

Julia Siqueira da Rocha

**CASTIGO E CRIME:  
ADOLESCENTES CRIMINALIZADOS E SUAS INTERAÇÕES  
COM AS CONDUTAS DE RISCO, A EDUCAÇÃO E O SISTEMA  
DE JUSTIÇA.**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione Ribeiro Valle  
Coorientador: Prof. Dr. David Le Breton

Florianópolis  
2016

## **Ficha catalográfica**

Julia Siqueira da Rocha

**CASTIGO E CRIME:  
ADOLESCENTES CRIMINALIZADOS E SUAS INTERAÇÕES  
COM AS CONDUTAS DE RISCO, A EDUCAÇÃO E O SISTEMA  
DE JUSTIÇA.**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de março de 2016.

---

Prof.<sup>a</sup> Ione Ribeiro Valle, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

**COLOCAR AQUI A BANCA EXAMINADORA**



## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu filho  
Vinícius, porque nele vejo todos os  
meninos e todas as meninas do mundo,  
o que me basta para querer-lhes o  
melhor da vida.



## AGRADECIMENTOS

RECORDAR: Do latim "re-cordis",  
voltar a passar pelo coração...  
(Eduardo Galeano –  
1940-2015).

Esta tese foi escrita na primeira pessoa, porque me sentia no dever de assumir sua autoria, mas isto não significa que a fiz só, ao contrário, dela participaram de muitas formas pessoas e instituições a quem devo respeito e admiração, correndo o risco de esquecer alguém, os nomeio e agradeço.

A Ione Ribeiro Valle minha orientadora, que com seu sim no processo seletivo do doutorado, produziu acessos importantes para o meu aprender. Sua orientação irreparável, sua ética, sua amizade e generosidade marcam de forma indelével minha vida. Seu incentivo para a realização do estágio doutoral na França proporcionou, além de todos os benefícios para a tese, felicidade a tanta gente querida que pôde nos visitar, assim, eles pediram que um agradecimento específico em seus nomes fosse acrescentado, aí estão as famílias: Andrade, da Silva Mattos, Stapassoli, de Simas Pinheiro, Broering e Cardoso de Oliveira.

A David Le Breton que disse sim ao meu pedido de estágio em seu laboratório de sociologia e antropologia na Université de Strasbourg e com isto abriu um mundo novo, ampliando meus saberes e sonhos. Sua extensa e profícua produção no campo da sociologia e, em especial, sobre a adolescência e as condutas de risco, trouxeram o novo para esta tese, além disso, sua amizade preciosa, sua generosidade no acolhimento e nas orientações para a vida na França tornaram tudo muito melhor.

Aos avaliadores da minha banca de qualificação e de defesa de tese, Professora Dra. Lúcia Schneider Hardt, por sua amizade e por sua lucidez ao questionar as verdades prontas, tão comuns ao campo da educação. Ao Prof. Dr. Santiago Pich por sua amizade e desvelamentos sobre a cultura escolar, sua generosidade em me enviar textos e por seu interesse sobre o andamento da minha pesquisa. Ao Prof. Dr. Francisco Canella por sua amizade, por aceitar prontamente participar da banca e desde a qualificação aportar importantes contribuições, em especial, quanto aos adolescentes menos favorecidos. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarícia Otto

por sua amizade, por ministrar aulas que foram fundamentais para a condução das entrevistas e de suas análises e, também, por me fazer uma pergunta a qual me obriguei a responder o tempo todo. "De que pobreza estás falando?". A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Borges de Sousa por sua amizade genuína, por sua generosidade e por todos os ensinamentos no campo das violências e da educação. Ao Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti que orienta pesquisas na temática das violências e justiça na educação, na PUC do Paraná, se constituindo em uma voz importante na análise deste trabalho e ao Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen por sua amizade e seu interesse em minha pesquisa, por seu trabalho na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina realizando mudanças que exigiam compromisso e determinação. Por ser um estudioso de políticas públicas em educação e ensinar sobre elas no PPGE/UFSC.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC e a todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Université de Strasbourg pela excelência de seus trabalhos, que muito contribuem com a profissional em constante formação que desejo ser.

A todos os colegas de todos os centros acadêmicos por onde estive nestes quatro anos, cujas trocas permitiram crescimento, discernimento e, em alguns casos, uma amizade profunda. Um destaque a Tiago Ribeiro, cúmplice nos estudos e na vida e a Renata Severo companheira de estudos e vida em Strasbourg.

Ao Grupo de orientandos da IONE/GEPEFESC por toda parceria nos estudos, nas produções de artigos, resenhas, participações em eventos científicos ou não (festas bem divertidas). E acima de tudo pelo carinho, amparo e amizade.

Ao governador do Estado de Santa Catarina, senhor João Raimundo Colombo por autorizar meu afastamento remunerado durante os quatro anos do curso de doutorado, além de autorizar minha permanência no estágio doutoral de um ano na França.

À Secretaria de Estado da Educação, na pessoa do Secretário de Estado senhor Eduardo Deschamps, por me conceder dispensa para cursar o doutorado de forma integral e remunerada, além de apoiar e valorizar os estudos em curso. E a Diretora de Educação Básica Professora Gilda Mara Marcondes Penha por emitir parecer favorável ao meu afastamento remunerado, quando a norma era contrária a este posicionamento. A Diretoria de Ensino Superior, por viabilizar a

concessão da bolsa de estudos FUMDES, qualificando a aquisição bibliográfica e os serviços que envolvem uma produção acadêmica. Além de todos os colegas de trabalho que acompanharam, torceram e incentivaram meus estudos nestes últimos quatro anos, um destaque para Patrícia de Simas Pinheiro que aceitou ser minha procuradora para questões de documentação funcional e cuidou de tudo com muito esmero e para todos os demais que ultrapassam o lugar de colega, vocês sabem quem são.

À CAPES por me conceder bolsa de um ano na vigência do estágio doutoral em Strasbourg na França.

Aos profissionais da Casa de Acolhimento, profissionais da escola, profissionais do judiciário por abriram seus espaços de trabalho para a pesquisa de campo e por soltaram suas vozes angustiadas, revelando que também querem encontrar saídas para as injustiças em curso.

Ao Aderbal dos Santos Andrade por seu companheirismo e amor, por respeitar e apoiar minhas escolhas, por participar efetivamente deste trabalho ao fazer com fidelidade toda a transcrição das entrevistas e a leitura final antes da entrega para a banca avaliadora, trabalhos que eu só poderia atribuir a alguém de profunda confiança.

Ao meu filho Vinícius, companheiro inseparável que confiou plenamente em mim ao se aventurar na experiência de viver e estudar em outro país se saindo de forma brilhante. Seu amor me deu forças para as dificuldades, os medos e as delícias destes quatro anos de pesquisa.

À minha família e meus amigos sempre amorosos, orgulhosos, companheiros e incentivadores, tudo foi mais fácil com suas presenças físicas e virtuais em cada dia destes últimos quatro anos.

À Esther Arnold pela revisão precisa e preciosa da língua portuguesa e formatação nas normas da ABNT dessa tese.

Aos adolescentes por me contarem suas vidas e confiarem que eu as recontaria fielmente. Por vocês e para todos os meninos e as meninas castigados e criminalizados do mundo meu respeito e luta.



## RESUMO

A presente pesquisa permitiu defender a tese de que as instituições voltadas à proteção de adolescentes como setores especializados da justiça e a escola mobilizam saberes limitados, obtusos e preconceituosos sobre os processos atuais da adolescência, promovendo violências diversas travestidas de justiça, pois aparentam proteger e formar, mas ao contrário disso, potencializam as condutas de risco dos adolescentes criminalizados. A metodologia desenvolvida está centrada no interacionismo simbólico e inspirada na etnografia, com a combinação de uma série de recursos, sendo eles: diário de campo; análise documental; observação participante; e entrevistas. Nesta perspectiva, dezesseis adolescentes criminalizados, em situação de semiliberdade, que vivem em uma Casa de Acolhimento contam suas trajetórias de vida e ênfase na escolarização. Suas vozes ouvidas muitas vezes em entrevistas formais, em acompanhamento aos afazeres de suas vidas cotidianas, e misturadas nos atendimentos profissionais das instituições escolares e de justiça, revelam suas condutas de risco como o esforço pessoal de encontrar sentido numa sociedade hostil; como ponto de fuga para as misérias de um mundo que inclui a pobreza material, e que ultrapassa em medidas cruéis. São eles que nos contam sobre as injustiças de nascer pobre, num país em que a corrupção graça e se materializa nas instituições públicas. São eles também que nos contam como se organiza o sistema punitivo, as torturas e mortes. Algumas vozes dos profissionais do sistema de justiça e do sistema educativo foram destacadas para melhor compreensão de como as instituições se organizam e movimentam uma pseudorealidade, em que estar na escola não assegura aprendizagem e encontrar o sistema de justiça não promove a vida boa, mas ao contrário, atuam num projeto não explícito, mas concreto de punir o já punido, de ao castigado, impor o crime e a exclusão. A análise dessas trajetórias se deu à luz da sociologia, em especial da teoria das condutas de risco de adolescentes, produzida por David Le Breton.

**Palavras-chave:** Educação; Justiça; Adolescentes; Condutas de risco; Violências.

## ABSTRACT

The current research allowed the defense of the thesis that the institutions aimed at juvenile protection as justice and school's expert sectors mobilize limited, obtuse and prejudiced knowledge about the current adolescent processes, promoting violence disguised as justice, for they appear to protect and form, but instead potentiate the risk behaviors of criminalized adolescents. The developed methodology is centered in the symbolic interactionism, and is inspired by ethnography combining a series of resources, such as: field diary; documental analysis; participative observation; and interviews. Under this perspective, sixteen criminalized adolescents in a semi-freedom situation, living in a foster home, tell their lives and scholar trajectories. Their voices are heard uncountable times in formal interviews, in monitoring the affairs of their daily lives, and mixed in the professional services of educational and justice institutions, revealing their risk conducts as their personal efforts for finding meaning in a hostile society; as an escaping route away from the miseries of a world that includes material poverty, and that surpasses in cruel measures. They are the ones who tell us about the injustices of being born in poor families, in a country in which corruption materializes itself in public institutions. They are also the ones who tell us how the punitive system is organized, including tortures and deaths. Some voices of professionals of the educational and justice systems were highlighter for a better comprehension of how the institutions are organized and how they drive a pseudo-reality in which being at school does not guarantee learning, and in which finding the justice system does not promote a good life – on the contrary, they act in a non-explicit project, but a project nonetheless concrete for punishing those already punished, for imposing crime and exclusion to the beaten ones. The analysis of these trajectories happened in the light of sociology, especially arising from the theory of adolescent's risk conducts produced by David Le Breton.

**Key-words:** Education; Justice; Adolescents; Risk conducts; Violence.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APOIA	Aviso por Infrequência Escolar
BO	Boletim de Ocorrência
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILM	Interação Linguística Mediada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
MP	Ministério Público
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCC	Primeiro Comando da Capital
PGC	Primeiro Grupo Catarinense
PRODATH	Projeto de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 O PROJETO DE PESQUISA QUE DEU ORIGEM À TESE .....	20
<b>1.1.1 Problema .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2 Hipótese.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.3 Justificativa .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.4 Objetivo.....</b>	<b>24</b>
1.1.4.1 Objetivos específicos.....	25
<b>1.1.5 Metodologia .....</b>	<b>25</b>
1.1.5.1 Recursos Metodológicos .....	28
1.1.5.2 Fontes de Pesquisa .....	31
<b>2 PERGUNTAS PROFUNDAS, RESPOSTAS ESSENCIAIS. CONCEITOS FUNDAMENTAIS À PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
2.1 O QUE É ADOLESCÊNCIA?.....	34
2.2 O QUE É CONDUTA DE RISCO?.....	42
2.3 AFINAL, O QUE É JUSTIÇA? MUITAS REFLEXÕES E DIFERENTES ABORDAGENS.....	47
2.4 JUSTIÇA E BUSCA POR RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH .....	50
<b>2.4.1 A autoconfiança .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.2 O autorrespeito.....</b>	<b>54</b>
<b>2.4.3 O autorreconhecimento .....</b>	<b>57</b>
2.5 O QUE SÃO VIOLÊNCIAS? .....	60
<b>2.5.1 As dimensões macro e micro das violências em Jonh Keane..</b>	<b>61</b>
2.5.1.1 A macroviolência .....	61
2.5.1.2 A microviolência .....	65
2.6 O QUE SÃO ATOS CRIMINALIZADOS? .....	68
<b>3 AS VOZES DOS ADOLESCENTES.....</b>	<b>75</b>
3.1 TIAGO .....	77
3.2 ALEX .....	96
3.3 MARCELO .....	107
3.4 ANDRÉ.....	115
3.5 ROBERTO .....	125
3.6 PAULO .....	135
3.7 CÉSAR.....	144

3.8 FRANCISCO .....	159
3.9 LUIZ .....	163
3.10 DAVID.....	170

**4 O FEMININO - AS VOZES DAS ADOLESCENTES EM ATOS CRIMINALIZADOS ..... 183**

4.1 ANA.....	188
4.2 RAFAELA.....	190
4.3 MARIELE.....	201
4.4 VERÔNICA.....	215
4.5 BUSCANDO LUGAR NA PATOLOGIZAÇÃO: MENINAS QUE POR SUAS ESPECIAIS CONDIÇÕES DE VIDA FLERTAM COM O CRIME, MAS NÃO PERTENCEM A ELE E NEM A LUGAR NENHUM.....	219
<b>4.5.1 Mariana.....</b>	<b>220</b>
<b>4.5.2 Silvana.....</b>	<b>226</b>

**5 AS VOZES DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E JUSTIÇA – ESPECIALISTAS EM ADOLESCÊNCIA? ..... 237**

5.1 PRIMEIRA PERVERSIDADE: VERTICALIDADE E HIERARQUIA ENTRE SISTEMAS.....	239
5.2 SEGUNDA PERVERSIDADE - A INADEQUAÇÃO DAS ESTRUTURAS REPASSADAS COMO INADEQUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E, SOBRETUDO, COMO INADEQUAÇÃO DOS ADOLESCENTES.....	249
5.3 A TERCEIRA PERVERSIDADE – RELAÇÕES ADULTOCÊNTRICAS: O(A) ADOLESCENTE TENTA DIZER O QUE ESTÁ ERRADO, MAS NINGUÉM O(A) ESCUTA.....	260

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ADOLESCENTE, A ESCOLA E O SISTEMA DE JUSTIÇA, UM TRIÂNGULO NADA AMOROSO ..... 267**

**REFERÊNCIAS..... 277**

## 1 APRESENTAÇÃO

"A justiça sem a força é impotente, a força sem justiça é tirana". Tomei este pensamento de Blaise Pascal para apresentar a tese – “Castigo e crime: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça”, desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. A citação em pauta parece apropriada, pois este é um estudo que nasce de uma investigação anterior<sup>1</sup>, em que as violências (forças sem justiça) eram o tema prevalente. Esta investigação revelou que os adolescentes são os grandes protagonistas das violências nas escolas. Revelou, também, que os adolescentes "beneficiários" do direito de reinserção escolar por medida judicial, após serem apreendidos em atos criminalizados, sofrem efeitos perversos como a naturalização e personificação do fracasso escolar, evidenciando a impotência da justiça sem força.

Ao contrário do direito legítimo e almejado de acesso, permanência e sucesso escolar, estes adolescentes têm seus estigmas reforçados por diversos mecanismos, que vão desde o ingresso a qualquer tempo do ano letivo, sendo enturmados em grupos de idade muito aquém da sua, ou em níveis impossíveis de acompanhar os conteúdos, até a novas e sistemáticas denúncias em delegacias de polícias, conselhos tutelares e promotorias de infância e adolescência. Nestas instâncias de justiça, novos enquadramentos e soluções burocratizadas, em especial a de trocá-los de escola, imputam-lhes constantes inadequações, ajudando a reconduzi-los ao lugar do marginal, do perigoso, do doente, do pária social.

Há muito já se sabe que a adolescência é um conceito cultural que se transmuta no tempo e no espaço, não podendo ser concebida de forma única. Assim, as adolescências do tempo presente necessitam ser investigadas com foco nas origens de nascimento e perspectivadas pelo *status* que o adolescente goza em seu grupo social. Dentro desse recorte, priorizei estudar aqueles, cujos comportamentos fogem aos padrões pré-estabelecidos socialmente como aceitáveis, são estes os designados como criminosos. Para além das contribuições dos diversos campos dos

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Mestrado realizada no PPGE da UFSC, publicada no ano de 2010 pela Editora Insular, sob o título *Violências nas escolas, da banalidade do mal à banalização da pedagogia*.

saberes, o centro de meu estudo reside na sociologia e, com ela, a teoria das condutas de risco de David Le Breton (2002, 2009). Neste sentido, ainda no primeiro capítulo, explicitam-se a justificativa, o problema, os objetivos, métodos, hipóteses que motivaram o desenvolvimento desta tese. O capítulo 2 organiza a revisão teórica dos temas pertinentes ao estudo proposto, são eles: adolescência, condutas de risco; justiça; atos criminalizados; e violências. Descreverei algumas estratégias efetuadas ao longo dos quatro anos do curso de doutorado que explicitam os caminhos percorridos para a apropriação dos saberes em pauta e a eleição dos principais autores mobilizados para esta pesquisa e, especialmente, pontuados neste capítulo.

Alguns temas são inerentes à profissão de pedagoga e, neste sentido, o estudo é sistemático há mais de 20 anos, como no caso da adolescência, mas neste trabalho pode ser especialmente ampliado pela teoria das condutas de risco. O aprofundamento dos saberes sobre *adolescências em condutas de risco*, se deu na leitura das bibliografias e, em particular, no estágio doutoral no laboratório de sociologia da Universidade de Strasbourg, que incluiu seminários, conferências e orientação coletiva com o professor doutor David Le Breton.

A violência, como já pontuei, foi alvo de uma profunda pesquisa realizada recentemente. Para tanto, recortei o trabalho de Minayo (1993), Jonh Keane (1996) e Rifiótis (1997, 2004, 2012), recorrendo a minha pesquisa de mestrado publicada em 2010. Mas para além do já aprendido, novos aspectos das violências se fizeram fundamentais, neste sentido pontuo o ingresso como discente na disciplina Direito, Violência e Psicanálise, realizada no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC, sob a docência do professor doutor Lédio Rosa de Andrade, que possibilitou pensar outros aspectos das subjetividades dos identificados como violentos, neste caso, os adolescentes.

Para o entendimento do tema *Justiça*, corroboraram o ingresso como discente na disciplina Seminário Avançado, da área de Ética e Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia Política da UFSC, sob a docência dos professores doutores Alessandro Pinzani e Denilson Luis Werle, além dos estudos avançados sobre justiça e justiça escolar, desenvolvidos pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Ione Ribeiro Valle. Por sua vez, este grupo contou com a participação de renomados especialistas do Direito (Prof. Dr. Luiz H. U. Cadermatori; Prof. Dr. Alexandre de Moraes Rosa) e da Filosofia

(Alessandro Pinzani e Denilson Luis Werle). Com suas contribuições realizamos leituras e debates de autores clássicos e atuais do tema justiça, possibilitando nesta tese a eleição das categorias desenvolvidas por Axel Honneth (2003, 2009), filósofo da teoria crítica.

A perspectiva sociológica para aprofundamento do que vem a ser *Atos criminalizados*, ocorreu nos estudos bibliográficos das obras de Vera Regina Pereira De Andrade (1997), Zaffaroni e Pirangeli (1999), Alessandro Baratta (2002), Vera Malaguti Batista (2003), Nilo Batista (1990) e Orlando Zaccone D'Elia (2011), além de acompanhar a página virtual: Empório do direito e do ingresso no grupo em rede social, intitulado *Entusiastas da criminologia crítica de esquerda antipunitiva*, que permitiu debater com diversos estudiosos da temática, e socializar teses, vídeos e textos científicos.

O capítulo 3 é destinado aos adolescentes do sexo masculino e o capítulo 4 às adolescentes do sexo feminino. Neles faz-se a análise da empiria realizada em uma Casa de semiliberdade, no qual vivem a partir de determinação judicial, ao serem identificados em prática de atos criminalizados. O maior objetivo é escutá-los e produzir a partir das teorias estudadas, a análise sociológica de suas trajetórias de vida e de seus percursos escolares, situando suas condutas de risco na busca de sentidos. Pelas análises individuais, organizei as categorias família, escolarização, sexualidade, atos criminalizados, o confronto com a polícia e com os desafetos, e a patologização dos comportamentos, perspectivadas pelas quatro figuras antropológicas trabalhadas por Le Breton (1995, 2000, 2009): *ordálio; sacrifício; ausência; e confronto*; para potencializá-las em dimensões mais coletivas e afetas aos conceitos de justiça social, buscando ampliar o escopo de saberes sobre os humanos, nesta complexa etapa da vida.

No capítulo 5, algumas das vozes dos profissionais dos campos de justiça e educação, são destacadas, pois suas atuações incidem diretamente sobre os destinos dos adolescentes. Entendendo que as experiências individuais dos adolescentes são socialmente construídas e perspectivadas pelas relações com as instituições e os profissionais que nelas atuam. Assim, foi possível organizar e demonstrar três formas específicas de perversidade, no que se burocratiza como educação, proteção e justiça.

No capítulo 6 faço as considerações finais sintetizando as análises desta tese.

Todos os capítulos deste trabalho foram escritos e motivados pelo desejo, não apenas da obtenção de um título individual de doutorado, mas que possa se constituir em contribuição para o entendimento de que um país melhor exige outras formas de pensar e fazer educação e justiça.

## 1.1 O PROJETO DE PESQUISA QUE DEU ORIGEM À TESE

Dia após dia nega-se às crianças o direito de serem crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

(Eduardo Galeano – 1940-2015).

### 1.1.1 Problema

Minha identidade profissional é a de pedagoga. Assim, na centralidade do meu trabalho estão o humano e o conhecimento. Com mais de 20 anos de atuação na produção, avaliação e implementação de políticas públicas para a educação básica, além da docência em cursos de formação continuada em serviço e cursos de especialização, em nível de pós-graduação para docentes, entendo que a infância e a adolescência, em permanente mudança, exige estudos contínuos para produzir uma educação apropriada para meninos e meninas deste tempo histórico.

Mas para além de buscar compreender os humanos em etapas específicas da vida, o desafio maior é desvelar a lógica das sociedades de cultura consumista e individualizante, que insiste em classificar as pessoas, atribuindo-lhes (in)competências e escalonando-as por graus de humanidade, em especial, ao demarcar suas origens e imputar-lhes mobilidade por referências meritocráticas. Olhar cada criança e cada adolescente em seus grupos de referência, entre tantas classificações:

índios; quilombolas; sem terras; rurais; periféricos; negros; brancos; urbanos; pobres; ricos; superdotados; meninos; meninas; heterossexuais; homossexuais; transexuais; portadores de necessidades especiais; buscando seus potenciais, e não os seus limites, tornou-se ato contínuo no meu fazer profissional.

A sociologia da educação instrumentaliza, com suas teorias, um entendimento ampliado das distintas realidades que se apresentam para pensar o humano em suas relações pessoais e com as instituições. Neste sentido, meu recorte se dá na busca por melhor compreender o sistema de ensino, as escolas e suas relações com as famílias, com outros sistemas e, em específico, o de justiça, ao qual tenho me dedicado a estudar. Justiça na educação é deste lugar que busco motivação para atuação profissional. Dentre tantas inquietudes, a violência nas escolas levou-me a estudar, no curso de Mestrado em Educação, na linha Educação História e Política, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação na UFSC, resultando na obra *Violências e Escola: da banalidade do mal à banalização da Pedagogia*, permitindo organizar vários dados quantitativos e qualitativos das violências nas escolas de Florianópolis.

Esse estudo também suscitou a possibilidade de outras pesquisas que desencadearam no projeto de doutorado, no qual procuro aprofundar um dos aspectos que foi observado e registrado, me refiro às situações de violências nos contextos escolares, em que o cumprimento de ordens emanadas do poder judiciário, com o objetivo de assegurar Direitos Humanos e Justiça Social, foi importante elemento para desencadear fenômenos violentos.

O desconhecimento dos saberes pedagógico e das rotinas escolares por parte das instâncias de justiça, leva-os a trabalhar com a lei descontextualizada da vida escolar. Assim, embora o objetivo, ao recolocar adolescentes com pendências judiciais na escola, seja promover a Justiça Social e a garantia de Direitos Humanos, o que ocorre, muitas vezes, é a fabricação de novas modulações<sup>2</sup> de violências que alimentam o perfil criminalizante de adolescentes, em especial, os mais desprovidos de materialidade socioeconômica.

---

<sup>2</sup> Modulação se refere a violências conhecidas que ganham novos níveis, sentidos e significados, a partir da especial configuração do tempo histórico e lugar em que se desenvolvem.

### 1.1.2 Hipótese

A partir do exposto, a principal hipótese é a de que as instituições voltadas à proteção de adolescentes como setores especializados da justiça e a escola mobilizam saberes limitados, obtusos e preconceituosos sobre os processos atuais da adolescência, promovendo violências diversas travestidas de justiça, pois aparentam proteger e formar, mas ao contrário disso, potencializam as condutas de risco dos adolescentes criminalizados.

### 1.1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica pelo protagonismo que os adolescentes criminalizados assumem no atual debate político de nosso país, em especial sob o aspecto da redução da maior idade penal de 18 para 16 anos de idade. Dentre os múltiplos discursos contra e a favor de tal medida se situam dois polos bem marcados, por um lado os que entendem as medidas punitivas de aprisionamento como a melhor forma de proteção da maioria da sociedade e, de outro, os que defendem a ideia da educação escolar dos adolescentes como solução para a reintegração social.

