades entre 15 e 29 anos são assassinados no Brasil. Destes, cerca de 77% (ou 23 mil) são negros, 93% são do sexo masculino e a maioria mora em periferias. São 63 assassinatos por dia ou um a cada 23 minutos (BRASIL, 2016).

O Relatório ressalta também alguns dados sobre as mortes ocorridas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) contra adolescentes sob custódia do Estado. Em 2013, segundo esse relatório, morreram 29 adolescentes dentro das unidades de internação, que é uma média altíssima, superior a dois adolescentes mortos por mês. Os motivos desses óbitos foram descritos como: "conflito interpessoal" (17 adolescentes, ou seja, 59% do total); "conflito generalizado" (17%) e "suicídios" (14%).

Essas explicações são vagas e deixam uma margem de dúvida sobre a participação ou negligência de funcionários do Estado nessas mortes e também a incerteza em relação aos mencionados suicídios, comumente forjados ou forçados por desafetos nos ambientes prisionais. Um adolescente institucionalizado cuja causa da morte seja apresentada como suicídio pode, na verdade, ter sido *suicidado*.

De qualquer maneira, o que se torna evidente é a falha do Estado em garantir a vida e a dignidade aos adolescentes internados no sistema socioeducativo.

4.6 Dos adolescentes em conflito com a lei

Dados apresentados no Boletim Estatístico Semanal divulgado pela Fundação CASA mostram o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no estado de São Paulo. O levantamento mais recente, publicado no dia 15 de fevereiro de 2019, aponta que, na ocasião, havia 7902 adolescentes nos programas de atendimento, sendo 34 em

atendimento inicial, 989 em internação provisória, 6373 em internação, 49 em internação sanção, 128 em internação sanção nos Centros de Internação Provisória (CIPs) e 329 em semiliberdade.

Desses adolescentes, 422 estão na faixa etária dos 12 a 14 anos; 5535 possuem entre 15 e 17 anos e 1945 têm 18 anos ou mais. Em relação ao sexo, 95,52% são do sexo masculino e 4,48% são do sexo feminino. O ato infracional mais praticado por essa população foi o tráfico de drogas (3725 deles) seguido por roubo qualificado (2725 deles).

Em comparação com boletins anteriores, analisados desde quando a pesquisa se iniciou, os atos infracionais mais praticados continuam sendo os mesmos, roubo e tráfico de drogas, e ambos oscilam entre primeiro e segundo lugares.

Em 2018 o Instituto Sou da Paz lançou o relatório "Aí eu voltei para o corre: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo", para qual foram entrevistados 279 adolescentes internados na Fundação CASA, com objetivo de apresentar um recorte do perfil desses jovens. Deles, 86% cumpriam a medida de internação por tráfico de drogas, 76% são negros, 60% têm 16 ou 17 anos, 60% cometeu o primeiro ato infracional entre os 12 e 14 anos e apenas 8,93% cumpriam medida socioeducativa por atos infracionais equiparados a homicídio, latrocínio ou estupro. No que se refere à reincidência, metade dos adolescentes entrevistados foram apreendidos entre um e seis meses após a última saída da Fundação CASA.

Em relação às experiências dos adolescentes com a escola, apenas 32% dos jovens entrevistados afirmaram frequentar a escola antes da internação. 30% não estavam matriculados. Em meio aos 95 adolescentes reincidentes, metade não estava matriculada na escola e 30% deles não voltaram a estudar após a última internação. A maioria dos adolescentes apresentaram defasagem escolar e metade abandonou a escola até os 14 anos:

> Os elevados índices de distorção idade-série dialogam com a precocidade do abandono escolar. **Metade dos adolescentes abandonou a escola até os 14 anos**, sendo que quase 60% dos reincidentes em internação tinham 14 anos ou menos quando evadiram, contra 48% dos primários em internação e 40% dos primários em medida socioeducativa. Tal abandono escolar é significativamente mais alto do que na população em geral. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), 22% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos estavam fora da escola em 2015. A discrepância é ainda maior entre os adolescentes internos de 15 anos: 71% não frequentavam a escola, frente a 10% dos adolescentes brasileiros em geral (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018, p. 22).

Alguns dos motivos apresentados pelos entrevistados para o abandono escolar foram a repetência e a dificuldade para entender o conteúdo exposto. Além dos fatores

relacionados à educação, outros fatores estressores apontados na pesquisa para a vulnerabilidade social dos adolescentes entrevistados foram: experiências traumáticas como fugir de casa, morar na rua, ser encaminhado para abrigo, enfrentar o desemprego na família: 75% dos jovens relataram terem exercido atividades remuneradas, discriminação por ser egresso do sistema socioeducativo, violência policial: nove entre dez jovens expuseram episódios de agressões físicas cometidas por policiais militares etc. Embora alguns dos adolescentes tenham afirmado que a família possuía boas condições financeiras, os relatos de vulnerabilidade e privação predominaram entre os jovens entrevistados.

4.7 Estigmatização da juventude institucionalizada

De acordo com Goffman (1988, p. 4), o estigma vincula-se à "situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena". O estigma é uma construção social cuja finalidade visa classificar algumas pessoas com base em critérios que acabam por naturalizar questões culturais. As pessoas estigmatizadas permanecem à margem da sociedade e as relações mistas, que são aquelas mantidas com pessoas consideradas normais, são permeadas por incômodos para ambas.

Segundo o autor, os estigmas são importantes para a manutenção da estrutura social, tendo em vista ser possível manter a ordem e a vigilância por intermédio da segregação e pela definição dos papéis sociais pré-estabelecidos para cada sujeito. Os estigmas também são mantenedores das desigualdades sociais, pois os indivíduos considerados indesejáveis passam a ser desacreditados, a exemplo de pessoas egressas do sistema prisional, pacientes psiquiátricos, prostitutas, homossexuais, imigrantes, dependentes químicos, negros, pobres etc. Alguns traços de vida das pessoas se transformam no todo. Desde os primórdios, a estigmatização visava à exclusão social:

> Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos [...] Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Além disso, houve alterações nos tipos de desgraças que causam preocupação (GOFFMAN, 1988, p. 5).

A identidade da pessoa estigmatizada é deteriorada. Pela anulação social que sofre, o indivíduo estigmatizado pode optar por esconder alguns fatos vivenciados por ele, considerados “desajustados”, conforme explicita Goffman:

> Quando o estigma de um indivíduo se instaura nele durante a sua estadia numa instituição, e quando a instituição conserva sobre ele uma influência desacreditadora durante algum tempo após a sua saída, pode-se esperar o surgimento de um ciclo específico de encobrimento
> (GOFFMAN, 1988, p. 105).

Um adolescente egresso, por exemplo, pode preferir manter em segredo as internações no sistema socioeducativo. Na Fundação CASA, o estigma de infrator se sobressai à identidade dos adolescentes. É um marcador constantemente reforçado dentro da instituição. Essa questão é considerada complicada pelo educador Johni:

> [...] porque você está ali criando um ambiente pedagógico, um ambiente confortável e vem sempre alguém lembrar que a gente está em privação de liberdade e que a gente está em um ambiente que a molecada vai ser de alguma forma punida (Entrevistado Johni).

Quando fui voluntária, passei por uma situação semelhante na Fundação CASA. Em 2017, durante a festa julina em que eu compareci, na Unidade Lilás, já no final das comemorações, entrei na cozinha junto com uma pedagoga da instituição. Havia algumas adolescentes lá dentro com outras funcionárias e uma das jovens me ofereceu bolo. Eu aceitei e comemos bolo e frutas. Mesmo sendo um dia festivo, a pedagoga da instituição fez questão de frisar para eu ter muita atenção com utensílios como facas, pois não podíamos esquecer que ali estavam “meninas infratoras”. Por mais que a fala tenha sido direcionada para mim, a frase foi dita em voz alta na frente das adolescentes por ela apontadas.

De acordo com Bauman (2007), as pessoas socialmente estigmatizadas são relegadas a uma “subclasse” a partir da naturalização dos comportamentos desejados, sendo a pena de prisão o ponto final, porque, ao mesmo tempo em que os corpos indesejáveis se tornam invisíveis para a sociedade ao permanecerem encarcerados, continuarão invisíveis após o cumprimento da pena, tendo em vista que, mesmo em liberdade, estarão à margem do sistema.

> Não menos tênue é a linha que separa os ‘excedentes’ dos criminosos: a ‘subclasse’ e os ‘criminosos’ são apenas duas subcategorias de excluídos, ‘socialmente desajustados’ ou até ‘elementos antissociais’, que se diferenciam entre si mais pela classificação oficial e pelo tratamento que recebem do que por sua própria atitude e conduta. Tal como as pessoas sem emprego, os criminosos (ou seja, aqueles destinados à prisão, acusados e aguardando julgamento, sob supervisão da polícia ou simplesmente com ficha na polícia) não são mais vistos como temporariamente expulsos da vida social normal e

> destinados a serem ‘reeducados’, ‘reabilitados’ e ‘reenviados à comunidade’ na primeira oportunidade – mas como permanentemente marginalizados, inadequados para a ‘reciclagem social’ e designados a serem mantidos permanentemente fora, longe da comunidade dos cidadãos cumpridores da lei (BAUMAN, 2007, p. 76).

Mesmo antes de uma situação de internação no sistema socioeducativo ou do aprisionamento, alguns dos sujeitos já estão socialmente marcados. Segundo Soares (2004), existem vários modos de invisibilidade social. De acordo com o autor, o preconceito e a indiferença são eficientes métodos pelos quais a sociedade deixa de enxergar os indivíduos estigmatizados. Ao levar em consideração o racismo e o classismo estruturais existentes na sociedade, como exemplo de estigmatização, Soares afirma que um jovem negro pobre caminhando pelas ruas de alguma cidade é um ser socialmente invisível para uma parcela da sociedade que projeta naquele sujeito os reflexos de sua própria ignorância, em um tipo de punição permanente.

> [...] Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo, tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos. Quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e suas qualidades, suas emoções e seus medos, suas ambições e seus desejos. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível. Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato de ela existir. Prever seu comportamento estimula e justifica a adoção de atitudes preventivas. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada será a agressão ou a fuga, também hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo que dispara a violência, preventivamente (SOARES, 2004, p. 132-133).

Os jovens que cumprem medidas socioeducativas, principalmente os que passam pela internação, são fortemente estigmatizados, pois, por mais que o objetivo do sistema socioeducativo seja garantir, mesmo que teoricamente, direitos aos adolescentes acusados de praticarem atos infracionais, o imaginário social reforça uma visão maniqueísta, que pode ser compreendido por esta citação sobre a Febem, cuja veracidade descreve, atualmente, o senso comum relacionado à Fundação CASA:

> Contrariando todos os preceitos socioeducativos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a FEBEM, no imaginário social, existe para punir os malfeitores e mantê-los afastados do convívio social. O “mal” deve estar circunscrito aos limites de suas muralhas. Outras instituições, com as quais a sociedade colabora, encarnam o “bem”, por exemplo, a escola, numa vã delimitação de espaços que não consegue eludir o fato de que o mal, assim como o bem, existe em todos nós. Arame farpado e muro alto algum impedem que seja mais tênue do que se imagina a fronteira entre o dentro e o fora (SARTI, 2003, p. 78).

Esta questão foi ressaltada pelo entrevistado Leandro:

> Eu acho que a sociedade, no geral, tem a política do "não importa pra onde vocês os levem, só levem eles daqui". Ele quer tirar aquele jovem que tá atrapalhando o seu bairro, fazendo qualquer tipo de situação fora do contexto no seu bairro e quer que a polícia tire esse jovem dali e leve pra qualquer outro lugar, não interessa aonde e deixe ele lá. Infelizmente, é isso que a Fundação CASA acaba representando (Entrevistado Leandro).

5 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E SOCIAL NO CONTEXTO DA FUNDAÇÃO CASA

De acordo com Grillo (2018), existem no Brasil 476 centros socioeducativos para restrição de liberdade aos adolescentes acusados de cometerem atos infracionais, entre semiliberdade e internação, sendo 397 centros masculinos, 43 centros mistos e 36 centros femininos. No estado de São Paulo, localizam-se 138 centros masculinos, seis centros femininos e seis centros mistos de atendimento inicial.

Como mencionamos no capítulo anterior, há 7902 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa[28], sendo que a maior parte deles, 6373 adolescentes, estão em internação nas unidades da Fundação CASA.

Todos os jovens privados de liberdade na Fundação CASA, conforme explicado anteriormente, precisam estudar e também participar de oficinas e cursos no campo da educação não formal.

A instituição é vinculada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo[29] e, conforme pontua Grillo (2018, p. 50), "possui um organograma amplo e complexo". A autora também explica que a Fundação CASA é formada por três superintendências, sendo elas: pedagógica, com as gerências de ensino, arte e cultura, educação profissional e esportes; saúde, com as gerências de saúde, psicossocial e nutrição e segurança (GRILLO, 2018, p. 50).

A parceria da Fundação CASA com a Secretaria de Estado da Educação assegura o atendimento escolar em âmbito institucional. As classes escolares dos Centros pertencem administrativamente à Rede Estadual de Ensino. Os professores, contratados por meio de processo seletivo, também são vinculados a uma escola da Rede Estadual. O ensino fundamental e o ensino médio são cursados na instituição como ensino regular e formal.

A Superintendência Pedagógica vinculada à Fundação CASA estabelece as diretrizes e políticas educacionais na instituição. Além de seguir os preceitos do ECA e do SINASE, é preciso estar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

---

[28] De acordo com o relatório mais recente divulgado pela Fundação CASA durante a análise dos dados para a presente pesquisa.

[29] A Febem foi vinculada à Secretaria da Educação e passou, em 2004, para a pasta da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania.

Já a parceria entre a Fundação CASA com Organizações Não Governamentais (ONGs) garante a oferta das atividades no campo da educação não formal. São desenvolvidos cursos de qualificação profissional em nível básico[30] e oficinas na área de arte e cultura, além de práticas esportivas.

No site oficial da Fundação CASA, encontramos o seguinte texto sobre a missão, visão e valores da instituição:

> **Missão**
> 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.
> **Visão**
> Tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se na humanização, personalização e descentralização na execução das medidas socioeducativas, na uniformidade, controle e avaliação das ações e na valorização do servidor.
> **Valores**
> Justiça, Ética e Respeito ao Ser Humano (SÃO PAULO, 2015). [31]

No entanto, todos os entrevistados explicitaram que, na prática, o respeito ao ser humano não é algo presente no cotidiano institucional na Fundação CASA, conforme se verificará neste capítulo.

> A Doutrina da Proteção Integral subsidia o ECA, que garante à criança e à/ao adolescente serem sujeitos de direitos e estarem em condição peculiar de desenvolvimento – importante marco no que se refere aos direitos da infância e juventude– compreende as medidas socioeducativas dentro desta perspectiva, porém, as práticas realizadas na aplicação e na execução da medida de internação estão inseridas na mesma lógica racista do sistema penal, construída historicamente no Brasil (GRILLO, 2018, p. 18).

Para Soares (2004) é irônico chamar de socioeducativas as instituições nas quais os adolescentes cumprem medida privativa de liberdade por, na prática, serem espaços que condenam os adolescentes à morte simbólica e moral.

---

[30] Ressalta-se que, quando a pesquisadora teve o contato inicial com a Fundação CASA, os cursos de qualificação profissional, assim como os de arte e cultura ainda são, eram ministrados por educadores ligados às ONGs. Entretanto, atualmente, os cursos dessa área são ministrados por profissionais do SENAC. Para a pesquisa, optou-se por entrevistar educadores cujo vínculo com a Fundação CASA se estabeleceu por meio de ONGs.

[31] Informação obtida no portal oficial da Fundação CASA, publicada em 09/06/2015 e acessada em 13/03/2019. Disponível em: http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=miss%C3%A3o-vis%C3%A3o-e-valores&d=81.

5.1 A Educação em âmbito institucional

> A educação na Fundação CASA acontece por algumas vias. A gente pode pensar na educação formal e na educação não formal. A educação formal se dá, normalmente, por alguma escola próxima à unidade, que é vinculada à unidade, para acontecer o ensino fundamental e o ensino médio e a educação não formal se dá pelo profissionalizante, pela arte e cultura (hoje o Senac, a Ação Educativa, Cenpec, Cedap, se responsabilizam para isso). Eu penso que a possibilidade de ter isso dentro de um contexto prisional já é uma coisa interessante (Entrevistado Johni).

O relato acima, feito pelo entrevistado Johni, sintetiza de forma precisa as práticas pelas quais a educação é ofertada aos adolescentes em cumprimento de medida de internação no estado de São Paulo.

Ao analisar a Educação dentro da sociedade capitalista, a qual considera desumanizadora, Luís Antonio Groppo (2013) traça as diferenças entre a educação informal, a educação não formal e a educação formal. De maneira sucinta, pode-se definir a educação formal como sendo a escolástica/escolarizada/escolar, a educação informal como sendo a educação "familiar", por meio da qual se adquire aprendizagens e conhecimentos em meios sociais, como com as amizades, parentes, em espaços públicos, no trabalho etc. A educação não formal, por sua vez, é intencional e planejada, porém estabelecida fora do contexto escolar padronizado.

Na presente pesquisa, o principal foco são práticas propostas no campo da educação não formal, através da qual os educadores entrevistados tiveram acesso aos espaços da Fundação CASA. A educação social e a educação informal também aparecerão, por serem inseparáveis do percurso dos interlocutores.

De acordo com Garcia (2015), a educação não formal é um campo no qual práticas, ações e propostas acontecem. O conceito de educação não formal, conforme a autora explica, é algo que não está pronto; o campo é amplo e de difícil definição, portanto, "não é possível defini-lo somente via observação e análise de apenas uma característica, sendo necessário considerá-las amplamente" (GARCIA, 2015, p. 71).

No Brasil, o campo da educação não formal relaciona-se estreitamente às mudanças e aos movimentos sociais. O conceito surge, no país, em meados dos anos 1980. Como aponta Garcia (2015), é possível destacar experiências por meio da educação popular, baseadas em ideias emancipatórias, como as de Paulo Freire. "A educação de jovens e adultos foi a mais evidente, mas outras práticas voltadas para a educação ou reeducação dos jovens existiam também havia bastante tempo" (GARCIA, 2015, p. 149).

No entanto, foi nos anos 1990 que a utilização do termo educação não formal se intensificou no Brasil, ao mesmo tempo em que houve o aumento de ONGs, "como delegação de demandas no âmbito das políticas sociais ao chamado terceiro setor" (GARCIA, 2015, p. 150).

Identificar, para esta pesquisa, os educadores que trabalham com a educação compreendida como não formal, dentro do contexto da Fundação CASA, passou pela definição dada pelos próprios entrevistados, mas também amparada nesta conceituação:

> Utilizando este critério, a distinção entre o formal e o não formal é bastante clara: é uma distinção, digamos, administrativa, jurídica. O formal se caracteriza pela definição dada pelas leis e outras disposições administrativas por cada país em cada momento; o não formal, por sua parte, é o que se situa à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado. Portanto, os conceitos de educação formal e não formal apresentam uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não formal, pode logo passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país, e não formal em outro (TRILLA, 1996, p. 29 apud GARCIA, 2015, p. 72)[32].

Ao considerar esta citação, é importante destacar que os educadores entrevistados atuam na Fundação CASA no campo da educação não formal. Como explicado na fala de Johni, a educação formal, dentro da Fundação CASA, é realizada pela Secretaria da Educação em parcerisa com os centros de internação, para garantir o ensino básico. Os professores também lecionam em escolas estaduais e os materiais didáticos são os mesmos utilizados nas escolas públicas da rede estadual de ensino. As observações de Amélia, egressa da Fundação CASA, detalham a dinâmica escolar institucional:

> Nos primeiros dois meses a gente fica lá na Ruth, que é a provisória né. [O CASA Ruth Pistori é um centro feminino que funciona para internação-sanção, em que a adolescente permanece por até três meses antes de ser transferida para outra unidade de internação para cumprir a medida integralmente] Então, é tipo uma sala, com uma professora, aí você fica na sala e tipo, se você parou aqui fora no 1º ano, você fica na sala das meninas que estão lá no primeiro ano. Só que são atividades de lá de dentro, tipo, não é nada relacionado à escola as atividades que a professora passa. Na internação mesmo, aí a gente tinha o professor de uma escola, que trabalha em outra escola, no caso o meu foi do Oswaldo Cruz[33], que vai pra dentro da Fundação CASA e dá aula lá, com lousa e tudo (Entrevistada Amélia).

Contudo, os oito educadores entrevistados atuaram na Fundação CASA por meio de ONGs e faziam os planejamentos para os cursos e as oficinas diretamente com as

---

[32] TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

[33] A Escola Estadual Oswaldo Cruz é um colégio centenário localizado no bairro da Mooca, zona leste de São Paulo, atualmente com ensinos fundamental e médio.

organizações nas quais trabalhavam, realizando também adaptações sem a intervenção dos funcionários dos Centros. De acordo com Garcia (2015), as pessoas que atuam no campo da educação não formal são também criadoras e podem agir no sentido de alterar a lógica desse tipo de educação, tendo em vista que o ensino está em constante construção e reconstrução.