O fato é que não há soluções simplistas para a problemática, é crescente a participação de adolescentes em crimes, porém é muito maior sua vulnerabilidade a violência e a morte dentro de uma sociedade desigual como demonstram os dados trabalhados nesta pesquisa. Assim afirmar que os adolescentes ingressam e permanecem em atos criminalizados por falta de entendimento dos seus atos é reduzir a complexidade do fenômeno, ao mesmo tempo em que apostar na escolarização, de forma exclusivista, sem alterar seu viés meritocrático, seletivo e excludente é produzir uma falsa justiça. Dubet (2008), mostra, da mesma forma que diversos sociólogos desde os anos de 1960<sup>3</sup>, como a meritocracia escolar faz parecer que há uma justiça sendo “processada”, quando, na verdade, está se desconsiderando as trajetórias e as desigualdades de nascimento e heranças. Segundo ele,

A igualdade meritocrática das oportunidades permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela

---

<sup>3</sup> Ler Bourdieu e Passeron em especial à obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. Hierarquizando os alunos unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade de oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos (DUBET, 2008, p. 11).

Se a desconsideração das desigualdades sociais, sexuais, étnicas compõem os percursos de insucesso escolar a vinculação da violência aos pobres também emerge como uma produção eficaz de exclusão social, Valadares (1996 *apud* GERMANO, 1998) afirma que, em última instância, a sociedade que não apresenta mecanismos de assimilação, estaria agudizando seus mecanismos de expulsão. Desta forma, existe uma imaginária relação de causa e efeito entre pobreza e violência, pois “pobre e bandido juntam-se numa única imagem para produzir o novo excluído, novo porque é passível de eliminação física pelo perigo social que representa. (VALADARES, 1996, p. 138 *apud* GERMANO, 1998, p. 9). A visão estabelecida socialmente, ao personificar o pobre como violento, produz um paradoxo que busca a eliminação do pobre (pessoa física) e não da pobreza condicionadora de diversos aspectos da produção de suas humanizações.

Um outro importante aspecto que justifica esta investigação é que diante de um cenário social de injustiças cresce, nos contextos escolares, os processos de judicialização de conflitos. Rifiotis e Rodrigues (2011) apontam como a judicialização dos conflitos e dos Direitos Humanos pode se transformar em mecanismo de esvaziamento destes direitos. Para os autores, os discursos e lutas legislativas são vias importantes para dar legitimidade e reconhecimento social. “Porém, podem atuar como barreiras para lutas sociais mais amplas e, eventualmente, transferir sua responsabilidade para o Estado ou tribunais, estabelecendo uma métrica exclusivamente jurídica de equidade.” (RIFIOTIS; RODRIGUES, 2011, p. 56).

O fato é que instituições como escolas, juizados e promotorias da infância e da adolescência consideradas oásis de justiça em um mundo injusto, tal qual está enraizado o projeto republicano de sociedade, se

esfacelou ou entrou em estado líquido, como ensina Bauman (2001) e Valle (2011). Há uma face contraditória nos conceitos de igualdade, mérito e autonomia que sustentam os discursos de Justiça Social e Direitos Humanos. A comunidade escolar vive todos estes paradoxos e analisá-los ajudaria a caracterizar "uma" das faces de uma escola injusta, para com todos os integrantes da comunidade escolar, de dentro e de fora dela.

Ainda à guisa de justificativa considero que conhecer outros aspectos do ser adolescente na atualidade, em especial suas condutas de risco, teoria pouco estudada no Brasil contribui para promover justiça na educação e valorização da diversidade, como preconiza Sousa (2010),

Se não houver a valorização da diversidade e das diferenças culturais, étnicas e de gênero a resposta mais imediata será o fracasso escolar que se inscreve no sujeito e passa a compor seu ser impedindo-o de movimentar-se pela sociedade com saberes escolares, mas ao contrário são dela excluídos e renegados (SOUSA, 2010, notas).

Um argumento último para justificar este projeto, que me parece irrefutável, é o de que ao excluirmos e renegarmos parcela dos adolescentes da vida boa, como preconizam os estudiosos da justiça, estaremos condenando-os a não plenitude cidadã, mas imprescindivelmente estaremos condenando toda a sociedade brasileira a viver sob a égide de relações marcada por desrespeito, dor, medo e desencanto. Não haverá proteção e nem felicidade individual possível, se o coletivo não estiver com os plenos direitos assegurados e, portanto, sob condições dignas de vida.

### **1.1.4 Objetivo**

O objetivo desta tese é investigar, por meio do aporte da sociologia, as trajetórias de vida e escolar de adolescentes em condutas de risco, categorizados como em atos criminalizados judicialmente, em interação com os mecanismos de justiça advindos da escola e do sistema de justiça.

#### 1.1.4.1 Objetivos específicos

- Estudar temas e categorias que aprofundem os saberes sobre adolescentes em condutas de risco;
- Ouvir, registrar e analisar trajetórias de vida e escolar de adolescentes em atos criminalizados;
- Produzir e socializar conhecimentos que ajudem a qualificar a prática dos profissionais da educação no trabalho, com os adolescentes em conduta de risco; e
- Produzir e socializar conhecimentos que subsidiem as decisões e deliberações das instâncias do judiciário em relação aos adolescentes em conduta de risco.

#### 1.1.5 Metodologia

A análise sociológica proposta, nesta pesquisa, exigiu conhecer distintos aspectos do complexo processo de adolescência, ancorado nos contextos social, cultural e econômico, em que estão inseridos os rapazes e as moças considerados violentos. Incluindo atos criminalizados judicialmente por suas condutas peculiares, o que remete a diversas teorias, bem como, a diferentes procedimentos metodológicos. Neste sentido, corroboro com Bourdieu (2007, p. 27), quando afirma que “o objeto de estudo vai se construindo na própria pesquisa, construção que não pode ser apreendida em manuais epistemológicos ou metodológicos”.

Por esta razão, preferi não adotar uma postura metodológica que reduzisse as possibilidades de transitar por distintos procedimentos, e sim, conduzir o estudo, inspirando-me especialmente na etnografia, para a qual uma combinação de procedimentos permite desvelar as relações de contextos plurais, como é a adolescência, a escola, as instâncias de justiça, os fenômenos violentos e as condutas de risco. Geertz (1989, p. 94) considera como procedimentos investigativos em etnografia, “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”.

Ainda que distintos procedimentos sejam necessários e auxiliem na pesquisa, há um desafio subjetivo, primordial que é o de adentrar em realidades cuja aproximação cotidiana se faz, via de regra, pelo medo e pelo preconceito, caso da empiria realizada com os adolescentes em atos

criminalizados. Foi imprescindível empreender uma escuta em que a vigilância epistemológica ultrapassasse enxergar apenas a gritante pobreza material, vislumbrando aspectos não tão aparentes, da difícil tarefa que é estar no mundo hoje com 12, 15 ou 17 anos. Foi necessário empreender uma escuta e uma fala que pudesse "limpar" possíveis desconfiças de que a pesquisadora estivesse a serviço da polícia. Assim, o desafio foi escutar mais de uma vez e em distintas situações, às vezes em uma salinha reservada, às vezes sentados na beira da praia em uma aula de surfe ou em um meio-fio nos horários de fumar, ou durante as refeições. Enfim, foi necessário produzir filtros confirmando e refutando o escutado e registrado, quando era recontado para outro em uma roda em que a pesquisadora se mesclava na igualdade de ser apenas mais uma sem respostas.

No que concerne à empiria levantada na escola, o desafio também não foi menor, pois a expectativa social depositada na escola e o cotidiano demasiadamente humano, como diria Nietzsche, andam em descompasso. Observar, trocar com profissionais que são pares, se descobrir perplexa diante da burocracia, perceber um desamparo geral e, acima de tudo, um despreparo para o trabalho com a diversidade dos adolescentes, aliados a outros fatores, geram desânimo e dúvida do lugar da escola na atualidade.

O trabalho de campo junto aos setores especializados de justiça para infância e adolescência exigiu muito estudo prévio sobre a organização das estruturas jurídicas, sobre legislações, sobre os processos de formação e acesso aos cargos ocupados. Foram estudos que possibilitaram adentrar a um campo distinto, cuja organização, linguagem e visão de mundo obedecem a lógicas marcadas pelo tipo de formação acadêmica, ritos e *status* social bastante distante das do campo educacional. No momento dessas empirias fica impossível não constatar a frustração dos profissionais que sabem que a rotina e o fluxo dos seus fazeres resultam pouco em justiça e alcance de direitos.

Tornar esta realidade produtiva para a pesquisa, ao invés de paralisante, foi possível à luz do interacionismo simbólico<sup>4</sup>, que assume especial relevância por ser uma abordagem sociológica das relações humanas. Essa abordagem considera, de suma importância, a influência advinda da interação social, dos significados bastante particulares que se

---

<sup>4</sup> Cursar a disciplina Interacionismo Simbólico na Université de Estrasburgo, sob a docência do professor David Le Breton, foi essencial a este entendimento.

obtem a partir dessa interação com o outro, produzindo uma identidade única. Entendendo que o mundo simbólico só se constrói por meio da interação com os outros, é possível depreender que a formação de um eu, de uma identidade, se regula pela construção social, que é coletiva.

Nesta perspectiva, se a atualidade está imersa em um contexto social fluído, no qual os velhos marcos foram abalados e é na interpretação mútua das atuações humanas que vamos nos processando como seres únicos, então estas atuações estão em crise. Assim, os novos entendimentos de si sem deixar de serem possíveis, não estão prontos ou ancorados aos conhecidos paradigmas do ser, gerando, portanto, confusão, conflito e alternativas para se pôr com integridade na sociedade. Em nosso recorte importa entender as interações simbólicas dos adolescentes criminalizados com as condutas de risco, com a justiça e com a educação.

Metodologicamente mobilizei também dados e análises estatísticas para compor uma vertente qualitativa e quantitativa de pesquisa, concordando com Minayo (2007), que as entende não em oposição, mas de forma complementar, sem haver hierarquização de uma vertente sobre a outra. Na abordagem quantitativa, pode-se estabelecer estatisticamente as dinâmicas sociais e dos adolescentes, em especial no que tange aos atos criminalizados, aprisionamentos e mortes. Já na abordagem qualitativa, importa conhecer o teor dos documentos, dos depoimentos, no que tange a seus sentidos, seus significados, seus simbolismos, o que permite inclusive, relativizar as leituras oriundas da análise quantitativa.

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando, trabalhada teoricamente e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2007, p. 22).

O desafio é produzir saberes inclusivos, como ensina Bourdieu (2007), ao criticar a tradição acadêmica que valoriza os resultados inquestionáveis, negando os preceitos pedagógicos que produzem saberes inclusivos, ou seja, saberes que se apropriam tanto das abstrações quanto das práticas em uma relação dialética. O exercício

proposto é “parar de confiar nos automatismos de pensamento ou nos automatismos que suprimem o pensamento” (BOURDIEU, 2007, p. 23).

Entendemos que os agentes sociais são o objeto central deste estudo, mas analisar suas ações exige saber que estão vinculadas a um conjunto objetivo de mecanismos que os produzem. As experiências sociais não se dão num vazio o que faz necessário investigar do agente ao sistema e do trabalho dos sujeitos às instituições a quais estão vinculados como observou Dubet e Martuccelli (2004).

Se cada um constrói por si mesmo sua experiência social, isto não impede que não a construa com materiais objetivos que não lhe pertencem. Os alunos não definem as relações das culturas familiares e da cultura escolar, nem as utilidades sociais objetivas vinculadas os seus estudos, nem os conhecimentos escolares e os métodos pedagógicos. Porém são eles que devem combinar estes diversos elementos (DUBET; MARTUCCELLI, 2004, p. 20).

Com este entendimento optamos por ouvir as vozes dos adolescentes em destaque, mas mescladas a dos profissionais da Casa de acolhimento, dos profissionais da justiça e dos profissionais da educação.

#### 1.1.5.1 Recursos Metodológicos

Alguns recursos metodológicos foram selecionados para ampliar as possibilidades de análise, dentre eles destaco a pesquisa documental, as entrevistas, diário de Campo e a observação participante. A pesquisa documental, que se torna um processo decisivo nas pesquisas das ciências sociais e de outras ciências humanas, possibilita acesso às fontes escritas, que são referências no fazer das pesquisas científicas e, inúmeras vezes, base das investigações. Para Saint-Georges (1997, p. 30), “a pesquisa documental apresenta-se como método de recolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Pesquisadores, especialmente das áreas humanas, têm adotado uma postura crítica em relação à pesquisa documental, por ser um procedimento que permite uma reconstrução do social pelo

recolhimento de dados passados que perspectivam o futuro, além de compreender seus antecedentes.

A entrevista é uma técnica bastante versátil e, por isso, utilizada para diversos projetos de pesquisa.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1993, p. 109).

As entrevistas que realizei envolveram estudantes, profissionais da educação e do sistema de justiça. Dos estudantes, o objetivo foi conhecer a trajetória de vida e escolar, assim foquei em relatos próprios da história oral, que consiste em registrar a trajetória de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem, também, uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertençam. Neste sentido, as entrevistas visaram estimular a fala destes estudantes sobre sua trajetória de vida e escolar de forma mais livre e, em especial, a partir da determinação judicial de voltar a este contexto para os criminalizados. As entrevistas com profissionais da educação visaram ampliar o entendimento das concepções e práticas destes profissionais para com os estudantes criminalizados, e as entrevistas com os profissionais do sistema de justiça tiveram por objetivo compreender que concepção de adolescente, educação e justiça respaldam suas atuações. As entrevistas com os profissionais da casa de semiliberdade incorporam o entendimento da dinâmica do sistema de justiça, não sendo exploradas neste trabalho de forma específica, em virtude do próprio recorte de pesquisa, o que de modo algum reduz a importância das contribuições que aportaram nesta tese.

A observação é etapa dificilmente dispensada em pesquisa e, na observação participante, os comportamentos observados não são pré-determinados, mas captados e relatados da forma ocorrida *in loco* em que se recolhem os dados, visando entender e descrever as situações investigadas. “O observador pode relatar aquilo que mais lhe pareceu

estranho e, também, o que considerou normal. O importante é evitar que os pré-julgamentos, as pré-noções, as pré-conclusões e os preconceitos tornem míopes os olhares do observador diante da realidade em questão” (MEKSENAS, 2002, p. 142).

Mantive um diário de campo que foi essencial para, ao reler as transcrições de entrevistas, rememorar expressões faciais, situações atípicas, conversas dos grupos que não caracterizavam entrevistas formais, descrições que fiz da estrutura da casa, e de cenas que presenciei com as visitas de familiares dos adolescentes. Considero estes registros tão importantes quanto às transcrições de entrevistas.

A participação como pesquisadora não se fez apenas pelo registro, mas também, pelo envolvimento direto, sempre que possível, com os agentes (estudantes, profissionais), para estabelecer relações dialógicas na busca de soluções para as situações apresentadas. Como pontuei desde o início, o foco metodológico estava no interacionismo simbólico e na estratégia da observação participante, no entanto, outra denominação surgiu no próprio campo, "Vamos priorizar pesquisadoras como você que fazem pesquisa ação" (coordenadora da Casa de Acolhimento), neste sentido, assinalo que a pesquisa-ação<sup>5</sup> que se concretizou não estava prevista inicialmente, mas a dinâmica da Casa de Acolhimento, o vínculo estabelecido com os adolescentes e os profissionais, além do perfil profissional de pedagoga foram mobilizados durante toda a empiria.

Por exemplo, a falta de uma funcionária da cozinha, num determinado dia, obrigou os adolescentes e outros profissionais a encararem o preparo do almoço e dos lanches e limpar a cozinha e o refeitório, como eu poderia me colocar numa postura de pesquisadora que apenas observa? Literalmente coloquei a mão na massa e ajudei a fazer o bolo, servir, lavar louça e a partir daí o lugar a mim destinado no tempo em que não estava em entrevistas individualizadas na sala cedida pela coordenação da casa, era onde se fizesse necessário, ajudar um adolescente a fazer uma tarefa de escola, acompanhar as orientações do professor de cinema para uma filmagem em curso, conversar com alguém que havia se envolvido num problema no dia anterior,

---

<sup>5</sup> É um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo de prática e investigar a respeito dela. David TRIPP. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 20.

acompanhar as atividades externas, conseguir vaga numa escola para um adolescente ingressante na casa, conversar com a equipe diretiva para pensarmos estratégias de resolver uma situação específica.

Não tenho a menor dúvida de que esta postura foi fundamental para obter os resultados apresentados neste trabalho, também não tenho dúvidas que isto exigiu uma redobrada vigilância epistemológica. Ao adentrar a triste realidade dos degradados socialmente fui acometida de diversos sentimentos, empatia pelas crianças mal tratadas que foram e pelos adolescentes confusos e mal tratados que são, desprezo pelos setores sociais que os burocratizam, violentam e matam, medo por saber que são capazes de matar sem culpa e acima de tudo o reforço com o compromisso de contar suas histórias com fidelidade para que possam ser melhores entendidos e para auxiliar os profissionais da educação e da justiça a empreenderem nos seus afazeres cotidianos a justiça necessária.

#### 1.1.5.2 Fontes de Pesquisa

São fontes de pesquisa as bibliografias referenciadas, os documentos coletados junto à coordenação da Casa de Acolhimento e a escola pesquisada, alguns fixados em paredes contendo organograma de atividades ou procedimentos a serem efetuados com os adolescentes. Dentre eles destaco atas, laudos médicos e psicológicos, receitas médicas, históricos escolares, determinações judiciais, tarefas escolares, cadernos de estudantes, cardápio, fotos, agenda para ministrar anticoncepcional injetável nas adolescentes, documento que oficializa a liberação para idas em casa nos fins de semana. Além dos documentos oficiais do sistema de ensino disponível na Secretaria de Estado da Educação. As entrevistas ocorreram de forma individualizada e em grupos focais (mais especificamente na escola e na Casa de acolhimento) com um corpo diversificado de sujeitos, a saber<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Todos os entrevistados foram identificados por nomes fictícios para preservação de suas identidades, bem como a escola e casa de acolhimento dos adolescentes em conflito com a lei. Os integrantes do sistema de justiça autorizaram o uso de seus nomes reais, no entanto, preferi identificá-los pelo cargo público que ocupam.

1. grupo de adolescentes (10 rapazes e 06 moças) em conflito com a lei, em uma Casa de semiliberdade<sup>7</sup>, inseridos por ordem judicial ao sistema de ensino formal;
2. profissionais (10) de escola pública formal (professores, diretivos, pessoal de apoio pedagógico e administrativo);
3. profissionais da Casa de semiliberdade (educadores sociais (6), como são denominados, e coordenação (4); e
4. profissionais do sistema de justiça envolvidos nos destinos destes adolescentes (privilegiei Juiz da Infância e da Adolescência (1) e Promotores do Ministério Público ligados ao setor de Infância e Adolescência(2).

---

<sup>7</sup> ECA – Do Regime de Semiliberdade: Art. 120 – O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º - São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. § 2º - A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. Para o professor Alessandro Baratta (2002), a única diferença da semiliberdade para a privação de liberdade com possibilidade de atividade externa é que, nesta, o juiz pode suspender quando julgar conveniente a atividade extramuros. Já no caso da semiliberdade, a atividade extramuros é parte da essência da ação educativa imposta ao educando, não podendo, de forma alguma, ser revogada no marco do regime em questão.

## 2 PERGUNTAS PROFUNDAS, RESPOSTAS ESSENCIAIS. CONCEITOS FUNDAMENTAIS À PESQUISA

Em pesquisa, fazer boas perguntas é tão importante quanto encontrar respostas, e durante o percurso de produção desta tese, a hipótese mobilizadora foi a de que instituições como a escola e o judiciário trabalham com os adolescentes, a partir de entendimentos reducionistas das complexidades que lhes constituem, e assim promovem violências travestidas de justiça social fomentando suas condutas de risco, e para abarcar essa hipótese, outras inúmeras questões exigiram estudos sistemáticos.

A adolescência na atualidade foco principal deste trabalho foi especialmente ampliada pela teoria das condutas de risco de David Le Breton (2009b), que foi essencial para analisar as trajetórias de vida e escolar dos adolescentes entrevistados, observando subjetividades que desvelam e negam o caráter puramente violento e patológico. Características tão banalmente conferidas à parcela de rapazes e moças que impõem a personificação das desqualificações, tornando-os inadequados para o convívio social. Outros estudos ainda deste autor e, em especial, aqueles que tratam da dor, ampliaram significativamente as possibilidades das análises propostas. Das mais de doze obras lidas e dos estudos realizados sob sua direção em Strasbourg, a opção, neste capítulo, é a de registrar as categorias das condutas de risco. Categorias que se tornaram palpáveis, à medida que se reconstituíram nas análises de cada adolescente entrevistado.

Buscando responder ao que é a justiça, estudei os pensadores liberais contemporâneos da justiça, nomeadamente, Jonh Rawls (2002) e Amartya Sen (2011), bem como aqueles comunitaristas, especialmente Michael Walzer (2003) e Dworkin (2011) e, na perspectiva da teoria crítica, Axel Honneth (2009a, 2009b), além dos brasileiros Luiz Roberto A. R. de Aguiar (2004), Eduardo Soares (2011) e Luiz Roberto Barroso (2012). De todas estas contribuições, elegi para registrar, neste capítulo, o aporte teórico de Axel Honneth e dos autores brasileiros em destaque.

Para o conceito de violência, mobilizei Jonh Keane (1996) sobre macro e micro violência, bem como o conceito proposto por Minayo, a partir dos estudos publicados na obra *Violência nas escolas da banalidade do mal a banalização da pedagogia* (ROCHA, 2010b), já referenciada. Sobre os atos criminalizados judicialmente, farei uma breve descrição das principais escolas e teóricos da criminologia,

destacando a criminologia crítica e alguns de seus autores: De Andrade (1997), Zaffaroni e Piarangeli (1999), Baratta (2002) e Batista (2003). Com base nestas reflexões foi possível verificar e demonstrar nas análises dos capítulos precedentes como a educação e o sistema de justiça, em suas atuações, fomentam as condutas de risco dos adolescentes criminalizados ao invés de produzirem os direitos esperados.

## 2.1 O QUE É ADOLESCÊNCIA?

Adolescência vazia, eu tinha quase  
 16. Ninguém me compreendia e eu não  
 compreendia ninguém.  
 (Banda Nenhum de Nós)

A Adolescência<sup>8</sup> e a Juventude<sup>9</sup> são designações históricas que, em linhas gerais, têm por parâmetro uma faixa etária. No Brasil, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos. O termo jovem recebe diferentes designações, podendo abranger parte da adolescência, os chamados jovens-adolescentes entre 12 e 17 anos, os jovens-jovens com idade entre 18 e 24 anos, e os jovens-adultos, na faixa etária entre 25 e 29 anos, mas não estão abrangidos sobre forma legal, sob um estatuto. Todas essas designações são convenções que se alteram nas diferentes culturas, tempos e contextos sociais. Pierre Bourdieu (1983) afirma que as divisões entre as idades são arbitrárias: "É o paradoxo de Pareto dizendo que não se sabe em que idade começa a velhice, como não se sabe onde começa a riqueza. De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades" (BOURDIEU, 1983, p. 112).

A linha divisória entre os conceitos de adolescência e juventude é, como se pode ver, difusa e academicamente vem sendo considerada por distintas áreas do conhecimento. O cientista social chileno Oscar Dávila Leon (2005), assim se posiciona:

---

<sup>8</sup> A palavra "adolescência" vem da palavra latina "adolesco", que significa crescer.

<sup>9</sup> Juventude palavra latina "juventus", significa novo, recente.

Disciplinarmente, tem sido atribuída à Psicologia a responsabilidade analítica da adolescência, na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeito; deixando a outras disciplinas das ciências sociais – e também das humanidades – a categoria de juventude, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, a história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras (LEON, 2005, p. 11).

Este recorte de pensar a adolescência pelo viés psicológico de forma exclusivista, vem sendo quebrado e, na sociologia, meu principal aporte teórico, há cientistas que aprofundam estudos específicos sobre adolescência, e estes estudos me interessam, porque incorporam também contribuições de outras áreas dos saberes, permitindo olhar os rapazes e as moças, agentes desta pesquisa, em sua múltipla dimensionalidade. Para tanto, é a combinação dessas contribuições que revelam as mudanças corporais e orgânicas, as pressões sociais as quais são submetidos nessa etapa da vida e as novas estruturas do pensar e conceber sua identidade que quero e necessito compreender.

As contribuições da área da saúde vêm demonstrando que a passagem do corpo infantil para um corpo adulto (fenômeno verificável em todas as culturas em um mesmo limite de período etário denominado puberdade)<sup>10</sup>, sofre relevantes alterações em meio a circunstâncias climáticas, alimentares, entre outras, o que não confere unicidade humana, nem mesmo nos aspectos biológicos. No entanto, a produção de hormônios sexuais característicos desse período, estrutura possibilidades à procriação e de vivência de uma sexualidade mais elaborada, o que, por si só, engendra novas perspectivas relacionais. Segundo Wusthof (1997),

Para a ‘operação puberdade’, o corpo dispõe de vários comandantes: hipotálamo, uma estrutura do encéfalo que funciona como uma central telefônica, recebendo, interpretando e transferindo informações através de hormônios de liberação. A

---

<sup>10</sup> O termo puberdade deriva da palavra latina *pubertas*, significando idade da virilidade. “Essa fase se refere à primeira etapa da adolescência, quando a maturação sexual se torna evidente”. (CONGER, 1979, p. 18).

sua subordinada direta chama-se hipófise, uma glândula alojada na base do cérebro, com diâmetro de pouco mais de um centímetro e peso de aproximadamente meio grama. Essa glândula poderosa, além de produzir outros hormônios como o do crescimento e o estimulador da tireoide, secreta as gonadotropinas. Essas substâncias – cruciais no caso da puberdade – induzem as gônadas a produzirem os hormônios sexuais, a testosterona (no homem) e o estrógeno e a progesterona (na mulher) (WÜSTHOF, 1997, p. 25).

A intensificação da sexualidade nesse período da vida provoca também, segundo as análises psicanalíticas, uma mudança do equilíbrio psíquico, produzindo novas vulnerabilidades orgânicas, corporais e da personalidade, costumeiramente chamada de "crise", que se constituiria em mais uma das tantas crises comuns à existência humana. Segundo Osório (1989, p. 14), "a adolescência é uma *crise vital* como o são tantas outras ao longo da evolução do indivíduo (o desmame, o início da socialização ao término da primeira infância, o climatério, [...])". No entanto, uma importante característica da adolescência está em um acúmulo de energia libidinal, que em nossa cultura, muitas vezes, está desassociada da possibilidade da vivência plena da vida sexual. Portanto, essa "crise" não se dá isoladamente no indivíduo: ela é de cunho social e familiar, na medida em que os pais também têm dificuldades em reconhecer o (a) próprio(a) filho(a) como um novo ser. Somado a isso, acontece a "chamada" busca de originalidade ou de afirmação de sua personalidade. Neste sentido:

A 'crise' é um processo de busca de identidade, e isto significa o encontrar-se consigo mesmo, como um ser no mundo. Em seus estudos, Freud fez uma analogia com a tragédia de Sófocles na passagem em que Édipo não compreende o que está escrito no oráculo: 'Conhece-te a ti mesmo'. Ou seja, a identidade é o conhecimento que cada um de nós busca em si mesmo como unidade pessoal que, por sua vez, se distingue de todos os outros indivíduos (SANTA CATARINA, 2006, p. 26).

Na cultura ocidental, essa etapa da vida é acompanhada de renúncias relacionadas à vida infantil, esta renúncia vai desde o abandono dos brinquedos até o cuidado protetivo presencial mais intenso, ao mesmo tempo em que inúmeras novas exigências se apresentam, impondo escolhas sobre estudos, profissão, vida afetiva, amorosa e sexual, valores e moralidade, o que por si só produz um sentimento de dúvida e desamparo. Muitas vezes tais escolhas culminam com as especulações metafísicas, as inclinações ao misticismo, à aproximação com grupos rebeldes, sejam eles de cunho político-ideológico ou de contestação aos limites socialmente construídos. O surgimento de certa arrogância e a exacerbação da agressividade também se apresenta como mecanismos de defesa a toda essa pressão.

Na perspectiva sociológica priorizada, sou levada a observar que tais atitudes não podem ser analisadas como fatos isolados, mas como reflexo de uma sociedade, a qual a “ausência de limites” para alguns, tem significado a castração precoce da vida de muitos. Há uma impossibilidade real na padronização dos conceitos de adolescente, em uma sociedade desigual, em que indignidade e injustiça social lançam inúmeros meninos e meninas num mundo cruel de trabalho inadequado, violências, prostituição e consumo/venda de drogas como forma de prover sua subsistência. Ao mesmo tempo e para outros adolescentes, a adolescência representa o maior ingresso ao mundo do consumo, das festas e viagens com autonomia financiada por seus pais provedores. Também não se pode esquecer aquela parcela que se sente arbitrada a qualificar a humanidade, identificando-se como superior e se autorizando a barbáries com os que considera inferiores, a exemplo do jovem de Brasília ao atear fogo em um índio que dormia na parada de ônibus, para (em suas palavras) "se divertir", expressando claramente a sociedade do individualismo e da competitividade

Uma sociedade onde o individualismo (não a individualidade) e a competição (em detrimento da solidariedade) são componentes fundamentais de sua sustentação remete, também, para a perspectiva do egoísmo e o de procurar somente o melhor para si, independente do preço e dos possíveis danos aos outros. Exacerba-se o culto ao *deus Thanato*, sobretudo nos meios de comunicação, onde a violação dos direitos humanos é estimulada, divinizada e elevada à

condição de heroísmo moral. É nesse fogo cruzado que vivem os adolescentes brasileiros, sejam eles da favela, do meio rural, do meio urbano e de diferentes condições socioeconômicas e culturais (SANTA CATARINA, 2006, p. 26).

Estudiosos do desenvolvimento e aprendizagem humana, como Jean Piaget (1976), Henri Wallon (1981) e Lev Seminov Vygotsky (1993), apontam uma diferenciação e qualificação do pensamento nessa etapa da vida. Maiores possibilidades de abstração, sínteses e generalizações permitem um raciocínio mais "lógico, científico", ou, nas palavras de Piaget (1976), é o "período das operações formais". Para esse pensador, as mudanças de pensamento dos adolescentes sobre si mesmos e suas relações com os outros, além da natureza de sua sociabilidade, resultam dessa nova estrutura, que, entre outras possibilidades, permite ao adolescente construir teorias e reorganizar seu próprio conceito, sendo um pensamento de segunda potência, capaz de operar com proposições mais elaboradas intelectualmente.

Wallon (1981) e Vygotsky (1993) são expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, para os quais a ênfase não está no orgânico, uma vez que entendem que este também se desenvolve na relação com o outro, numa relação mediada, que incidirá sobre os aspectos plásticos e qualitativos das funções psicológicas superiores, aportando ao social uma relevância maior no desenvolvimento humano. Esses estudiosos também especificam diferentes instâncias na forma do pensar nessa etapa da vida. Wallon (1981) organiza sua teoria psicogenética em diferentes estágios, sendo a adolescência o último deles; no entanto, essa organização teórico-metodológica exige entender que o desenvolvimento não se dá de maneira linear e contínua, mas por integração de novas funções e aquisições às anteriores. A acumulação quantitativa de funções culmina na evolução qualitativa das mesmas, a partir de uma nova organização, em que as dimensões motora, afetiva e cognitiva se integram de maneira diversa da fase anterior, alternando-se no exercício de predominância de uma sobre as demais. A preponderância de um dos aspectos sobre os demais é decorrente da sua integração, que é plástica, dinâmica e resultante da superação da oposição de um em relação aos outros.

O estágio da puberdade e da adolescência é apresentado, pela teoria walloniana, como última e movimentada etapa. A adolescência, que para o autor tem início aos 12 anos com a puberdade, é marcada por

transformações de ordem fisiológica, mudanças corporais impostas pelo amadurecimento sexual, assim como por transformações de ordem psíquica com preponderância afetiva. Nesse estágio, os sentimentos do adolescente se alternam procurando buscar a consciência de si na figura do outro, contrapondo-se a ele, além de incorporar uma nova percepção temporal. São características marcantes que refletem uma nova ordem mental, e a ambivalência de atitude e sentimentos resultantes da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduzem um desequilíbrio interior, são necessidades novas ainda confusas. Há, na perspectiva walloniana, uma diferente e maior capacidade do adolescente em representar mentalmente uma pessoa, uma situação ou cena; essa ampliação promove uma "desordem", provocando a fragilidade no limite entre o imaginário e a realidade.

O pensador Lev Seminov Vygotsky não organiza sua teoria de desenvolvimento e aprendizagem aportada na ênfase de etapas ou estágios fixos, ao contrário, considera que a construção do indivíduo, em sua integralidade, se dá pela mediação social, numa relação ativa em que o humano transforma o social e é por ele transformado. Assim, as funções complexas do desenvolvimento humano se relacionam às interações feitas por ele no social. Não há, para Vygotsky, uma natureza humana inata, e o processo de hominização se origina e se desenvolve na prática social. Nesse sentido, as formas de pensar e agir do adolescente serão condicionadas em sua cultura pelas possibilidades e limites das relações estabelecidas; daí decorre não haver uma adolescência que se encontre pronta.

O adolescente, quanto às suas funções psicológicas superiores, aquelas processadas em conjunto com o desenvolvimento orgânico e a qualidade das interações sociais, ou seja, as capacidades de abstração, sínteses, generalizações, atenção concentrada, memória seletiva entre outras, prescinde da inserção no social, com seus limites e possibilidades vinculados à qualidade das interações sociais estabelecidas, em uma relação ontogenética e filogenética, em que pese sua exclusiva trajetória em relação à trajetória de toda a humanidade, em uma total imbricação histórica e cultural.

Com esse entendimento, ao estudar as funções da formação dos conceitos espontâneos e científicos<sup>11</sup> e as relações da linguagem e do

---

<sup>11</sup> Um conceito não é apenas um conjunto de conexões associativas assimiladas a partir da memorização, nem um hábito mental automatizado, mas um autêntico e completo ato de pensamento. Os conceitos são generalizações, cuja

pensamento, Vygotsky afirma que é na adolescência que as reais possibilidades de se operar com conceitos científicos estão presentes, e existe um importante avanço no desenvolvimento intelectual, oriundo de todas as interações vividas durante a infância, permitindo a formação dos verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito constitui, para o jovem, o ingresso no mundo da consciência social e no conhecimento das ciências, das artes e nas diversas esferas da vida cultural, que podem agora ser corretamente apropriadas.

Pensar por conceitos expande a compreensão de si, dos outros e da realidade nas suas múltiplas variáveis. É o pensamento abstrato que se impõe em detrimento do pensamento concreto. Pela comunicação entre pares há uma nova formação de entendimento e formação de visão pessoal sobre o mundo, o futuro e as relações interpessoais é que vão estruturando um sentido pessoal para a vida. Pensar por conceitos é um novo conteúdo que se referencia no seu entendimento, e há uma conversão para convicções internas que orientarão o sentido ético e estético de seus propósitos, desejos e interesses, organizando sua conduta. Tal comunicação entre pares e vivência gregária grupal organiza, também, suas perspectivas de futuro em distintos âmbitos, incluindo a vida escolar e profissional.

Entender esses processos de formação identitária do adolescente, em âmbitos gerais, instiga a pensar nos rapazes e moças, assim como nos conflitos pessoais e sociais que os levam para caminhos de distanciamento da convivência escolar e, até mesmo, a situações de pendências judiciais. Originando muitas das demandas recebidas nas escolas pelo sistema de justiça, por aqueles que apresentam a chamada conduta de risco, conceito cunhado por Le Breton (2009a). Este autor considera que:

Um dos caminhos de busca de reconhecimento e gratificação, principalmente para os jovens. Pode ser um meio de eternizar a juventude, mesmo entre os não tão jovens, provando poder pessoal,

---

origem se encontra na palavra que, internalizada, se transforma em signo mediador, pois todas as funções mentais superiores são processos mediatizados. Conceitos espontâneos são os que se formam no cotidiano das interações sociais, já os conceitos científicos exigem pautas internacionais, métodos específicos e se constitui em formas mais elaboradas de compreensão da realidade (condensado a partir da obra de Vygotsky 1993; 1994).

não é somente um rito de passagem, mas uma ‘atualização desse conceito’. Refere-se a avançar o sinal vermelho, saquear uma loja, consumir drogas, não se alimentar, conduzir moto ou carro em alta velocidade, entre outros; seriam riscos deliberados de muitos jovens, mas as juventudes singularizam seus ritos, suas formas de afrontar limites, produzindo a exaltação de uma vida perigosa (LE BRETON, 2009a, p. 18).

Se a adolescência é, materialmente, o lugar das profusões do arriscar-se no mundo, é por certo com o corpo que se visualizará as formas de confronto, de afirmação, de enquadramento, de distinção e nele se revelará uma estética que briga por estar no mundo com sentido, como os embelezamentos, a tatuagem, o *piercing* e as mutilações, por essa razão Le Breton (2003a, 2007, 2012) ensina que a adolescência é, em sentido figurado, uma existência à flor da pele, mas também, real na perspectiva de que as fronteiras do sentido ainda penam para se estabelecer. A pele é uma metáfora da relação com outrem, ela mede, com efeito, a qualidade de contato. A pele encerra o corpo, os limites de si; ela estabelece a fronteira entre o dentro e o fora de maneira viva, porosa, porque ela é também abertura para o mundo, memória viva. A pele é saturada de inconsciente e de cultura, ela desvela o psiquismo do sujeito, mas também, a parte que ele toma no interior do laço social, a história que o banha. O privado e o público se juntam nela. Em matéria de sentido, a pele é o ponto de contato com o mundo e os outros, nesta significação o corpo substitui, para o adolescente, a palavra informulável.

O sofrimento de um adolescente é como um abismo, sem comparação com o de um adulto que, via de regra, tem experiência suficiente para relativizar as provações experimentadas, sabendo que o tempo e novos acontecimentos diminui sua intensidade. O adolescente está, frequentemente, à flor da pele e suas reações são sem meias-medidas e sem recuos. Um conflito com seus pais ou amigos, uma ruptura amorosa, uma decepção, têm, para ele, contornos de um drama sem dimensão. Frequentemente, os adultos evocam a “futilidade” dos “motivos” que levam, por exemplo, a uma tentativa de suicídio. Isso configura uma forma de adultocentrismo, que falha na compreensão da subjetividade do adolescente.

A adolescência para além da idade se relaciona fortemente ao status do lugar que os adolescentes ocupam dentro dos referências de extrato social a qual estão vinculados. Nesta perspectiva reafirmo que as sociabilidades respondem mais ao aspecto das desigualdades de oportunidades do que a uma globalização em que se quer crer que há unicidade para se por dignamente no mundo. A cobrança imediata do lugar de viver e das condições de vida representam os caminhos de busca dos adolescentes na atualidade, se por um lado todos carregam o peso de um mundo em constante transformação que lhes retira os conhecidos marcos balizadores das passagens entre as etapas de vida, por outro lado cada adolescente jogará e se arriscará no limite de suas condições estruturais.

A essas premissas, dedico os capítulos 3 e 4, nos quais serão analisadas as trajetórias de vida e escolar desses adolescentes. Nesse cenário, aquilo que às vezes parece rebeldia, maldade, se analisado de outro modo pode significar certa incapacidade aprendida para a expressão/manifestação de amor, afeto, solidariedade e companheirismo, da vida em instituições que não conseguem acolher a diversidade e peculiaridade dos adolescentes e, muito menos, aportar oportunidades significativas, fruto de uma sociedade desigual.

## 2.2 O QUE É CONDUTA DE RISCO?

*Viver é correr risco.*

(Dito popular)

A palavra risco provém do italiano *risico* ou *rischio* que, por sua vez, deriva do árabe clássico *rizq* “aquilo que se depara com a providência”. O termo faz referência à proximidade ou contingência de um possível dano. O risco é objeto de estudo das mais diversas áreas do saber, como na economia, na medicina, nos esportes, na antropologia; e há mecanismos que buscam calculá-lo, preveni-lo, contê-lo e controlá-lo, porque não há possibilidade de existência humana sem algum tipo de risco.

As práticas inerentes e mais corriqueiras do viver, como por exemplo, discordar de um semelhante, podem conter os riscos do envolvimento numa briga corporal. A natureza com suas enchentes, desmoronamentos são riscos permanentes a que estamos todos sujeitos. Outros riscos estão associados às eleições que fazemos, é o caso dos

praticantes de esportes radicais, como as corridas de Fórmula 1 ou dos novos e vertiginosos saltos sobre abismos presos por um elástico.

Os riscos são, portanto, construções sociais e se atrelam aos contextos que os engendram no tempo e no espaço. Se em 2014, em parte da África, a doença conhecida como Ebola invoca a epidemia e concretiza o risco real de morte em massa, em partes do Brasil é a guerra estabelecida pelo tráfico de drogas que ceifa a vida de milhares de jovens e, neste mesmo Brasil, também para os que não estão nas periferias e sim no centro urbano, o risco de morte pode estar no asfalto, com um trânsito que mata 43 mil pessoas por ano, vale assinar que os que sobrevivem aos acidentes são contabilizados entre as maiores causas de internação nos hospitais, tornando-se um dos principais problemas de saúde pública do país. Assim, "cada condição social ou cultural, cada região, cada comunidade humana assume fragilidades peculiares e nutre uma cartografia particular do que teme" (LE BRETON, 2009b, p. 11).

Para esta pesquisa interessa entender a conduta de risco de adolescentes, perspectivando suas subjetividades imbricadas em realidades sociais específicas. Para tanto, mobilizei as bases conceituais desenvolvidas pelo sociólogo e antropólogo francês David Le Breton (2009a, 2009b), cujo marco referencial situa-se na sociologia do risco. Pela análise dos indivíduos e na dinâmica de suas vidas cotidianas, desvelando o que os levam ao encontro ou à proteção de uma série de formas arriscadas de viver. Para o autor, as condutas de risco são:

Um jogo simbólico ou real com a morte, um arriscar-se para não morrer, muito pelo contrário, mas que contém em si a possibilidade não desprezível de perder a vida ou de vir a sofrer alterações das capacidades físicas ou simbólicas do indivíduo. Ela atesta um enfrentamento com o mundo, cuja aposta não é a morte, é viver mais. (LE BRETON, 2009b, p. 2)

As teses desenvolvidas por este pesquisador levam em consideração as condutas de risco frente às diferentes populações e inclui os adolescentes, dentre estes os da zona urbana e rural, os de distintos gêneros, com desigual condição econômica, observa o espaço e lugar que ocupam nas relações parentais, nas relações escolares, entre outros fatores que investiga a realidade social, inventariando aspectos

não tão aparentes das subjetividades adolescentes, com pesquisas de larga escala.

Le Breton produziu uma densa teoria que analisa a história do presente em suas mais distintas expressões. Sua obra lança novas luzes sobre situações com as quais nos deparamos amiúde, como o hábito de dirigir de forma imprudente, a provocação de doenças como a anorexia e bulimia, o uso e abuso de álcool e outras substâncias psicoativas proibidas ou não, as vivências sexuais e amorosas desprotegidas, as tentativas de suicídio, as fugas do lar, as relações estabelecidas entre pares e entre parentes com sua amplitude geracional, bem como com outras figuras de autoridade, caso dos professores e policiais, permitindo conhecer aspectos ocultos destas realidades.

Dentre as mais de 20 obras e os mais de mil artigos publicados por este autor, destaquei algumas que serão amplamente utilizadas nesta pesquisa, a saber: *La sociologie du risque que sais-je?* (1995); *Passions du risque* (2000); *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie* (2007); *Cultures Adolescentes entre turbulence et construction de soi* (2008); *As paixões ordinárias: antropologia das emoções* (2009a); *Conduta de Risco dos Jogos de morte ao jogo de viver* (2009b)<sup>12</sup>; e o artigo *O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes* (2012).

Nestas obras e, em especial, na obra *Conduta de Risco: dos Jogos de morte ao jogo de viver* (2009b), o sociólogo David Le Breton, especialista nos estudos de corpo, ultrapassa as compreensões biológicas e psicológicas da adolescência e propõe desvelar como as relações sociais, as expressões e as percepções vão sendo construídas e se enraízam nas vivências culturais e sociais. Ele concebe as atuais adolescências marcadas por um tempo de frágeis estruturas, de diluição dos antigos, conhecidos e seguros referenciais. Assim, ele afirma que condutas de risco são maneiras ambivalentes de lançar um apelo aos mais próximos, aos que importam. Elas são uma última tentativa de fabricar sentido e valor, testemunham a resistência ativa do adolescente em seus empreendimentos para se recolocar no mundo. As condutas de risco são a forma dolorosa que muitos jovens encontram para serem autônomos, para produzirem uma imagem melhor de si, para construírem uma identidade válida em seus contextos.

---

<sup>12</sup> Parte desta obra apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com mais de 600 jovens da cidade de Strasbourg.

As provas que os jovens se infligem são perigosas e dolorosas e respondem a esta necessidade interior de se desenraizar de si mesmo e renascer em uma outra visão de si, uma visão melhor, após ter encarado realmente ou simbolicamente a morte. Essas provas são ritos íntimos, privados, autorreferenciados, não sabidos, e se voltam contra uma sociedade que busca regular suas vidas, mas que, ao mesmo tempo, deixa-os sem perspectivas de encontrar um bom lugar. As condutas de risco provocam um sentimento de renascimento pessoal, transformando-se em formas de autoiniciação. Le Breton (2007) perspectiva os ritos ordálicos desse século, as quais se jogam com a morte de modo inconsciente e, assim, busca-se significado e valor para a existência.

O ordálio vai compor o conjunto de figuras antropológicas que o autor melhor desenvolve na obra *En souffrance. Adoslecence et entrée dans la vie* (2007). Essas figuras antropológicas (ordálio, sacrifício, ausência e confronto) se cruzam e não são excludentes entre si. Elas não servem para classificar os adolescentes, no sentido de produzir uma identidade em que se deva nomear, por exemplo, fulano é ordálico ou ausente, ao contrário, as figuras aqui apresentadas se entrelaçam umas às outras e são marcos explicativos da complexidade de certas condutas de risco, apresentadas especialmente por adolescentes.

O ordálio é uma maneira de jogar o todo pelo próprio todo e, dessa forma, se entregar a uma prova pessoal para testar a legitimidade da vida ainda não experimentada pelo jovem, a qual os laços sociais foram incapazes de lhe proporcionar. Ele interroga simbolicamente a morte e, pelo fato de sobreviver, garante o valor de sua existência. Todas as condutas de risco dos jovens têm uma tonalidade ordálica. A exposição ao perigo busca expelir o que é intolerável, visando encontrar uma forma de paz. Escapar da morte pode induzir ao retorno para uma vida mais feliz. Sobreviver (a uma tentativa de suicídio por exemplo) redefine radicalmente o sentido da existência. Se o enraizamento da existência não está sustentado no gosto pela vida, resta, então, contrabandear o sentido, colocando-se em perigo ou em situações difíceis, para encontrar, finalmente, os limites que faltam e, principalmente, para testar sua legitimidade pessoal.

O sacrifício coloca em jogo a parte pelo todo. O jovem sacrifica uma parte de si para salvar o que considera essencial. Assim, por exemplo, são as escarificações ou as diversas formas de adicção, como a toxicomania, aqui também se enquadra a anorexia e similares.

A ausência é o apagamento de si com o desaparecimento das restrições identitárias, a vontade de não mais ser, de não ser ninguém. Essa figura é bem verificável, especialmente na errância, na adesão a uma seita ou na experiência de se “chapar” por meio do álcool, da droga ou de outros produtos, quando se busca o coma e não mais as sensações.

O confronto é uma forma de afronta brutal com os outros, podendo se dar por meio da violência, de incivildades e de delinquências. O confronto é uma fuga porque colide com o mundo na falta de limites, na falta de sentido, na falta de integração, na falta de felicidade; é um corpo a corpo permanente com o mundo.

Para Le Breton (2012), o conceito condutas de risco é um dos mais complexos e engloba uma série de comportamentos díspares que expressam, simbólica ou realmente, a existência do perigo, da exposição deliberada que possibilita a dor, a morte ou a alteração do futuro pessoal. Assim, na adolescência, as condutas de risco são, acima de tudo, tentativas dolorosas de ritualizar a passagem para a idade adulta.

Os processos de socialização que permitem estar no mundo são profundamente delimitados por contextos bem conhecidos da sociologia, ou seja, pelos lugares de nascimento, as condições materiais da família, a escola que se acessa, a música que se ouve, os gestos e expressões de prestígio local. Linguagens estas que fazem pertencer, do mais profundo e igualitário para o humano que é a condição de se alimentar, ao mais diverso e cultural que é a estética do prato em que se come, denotando, nesta mescla, a produção das identidades.

O desafio é compreender que o estar na cena pública exige sempre um posicionar-se e os movimentos para isso serão marcados pelas lógicas sociais e culturais que necessitam serem inventariadas. O que Davi Le Breton nos convida a fazer é buscar os elementos reorganizados, apropriados de forma única que produzem condições peculiares, altamente significativas, para as decisões de viver certos riscos, de assumir certas condições.

É neste contexto que o corpo assume um lugar central, porque nele se encerra a modelagem de todo o sistema social. Ele vai simbolizar as estruturas, seja pela dor impetrada e sofrida, seja pela estética peculiar que incorpora, ao mesmo tempo, que renova, seja pelo valor que a própria vida e a vida do outro passa a ter. Isto pensado na cultura adolescente já é totalmente instigante, mas pensado na cultura dos adolescentes marginalizados, por sua forma de estar no mundo, é profundamente revelador de como se produz a conduta de risco,

utilizando-a como um caminho ímpar de resistência a uma sociedade perversa.

O discurso fácil aponta para os que estão fora do padrão comportamental esperado, como se os mesmos tivessem uma condição de humanidade deficiente, em especial do ponto de vista da capacidade, de sentir, de se emocionar, desconsiderando, portanto, que os padrões emocionais não são inatos, mas ao contrário, se organizam coletivamente e ritualmente como explica Le Breton, na obra *As paixões ordinárias antropologia das emoções* de 2009. Se adolescentes em atos criminalizados são “monstros” sem coração, então é preciso investigar como a sociedade lhes arranca os corações. Se seus desvios sociais são doenças, é importante analisar quem os classifica, nomeia e exclui. Entendo que é necessário perguntar: Quais são os ritos coletivos que fazem brotar adolescentes criminalizados? E insistir perguntando mesmo quando estes ritos são nomeados de justiça social.

O autor nos oferece elementos para investigar realidades tão singulares como as dos adolescentes que compõem a mostra desta pesquisa. Portanto, é no seio das análises realizadas graças à empiria recolhida que se procurará descortinar com profundidade suas condutas de risco.

### 2.3 AFINAL, O QUE É JUSTIÇA? MUITAS REFLEXÕES E DIFERENTES ABORDAGENS

*Uma teoria de justiça que exclui a possibilidade de que nossos melhores esforços ainda podem nos deixar presos a algum engano ou erro, por mais oculto que esteja, tem uma pretensão que seria difícil justificar. SEN (1935)*

Conceito complexo idealizado desde a antiguidade clássica leva autores contemporâneos a discorrerem sobre seu avesso, tentando responder *o que não é justiça, ou o que é injustiça*. Em sua obra *Justiça*, Soares (2011, p. 85) afirma que "justiça não é sinônimo de punição". Esse autor constrói seus argumentos demonstrando como no mundo contemporâneo há uma leitura interessada de justiça, podendo ser exemplificada pela frase corriqueiramente ouvida nas ruas do Brasil: "bandido bom é bandido morto".

Sempre tomando em conta que o adjetivo bandido está vinculado aos pobres, a frase revela um entendimento incorporado, pela população

de justiça, pela eliminação do outro, um outro que não conseguiu viabilizar a vida boa, um outro de imputada vida periférica, via de regra, nos morros. Esse olhar sobre o que se espera como resposta à crescente onda de violência urbana no Brasil revela, também, que as formas de justiça em circulação não parecem eficazes para conter o fenômeno que afeta a população em geral.

Assim, é perceptível que pensar eticamente sobre justiça, implica acessá-la, e Soares (2011) revela não haver nada mais perverso do que a desigualdade de acesso ao Sistema de Justiça, ou seja, na falta de equidade.