Essa foi uma questão presente em várias respostas às entrevistas, por meio das quais os interlocutores trouxeram exemplos da possibilidade de modificar algo que não fazia sentido aos adolescentes durante uma oficina ou um curso. A oportunidade de considerar as opiniões do público para qual a atividade se destina existe, pois, conforme elucida Gadotti (2005):

> A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Quando perguntado sobre a importância do trabalho realizado por ele junto aos adolescentes, Johni ressaltou o fato de poder

> [...] garantir um espaço bom pra [...] tentar fortalecer a molecada de alguma forma. Ou seja, trazendo[34] coisas específicas que a molecada queria, conteúdos, assuntos, discussões específicas que eles queriam, conversando, dando outros tipos de apoio (Entrevistado Johni).

O educador Errico, ao referir-se sobre o retorno por parte dos adolescentes em relação às atividades desenvolvidas, mencionou o entusiasmo dos jovens pelas novidades que entram durante as oficinas, por mais simples que sejam, como bombons que ele levava para entregar no final dos encontros, além de outras situações:

> [Na Fundação CASA] não tem nada e o que vem de diferente, que a gente dava pra eles, uma coisa... a possibilidade de eles ouvirem uma música que faz tempo que não ouviam. Eu perguntava pra eles que música eles queriam no próximo encontro, que a gente podia levar, pra eles poderem ouvir e tal. Então eles recebiam isso muito bem, né, e isso exige uma autocrítica de quem faz o trabalho lá dentro (Entrevistado Errico).

A autocrítica da qual Errico se refere diz respeito ao fato de o adolescente em privação de liberdade, por ser obrigado a cumprir com a grade imposta pela Fundação CASA, talvez não questionar a qualidade do que lhe é oferecido, cabendo, assim, ao educador,

---

[34] Ressalta-se que, no discurso dos educadores, por mais que as entrevistas tenham sido feitas fora da Fundação CASA, foi comum a utilização de frases como se eles estivessem no contexto privativo de liberdade, no momento da resposta, como por exemplo, "trazendo" em vez de "levando" ou "vem" em vez de "vai". Optei por manter. Uma hipótese está no vínculo entre educadores e jovens, que será mencionado mais adiante.

ter a sensibilidade de perceber se as propostas planejadas fazem ou não sentido para a turma que realiza tal atividade. O educador Leandro fez este apontamento:

> Eu acho que atrelar a ideia de ensino a uma redução de pena ou qualquer coisa nesse sentido força o jovem a participar das aulas sem interesse no conteúdo, então ele vai lá e participa, mas na verdade ele não está lá, ele só está cumprindo uma tabela, ele só quer que passe logo aquele momento e que isso resulte numa redução do tempo que ele vai ficar lá dentro
> (Entrevistado Leandro).

O relato do meu primeiro dia da oficina de zines, como educadora voluntária na Fundação CASA, traz pistas sobre a relevância em considerar as opiniões e vontades das e dos jovens para desenvolver a metodologia que será utilizada:

> Inicio as oficinas literárias para confecção de *zines* (revistas feitas artesanalmente). Entro na sala de aula número 1, que é um espaço pequeno com carteiras, lousa e uma mesa[35]. Os materiais que levo (zines em uma pasta, caderno de anotações e uma caneta) são anotados e conferidos tanto pela pedagoga que me acompanha como pela funcionária da segurança. É um procedimento padrão da instituição.
> As meninas chegam. A turma será composta por dez meninas, mas no dia tinham oito. São extrovertidas e comunicativas. Falam bastante. São novas, com idades que variam dos 13 aos 17 anos. Todas estão internadas há poucos meses. Uma delas está muito ansiosa, pois montará o PIA (Plano Individual de Atendimento) dali a alguns dias.
> Sentamos em uma roda e nos apresentamos. Falo o meu nome e um pouco da minha história, assim como qual será a proposta da oficina. Elas falam o nome delas. [...] Mostro os zines para elas, que passam de mão em mão. Muitas questões são colocadas. Pergunto quais os temas que elas gostariam que fossem discutidos nos encontros, para inspirar as escritas.
> Escravidão, esperança, racismo, desigualdade, machismo, identidade de gênero, bullying, exploração de mulheres, crianças e adolescentes, além da (sempre mencionada) liberdade foram todas as questões por elas escolhidas.
> Uma das garotas, Tainá[36], além de ser a mais comunicativa, se destaca no grupo. Alta, magra, com tatuagens e "estilosa". Posiciona-se e marca presença. Articula-se muito bem. Ela pede para ler alguns textos do zine em voz alta. O texto escolhido foi sobre a história do dia das mulheres, oito de março [...] Assim, inicia um debate sobre a questão da mulher atualmente na sociedade [...] Uma das garotas pergunta se ficarão com o material pronto, mesmo que seja no pecúlio/pertence, que é um espaço no qual se guarda todos os itens pessoais delas, como presentes recebidos em datas comemoradas na instituição, roupas adquiridas em bazares etc., e só podem retirar no momento em que saírem em liberdade.
> Tainá comenta sobre a escravidão, o assunto aprendido nas aulas de História[37]. Ela também pede para eu reforçar com a pedagoga (pedido que ela mesma fez)

---

[35] A "sala de aula", na verdade, é uma cela adaptada, por ser um espaço fechado, sem ventilação e com grades, onde colocam as cadeiras, a mesa e a lousa.

[36] Todos os nomes citados nos registros de memória são fictícios, para preservar a identidade das adolescentes.

[37] Quando iniciei as oficinas, as meninas estavam estudando sobre a escravidão nas aulas de História pelo ensino regular, na instituição.

> o fato de quererem utilizar a biblioteca, por não estar mais *arrastado*[38]. Ela quer terminar de ler um livro sobre esperança. A pedagoga concorda e pede para ser lembrada no dia seguinte.
> A pedagoga da CASA pergunta se elas gostaram da oficina. As meninas dizem que sim e que é bom porque elas mesmas vão criar. Jaqueline fala sobre a importância de aprender a fazer coisas novas, me conta que aprendeu a fazer brinco, pintura no rosto para festas e um monte de coisas que poderá usar lá fora. Tainá diz que gostou porque é bem melhor fazer alguma coisa do que ficar no pátio sem fazer nada, porque a medida é socioeducativa[39].
> Jaqueline diz querer falar sobre gênero, principalmente por ter muitas meninas homossexuais na Fundação e ser importante respeitar [...]
> No fim, a pedagoga pediu para me agradecerem. Todas me falam, juntas, a palavra obrigada. Arrumamos as cadeiras e elas se despedem de mim com beijos e abraços
> (Relato extraído do meu caderno de campo, dia 06/06/2017).

Andrade e Carreira (2016) salientam que, ao abordar as propostas educativas em espaços privativos de liberdade, é necessário buscar envolver todos os sujeitos inseridos naquele contexto. Segundo as autoras, os ambientes supracitados "devem ser reconhecidos como áreas geradoras de aprendizagens e desaprendizagens, muito além daquelas possibilitadas por programas, projetos e ações educativas desenvolvidas por agentes externos" (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 423).

Cabe destacar que, embora o ECA estabeleça que a medida de internação tenha que ser cumprida em instituição próxima das famílias e da cidade em que o adolescente reside, esse item é desrespeitado. Das dez alunas da turma da oficina de zines na Unidade Lilás, apenas uma delas residia na capital paulistana e, assim mesmo, em um bairro longe da unidade de internação, sendo que as outras nove adolescentes viviam em outras cidades.

A pedagogia em sala de aula, na Fundação CASA, passa pelas etapas de aprender, desaprender e reaprender (ANDRADE; CARREIRA, 2016). Na oficina de zines realizada na Unidade Lilás, saber por quais assuntos as adolescentes da turma se interessavam foi um gesto para as colocar como partícipes durante os encontros. No primeiro dia da oficina, cujo relato está transcrito acima, os temas de preferência das adolescentes possibilitaram rodas de debates. As alunas se posicionaram e apresentaram diversas situações vivenciadas por elas, relacionadas à questão de gênero, ao racismo etc. Com isso, as adolescentes levaram ao contexto da aula um pouco de suas próprias vidas e trajetórias.

---

[38] *Arrastado* é uma gíria que equivale ao adjetivo prejudicado por algo ou alguém. Neste caso específico, não poder utilizar a biblioteca foi o castigo imposto, devido a algum acontecimento anterior ao início de minha oficina.

[39] A adolescente, por meio de seu discurso, se mostrou consciente do objetivo para qual a medida existe, mesmo quando não colocado em prática: a socioeducação, palavra por ela utilizada no dia.

A jovem Amélia explicou como escolhia os cursos que frequentou durante a internação: “Passava uma tia. Uma tia não, uma agente com uma folhinha com os cursos que ia ter no semestre e aí você escolhia o seu curso. Se você escolhesse um curso que não tinha mais vaga, aí tinha que escolher os outros que estavam lá” (Entrevistada Amélia).

Em relação às aulas e às oficinas, o que Amélia mais gostava eram alguns professores e, em contrapartida, o que menos gostava, eram outros professores. Em relação ao convívio com as outras adolescentes na Fundação CASA, Amélia enfatizou que também *trocava ideia*[40] com algumas jovens e *não trocava ideia* com outras. Essa atitude por parte de Amélia, em ter afinidade com algumas pessoas com as quais conviveu na Fundação CASA e não ter com outras, de acordo com a resposta dela, é comum, porque “sempre vai ter as que você troca ideia e as que você não troca ideia” (Entrevistada Amélia).

5.2 Educação Social

Existem três maneiras de entender a educação social, conforme destaca José Maria Quintana Cabanas (1997), sendo elas: a educação social como forma primordial e exclusiva de educação, por meio da qual acontece a socialização integral do indivíduo; a educação social como um aspecto importante da educação geral, cujo objetivo está focado na educação integral e por fim como forma pedagógica do trabalho social, em que se atendem as questões da marginalização social, bem como das demandas sociais consideradas vitais.

Cabanas (1997) menciona que, se a educação formal, por um lado, cumpre a função de ordenação política e prepara os estudantes para os papéis deles esperado pelo Estado, a educação social é vista pelo paradigma integral da educação, através da qual os indivíduos são considerados em suas subjetividades, juntos às complexidades da sociedade. O autor também pontua que a educação social viabiliza a convivência pensada de forma comunitária, abrangendo as pautas necessárias para que a coletividade se faça presente. O autor do termo Educação Social, de acordo com Cabanas (1997), foi o pedagogo alemão Adolfo Diesterweg (1790-1866). Os escritos do pedagogo tratavam de temáticas como as desigualdades de oportunidades educacionais, o tratamento injusto dado aos professores, o trabalho infantil, a educação discriminatória contra as meninas e

[40] Gíria que se refere ao ato de conversar.

outros temas sociais. Diesterweg, no entanto, ainda segundo Cabanas (1997), não teve intenção epistemológica ao cunhar os termos educação social e pedagogia social, tendo sido mais uma casualidade, pelo fato dele ter intitulado um dos capítulos de seu livro como "Escritos sobre Pedagogia Social". Em relação à Pedagogia Social, Cabanas (1997) preocupa-se em apresentar alguns enfoques teóricos. Para melhor compreensão, esses modelos são divididos em quatro grupos, sendo eles:

a) *A educação social como ajuda à juventude* – por meio desta corrente se entende que a sociedade não se preocupa em integrar os jovens considerados "em risco" e nem os preservam das armadilhas impostas pela sociedade capitalista (burguesa). Nessa vertente, a pedagogia social deve se ocupar dos aspectos educativos, profissionais e culturais relacionados à juventude.
b) *A pedagogia social como higiene social* – nesta vertente a educação social colabora nos processos educativos considerados insuficientes, sendo esse seu objeto próprio.
c) *A pedagogia social como fator de emancipação* – esta vertente está relacionada à pedagogia crítica e é compreendida pela emancipação e libertação das limitações próprias da atuação social. A superação dos condicionamentos sociais, por essa via, estabelecerá uma comunidade na qual será introduzida a responsabilidade e a emancipação. Embora o autor aponte que esse tipo de pedagogia seja possível apenas na teoria, eu percebo semelhanças significativas com os ideais anarquistas[41], cuja prática já foi possível e ainda busca maneiras de resistência.
d) *Modelo positivista de uma teoria da pedagogia social* – Esta vertente é oposta à pedagogia emancipatória, pois de forma simplista coloca que a pedagogia social não dá conta da complexidade que existe nas questões sociais.

[41] [A Anarquia] não é um sistema social fixo e fechado, mas uma tendência definida no desenvolvimento histórico humano, que, em contraste com a tutela intelectual de todas as instituições governamentais e clericais, luta para o livre desenvolvimento, sem qualquer bloqueio, de todas as forças individuais e sociais da vida. Mesmo a liberdade é apenas um conceito relativo, não absoluto, visto que ela tende, constantemente, a tornar-se mais ampla e afetar círculos mais extensos, das mais variadas maneiras. Para o anarquista, a liberdade não é um conceito abstrato e filosófico, mas a possibilidade concreta essencial de todo ser humano desenvolver completamente todas as faculdades, as capacidades e as habilidades com as quais a natureza o dotou, e convertê-las em valor social [...] (ROCKER, Rudolf apud CHOMSKY, In Anarchosyndicalism, p. 31).

Posto isso, é importante pontuar que Cabanas (1997) destaca a Pedagogia Social como sendo a ciência da Educação Social e que essa se baseia em um trabalho pedagógico de ação social e é parte da educação integral que deve ser destinada a todas as pessoas.

Antonio Petrus Rotger (1997) relaciona o conceito de educação social com a própria história de intervenção nos espaços sociocomunitários. O autor destaca a necessidade de entender a teoria e a prática como sendo duas dimensões de uma mesma realidade.

A educação social acompanha o processo de transformação da própria sociedade e contribui para a formação integral dos indivíduos. O autor reforça que a educação social é parte do processo para a efetivação dos direitos humanos. Atender às pessoas marginalizadas[42] também integra o desenvolvimento da educação social.

Cabe pontuar uma questão fundamental colocada por Rotger (1997), quando menciona o fato de a educação social ser também vista como prevenção do desvio social e como controle desse mesmo desvio, ou seja, por mais que a principal perspectiva esteja longe de colaborar para a manutenção social, acaba por esbarrar nesse ponto, uma vez que tende ao controle das condutas consideradas indesejáveis dos indivíduos, como quando ofertada à população carcerária, por exemplo.

Uma de minhas experiências como educadora voluntária na Fundação CASA ilustra esse recorte apresentado acima. Presenciei, em um dia festivo, uma funcionária da equipe pedagógica frisar às adolescentes que somente participariam das oficinas, bem como de passeios externos, que acontecem esporadicamente e são destinados às adolescentes internadas há pelo menos três meses, aquelas que tivessem “bom comportamento”, no caso, as que seguissem sem questionar as regras impostas pela instituição. Um direito garantido, por vezes, se transforma em moeda de troca dentro da Fundação CASA.

A trajetória dos movimentos sociais está fortemente ligada com a educação social, sendo impossível haver diálogo sobre essa temática sem considerar ambos, conforme argumentam Valéria Aroeira Garcia e Juliana Rodrigues Pedreschi no artigo “Panorama da educação social no Brasil: o papel e a importância da militância e das associações de educadores sociais” (2017).

---

[42] Pessoas que, por conta de marcadores identitários, são estigmatizadas pela sociedade e se encontram à margem dela, afastadas de diversos contextos sociais, políticos, econômicos ou culturais. Alguns exemplos de pessoas consideradas marginalizadas são: adolescentes em conflito com a lei, prisioneiros, homossexuais, travestis, transexuais, negros, refugiados, deficientes, desempregados, dependentes químicos etc. De acordo com Goffman (1988), “[...] o indivíduo estigmatizado se define como não-diferente de qualquer outro ser humano, embora ao mesmo tempo ele e as pessoas próximas o definam como alguém marginalizado [...]” (GOFFMAN, 1988, p. 119).

É pertinente pontuar que durante a ditadura militar, período no qual a repressão contra as manifestações populares foi intensa, as mobilizações sociais continuaram existindo, mesmo na clandestinidade. Em meio ao golpe militar, às mortes, prisões e perseguições, a resistência dos movimentos sociais foi importante e uma das maneiras de compartilhar os ideais se deu por meio de práticas no campo da educação não formal, pois era comum a organização de grupos como as Comunidades Eclesiais de Base, ligadas à Teologia da Libertação. As autoras mencionam que, por meio das ações realizadas, os militantes das CEBs obtiveram conquistas e ganhos na política pública, interferindo na legislação protetiva que temos hoje.

O foco da educação social está nas mudanças sociais pretendidas. A atuação de educadores sociais com pessoas e grupos que passam por situações de vulnerabilidade ou conflito social é um ponto marcante. Assim, a prática acontece em espaços nos quais a educação não formal ganha campo, como em presídios, centros de acolhimento, ruas etc. Não por acaso, grande parte das educadoras e dos educadores sociais são ativistas em defesa dos direitos humanos que, mais do que a questão profissional, identificam-se com as lutas e causas com as quais trabalham.

Um ponto importante a ser trazido quando discutimos sobre educação social é a questão de unir a teoria com a prática, pois não é possível haver educação social sem a ação.

> Para os militantes que vivenciam e participam da luta por direitos, em geral a transformação é cultural, pois nota-se a elaboração de diferentes estratégias de negociação, de tensionamento, a criação de um outro jeito de debater, de fazer política, inclusive com outros participantes que, por sua vez, estão se colocando na sociedade, também de uma outra forma. E essa possibilidade mostra-se com um potencial transformador para aqueles que participam das negociações na sociedade civil que, por sua vez, transferem essas práticas para outras áreas da vida, corroborando para uma modificação individual e coletiva [...] (GARCIA; PEDRESCHI, 2017, p. 16).

Essa perspectiva prática e politizada torna-se fundamental para a educação social, “[...] impedindo que concepções elitistas se cristalizem como única expressão de nossa identidade, seja na regulamentação, seja na formulação teórica de nosso fazer” (GARCIA; PEDRESCHI, 2017, p. 194).

Quando perguntei às educadoras e aos educadores por quais motivos escolheram desenvolver uma atividade profissional junto às e aos adolescentes privados de liberdade na Fundação CASA, o discurso pautado pelo compromisso ético, social e político se sobressaiu. O educador Albert definiu essa opção da seguinte maneira:

> Eu, em um primeiro momento, escolhi por uma curiosidade de saber o que era a Fundação CASA e, depois que eu conheci o que era a Fundação CASA e quem eram esses adolescentes, foi uma escolha política, para de alguma forma estar pautando esse encarceramento desses adolescentes e foi uma escolha de uma luta contra o encarceramento desses jovens que, na maioria, são pobres e negros e estão presos por uma escolha política (Entrevistado Albert).

A educadora Maria reafirmou a importância do papel dos educadores sociais dentro do espaço de privação, para além das aulas:

> Bom, eu comecei a trabalhar com adolescente em cumprimento de medida em 2011, não foi uma escolha, assim, "super quero fazer isso". Eu sempre fui muito crítica à Febem e à Fundação CASA, não gostaria de trabalhar naquele espaço, mas foi um desafio [...] A ideia era entrar, ficar no máximo um ano e sair e aí entrando nesse espaço eu comecei a ver, constatar muito do que eu já sabia, da violência, de uma série de questões, mas verificar uma outra constatação que eu ouvia muito, as pessoas dizendo assim: "olha, se a gente não tá lá pode ser pior". Então eu acho que foi isso que me pegou e me mantém nesse trabalho até hoje, de um compromisso ético com os adolescentes, com as diretrizes, então pensando que nesses tempos de retrocessos a gente tá lá reafirmando a importância do ECA, reafirmando a importância do SINASE, dizendo que o trabalho precisa ser ético, precisa ser pautado nas garantias dos direitos, cada vez menos têm pessoas fazendo isso, as pessoas estão muito cansadas e desgastadas, então elas estão: "bom, chega de dar murro em ponta de faca, eu vou pra fora". Vão pro meio aberto, que é fundamental também ser fortalecido, mas a gente vê que o espaço da privação está sendo dominado por essas pessoas que atuam nesse retrocesso. Eu acho que o que me mantém nesse trabalho é isso, estar lá o tempo todo sendo uma daquelas vozes que estão dizendo o tempo todo da garantia de direitos, que não é favor nenhum, enfim, eu acho que cada dia é uma briga nessa instituição, muda a gestão mas as práticas continuam, então eu acho que nesse tempo todo eu venho identificando o que é de um passado e deveria deixar de existir, o que é do presente e buscando dentro da instituição fazer essa oposição. Eu acho que o nosso papel é esse, uma oposição saudável. A gente tem limites também, mas é uma oposição que lembra a instituição o tempo todo do papel dela na garantia de direitos e do compromisso que ela tem com esses meninos e meninas, então eu acho que é por isso que eu ainda estou lá, mesmo sendo tão difícil (Entrevistada Maria).