Justiça portanto, pode ser definida como equidade, isto é, como um princípio moral – ou para alguns – ético, segundo o qual os seres humanos, por serem iguais em sua natureza, deveriam receber tratamento igual em todos os aspectos que se refiram a sua condição elementar de ser humano e membro de uma sociedade (SOARES, 2011, p. 88).

Refinando este entendimento, recorro a outro estudioso brasileiro do tema, Barroso (2012)<sup>13</sup> que assim se expressa:

Justiça significa dar a cada um o que lhe é de direito na justa medida. Justiça significa assegurar que todos sejam livres e iguais. Justiça significa dar condições materiais mínimas às pessoas para que possam fazer suas escolhas existenciais (BARROSO, 2012).

Sob o mesmo prisma, o sociólogo francês François Dubet (2008, p. 6) assevera: “se cada um de nós não está totalmente em condições de dizer o que é justo e o que deveria ser um mundo justo, todos nós sabemos o que é injusto e porquê”. É necessário, então, pensar pelo ângulo da Filosofia e da Sociologia da Justiça, numa tentativa de melhor apreender seus princípios conceituais frente ao experienciado, ao vivido.

Os princípios de justiça que circulam em bases normativas, igualdade, mérito e autonomia, entre outros, antecedem a existência de

---

<sup>13</sup> Luís Roberto Barroso, Professor titular de Direito Constitucional da UFRJ.

nossos contemporâneos, mas se reorganizam em função da realidade social, neste sentido Dubet(2013), aponta que: " É importante lembrar que se os princípios de justiça fundam a crítica das injustiças, eles também definem as desigualdades consideradas como justas". (DUBET, p. 319 In: ROCHA et al., 2013, p. 321).

Se à primeira vista pode-se entender que há consenso sobre o conceito de justiça, encontramos também quem o questione, por entender que se trata de uma idealização que escamoteia a realidade. Aguiar (2004)<sup>14</sup> em sua obra *O que é Justiça, uma abordagem dialética*, discorre criticamente sobre essa forma de concebê-la, pois, segundo ele,

A visão formal de justiça esconde uma cegueira: não se enxerga a evidente dominação a crucial opressão que se instaura a partir da própria produção e distribuição de riquezas. Em nome de uma tutela de uma liberdade dos poderosos, de uma livre concorrência monopolista, de um bem comum de particulares, esconde-se a grande dominação que marginaliza a maioria esmagadora dos homens... A justiça é um dever ser. Mas este dever ser não pode subsistir desconectado das contradições da história. Assim o que podemos notar é o fato de encontrarmos, fundamentando as visões formais de justiça, uma articulação dedutiva, lógico formal, na medida em que deduz de princípios gerais ou de entidades abarcantes os critérios que vão orientar as atitudes concretas. Para elaborar uma visão concreta de justiça, mister se faz a introdução da temporalidade na reflexão sobre as tensões e contradições reais que perpassam a vida social. Procurar a justiça é buscar uma interpretação histórica de sociedade (AGUIAR, 2004, p. 62-63).

É neste confronto de ideias que elegi trabalhar com a teoria crítica e nela, em específico, com Axel Honneth, que organiza um entendimento de justiça olhando este tempo histórico e demarcando nele os sujeitos singulares, estes que se agrupam em busca de reconhecimento. Assim, trata-se de uma análise de justiça com base nos

---

<sup>14</sup> Professor de Filosofia do Direito da PUC.

conflitos sociais. De sua obra registrarei os aspectos mais relevantes com destaque para os marcos explicativos do que vem a ser, no seu entendimento, uma vida boa, ou seja, uma vida justa, além de considerar que para estar plenamente inserido nela, os humanos lutam por reconhecimento<sup>15</sup>.

## 2.4 JUSTIÇA E BUSCA POR RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH

*Quem decide um caso sem ouvir a outra parte não pode ser considerado justo, ainda que decida com justiça. Sêneca (4 a.C-65 d.C.)*

O trabalho de Honneth situa-se na Filosofia Social, Política e Moral, especialmente no que concerne às relações de poder, ao reconhecimento e ao respeito. Um dos seus temas centrais é a importância das relações intersubjetivas de reconhecimento. Seus estudos buscam o entendimento das relações sociais em que se estabelece a falta de reconhecimento, tornando-se a base dos conflitos interpessoais e sociais. Nesse sentido, é herdeiro da tradição habermasiana. Mas Habermas e Honneth se distinguem, como se sabe, no modo de conceber a Interação Linguística Mediada (ILM). Habermas aposta numa distinção entre ação instrumental e ação comunicativa, assinalando cada um dos dois tipos de ação (e o tipo correspondente de racionalidade) é um domínio particular da vida social: a ação instrumental vincula-se ao domínio dos sistemas (econômico e político), responsável pela reprodução material da sociedade; e a ação comunicativa vincula-se ao chamado mundo da vida, responsável pela reprodução simbólica.

Enquanto Habermas formula a Interação Linguística Mediada, com ênfase na ideia de ação comunicativa e discurso, Honneth, inspirado no jovem Hegel, traz para a primazia de seu trabalho, o reconhecimento como essencialidade para a formação humana. O jovem Hegel havia identificado três fontes básicas de autorrealização do indivíduo na dimensão da socialização: *o amor, o trabalho e a linguagem*. Enquanto o amor estava confinado ao círculo das relações

---

<sup>15</sup> Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais (2009b) é o título da obra deste autor que estudei com mais profundidade, mediada pelos professores Pinzani e Werle, já citados).

privadas, o trabalho e a linguagem tinham a possibilidade de ultrapassar esse círculo e criar um vínculo de solidariedade do indivíduo com a sociedade em geral.

Para Honneth, os indivíduos se formam e se socializam por meio de uma série de atos e etapas de reconhecimento recíproco. Para ele a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima de cada um são resultados da imagem que cada um forma de si, mediante o olhar e os atos dos outros.

O modo como o *ego* é visto e tratado por *alter* se torna constitutivo do tipo de identidade que o *ego* é capaz de desenvolver, e vice-versa. Assim, esse autor entende que a reflexão sobre a vida boa (justa), exige da filosofia crítica uma reflexão com caráter ético. Ele constrói sua teoria como o diagnóstico da patologia do social, que é diferente das injustiças. Sua questão prima por compreender os critérios da vida boa dentro das relações sociais; há poderes não individuais que são constituidores da autonomia dos sujeitos.

Ao pensar a construção da autonomia dos sujeitos, Honneth percebe três determinações que fazem parte desse processo: o manejo das pulsões; a organização da própria vida; e as exigências morais do meio. Desse modo, sua escolha recai sobre a intersubjetividade, o que pressupõe entender que as capacidades dependem do reconhecimento do outro (terceira determinação).

O sujeito constrói a imagem de si mesmo a partir de capacidades psíquicas que formam a autonomia, a autodeterminação e a autotransparência. As forças descentralizantes do inconsciente e da linguagem são as condições para a autonomia, a personalidade, o indivíduo e o sujeito. Assim o reconhecimento exige reciprocidade na formação da identidade da personalidade e se faz na relação estabelecida com o outro. O alcance da autoconsciência se dá nessa perspectiva, pela luta por reconhecimento, que sempre deve vir do outro.

Para Honneth, o imprescindível é uma nova compreensão do indivíduo; Ser este que só pode ser livre com os outros, numa proposta ao avesso do entendimento mais corrente que aparece expresso por: “minha liberdade acaba onde começa a do outro”. Ao analisar a realidade social contemporânea, Honneth percebe que as liberdades são sociais e não individuais; assim, as liberdades jurídicas são parte das liberdades, mas não podem reduzir-se a elas. Neste sentido, é parcial qualquer teoria de Justiça que reduza a liberdade ao conjunto de direitos instituídos.

Na reconstrução da teoria do reconhecimento, Honneth aponta para a dimensão social e antropológica do autorrespeito, sem com isso substituir os direitos jurídicos, pois sua análise recai sobre direitos subjetivos; não se trata de rechaçar totalmente as teorias de justiça postas, mas de complementá-las. A liberdade social é também liberdade subjetiva, e a falta de reconhecimento é o motor das lutas sociais. É na experiência e no sofrimento da falta de reconhecimento que os humanos, geralmente, se organizam em movimentos sociais, construindo, entre outras ações, formulações linguísticas para suas reivindicações. Honneth está focado nas disputas concretas, mesmo entendendo que as esferas individuais são mantidas sabe que elas não podem ser atomistas, pois a vida se faz em comunidade.

Ao recusar o modelo dualista hobesiano, o autor se interessa pelas relações entre sujeitos econômicos que se deparam com a falta de reconhecimento. Mesmo entendendo as outras funções do capital, seus sentidos se direcionam para os mecanismos pessoais na economia e na liberdade social, segundo as esferas lógicas do mercado. Os conflitos de reconhecimento não são meramente conflitos de poder, mas conflitos morais que formulam demandas de forma comunicativa. Para Honneth, é vital o entendimento de que o respeito só se alcança por meio de três esferas do reconhecimento: a da *autoconfiança*, alicerçada nos afetos e no amor; a do *autorrespeito*, embasada nos direitos e na lei; e a do *autorreconhecimento*, estabelecida pela solidariedade social e a autoestima.

#### 2.4.1 A autoconfiança

A autoconfiança seria a primeira esfera de reconhecimento, tecida no plano dos afetos, nas relações iniciais do humano-criança com o mundo social, e também, pela mediação dos sujeitos mais experientes no contato afetivo e amoroso, quando tem início o processo de autorreconhecimento. Quanto ao termo *amor*, Honneth (2009b) adverte que seu entendimento deve ir para além do sentido romântico, geralmente concebido, pois,

[...] por relações amorosas devem ser entendidas todas as relações primárias, na medida em que consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de

relações pais e filhos (HONNETH, 2009b, p. 159).

É esse outro afetivo que permite o desenvolvimento, a construção do amor por si mesmo e a autoconfiança, pois a base emotiva vai qualificar o humano para a participação em sua rede de reconhecimento em distintos planos. Para a compreensão dessa relação do afeto e do amor no desenvolvimento infantil, o autor toma como referência os trabalhos do psicanalista inglês Donald W. Winnicott (1896-1971), que desenvolveu seus estudos na perspectiva de um pediatra com formação psicanalítica.

Winnicott concebeu, como inúmeros autores do desenvolvimento infantil que o precedem, o processo de amadurecimento infantil como uma tarefa que só pode ser solucionada em comum, por meio da cooperação intersubjetiva de mãe e filho, uma vez que ambos os sujeitos dessa díade estão incluídos no início da vida da criança, no estado simbiótico de ser um-no-outro. Por isso, não só a criança, mas também a mãe, precisam aprender do respectivo outro, como diferenciar-se em seres autônomos. Para caracterizar essa primeira fase da relação de comunidade simbiótica (que principia logo depois do nascimento), Winnicott emprega a categoria de “dependência absoluta”. Como a mãe e a criança dependem uma da outra nessa fase de unidade simbiótica, esta só pode chegar a um termo quando ambos obtêm para si, um pouco de independência. É necessário ressaltar que estudos posteriores demonstram claramente que tal simbiose ocorre entre o bebê e um outro, que necessariamente não necessita ser a figura da mãe-biológica-mulher que o concebe.

A gradativa reconfiguração desse quadro na progressiva independência do humano bebê para outros patamares de entendimento de si como ser diferenciado, corresponde a um desenvolvimento intelectual que, junto à ampliação dos reflexos condicionados para gestos sociais, provoca a capacidade de diferenciar cognitivamente o próprio ego e o ambiente. Tal diferenciação, definida por Winnicott como capacidade de estar só, passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, é a expressão prática da autoconfiança, possibilitada pela experiência pautada em bases afetivas. No entanto, o que sustentará essa autoconfiança é o compartilhamento contínuo da dedicação afetiva e amorosa, pois a individuação não precede do outro qualificado, a autonomia requer segurança afetiva e a independência se qualifica no reconhecimento.

Esse preceito segue a vida e toda relação amorosa entre humanos, em suas diferentes formas, e está imbricada ao viver no social. Ainda que se processem como esferas subjetivas, Honneth vai concordar com Hegel e lhe acrescentar o elemento "particularismo moral", pois entendendo o amor como a lógica estrutural de toda eticidade, é por sua contínua e recíproca alimentação que vão ser asseguradas as condições estruturantes de autoconfiança para participação na vida pública.

#### **2.4.2 O autorrespeito**

Distinto do reconhecimento afetivo, o autor estabelece o autorrespeito como uma forma específica de reconhecimento, por meio do qual o humano, tendo consciência dos direitos, instrumentaliza-se pelas leis, adentrando no plano do reconhecimento jurídico. Fazendo um paralelo entre essa forma de reconhecimento e a forma anterior, Honneth (2009b) assim se expressa:

Que o autorrespeito é para relação jurídica o que a autoconfiança era para relação amorosa, é o que se sugere pela logicidade com que os direitos se deixam conceber como signos anonimizados de um respeito social, da mesma maneira que o amor pode ser concebido como a expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida a distância: enquanto este cria em todo o ser humano o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais, aqueles que fazem surgir nele a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros (HONNETH, 2009b, p. 194-195).

Para dar base a essa categoria, ele se serve e faz a crítica, num debate dos conceitos de Hegel e George Hebert Mead, sociólogo social, e atribui pontos convergentes com os da teoria de Hegel, quanto ao conceito de reconhecimento jurídico. Dentre as convergências, está a capacidade de sabermos as obrigações que devemos observar frente ao outro. Numa atenção à norma deste outro generalizado, ambos autores afirmam que iniciamos o processo de entendimento do nosso próprio direito. Portanto, é pelo respeito ao outro e pela própria observância da norma que regulamenta a vida social, coletiva, que nos tornamos reconhecidamente seres de direito. Se ambos os autores trazem o

reconhecimento pela rede jurídica, há em seus recortes teóricos, importantes distinções também sinalizadas por Honneth.

Em sua Sociologia Social, George Mead assinala que o reconhecimento jurídico é a relação em que o *alter* e o *ego* se respeitam mutuamente como sujeitos de direito. É por saber a norma comum que se faz a partilha de direitos e deveres, distribuindo-os de forma legítima na comunidade. Para Honneth (2009b), há uma incompletude nesse entendimento, pois são incapazes de demonstrar que espécie de direitos cabe a cada um e nem o que os fundamenta para assegurar-lhes sentido na sociedade. Segundo ele,

Esse conceito extremamente fraco de ordem jurídica é apropriado para caracterizar as propriedades gerais que competem ao reconhecimento jurídico em sociedades tradicionais: enquanto pretensões legítimas do indivíduo não são ainda carregadas como princípios universalistas de uma moral pós-convencional, elas consistem apenas de princípios que lhe cabem em virtude de *status* como membros de uma coletividade concreta (HONNETH, 2009b, p. 180-181).

Para Hegel, o reconhecimento do Direito encaminha para um respeito universalista como constituição das relações jurídicas modernas, e isso ocorre no plano do racional cognitivo que limita o âmbito das emoções. O direito organizado por princípios se dirige a todos os homens livres e iguais, normatizando os comportamentos individuais que se deslocam de sentimentos de simpatia e afeto. A obediência à norma jurídica migra para uma nova forma de reciprocidade altamente exigente: "obedecendo à mesma lei os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais" (HONNETH, 2009b, p. 182).

Honneth questiona se o respeito universalista como forma de constituição das relações modernas provoca, pela pós-moral instalada, um afastamento da estima social no entendimento de respeito que se tinha até então: "No que concerne às propriedades estruturais do reconhecimento jurídico, é preciso definir a capacidade pela qual os

sujeitos se respeitam mutuamente, quando se reconhecem como pessoas de direito" (HONNETH, 2009b, p. 187).

Na modernidade, os direitos têm por intencionalidade a aplicação na mesma medida ao homem livre. Independentemente do grau de estima, esse novo caráter de reconhecimento jurídico incide sobre duas formas de respeito: por um lado, sem distinção, o humano se caracteriza por um fim em si mesmo e, por outro, o respeito social explicita o valor singular do humano em consonância com seu *status* na sociedade. A primeira categoria estabelece o respeito universal atrelado às liberdades, e a segunda se relaciona ao mérito atribuído àqueles considerados importantes no contexto social. Nessas formas de respeito, a valoração recai sobre uma graduação em que a humanidade toma, por métrica, distintos referenciais, apesar dos feitos e de realizações desvinculadas da necessidade de estima.

A problemática que se instaura para o reconhecimento jurídico reside na determinação do sistema valorativo, que faz cada indivíduo ser moralmente imputável. Assim, a evolução histórica dos direitos, fruto de disputas, consensos e dissidências, organiza-os em quatro gerações, sendo a primeira conhecida como direitos negativos, criados para a proteção das pessoas de indevidas intervenções, aquelas não autorizadas pelo Estado, que vão salvaguardar a vida e a propriedade, e que comporiam os direitos de liberdade, compreendendo-os como direitos civis, políticos, além das liberdades clássicas. Daí decorre a segunda geração denominada direito positivo ou direitos de igualdade, que constituem os direitos econômicos, sociais e culturais, permitindo a participação em processos políticos. Na terceira geração, há a continuidade dos direitos positivos, referentes à distribuição equitativa dos bens básicos, também chamados direitos de fraternidade, além do direito ao meio ambiente equilibrado, uma saudável qualidade de vida, o progresso, a paz, a autodeterminação dos povos, além de outros direitos difusos. Por fim, a quarta geração visa atender às demandas da evolução tecnológica, científica e de informação, que são marcas desse tempo histórico.

Honneth (2009b) afirma que o autorrespeito é de difícil comprovação porque sua percepção se dá sempre com base em sua falta:

Um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que

capacitam para a participação numa forma discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de ‘autorrespeito’ (HONNETH, 2009b, p. 197).

A partilha de deveres e direitos, acordados nas legislações, só pode ocorrer quando os humanos se movem e se relacionam com apropriação da ética que as embasou. Assim o autorrespeito verificável no discurso da vontade figura como um princípio atrelado ao saber, sem conhecer não a consciência dos direitos e nem possibilidades reais de reivindicar e, menos ainda, de se perceber positivamente.

### **2.4.3 O autorreconhecimento**

Ainda no debate com Hegel, a partir do conceito de eticidade, e Mead com a ideia de uma divisão democrática do trabalho que estruturou a forma de reconhecimento por estima social, Honneth (2009b) vai reorganizando a esfera do autorreconhecimento. Assim, demonstra que os humanos necessitam, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente às suas propriedades e capacidades concretas. A rede da estima social se alicerça em qualidades e realizações individuais, que, ao se explicitarem, recebem valorização nas relações intersubjetivas sociais. Diferentemente do reconhecimento jurídico e dos afetos íntimos, a estima social se enraíza numa comunidade exigente que, pela avaliação das capacidades e qualidades individuais, organiza um quadro simbolicamente articulado e maleável, que distingue e gradua as contribuições aos objetivos sociais comuns de tempo e lugar. Tais contribuições estão vinculadas ao panorama cultural que seleciona e predetermina padrões.

A valorização se dá pela forma assumida em determinado contexto social, e a estima social, historicamente desenvolvida, que acessamos hoje, decorre dos processos que conseguimos desenvolver para manter ou excluir as formas hierarquizadas de convivência das relações sociais. Relações mais horizontais com acesso a novos valores éticos conduzem a estima social a patamares mais simétricos; já o prestígio e a reputação se vinculam diretamente ao reconhecimento social, e as antigas predominâncias (como a honra) cedem lugar ao *status* social. Segundo Honneth (2009b),

Tudo na nova ordem individualizada do reconhecimento depende, por conseguinte, de como se determina o horizonte universal de valores, que ao mesmo tempo deve estar aberto a formas distintas de autorrealização, mas que deve poder servir também ao sistema predominante de estima (HONNETH, 2009b, p. 260).

Esse autor aponta para o fato de que a estima social, na forma moderna de organização, se engendra numa tensão que a submete a um conflito social de longa duração; há uma luta permanente, na qual "os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida" (HONNETH, 2009b, p. 207). O campo de disputa se modifica pela capacidade dos movimentos sociais, em conseguir elevar seu patamar para esferas públicas de maior reconhecimento. No entanto, as condições não são apenas do campo subjetivo, pois estão vinculadas, ainda que indiretamente, à distribuição de renda e outros capitais.

A experiência da distinção social correspondente, em larga medida, com a identidade coletiva do grupo a que pertence o indivíduo. As realizações, por cujo valor social o indivíduo pode ver-se reconhecido, ainda não se distinguem das propriedades coletivas típicas da sua estratificação social; por isso, não pode sentir-se destinatário da estima como sujeito individual, mas o depositário da estima social é o grupo em sua totalidade. Nessa perspectiva, para além da dinâmica intersubjetiva do reconhecimento das capacidades e realizações individuais, é na representação coletiva de formas de vida que se dá a afirmação e conquistas do autorreconhecimento.

Essas três redes de reconhecimento (afetiva, jurídica e social) explicitadas na teoria de Honneth, fornecem suporte para o que denomina solidariedade social, que, engendrada nas sociedades modernas, pode organizar relações de estima simétricas entre sujeitos individualizados. Entendendo que "estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecem como significativas para a práxis comum" (HONNETH, 2009b, p. 210).

Nesse sentido, todo humano recebe a oportunidade de produzir a experiência de si mesmo em suas realizações e capacidades como bem social, pois somente as realizações sociais traduzidas no conceito de

solidariedade “podem abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito” (HONNETH, 2009b, p. 211).

Os processos de judicialização dos conflitos se dão por falta de reconhecimento, e toda luta por reconhecimento, bem-sucedida, indica novos patamares que se incorporam à identidade do indivíduo. A ideia de reconhecimento surge, inicialmente, na prática, quando as razões se transformam em motivos, em reivindicações, e é aí que o teórico deve olhar para elas e pensar propostas sobre o que está posto como realidade social. A reformulação da moral se dá por novos fenômenos sociais; no embate entre particularismo e universalismo, Honneth (2003) nos propõe pensar as obrigações que temos com o outro mais próximo e com toda a humanidade. Pensar a ética do cuidado de si quando fere os direitos, e deve ser sacrificada em favor do coletivo. Assim, subscrevo suas próprias palavras:

Parto do princípio de que a crítica social só pode se ligar de maneira imanente às exigências morais e às experiências de injustiça em uma situação dada quando ela é capaz de analisar a gênese e o lugar delas no quadro de uma análise abrangente da sociedade. E para tal análise eu não vejo ainda nenhum ponto de partida melhor do que uma teoria que comece pelo estado social definido por uma prioridade estrutural dos imperativos capitalistas de valorização (HONNETH, 2003, p. 1).

Honneth (2003) trabalha sobre uma ética pós-tradicional democrática, sedimentada na concepção de que a autorrealização depende do reconhecimento. Por isso, as relações que o sujeito mantém consigo, desprovidas de angústia, situam-se numa dimensão intersubjetiva, assegurada por formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade. A estrutura do reconhecimento proposta pelo autor afirma a existência de uma capacidade prévia, que identifica e valoriza o significado que têm, para nós, as pessoas e as coisas. Afastar essa capacidade é cair na reificação; resistir a ela é lutar pelo reconhecimento.

Axel Honneth apresenta a sua concepção de justiça na organização das esferas de autoconfiança, autorrealização e

autorrespeito, que entende ser a busca constante dos humanos. Neste sentido o que sabemos é que na adolescência essa busca assume contornos específicos. Assim, me apropriei dessas esferas para pensar esta sociedade capitalista e complexa, em momento de transição neoliberal, e nas aporias encontradas entre as demandas judiciais, visando promover direitos humanos e que, num efeito perverso, resultam em violências nos contextos escolares. É imperativo ter em conta que *Direitos Humanos* são os direitos de todos ao reconhecimento da dignidade intrínseca do ser, independentemente de qualquer julgamento moral ou condição racial, étnica, social, econômica, política, sexual, religiosa ou educacional e, neste sentido, são direitos universais que superam qualquer possível fronteira geopolítica ou cultural.

## 2.5 O QUE SÃO VIOLÊNCIAS?

Esta pergunta orientou toda a pesquisa que realizei no mestrado e dela, como já disse, resultou a obra *Violências na Escola: Da banalidade do mal à banalização da pedagogia* (ROCHA, 2010b). Apesar dos importantes entendimentos advindos deste trabalho, a pergunta não se esgota, ao contrário, me move a pensá-la sobre o que denominei contextos plurais e reiterar a contribuição do professor Rifiótis (1997) de que,

A violência é uma objetivação, uma espécie de significante sempre aberto para receber significados, e não uma invariante, um objeto natural. Ao invés de acreditar que existe algo como ‘a violência’ à qual ‘agressores’ e ‘vítimas’ se comportam, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem concretamente. Seria interessante identificar quais as práticas e discursos estão sendo postos em jogo, pois é a partir deles que é construída a nossa própria imagem do campo da violência. (RIFIOTIS, 1997, p. 10).

Assim, as categorizações literárias sobre o tema são importantes contribuições para compreender a amplitude do conceito, mas sem conseguir, de fato, uma referência totalizante a ser empregada fora dos contextos em que estão engendradas, pois a polissemia que o termo violência incorpora, dificulta sobremaneira sua categorização como

objeto de estudo fora da análise do espaço social e dos acontecimentos, o que exige do pesquisador perspectivá-los para além das clássicas denominações.

Neste sentido, considere as generalizações conhecidas, como por exemplo: violência física; violência psicológica; violência simbólica; violência sexual; ou ainda violência doméstica; violência contra idosos; violência contra crianças; e considere, também, as dimensões macroviolência e microviolência na teoria de John Keane (1996), bem como as modulações que se produzem distintamente no tempo e no espaço, evidenciadas nas violências como linguagem e nas violências como positividade, entre outras. Mas do escopo deste trabalho anterior, o que entendo ser pertinente recortar com maior ênfase para esta tese é o carácter relacional entre as dimensões micro e macro, pois a partir dele ficará mais factível uma síntese possível à compreensão da violência em contextos escolares, bem como dos crimes, ou melhor dizendo, de atos criminalizados.

### **2.5.1 As dimensões macro e micro das violências em Jonh Keane<sup>16</sup>**

*Com que idade se pode começar a torturar?*

Martín Kohan (1967)

Se for possível afirmar que as violências são plurais por suas múltiplas configurações, sem dúvida, posso dizer, também, que sua dimensão não é única. Por isso, é legítimo configurá-la na relação macro e micro, sabendo que há entre essas duas grandezas, inúmeras possibilidades de sua expressão também verdadeiras.

Minha intenção é demonstrar os extremos que se configuram como dimensões das violências, sem perder a possibilidade de manter o pensamento relacional, entre esses dois polos que, por certo, abrigam uma gama de realidades tão reais quanto às legitimadas.

#### **2.5.1.1 A macroviolência**

A macroviolência observada após o século XVIII, com o processo civilizatório e a instalação da sociedade civil, cresce e alcança

---

<sup>16</sup> Este texto foi publicado originalmente pela pesquisadora na obra *Violências na escola da banalidade do mal à banalização da pedagogia*, pela Editora Insular, em 2010.

durante todo o século XX o apogeu do horror, desde a matança produzida por invasores, conquistadores de territórios, até promotores da chamada “limpeza étnica”. Seria impossível ignorar que recém saímos de um século de

Guerras, genocídios, cidades arrasadas por bombardeios, explosões nucleares, campo de concentração, ondas de crimes que se propagam como um rastro de pólvora, este século conheceu um grau de violência planejada ou não, que supera todo o previsível, e não parece que o porvir traga nada melhor<sup>17</sup> (KEANE, 1996, p. 13).

Tal realidade revela-se no século em que teoricamente deveria ter consolidado o processo civilizatório, quando as convenções criadas, artificialmente, deveriam substituir as agressões naturais no humano: “No novo conceito de civilização, os homens civilizados se consideram exemplares na confraternização e sociabilidade; eram homens finos, com o coração mais macio, livres da tentação de empregar força contra o próximo” (KEANE, 1996, p. 25).

A chamada sociedade civil, que a princípio entendeu poder descartar as violências por estar na modernidade, ou seja, numa época superior, mostrou apenas que as violências se fizeram em novas modulações. Na verdade, o otimismo em relação à sociedade civil não é neutro, o otimismo infundado de uma sociedade em paz, mascarou inúmeros crimes praticados pelo novo detentor das violências, o Estado, durante todo o século XX.

Mahatma Gandhi é exemplo dos que denunciaram a nova modalidade educada com que os ingleses promoveram violências. Ele cita as leis inglesas e as compara a fortes armados de terrível poder contra os menos favorecidos (GANDHI *apud* KEANE, 1996).

Norbert Elias (1992) é um dos mais importantes teóricos para ajudar a entender como o processo civilizatório tem estreita ligação com a formação do Estado e como esse vínculo traduziu-se em violências. Esse autor, ao inter-relacionar civilização em um processo de longa duração, desvela que as questões corporais e o controle de pulsões e emoções ajudam a compreender a pacificação dos costumes em

---

<sup>17</sup> O texto original de Keane está em espanhol, assim, sempre que ele for citado, haverá livre tradução, executada pela pesquisadora.

determinado período da história do ocidente. Certas emoções como nojo, pudor e vergonha estavam articuladas aos processos civilizadores, conduzindo ao controle das violências, à diminuição do desejo e da agressão, que passam para as forças armadas, as polícias: “Estas mudanças estão articuladas com o processo de formação e a existência do monopólio do uso legítimo da violência física por parte dos estados” (ELIAS, 1992, p. 330).

Elias (1992) afirma que o modelo pacificador do Estado é extremamente perigoso, pois passa a concentrar os instrumentos e coordenar as instituições que podem usar as violências conforme seu querer, ou seja, centra as violências nas mãos dos que podem empregá-las para fazer, também, a guerra. Se as duas grandes guerras são marcos da macroviolência, pode-se acrescentar a essa dimensão, todo o tipo de guerra civil, como Serra Leoa, Argélia, Líbano, entre tantas, que não só destroem a vida no presente, mas constroem uma ameaça para os sobreviventes e as gerações que ainda nem nasceram.

Deve-se por nessa mesma conta todo o efeito posterior dessas guerras civis, como o empobrecimento decorrente que serve bem a novos desvios de recursos para atividades improdutivas de caráter mafioso, fomentando a corrupção e a delinquência, que debilita e destrói a possibilidade de desenvolvimento e de manutenção de uma economia capaz de causar bem-estar à cidadania, como destaca Keane (1996).

O mesmo autor ressalta, ainda, outros resultados dessas guerras: o desastre ecológico, largas extensões de terra, mares cobertos de petróleo e desertos tóxicos. Nos lugares em que antes cresciam árvores e flores, existem agora homens e mulheres cansados e doentes que arrastam sua própria morte.

Sua reflexão desvela, também, outra forma de desastre: o da ecologia da personalidade humana, a ameaça da morte que alimenta o pânico. Além de toda a dor física, há um temor para sempre interiorizado e que se manifesta em transtornos periódicos e imprevistos durando, às vezes, por toda a vida. As vítimas seguem sentindo um odor de cadáver em decomposição, que não lhes permite desfrutar a alegria da “vitória”.

Além disso, há os campos saturados de bombas que ainda não explodiram e se mostram mais mortíferos em épocas de paz do que em épocas de guerra. A novidade é que, tecnologicamente, as minas deixaram de ser pesadas e, desde que a União Soviética invadiu o Afeganistão em 1979, elas passaram a ser armas de uso comum,

movimentando um rico mercado que envolve, na fabricação, 48 países. Os números impressionam, pois são milhões de amputados, meninos e meninas que ao realizarem suas tarefas no campo voam pelos ares. As minas destroem a possibilidade da agricultura e irrigação de água. As minas assassinam ou mutilam as pessoas e destroem a possibilidade de um futuro civilizado para as sociedades, podendo permanecer ocultas por duas ou três décadas e explodir um ser, que ainda não havia nascido na época daquela guerra.

Keane (1996) ainda aponta que outra expressão de macroviolência, marcadamente reconhecida como das sociedades civis, é o ressurgimento do nacionalismo nas fronteiras da Europa: “O nacionalismo é uma linguagem manipuladora e violenta que busca o poder estabelecendo conceitos falsamente universais, o *nacionalismo* é uma versão patológica da identidade nacional destruindo seu caráter heterogêneo” (KEANE, 1996, p. 106).

Mesmo que possa haver uma associação do nacionalismo a uma economia capitalista de alcance mundial, com todas as suas mazelas e ao socialismo que produz burocracias comunistas, pois se utilizam de tendências nacionalistas para legitimar seu poder, faz-se necessário observar que, para haver nacionalismo, deve haver um sentimento prévio de pertencimento a uma nação. Essa impressão de pertencimento é quase sempre manipulada por grupos de poder. O cidadão que luta por estabilidade em uma sociedade altamente cambiável tende a buscar formas de proteção que, equivocadamente, excluem o pluralismo. Segundo Keane (1996), “O diverso é para o *nacionalismo* como uma faca no pescoço, sempre temem algo e analisam a realidade em termos de amigo ou inimigo da nação” (KEANE, 1996, p. 107).

O *nacionalismo* é violência que se traveste de bons sentimentos, frente ao pertencimento a um lugar, a uma identidade e, para tanto, encontra eco e justificativa no sentimento de superioridade, e suas características são um excelente exemplo de macroviolência.

No nacionalismo o outro é sempre pintado de inferior, indigno de respeito, sem valor, desrespeita os costumes, se sente repugnado pela comida, pela música e pelos hábitos distintos. Produz linguicídio, deprecia o outro, é indefectível e prepotente (KEANE, 1996, p. 107-108).

O nacionalismo induz um grupo de humanos a se perceber com superioridade frente a outros grupos humanos, e as nações com seus territórios bem demarcados, transferem as delimitações territoriais para as pessoas. Uma questão bem atual sobre o tema, é se há legitimidade em dividir pessoas como legais e ilegais, ou ainda, questionar se é legítimo que uma determinada sociedade defina se aceita ou não a presença de estrangeiros em seu território. A não autorização para ingresso em alguns países de grupos empobrecidos, muitas vezes, desconsidera que o empobrecimento se deu pela forma de colonização usurpadora das riquezas destes povos, realizada exatamente por quem hoje os classificam ilegais.

### 2.5.1.2 A microviolência

A microviolência também é expressada de muitas formas e se relaciona àquelas manifestações ocorridas nas vivências sociais cotidianas. Neste subitem, discutirei sua vinculação ao processo civilizatório e às expressões mais correntes na contemporaneidade.

O termo *civilidade*, cunhado pela primeira vez por Erasmo de Rotterdan (1467-1536), nasce em contraposição aos prazeres das violências. Se as mudanças ocorridas nas relações entre as pessoas, nos ritos de intimidade e vivências, gerou desconforto em relação aos prazeres proporcionados por atos violentos, a convivência, nesta nova ordem social, gera comportamentos e cobranças, muitas vezes, difíceis de serem suportadas e há, de fato, uma mudança de mãos no controle da violência: “A criação e desenvolvimento de formas modernas de sociedade civil não corresponde necessariamente com uma maior invisibilidade da violência, relegada a esfera estatal” (KEANE, 1996, p. 101). É intrigante como o desaparecimento de certos comportamentos violentos coincide com uma maior visibilidade midiática e uma intensa percepção das violências simuladas ou virtuais. Keane (1996, p. 101) chama essa realidade de “dialética da civilidade”.

Certamente o modelo social e econômico em que se cultivam a concorrência e a busca da riqueza e do poder a qualquer custo, está associado a uma inconstância do indivíduo em relação à posição que ocupará amanhã, pois “a instabilidade pessoal e familiar gera em conjunto com os preconceitos étnicos raciais, o desemprego e outras tantas mazelas, o mal-estar moral e a frustração que fomentam nos

despossuídos reações violentas que muitas vezes se dirigem contra iguais” (KEANE, 1996, p. 97).

Os estudos de Keane (1996) têm por base os Estados Unidos, por isso ele aponta que a taxa de homicídio entre os negros norte-americanos é sete vezes maior que a dos brancos e que, mesmo representando apenas 12% da população, os negros são a metade dos ocupantes dos cárceres norte-americanos. Ainda que seu estudo seja localizado, é instigante o quanto se assemelha à atual realidade brasileira.

Estudo da UNICEF, divulgado em janeiro de 2015, revela que nos últimos sete anos, 33 mil adolescentes foram assassinados no Brasil, e em outra pesquisa<sup>18</sup> sobre violências contra adolescentes, ficou evidenciado que os adolescentes negros têm quase três vezes mais chances de morrerem assassinados do que os brancos. Entre 2006 e 2012, a média de assassinatos de jovens entre 12 e 19 anos é estimada em 13 por dia no Brasil. Raquel Willadino, coordenadora do programa de Redução da Violência Letal do Observatório de Favelas, traça o seguinte perfil dos adolescentes que mais morrem por homicídio no Brasil: “são meninos negros moradores de favelas ou de periferias dos centros urbanos e há forte relação com o tráfico de drogas” (WILLADINO *apud* LABOISSIÈRE, 2009, p. 1).

A microviolência encontra fomento em diversos fatores sociais, mas sem dúvida, a fome, os baixos preços das armas, o acesso fácil aos instrumentos de violências, associado à circulação das violências pelos meios de comunicação, que muitas vezes a convertem em meio de passatempo, são também aspectos relevantes dessa dimensão das violências. Neste sentido, Fernandez (2001) afirma que se a agressão pode estar a serviço da inibição e destruição do pensamento, alguns setores do poder promovem a agressão, exibindo-a especialmente na mídia e propondo-a, simbolicamente, como modelo.

No entanto, um dado pouco observado e de grande importância, diz respeito a uma peculiar produção de desamparo pessoal, que se estrutura como violências simbólicas e resulta em crime horrendo.

---

<sup>18</sup> Em 21 de julho de 2009 foi divulgada na imprensa, pesquisa realizada pelo Observatório de Favelas, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Laboratório de Análise da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na qual foram revelados importantes dados sobre violência contra os adolescentes no Brasil.

Refiro-me ao que Keane (1996, p. 101) chama de “mistura de confusão pessoal e cansaço social, que leva as pessoas a crerem que a vida é um vazio sem lei, nem ordens, e, a partir deste entendimento, se veem tentadas a desafogar suas frustrações e sua sensação de injustiça agredindo fisicamente a outros”.

Essa mistura, entre outras situações, está associada ao assassinato de crianças por seus pais. Keane assinala que: “Nos Estados Unidos, nos últimos 40 anos, duplicou o assassinato de crianças em seu primeiro ano de vida e quadruplicou entre crianças de um e quatro anos de idade. Sendo 60% praticado por seus pais” (KEANE, 1996, p. 102). Esse tipo de crime não pode ser visto de forma simplista; é preciso analisar toda a pressão da sociedade civil e sua forma perversa de engendrar a vida, que em inúmeros casos, leva a atos extremados. É sábio, por isso, o conselho de Spinoza (*apud* KEANE, 1996, p. 102): “Não ria, não lamente, não condene, compreenda”.

Considerando os ensinamentos de Keane (1996), penso no assassinato de crianças e adolescentes praticados não apenas pelos pais, mas também pelo poder estatal, representados nas forças policiais em nosso país, e na confluência que estas mortes expressam entre as dimensões macro e micro das violências. Neste sentido, problematizando as duas dimensões e suas relações é que adotarei o conceito de violência organizado por Minayo e Assis que a entendem,

Como um fenômeno gerado nos processos sociais, levando as pessoas, grupos, instituições e sociedades a se agredirem mutuamente, a se dominarem, a tomarem à força a vida, o psiquismo, os bens e/ou o patrimônio alheio. Dessa forma e, para efeitos de maior compreensão, pode-se dizer que existe uma violência estrutural, que se apoia socioeconômica e politicamente nas desigualdades, apropriações e expropriações das classes e grupos sociais; uma violência cultural que se expressa a partir da violência estrutural, mas a transcende e se manifesta nas relações de dominação raciais, étnicas, dos grupos etários e familiares; uma violência da delinquência que se manifesta naquilo que a sociedade considera crime, e que tem que ser articulada, para ser entendida com uma violência da resistência que marca a reação

das pessoas e grupos submetidos e subjugados por outros, de alguma forma (MINAYO; ASSIS, 1993 *apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997).

Adotar o conceito explicitado acima, não reduz o entendimento de que as violências são plurais e multifacetadas, gerando uma polissemia de sentidos ao fenômeno. O conceito em pauta, ao mesmo tempo em que organiza a correlação da macroviolência e da microviolência, é também importante por explicitar que o conceito de crime se relaciona à reação dos grupos subjugados socialmente e que servirá, como se poderá constatar nesta tese, para mantê-los em submissão.

## 2.6 O QUE SÃO ATOS CRIMINALIZADOS?

A opção de não designar os adolescentes desta amostra como infratores, termo utilizado legalmente no ECA, se dá pela identificação que eles mesmos, os adolescentes, se reputam, o de criminosos. É a opção de não utilizar o termo “adolescentes criminosos”, substituindo-o por “adolescentes em atos criminalizados”, não visa um jogo semântico, mas ao contrário, quer estabelecer um *a priori* em minha análise, que considera os condicionantes que assim os classificam, partindo de uma compreensão distinta das naturalizações e reducionismo com que habitualmente se mobiliza esses termos. Assim, “ato criminalizado” é uma designação substitutiva do termo “prática de crime”, utilizada pela teoria da criminologia crítica, na qual fundamento este trabalho. Para entender melhor a “escola” da criminologia crítica, vou primeiro, ainda que de forma breve, situar as escolas precedentes que tratam do entendimento do que é crime.

No sentido formal, crime é uma violação da lei penal incriminadora. Trata-se, portanto, de uma ação ou omissão que se proíbe e se procura evitar, ameaçando-a com pena, porque entende-se judicialmente que se constitui ofensa (dano ou perigo) a um bem jurídico individual ou coletivo. Os crimes são tipificados penalmente e são denominados como crimes contra a pessoa, crimes contra a honra, crimes contra o patrimônio, crimes contra a administração pública, crimes contra a dignidade sexual, crimes contra a incolumidade pública, crimes contra o patrimônio histórico, crimes contra a administração da justiça e crimes econômicos.

Para a Hermenêutica jurídica, a norma incriminadora tem a finalidade de repudiar e proibir condutas por meio de uma coação e repressão, cominando penas que devem ser interpretadas e aplicadas conforme os princípios do direito penal da proporcionalidade e razoabilidade. Estas explicações estão seguindo o modelo da Escola Clássica do Direito Penal e da Criminologia positivista, escolas ainda hoje amplamente difundidas. É possível pensar, pela máxima apresentada nos estudos de justiça, em que pese seu sentido utilitarista de dar maior felicidade ao maior número de pessoas, ou seja, a ideia do contrato social e dela depreender que a pena é aplicada aos que rompem tal contrato e produzem dano social. O chamado direito natural, que na essência busca preservar a espécie humana, se impõe como a regulação racional desta relação e, como princípio, organiza três fundamentos ético jurídicos:

1. o direito e o dever de cada um de conservar a própria existência;
2. o dever recíproco dos homens de não atentar contra sua existência; e
3. o direito de cada um de não ser ofendido por outro.

Nesta perspectiva, a finalidade da pena é a defesa social, a qual produzirá um contraestímulo ao impulso criminoso. São produtores deste pensar Beccaria (2005) e Giandomenico Romagnosi (1976). Passo seguinte a este entendimento ocorre com a moderna ciência do Direito Penal, tendo como maior representante Francesco Carrara (1956) que reposiciona a ideia de crime pela violação de direitos e não essencialmente por fatos danosos. Para este pensador que fez escola, toda a teoria do delito deriva de uma consideração jurídica rigorosa que deve ser entendida não como fato danoso para a sociedade, mas como violação do direito. Disso decorre que a consideração objetiva do delito predomine sobre a consideração subjetiva do réu.

A distinção entre consideração jurídica do delito e consideração ética do indivíduo torna-se, pois, a base da qual parte Carrara para proceder a uma nova afirmação da tese de que a função da pena é, essencialmente, a defesa social. O fim da pena não é a retribuição, mas a eliminação do perigo social que sobreviria da impunidade do delito. A reeducação do condenado pode ser um resultado acessório e desejável da pena, mas não a sua função essencial, nem o critério para sua medida.

A concepção racionalista de Carrara será o sedimento da Escola Clássica, cujo objetivo primordial está centrado na análise do próprio

crime e não do criminoso, vinculando-se à ideia do livre arbítrio, do mérito e do demérito individual, além da igualdade substancial entre criminosos e não criminosos. Na Escola Clássica, a atitude filosófica racionalista alinha o sistema de Direito Penal de forma *jus* naturalista, em que o delito se transforma, exclusivamente, num ente jurídico e nela algumas características são bem identificadas por De Castro (2005),

A teoria do contrato social, o monopólio da violência, o princípio da legalidade (seleção classista dos ilegalismos), irretroatividade da lei (para segurança dos mercados), codificação sistêmica e interpretação disciplinada para evitar contradições na lei e seus sentidos e presunção de igualdade entre as partes da relação jurídica (não coincidente com o social concreto (DE CASTRO, 2005, p. 69-70).

A Escola Positivista do Direito produzirá a teoria do criminoso como ser diferente e as explicações patológicas da criminalidade. Cesare Lombroso (2013), o maior expoente desta teoria, considerava o delito como um ente natural, um fenômeno necessário, como o nascimento, a morte, a concepção, assim para ele o delito era determinado por causas biológicas de natureza, sobretudo, hereditária. Ele se contrapôs à tese propugnada pela Escola Clássica, relativa à responsabilidade moral, da absoluta imputabilidade do delincente, com um imperioso determinismo biológico, propondo ao sistema penal se fundamentar na concepção de ações delituosas, a fim de analisar o autor dos delitos e permite, inclusive, que ele seja classificado tipologicamente.

A criminalidade assim se explicaria pela anomalia dos praticantes, a Escola Positiva acentuará as características do delito como elemento sintomático da personalidade do autor, dirigindo sobre tal elemento, a pesquisa para tratamento adequado. A responsabilização perde o cunho moral e passa a ser social, posto que os indivíduos, muitas vezes, não podem ser responsabilizados por seus atos, uma vez que estes não decorrem de atos livres, escolhidos, mas constituem-se em comportamentos patológicos. Ante a este entendimento é necessário responder como a sociedade vai contrapor esta situação e há um retorno ao modo de conceber a pena da escola italiana, e defender o social. Assim, a pena não atua de modo exclusivamente repressivo, segregando

o delinquente e dissuadindo, com sua ameaça, os possíveis autores de delitos, mas também e, sobretudo, de modo curativo e reeducativo.

A discussão política se dará na temporalidade da pena, cuja tendência é a indeterminação. Os autores da Escola Positiva partiam de uma concepção do fenômeno em que a criminalidade podia tornar-se objeto de estudo nas suas “causas”, independentemente do estudo das reações sociais e do Direito Penal. Desta escola que pretendia uma cientificidade neutra, incorporou-se o entendimento de delinquentes natos, loucos morais, monstros de personalidade criminosa, os psicobandidos de todas as ordens, classificados como desviantes, que em decisões político-jurídicas são aprisionados, medicalizados e eliminados do contato social.

Outro cenário que importa conhecer é o denominado de reação social (*social reaction approach*), o qual estabelece um novo paradigma para a criminologia. Ele se faz a partir dos estudos norte-americanos na década de 1960 de Etnometodologia, que focaliza o modo como os indivíduos se responsabilizam por seu mundo e lhes atribuem sentido. Estes estudos se associam aos impactos do interacionismo simbólico da Escola de Chicago, que focaliza o contexto social, entendendo a cidade, em si, como o melhor laboratório para explorar as interações sociais. Nele a ecologia humana é referenciada na realidade entre os sistemas naturais e sociais.

Com estes entendimentos, inúmeras pesquisas se realizaram para compreender populações específicas em seus bairros, as produções de padrões de comportamento nas comunidades, estudos de gueto e outros grupos, são estudos dos *social worlds* – mundos dentro do mundo – que permitem uma melhor visualização das interações humanas, analisando de maneira aprofundada suas cooperações e seus conflitos, produzindo, assim, retratos da experiência humana.

Giddens (2005) explicita que os sociólogos que estudam o crime, com base nesse novo paradigma, entendem o “desvio” como fenômeno construído socialmente, rejeitando a ideia de que há tipos de condutas naturalmente desviantes. Os interacionistas reorganizam a questão e buscam saber como os comportamentos vêm a ser inicialmente definidos como desviantes e porque certos grupos e não outros recebem o rótulo de desviantes e, assim, passam a ser objetos de produções sociais de estigmas, rótulos e etiquetas do controle. A

Criminologia Crítica surge do debate em que há concordâncias e insurgências quanto às teorias precedentes, em especial, a do

etiquetamento. Na crítica está o enfoque no econômico sob certo apagamento e abstração do enfoque político. A criminalização deve interrogar os condicionantes estruturais, assim como a desigual distribuição de oportunidades. Nesta teoria, a tese é de que o desvio nasce de conflitos socioeconômicos e que esses conflitos, por sua vez, maximizam os efeitos do etiquetamento secundário. Outrossim, entende-se que a Justiça é classista e seletiva, tanto no direito quanto no sistema penal. São propostas dessa teoria, a interpretação do crime sob a perspectiva das classes subalternas, a revisão dos bens jurídicos protegidos pelo Direito Penal, a redução da utilização de cárcere como pena, a redução do desvio social e a interferência nas relações socioeconômicas.

É importante perceber que a Criminologia Crítica se estrutura a partir de um grupo de ideias não homogêneas, mas que, em comum, rompem com o paradigma criminológico dominante, entendendo que, no conflito social, está a afirmação pelo poder político-econômico, absoluto e inatingível por parcelas marginalizadas da sociedade. O crime é o produto histórico e patológico dessa confrontação de classes antagônicas, em que uma se sobrepõe e explora as outras, determinando os interesses da seleção dos fatos socialmente desviados.

Para esta escola, o direito é uma matriz de controle social dos processos de trabalho e das práticas criminais. O direito é uma instituição de superestrutura, que reproduz as relações de produção, promovendo ou embaraçando o desenvolvimento das forças produtivas. Interpretando Marx, percebe-se a deslegitimação do Direito e, em especial, do Direito Penal. Alessandro Baratta (2002), considerado um importante teórico desta escola, desvela que o Direito Penal se organiza para favorecer a parcela social detentora do poder econômico e a justiça penal administra a criminalidade sem nenhuma possibilidade de o combater. Neste sentido, a justiça é um mecanismo de seleção da clientela que habitualmente incide sobre a classe trabalhadora, o que denota o crime como subproduto final do processo de criar e aplicar leis, além de produzir a orientação ideológica das classes dominantes. Ao fazer tal inventário, entende que o Direito Penal não defende todos os bens essenciais de todos os cidadãos, nem todos são iguais perante a lei, diferentes origens sociais correspondem a diferentes distribuições de *status* de criminoso e o Direito Penal é desigual como o é o Direito em geral.

Com base neste entendimento, a Criminologia Crítica não aceita o Código Penal, ela o interroga, o investiga e, assim, extrapola o estudo apenas das definições de crime. Os comportamentos com profunda desaprovação social e as pessoas designadas por atos criminalizados serão analisadas pelos contextos sócio-políticos que os engendram.

A professora de Direito Criminal da UFSC, Vera Regina Pereira De Andrade (1997), explicita que esta rotulagem, atribuída a certos grupos ou sujeitos, se organiza por complexos processos de interação social, estabelecidos por seletividades formais e não formais e, em especial, nas sociedades marcadas por profundas desigualdades. Neste sentido, uma conduta não é criminal em si e nem seu autor possui traços de personalidade e/ou influências ambientais que passam a determiná-lo como criminoso. A criminalidade se revela, principalmente, como um *status* atribuído a determinados indivíduos, mediante um duplo processo: a definição legal de crime que atribui à conduta o caráter criminal; e a seleção que etiqueta e estigmatiza um autor como criminoso, entre todos aqueles que praticam tais condutas. Portanto, mais apropriado que falar da criminalidade (e do criminoso), seria falar da criminalização (e do criminalizado) e esta é uma das várias maneiras de construir a realidade social, ou ainda:

Relativizando e problematizando a definição da criminalidade do paradigma etiológico, o *labelling* desloca o interesse cognoscitivo e a investigação das 'causas' do crime (e, pois, da pessoa do criminoso e seu meio e mesmo do fato-crime) para a reação social da conduta desviada, em especial para o sistema penal, como conjunto articulado de processos de definição (criminalização primária) e de seleção (criminalização secundária) e para o impacto que produz o etiquetamento na identidade do desviante (DE ANDRADE, 1997, p. 207).