Leandro ressalta a efetividade na troca com os adolescentes que permeia a escolha profissional:

> [...] Eu sempre gostei da área de ensino, eu achei que eu tinha um pouco de habilidade nesse sentido, que eu me comunicaria bem com os jovens e a oportunidade de ver uma realidade tão cruel quanto à realidade da Fundação CASA me chamou muito a atenção e também essa possibilidade de levar um momento um pouco melhor para eles. Nesse sentido, eu achei que foi um desafio gigantesco para mim (Entrevistado Leandro).

O interesse pelo tema da medida socioeducativa e por adolescentes em conflito com a lei/estigmatizados, que se tornou "paixão", fortalecido pelo posicionamento político, também foi mencionado por duas entrevistadas:

> A questão da medida socioeducativa foi uma paixão que eu não esperava. Foi o meu primeiro emprego e eu mandei currículo para vários lugares, mas, pra onde eu queria que era a Educação, essa era a única certeza que eu tinha. Eu mal conhecia o ECA, quando fui fazer a entrevista pras medidas

> socioeducativas, tive sorte de encontrar bons parceiros, bons gestores que me ajudaram a entender a importância de um certo modo de compreender a medida, que não é um trabalho ou emprego que me garante um salário no final do mês, mas é uma coisa de modificação no mundo e eu junto
> (Entrevistada Clarice).

> [...] Eu não sei, acho que eu fui indo... desde a graduação eu tinha muita vontade de trabalhar com a psicologia jurídica, porque eu sempre acreditei numa psicologia social, não na psicologia numa perspectiva biologicista que eu nunca gostei, e eu sempre curti muito pensar nesse espaço de privação de liberdade, como que é, eu sempre pensei nos adolescentes, nunca tive vontade de trabalhar em cadeia, sempre pensei em adolescente e aí a vida foi me levando. Eu lembro que, quando fui trabalhar nesse estágio, que ainda era prestação de serviços à comunidade, o VEIJ fica do lado da Fundação CASA do Brás e eu via muito os meninos ali esperando julgamento e é uma cena bizarra. Eu lembro uma vez que um menino, com mão pra trás, cabeça abaixada, uma vez eu tava voltando do banheiro e indo pra minha sala, eu passei, o menino olhou pra mim, eu sorri pra ele e ele sorriu pra mim de volta e um segurança deu uma porrada na nuca dele e ele caiu. Aquilo me assustou de uma maneira: o menino olhou pra minha cara e sorriu, apenas. **É um espaço em que o prazer não é permitido de jeito algum**. Ali pra mim deu uma vontade de estar na Fundação CASA e, depois que eu me formei, fui fazer outras coisas, mas tinha essa vontade. Quando rolou essa oportunidade, eu agarrei tanto que fiquei cinco anos, fiz o mestrado e estou pensando no doutorado... louca, não saio mais porque eu sou muito encantada, essa é a verdade. Essa militância mesmo, de que esse espaço tem que acabar. São Paulo é uma máquina de encarcerar gente. Nas eleições eu procurei um monte de deputado estadual, deputado federal que levantava essa pauta do desencarceramento, as pessoas não falam disso. Daqui a 75 anos, 10% das pessoas estarão presas e a gente sabe bem qual será a cor delas, uma barbárie. E aí eu estou tomada por isso e continuarei estando por um bom tempo (Entrevistada Rosa, grifo meu).

As falas dos educadoras entrevistados reiteram a tese de Vicentin (2005), que fez a seguinte citação sobre o trabalho com adolescentes privados de liberdade:

> É impossível passar pela Febem (e também por tantas outras instituições letais, como os manicômios, ou outros territórios da exclusão) sem que nos posicionemos ética e politicamente de modo muito intenso. De certo modo, desde meu primeiro contato com a Febem-SP, não parei de experimentar uma necessidade de rebelião: rebelião quanto aos saberes, principalmente os psi, predominantes nesta área, que só faziam patologizar ao infinito os jovens em conflito com a lei (e, por extensão, todos os adolescentes), rebelião quanto às práticas institucionais de controle e de esmagamento de toda expressão de dissidência, de desobediência ou de diversidade (VICENTIN, 2005, p. 20).

As instituições totais (GOFFMAN, 2013) deixam marcas em todas as pessoas que passam por elas. A citação de Vicentin (2005) coincide com a explicação da educadora Kris, ao responder sobre a motivação em escolher trabalhar na Fundação CASA:

> Eu comecei pra ver como seria, não sabia como seria, foi uma oportunidade que surgiu. Mas eu fiquei por uma escolha, porque eu gostei de trabalhar, gostei do trabalho, gostei do tanto que isso criou espaços em mim, de eu poder olhar para outras coisas de mim que eu não tinha visto, como pessoa é incalculável o quanto que eu pude aprender e crescer com essa experiência, como pessoa e como profissional também. Não tem como eu não lembrar da minha

> experiência na Fundação CASA e, realmente, de alguma forma eu até penso em mim: "Kris antes da Fundação CASA e Kris depois", **porque não tem como você passar por essa experiência e não se transformar de alguma forma** (Entrevistada Kris, grifo meu).

5.3 Educação transformadora ou mantenedora?

Embora a educação não formal possa ser mais libertadora, tanto pelo contexto histórico atrelado a esse campo, como pela prática dos educadores sociais, é necessário estabelecer um olhar crítico, através do qual seja possível identificar contradições para elaborar também a autocrítica.

Alguns autores se dedicaram a essa questão, que foi também um dos pontos comuns trazidos pelos educadores durante as entrevistas. De acordo com Garcia (2015), o surgimento de grande quantidade de ONGs trouxe mudanças ao cenário da sociedade civil, pois essas organizações ocuparam um espaço anteriormente preenchido pelos movimentos sociais.

No artigo "Educação Sociocomunitária em construção" (2007), Marcus Francisco Martins faz uma crítica e também uma autocrítica ao analisar o papel do Terceiro Setor, campo de atuação para os educadores sociais, por meio do qual os oito educadores entrevistados para a presente dissertação trabalharam na Fundação CASA.

O autor salienta que a apropriação, dentro do sistema capitalista e neoliberal, não se restringe à exploração da força braçal dos trabalhadores, mas também do intelecto. O chamado Terceiro Setor é tema de destaque no artigo de Martins. Segundo o autor, atualmente, muitas pessoas desenvolvem atividades junto ao terceiro setor, em que procuram suprir demandas não realizadas pelo Estado. No entanto, essa atuação é também delicada, porque:

> Essa lógica implementada pela desresponsabilização do Estado em relação às políticas sociais favorece as ações filantrópicas que se apropriam de uma nova roupagem. Estas, por estarem inseridas no contexto do terceiro setor, são encaradas, muitas vezes, como semelhantes às propostas reconhecidamente transformadoras, demonstrando que, para o grande público e para a mídia, o que pesa são as atividades oferecidas e divulgadas, e não os compromissos defendidos, colocando como propostas comuns e de igual valor aquelas que têm majoritariamente aspectos transformadores e aquelas com aspecto reformador (GARCIA, 2015, p. 228).

As problemáticas pelas quais o terceiro setor atua precisam existir para que haja demandas. É um paradoxo curioso, pois há, em certa medida, a necessidade da manutenção da existência das desigualdades combatidas. O terceiro setor não ataca a raiz

dos problemas, mantendo, assim, o *status quo*, pois o "capitalismo assimila as críticas e os movimentos que lhes são contrários" (MARTINS, 2007, p. 122).

Uma das formas de atuação mais destacadas no terceiro setor se dá pela Educação. No entanto, ressalta-se que a pedagogia pode ser "contaminada" por elementos de manutenção do sistema vigente, quando, por exemplo, se educa somente para o trabalho, com cursos profissionalizantes.

Nas unidades da Fundação CASA nas quais os educadores entrevistados atuaram, os adolescentes são obrigados a frequentarem cursos profissionalizantes. Torna-se evidente que o objetivo está em adequar os sujeitos às ordens (e desmandos) do capital. Há, segundo Martins (2007, p. 120), uma "reprodução do sistema global de vida".

> [...] A possibilidade de utilização desse campo educacional como alternativa à formal e o sucateamento da conquista dos direitos à educação escolar são as maiores preocupações, pois, utilizando-se dos discursos de parceria com a sociedade civil, a educação (no sentido de formação) perde espaço para a intenção neoliberal de individualização dos sujeitos e da extensão de suas ações, responsabilizando-os, individualmente, pela sua própria formação. Dessa maneira, valoriza-se somente a formação que contribui para a inserção e manutenção no mercado de trabalho (indivíduo produtivo e consumidor), mas não para a formação cidadã e para a constituição de um pensamento crítico (GARCIA, 2015, p. 229).

Esta questão pode também relacionar-se ao contexto privativo de liberdade quando sabemos que, na Fundação CASA, a defasagem idade/série entre os adolescentes internados é grande, conforme os dados apresentados no capítulo anterior.

No cotidiano institucional não se percebe uma preocupação voltada para este fato, por ser comum, nos cursos, as turmas serem compostas por jovens com diferentes níveis de alfabetização e de escolarização. Essa diferenciação, entretanto, em vez de contribuir para algum progresso pessoal, reforça a exclusão do adolescente que estiver em desvantagem escolar.

A turma com a qual eu desenvolvi a oficina literária é uma mostra nítida dessa disparidade. O nível de alfabetização entre as dez adolescentes que compunham o grupo era bastante diversificado. Tinha uma aluna de 16 anos cuja leitura era excelente como também tinha outra aluna, com a mesma idade, analfabeta.

Para a composição da turma, a pedagoga da instituição inicialmente me explicou que escolheu as jovens pelo tempo de internação. Ela optou por agrupar algumas adolescentes que estavam menos de seis meses internadas. No entanto, não houve atenção para a possibilidade de haver algum constrangimento para uma das alunas, única entre elas que

não sabia ler. Uma de minhas anotações no caderno de campo demonstra a situação e também traz outras marcas institucionais presentes no cotidiano da Fundação CASA:

> Quando cheguei à instituição, uma menina havia saído em liberdade. No corredor, eu entrava para a oficina e ela saía para ir embora, no por elas chamado de *mundão*.
> Na aula, as dez meninas estavam presentes. Sentamos com as cadeiras em roda. Levei algumas cópias de reportagens sobre temas que elas tinham pedido na semana anterior. Tainá novamente pediu para ler em voz alta. O texto por ela escolhido foi sobre a exploração infantil. Perguntei qual era a opinião delas sobre o assunto. Elas se posicionaram contra a exploração infantil. Falamos sobre a realidade da capital paulistana, em que crianças trabalham em faróis, por exemplo. Algumas delas se disseram surpresas com essa cena, por serem de outras cidades.
> Perguntei se elas queriam ler outras reportagens ou se preferiam começar a escrever. Optaram por escrever/desenhar. Distribuí os materiais. As folhas de papel eram de um caderno de desenho, o qual estava com todas as folhas numeradas e eu só poderia entregar uma por vez para cada menina (regras da instituição). Elas não podem ficar com papéis em seu poder.
> Os outros materiais fornecidos foram divididos entre elas: dez lápis para escrita (um para cada), cinco borrachas e três caixas de lápis de cor. No dia levei também três canetas minhas, com as quais elas também escreveram.
> Elas se colocaram do jeito que ficaram mais confortáveis. Algumas ficaram em duplas. Umas escreveram e outras desenharam. As letras são caprichadas e os desenhos também.
> Uma das meninas me pede ajuda para escrever um texto sobre bullying, pois ela não sabe ler e tem muita dificuldade para escrever. Eu peço para ela ditar e escrevo o texto que me pede.
> Pergunto se elas estudam de manhã. Elas dizem que acordam bem cedo todos os dias, fazem a *formação*[43] ainda durante a madrugada. Frequentam o ensino regular das 07h às 12h. Afirmaram gostar das aulas e também dos cursos profissionalizantes (que são obrigatórios no sistema socioeducativo de internação).
> Elas disseram gostar muito dos cursos. Nesse dia, antes do nosso encontro, elas tiveram uma oficina de bexigas. Sobre o fato de acordarem cedo, mesmo no frio, pareceram conformadas. Jaqueline disse que elas procuraram e é consequência do que fizeram. Luana disse que elas estão tendo a oportunidade de se recuperar.
> Conforme vão produzindo, me chamam e mostram os desenhos e os textos: *pro, vem ver!*
> Jaqueline me pergunta como faz os símbolos masculino/feminino, da igualdade. Os faço em um papel de rascunho e ela elabora o desenho. Pergunto a elas se estão gostando da oficina e elas afirmam que sim. Tainá disse que eu estou ajudando muito elas.
> Quando a pedagoga da instituição avisa que o horário terminou, elas ficaram surpresas por ter passado rápido e disseram que por elas, ficariam ali direto. Elas arrumam as cadeiras, me abraçam, me beijam e se despedem.
> Uma menina aparece na porta e diz que é para ela estar ali. As próprias meninas da turma disseram que não. Elas perguntam se a outra turma estava no pátio e falaram que é bem melhor estar na oficina. Ao sair, eu ouço uma menina, que não era da turma, dizer que queria fazer o curso de zines.

---

[43] *Formação* é um recurso utilizado por agentes de segurança na Fundação CASA (e também no sistema prisional) em que as pessoas reclusas ficam em fila, com as mãos nos ombros umas das outras para haver a contagem, pelos funcionários, antes de saírem para as atividades rotineiras. Após rebeliões, é comum ocorrer essa *formação* com as pessoas reclusas sentadas no chão, com as mãos na cabeça. Vicentim (2005) relata que, durante as rebeliões, muitas vezes, os adolescentes, em disputa de poder com os agentes de segurança da instituição, submetem os funcionários à *formação*, oportunizando uma vingança temporária.

> Elas [as alunas] pretendem fazer zines individuais. As meninas se referem a si próprias, em todo momento, como presas, numa evidente mostra de que o sistema socioeducativo, na prática, se assemelha com o sistema carcerário (Relato extraído do meu caderno de campo, dia 13/06/2017).

A educadora Kris também pontuou essa situação, ao explicar que, na época em que dava aulas no curso de qualificação profissional na área administrativa, não havia interesse por parte dos adolescentes, por ser um curso muito teórico, que envolvia leituras, conversas e discussões e, por isso, não chamava a atenção deles, que preferiam algo mais prático, como as oficinas na área da alimentação, cujo resultado, no caso o prato feito, podia ser experimentado. A educadora optou por modificar o planejamento inicial e passou a utilizar técnicas do psicodrama para conseguir desenvolver as atividades: "trazer outras estratégias pra aula era algo fundamental pra gente desenvolver um trabalho lá" (Entrevistada Kris).

> Tem uma questão social que precisa ser considerada, numa sala de aula em que eu estava ministrando curso, tinha adolescentes de diversos níveis de escolaridade, desde aqueles que estavam iniciando o ensino médio, outros no fundamental e até mesmo aqueles que estavam no processo de alfabetização ainda. Não tem como homogeneizar também esse processo dentro da Fundação CASA. É muito heterogêneo o público que nós temos (Entrevistada Kris).

A mesma questão foi ressaltada por Rosa, ao enfatizar que os adolescentes não escolhiam os cursos de administração por serem mais teóricos. Tendo isso em vista, os educadores já sabiam que as turmas para esse curso seriam compostas por jovens considerados indisciplinados pela instituição, que não escolheram participar, mas foram obrigados pelos funcionários:

> A aula de administração, em geral, era problema. Muitos meninos estavam nesse curso com defasagem escolar e não acompanhavam o que estava escrito na lousa. Tem uma defasagem escolar absurda, então o bom senso é: não coloca no curso que vai demandar leitura (Entrevistada Rosa).

Ao discorrer sobre a educação comunitária, Martins (2007) ressalta a necessidade de se buscar soluções às problemáticas trabalhadas junto à população atendida. Essa aproximação vai muito além das teorias acadêmicas e permite uma compreensão maior das diversas temáticas com as quais se trabalham, pois há a necessidade de "sair da crítica e estabelecer caminhos efetivos para a ação concreta" (MARTINS, 2007, p. 122).

Johni contribuiu com uma reflexão importante, ao explicar que, com a saída de Alexandre de Moraes, envolvido em diversas polêmicas e bastante criticado durante exercício do cargo, e a entrada de Berenice Gianella para a presidência da instituição em 2005, no início da transição da Febem para a Fundação CASA, houve uma jogada estratégica no sistema socioeducativo, em São Paulo. A nova presidenta firmou parcerias

e alianças com diversas ONGs para se encarregarem dos cursos no campo da educação não formal, nas áreas de arte e cultura e iniciação profissional.

O educador salienta que, dessa maneira, diversas organizações conseguiram atuar dentro da Fundação CASA para ministrar os cursos que, à época da Febem, de acordo com o educador, eram realizados de uma outra forma. A estratégia sugerida por Johni está em perceber que, a partir do momento em que as ONGs desenvolvem os trabalhos dentro dos centros de internação, consequentemente, para garantir o convênio, passam a denunciar pouco as violações e irregularidades que acontecem dentro da Fundação CASA. A declaração de Johni é contundente:

> Então elas [as ONGs] têm essas amarrações institucionais. Eu penso muito nessa gestão [da Fundação CASA] como estratégica, nesse sentido, das parcerias com essas instituições e como, através disso, conseguiu-se muita gente para entrar na Fundação CASA para fazer atividades, enfim, e eu sou uma dessas pessoas através desse tipo de parceria. Mas que, por outro lado, **você também consegue fazer com que essas instituições *passem pano*[44] para toda a violência que acontece na Fundação CASA**. Então eu acho que tem muitas coisas positivas, né, de estar lá, mas a negativa é importante reforçar nesse sentido também (Entrevistado Johni, grifo meu).

Segundo Garcia (2015), existe, no campo da educação não formal, a mesma mimetização que há nas ONGs e no terceiro setor, uma vez que os projetos e ações, em quaisquer desses âmbitos, podem tanto ser de cunho transformador como, por meio deles, manter a ordem estabelecida. A autora acrescenta que, inclusive, o mesmo projeto ou organização pode oscilar e agir de maneira transformadora em um momento e, em outro, "de acordo com o que lhes é imposto, por exemplo, pelos órgãos financeiros" (GARCIA, 2015, p. 229).

Para as educadoras e os educadores entrevistados, os limites com o quais se deparam na prática das atividades desenvolvidas por meio das ONGs são nítidos. Rosa enfatiza:

> Acho que, na perspectiva de trabalhar em instituições parceiras da Fundação CASA, esse termo parceiro já é um enrosco em si, porque está dentro em um espaço estatal de controle, só que é muito frágil essa relação, o tempo inteiro a Fundação CASA está ameaçando as ONGs. **Você não pode fazer nada de diferente, nada de mais emancipador** (Entrevistada Rosa, grifo meu).

---

[44] *Passar pano* é uma gíria que significa ser conivente.

6 A LIBERDADE É POSSÍVEL?

> Educação e liberdade. O educador brasileiro Paulo Freire nos ensinou que esse binômio é indissociável. Então, como garantir o caráter educacional e o coercitivo que caracterizam a medida socioeducativa? E como fazer isso quando a medida é de privação de liberdade? Como garantir a educação para adolescentes em privação de liberdade cujo desejo é a liberdade? Liberdade para "ir e vir", liberdade para pensar, para ousar dizer, para experimentar, para realizar a rebeldia e a potência da juventude
> (TEIXEIRA, 2013, p. 11).

6.1 Modelo escolar-prisional

O modelo pedagógico, pela perspectiva da educação social, pode ser repensado e modificado a partir dos posicionamentos de todos os atores sociais participantes, principalmente do público para qual o projeto foi proposto. No entanto, imaginar essa pedagogia libertadora em um ambiente coercitivo é um exercício difícil.

De acordo com Mallart (2014), embora na Fundação CASA o cotidiano seja marcado por privações, o relacionamento dos jovens com educadores, principalmente se comparado com a tensão estabelecida na relação com outros funcionários como os agentes de segurança, se mostra mais harmonioso.

Na Fundação CASA, todas as etapas para a realização de um projeto são tensas, desde o primeiro contato com a instituição até a finalização das atividades, pelas peculiaridades inerentes a um espaço existente como sendo socioeducativo, mas, indiscutivelmente, também punitivo. O aspecto coercitivo aparece em todos os momentos. Ao chegar às unidades da Fundação CASA para trabalhar, os educadores sociais passam por uma revista realizada por agentes de segurança ainda na portaria, que não é vexatória, como a revista realizada em familiares dos internos nos dias de visita. O celular é entregue aos agentes de segurança na portaria e uma pequena placa com um número que corresponde ao local em que o aparelho ficará guardado é fornecida, para retirar o celular na saída. A entrada com aparelho celular é expressamente proibida e reforçada por cartazes. Bolsas ficam guardadas no setor administrativo.

Caso seja uma unidade masculina, é obrigatório o uso de avental. Em unidades femininas, por mais que se incentive o uso do avental, sempre consegui entrar sem colocá-lo. Apenas uma vez a agente de segurança que estava na portaria pediu para eu colocar a jaqueta, sendo que pude tirar do lado de dentro, pois a coordenadora não implicava com esse tipo de situação.

Para as oficinas, os educadores entram apenas com os materiais necessários, que são anotados por agentes de segurança antes das atividades começarem e conferidos na saída. Nenhum tipo de material feito pelos adolescentes pode ser retirado da instituição. Mesmo para leituras e possíveis correções, é preciso utilizar o tempo de aula. É permitido levar material de fora, portanto que seja conferido e aprovado antecipadamente pela coordenação. São muitos os portões pelos quais se entram até chegar às salas de aula, cuja estrutura é idêntica a de uma cela adaptada.

Andrade e Carreira (2016) questionam se é possível construir uma educação transformadora e se é possível ser sujeito de algo em instituições privativas de liberdade. Para buscar essas respostas, as autoras apontam o paradoxo de se pensar a emancipação dos sujeitos pela educação popular no momento em que eles estão confinados em uma instituição total, cujas regras são "caracterizadas pela privação de liberdade, pela pedagogia da obediência, pelo adestramento dos corpos e por violações permanentes, sistêmicas e cotidianas dos direitos humanos" (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 416).

Na obra "Vigiar e Punir: história da violência nas prisões" (2013), Michel Foucault observa que, além do aspecto punitivo da pena à pessoa considerada criminosa/infratora, há a necessidade da aplicação de castigos. Ressalta-se que, independentemente do ato infracional praticado, a dignidade humana dos jovens em conflito com a lei precisa ser preservada durante o tempo de internação, por ser um direito inalienável.

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa: que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2013, p. 203).

A violência associa-se às instituições punitivas desde os primórdios. Há uma rígida disciplina com vista ao controle social. Essa forma de poder do Estado, por vezes "vingativa", serve para recursos muito específicos. "O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar mais e melhor" (FOUCAULT, 2013, p. 164).

De acordo com Pedroso (2003), a realidade paralela dentro de ambientes punitivos é permeada por restrições e violências como regras ditadas pelo Estado. A história brasileira, com períodos de escravidão e ditadura militar, é arbitrária, ressalta a autora. Essa dinâmica registrada é "enraizada nos pressupostos da diferenciação, tendo como foco a delimitação às camadas populares". Pedroso também destaca que "o princípio de controle e de normalização aplicados pelo Estado incidem sobremaneira nos grupos desprivilegiados" (PEDROSO, 2003, p. 42).

A montagem da estrutura de poder na sociedade leva em conta jogos de representações, como a razão do Estado, através de signos emotivos, a exemplo da prática de torturas com a ideia de se tratar de uma defesa. Essas atitudes colaboram para a criação do discurso disciplinar. As semelhanças entre o sistema socioeducativo com o sistema prisional, como já foi mencionado, são evidentes e, por este motivo, as referências são frequentes:

> Apesar de partirem de concepções, propósitos e marcos normativos distintos, na prática, o sistema de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei e o sistema prisional no Brasil possuem muitas similaridades, sobretudo em relação à seletividade racial e ao seu persistente caráter violador de direitos, constituindo-se muitas vezes como um *continuum* na vida de muitos adolescentes, jovens e adultos em conflito com a lei. Nos jogos de poder desigual que ocorrem nas fronteiras incertas entre o informal, ilegal e ilícito na sociedade brasileira [...] manter-se estritamente dentro da lei é quase um privilégio, algo não acessível a todos
> (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 417).

Ao normatizar a existência das instituições de reclusão, a sociedade deixa de se atentar ao que se passa dentro desses espaços de confinamento. Pedroso (2003) compara ambientes prisionais com cemitérios ao afirmar que as celas são como túmulos, em evidente comparação do encarceramento com a morte.

Uma das instituições de internação, a Fundação CASA, ainda atua, mesmo após a tentativa da mudança de paradigma, como uma instituição total, na qual a ordem disciplinar organiza a vida dos jovens internados, e estabelece um sistema de recompensas ou punições, em que "a garantia de direitos humanos básicos, como a condição de saúde e de higiene à escolarização, é assumida como privilégio e utilizada como moeda de troca na relação disciplinar" (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 421).

6.2 O controle social e dos corpos nas instituições totais

As instituições totais servem como locais nos quais se torna possível manter um modelo baseado na vigilância. O controle social é essencial para a manutenção da ordem das instituições. A cultura institucional disciplinar existente dentro do sistema prisional se estende às unidades de internação para adolescentes. Os próprios adolescentes sentem-se presos. Quando perguntados há quanto tempo estão internados, por exemplo, é comum afirmarem que estão presos.

> Há uma nítida demarcação entre o dentro e o fora no relato dos internos. Sua condição de internação é acompanhada por uma sensação de isolamento, relatada como atroz, como uma real *prisão*. Como em qualquer cadeia, sentem-se *presos*. Falam muito da importância das visitas, do desejo de contato e de manter os elos que os unem ao mundo externo. Ao mencionarem o *mundão*, parecem se referir a outro mundo, longínquo, inacessível e idealizado: *lá fora*... Quando finalmente conseguem sair, entram outra vez no que conhecem (SARTI, 2003, p. 76).

Esta citação de Sarti coincide com algumas de minhas vivências junto aos adolescentes na Fundação CASA. Em 2015, durante uma festa de final de ano, um dos vencedores do concurso que eu tinha ido cobrir para escrever uma reportagem, me disse que estava feliz por poder, nos oito meses em que estava "preso", comer e repetir a comida do *mundão*.

Torna-se relevante investigar essa dinâmica com a complexidade apontada por Mallart (2014), que afirma existir muitas normas antecessoras à execução das atividades cotidianas na Fundação CASA, reforçadoras dos aspectos disciplinar e carcerário da instituição, como a formação de filas, o caminhar com as mãos entrelaçadas para trás, os olhos para baixo, o tratamento aos funcionários por senhor ou senhora, entre outras regras, passíveis de punições quando descumpridas ou subvertidas pelos adolescentes. Durante as minhas passagens pela Fundação CASA, além de eu ser chamada de senhora por todos os jovens, uma diferença explícita foi perceber que na unidade feminina as adolescentes participantes da oficina de *zines* me chamavam de *pro* e se despediam de mim com beijos e abraços, enquanto na masculina o distanciamento físico era uma regra nunca desrespeitada, assim como acontece em cadeias, nas quais um homem preso não pode olhar ou ter contato com mulheres que não sejam de seu convívio.

Um dos castigos amplamente utilizados na Fundação CASA, embora seja inconstitucional, é equivalente à cela solitária dos presídios, lá chamado de *pote*: a *tranca*.

> A tranca é um recurso punitivo constantemente utilizado pelos diretores das distintas Unidades de Internação; em especial, após tentativas de fugas e rebeliões. Quando estão de *tranca*, os adolescentes permanecem confinados em seus quartos por um período que pode chegar a trinta dias. Geralmente, as atividades escolares, culturais e profissionalizantes, durante a *tranca*, são suspensas (MALLART, 2014, p. 135-136).

Em algumas de minhas idas à Unidade Lilás da Fundação CASA, havia adolescentes de castigo na tranca, com o impedimento delas frequentarem quaisquesr atividades educativas e culturais durante aquele período. Essa é uma violação gravíssima que eu presenciei em mais de uma ocasião no mesmo centro. Em novembro de 2015, houve uma rebelião na Unidade Lilás. Após quatro dias, em uma quinta-feira, fui até lá acompanhar o preparo de um prato feito por algumas jovens participantes de um concurso gastronômico, para eu escrever uma reportagem. No entanto, das dez adolescentes do grupo, apenas quatro foram liberadas, enquanto as outras seis permaneciam de castigo na tranca desde o domingo em que houve o motim. Logo que cheguei, ainda no portão dessa Unidade, ouvi gritos de adolescentes solicitando aos funcionários o pronto-socorro (PS)[45].

O mesmo fato se repetiu em outra visita feita naquele ano, no início de dezembro, com jovens de castigo na tranca durante o horário de aula. Algumas atitudes rotineiras, como a revista corporal dos adolescentes antes e após suas atividades, além dos castigos acima mencionados, são reforçadoras do aspecto carcerário que existe na Fundação CASA, assim como a arquitetura das unidades, com muitos portões de ferro, cadeados, grades e muros altos.

---

[45] Como também acontece no sistema carcerário com os detentos, quando algum adolescente internado está doente ou precisa de atendimento médico, há gritos por PS (pronto-socorro), na tentativa de agilizar o encaminhamento da pessoa tutelada que se encontra debilitada. Ao mesmo tempo em que gritam, os prisioneiros fazem barulhos nas grades com talheres ou algum outro tipo de material que emita som. Em todas as instituições para privação de liberdade nas quais eu estive (distrito policial, penitenciárias e unidades da Fundação CASA), em diferentes anos (de 1997 a 2017, pelo menos), em alguma ocasião, ouvi gritos por PS, o que sugere precariedade -ou até mesmo negligência- em relação ao direito à saúde. Tais pedidos nunca foram atendidos nos momentos em que eu estava presente. No entanto, algumas adolescentes já me relataram terem conseguido passar por atendimento em hospitais após solicitar. Em relação à saúde de adolescentes tutelados, em duas ocasiões presenciei a permanência desses jovens em unidades de postos de saúde da região leste de São Paulo. Em 2004, em um posto de saúde que se localiza próximo ao extinto complexo da Febem Tatuapé, havia um adolescente sentado à espera de uma consulta. Embora ele fosse de estatura baixa, bem magro e estivesse algemado, havia dois agentes de segurança musculosos e armados, um de cada lado do rapaz. Me recordo de ter ficado indignada com a cena, assim como ter me sentido impotente diante dela. Em 2016, em um posto de saúde localizado na Mooca, uma adolescente algemada e com o uniforme de cor lilás, característico das unidades femininas de internação, esperava atendimento. Uma funcionária a acompanhava e pude ver quando ofereceu água para a adolescente, que tomou com dificuldade no bebedouro, uma vez que estava algemada e não tinha controle sobre seu corpo naquele momento, tendo que contar com o aperto de botão da funcionária. A estigmatização, nessas ocasiões, é forte, pelo fato de os adolescentes chegarem e permanecerem nos postos de saúde uniformizados, algemados e escoltados.

> Cotidianamente, ouvíamos gritos e barulho ocasionados pelas adolescentes que estavam de *tranca* nos dormitórios, que batiam nas pesadas portas de ferro pedindo para serem levadas ao banheiro ou – em menor proporção – pedindo para falar com sua técnica ou mesmo com o diretor (GRILLO, 2018, p. 75).

Rosa descreveu algumas situações desencadeadas por esse controle. No tocante às ONGs na Fundação CASA, ela pontuou ser uma relação delicada, tanto pela precarização das condições trabalhistas como pelas ameaças, pois, de acordo com ela

> [...] se você sai um pouquinho da linha, você é ameaçado de não estar naquele espaço, de perder parceria, quando o educador não é ameaçado pessoalmente. Eu já conheci caso de colocarem drogas na mala de educador, de educador não poder entrar numa regional inteira, um caos. É um lugar muito violento para se trabalhar (Entrevistada Rosa).

Para conseguir desenvolver as atividades dentro da Fundação CASA, Rosa se deparava com muitos entraves, pois não podia levar nenhum tipo de artifício tecnológico, não podia utilizar internet nos centros, entre outras dificuldades: "acabam sendo muito limitadas as potências que têm nesse espaço" (Entrevistada Rosa).

Nas oficinas de educação musical, ela negociava com a instituição a sala menos pior que, no caso da unidade específica, era na biblioteca. Nesses encontros, Rosa disse que sempre havia um mal-estar entre os educadores e os agentes de segurança, que não permitiam o contato das adolescentes com os livros naquele momento de aula, por argumentarem que elas rasgariam folhas para fazer *pipas*[46]. A educadora demonstrou a perplexidade pela proibição de pegar livros em uma biblioteca de um centro socioeducativo. Rosa também contou sobre outro entrave, relacionado à tranca, considerando-o "bizarro":

> Essa sala [utilizada para as oficinas de educação musical, na qual funcionava a biblioteca do centro de internação] ficava na frente de dois dormitórios e as meninas ficavam muito de tranca, elas ficavam batendo, queriam ir no banheiro, bravas pra caramba e é até bizarro falar isso, mas sim, atrapalhava a aula. Olha o contexto de violência em que você está inserido, em que você não consegue nem dar a sua aula e a menina está presa. Presa dentro da prisão (Entrevistada Rosa).

De acordo com Goffman (2013), ao ser internado em uma instituição total, o indivíduo passa por "uma ruptura inicial profunda com os papéis anteriores e uma avaliação de perda de papel" (GOFFMAN, 2013, p. 24).

A identidade desse sujeito passa por uma mutação forçada, por meio da qual ele se adaptará ao ambiente e perderá muitos de seus referenciais, anteriores ao confinamento:

---

[46] *Pipa* é o nome que se dá aos bilhetes trocados clandestinamente por pessoas presas, para se comunicarem.

> O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua *carreira moral*, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele (GOFFMAN, 2013, p. 24).

A individualidade, nessas instituições, não existe. Os bens pessoais também são retirados do poder da pessoa internada. Até mesmo o controle pela aparência pessoal é proibido. Sob tutela do Estado, a pessoa logo recebe uniformes da instituição, cujo material da vestimenta, conforme explicita Goffman (2013), é de má qualidade. Rapidamente, todas as pessoas internadas estarão padronizadas. "Restam poucas indicações que revelam o *status* social no mundo externo" (GOFFMAN, 2013, p. 25).

> No entanto, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal. Roupas, pentes, agulha e linha, cosméticos, toalha, sabão, aparelho de barba, recursos de banho – tudo isso pode ser tirado dele ou a ele negado, embora alguns possam ser guardados em armários inacessíveis, para serem devolvidos se e quando sair (GOFFMAN, 2013, p. 28-29).

Na Fundação CASA, esta situação apresentada por Goffman é verdadeira. Em uma festa realizada na Unidade Lilás houve uma brincadeira de pescaria cujos prêmios eram cremes hidratantes e sabonetes. Por mais que esses produtos não fossem ficar com as adolescentes internadas, mas sim no pertence, para quando saíssem, houve um grande interesse delas pela pesca, por desejarem aqueles cosméticos, chamados por elas de *sabonete do mundão*. No dia, uma das jovens perguntou se eu poderia dar a minha ficha para ela jogar mais uma vez e ficou muito feliz e agradecida quando eu concordei, tendo me dado um abraço.

Quando perguntada se alguma aula já precisou ser interrompida dentro da Fundação CASA, Rosa contou sobre um dia em que ela acompanhava um curso em uma unidade masculina como coordenadora de Polo. Ela estava junto ao educador responsável pela oficina, para pensar maneiras de fazer aquela turma funcionar, ao ouvir as reivindicações dos jovens. De repente, Rosa começou a perceber uma movimentação por parte de um adolescente, que sentava em várias cadeiras diferentes para ver em qual lugar o segurança estava. Ao perguntar para o rapaz o que estava acontecendo, ele disse que estava tudo bem e só era para ela ficar perto da porta. Ela imediatamente entendeu que poderia haver

um motim e, com calma, pegou todos os lápis, separou os materiais, os guardou e ficou lá na sala: “Eu nunca me senti em risco ali dentro, eu sabia que não ia estar em risco” (Entrevistada Rosa). Esta afirmação de Rosa reforça a ideia de que o respeito dos adolescentes com os educadores existe, ao contrário do desafeto que têm com os seguranças. A interlocutora recordou que, naquele dia, em um determinado momento, a sala inteira saiu e os jovens sentaram no pátio, em meio a uma confusão que aconteceu muito rápido:

> Os funcionários já tiraram a gente correndo porque tinha armado uma rebeliãozinha. Mas nem era uma rebelião, os meninos na verdade estavam parando a Casa porque eles queriam sabonete para tomar banho, porque estavam sem sabonete já não sei há quantos dias e eles estavam deselegantes, como eles falaram. E foi uma pancadaria, depois a gente ficou sabendo. Voltamos lá e os meninos estavam todos quebrados, aquela desgraça (Entrevistada Rosa).

Negar ao adolescente os itens higiênicos básicos confere à instituição uma perversidade que faz parte de “um processo de mortificação do eu [...] levado às últimas consequências” (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 421). Para Goffman (2013), essa postura institucional tem em vista a deformação pessoal e a perda do conjunto da identidade da população privada de liberdade, que pode ser explicada da seguinte maneira:

> [...] Para isso, as pessoas internadas são submetidas a perdas frequentes, como a “perda do equipamento de identidade” que compreende a perda do nome, dos bens, do controle sobre seu corpo, da sua aparência, da privacidade, das possibilidades de interação social, entre outros (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 421).

A mortificação do ego (Goffman, 2013) é um dos efeitos produzidos pelas instituições totais. A pessoa internada sofre uma ruptura brusca tanto com a sociedade como com a própria individualidade. Essa conjuntura ocasiona, como morte social, o esvaziamento de uma identidade social.

Essa morte social, de acordo com Birman (1980), passa pelo assujeitamento do indivíduo. No espaço institucional restrito e fechado, o poder de decisão não cabe mais ao jovem internado, que passa a ter os movimentos minuciosamente controlados e regulados.

O controle de acesso ao banheiro, fato presenciado por mim na Unidade Lilás, ilustra essa questão. Naquele centro, as adolescentes podem utilizar os banheiros apenas quando autorizadas por algum funcionário. A entrega de papel higiênico é feita somente no

momento dessa autorização. O controle em relação às necessidades fisiológicas de adolescentes internados também é uma regra institucional. Grillo refere-se a este fato em sua pesquisa:

> Ainda em relação às regras e a massificação dos sujeitos pelo corpo diretivo e de funcionários, de modo geral, estes pontos podem ser observados na Fundação CASA com o uso de uniformes, nos sacos em que são guardados os pertences das adolescentes serem marcados com números – sendo que elas não têm acesso a eles durante a medida de internação – e nos horários rígidos para acordar, para tomar banho e até para ir ao banheiro (GRILLO, 2018, p. 54).

De acordo com Grillo (2018), a individualidade das jovens internadas na Fundação CASA não é considerada nem sequer para a utilização do banheiro, porque essas idas são planejadas, pelos funcionários da instituição, dentro da rotina diária:

> [...] Ao acordar, na hora do banho (sendo que é proibido defecar, porque as funcionárias que acompanham as meninas a tomarem banho alegam que não são obrigadas a sentirem cheiro de fezes); entre o café da manhã e os cursos; perto da hora do almoço; no intervalo da escola e à noite, na hora do banho (mesma regra do banho da manhã). Na hora de escovar os dentes as adolescentes tinham como regras entre elas não utilizarem o vaso sanitário, já que compreendiam ser falta de educação com as companheiras que estavam realizando a higiene bucal. Casos excepcionais eram discutidos entre elas (GRILLO, 2018, p. 78).

Amélia expôs uma situação presenciada por ela durante a internação que explicita a humilhação por qual a pessoa internada está submetida, de maneira desproporcional:

> O que eu já presenciei de opressão? Nossa, muita coisa. Fora da sala de aula também. Uma vez uma menina tava com dor de barriga e tava na hora do banho e as tias não deixaram ela ir no banheiro e também não deixaram ela usar o banheiro na hora do banho, porque as outras meninas tavam usando, daí ela tava com tanta dor de barriga que acabou fazendo cocô no box. E aí as funcionárias começaram a xingar ela, levaram ela pra tranca, bateram nela, ela foi até trocada de espaço, porque as próprias funcionárias tavam *zoando* ela e aí as meninas começaram a zoar ela também. Mas, vixe, já vi várias coisas (Entrevistada Amélia).

Este relato de Amélia é gravíssimo e escancara, em apenas uma situação específica, diversos crimes de Estado contra a jovem tutelada. No artigo 5 da Constituição Federal está colocado que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. No termo III do referido artigo consta que ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante. Entretanto, a medida socioeducativa de internação, na Fundação CASA, em muitos aspectos, se mostra inconstitucional.

De acordo com Vicentin (2005, p.74), “a humilhação faz parte de um rito perverso de submissão dos internos à disciplina da Febem/SP [atual Fundação CASA]”. O controle do corpo se demonstra de várias maneiras no cotidiano dentro da Fundação CASA.

Praticamente em todas as entrevistas surgiu esse assunto. O contato físico entre os educadores e os jovens é inexistente em muitos dos centros nos quais o afeto não é permitido.

Johni destacou como uma das dificuldades de atuação na Unidade Grená[47]essa impossibilidade de demonstrar afetividade, ao trazer o seguinte relato:

> [...] no período em que eu estive lá era proibido você apertar a mão de um moleque, você tocar no seu aluno. Como você consegue dar aula sem tocar em uma pessoa? E eu, pelo menos, quando dou aula e estou dentro desses espaços, um dos meus interesses também é poder demonstrar afetividade. E afetividade a gente demonstra pelo olhar, por outras coisas, mas também pelo toque. Então pra mim foi muito difícil estar naquele espaço sem poder tocar nos alunos. Então, quando os funcionários saíam era a festa porque a gente fazia o ato mais subversivo lá, que era se abraçar, era tocar, era apertar a mão
> (Entrevistado Johni).