A perspectiva sociológica da Criminologia Crítica interessa, em especial, por seu método histórico-analítico de verificação do fenômeno criminal, tanto pelo trânsito nas bases macrosociológicas de acumulação de riquezas e desigualdades estruturais, quanto por sua investigação microsociológica de incidência de rotulação dos

indivíduos, que constitui a clientela penal e, neste sentido, por sua posição abolicionista<sup>19</sup>.

Ao desvelar o sistema penal, o que se tem é o sistema de poder, pois ainda que sejam declaradas as funções de manutenção de paz social, ou tutela dos bens jurídicos eleitos socialmente, o que não se revela é sua função de manter a hegemonia da elite econômica pelo controle e eliminação do miserável, aquele sem serventia ao campo produtivo. O Direito Penal é ficcional quanto à proposta de igualdade jurídica, ao contrário opera um sistema promotor de violenta desigualdade, que atinge de forma contundente os adolescentes desta pesquisa, pois o controle penal impede a inclusão social, “promovendo uma degradação na figura social de sua clientela” (BATISTA, 2003, p. 26). O poder condiciona o saber, criando realidades e instrumentalizando ideologias e encobrendo interesses, como nos ensina Zaffaroni e Piarangeli (1999).

---

<sup>19</sup> O abolicionismo penal consiste em uma teoria filosófico-penal que defende o fim do sistema penal, por considerá-lo gerador de um sofrimento inútil e nocivo. Parte do pressuposto de que o conceito de crime é errôneo, e o Direito Penal deve ser substituído por formas de conciliação e reparação realizadas pela própria sociedade civil, sem a interferência coercitiva do Estado. Leia mais em: <<http://jus.com.br/artigos/24443/o-abolicionismo-penal-e-a-realidade-brasileira#ixzz3QanK0SfN>>.

### 3 AS VOZES DOS ADOLESCENTES

Uma maioria de jovens se integra sem preocupação a nossa sociedade, mas uma franja não negligenciável pena para dar sentido a sua vida e para se projetar de uma forma propícia na sua história por vir. (Le Breton 1953-)

Os dados deste e do capítulo posterior foram recolhidos em uma Casa de Acolhimento que tem, oficialmente, 23 vagas, 13 para o sexo masculino e 10 para o sexo feminino. Durante os quase quatro meses em que realizei a pesquisa neste campo, entrevistei 10 rapazes e 6 moças, a maioria deles por diversas vezes, embora a Casa tenha uma notável rotatividade por fugas e/ou por progressões de liberdade<sup>20</sup>. Tanto nesta pesquisa quanto em outros estudos, é evidente a associação das violências, em maior índice, ao sexo masculino. A virilidade valorizada em nossa cultura faz com que os rapazes sejam suscitados a situações iniciáticas, de forma que até mesmo seus corpos possam ser usados como objetos transacionais, projetando-se contra o mundo. Eles "debatem-se em sua busca de limites, abrem um caminho de sentido em suas existências enfrentando a morte simbólica ou realmente em jogos perigosos", afirma Le Breton (2009b, p. 76).

A separação em capítulos distintos dos adolescentes por sexo adotada aqui, visa, entre tantas singularidades e similitudes, poder pensar o gênero e as novas sociosexualidades também como fator imprescindível nos determinantes das condutas de risco assumidas e desenvolvidas.

Os adolescentes de ambos os sexos, quando em atos criminalizados, potencializam e cruzam inúmeras condutas de risco. Estas oscilam entre as quatro figuras da antropologia descritas por Le Breton (2009b) que são: ordálio, sacrifício, ausência e confronto, como

---

<sup>20</sup> A política de proteção integral dos adolescentes propõe dois grupos de medidas socioeducativas: medidas não privativas de liberdade e medidas privativas de liberdade integral ou semiliberdade. Segundo a coordenação da Casa de Acolhimento, os adolescentes podem sair por determinação judicial que lhes confere progressões na pena aplicada. Assim, uma pena, que inicialmente era de privação de liberdade pode passar para uma não privativa, passando a cumprir os débitos sociais em suas casas. O contrário também pode se dar, ou seja, regressão de pena.

vimos anteriormente. No ordálio, joga-se o todo pelo próprio todo; no sacrifício, uma parte é sacrificada para se salvar o que se julga ser essencial; na ausência se apaga a si próprio, bem como as restrições identitárias; e, por fim, no confronto, se afronta brutalmente os demais num corpo a corpo com o mundo. Desta forma, “as condutas de risco são ritos íntimos de contrabando visando à construção do sentido para poder continuar a viver. [...] o sentimento é de se sentir diante de um muro intransponível, de um presente que não acaba nunca” (LE BRETON, 2012, p. 35-36).

Para dimensionar estas quatro figuras antropológicas, ante o explicitado nas falas dos adolescentes, elejo como categorias: a família; a sexualidade; a escolarização; os atos criminalizados; o confronto com a polícia e com os desafetos; além da patologização dos comportamentos. Assim, permito-me, no relato de um dos adolescentes, trazer a fala de outros de forma ilustrativa, o que possibilita demonstrar que suas vozes não se fazem no isolamento social. Sem hiatos, os adolescentes desta mostra vivem em risco permanente e aprofundado pelos processos identitários que vão se produzindo com o ingresso nos atos criminalizados.

As vozes dos adolescentes, analisadas neste capítulo e no seguinte, permitem ver os lugares de onde vêm, ou seja, comunidades em que há organização criminosa de cunho popular, pois da forma como concebemos crime, sabemos que ele pode ser organizado também por esferas elitizadas da sociedade. Estas comunidades não são nem de longe uma terra sem lei, ao contrário as leis existem e são cumpridas. Não se trata simplesmente do fato de alguém pegar uma arma e sair a esmo fazendo o que tem vontade, mas, de estar pactuado com o poder local. Poder que se constrói na ausência do Estado e por isso obedece leis próprias.

São comunidades que se formam em áreas consideradas impróprias para moradia ou qualquer outro tipo de edificação. Ausentes dos mercados imobiliários são ocupadas por um contingente de pessoas despossuídas das inúmeras formas de capitais, ou são aquelas áreas, muitas vezes, distantes dos centros urbanos, ou neles estão de forma precária, lugares onde as políticas neoliberais compensatórias assentam estas populações. Trata-se de lugares que sofreram graves sanções do tipo enchentes, desabamentos pelas condições naturais peculiares que os circunscrevem: encostas de morros, charcos e beiras de rio; ou ainda, porque as áreas ocupadas anteriormente foram incorporadas pelo

mercado formal imobiliário, ou por processos de urbanização, como alargamento de estradas, construções de avenidas. São, portanto, populações deslocadas para setores menos valorizados e de baixa estrutura urbana.

Entendendo que, para pensar a vida nestes territórios, várias categorias devem ser mobilizadas, importa saber como ensina Milton Santos (1999), sobre o dinamismo que estes espaços ganham, frente ao que denomina acontecer solidário:

Haveria algo que levaria à realização concreta, à produção histórica e geográfica de eventos solidários. E é isso que dá o limite da área. Quer dizer, a ideia de escala (já que é também uma ideia de limite) ganharia em dinamismo a partir dessa noção de ‘acontecer solidário’ (SANTOS, 1999, p.20)

Assim, ao ouvir as vozes dos adolescentes, é preciso exercitar o entendimento da necessidade que os mesmos têm de se conectar solidariamente às realidades que os socializam, e poder olhar suas experiências individuais sem deixar de esquadrihar os contextos que lhes forjam, num diálogo constante entre os vínculos micro e macrosociológicos. Pois como afirma Martuccelli (2010), o indivíduo não está nunca, como afirmam erroneamente alguns, na origem da sociedade, ao contrário ele é o resultado de um modo específico de fazer sociedade.

### 3.1 TIAGO

O primeiro jovem que concedeu entrevista foi um rapaz de 17 anos, franzino de sorriso largo e de vaidade acentuada. Estava lá, segundo ele, por ter sido preso no código penal (Art. 157 – roubo), mas foi logo revelando:

Meu negócio não é roubo, roubemo uma moto pra fazer outra parada... é por... aí... o resto eu já não posso falar que envolve outras paradas mais quentes.... eu mexo mesmo é com tráfico, mas também tenho passagem por porte ilegal de arma, duas tentativas de homicídios, dois homicídios...

mas estes aí a polícia não sabe não... caí aqui mesmo por 157.<sup>21</sup> (Tiago, 17 anos)<sup>22</sup>

O mundo dos "fora da lei" dificilmente permite o desenvolvimento de apenas uma atividade, ao contrário do mundo do trabalho formal em que, cada vez mais, as pessoas aprendem uma função específica, tornando-se o mais especialista possível. A atuação ilícita recruta e demanda uma pluralidade de ações. Assim, ainda que Tiago se reconheça pela venda de entorpecentes, o desenvolvimento de outras atividades acaba por ser inerente ao seu contexto, isto é plenamente identificável na trajetória de parcela significativa dos entrevistados, um varejista de drogas raramente o fará de forma exclusiva, outras aprendizagens e habilidades serão imprescindíveis para sua permanência neste espaço, compondo seu *métier*.

Na verdade eu nunca me encarnei em roubar não, nunca me encarnei... Aí eu vi o moleque que até ia morrer se não pagasse um bagulho. Daí nós não tinha dinheiro. É na moral, eu peguei uma pena aqui, tá ligado, de 6 meses até 3 anos, entendeu? (Tiago, 17 anos).

Na fala de Tiago constata-se uma importante característica da adolescência que é a fidelidade aos pares, uma solidariedade que se demonstra pelo "estou contigo para o que der e vier" e que vai trazer reconhecimento no grupo. Reconhecimento este que é vital para que o adolescente se sinta integrado e aceito nas esferas em que circula. Algumas condutas de risco atendem plenamente a esta característica de fidelidade, cuja finalidade é ser reconhecido.

---

<sup>21</sup> Concordando com os ensinamentos do linguista Marcos Bagno (2009), vou manter neste texto as falas dos adolescentes com suas expressões e articulações gramaticais da forma como as pronunciam, correções nestas falas provocariam perda de sentido, pois a linguagem absorvida e reproduzida é componente identitário destes adolescentes, entre parênteses ou em nota esclarecerei termos que podem ser pouco familiares ao leitor.

<sup>22</sup> Por opção estética e tendo realizado a troca dos nomes verdadeiros por nomes fictícios, optei em deixar ao fim de cada relato, nome (fictício) e idade do entrevistado, ao invés de fazê-lo em nota de rodapé como recomenda a norma ABNT 10520.

O alcance do risco e do perigo está para além do corpo, ele atinge de forma incontestável os processos identitários, pois é na construção de si, no dar sentido à vida, que os adolescentes se empoderam no mundo do crime. A resistência em não entregar colegas do grupo é sentida no corpo, atingindo com vigor o processo identitário de mudança de *status*. Neste contexto se dá uma das importantes provas que sustentará o seu lugar como homem ou mulher. É um forte rito de passagem que lhe permitirá dizer *eu sou* (mesmo que bandido). As etapas deste rito incluem o orgulho de ser notado e selecionado, e esta seleção vem ocorrendo cada vez mais cedo, sabe-se que é durante a infância, que o recrutamento ocorre: "Não é qualquer menino que pode chegar indo, tá ligado! No começo ali que o cara tá brincando, eles olham pro cara pá! vê se o cara mesmo é responsável" (Tiago, 17 anos). A seleção exige atos de provação que incluem desde saber realizar o comércio das substâncias arbitrariamente consideradas ilícitas<sup>23</sup>, até a prova de que suportará os rituais posteriores.

Se na primeira vez, que nem a vez que eles me pegaram com droga, tá ligado! Fizem um teste pra mim, tá ligado! Daí não sabia muito bem como é que era a vida, pegaram e lançaram droga. Ô! Moleque, tu fica aí na esquina e tu vai vender a droga, é contigo. Aí pá! não sabia como é que era o bagulho, então vamos, vambora. Comecei (Tiago, 17 anos).

Depois do teste, uma nova provação para o rito, cuja aprendizagem do que vai acontecer e do como deve se comportar,

---

<sup>23</sup> Os professores de Direito Criminal Nilo Batista e Vera Malagutti Batista vêm desenvolvendo com outros pesquisadores uma importante teoria sobre a venda das substâncias consideradas ilícitas (o tráfico), ou como denominam, o comércio varejista de substâncias consideradas arbitrariamente ilícitas. Muitos estudos revelam, por exemplo, o quanto pode ser maior os malefícios do álcool, que é substância lícita em nossa sociedade, sem contar os lucros advindos de sua produção e venda, a qual os beneficiários não são presos, não sofrem torturas ou morrem como mecanismos legais de defesa da sociedade, como ocorre com os proletários que comercializam maconha. Neste sentido, ainda que o termo tráfico seja utilizado, assinalo que este entendimento não está ausente neste trabalho.

obedece aos padrões antropológicos de inúmeros ritos de passagem<sup>24</sup>, como ouvir, ver e absorver os ensinamentos de outros, quase sempre mais velhos e experientes de seu mundo:

A Primeira vez, me pegaram com maconha. Aí..., aí eu já sabia como é que era. Já tive meus parentes que caíram nisso. Já tive parente que morreu. Tenho parente que tá nisso, tá vivo, sabe. Aí me pegaram, daí me levaram na baía (casa), aí perguntaram de quem que era o bagulho (droga), quem era o meu patrão? Aí eu assim... eu não tenho patrão, tá ligado! Eu não tenho patrão pô!, eu não tenho patrão pô!, eu mesmo vendo pra mim e é isso aí. Daí eles ficaram assim, um monte de policial assim, não tem? - E batendo. O! Moleque... tu tá mentindo moleque. Se tu não abrir o bico... Se tu falar quem é o teu patrão, o nós deixa tu ir. Nós nem vão te prender, tá ligado? Daí eles jogam uma pressão em cima do cara pra vê se o cara solta. Eu disse: Não senhor! O senhor quer me levar, o senhor é que sabe pô! Eu não tô nem aí. Quer me levar eu não tô, mas eu não tenho patrão, não tenho patrão nenhum, como é que eu vou falar alguma coisa sendo que não tem patrão? (Tiago, 17 anos).

Passado o diálogo previsível, tanto pelo menino quanto pelos policiais, aumenta o sacrifício e inclui a dor no corpo: "E tu falas que não tem patrão filho-da-puta... pau, pau dá um choque no cara" (Tiago, 17 anos). Receber choques, sofrer tortura de todas as ordens, neste contexto, revela aspectos para além da definição clássica, de que a dor é um fluxo sensorial que serve ao humano como mecanismo de defesa.

Le Breton por meio da obra *Antropologia da dor* (2003) nos leva a compreender que a dor é, sim, um mecanismo de defesa, mas não apenas no sentido biológico. Esta defesa se faz contra os rigores de um mundo, frequentemente, inóspito e agressivo, o que exige verificar seu significado afetivo, o qual introduz um fenômeno fisiológico na consciência moral das pessoas, lembrando-lhes o verdadeiro valor de

---

<sup>24</sup> Rito de passagem: condições rituais pelas quais os humanos perpassam transições de um *status* a outro na sociedade. Para aprofundar o tema, ler *Os ritos de passagem* de Arnold Van Gennep (2011).

sua existência, portanto, transcendendo apenas a ordem da defesa e assumindo inúmeros outros contornos. A dor é assim uma realidade objetiva e subjetiva, posto que é vivenciada por cada ser humano estando culturalmente marcada e ressignificada de forma única. Neste sentido, posso inferir que a inenarrável dor sentida, neste encontro de Tiago com as forças policiais do Estado, traz um sentido para este adolescente que a purifica pelo reconhecimento conquistado no grupo e pela virilidade demonstrada ao passar pelo jogo de vida e morte:

Eu não contava, tá ligado? E é assim que o cara ganha o respeito e continua vivo nessa vida. Não abre o bico, por mais que for pro cara morrer, mas o cara não pode abrir. É uma coisa que o cara tem que segurar o tranco e ser fiel até a última, por mais que...é foda! É foda! o cara pá! Por mais que tá ali apanhando, levando um coro, levando choque, e os cara fazem cada coisa para agente sentir dor, que a senhora não acredita. O cara tem que aguentar o bagulho, e deu (Tiago, 17anos).

Le Breton (2009b, p. 3) explica que "as paixões modernas pelo risco nascem da desordem moral que abala as sociedades ocidentais, da confusão do presente diante de um futuro imprevisível." Esta desordem moral que é social, é visível nas formas de relações mais íntimas. O referido autor esclarece, também, que as condutas de risco, as quais se expõem muitos adolescentes, "são maneiras ambivalentes de lançar um apelo aos mais próximos, aqueles que importam. Constitui uma maneira última de forjar sentido e valor" (LE BRETON, 2009b, p. 41). Para este sociólogo, algumas condutas de risco têm estreita relação com o abandono familiar e violências sofridas, além da falta de limites numa vinculação mal concebida com a mãe, ao mesmo tempo em que se observa uma paternidade ausente, revelando que as relações lenientes entre pais e filhos são tão perniciosas quanto outras formas de violências domésticas. Tiago é taxativo quando perguntado sobre sua infância, "eu não tive infância" (Tiago, 17 anos). E vai rememorando uma série de acontecimentos, como se pela primeira vez, pudesse conectar seu ingresso no mundo do crime com sua trajetória inicial na vida:

A minha história começou quando eu morava com a minha mãe, tá ligado! Aí o meu pai ficou presente uns poucos tempos, até uns 8 meses mais

ou menos, depois ele pegou e foi embora. Daí pá! Daí a minha mãe trabalhou tal, daí eu comecei a crescer. Daí eu comecei a estudar. Comecei a estudar e até gostava da escola tudo. Ia certinho nas aulas. Gostava de estudar nas aulas assim. Ia também num projeto de um Padre lá no bairro onde eu morava. Aí pá! Passando uns tempos a minha coroa se ajuntou com um senhor tá ligado? Daí pá! No começo eu fui morar com ele tudo, e no começo ele era gente boa. Aí ele começou pá!... Eu fui crescendo fui pegando uma certa idade, uns 12 ou uns 13, Aí o meu pai nunca me deu nada, todo esse tempo, né! Daí ele chegou e pá! E começou a falar que o cara era obrigado a trabalhar tá ligado? O cara tinha obrigação de trabalhar que ele não tinha o dever de dar as coisas pro cara, porque ele não era meu pai não era nada. Aí pá! No começo ali eu não liguei (Tiago, 17 anos).

Nesta parte da entrevista ele me olha e pergunta: "a senhora acha que eu era malandro?" E antes de obter qualquer resposta, continua: "pra falar a verdade pra senhora, as coisas são muito difíceis pro cara, se quiser trabalhar é difícil pra caralho! Tá ligado?" (Tiago, 17anos). Um adolescente está longe de ser criança, mas é impossível ser um adulto completo. No entanto, o que se pode constatar no Brasil, claramente, é que o exercício social das possibilidades mediadas e avaliadas com os mais experientes, para que os adolescentes possam angariar as qualificações necessárias nos inúmeros setores da vida, seja amoroso, profissional, entre tantos outros, é algo fictício para parcela significativa de adolescentes e, em especial, os mais pobres.

Os jovens que se beneficiam de capital econômico desfrutam a vida sem muito compromisso, até herdarem os postos ocupados por seus antecessores; os de classe média tendem a experienciar o mundo do trabalho junto com o dos estudos porque há uma rede social e cultural que lhes assegura um estágio, uma bolsa, um trabalho, mas sem a obrigatoriedade de sustentação plena, pois há o entendimento de que esta é uma exigência que vai além das capacidades já adquiridas. Aos adolescentes da periferia, o discurso incorporado é o de que são malandros e que não faltam postos de empregos, ainda que sejam aqueles para os quais os que discursam não designariam seus filhos. Há

entre os adultos das camadas populares, posturas que tendem a ser ainda mais rígidas, pois suas trajetórias incluem o subemprego desde sempre e, por isso mesmo, pensam que seus filhos devem começar a pegar no pesado o mais rápido possível:

Aí pá! Daí chegava em casa e daí já vi que foi mudando, tipo tudo diferente, entendeu, tudo mesmo. Ele não comprava rango (alimentos) pra casa, tá ligado? Ele comprava só pra ele e pra minha coroa. Daí queria obrigar o cara a trabalhar, daí peguei e pá! Parei de estudar parei de tudo, tá ligado? (Tiago, 17 anos).

Sendo o tempo todo colocado à prova e tendo ressaltada uma incapacidade personificada, neste caso, a do autossustento, o adolescente se apropria do signo da desqualificação, a tal ponto que pode mudar o sentido das atuações cotidianas. A escolarização exige estar submetido a uma série de normativas que costumam ser bastante complexas para qualquer pessoa, mas a imagem desvalorizada leva-o a uma paralisação, como ele bem ilustra, "*parei tudo*". A desvalorização internalizada é desmotivadora por si só, mas sabemos que um forte eco pode ser estabelecido em escolas que desconhecem esta realidade, cuja formação profissional, exclusivamente centrada em aspectos cognitivos, não observa a totalidade humana e nem reconhece aspectos subjetivos inerentes aos estudantes que lá estão.

Esta paralisação nas rotinas balizadoras da vida infantil e adolescente pode gerar um ócio não criativo, que encontrará na ideologia do consumo, inerente as sociedades capitalistas, um entrelaçamento determinante também para condutas de risco de adolescentes. Os signos e símbolos de valor associados a marcas de roupas e outros objetos dos comerciais e programas destinado a esta faixa-etária, largamente difundidos nas mídias, vinculam o belo, o forte, o bom e a posse de determinados produtos, produzindo nos jovens o sentimento de adequação ou não ao mundo real.

E daí não tinha nada o que fazer e aí fui vendo que... Vou falar a real para a senhora, não tinha... usava... andava, meu Deus! Andava que nem um mendigo, sabe: Roupa velha, não tinha roupa nem pra usar. Daí fazer o que né? O cara vai pelo lado mais fácil. Daí comecei a fumar, comecei a

conhecer a molecada já conhecia, mas não andava, comecei a andar e vi que aquela vida era mais fácil, vinha dinheiro toda hora e acabou acontecendo que eu entrei, comecei a fazer o corre<sup>25</sup> e tal... (Tiago, 17 anos).

O uso de substâncias psicoativas revela-se como alívio para tantos desconfortos emocionais: "Daí comecei a fumar". O entrevistado revela uma absorção do discurso corriqueiro de que o crime e a contravenção são fáceis, ("o cara vai pelo lado mais fácil). No entanto, o que se evidencia é que não há facilidade nenhuma para o adolescente e que, raramente, trata-se de uma escolha, no sentido de eles terem à disposição muitos mecanismos sociais e subjetivos para agirem de forma diferente. "*Os guris da esquina*" parecem estar nas mesmas condições de Tiago, absortos num mundo limitado em que são condenados a viver os meninos (as) das periferias em cidades, em que a demarcação territorial impede a circulação em outros espaços públicos, caracterizando fisicamente o bloqueio dos acessos sociais, como nitidamente demonstra o movimento conhecido como "Rolezinho"<sup>26</sup>, que se estabeleceu no Brasil no início do ano de 2014.

Em seu discurso, Tiago naturaliza sua entrada na atividade do tráfico como algo relacionado à sua disposição pessoal de começar a andar com seus vizinhos, (aí acabou acontecendo que eu entrei), acontecimento este que se organiza frente às condições objetivas da sua vida que, se diferente fosse, produziria também outras perspectivas. O ingresso no mundo do crime é como uma profecia autorrealizável: "Aí o cara chegava de tarde ele (o padrasto), aí não sei o quê, que tu é um vagabundo que só quer andar na rua, anda com esses guris aí da esquina,

---

<sup>25</sup> Fazer o corre é o termo empregado para designar o comércio varejista de substância ilícita/drogas.

<sup>26</sup> Rolezinho é um fenômeno social em que adolescentes das periferias combinam, através das redes sociais, encontros para passear em *shoppings centers*. Por não serem os consumidores esperados nesses espaços e nem portarem os signos da classe média alta, ou seja, são em maioria negros, suas maneiras de vestir e se portar se diferenciam, demonstrando que não pertencem a esse mundo do consumo ostentação. Desejando ingressar neste universo foram fortemente banidos, inclusive com força policial e judiciária, através de liminares impedindo a continuidade desta prática, embora isto fira o direito constitucional de ir e vir.

daqui a pouco está aí na vida do crime e tal. Aí começou a falar, a falar..." (Tiago 17 anos).

Para Honneth (2009b), os indivíduos se formam e se socializam por meio de uma série de atos e etapas de reconhecimento recíproco, nos quais a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima de cada um são resultados da imagem que formam de si, mediante o olhar e os atos do outro. O modo como o *ego* é visto e tratado por *alter* se torna constitutivo do tipo de identidade que o *ego* é capaz de desenvolver e vice-versa. O adolescente, ao adentrar o mundo do crime deseja, como qualquer adolescente em qualquer grupo, afirmar sua identidade pelo reconhecimento deste grupo. Neste sentido, aguentar a tortura física e psicológica é o que lhe dará o retorno dessa busca incansável para se colocar no mundo e nele ser reconhecido, nele ser valorizado.