As instituições fechadas, tanto as do sistema carcerário com as do sistema socioeducativo, são altamente masculinizadas e, quando se trata de uma educadora mulher, o contato físico com os adolescentes se torna ainda mais restrito. Kris apontou que essa restrição dava uma sensação de engessamento:

> Qualquer palavra que você dissesse diferente já era questionada. Tem centros em que eu trabalhei que não podia cumprimentar os adolescentes com aperto de mão e eu trabalhava com cursos administrativos, de auxiliar administrativo, então como eu vou trabalhar, por exemplo, juventude e mundo do trabalho, em que a primeira coisa que se faz no mundo do trabalho é o aperto de mão, tão comum da nossa convivência social, você não podia trabalhar, principalmente quando era uma educadora mulher. Então, sendo uma educadora mulher, você já tinha uma restrição ainda maior em relação à questão de aproximação com os adolescentes, parece que sempre vai ter uma questão voltada à questão de gênero que você precisava cuidar, então eu já ouvi coisas: "mas se o adolescente te cumprimenta com aperto de mão ele vai maliciar, vai achar que você está dando mole", dando a entender coisas nesse sentido. Penso que essas questões eram as mais complexas, para mim, de questões da instituição (Entrevistada Kris).

Sobre o minucioso controle contra os corpos institucionalizados, Pedroso (2003) faz a seguinte explanação:

> É exatamente em meio a essa normatização que os mecanismos de exclusão se efetivam. Analisar o "mundo murado", espacialmente fixado, é uma forma de detalhar os meandros da política e da economia. A história dos poderes é também uma história dos espaços. O território da prisão é o local do ocultamento, pois esconde o corpo do condenado pela sociedade para a mesma sociedade; mais que isso, também aponta o criminoso e o crime. É um regime "transparente", pois tem como objetivo a vigilância e o olhar contínuo sobre o encarcerado, produzindo, a partir dessa experiência, um novo saber. Criaram-se procedimentos específicos que atravessaram todo o corpo social, impondo uma nova ordem, legítima (PEDROSO, 2003, p. 28).

---

[47] Utiliza-se o nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos. Trata-se de um centro de internação masculino com problemas e denúncias desde a época em que era Febem.

De acordo com Sarti (2003), o adolescente se apropria, à sua maneira, do próprio corpo institucionalizado e malcuidado. Por meio de marcas simbólicas, mesmo que silenciosamente, seja através de tatuagens com os mais diversos significados, cuja comunidade de iguais identifica imediatamente, seja por meio das gírias utilizadas, pelos cortes de cabelo ou pelas cicatrizes. Sente-se, assim, com um pequeno poder em meio às extremas privações, utilizando o que lhe resta de único dentro da Fundação CASA, que é o próprio corpo.

> O corpo adolescente, ainda em transformação e crescimento, o que mobiliza muito de sua energia física e emocional, é objeto de maus tratos em muitos sentidos: pelos atos violentos, pela negação da sexualidade e pelo descuido com a saúde física. Feridas e doenças de pele são frequentes nos relatos dos internos e, muitas vezes, visíveis (SARTI, 2003, p. 71).

A disciplina com o corpo (Foucault, 2013) é naturalizada na Fundação CASA. Torna-se comum e esperado que, principalmente nas unidades de internação masculinas, o comportamento dos adolescentes seja o de não manter qualquer contato mais próximo com as mulheres, em um tipo de contrato interno aprovado tanto pela parte vigilante, composta pela instituição e seus funcionários, como pela parte vigiada, da qual fazem parte os adolescentes internados. O prazer, além de não ser permitido, é passível de punições severas caso seja externado.

6.3 O respiro que chega do mundão

Uma questão comum levantada pelos entrevistados e confirmada por minha própria experiência, respaldada por bibliografia específica, é o fato de haver maior interesse por parte dos adolescentes quando alguns símbolos do *mundão*[48] entram na Fundação CASA.

As educadoras e os educadores sociais que trabalham no campo da educação não formal são alguns dos atores sociais que podem ser identificados dentro dessa dinâmica. Na dissertação “Fundação CASA: o passado ditatorial no cotidiano democrático?” (2017), Marília Rovaron argumenta o seguinte:

---

[48] *Mundão* é a gíria utilizada pela comunidade privada de liberdade para se referir às ruas, ao mundo livre, fora do ambiente prisional.

> Sobre a inserção no campo estudado, é importante salientar que o olhar dos adolescentes para os profissionais "de fora" da instituição, sobretudo para os educadores sociais, que não são considerados como "funças"[49], possibilita uma aproximação vislumbrada por eles com esperança de diálogos respeitosos e acesso à justiça. É frequente a abordagem feita por eles para relatar situações de tortura e maus tratos vivenciados cotidianamente
> (ROVARON, 2017, p. 22).

Esta temática foi amplamente trazida pelos entrevistados. Albert explica:

> Os adolescentes sempre nos receberam de forma muito próxima e carinhosa, porque é uma instituição e todos que trabalham nessa instituição, de alguma forma, acreditam que o menino tem que estar lá pagando por um crime e todo o corpo de seguranças e pedagogos pautam muito essa punição de maneira muitas vezes violenta. Então, quando há pessoas que estão junto com eles numa perspectiva mais próxima, de afeto, pedagógica, eles percebem que é diferente a maneira que eles tratam, que olham eles como adolescentes e não como criminosos, então existe um retorno e ficam contentes por terem pessoas ali que eles possam conversar abertamente, por não haver outros espaços de diálogo. Tem pessoas que estão dispostas a dialogar de forma livre, que não seja uma forma moralista, então há uma boa recepção
> (Entrevistado Albert).

Todos os educadores entrevistados focaram nos adolescentes, nas relações que estabelecem com eles e não nos atos infracionais, mostrando que os enxergam como seres humanos e como sujeitos de direitos. Essa "perspectiva mais próxima, de afeto, pedagógica", como ressaltou Albert, pode ser resultado do fato de eles atuarem dentro da instituição, mas não serem funcionários dela.

Leandro considera fundamental esse papel exercido por meio da educação não formal, dentro da instituição:

> A importância desse trabalho é trazer um pouco do fora dos muros para dentro da Fundação CASA. Quanto ao tema educacional em si, você enfrenta, muitas vezes, uma situação de desinteresse por parte dos jovens. Mas, de qualquer forma, é bom pro jovem, na minha opinião, ter um pouco de notícias lá de fora, ares de fora, porque ele acaba ficando em contato somente com funcionários e com equipes que vivem lá dentro também, que são os orientadores socioeducativos e tal, então acaba tendo pouco contato com o mundo exterior (Entrevistado Leandro).

De acordo com Goffman (2013), as instituições totais, aparentemente, não modificam a cultura do sujeito internado, mas interfere sobre essa cultura ao provocar o que o autor conceitua como destreinamento, que tornará o egresso "temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária" (GOFFMAN, 2013, p. 23).

---

[49] *Funça* é uma gíria para se referir aos funcionários da Fundação CASA, principalmente aos agentes de segurança. A palavra carrega uma conotação pejorativa, pois os funças não se aliam aos adolescentes.

A afirmação de Leandro, ao destacar a importância de os educadores levarem elementos externos às aulas para serem compartilhados com os adolescentes internados, pode ser apoiada pela explicação de Goffman (2013), à ideia de que, quanto mais tempo e mais isolado o indivíduo ficar, mais difícil será a volta para a vivência ao seu meio social, familiar, ao *mundão.*

No entanto, a pessoa internada, durante a sua passagem pela instituição total, embora não se sinta mais sendo "de fora", nunca se sentirá "de dentro", ou seja, estará sem referências importantes durante o período de internação, como se estivesse em um "não lugar".

> Para o internado, o sentido completo de estar "dentro" não existe independentemente do sentido específico que para ele tem "sair" ou "ir para fora". Neste sentido, as instituições totais realmente não procuram uma vitória cultural. Criam e mantém um tipo específico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, e usam essa tensão persistente como uma força estratégica no controle de homens (GOFFMAN, 2013, p. 23-24).

Segundo Manoel Pedro Pimentel (1983), a pena de prisão não tem qualquer função utilitarista, tendo em vista que a única finalidade de existência do sistema carcerário é a punição. Embora na Fundação CASA existam atividades consideradas educacionais, para os adolescentes, ela é uma instituição total de cunho punitivo e de controle social, e, desse modo, enquadra-se nessa condição destacada por Pimentel.

De acordo com o autor, os estabelecimentos penais são contraditórios por, em teoria, pretender uma chamada ressocialização, que seria alcançada por meio do sentimento de dignidade humana, sendo que, na prática, "o que se faz é exatamente o oposto do que se diz" (PIMENTEL, 1983, p. 152).

Entretanto, embora sejam feitas denúncias sobre as violações contra as pessoas aprisionadas, ressalta-se que, por grande parte da sociedade e dos órgãos públicos responsáveis, as instituições totais não são sequer questionadas, como também não se questiona a face oculta das leis, isto é, não se procura "saber quais são os critérios que levam o legislador a incluir esta ou aquela conduta no rol das incriminações" (PIMENTEL, 1983, p. 3).

> O mundo da prisão é um mundo peculiar e não, como muitos pensam, uma miniatura do mundo livre. Para começar uma análise crítica, deve-se reconhecer que a prisão fechada implica em um sistema repressivo, totalitarista, em que o preso deve obedecer cegamente se quiser obter um certo grau de reconhecimento por parte da administração. Por isso, perde a liberdade duas vezes (PIMENTEL, 1983, p. 154).

A resposta da interlocutora Kris, quando perguntada sobre qual é o principal ponto positivo do trabalho desenvolvido por ela, baseou-se inteiramente na perspectiva de "arejar" o ambiente por não estar nele cotidianamente:

> O ponto positivo principal, do nosso trabalho como organização social, que não está lá dentro o tempo todo, mas vai de fora e entra lá, desenvolve o seu trabalho e vai embora. Veja bem, é diferente de funcionário que está lá todo o dia, fazendo plantão e tal. É uma outra visão. Eu acho que a vantagem do nosso trabalho é justamente esse olhar de fora, um olhar mais descansado dessa rotina, da realidade da instituição. Descansado no sentido de esse funcionário que está lá, numa situação precarizada, muitas vezes, que nem sempre é ouvido, que está lá há muitos anos, funcionário público, não sei se ele realmente gostaria de estar lá, mas fez um concurso e caiu lá, nem sempre acredita no que ele está fazendo, na importância do trabalho dele. No caso desse educador que vem de uma organização social, geralmente ele está entrando lá, nós, por acreditar muito no que estamos fazendo, no sentido de onde estamos entrando, eu não estou dando aula na Fundação CASA por falta de opção, eu estou dando aula porque eu quero estar nesse espaço, eu quero estar com esses meninos e essas meninas e acredito que é importante estar lá. Então esse olhar pro adolescente, e eu não estou falando que o educador é melhor ou pior do que o funcionário, que está lá cumprindo plantão. Talvez seja diferente esse olhar ao adolescente, não no sentido de julgamento. Sei que não é fácil para o funcionário estar ali, imagino quanta porrada ele está levando simbolicamente e, muitas vezes, na prática. Mas, eu acho que o educador da organização social, pelo que eu pude ver, a gente tava lá e procurava desenvolver no educador esse olhar pro adolescente. Uma coisa de "olha pro adolescente que está aí na sua frente, olha nos olhos dele. Você como educador não é mais e nem menos do que o menino que está aí na sua frente. Muitas vezes ele teve uma experiência de vida que pode ter sido muito diferente da sua, como educador, e você vai ter muita coisa pra aprender com esse menino". Eu acho que esse olhar e essa escuta que a gente procurou desenvolver nos educadores nesse projeto é algo que eu percebi que fazia a diferença, sutil, mas fazia diferença no sentido de até os adolescentes olharem pros educadores de um jeito diferente, de eles falarem: "senhora, não é nada com você o que eu estou reclamando, o mau humor é com os funças aí". Eu sei que não é fácil a função do funça, mas eu acho que o educador que estava ali tinha a função de criar um espaço de conversa, de ouvir o que eles tinham pra dizer, de criar uma reflexão (Entrevistada Kris).

Além dos elementos e símbolos do *mundão*, aos quais os adolescentes internados podem ter acesso por meio dos educadores, um ponto importante destacado por vários entrevistados foi a possibilidade de garantir a integridade física dos jovens, pelo menos no momento das atividades. A violação de direitos, a prática de torturas e outros maus-tratos são percebidos como rotineiros dentro da Fundação CASA.

De acordo com Vitor Silva Alencar, no artigo "Justiça juvenil: repressão e violação de direitos" (2010), é evidente que há uma contradição entre as normas e as práticas presentes nas instâncias do sistema de justiça juvenil, tendo em vista as violações aos direitos humanos nessa esfera. O autor reitera que, no mesmo período em que a população de adolescentes punidos aumentou significativamente, também houve aumento

emblemático de violações contra os adolescentes que cumprem medida privativa de liberdade.

A garantia de direitos humanos básicos é compreendida também como algo inerente à prática educacional na Fundação CASA. Os educadores entrevistados preocupam-se com outras questões, além dos conteúdos das oficinas e dos cursos. Johni destacou essa prática como sendo o que há de mais importante no trabalho desenvolvido com os jovens:

> [...] Mas acho que o mais interessante nesses dois anos em que eu estive próximo deles é que no papel como professor, como educador, dentro de sala de aula, você de alguma forma consegue garantir, é difícil dizer isso, mas consegue garantir com que, naquele período de aula ninguém sofra alguma violação. Então era algo que eu tinha muito na minha cabeça. A aula, que tem uma hora, duas horas, era uma forma, naquele espaço da aula, eu podia garantir que tava todo mundo preso, mas que teria o máximo de liberdade possível dentro daquela sala. Então de alguma forma conseguir garantir com que ninguém sofresse nenhuma violação, conseguir tratar todo mundo muito bem e se tratando de Fundação CASA isso é uma exceção, conseguir garantir com que todo mundo se sinta bem no espaço. Então acho que é mais ou menos por aí, né, de garantir um espaço bom pra molecada, da possibilidade de apresentar essas outras questões do mercado de trabalho e tentar fortalecer a molecada de alguma forma. Ou seja, trazendo coisas específicas que a molecada queria, conteúdos, assuntos, discussões específicas que eles queriam, conversando, dando outros tipos de apoio. Acho que, em relação à profissionalização é isso, só no meio fechado. As entradas que eu fiz de outra forma acredito que passa a surgir a possibilidade de você estar junto com a molecada, de poder estar fortalecendo ela de alguma forma, poder garantir com que naquele espaço daquela atividade ninguém sofra algum tipo de tortura e, se acontecer, você consegue de alguma forma criar um fluxo para pensar como encaminhar isso (Entrevistado Johni).

Grande parte da sociedade desqualifica os jovens autores de atos infracionais, sendo eles, alvos de muitos preconceitos. Posto isto, compreende-se melhor o fato de quase não haver comoção quando violações são praticadas dentro dos limites murados da Fundação CASA. Este é um dos motivos pelo qual os educadores entrevistados consideram importante, além de atentarem-se para os conteúdos pedagógicos trabalhados, atuarem como garantidores de direitos naquele espaço.

> Pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes... É difícil, para o senso comum, juntar a ideia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado. Neste contexto de indefinições crescem os preconceitos e alastram-se explicações simplistas, ficando a sociedade exposta a um amontoado de informações desencontradas e desconexas usadas para justificar o que no fundo não passa de uma estratégia de criminalização da pobreza, especialmente para os pobres de raça negra (VOLPI, 2010 apud ALENCAR, 2010, p. 56)[50].

---

[50] VOLPI. Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O entrevistado Errico pontuou que:

> A importância para quem está desenvolvendo o trabalho, no meu caso foi muito importante para uma série de coisas, pra conhecer como é a realidade de uma instituição total, como os meninos são controlados o tempo todo, como eles são machucados lá dentro, dá para perceber uma série de coisas do que representa aquele local. Então dá para entender o contexto dos meninos e o que eles passam lá dentro (Entrevistado Errico).

Albert também destacou a sua presença como importante para evitar a prática de tortura contra os adolescentes institucionalizados:

> Os pontos positivos, de estar dentro da Fundação CASA, é justamente ter esse contato com os adolescentes e poder produzir alguma forma de conhecimento com eles. Acho que o principal é estar presente de alguma forma, dar algum tipo de fortalecimento naquele momento que ele está passando e a presença de grupos numa perspectiva próxima evita inclusive que os meninos, naquele momento, estejam desprotegidos. A presença de grupos dentro da Fundação CASA inibe a violência que eles sofrem. Então, são momentos em que os meninos e que as meninas não vão ser torturados e outro ponto positivo é a possibilidade de discutir temáticas que não sejam punitivas e que possam, de alguma forma, levar o adolescente a perceber que ele, que a construção de vida dele, pode ser de outra forma. Uma forma construtiva e não punitiva (Entrevistado Albert).

6.4 Táticas de (sobre)vivência em uma instituição total

Estratégia e Tática, segundo Michel de Certeau (2011), correspondem a duas forças contrárias, utilizadas por sujeitos que ocupam lugares diferentes em um mesmo contexto. Na presente pesquisa, pode-se relacionar a estratégia com a estrutura de poder institucional, exercida pelos agentes do Estado, “capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2011, p. 45).

Antagônica à estratégia, a tática pode ser pensada como uma forma de ação de alguns jovens tutelados e também de alguns educadores sociais. A tática, segundo Certeau (2011, p. 45), é uma prática que “se insinua, fragmentariamente”. Conforme o autor, a tática “não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias” (CERTEAU, 2011, p. 45).

A tática, de acordo com Certeau (2011), é uma relação entre a razão, a ação e o instante. O sujeito que se encontra em uma posição “mais fraca”, utiliza-se da tática para se colocar (mesmo que temporariamente) em uma posição mais forte, através da qual se pretende “vencer o poder por uma certa maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU, 2011, p. 47).

Na Fundação CASA, as táticas utilizadas tanto pelos educadores como por adolescentes internados, assumem a forma de resistência, no sentido de tentarem

"caminhar" dentro da instituição total permanecendo o mais fiel possível às próprias ideias e condutas. Para as educadoras e os educadores, a tática contribui para que consigam fazer seus trabalhos de maneira ininterrupta. Para os adolescentes, a tática os ajuda a *tirar a cadeia da melhor maneira possível*[51]. Grillo (2018) também destaca a importância das táticas de resistência de jovens mulheres internadas na Fundação CASA:

> […] Devemos aprender com as táticas de resistência operadas pelas meninas. Manter a potência de ação viva, perseverar na existência, buscando bons encontros que possam ajudar na organização política de enfrentamento à barbárie que está posta é o legado das táticas de resistências desenvolvidas pelas meninas (GRILLO, 2018, p. 118).

Para falar sobre as táticas, é interessante antes romper com quaisquer opiniões estereotipadas relacionadas aos adolescentes em conflito com a lei. Ao olharmos para os jovens infratores e não os julgarmos nem como culpados, nem como vítimas e nem como heróis, mas como sujeitos com as próprias histórias e subjetividades, conseguimos mais facilmente compreender algumas particularidades inerentes às condições de encarceramento de adolescentes.

Por mais que haja um recorte de classe definindo a maior parte da população jovem privada de liberdade, cabe destacar a importância do não estabelecimento de uma relação direta entre situações adversas e entrada dos jovens no "mundo do crime". Além de sabermos da existência de muitos jovens em contextos considerados adversos que não optam pela criminalidade, também existem adolescentes que, por mais que possuam condições econômicas mais favoráveis, se envolvem em transgressões.

Sarti (2003) analisa esse aspecto, ressaltando a existência de preconceitos não apenas relacionados aos adolescentes que cometem delitos, mas também às famílias[52], frequentemente consideradas desestruturadas:

> O adolescente que comete delitos é alguém que, muito provavelmente, viveu alguma experiência marcante de privação. Não é fácil definir claramente de onde vem esta falta, sem incorrer em preconceitos. As cenas que povoam o imaginário social sobre os infratores – família desestruturadas, pais alcoólicos, desemprego, pai ausente, mãe chefe de família – embora ocorram, não são a regra geral. Sobretudo, não explicam definitivamente o delito. Já foi demonstrado que essas situações não fazem necessariamente o criminoso (que

---

[51] *Tirar cadeia* é uma gíria amplamente utilizada pela comunidade carcerária que significa cumprir a pena em regime fechado.

[52] Na Fundação CASA, em diversas ocasiões e contextos diferentes, eu conheci familiares de adolescentes internados. As mães e os pais com os quais conversei sempre demonstraram preocupação com seus filhos, orgulho pelas conquistas dos jovens durante o período de internação (em formaturas, premiações, festas etc.), presença e afeto.

> também provém daqueles de maior estabilidade), assim como, nessas situações de instabilidade, nem sempre se observa a presença de criminosos (SARTI, 2003, p. 79-80).

O próprio fato de estar privado de liberdade na Fundação CASA pode conferir ao adolescente *status* e reconhecimento em seu meio social. Soares (2004) discute essa questão ao discorrer sobre a saída da invisibilidade social pelo jovem pobre, conseguida, muitas vezes, pela entrada no mundo do crime. A trajetória do jovem em cumprimento de medida socioeducativa pode também lhe fazer sentido e as demonstrações de resistência são movimentos que buscam manter a própria sobrevivência e dignidade do jovem lá dentro, embora saibamos que, como enfatizou Albert, a obediência é naturalizada na instituição e "não existe nenhum aspecto de autonomia dos adolescentes dentro dessas atividades" (Entrevistado Albert).

No entanto, o mesmo corpo que é controlado pode também ser instrumento de insurgência. De acordo com Vicentin (2005), o adolescente internado mostra o poder sobre o próprio corpo por meio de suas rebeliões, quer seja a rebelião literal ou outras ações que demonstrem a "potência de problematizar e evidenciar brutalmente o lugar-prisão" (VICENTIN, 2005, p. 36).

No caso das rebeliões, temos estratégias, uma vez que são atos que buscam o enfrentamento do poder instituído. Mas mesmo as táticas, utilizadas no dia a dia, conferem aos adolescentes um poder que, por menor que seja, rompe com a lógica institucional, que pressupõe a obediência cega. A necessidade da resistência dos jovens tutelados diante das violências impostas faz com que eles queiram "reafirmar mais fortemente a capacidade de resistir ao medo e à violência. Ser mais forte que a punição é o caminho: ser mais bandido, ser mais violento... e, assim, para eles *Febem é cadeia de chocolate*"[53] (VICENTIN, 2005, p. 39).

---

[53] *Cadeia de chocolate*, de acordo com a autora, significa dizer que os adolescentes se referiam ao período de internação como tendo sido tranquilo, fácil. Ela faz uma analogia ao fato de, à época da Febem, o chocolate ser distribuído em datas comemorativas em que os funcionários temiam possíveis tumultos, como no Natal e no Carnaval. No atual contexto da Fundação CASA, eu já escutei, por parte de adultos que estiveram presos, a associação do sistema socioeducativo como sendo *mamão* (moleza), como sendo um local em que se toma Mupy (marca de um suco de soja em saquinho). Em uma formatura na Unidade Lilás, na qual foram distribuídos bolo e suco, pude experimentar o suco de morango que dizem ser Mupy (as próprias adolescentes internadas o chamam assim). Não se trata do suco citado, mas de fato é uma bebida parecida, também ensacada e igualmente saborosa.

A autora também faz um questionamento pertinente e reflexivo sobre as práticas de resistência por parte dos adolescentes privados de liberdade, considerando a repressão institucional como parte de uma opressão maior, estabelecida pela própria sociedade:

> Numa estranha composição como a brasileira – onde persistem formas repressivas e genocidas de demonstração de força, associadas a padrões disciplinares e biopolíticos e à ineficácia do Estado de direito; num país onde "a exceção é a regra" – [...] os modos de resistência não precisam de um lado "introduzir o direito" e de outro "combater a sociedade de dominação"? (VICENTIN, 2003, p. 196).

Há táticas concebíveis em momentos específicos, para os quais o adolescente precisa ser "ligeiro" (astuto) e que expressam seu descontentamento. Em 2003[54], houve um grande evento chamado "Canta Febem", realizado no Memorial da América Latina, no qual vários grupos musicais formados por adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade, de diferentes unidades, se apresentaram para a competição artística. O evento teve ampla cobertura da mídia de massa. O espetáculo aparentemente estava impecável. Sentada na primeira fileira da plateia, eu fiquei admirada com o talento daqueles jovens que, por meio do rap, do samba, da embolada de coco, do reggae, entre outros ritmos, se expressaram.

Entretanto, atrás de mim estava a mãe de um dos adolescentes que iria se apresentar e pude ouvir quando ela conversou com uma mulher que trabalhava na unidade em que seu filho estava internado. A mãe queria abraçar o filho e a funcionária afirmou que eles não poderiam se aproximar por causa das ordens de segurança, mas ela mandaria o abraço para o rapaz. A espetacularização em torno do evento representava uma tentativa institucional de mostrar a existência de uma harmonia onde não existia, basta recordarmos que 2003 foi um ano em que muitas mortes de adolescentes e rebeliões aconteceram dentro da Febem.

Apesar da intenção da instituição de mostrar uma harmonia e a revelação de talentos com a apresentação do espetáculo, a realidade do dia a dia também foi apresentada por um dos participantes, do qual me lembro o nome ainda hoje. Ele era integrante de uma dupla de *rap*. O rapaz subiu ao palco, quebrou o protocolo e fez várias denúncias. Foi o único jovem a ter essa atitude, naquele momento observado.

O adolescente discursou sobre o fato de não poder sequer colocar o pé fora do palco [do auditório Simón Bolívar, localizado dentro do Memorial da América Latina], pois

---

[54] Trata-se de registro de memória da pesquisadora.

atrás das cortinas estava lotado de agentes de segurança. O jovem também enfatizou que, ao sair do evento, o público voltaria para suas casas e camas confortáveis, enquanto ele, junto aos parceiros, retornaria para o ambiente hostil da Febem e dormiria com frio.

Embora o adolescente não tenha sido repreendido no momento do show, eu soube depois, por meio de um contato em comum, que não permitiram mais a saída dele para as apresentações, motivo pelo qual se posicionou contra os funcionários da unidade em que estava e, como castigo, foi transferido para outra unidade mais distante.

O talento para o rap, possível de ser projetado para além dos muros, foi interrompido pelo fato de um dos integrantes daquela dupla não aceitar se submeter ao silenciamento e à subjugação. Naquele momento, ele utilizou-se de astúcia para poder falar, uma vez que sabia que não seria repreendido ali pois havia uma impressão a ser passada pela instituição. No entanto, essa atitude, considerada como uma afronta, antecedeu uma postura vingativa por parte da instituição. A questão da vingança é discutida por Sarti (2003):

> Em sua discussão contrária à pena de morte, o psicanalista Hélio Pellegrino (1992) fala sobre danos causados pelo sentimento de vingança, contraposto ao desejo de reparação. A vingança é movida pelo ressentimento – este querer para o outro a dor e a privação que são suas – e se opõe ao sentimento de reparação, fundado na busca de justiça, que contemple equitativamente todos os lados. Instalar uma nova cultura na instituição, que tenha como princípio a reparação, implica refletir e elaborar subjetiva e objetivamente o lugar de cada um dos atores que protagonizam as tramas dessa história. Isto implica pensar não só as funções de cada um – internos, funcionários, técnicos e diretores – e como são exercidas, como trabalhar a imagem que se criam e vão sendo internalizadas no dia-a-dia (SARTI, 2003, p. 75).

Algumas táticas de resistência foram trazidas pelos entrevistados. Um dos educadores, Jonhi, ressaltou o plantio de feijão como uma tática utilizada em aula para que os adolescentes pudessem sair para regar as plantas e ter um certo respiro:

> Dentre minhas aulas, fiz uma brincadeira com eles [os adolescentes] de plantar feijão, aquele que põe algodão no copinho, regar, que era pra falar de cuidado, de tentar de alguma forma criar um ambiente dentro da unidade para que eles saíssem e pudessem sair e cuidar da plantinha. E isso, de alguma forma, dentro daquele inferno, era um respiro, eu acreditava. Aí foi, plantamos uma série de feijão, depois esses meninos passaram esse feijão para um vaso e aí ficou no vaso. Teve um dia que teve uma rebelião muito grande, bem pesada, nessa unidade, quebraram a unidade inteira, foi bem pesado, muitos funcionários e adolescentes ficaram machucados. E o vaso com os feijões ficou intacto durante a rebelião inteira e acho que isso diz muito sobre o sentido que aquilo teve pra eles. Foi em 2013. Pra mim aquilo foi muito significativo né, de quebrar tudo, mas manter aquele feijão ali, o sentido das rebeliões (Entrevistado Johni).

Esse acontecimento da preservação do vaso com feijões, em meio à rebelião, é bastante revelador, ao evidenciar que o alvo dos adolescentes, durante uma demonstração de força, não se direciona à Educação, mas sim à opressão por eles vivenciada dentro da instituição. Esse confronto foi contra agentes e símbolos repressivos. O feijão, um símbolo educacional, foi respeitado e preservado.

Em outra unidade, durante um princípio de rebelião, Johni teve outro ato tático e subversivo ao optar por continuar sua aula do curso de técnicas de colagem e de pintura em madeira no momento em que um motim acontecia do lado de fora da sala:

> Começou, eu vi a movimentação, eu vi todo mundo se movimentando lá, veio um funcionário que tentou me tirar de lá, mas tentou me tirar de uma forma bizarra, bem grosseira, tipo "deixa tudo aí e vem" e eu decidi não sair. Foda-se! Eu não lembro quanto tempo tinha de duração a aula, não sei se eram duas horas, mas eu lembro que eu fiquei muito mais que o tempo, de três a quatro horas e simplesmente não aconteceu nada. Eu tinha vários materiais e o que a gente ficou fazendo? Ficou pintando lá. O funcionário quando me chamou me trancou, trancou eu e mais 13 adolescentes na mesma sala e a possibilidade de dar merda existia se eu não tivesse um vínculo, uma relação boa, a merda ia acontecer... mas acho que diante dessa postura, diante dessa busca pelo vínculo, pela afetividade, de ser real ali, foi super tranquilo. A gente ficou pintando durante todo o tumulto que aconteceu na unidade, a gente produziu várias fichinhas, a gente pintou, fez decupagem e o caramba todo assim... essas são algumas das situações que eu acredito que dê para falar de uma boa relação lá dentro com a molecada (Entrevistado Johni).

Como destaca Johni, a aula continuou enquanto a rebelião acontecia ao redor da sala, do lado de fora. O vínculo com os alunos e o respeito mútuo fez com que o tumulto não os atingisse e tudo acabou sendo, para ele, "super tranquilo".

De acordo com Oliveira (2015), mesmo em circunstâncias de coerção extrema, os indivíduos não aceitam a situação passivamente. Por meio de uma postura ativa, as pessoas cerceadas revertem os infortúnios em favor próprio e, assim, "mantém um mínimo de liberdade, que utiliza para enfrentar o sistema" (OLIVEIRA, 2015, p. 971).

Para suportar o tempo de internação, Amélia escrevia os pensamentos em folhas de caderno. Foi a maneira encontrada pela jovem para resistir ao confinamento na Fundação CASA.

No contexto educacional da Fundação CASA, Amélia também utilizava uma tática para frequentar de maneira tranquila as aulas das quais não gostava: "O jeito é você tentar mesmo ver o lado bom das aulas que você não gosta. Tipo assim, tentar ver uma coisa que você vai tirar de bom, de lá, em vez de ficar com cara emburrada e não querer fazer, porque aí é pior pra você".

Após este relato, Amélia afirmou que, quando os adolescentes internados se recusam a fazer alguma coisa na Fundação CASA, sempre tem consequências, ou seja, castigos.

6.5 "Na Fundação CASA se aprende a mentir"

A frase deste subtítulo, impactante, foi adaptada de uma resposta da entrevistada Clarice, quando perguntada como ela descreve o processo pedagógico e educacional utilizado com adolescentes em privação e liberdade. O relato de Clarice é importante para se pensar o modelo da Fundação CASA e também a perpetuação da estigmatização (principalmente dos adolescentes reincidentes) dentro da instituição:

> Eu acho que, como todas as outras, enfrenta o paradoxo de pensar na educação na privação da liberdade e eu acho que não consegue fazer o enfrentamento e de fato formar os profissionais para que consigam se colocar em parceria com os adolescentes. Muitas vezes eu fui testemunha de profissionais falando pros adolescentes como eles deveriam se comportar e eu penso que **a medida socioeducativa hoje ensina ao adolescente como mentir**, é o como se adaptar, porque o adolescente é inteligente e sabe que determinadas respostas vão fazer a medida ser concluída. Agora, a gente não consegue enfrentar, no grosso das meninas e dos meninos, um outro olhar pro mundo, um outro olhar pra si mesmo, prevalece uma lógica de criminalizar comportamentos, que é a do adulto, mas aos adolescentes ainda é pior, que é o de tutelar os adolescentes. Acho que hoje a gente ainda faz uma prática tutelar. Agora, eu consigo ver que a Fundação CASA, com essas parcerias externas, ainda são um benefício, porque é o de fora indo e ao ir, consegue fazer uma prática mais crítica, consegue ser testemunha, consegue questionar, consegue pressionar para que aconteçam outras coisas, então ela é tutelar, mas ao mesmo tempo, tem outras práticas, tem instituições que conseguem fazer assembleias, que conseguem fazer sarau. Mas é isso, eu acho que, para algumas boas práticas acontecerem, os adolescentes difíceis são transferidos para certas unidades, então certas unidades, necessariamente, vão ficar marcadas como as que nunca vão produzir outras práticas, pelo menos por enquanto
> (Entrevistada Clarice, grifo meu).

Na pesquisa de Vicentin (2005), essa contradição também é observada quando a pesquisadora apresenta a trajetória do egresso Vanderlei, cuja internação foi prejudicada pela verdade e atenuada pela mentira:

> Paradoxo similar ao que Vanderlei atribui à lógica do sistema penal, que diz ter levado um certo tempo para aprender: "toda a vez que eu falei a verdade (para um laudo), eu não passei! Quando eu menti, eu passei!". Desenvolvi a análise desse paradoxo: "meu maior crime foi ter-me regenerado", na dissertação de mestrado [...] (VICENTIN, 2005, p. 175).

No entanto, a docilidade e a abediência cega, vistas no comportamento de boa parte das pessoas institucionalizadas, não devem ser compreendidas como respostas a alguma benfeitoria institucional, mas como uma simulação para garantir a sobrevivência no ambiente fazendo com que, muitas vezes, o indivíduo assuma uma dupla personalidade

estratégica. Pimentel (1983) destaca esse aspecto, discutindo o fato de que a obediência cega é somente aparente e que o prisioneiro vive uma vida dupla, fazendo parecer que obedece às normas passadas pela instituição, mas internalizando, no dia a dia, as regras dos presos, para sobreviver:

> Ora, essa obediência cega é apenas aparente, ou seja, o preso aprende desde logo a mistificar, assumindo uma posição comparável à esquizofrenia: finge acatar, assimilar, aprender e respeitar tudo o que lhe foi transmitido pela Administração. Na verdade, porém, vive uma outra vida, inteiramente diversa, acatando, assimilando, aprendendo e respeitando realmente tudo aquilo que é passado pelos seus companheiros de prisão. O prisioneiro interioriza rapidamente as regras da convivência com os demais presos, para sobreviver. Identifica-se com estes, com seus valores, que são opostos aos estimados pela sociedade livre. Aprende a falar com as mãos, para entender o que os outros conversam, adota o jargão usual, os costumes assumidos pelos demais, e respeita a hierarquia existente entre os condenados, colocando-se nesse quadro e procurando o lugar que lhe cabe e o espaço que pode ocupar. As regras estimadas no mundo livre, os ensinamentos advindos dos terapeutas, dos religiosos, dos mestres, dos funcionários, são deixados de lado, embora o preso aparente recebê-los com acatamento e atenção (PIMENTEL, 1983, p. 154).

Uma prática comum por parte de adolescentes na Fundação CASA consiste em forjar os considerados bons comportamentos para, com isso, conseguir algum tipo de vantagem. Trata-se de uma tática sem a utilização da violência, menos explícita.

Do mesmo modo, os educadores sociais, com a intenção de que seus projetos por via da educação não formal sejam aprovados e finalizados integralmente dentro da instituição, também se valem de táticas. Ao escolher estar em uma instituição total, é preciso dialogar com diferentes atores sociais. Os entrevistados enfatizaram a utilização de táticas como facilitadoras de seus trabalhos. Johni pontuou essa necessidade:

> Quando você planeja alguma coisa na Fundação CASA, seja via autônoma ou via trabalho mesmo, eu penso que você tem que planejar primeiro uma coisa pros olhos dos funcionários e das funcionárias, segundo, de alguma forma, que você consiga apresentar isso pros olhos dos funcionários, mas que também não seja tosco pra molecada. Então você precisa ter um plano A, um plano B, um plano C, um plano D, pra se poder movimentar lá dentro e a dificuldade é isso né, um ambiente de privação de liberdade (Entrevistado Johni).

A entrada por via de alguma ONG ou por alguma instituição religiosa são táticas cuja possibilidade de aceitação é grande. Nas ações individuais, entretanto, as garantias são menores. No dia em que eu fui na instituição conversar sobre o início de minha oficina literária na Unidade Lilás, quando era voluntária na instituição, a coordenadora me mostrou um jornal, em formato de *zine*, iniciado por outra educadora e não finalizado. Eu li alguns textos escritos pelas adolescentes e percebi que eles tinham abordagens importantes, como a questão do estupro. A coordenadora me explicou que o material ficou

parado e que ela pretendia dar continuidade. Porém, como relatei anteriormente, a oficina de zines que eu oferecia também foi paralisada pela metade e os textos, poesias, desenhos e outros materiais autorais das adolescentes ficaram, assim como elas também estavam, institucionalizados. Esse é um ciclo repetitivo que frustra todos os sujeitos envolvidos, por desprender energia e criar expectativas sem, no entanto, vermos os resultados esperados, inicialmente aprovados.

A mentira, a que a entrevistada Clarice se refere, mostra-se necessária na prática tanto de jovens quanto de educadores por parecer estar fincada como regra da própria instituição, cujos representantes, geralmente, não abrem mão.

6.6 É possível educar com ou para a liberdade na Fundação CASA?

O maior entrave, apontado pelos entrevistados, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica interessante e com resultados, junto com os jovens internados na Fundação CASA, é a própria instituição. Essa resposta foi unânime entre eles.

No entanto, uma ressalva apontada por alguns dos educadores foi o fato de, mesmo tendo incontáveis problemas, a Fundação CASA ainda conseguir ser menos pior do que as instituições do sistema socioeducativo de outros estados. Maria pontuou a questão, mas também trouxe uma crítica:

> Por mais que tenha mil problemas, ela [a Fundação CASA] ainda tem uma agenda pedagógica que preenche o dia desses meninos, diferente das demais instituições do Brasil. Tem o lado positivo, mas tem o lado negativo. Esses adolescentes não têm mais direito ao ócio (Entrevistada Maria).

O controle do tempo é também uma estratégia das instituições totais. De acordo com Jonathan Crary (2015), o controle sobre o sono humano tem finalidade eficientemente produtiva. O autor pontua que a privação de sono é utilizada há muitos séculos como uma prática de tortura contra detentos. Na Fundação CASA, por mais que não se chegue a este extremo como regra, o horário é totalmente ocupado desde as primeiras horas da manhã, com diversas atividades. Crary explica que, por essa visão capitalista de ocupação "produtiva" do tempo, o próprio ser humano torna-se um empecilho à produtividade, se não for adequado ao sistema.

Em relação aos dias da semana, Maria e Rosa pontuaram nas entrevistas que a segunda-feira é o dia mais difícil para trabalhar com os adolescentes na Fundação CASA, tendo em vista que os jovens internados geralmente ficam angustiados após o fim de semana, tanto pela saudade das visitas recebidas como pela ausência de visitantes.

Tendo sido apresentado o contexto de extremo controle por parte de uma instituição total, permanece o questionamento inicial da pesquisa: é possível educar com liberdade ou para a liberdade dentro da Fundação CASA?

Todos os entrevistados afirmaram ser impossível educar com liberdade, pois seria contraditório à própria existência da instituição total. No entanto, educar para a liberdade, numa situação de cárcere, não é algo em que alguns dos educadores acreditam. Como destaca Johni, em sua fala sobre o tema:

> A gente não ensina ninguém a empinar pipa com ventilador. Acho que dentro de uma cadeia você não pode ensinar para ninguém a liberdade. A gente tem como conversar, problematizar, mas educar para isso é muito complexo e muito contraditório, porque eu posso estar ali representando uma instituição, um movimento, falando uma série de coisas e vai passar cinco minutos essa meninada vai pra algum lugar e vai de alguma forma sofrer algum tipo de violação. Eu acho que isso não é possível, educar com liberdade nesse sentido. A gente pode fazer intervenções interessantes, a gente pode de alguma forma dialogar com a meninada e tentar entender o que pode ser importante pra eles e pra elas naquele momento, no que a gente pode ajudar, o que a gente pode fortalecer, mas esse educar para a liberdade no cárcere não acredito (Entrevistado Johni).

Já Errico traz outra ideia, entendendo que um dos papéis do educador é a educação para a liberdade, apontando para o caráter contraditório desse aprendizado e para as possíveis liberdades dentro desse universo: "Acho que educar com liberdade, não. Para a liberdade é um dos nossos papéis*"* (Entrevistado Errico).

> Dentro desse contexto, educar pela liberdade acaba sendo uma contradição porque os adolescentes naturalmente estão presos, então há essa privação de liberdade. Mas acredito que é possível sim se infiltrar na Fundação CASA e estar junto com adolescentes e, com eles, construir perspectivas que façam eles reconhecerem a condição deles e apontar para possíveis liberdades. Mas, enquanto houver esse tipo de criminalização dos adolescentes e houver esse tipo de privação de liberdade, dificilmente se constrói um projeto pela liberdade, porque a própria estrutura, o próprio sistema penal impõe o encarceramento, essa privação de liberdade, então acaba sendo dois projetos que estão em choque, só que um acaba vencendo, pelo pouco acesso que as pessoas que querem construir um projeto libertário têm, existe pouco esse acesso aos adolescentes que estão em privação de liberdade
> (Entrevistado Albert).