A família de Tiago sofre de uma série de desordens sociais<sup>27</sup> inerentes aos países capitalistas em desenvolvimento, são estas: baixa e/ou desqualificada escolaridade; incapacidade econômica para prover o mínimo em termos de alimentação; vínculo afetivo frágil; ausência paterna; e doenças pouco esclarecidas e não tratadas devidamente, que se traduzem numa incapacidade geradora de omissões familiares. Diante da pergunta de como sua mãe se comportava em relação à atitude do padrasto, Tiago esclarece:

A minha mãe... ela... ela... na verdade porque ela é doente, tá ligado? Ela dá problema, acho que é de epilepsia. Daí por isso ela ficou no lado do meu padrasto entendeu. Porque o meu padrasto tava ali, lado a lado com ela, se tinha que sair ele pegava e saía, tá ligado? (Tiago, 17 anos).

Tiago demonstra ter incorporado valores de que o certo era ter atitudes diferentes, como por exemplo, cuidar e acompanhara mãe doente, sem, no entanto, perceber a pouca idade como entendimento de incapacidade para isso. A pouca idade aparece mais como uma vergonha, tanto que a atitude de sair de casa lhe soa como a mais

---

<sup>27</sup> Entendidas no sentido sociológico em que a ordem social implica em ter os recursos disponíveis para cumprir a função esperada socialmente. Neste caso da instituição família, que implica na condição estrutural para produzir a socialização das gerações mais novas a partir do cuidado, da proteção, do afeto e da produção de valores éticos.

acertada, sem se dar conta de que para isso, sua idade também não é adequada: "Eu vou falar pra senhora eu era novo e não... não pá! não iaaaa!... Haaa! vou tá saindo com a minha mãe pra um lado pra outro, tá ligado? Daí peguei e decidi sair de casa" (Tiago, 17 anos).

A baixa e desqualificada escolaridade de todos os membros desta família, na qual ninguém efetivamente alcançou o Ensino Médio, é outra desordem que concorre para as condutas de risco: "Não, ele estudou eu acho até o primeiro o grau" (Tiago, 17 anos), referindo-se ao irmão mais velho. A escolaridade não é em si produtora de um melhor ou pior caráter<sup>28</sup>. No entanto, sabemos que o acesso social e melhores inserções cidadãs se conectam à escolarização, sabemos também que na escola pode-se socializar saberes que auxiliam outra visão das relações sociais e seus desdobramentos, por isso a baixa escolaridade se caracteriza como desordem à medida que limita os humanos em suas reais possibilidades de se colocar na vida, podendo optar por conhecer de forma mais aprofundada a realidade socioeconômica. Por baixa escolaridade podemos entender não apenas os poucos anos de estudo, mas a qualidade do estudo frequentado que, para além da oferta de conteúdos questionáveis, produz insucesso no que tange a formar um humano mais crítico e engajado na busca de soluções aos problemas coletivos da atualidade. Como sublinha Santos (1987),

A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de

---

<sup>28</sup> Na história da humanidade, genocídios e crimes de massa foram praticados por pessoas de alta escolaridade e excelente nível cultural, muitas ordens para exterminar Judeus em câmaras de gás vinham de quem tinha diplomas e escutava música clássica para relaxar no final do dia, como tem sido demonstrado por distintos historiadores.

recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico (SANTOS, 1987, p. 42).

É possível observar, nesta família, a deseducação sexual, no que tange ao controle reprodutivo. Observamos que se opera uma alta procriação, numa mulher que apresenta problemas de saúde e com situação de extrema pobreza, "era para eu ter um irmão gêmeo, tá ligado? Aí eu nasci e ele não nasceu, eu não sei o que aconteceu, foi pobrema na gravidez, minha mãe era para ter mais um monte de filho, ela perdeu várias crianças, na real era pra mim ter muitos irmãos" (Tiago, 17 anos). Esta manifestação demonstra que os serviços de saúde, educação e assistência social, aos quais se vinculam a prevenção, mundialmente proclamada como a forma mais eficaz de evitar doenças e reprodutividade desamparada também não está suficientemente e/ou de forma eficaz disponível nos serviços públicos brasileiros.

Os tênues vínculos afetivos são uma desordem verificável historicamente, como apontam vários estudos, incluindo os de Ariès<sup>29</sup> sobre a idade média; ela está, na atualidade, marcada por relações nômades, as quais sentimentos mais profundos são descartados e trocados por afetos e ganhos passageiros. Muitos humanos vivem suas existências pautando-se na superficialidade, na fugacidade dos vínculos, como explica Bauman (1999, p. 88): "o que realmente conta é apenas a volatilidade, a temporalidade interna de todos os compromissos; isso conta mais que o próprio compromisso". Concretamente é possível verificar esta assertiva numa microrrelação familiar, no momento em que um membro apresenta atitudes que prejudicam gravemente os demais.

Tiago conta que não conviveu com seu irmão mais velho, o único que sobreviveu por parte de mãe, porque ele "pegou e vendeu a minha...a casa da nossa mãe. Cara! Ele deixou nós na rua. Morei até... Óh! Meu Deus! Eu já passei cada coisa...morar nos pontos de ônibus, dormi na rua" (Tiago, 17 anos). O entrevistado era muito pequeno e não consegue lembrar bem sua idade na época, mas sabe que não frequentou escola neste período, que passava fome, frio, que catou comida no lixo e complementa dizendo novamente: "Eu vou falar pra senhora... Eu... num tive infância não...tá ligado?" (Tiago, 17 anos).

---

<sup>29</sup> Philippe Ariès (1981), historiador francês que escreveu a célebre obra *História Social da Criança e da Família*.

Durante o período em que permaneci na Casa de Acolhimento, Tiago fez sua primeira evasão num fim de semana em que não estava autorizado a sair, mas retornou espontaneamente na segunda-feira. Estava triste e ainda não havia conseguido nenhum dos cursos que os profissionais da Casa se esforçavam para encaixá-lo, em cumprimento às metas de ressocialização impostas pela lei, mas que, via de regra, são recursos escassos, até porque, segundo me informou uma das profissionais, a baixa escolaridade é um dos fatores limitantes, pois a oferta, muitas vezes, está condicionada ao adolescente estar cursando o Ensino Médio, distanciando inúmeros deles, que nem sequer concluíram o Ensino Fundamental.

Tiago vem conversar comigo e suas revelações demonstram sua inadequação ao mundo, cuja ordem estabelece padrões e limites, os quais não compreende e não cabe. Le Breton (2009, p. 3) afirma que "no enfrentamento físico com o mundo, o indivíduo busca suas características, esforça-se para manter em suas mãos o real que lhe escapa". A ida de Tiago ao bairro em que morava no fim de semana flagra esta tentativa de segurar a realidade, de tentar manter a identidade que conhece, a de "bem-sucedido" no mundo do crime e, assim, ele explica o que foi fazer:

Sabe o que aconteceu? É que estourou uma guerra, entendeu? Daí antes de eu cair e tudo...eu contei pra senhora, eu acho que se eu não me esqueci. Os dois homicídios e as duas tentativas, entendeu? Isso é... um gurizão do sistema (estrutura do crime)... até o guri era um safado, tá ligado? Foi decretado (sentenciado a morte). Daí até... eu fui a caça dele pra tentar matar ele (Tiago, 17 anos).

Para entender melhor pergunto: Nesse fim de semana que você fugiu daqui?

Não, a guerra estourou antes, bem antes de eu cair aqui. Daí não... não consegui, entendeu. Daí esses bicho lá... Daí onde eu fazia o corre (vender drogas), na boca (local de venda de drogas) ali, entendeu? Mas agora, agora neste fim de semana

os parceiros lá tão tudo sem nada. Sem máquina<sup>30</sup> nenhuma. Daí o cara... um cara já tá se levantando<sup>31</sup> né! Tem uma boca lá que tá apoiando eles, tá ligado? Daí... falou que vai pica<sup>32</sup> a coisa. Daí diz que queria me encontrar. E tudo nós aí ele queria matar. E até ele passou lá na frente da boca, cá arma né! Cum bonde<sup>33</sup> fudido... Os caras de outra boca lá. Aí só que não encontraram ninguém (Tiago, 17 anos).

O que Tiago revela é que seu *status* está abalado, pois ao ter falhado há tempos atrás em matar um adversário, que poderia tomar o ponto de droga, sua responsabilidade aumentou muito, agora consertar este erro atendendo ao patrão (adulto e no momento preso), requer poder armar seu grupo e impedir a tomada, à força, do ponto de comércio pelos rivais.

Mas só que o patrão, ele tá preso, entendeu. E daí, da cadeia é que ele dá as ordens. Mas... tá foda, né! ... eu fui lá pra ver se os caras tavo bem e correr atrás de máquina, né! Não era pra mim não. Era pra mim lançar pros moleques e pá! Pra eles ficar... ficar a hora que estourar... estourou. Se não, vai fazer o que? A hora que o cara vim, vai fazer o que? Vai correr, vai tacar pedra nos caras? Não consegui, aí se reunimo e decidimo... deixar a boca e sair fora (Tiago, 17 anos).

Ao que parece, o fim desta revelação é o desejo do entrevistado, mas não foi assim que aconteceu, porque, na sequência, ele explica: "Daí saí. Eles não. Eles quiseram ficar" (Tiago, 17 anos). O que significa que sua ida ao bairro de moradia lhe colocou em uma nova e péssima condição, além de ter fracassado na nova tarefa determinada pelo "patrão", sua vida agora estava em risco, tanto pelos opositores como por seus ex-companheiros de grupo. Sua realidade fora totalmente

---

<sup>30</sup> *Máquina* na linguagem utilizada por estes jovens refere-se a armas.

<sup>31</sup> Um cara *estar se levantando*, refere-se a uma pessoa que está tentando tomar para si o ponto de droga.

<sup>32</sup> *Picá* a coisa é tomar para si o ponto de drogas, eliminando os concorrentes

<sup>33</sup> *Bonde*, neste caso, refere-se a ter vários jovens apoiando e tentando cumprir as ordens do, pretenso, novo chefe.

modificada. O tempo todo percebo que este vir me procurar para conversar de Tiago era uma necessidade de dialogar, de busca de ajuda para pensar sua situação. Sentindo-me um tanto incompetente para a demanda, posto que ele estava falando do imediatismo necessário de sua vida, eu só pude falar de uma nova possibilidade, da qual eu mesma sentia sua fragilidade, mas entendendo que talvez esta nova condição fosse favorável para ele olhar o espaço da Casa de Acolhimento e da semiliberdade como uma oportunidade. Retornei à entrevista conversando sobre os cursos, a escola e as possibilidades de refazer sua condição. Imediatamente, ele reagiu dizendo que sua situação piorou, porque a fuga vai ser relatada ao juizado e ele vai se complicar ainda mais, além disso, ele aproveitou e reclamou de que pouco adianta se empenhar, porque sempre acontece uma situação e ele acaba se envolvendo:

Aí os caras fazem alguma coisa de errada, tá ligado! Aí o cara entra no quarto e sai. Ah, já sobra pro cara. O cara tava junto e não sei o que. Já vem e manda advertência pro cara. Já vai lá pro juizado. Daí se o cara tá aqui dentro de boa. O cara vai se empenhando e não dá em nada. Então, preferi ficar na rua esse tempo (Tiago, 17 anos).

Tiago está se referindo ao fato de os educadores sociais terem sentido cheiro de maconha nos quartos masculinos, e por não haver a identificação nominal dos que fizeram uso da substância, envolveu a todos os presentes nos quartos, sendo todos ameaçados de que o fato seria reportado ao juizado, o que por certo poderia alterar suas sentenças.

As inconstantes inadequações aos sistemas resultam em uma existência que exige provas contundentes de sentido. Os adolescentes revelam a impossibilidade de adequação aos sistemas sociais em seus modelos meritocráticos. Estes adolescentes foram crianças que, de forma extremamente solitárias e com poucos recursos psíquicos, afetivos e materiais, tiveram que buscar o sentido de si e da vida, estando imersos em histórias de abandono e maus-tratos familiares. O inaceitável é cotidiano, dor que repercute no corpo e nos processos identitários, e os atingem desde a mais tenra idade de vida, daqueles que deveriam ser os primeiros vínculos de afeto e segurança essenciais para

que qualquer pessoa possa se colocar no mundo como um projeto de humanidade, são inimputavelmente substituídos por barbáries.

Estar no crime implica em brutalidade, em rudeza, mas isso não significa a ausência de uma ordem, com lógica própria. Tiago revela (o que será confirmado por outros adolescentes) sobre o que é inaceitável no mundo do crime e de que forma se julga e se pune os que não se comportam da forma esperada. Como na expressão de um conhecido traficante brasileiro que ao explicar que no crime existe: "O lado certo do lado errado da vida".<sup>34</sup> Assim se estabelecem normativas tais como: vender droga pode. Usar, também, mas não todo tipo de droga e nunca, em nome de seu uso, perder o controle:

Eram pessoas comuns, e eram por... por... por droga, tá ligado, por droga e aí começam fazer coisa errada na favela sabe, aí a senhora sabe que... que tem comando, essas coisaradas. Também os caras se reúne tudo umas 50 ou 100 cabeças num local só numa favela, tal! e tal! essas pessoas aqui não tão fazendo o bagulho certo, não tão colaborando, tá ligado? E é aquele jeito, vem um decreto deles (Tiago, 17 anos).

Neste sentido, o que Tiago conta é que há, nesse dinamismo, uma organização do aceitável ou não, e esta organização não corresponde exatamente às leis do Estado, porque este não está presente para a realização do bem comum via serviços e instituições, ao contrário, sua maior representação é pela repressão via policiamento, na tentativa de manter os processos de higienização do ideário imposto nas sociedades de classe:

Três coisas que não aceitam, em qualquer lugar que tu for, em qualquer lugar que for tu vai ver isso. Tu vai ver a coisa que existe em qualquer lugar, sabe dona, é uma regra, então três coisas: é não bater em mulher, não ser Talaríco, que é por exemplo assim, se a senhora tá casada, tá ligado? Se pá! Tem outro que vem cantá a senhora, aquele ali já ó Talaríco, já foi, está ligado? Talaríco já

---

<sup>34</sup> Expressão cunhada na obra, intitulada *Abusado: o Dono do Morro Dona Marta*, de Caco Barcellos.

foi, só uma vez te faltou respeito, uma coisa que ninguém aceita, tá ligado? E deixa eu ver duque, duque 2 também, cagoeta, duque é aquelas pessoa que pegam uma mulher a força, que pegam criança, sabe. As criança, as criança são cale-duque, são duque 3, tá ligado que eles chamam. E para estes aí é morte tá ligado (Tiago 17 anos).

Pergunto a Tiago quem matará estes indivíduos que quebram as regras? E ele me responde que "o Patrão vai decidir, mas a senhora não sabe, faz fila, todo mundo quer, falta vaga." (Tiago, 17 anos). Em meio a tanta desqualificação, poder exterminar o ser que incorpora as marcas de ruim, pode dar ao adolescente a sensação de produzir um bem coletivo, e isso converge, enormemente, para sua valorização pessoal e para o reconhecimento da comunidade. Assim, aquele que matar um "fora da lei solidária" que a dinâmica daquela comunidade instituiu, gozará do mesmo prestígio que a sociedade externa destina a seus heróis. Fica perceptível, ainda, que a justiça e ordem entendidas por esta comunidade se relacionam com uma moral assentada na dicotomia bem e mal, resolvida com punições que podem levar à morte.

Na verdade, eu vou falar a real pra senhora, eu sou bem no meu canto, tá ligado! Eu falo a real pra senhora, o que eu fiz, não me arrependo, tá ligado! tá feito, já era, tá feito, não me arrependo, mas maldade com os outros eu não tenho, não tenho mesmo, eu falo a real pra senhora, não tenho maldade com ninguém. Pra mim, vim falá comigo é a mesma coisa, vou falá de boa, tá ligado! E agora assim, se pá! Que nem, assim com a molecada sempre tem, tá ligado! Tem um que pá! Quééé se crescer, achar que é o tal, que não sei o que, tá ligado! Só porque tá ali na mesma vida. Acha que... que pá! É esses que acaba se complicando na caminhada, tá ligado? É esses que acaba morrendo entendeu? (Tiago, 17 anos).

É na dinâmica entre o interno das comunidades populares com crimes organizados e de seu entorno que é possível balizar o bem e o mal, e de dentro, o mal que está fora, na comparação de Tiago que remete, diretamente, à organização das classes sociais: "A gente não nasce mau não senhora, o que faz o cara ir pra esse lado é a

necessidade" (Tiago, 17 anos). Necessidade que ele pode avaliar pela outra realidade, a dos que consomem e que, sabiamente, Tiago afirma que nem por isso são bons:

Existe um grupo que nasce com tudo, e aí é mau, aquele que tem carro, casa, dinheiro demais, e aí esse não sabe o que fazer da vida e, às vezes, ele resolve ser mau... Então, esses daí é o que não duram em cima da terra. Esses caras aí é os que não duram... sabe (Tiago, 17 anos).

Pergunto se basta ter carro e dinheiro para ser considerado mal e, novamente, Tiago esclarece que sua irrefutável compreensão sociológica vem da vida: "Se pegar a pessoa sozinha ela pode ter dinheiro e ser boa, mas se olhar assim tudo junto, não tá certo uns ostentá e outros passá mal" (Tiago, 17 anos). Esta compreensão contribui pouco aos que não têm voz, ou que se utilizam da violência para se fazer ouvir, seu alento vem, de alguma forma, do acesso ao consumo e ao lazer adolescente, o que lhes permite "aproveitar" sua vida.

Nas sociedades de ideologia consumista, portar as marcas e os objetos da moda significa o reconhecimento do ser. Le Breton (2008, p. 62) afirma que "os adolescentes de hoje em dia estão num cenário dos julgamentos dos pares. As marcas comerciais exercem sobre eles uma ascendência tirânica". É o sentido de si que está em jogo e não há este sentido fora da valorização do grupo. Os adolescentes que vivem nas periferias sofrem por não pertencerem ao grupo dos que portam marcas de *status* e são oprimidos por esta cultura do consumo, sem elementos essenciais para poderem fazer a sua crítica. Assim, impregnados do que é naturalizado como próprio para a idade, abrem, à força, o caminho para estarem lá:

Olha, a única coisa que, que eu conquistei até agora, sabe, na verdade o cara conquista tudo, tá ligado! Mas ao mesmo tempo nada. Como vem fácil, vai fácil, entendeu dona? Sabe? É tu vê, tu gasta aqui, tu pode gastá é dois mil agora, tá ligado? É um dinheiro que veio fácil e tu gastou fácil. Só que depois tu sabe que vai vir de novo. É dois mil que daqui a pouco, em menos de... em menos de meia hora, sabe, tu gasta, tu ganha, tu gasta, tu ganha sabe? E gasta com qualquer coisa

que o cara vê, com roupa, é sabe, com roupa memo, com roupa, perfume, corrente, joia sabe? Pá pás festinha, festinha, o cara sai. Que nem eu, eu vou falar a real, depois que eu entrei nessa ca... nesse... nessa vida aí ó, eu assim curti da minha juventude, tá ligado? Por mais que eu, passei trabalho mesmo, corri de polícia, levá tiro de polícia. Polícia enquadrá a baía, e pedalando tudo pra acha a droga, sabe. Apanhá de polícia, mas assim, fora isso a minha juventude foi boa. Que ganhei bastante dinheiro, curti minha vida pá caramba, sabe, saía, ia pus baile, baile funk em qualquer morro, sabe, curti bastante. Saía, saí com carro, saí com moto. Eu digo que curti bastante por mais que esta vida é uma vida ralada (Tiago, 17 anos).

Mesmo quando um adolescente por formação familiar, escolar ou de outras instituições faz a crítica a este modelo do consumo das marcas valorizadas midiaticamente, ele vai buscar pares e formar o grupo da contracultura que, de alguma forma, se uniformiza. Assim, os que usam preto para não ostentar nenhuma marca, usam bijuterias de elementos naturais, comem apenas comidas vegetarianas, revelam certa tentativa de resistência, instituindo novos padrões de consumo, que se vinculam à mesma necessidade de aprovação de outros. São nos grupos, em suas formas de reconhecimento, que se fortalecem os processos identitários da adolescência.

Para aqueles com menos estudos e menos materialidade, sobra a imitação do que mais comercialmente é divulgado, por isso as marcas comerciais, os tipos de cabelo, tamanhos de seios ou formato do tórax, uso de *piercing* e tatuagens tendem a acompanhar o estilo dos famosos, seja das novelas ou dos esportes e são, assim, hipervalorizados nas comunidades periféricas: "A reverência as marcas comerciais [...] a publicidade se transforma em matriz de identidade" (LE BRETON, 2008, p. 66). Ou ao revés, são os que formarão os grupos mais radicais de resistência, mas nunca no isolamento ou fora de alguma forma de consumo, e se esta resistência fizer muitos adeptos, logo será incorporada pelo mercado, que a conduzirá com novos *marketings*. Desta forma, a globalização é um elemento que, paradoxalmente, parece permitir inclusão e alargamento de possibilidades, mas que produz, na

atualidade, uma individualização fora da liberdade, por modelar e massificar, ainda que dentro de possibilidades diversas, de modos de ser.

Há, de fato, uma fluidez, mas esta maleabilidade que altera os velhos marcos de gênero, de classe social, imprime uma volatilidade que torna a existência adolescente muito mais confusa. Tiago que pensa poder estar numa suposta igualdade ao portar estas marcas de *status*, também sente que este lugar não é real e que lhe faltam os mecanismos para evitar um destino quase inevitável, o de ir, ao completar 18 anos, para a cadeia:

Sim, sim eu sou obrigado a ir a escola e olha, eu vou falar a real pra senhora, sabe, bem, bem na verdade assim, eu vou falar a real. Eu por um lado, eu tinha vontade de mudar, tá ligado? Ser um cara de bem, trabalhador, mas..., sei lá, tem horas que o cara para e pensa, começa a pensar, sabe, é foda! Tudo, pro cara conquistar tudo de novo. Não, eu sei comê. Não, claro, eu tô bem ciente do que acontece. Vou prum presídio e tô ligado. Mas por isso que eu decidi ficá com um tempo mais aqui... Oh! vou fala a real pra senhora memo, elas tão bem...já com os ouvido grande de tanto eu falar reclamando dessa casa. Ah não sei o quê, vou embora pá, pá, pá, sabe? Mas por um lado eu penso, tá ligado? Porque senão eu já tinha ido embora faz um oh!, faz tempo (Tiago, 17 anos).

Quando deixei este campo de pesquisa, Tiago havia se evadido da Casa de Acolhimento para um destino incerto, carregando consigo saberes tão importantes como os que revelou neste depoimento, quanto à incompreensão das profundas origens de seu desvalor social, de seus condicionamentos e do peso personificado e naturalizado de ser um pária social. Além de revelar que a condição de pária é que lhe da possibilidade de reconhecer-se como gente. Seus 17 anos de experiência acumulam as marcas de um tempo, em que o existir pode significar dor para si e para quem pensa que, pelo privilégio do lugar que ocupa socialmente, está livre dela.

### 3.2 ALEX

Alex, 17 anos afirma ter aprendido tudo sozinho, incluindo a escrita e a leitura. E o faz com a experiência de quem viveu uma existência solitária, cuja correspondência literária se aproxima de Fênix, a personagem da mitologia grega que renasce das cinzas.

Inúmeras vezes, nos seus 17 anos, ele correu da morte que ameaçou vir pelas mãos de sua própria mãe, explicada pela incorporação de forças estranhas:

Ohrro! Muito... me batia e me xingava, meu Deus! Acho que... tem um guri que conta pra mim. A minha mãe... Minha mãe me batia de vara de marmelo. Isso aí não é nem ô... Minha mãe puxava o facão, cara. Eu falava isso pra eles. Quebrou um cabo de vassoura de ferro na minhas costas... Euuu tão pequeno, que tem coisa que nem lembro. Depois do abrigo eu ainda voltei para casa dela. Antes disso, ela era de boa, mas depois parece que começou a entrar um diabo no corpo dela, orra! (Alex, 17 anos).

Assim como Alex, para muitos adolescentes suas existências são afirmações do mal, por isso não os querem por perto, não os suportam, conseqüentemente, o mito do amor materno, qual seja, o de que toda mãe ama e afaga, não se confirma para parcela significativa de seres humanos. Do preconizado amor incondicional atribuído à maternidade e que seria o gerador dos cuidados e dos afetos, inúmeros adolescentes em conduta de risco nada conhecem, e pouco contam com o entorno, pois denunciar em uma situação de agressão doméstica ainda não foi assimilada integralmente pela sociedade, não fazendo parte de nossa formação no modelo de cultura patriarcal, na qual ainda persiste a ideia de que os pais são os melhores amigos e conselheiros, e quando batem estão desejando o bem-estar dos filhos.

Neste sentido, uma criança que passa o tempo todo na rua para se proteger dos maus-tratos familiares deveria ser alvo da atenção de todos ao seu entorno, mas não é o que ocorre. Recente caso de comoção nacional, que ficou conhecido como "Caso Bernardo", mostrou o

assassinato de uma criança de 11 anos<sup>35</sup> que todos da comunidade o viam permanecer até o anoitecer vagando pelas ruas, mas nada fizeram para ajudá-la. Com Alex, durante boa parte de sua vida aconteceu o mesmo, vagou pelas ruas sem que isso provocasse qualquer atitude voltada à sua proteção:

Ô! Vejo as mães dos meus camaradas, o tudo de boa. Vai lá... É tipo, quando tu pede pra saí ela vai lá e diz: Volta cedo. Ô a minha mãe dizia pra mim: que se suma, não sei o que, vaza, já era. Não falava assim: a que horas vai voltar? No outro dia, não precisava nem falar nada. Sumia e ficava o dia inteiro na rua. (Alex, 17 anos).

No Brasil, a legislação específica visa mudar esta realidade, os artigos 4 e 5 do Estatuto da Criança e do Adolescente organizam os deveres e as prioridades sociais para estas idades.

Art. 04 - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte e ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único: A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

---

<sup>35</sup> Bernardo Uglione Boldrini foi assassinado em 4 de abril de 2014 e os principais suspeitos são a madrasta que é enfermeira, o pai que é médico e uma amiga da família que é assistente social.