As possíveis e *pequenas* liberdades, envoltas por contradições inerentes à atuação em uma instituição total, também são apontadas por Maria, que destaca esse exercício como sendo a grande questão:

> Acho que essa é a nossa grande questão. [Ensinar] com liberdade, não. Eu diria que liberdade plena, não. Isso é impossível [...] Não dá. Porque você aprende a partir da prática, e como você vai praticar a liberdade estando preso? Por outro lado, é possível a gente ter pequenos exercícios de liberdade [...] quando os adolescentes podem criar uma cena para uma oficina de teatro ou eles podem criar uma história, criar uma composição, a gente avalia que são pequenas brechas de liberdade que a gente consegue dentro de uma instituição

> total, cavar. Mas, não é o exercício que a gente considera pleno. Então se alguém perguntar: "é possível uma educação emancipatória?", de cara, pra mim, eu diria que é impossível porque é um paradoxo, eu não consigo atingir uma educação plena se estou privando esse indivíduo. Primeiro, ele não pode nem escolher estar ali ou não, ele está obrigado, já parte daí. Não só obrigado na medida, mas obrigado na minha oficina. Só por isso a gente já diz que não. Por outro lado, alguma coisa é possível, por isso que a gente continua. Quando você vê uma coisa tão triste que é adolescente dizendo: "foi na Fundação CASA que eu aprendi a ler", isso é importante da gente levar em consideração. Por que aqui fora não estava dando certo? Ele estava na escola e por que na escola ele não aprendeu e lá tá aprendendo? Não é a instituição, não é mérito da Fundação CASA, é mérito desses educadores que ele foi encontrando pelo caminho. Quem está lá dentro no ensino formal, quer estar lá, o cara escolheu. O professor que tá na escola, lá na comunidade, nem sempre escolheu, foi a única escola que restou pra ele e ele não queria estar ali, ele tem medo de estar ali [...] Então acho que esse contato com a Educação, por mais louco que seja, é um paradoxo gigante, mas ele propicia aos meninos um conhecimento que, muitos deles dizem (verdadeiramente, pois eles não estão falando pra um juiz, estão falando pra gente, numa conversa informal, dentro da sala) "eu aprendi a ler", continuam gostando da escola... eu acho que, nesse sentido, a gente consegue avançar em alguma coisa, sim (Entrevistada Maria).

Educar para a liberdade também é uma aposta de Leandro que ressalta não ser possível, nessa situação de aprisionamento, ensinar com liberdade:

> Com liberdade, não. Se você levar em consideração que, muitas vezes, o jovem vai ter as aulas não por que ele quer e sim porque ele vê alguma vantagem nesse sentido, em termos de redução de pena ou qualquer coisa assim. Para a liberdade sim, eu acho que é a ideia do educador, é o quanto ele vai abranger os temas. Eu acredito que sim, a relação humana, o trabalho do educador, por excelência, tem que ser um trabalho de relações humanas mesmo. Nesse sentido, se o educador tiver essa consciência ele consegue fazer alguma coisa voltada pro jovem, com liberdade. Agora, o horário, o tipo, o momento, como o jovem vai se portar ou qualquer coisa assim, eu acredito que dentro da instituição, não seja possível com liberdade plena não (Entrevistado Lenadro).

A arte para ensinar é um recurso ressaltado por Kris, que destaca a possibilidade de criação de *espaços de pensamento* e de imaginação:

> Sim, acho que sim. A ferramenta, o psicodrama, me ajudou muito nessa experiência, porque através do psicodrama eu procurava trabalhar de um jeito mais leve, mais lúdico e o psicodrama tem como princípio você nunca ficar fechado numa caixinha e preso naquilo que a gente chama de conserva cultural, aquilo é padrão, sempre assim e vamos continuar agindo assim, mas que você pode tentar imaginar uma outra possibilidade, um outro caminho possível. [...] Eu nunca vou me esquecer de um menino que falou assim, no meu primeiro ano de educadora: "O meu futuro? É sair daqui e ir pra sete palmos debaixo da terra". Porque ele sabia que, voltando pra realidade dele, não teria muita coisa pra viver, então era enfrentar ou morrer. Às vezes vinha isso também, mas, por outro lado, você pode pensar e criar propostas. Criar espaços de pensamentos fora da caixinha, sim, é possível (Entrevistada Kris).

Clarice ressalta em sua fala a importância da educação para a liberdade como um assunto que não deve estar "aprisionado" aos ambientes da Fundação CASA, mas que também precisa ser levado para fora desses muros, nas escolas. Educar para a liberdade, analisa, é educar *na liberdade de ideias.*

> A educação para a liberdade a gente teria que questionar inclusive fora dos muros, em especial nesse momento de Escola Sem Partido. Eu acho importante falar isso, eu não teria falado isso antes, mas eu acho que vira quase uma contradição que a gente cai se não tem atenção, porque parece que educação com liberdade só se dá aqui fora, mas a gente vê que essa é uma luta que a gente tem que ter aqui também. Agora, lá dentro, eu não consigo vislumbrar que não vai ter medida socioeducativa na nossa História, nos próximos anos. Então, pensar em como educar com liberdade é um exercício que é importante fazer se a gente topa estar lá dentro, como eu acho que é possível: na liberdade das ideias. E essa é uma luta, porque, exatamente, têm unidades em que não é possível ter liberdade de ideias porque os funcionários estão lá o tempo todo escutando o que os adolescentes estão falando e os adolescentes sabem. Agora, eu já tive experiências muito interessantes lá dentro, de discutir o Estatuto ou de discutir histórias de vida e, em geral, eram situações que eu não imaginava que ia acontecer, mas nas rodas de conversa acabavam aparecendo. Esses momentos eu acho que são poucos, são restritos, mas são uma certa forma de liberdade naquele espaço e eu acho que é importante pensar isso se a gente topa estar lá dentro, porque acho que dá para não topar estar lá dentro, mas se a gente topa, é importante não partir do ponto de que é impossível que essas práticas possam acontecer (Entrevistada Clarice).

Para Rosa, trata-se de ir pelas brechas e pelo afeto:

> Acho que nas brechas, sim. O PPP [Plano Político Pedagógico] não vai dar conta, os contratos com as instituições não vão dar conta, as formações com os educadores podem propiciar o terreno, mas também não vão dar conta [...] o ensinar a transgredir necessita de afeto. Então, se você não vincula com o aluno, se você não mostra que confia, se você não tem uma troca efetiva, não vai virar nada. Eu acho que a única potência que tem de poder discutir alguma educação pra liberdade é pelo olho no olho, é pelo afeto e é pelas brechas. É pelos alunos saberem que você acredita neles. Parece mó piegas, mas é a coisa mais real do mundo. É uma sensação muito de impotência, porque você não vai conseguir ter essa relação com todos, não são todos ali que estão na mesma vibe, você não vai ter a mesma empatia com todas, tudo bem, somos pessoas, mas eu acho que a única opção que se tem nesse espaço é pelo olho no olho e pelas brechas. Pelas brechas mesmo. Eu fazia cada coisa... às vezes na aula de sexualidade, a gente tava lá dando aula e tal e eu levei a música da Rita Lee "Amor e Sexo" para as meninas porque eu queria propor uma discussão sem tabu, eu queria discutir sexualidade, não necessariamente sexo, aí eu pensei algumas pré perguntas, sexualidades femininas (sistema reprodutor, prevenção de doenças, orgasmos...), a gente brincava no jogo da garrafa, uma tirava a pergunta e fazia pra outra, se quisesse fazer outra também fazia, fiz todo um contrato com as meninas, sobre o respeito que tinha que ter ali, que não tinha resposta certa etc. e eu só fiz isso nessa turma porque era uma turma que eu tocava percussão com elas, então eu já tinha bastante vínculo e tal, mas tinha um funcionário homem na porta e eu fazendo um esquema, eu ficava na porta, meio que puxava a porta e chegou uma hora que a menina falou: "ô senhor, vai ficar ouvindo a gente falar de menstruação aí? Troca com a sra. fulana". Aí o cara ficou visivelmente incomodado, já estava na verdade e ficou mais, resmungou, não ia dar essa moral pra menina, mas o que ele fez: foi indo cada vez mais pra fora da porta. Aí uma hora eu vi que já tava o suficiente pra fechar a porta e eu virei pra ele e falei: "ai, tá atrapalhando a aula de coral aqui do lado, você pode dar uma licencinha?" Eu fechei a porta e fiquei trancada com as meninas. Então eu acho que são esses gestos que tem uma potência de transformação, ainda que muito pequena. Mas eu acho que a nossa briga é aqui fora mesmo, mas, estando lá dentro, a opção que eu vejo é no afeto, é no cuidado e é nas sementinhas que vai plantando e, ao máximo, tentar tirar a molecada de lá, ao máximo, um monte de atividade pra fora, tem centro que deixa e tem centro que não, mas vai pegando confiança do coordenador

> pedagógico, do diretor, vai fazendo parceria num monte de lugar, acho que é isso (Entrevistada Rosa).

Para a entrevistada Amélia, educar com liberdade tem a ver com "uma educação em que você possa opinar sobre o que você quer aprender e o que você não quer aprender" (Entrevistada Amélia). Quando perguntada se é possível ter esse tipo de educação dentro da Fundação CASA, Amélia respondeu: "Não, você tem que fazer o que eles tão mandando" (Entrevistada Amélia).

Ao analisar os relatos dos entrevistados, percebe-se um paradoxo existente entre idealizar e tentar praticar uma educação libertadora, por meio da educação não formal, com práticas que envolvam, por exemplo, psicodrama e música, como destacado nas entrevistas, dentro de uma instituição total na qual a violência e a repressão também estarão presentes.

Em muitos momentos das entrevistas, os educadores enfatizaram a necessidade de se pensar na Fundação CASA por um prisma libertário, em que idealizam o contexto mais pleno sem a existência da instituição:

> O fim da Fundação CASA, acho que essa deveria ser a mudança, **não faz sentido a gente punir com o pretexto de educar**. Se for para educar, tem que ser por outros meios, não pela punição (Entrevistado Errico, grifo meu).

> Existe justamente o projeto que pune. Às vezes tem essa máscara que é educacional mas, na prática, na execução dessas medidas, o que se percebe é realmente uma estrutura que violenta, que deixa estigmas e que não existe um projeto pedagógico, porque para existir um projeto pedagógico teria que ser pela perspectiva do fim das Fundações Casas (Entrevistado Albert).

Também em outras falas, o aspecto negativo da instituição, no entanto, se sobressai, tanto no discurso dos educadores como no da jovem egressa. Na opinião de Rosa, "dentro da Fundação CASA é uma bosta, não tem nada de bom lá" (Entrevistada Rosa). Esta afirmação coincide com a opinião de Amélia: "Eu acho que a Fundação é uma bosta" (Entrevistada Amélia). Johni fez questão de enfatizar a seguinte denúncia:

> Algo que eu gostaria que ficasse explícito: a Fundação CASA é uma instituição de violação de direitos e isso acontece a todo momento. Todo momento. A gente tá aqui, conversando agora, e eu te dou a minha certeza, coloco a minha mão no fogo que no Cinza[55] tem algum menino sendo torturado agora. Agora (Entrevistado Johni).

---

[55] Nome fictício utilizado para se referir a um complexo da Fundação CASA que é o maior centro de internação para adolescentes infratores do país, composto por oito unidades. Desde a época da Febem, existem sérias denúncias, inclusive feitas por órgãos internacionais de defesa dos direitos humanos, de torturas e outras violações contra os jovens tutelados nessa instituição, conhecida pelo caráter fortemente repressor. Diz-se que, no citado complexo, as unidades ficam *nas mãos dos funças*, por ser um centro no qual os adolescentes não são respeitados. Esse centro de internação é apontado como um dos mais difíceis para entrar e atuar sem táticas.

Embora o contexto da Fundação CASA pareça desanimador e demonstre falhas e violações em muitos aspectos, ao optar por estar dentro da instituição torna-se fundamental, de acordo com os entrevistados, pensar no cenário interno. As discussões no âmbito das políticas públicas precisam acontecer para enfrentar o agora "dos espaços de privação de liberdade, contribuindo para fortalecer a capacidade de sobrevivência e reexistência cotidiana nesses espaços" (ANDRADE; CARRREIRA, 2016, p. 433).

De acordo com Andrade e Carreira (2016), se a educação não formal for compreendida nesse sentido, como parte de um projeto por meio do qual se estimule e valorize os vínculos afetivos, o repertório de cada adolescente torna-se "um campo fértil de possibilidades" (p. 433).

As autoras destacam que a educação na Fundação CASA deve ser enfocada, primeiramente, como parte de um processo de resistência, do qual as educadoras e os educadores são importantes atores sociais, junto com os jovens.

> [...] Apesar de todo o autoritarismo e violência, esses espaços também são povoados por atitudes cotidianas de resistência, de reexistência, de quilombagem contra a desumanização imposta. Desumanização que afeta não somente às pessoas privadas de liberdade – mas com intensidade, formas e implicações diferentes – os agentes que são responsáveis pelo seu confinamento e contenção nessas instituições [...] [A Educação] deve possibilitar a esses adolescentes o direito a compreender e a contextualizar as suas trajetórias de vida como parte de uma ordem social desigual [...] Compreender e contextualizar não para reafirmar e justificar lugares e atitudes, mas para abrir possibilidades para transformações subjetivas e sociais (ANDRADE; CARREIRA, 2016, p. 462).

Amélia, a jovem entrevistada, reforça essa ideia, ao comentar que nas oficinas de arte e cultura, bem como nas aulas, sempre teve a opinião escutada e respeitada e, inclusive, as conversas que teve com alguns educadores colaboraram para ela se fortalecer durante a internação. Um ponto positivo sobre a educação na Fundação CASA foi mencionado por ela:

> [...] Tem uma coisa boa lá de dentro que aqui fora não tem, tipo, como lá são poucas alunas e têm professores que querem mesmo ensinar, então dá para eles explicarem melhor pra você. Aqui fora não dá. Depois que eu voltei a estudar que eu percebi (Entrevistada Amélia).

A Educação, dentro da Fundação CASA, está também privada de liberdade. Entretanto, como explicita Clarice, somente por meio dela é possível vislumbrar alguma mudança social:

> Porque eles são adolescentes que são vulnerabilizados socialmente, que

> dificilmente vão ter as condições materiais de vida deles alteradas e é pela educação que a gente consegue fazer a micropolítica. Poder reconhecer no adolescente alguém que não é limitado ou determinado pela prática infracional, mas é alguém que é isso e muito mais, alguém que cometeu o ato infracional, mas é alguém que tem uma história, que é filho de alguém, de repente companheiro de alguém, que pensa de determinado jeito, que se insere no mundo, que se entristece, eu acho que a educação, a partir de práticas democráticas de fato, rodas de conversas, assembleias, discussão de texto, de poder escutar opinião, de poder escutar como o adolescente não quer e porque ele não quer, aí eu acho sim que é a construção de um espaço de voz coletivo e isso acho que é transformador do olhar em relação a si, eu acho que é isso que vai criando a possibilidade de um autocuidado e de um cuidado com o outro, porque frente à produção do capitalismo e de racionalidades que são inseridas nesse processo capitalista, em conferir dignidade ao outro. Acho que é pela educação que a gente consegue qualquer transformação (Entrevistada Clarice).

A Educação no contexto privativo de liberdade é um desafio que precisa passar por planejamento para além dos discursos hegemônicos (ANDRADE; CARREIRA, 2016). Podem existir práticas libertadoras, no campo da educação não formal, na Fundação CASA, mesmo que simbolicamente, quando os educadores enxergam os adolescentes como sujeitos de direitos e respeitam suas vontades e potências.

No entanto, de acordo com as palavras da entrevistada Clarice, também é possível haver alguma transformação, tanto para os educadores como para os adolescentes, quando, no limite, alguns desses jovens optem pela permanência no crime, tendo em vista que esses adolescentes poderão ter um olhar mais crítico para as escolhas, para a criminalidade e para a própria vida.

Amélia, que passou pela Fundação Casa, também destacou ter sido vista pelos educadores que “queriam mesmo ensinar”, e que podiam se dedicar às poucas adolescentes que estavam ali, diferente da escola onde agora estuda, percebendo diferenças em relação ao processo de ensino, à dedicação dos educadores e à possibilidade de aprender melhor, pois como disse, “como lá são poucas alunas e têm professores que querem mesmo ensinar, então dá para eles explicarem melhor pra você. Aqui fora não dá”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre juventude e violência, torna-se importante enfatizar de quem parte e a quem atinge as agressões. Como amplamente apresentado na presente pesquisa, evidencia-se que os jovens brasileiros são muito mais vítimas do que autores de atos violentos. Ao mesmo tempo em que as oportunidades educacionais, trabalhistas e culturais oferecidas aos jovens dos estratos sociais mais baixos são precárias, bem como as demandas sociais nos locais em que vivem não são solucionadas pelo poder público, a maior demonstração de presença do Estado nesses ambientes e contra esses jovens acontece por meio da repressão e da violência policial.

O Brasil carrega a marca oficial de ter uma das forças policiais mais violentas e letais do mundo e, consequentemente, é um dos países mais perigosos para os jovens. O índice de homicídios contra jovens, com acentuado recorte racial e de classe, é tão alarmante que se coloca acertadamente o termo *juvenicídio* para o massacre desferido contra adolescentes e jovens brasileiros, pois grande parte desses executados em episódios classificados como “autos de resistência” ou chacinas, é comparado a um genocídio.

Parcela da sociedade pede a diminuição da idade penal na intenção de que os adolescentes sejam mais duramente punidos, sem, de fato, conhecer a realidade dos sistemas de medidas privativas de liberdade aos quais são submetidos. Enquanto os atos infracionais mais praticados pelos adolescentes são relacionados ao patrimônio/fator econômico, como o roubo e o tráfico de drogas, a maior causa de morte dos jovens é o homicídio.

O tráfico de drogas e o roubo oscilam entre os atos infracionais mais praticados pela juventude internada nos centros socioeducativos, em âmbito nacional. A quantidade de atos hediondos, como homicídio ou estupro, utilizados para inflamar discursos de ódio em favor da redução da maioridade penal, é baixíssima. Na Fundação CASA, atualmente, o tráfico de drogas lidera. Além desse dado importante, ressalta-se que a maior parte da juventude internada, conforme resultados de relatórios apresentados neste trabalho, é composta por adolescentes negros, pobres e com baixa escolaridade. Essa informação, no entanto, não deve supor uma relação direta entre pobreza e infração das leis. Antes, confirma o que outros estudos já apontaram (Soares, 2004; Fernandes, 2004) sobre o perfil dos jovens em relação à violência, tanto no referente aos agressores como, especialmente, às vítimas. Ao mesmo tempo, pelos relatos de memória e dos

entrevistados da presente pesquisa, percebe-se que nas instituições totais o pertencimento às classes sociais mais baixas impera, assim como a existência de que as práticas de violência são socialmente toleradas quando desferidas contra esses corpos específicos, que são estigmatizados e desvalorizados por parte significativa da sociedade e de agentes do Estado. A violência, constantemente associada ao comportamento dos jovens, principalmente dos jovens de classes sociais mais baixas, na prática, é a causa que mais os vitimiza. O homicídio é a principal causa de morte na juventude de camadas populares.

A enorme quantidade de pessoas jovens presas chama a atenção, pois hoje mais da metade da população carcerária brasileira é composta por jovens. O Brasil, cuja história é marcada por intensos períodos de repressão, como com a colonização, a escravidão e, mais recentemente, a ditadura militar que durou 21 anos, carrega como herança cultural resquícios desses sistemas opressores. O processo de redemocratização, ainda frágil, é permeado por brechas pelas quais se naturalizam padrões desumanos, perversos e inaceitáveis, como o encarceramento em massa e o juvenicídio. É possível perceber certo ódio contra a juventude por parte de uma parcela da sociedade, que não se incomoda com as violações cometidas, principalmente por agentes do Estado. Há até mesmo, em alguns episódios de torturas, como em linchamentos ou rebeliões com mortes, o aplauso e o incentivo, em uma sádica e cruel anulação do outro. Com uma indiferença assombrosa que concede um tipo de aval para se perpetuar crimes contra os direitos humanos, esses jovens estigmatizados que são invisíveis para a sociedade desde quando estão em liberdade e vivos, acabam por se tornarem estatísticas e têm suas histórias apagadas como se nunca tivessem existido, principalmente a partir do momento em que são encarcerados e, no limite, assassinados.

No momento em que finalizei esta pesquisa, havia 7902 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no estado de São Paulo, sendo 6373 desses adolescentes em regime de internação na Fundação CASA. É uma parcela considerável da juventude.

A Educação é obrigatória, durante a internação, para todos os adolescentes tutelados. Na Fundação CASA, os jovens precisam estudar. Eles frequentam no período matutino as aulas do ensino regular/formal (ensinos fundamental e médio), para qual um professor da rede pública, vinculado a alguma escola estadual, leciona na instituição. No período vespertino, os adolescentes frequentam as oficinas e os cursos no campo da educação não formal, cujos educadores não possuem vínculo empregatício com a instituição. Essas

aulas são frutos de parceria entre a Fundação CASA com Organizações Não Governamentais (ONGs). Os educadores vão aos centros de internação para desenvolverem o trabalho junto aos jovens, tanto em oficinas na área de arte e cultura (como oficinas de zines, de hip-hop, de teatro etc.), como em cursos de qualificação profissional (como nas áreas de gastronomia, administrativa etc.), além das práticas esportivas.

Na presente pesquisa, buscamos refletir sobre o paradoxo da busca por educar, com ou para a liberdade, dentro de um ambiente repressivo. Seria possível, na visão dos educadores e de uma jovem egressa, haver uma educação libertadora/emancipatória quando praticada em um ambiente no contexto da privação de liberdade?

Durante a pesquisa de campo, foram entrevistados oito educadores, sendo quatro mulheres e quatro homens. Foi entrevistada uma jovem egressa, cuja internação na Fundação CASA durou dez meses.

Em relação aos achados de pesquisa, podem ser destacados os seguintes aspectos:

Há uma escolha consciente e política, por parte dos educadores sociais, em atuarem dentro da Fundação CASA, por todos serem favoráveis aos direitos humanos, enxergando-se, naquele espaço, não só como educadores, mas também como garantidores de direitos dos adolescentes que, ao menos nos momentos das aulas, não serão torturados ou terão seus direitos violados.

Outra questão importante refere-se às táticas utilizadas na Fundação CASA. Para desenvolver um trabalho ininterrupto, é preciso assumir algumas táticas (CERTEAU, 2011) tanto para entrar como para permanecer na instituição, pois há um explícito contraste de interesses entre os educadores e os agentes de segurança.

Todos os entrevistados presenciaram ou tiveram aulas interrompidas, pelas mais diversas questões. A segunda-feira, comentaram os entrevistados, por ser um dia após as visitas dos finais de semana, é o dia mais difícil de atuar com os jovens, por eles estarem com os sentimentos aflorados, alguns por não receberem visitas e outros pela saudade da visita recebida.

Outra questão apresentada pelos entrevistados foi a impossibilidade de vivência do ócio pelos jovens adolescentes, pois, se por um lado a obrigatoriedade das atividades educacionais possa ser vista como positiva, por outro, ela exerce um controle rígido na rotina dos adolescentes que, desde as horas iniciais dos dias, precisam fazer a *formação*

antes de saírem dos dormitórios/celas para estudar, não tendo autonomia alguma sobre o próprio tempo ou sobre o seu próprio corpo.

As oficinas das áreas de arte e cultura são mais disputadas do que os cursos de qualificação profissional, por serem mais práticas e dialogarem melhor com a linguagem dos jovens, com destaque para atividades realizadas por meio de músicas, desenhos e outros elementos artísticos. Os cursos de qualificação profissional, muito teóricos, não são visados. Os jovens buscam por experiências em que possam ter maior participação, como os cursos na área gastronômica, que também chamam mais a atenção. Com isso, foi trazido pelos educadores a necessidade de se autocriticarem, para que o trabalho desenvolvido possa fazer sentido para os jovens atendidos, sendo interessante, segundo eles, que haja algumas dinâmicas e adaptações nos conteúdos, caso necessário, prática possível por meio da educação não formal, tendo em vista não ser um modelo de educação *engessado* e também pelo fato de o plano pedagógico ser elaborado pelos educadores junto às organizações por eles representada e não pela Fundação CASA. Todos os educadores enfatizaram se sentirem seguros dentro da Fundação CASA e serem respeitados pelos jovens, inclusive com a proteção física em momentos de tumulto.

Uma questão importante trazida por uma das entrevistadas diz respeito ao valor que os adolescentes dão às atividades individuais que desempenham. Essa visão vai ao encontro com a minha experiência como educadora, há dois anos, pois, quando realizei a oficina de zines, as jovens não quiseram fazer a atividade em dupla; cada uma quis fazer seu próprio material, para ter algo singular. Esse fato faz sentido quando consideramos que a Fundação CASA, por ser uma instituição total, não permite que a individualidade dos jovens exista naquele período de internação. Até mesmo a ida ao banheiro, como explicitado pela jovem entrevistada, é controlada.

Os educadores também apontaram a necessidade de sempre reavaliarem o próprio trabalho, para que possam realizar as atividades sem perder de vista os objetivos. Preocupa-os não serem coniventes com algo que não apoiam. Nas palavras do entrevistado Errico, o trabalho naquele contexto é “fácil e triste, ao mesmo tempo”, tanto que a interlocutora Rosa fez questão de enfatizar para que eu reforçasse nesta pesquisa o fato de as práticas no campo da educação não formal, muitas vezes, serem usadas pela Fundação CASA para “tapar buracos”, como no período de férias, mostrando seu incômodo.

Com esse cenário, percebe-se um discurso negativo, em alguns momentos, quando os entrevistados, educadores, afirmam que estar na instituição por meio da educação não formal é equivalente a “enxugar gelo”, revelando as dificuldades encontradas e a manutenção de práticas institucionais impossíveis de serem vencidas.

Todos os entrevistados apontaram que o fim da Fundação CASA seria a melhor atitude a ser tomada, tendo em vista que, como pontua Errico, “não faz sentido prender com o pretexto de educar”.

Mas, como também foi mencionado por alguns educadores entrevistados, atuar com a educação junto aos adolescentes privados de liberdade é uma escolha pessoal e política e, a partir do momento em que se tem essa decisão, é possível, mesmo pelas brechas, proporcionar alguns momentos de liberdade dentro do confinamento. Liberdade de criação, de pensamento, de opinião ou de ações, mesmo quando pequenas, são táticas importantes desse processo educacional.

Amélia, a jovem entrevistada, destacou que a educação no contexto privativo de liberdade foi importante para ela reavaliar as próprias escolhas e poder pensar em novos caminhos. O acolhimento recebido dos educadores fez com que ela voltasse a estudar, agora, em situação de liberdade.

Como verificado na presente pesquisa, a educação, por mais libertadora que possa ser, quando é praticada no contexto da privação de liberdade, também estará igualmente aprisionada, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a libertação em alguns momentos, é cercada por elementos que não permitem esquecer o caráter punitivo da instituição. Mesmo quando todas as regras estabelecidas são cumpridas, não há garantia de que o projeto educacional seja concluído, pois, se em algum momento houver imposições contrárias às oficinas e aos cursos, por parte da instituição, não há argumentação que a vença.

Entretanto, embora a Educação, por também estar privada de liberdade em uma instituição total, possa não gerar respostas imediatistas, sem ela, qualquer transformação será impossível, conforme apontaram algumas educadoras. A própria nomenclatura “socioeducação” já nos traz essa ideia, confirmada pelo olhar dos pesquisados.

É possível vislumbrar que, enquanto não existir um mundo sem prisões, nos moldes punitivos da Fundação Casa, será tanto importante como necessário para os jovens que os educadores sociais estejam lá dentro, porque, como os educadores enfatizaram, durante as horas que passam com os adolescentes, além de ser possível denunciar sérias violações

como a mencionada tranca, também é desejável criar respiros, por meios dos quais os jovens possam ter sensações de liberdade, mesmo com os sonhos margeados por grades.

As táticas de existência e de resistência, desenvolvidas tanto pelos adolescentes como por parte dos educadores, dentro da Fundação CASA, permitem que aqueles corpos jovens que já estão subjugados, não sejam ainda mais violentados; permitem também que os adolescentes em conflito com a lei sejam vistos como sujeitos de direitos.

É possível pensar que, quanto mais a sociedade civil tiver conhecimento sobre o funcionamento desses espaços de confinamento, menor será o nível de negação pública em relação aos direitos dos sujeitos internados, assim como de anulação simbólica e mesmo física daqueles que temporariamente habitam esses locais.

Por fim, o presente estudo permite concluir que a Educação, na Fundação CASA, possibilita um espaço de criticidade, respeito e afeto, tanto para os adolescentes quanto para os educadores sociais, pela oportunidade da troca que esse encontro proporciona. Quando *voltar ao mundão,* o jovem poderá pensar em outras perspectivas, com outras maneiras de se enxergar na *caminhada*. Como a jovem Amélia, que reconhece a importância que a educação teve para a vida dela enquanto esteve na Fundação CASA, por mais que, explicitamente, odeie a instituição.

Seja qual for a escolha dos adolescentes e as possibilidades dadas aos atores sociais em liberdade, que pode tanto ser de voltar a estudar, como decidir se vincular novamente ao crime, ou optar por outras trajetórias, a importância da educação no contexto de privação pode, ao menos, contribuir para uma visão social mais crítica e, até mesmo, libertadora.

No campo estudado, não há (e não pretendemos criar, neste trabalho) vítimas, no sentido piedoso, mas é visível que o direito à vida, inalienável, tem a ver com a ação do Estado. Na Fundação CASA, em que muitas condutas violentas e violadoras acabam por se naturalizar, os jovens perdem referências estabilizadoras, daí a importância da educação não formal, capaz de fazer, em certa medida, esse papel. De todo modo, o adolescente que hoje participa de uma aula, amanhã pode estar na tranca, machucado ou de castigo. Nada dentro da instituição é garantido. Nesse contexto, praticar ações no campo da educação não formal e social na Fundação CASA equivale a aprender andar todos os dias no *fio da navalha*.

A pretensão da presente pesquisa foi contribuir para gerar reflexões relacionadas às questões dos adolescentes em conflito com a lei. O presente estudo buscou enfocar, a partir do olhar de educadores e de uma jovem egressa, o modo como a educação não formal se manifesta dentro da Fundação CASA e como esse campo de atuação se constrói por meio da parceria entre os educadores e os adolescentes internados, tendo em vista as peculiaridades inerentes a um espaço privativo de liberdade.

A partir desta investigação, esperamos ter trazido contribuições para a reflexão de questões relacionadas aos jovens em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta Editorial, 1994.

ALENCAR, Vitor Silva. Justiça juvenil: repressão e violação de direitos. **Revista PUC Viva**, São Paulo, n. 39, p. 55-59, set./dez. 2010.

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade**: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016.

ANDRADE, Leila; CARREIRA, Denise. A Educação popular em contextos de privação de liberdade: a arte-educação na Fundação CASA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 414-436, abr./jun. 2016. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27665/20348. Acesso em: 22 fev. 2019.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Tortura e maus-tratos no Brasil**: desumanização e impunidade no sistema de justiça criminal. Londres: 2001. [Amnesty International Publ.].

_____. **Brasil**: desperdício de vidas. Febem - São Paulo: crise de direitos humanos e não questão de segurança pública. Londres: 2000. 31 p. Relatório jul. 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BIRMAN, Joel. **Sexualidade na Instituição Asilar**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: www.emtese.ufdc.be. Acesso em: 16 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

_____. Câmara dos deputados. **Prosposta de Emenda à Constituição PEC 171/1993**. Altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos). Brasília, 1993. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493. Acesso em: 23. abr. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Condeca, 1999. 105 p.

_____. **Lei Federal nº 12.594/12**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional (Depen). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)**: Atualização – Junho de 2016. Brasília/DF: 2017.

_____. Senado Federal. **Relatório Final da CPI do assassinato de jovens**. Brasília/DF: mai./jun. 2016.

CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: **Pedagogia Social**. Barcelona: Editora Ariel, 1997. p. 68-91.

CELMA, Jules. **Diário de um educastrador**. São Paulo: Summus, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 11 de maio 2018.

CHOMSKY, Noam. **Notas sobre o Anarquismo**. São Paulo: Hedra, 2011.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DOWDNEY, Luke. **Crianças no tráfico**: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, Rubem César. Segurança para viver: propostas para uma política de redução da violência entre adolescentes e jovens. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 260-274.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Institut International Des Troits De L'Enfant,** Sião, p. 18-22, out. 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html. Acesso em: 20 jan. 2019.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Educação não formal como acontecimento**. Holambra: Editora Setembro, 2015.

_____; RODRIGUES, Juliana Pedreschi. Panorama da educação social no Brasil: o papel e a importância da militância e das associações de educadores sociais. **Revista Saber e Educar,** Porto, n. 22, p. 14-23, 2017.

_____; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; MORAES, Ney Filho. Educação social na América Latina e algumas reflexões sobre o contexto brasileiro: diálogos e debates do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais. **Revista de Educación Social**, Aragão, n. 25, p. 179-196, jul. 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Práticas de risco entre os jovens: estudo preliminar sobre condutas ordálicas. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 145-152, 2016.

_____. Violência na escola e a dignidade dos sujeitos. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 141-151, jul. 2001.

_____. **O Educador de Rua e suas práticas educativas**. 1998. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1998.

GRILLO, Nathalí Estevez. **Força para subir, coragem na descida**: um estudo sobre as resistências das meninas na Fundação CASA. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação. In: **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Editora Setembro, 2013, p. 21-56.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Objetiva, 2010.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei para o corre**: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo. São Paulo: 2018. Relatório.

JIGABOO. **Realidade**. São Paulo: Virgin, 1999. 1 CD (69 min.). Remasterizado em digital.

LAZARSFELD, Paul; MERTON, Robert. **Teoria da Cultura de Massa**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

LINHARES, Roseane; EVERTON, Sebastian. **Estatuto da Juventude**: o reconhecimento das jovens e dos jovens como sujeitos de direitos. Belo Horizonte: 06 fev. 2015. Disponível em: http://oficinadeimagens.org.br/estatuto-da-juventude-o-reconhecimento-das-jovens-e-dos-jovens-como-sujeitos-de-direitos/. Acesso em: 05 jun. 2017.

MALLART, Fábio. **Cadeias dominadas**: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **Anais…** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARTINS, Marcus Francisco. Educação Sociocomunitária em construção. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 28, p. 106-130, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5027/art08_28.pdf. Acesso em 07 mai. 2018.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista**: o diálogo possível. 5.ed. São Paulo: Ática, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-27.

OLIVEIRA, Régia Cristina; SILVA, Cristiane Aparecida Fernandes da. O adolescente em consulta: percepções biomédicas. **Revista Saúde Soc**, v. 24, n. 3, p. 964-976. São Paulo: 2015.

_____. Trabalho adolescente: a experiência de uma ocupação regular. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 43-57. São Paulo: jan./jun. 2011.

PAES, Janiere Portela Leite**. O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos**. 20 maio 2013. Disponivel em: http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1. Acesso em: 10 dez. 2017.

PAULA, Liana de. Da "questão do menor" à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Dossiê**: **Políticas públicas de segurança e justiça**, v. 15, n. 1, p. 27- 43. Porto Alegre: jan./mar. 2015.

PEDROSO, Regina Célia. **Os signos da opressão**: história e violência nas prisões brasileiras. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 15-24. São Paulo: mai./dez. 1997.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **Ser jovem e ser adulto**: identidades, representações e trajetórias. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

PIMENTEL, Manoel Pedro. **O crime e a pena na atualidade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1983.

ROTGER, Antonio Petrus. Concepto de educación social. **Revista Pedagogía Social**, Barcelona, p. 9-39, 1997.

ROVARON, Marília. **Fundação CASA**: o passado ditatorial no cotidiano democrático?. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Fundação CASA. Núcleo de Produção de Informações Estratégicas (NUPRIE). **Boletim Estatístico Completo ref. 15.02.2019**. 15 de fev. 2019. Disponível em: http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79 . Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo. Fundação CASA. Superintendência Pedagógica. **Educação e Medida Socioeducativa**: conceitos, diretrizes e procedimentos. São Paulo, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. **O reconhecimento do outro**: uma busca de diálogo entre ciências humanas e da saúde. 2003. 129 f. Tese (Livre-docência em Ciências Humanas em Saúde) – Departamento de Medicina Preventiva, Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo: 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 130-159.

SILVA, Gustavo de Melo. Adolescente em conflito com a lei no Brasil: da situação irregular à proteção integral. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 33- 43, 2011.

SOUZA, Rosangela Gomes da Mota. **Sofrimento e cuidado a partir de uma Unidade Básica de Saúde, com Estratégia Saúde da Família, no Município de São Paulo**, 2014. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Pós-graduação em Ciências da Saúde, Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo: 2014.

SOUZA, Tatiana Yokoy de. **Adolescência e juventude**: questões contemporâneas. Brasília: Escola Nacional de Socioeducação (ENS), 2016.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Prefácio. In: SILVA, Ana Maria da; ROCHA, Rosana S. A.; DANTAS, Heloisa de Souza (Orgs). **Trajetórias visíveis**: a leitura do mundo e os projetos de futuro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. São Paulo: Paulus, 2013. p. 11-13.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Porto Alegre: Jorge Zahar, 1994.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. **A vida em rebelião**: jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hucitec, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa, intitulada *Educação privada de liberdade: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei*, é sobre as práticas pedagógicas utilizadas com jovens que estiveram em privação de liberdade e está sendo desenvolvida por Talita Alessandra Tristão, do Curso de mestrado em Estudos Culturais da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Régia Cristina Oliveira.

O objetivo do estudo será analisar a questão educacional relacionada aos adolescentes acusados de cometerem atos infracionais que cumpriram medida socioeducativa privativa de liberdade.

A finalidade deste trabalho é contribuir para que as questões atreladas à juventude socialmente excluída por ter sido privada de liberdade sejam debatidas e que os dados relacionados a essa população se tornem acessíveis ao meio acadêmico e à sociedade de modo geral.

Solicitamos a sua colaboração para conceder entrevista com aproximadamente uma hora de duração, por meio da qual se busca conhecer a temática estudada a partir do ponto de vista de quem vivenciou a situação proposta, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Estudos Culturais/Filosofia e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa pode ocasionar algum tipo de desconforto psicológico, por meio de alguma lembrança traumática abordada durante as entrevistas. No entanto, a pesquisadora se compromete a interromper a entrevista e a participação caso esse fato ocorra, bem como providenciará a imediata remoção ao hospital mais próximo para avaliação e atendimento médicos, caso haja necessidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

São Paulo,_____de_____de_____

Impressão dactiloscópica

_____

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Talita Alessandra Tristão - Telefone: (11) 942-897-102 ou para o Comitê de Ética da EACH – Telefone: (11) 3091-1046 (segunda a sexta das 10h às 12h e das 14h às 16h).

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES

1 – Qual é a sua formação e qual a sua atuação junto às e aos adolescentes que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa de internação? Quanto tempo você trabalhou ou trabalha com esses jovens? O que você faz, como é o seu trabalho com os adolescentes?

2 – Quais as principais dificuldades encontradas no exercício de seu ofício, dentro da especificidade estudada? E quais são os pontos positivos, na sua opinião?

3 – Por quais motivos você escolheu desenvolver essa atividade profissional? Como os adolescentes recebem? Você percebe que eles gostam? Como eles demonstram isso? Do que mais gostam?

4 – Você percebe algum impacto na vida dos jovens internados, a partir do trabalho desenvolvido com a sua orientação? Qual (is)?

5 – Como se desenvolve um projeto pedagógico destinado aos adolescentes em conflito com a lei?

6 – Como você descreve o processo pedagógico e educacional com adolescentes em privação de liberdade? O que está sendo favorável e o que pode ser modificado?

7 – Alguma vez o seu trabalho precisou ser interrompido por alguma imposição? Você pode comentar algum caso específico que tenha vivido?

8 – É possível educar com ou para a liberdade dentro desse contexto?

9 – Você mantém contato com os jovens atendidos após estarem em liberdade?

10 – Gostaria de comentar algo mais?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS EGRESSOS

1 – Como era estudar lá [na Fundação CASA]? Era tipo escola?

2 – Você acha importante ter essa atividade? Do que mais gostava e do que menos gostava? O que você mudaria nisso?

3 – Você frequentava a escola regular antes de ser acusado de cometer atos infracionais e cumprir medida socioeducativa? Caso sim, gostava de ir à escola?

4 – Do que mais gosta e menos gosta em relação às atividades pedagógicas obrigatoriamente frequentadas durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação? Como se dava a relação entre vocês (adolescentes) com os educadores? Era boa? E com os outros colegas?

5 – Como eram/são as oficinas? Você podia escolher quais atividades iria frequentar? Você podia dar a sua opinião durante os encontros, fazer comentários? Sua opinião era ouvida e respeitada durante as atividades?

6 – Quais táticas vocês usavam? Como você fazia para amenizar a situação e "aguentar" quando estava na Fundação CASA?

7 – Já presenciou ou se envolveu com alguma situação opressora/violenta durante o cumprimento da medida socioeducativa? Se sim, como foi?

8 – O que é, para você, uma educação com liberdade? É possível ter uma educação com liberdade dentro da Fundação CASA?

9 – Você vê proximidades entre o processo socioeducativo que você vivenciou na instituição e o que você vive na escola? E quais são as principais diferenças?

10 – Gostaria de comentar algo mais?