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 05 - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Mas a legislação não tem sido suficiente para evitar a crueldade com crianças e adolescentes e, muitas vezes, nem o acionamento dos setores de justiça, exemplo claro está no "Caso Bernardo" já mencionado, visto que ele mesmo procurou o Ministério Público solicitando a troca de lar, mas não foi atendido. Este caso é emblemático porque comprova a ineficiência oficial, no que tange à proteção das crianças e adolescentes no Brasil, inúmeras situações demonstravam claramente o abandono e maus-tratos deste menino de 11 anos. Na escola ao ser solicitado para que fizesse um desenho que expressasse seus desejos, Bernardo desenhou uma casa e um bebê e explicou que queria, ao sair da escola, poder entrar em casa e brincar com seu meio-irmão, mas sua entrada só era permitida quando seu pai retornava do trabalho, sempre após as 19 horas. Este caso é ainda mais emblemático por tratar-se de criança pertencente à classe média, que frequentava uma escola particular, morava em bairro considerado nobre na cidade. Esse episódio mostrou que os que o viam pelas ruas vagando também eram pessoas com um melhor nível socioeconômico e, por fim, a morte de Bernardo se torna relevante e midiática pela profissão e com ela o *status* social do pai, madrasta e amiga da família, acusados do crime. No imaginário popular somente os pobres e sem escolaridade abandonam e maltratam seus filhos, por isso é maior a comoção nacional quando vem a público situações com crianças que não são dos meios mais populares. Ver meninos e meninas pobres vagando pelas ruas, no Brasil, é tão banal que o que incomoda é o desconforto de conviver com crianças sujas, pedintes e, muitas vezes, envolvidas em furto. Assim, a sociedade do individualismo está pouco preocupada com a condição da criança, o que lhe preocupa é à feia estética que dão a cidade e a segurança dos demais.

O ingresso de outros adultos numa família em desequilíbrio, muitas vezes, é a porta de mais dor. Alex, que sofre de ausência paterna

e de uma mãe inapta, para dizer o mínimo, vai ter um encontro de enfrentamento com um padrasto:

O negão era folgado. Eu falei pra ele que ia matar ele. Falei, maluco ó daí tipo, ele batia nela também cara. Daí eu fiquei indignado, mais ainda. Ela me batia, ele batia nela, daí não dava pô! O cara ficava lá e eu ia ficando enlouquecido. Eu já não queria nem comer na mesa com ele. Só pra não ficar na casa do meu padrasto. Ele não gostava que eu descia lá pra baixo. Orra! Fiquei preso naquela casa. Agora que eu tô livre, ainda bem cara (Alex, 17 anos).

Para Alex, menino pobre e sofrido lhe restou crescer tendo que, literalmente, lutar para assegurar um espaço simbólico que lhe permitia ser gente, que é o que ocorre com muitos adolescentes em condutas de risco. Passar o dia na rua significa enfrentar seus desafios que vão desde prover algo para comer, se abrigar do frio ou do calor, até ter que lidar com violências físicas e conquista de território entre os que disputam o mesmo espaço.

Para os meninos, esta empreitada requer provas de sua virilidade, exigindo atitudes para além de suas condições, o que incide em inúmeras situações na formação do ser violento, violência de resistência, violência como recurso único diante do desamparo imposto pela vida. Este estar na rua, desde sempre, como forma de proteção, talvez nos permita entender porque ainda que não acreditasse em nenhum benefício dos cursos oferecidos pela Casa de Acolhimento, se ressentia de não estar incluído, o que em seu dizer lhe permitiria "dar uma banda", ou seja, sair do aprisionamento doméstico, algo que também já vivera. Ainda do mundo das ruas, a alternativa, para dar sentido a própria vida, vem de atividades ilícitas, por trazer alguma referência a sua sofrida existência:

Tipo ó quando eu comecei a entrar pro crime. Não na moral, isso já faz um tempinho. Eu comecei foi nessa parte que ela me batia. Daí depois tinha audiência, depois alguém disse que eu era um guri forte por ter aguentado tanta surra, eu fiquei indignado, mais indignado ainda. Eu não tinha ninguém por mim. Eu nem conhecia nada desse

negócio aqui. Daí, eu não tinha ninguém por mim, aí eu comecei só no crime, comecei a ir na boca, fumo, tráfico, esse negócio, assalto, tanto faz... (Alex, 17 anos).

O termo família deriva do latim *famulus*, aquele que serve, o escravo, família em sua clássica definição é um conjunto de escravos. Nas sociedades capitalistas, as famílias estão vinculadas pelos laços consanguíneos e pela herança, pelo direito à posse dos bens, e seu reconhecimento assenta-se em bases monogâmicas e na propriedade privada. O contraponto está nas lutas de vários segmentos sociais que se movimentam para produzir o sentido de reconhecer família sob outra ótica, sob a égide dos afetos, dos cuidados, saindo dos determinismos heterossexuais, patriarcais e promovendo o direito a sua constituição sobre outra ética, onde a liberdade para amar seja condição básica para amar de verdade, ou melhor dizendo, que sua composição não se limite ao masculino e feminino ou à necessária presença de filhos, e sim, àqueles que de comum acordo convivem para, com base em seus afetos, promoverem cuidados mútuos.

No grupo de adolescentes pesquisado, observa-se a estrutura familiar clássica, no sentido da heterossexualidade, mas sua configuração revela a ausência paterna, pois mais de 90% dos entrevistados dizem não ter pai. Com exceção de dois adolescentes que ficaram órfãos de mãe desde tenra idade, todos os demais contam com a figura materna como principal elemento estruturador de suas famílias, ainda que apareçam outros indivíduos como avós, irmãos e eventuais padrastos, não se tratando, portanto, de uma configuração monoparental em nenhum dos casos estudados, trata-se de famílias recompostas. Dos poucos pais, que mesmo vivendo em casas separadas mantiveram contato sistemático com seus filhos, a ausência de autoridade é evidenciada. Le Breton (2009a) afirma que, em muitos estudos de jovens em conduta de risco, a ausência paterna é verificada e ela pode se dar de inúmeras formas: pela morte, pela falta do reconhecimento, pela inversão de papéis, em que pais se colocam na figura de amigo e não no papel de conduzir e educar, e pela leniência-negligência do estar vivendo na mesma casa, mas se envolver pouco com os filhos, em um comportamento de extrema tolerância.

Neste recorte, a presença paterna também pode ser a do que faz do crime a atividade principal de vida: "Meu pai já fez de tudo, foi preso um monte de vezes" (André, 19 anos), e o provocador da violência

familiar: "Meu pai passava a mão num veneno, quebrava tudo, espancava a gente" (André, 19 anos). A leniência também é observada: "Mandar ir pra escola a mãe mandava, o pai não se envolvia muito com isso, mas eu não ia" (Mariele, 15 anos). A formação de outra família por parte dos pais, levando ao abandono dos filhos, aparece em inúmeras falas: "É que ele já tem outros filhos né! Aí não procurou mais a gente" (Silvana, 17 anos). A fala desta adolescente, comum a muitas outras desta amostra, corrobora com um dado verificável nas classes populares, em que novas formações familiares, particularmente por parte dos homens, incidem, muitas vezes, em total descompromisso com os filhos das relações anteriores, inclusive no que tange a alimentação. Ainda que a legislação defina a obrigatoriedade do sustento, podendo levar ao aprisionamento por seu descumprimento, os vínculos muitas vezes se desfazem, pois se tratam de homens desprovidas do acesso aos bens e serviços públicos, que vivem toda sorte de informalidade, incluindo as relações de trabalho. Neste sentido, "é um ganhar para comer hoje", assim, os que vivem na mesma casa são os que podem se beneficiar da parca renda, além disso, outras questões vinculadas aos costumes como, o ciúme que a nova companheira tem da família anterior, pelo qual o homem se sente valorizado, organizam, também, o abandono afetivo destas crianças e adolescentes. A falta de reconhecimento civil é outro dado desta vida informal: "Ele só registrou uma, não tenho pai não" (Verônica, 16 anos).

O ingresso de padrastos que, via de regra, configura o papel paterno e, em muitos casos, pode ser uma excelente substituição ao pai biológico, foram nesta amostra, ingressos de dor via estupro: "Meu padrasto abusava sexualmente de mim, era horrível" (Mariana, 18 anos) ou de desqualificação, cárcere privado e castigo físico, "O negão dizia que eu era um merda, me trancava por dias num quarto, me batia, mas eu brigava, batia nele também" (Alex, 17anos). No caso de um dos adolescentes órfão de mãe, o pai aparece mais como um irmão: "meu pai trabalha, a gente mora na mesma casa, mas quem cuida de nós é a minha vó" (Roberto, 17 anos).

A ausência e a infeliz presença paterna se associam a inúmeras condutas de risco que vão desde a toxicomania até ao suicídio e estas se potencializam quando a maternidade carece das condições necessárias para a imprescindível tarefa de educação dos filhos. As mães destes adolescentes, inseridos em atos criminalizados, também desenvolvem com eles uma relação precária, em que as condutas de risco aparecem

para testar seu amor. Os vínculos maternos carecem de qualidade também: quando se dão numa postura invasiva, que "impõe ao filho sem o saber, provas pessoais como anorexia, o ato suicida, ou a fuga para cortar o cordão umbilical simbólico e alcançar a própria existência" (LE BRETON, 2009a, p. 38).

A invasão ao qual me refiro pode ser aquela que sufoca pelo excesso de cuidados e infantilização dos filhos: "Eles se encarnavam em mim porque eu ia com a mamadeira para a escola" (David, 17anos), ou pelo vínculo violento "cara, a minha mãe fez coisas comigo que eu nem acredito, os amigos me contam, me amarrar, me pegar pelos cabelos rodar e atirar longe, a minha mãe puxava o facão pra me matar, coisas que nem dá pra dizer" (Alex, 17 anos).

A esta relação invasiva também é possível fazer associações com a toxicomania, por meio da qual, os filhos promovem o que Le Breton (2009a) assinala como uma devoração da mãe; "A droga dá a ilusão de livrar-se da dependência da mãe pela ficção de uma livre decisão relativa ao produto. Ela produz outra dependência tornando uma maneira de viver preenchendo o vazio com o vazio" (LE BRETON, 2009a, p. 56). Um dos entrevistados pode ilustrar com sua triste realidade esta assertiva:

Minha mãe queria voltar para casa do meu tio lá pra (nome da cidade omitido pela pesquisadora), mas eu não queria ir, aí já comecei a fumar o bagulho, eu achava que era grande, agora me arrependo, tô sempre ligado nisso, pra se livrar é só sofrimento (César, 19 anos).

Tanto as condutas de risco que ocorrem por fugas concretas que se dão nas evasões das suas casas, quanto à iniciação ao uso de drogas, se associam a buscas extremadas do direito de existir. São tentativas de alertar sobre o sofrimento de ausências reais ou simbólicas dos pais e das mães ou dos sufocamentos destas figuras, são transgressões que buscam alertar sobre suas confusas existências: "Pô! Nada que o cara fazia tava certo... nada... aí eu comecei a fumar bagulho" (Tiago, 17 anos). Obviamente que a experimentação das drogas na adolescência coteja outras tantas motivações, não sendo os pais, necessariamente, os detonadores desta realidade.

A desqualificação dos vínculos maternos também ocorre pela leniência-negligência: "aí eu fazia o que queria, a minha mãe dizia vai lá

faz isso, faz aquilo, mas eu não fazia e ela não se importava" (César, 19 anos), ou pelo mau exemplo: "minha mãe foi presa por tráfico de drogas, na nossa casa a gente mandava bem, o movimento era forte". (Verônica, 16 anos).

Entre o legislado e o vivido é necessário dizer que muitas famílias, no Brasil, estão absolutamente expropriadas do preconizado no artigo 226 da Constituição Federal (1988), pois a proteção do Estado não as alcança no mínimo imprescindível para uma vida digna e, muito menos, para os preceitos teóricos contemporâneos que organizam a lei em vigor, sejam eles da justiça distributiva, defendida pelo filósofo liberal John Rawls, que argumenta só ser possível haver justiça social quando for respeitado três princípios elementares: "1) garantia das liberdades fundamentais para todos; 2) igualdade equitativa de oportunidades; e 3) manutenção de desigualdades apenas para favorecer os mais desfavorecidos" (RAWLS, 2002, p. 4-137), ou das teorias de justiça comunitarista do pensador Dworkin (2011), que aposta na igualdade como a melhor forma possível de promoção de justiça, afirmando que:

Este é o direito, não a uma distribuição igual de algum bem ou oportunidade, mas o direito a igual consideração e respeito na decisão política sobre como tais bens ou oportunidades serão distribuídos [...] o governo não deve somente tratar as pessoas com consideração e respeito, mas com igual consideração e respeito [...]. (DWORKIN, 2011, p. 419- 420).

E estas famílias se encontram ainda mais distantes da solidariedade social proposta por Honneth (2009b), em que as três redes de reconhecimento, afetiva, jurídica e social, explicitadas nas esferas de autoconfiança, autorrealização e autorrespeito, lhe dão suporte para o que denomina de solidariedade social. É esta solidariedade social que engendradas nas sociedades modernas podem organizar relações de estima simétricas entre sujeitos individualizados. Assim, Honneth (2009) entende que "estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecem como significativas para a práxis comum" (HONNETH, 2009b, p. 210). Neste sentido, todo humano recebe a oportunidade de produzir a experiência de si mesmo

em suas realizações e capacidades como bem social, assim só as realizações sociais traduzidas no conceito de solidariedade “podem abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito” (HONNETH, 2009b, p. 211).

Sem a concretização do artigo 226 da Constituição Federal (1988), no que tange ao papel da família, todo o designado no artigo 227 se inviabiliza. Neste sentido, minha análise não pode isolar a família do contexto sociopolítico, ao qual ela está inserida, pois há entre toda desqualificação reportada, um atrelamento às brutais desigualdades que assolam nosso país. Não se trata apenas do econômico, embora o inclua de forma preponderante, trata-se da falta de composição dos demais capitais, como o escolar, cultural, social, entre outros, que geram a tão proclamada desestrutura familiar. Esta (produzida) desestrutura familiar exaustivamente citada em pareceres jurídicos e pedagógicos em tentativas inócuas de explicar os meninos e meninas em atos criminalizados. Mas que na realidade mascara a perversidade das estruturas individualizantes, competitivas e de ideologia consumista na base da sociedade capitalista.

Famílias que são obrigadas a viver as margens do bem comum, em espaços e condições propícios para a formação de guetos que Wacquant (2005) tão bem caracteriza como aparelhos socioespaciais de segmentação e controle etnoracial. Lugares de viver que frente às políticas de Estado das sociedades capitalista são organizadas para a punição da pobreza, que no abandono das perspectivas de bem-estar social, priorizam a administração penal dos rejeitados socialmente. Assim, os pais, mães e demais familiares desta amostra precisam ser entendidos como humanos produzidos nesta realidade.

Alex ao afirmar que "tanto faz" no seu ofício de atividades relacionadas ao crime, demonstra o desespero de quem quer se agarrar a algo, algo que dê sentido a sua existência. Le Breton (2007) afirma que ser adolescente, hoje em dia, é ainda mais difícil, e a tarefa de ser um indivíduo não é menos árdua.

As referências culturais e sociais se multiplicam e concorrem, elas relativizam umas às outras, induzindo a um imbróglgio, uma confusão, acrescentando para o jovem a dificuldade de se apoiar, contar com elas para elaborar uma matriz

de identidade própria e consistente (LE BRETON, 2007, p. 28).

Se o adolescente está sem família, ou numa família vulnerabilizada, precisa encontrar nestas concorrências de referências culturais, seu lugar. Neste sentido, é preciso lembrar que os jovens que vivem nas periferias contam com heróis associados ao crime, contam com a droga como alívio para a dor e como um dos únicos mercados de trabalho disponíveis, bem como seu acesso cultural também é marcado pelo cotidiano de onde habitam. Perguntei a Alex quantas vezes ele foi ao cinema, ao museu, ao teatro e a shows musicais? Ele me deu a resposta que tenho ouvido de todos os adolescentes da Casa: "vou em muito show de rap e funk lá no morro mesmo, que a galera de lá faz, cinema, teatro e estas outras paradas aí nunca fui não, pra quê? Filme vejo na TV e na internet". (Alex, 17 anos).

A territorialidade bem delimitada contrasta com o mundo global, em que se tem a ilusão de que tudo está disponível, no sentido de sua apropriação. Os jovens de periferia aprendem dentro dos limites em que circunscrevem. E, neste sentido, as escolas dos seus bairros parecem obedecer à mesma lógica, perdendo a oportunidade de apresentar novas referências, apontando não para a negação de suas realidades, mas para a ampliação de seus repertórios culturais, como se expressa Alex:

Ah deixe eu ver... A minha estadia na escola, desde que eu comecei a estudar, eu não incomodava tanto, assim ficava mais de boa. Eu gosto de estudar. Eu gosto de ler livro. Daí nada que eu aprendi, sério! Mesmo eu querendo foi na escola. É a escola não me ensinou quase nada. Eu aprendi tudo em casa, mano. Porque pra mim a escola só serve mermo pra um retorno pro cara passá. Porque ô tá louco, a escola que eu passei aí, Meu Deus! Ensino péssimo... ham. Aprendia muito mais em casa lendo um livro, todo dia (Alex, 17 anos).

Mesmo as aprendizagens mais significativas que necessitam de uma qualificada mediação docente, como os processos iniciais de alfabetização, estão, no olhar do adolescente marcado por uma séria trajetória de abandono e maus-tratos familiares, desconectadas do

processo escolar. Quando perguntado sobre o gosto revelado pela leitura e sua relação com a escola, Alex assim se pronuncia:

Eu aprendi sozinho a ler, eu não dependo de ninguém, cara. Ah mais eu aprendi rapidão, né! Me esforcei né! Todo o dia, todo o dia, embaixo dos caderno. Claro, aqueles caderno, ô! Me lembro ainda. Aqueles caderno assim que é um linha grande e uma pequena. Então é, ficava fazendo tudo. Na moral eu fiquei, fiz mais este caderno para aprender as firulas, para aprender a escrever junto. Aí juntou e foi embora. Aí eu falei, na moral, eu aprendi sozinho, tá ligado! Eu nunca..., na escola, meu Deus! Às vezes... é bem difícil ter ditado esses negócios. Na moral, história e geografia é que eu sou bom, que é legal (Alex, 17 anos).

A fragilidade que também aparece no sistema de acolhimento é como uma sentença a mais para os adolescentes, uma vez que o tempo em que ficam na Casa de Acolhimento e não se encaixam nos perfis exigidos, lhes agregam um desvalor, e é na ordem de seus processos identitários que a falha é sentida, de novo é ele o não preparado para algo, pois as escolas, os abrigos, as instituições de acolhimento se estruturam sempre no viés da meritocracia e seletividade. O recrutamento de alguns, causam um misto de inveja, ressentimento e negação da importância dos cursos, por isso como mecanismo de defesa, acabam desqualificando o curso frequentado por outro adolescente. Para Alex:

Esses cursos não servem pra nada, os camaradas que vão não aprendem nada, é só pra dar uma banda, sair daqui de dentro, pra mim não arranjam nada, eles podiam me dar um emprego, mas eles não gostam de mim, fico só aqui trancado... é mau para caralho (Alex, 17 anos).

Quando deixei este campo de entrevistas, Alex estava fazendo o curso de manutenção de computadores e nem um dia sequer perdeu o horário, ou reclamou de ir, ao contrário, observei que tomava seu banho e ficava apressando o colega que ia junto. Mesmo com seu jeito

resmungão me disse que “o curso é fraco, mas lá pelo menos o que ensinam é útil, tô indo de boa” (Alex, 17 anos).

Aceitação, valorização e reconhecimento, esta é a luta humana em qualquer espaço. Honneth (2009b) em sua obra *Luta por reconhecimento*, ensina que o sujeito constrói a imagem de si mesmo a partir de capacidades psíquicas que formam a autonomia, a autodeterminação e autotransparência. As forças descentralizantes do inconsciente e da linguagem são as condições para a autonomia, a personalidade, o indivíduo, o sujeito. O reconhecimento exige reciprocidade à formação da identidade, e a personalidade se faz na relação estabelecida com o outro. O alcance da autoconsciência se dá, nesta perspectiva, pela luta do reconhecimento, que sempre deve vir do outro. Longe dos determinismos, mas tendo a dura realidade sempre como parâmetro, é necessário pensar que novas condições de vida são possíveis aos adolescentes em condutas de risco, mas estas precisam estar sedimentadas em menos fragilidade institucional, em reais condições para perspectivar uma vida nova.

### 3.3 MARCELO

Quando comecei as entrevistas com Marcelo, ele tinha 17 anos, mas no dia seguinte faria 18 anos, fato que selaria seu destino. Ele, um jovem loiro com belos olhos verdes, acabara de chegar à Casa de Acolhimento, mas na verdade, seu histórico revela muitas idas e vindas por diversas instituições destinadas a adolescentes que cometem atos criminalizados pela lei, sendo suas detenções por roubo e tráfico. Segundo filho de uma família de cinco irmãos criados sem pai, tendo um irmão mais velho envolvido com atos considerados crime pela lei e que ao passar por esta mesma Casa de Acolhimento, pode mudar sua trajetória:

Meu irmão mais velho já fez assalto e tráfico, ele é a mesma história, mas ele já não tá mais nisso. Agora tá tranquilo. Tinha uma menina aqui nesta casa, que ficou aqui também por estes problemas. Essa menina conheceu ele e tão casados. E hoje ele trabalha, numa boa. Tem a filhinha dele agora, que nasceu (Marcelo, 17 anos).

Marcelo também é pai de uma criança com menos de dois anos e me conta que por desenvolver a atividade de assalto fica pouco em casa, mas diz que adora a criança, tanto que tem tatuado em letras grandes seu nome no pescoço. No Brasil, os estudos sobre a paternidade adolescente são mais escassos em relação aos da maternidade adolescentes, desenvolvidos a partir dos estudos de gênero e afeitos às áreas de saúde, notadamente enfermagem e psicologia, como demonstra o artigo *Paternidade na Adolescência: tendências da produção científica* (2010) de Ana Cláudia Mateus Barreto et al. Um dado comum a essas produções está na observação da desordem que emerge pela ausência das condições mínimas de realização do exercício da paternidade entre adolescentes. As pesquisas revelam, também, que ser pai os eleva em *status* de masculinidade, mas sem uma noção clara do que seja esta masculinidade para além do possível papel de provedores econômicos, algo que está bem distante de suas vidas reais, no caso de nossa mostra.

A mãe da criança, filha de Marcelo, é uma jovem aparentando ter, no máximo, uns 18 anos, ela parou de estudar e começou a trabalhar depois que a criança nasceu. Numa das visitas que fez a ele na Casa de Acolhimento, presenciei o seguinte diálogo:

(Marcelo) - Demorastes para chegar, porquê?

(Companheira) - Porque eu trabalho né? E ando de ônibus, não passo o dia aqui nesta folga não! E tenho que ir embora logo, minha mãe disse que só cuida da nossa filha para eu trabalhar, para eu vir aqui não.

Ao que se seguiu uma discussão, mas, em nenhum momento o pai perguntou se a criança estava bem, se sentia sua falta. Numa oportunidade, dias depois, conversei com ele sobre o futuro desta criança e ele me disse: "Ela vai ficar bem, eu vou me adiantar e deixar uma grana para minha mulher não precisar nem trabalhar, vai poder cuidar só da neném" (Marcelo, 18 anos).

Neste caso em particular, o amor do pai é publicizado pela tatuagem que grava em seu corpo o vínculo com a criança, na prática, seu compromisso é entendido como o de provedor material, sua atividade justifica em si a ausência física. Assim, na medida em que pode deixar o dinheiro para o sustento da criança, todas as demais funções pertencem à mulher, numa lógica utilização dos padrões patriarcais e machistas, que ainda vigoram em nossa sociedade a despeito de todas as conquistas

feministas. Menos de uma semana depois deste diálogo, Marcelo empreendeu fuga da Casa de Acolhimento e, assistindo ao noticiário da manhã, soube que fora preso em um assalto a um hotel, e tendo completado 18 anos no mês anterior, seu destino foi a Penitenciária Pública de Florianópolis.

Antes deste acontecimento, Marcelo me concedeu entrevistas esclarecedoras sobre suas atividades e compreensão de mundo: “o envolvimento vem é do lugar onde a gente mora, né! As pessoas que a gente anda. Porque se tu cresces mesmo... a família deixa tu brincar na rua, tu soltar pipa na rua. Conhece as pessoas que estão coisando. Ah, aí te oferecem, né?” (Marcelo, 18 anos). Quanto à permanência, está na aparente facilidade com que se ganha dinheiro: “O cara fica pelo dinheiro. Era bastante dinheiro, né! Rola muito dinheiro, mas como se diz né! O que vem fácil, vai fácil.” Pergunto no que ele gastava o dinheiro? E ele diz: “Eu só queria saber de festinha. Ganhava 400 ou 500 real num dia, chegava de madrugada, já ia pra festinha, sabe. Ah gastava com Whisky, energético, droga e Ah! Roupas, calçado, joia” (Marcelo, 18 anos).

Sobre o uso de drogas, o entrevistado classifica algumas como drogas recreativas, minimizando seus efeitos e outras como drogas perigosas. Esta classificação advém da experiência prática do uso, da venda e do contato sistemático com seus clientes.

(J) - Que drogas você usa?

(M) - Só maconha, bala e doce.

(J) - Bala e Doce são a mesma coisa?

(M) - Não bala e doce são diferentes não é a mesma coisa. Doce é o LSD<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> LSD (Doce) – A (dietilamina do ácido lisérgico) é uma das drogas alucinógena mais potente que existe na atualidade, e é consumida, na maioria das vezes, por via oral, mas também, pode ser usada misturada ao tabaco, ou simplesmente introduzir em baixo da língua. Como toda droga, seus efeitos variam de pessoa para pessoa, levando em consideração o metabolismo e estrutura física de cada usuário, como também o local (ambiente) em que está sendo usada. Mas seus efeitos comuns, a todos os usuários, são distorções no cérebro, alterando a visão, audição, olfato e levando o usuário a consequências desastrosas. O verdadeiro perigo do LSD (Doce), na grande maioria das vezes, não está em sua toxicidade, mas sim, nos efeitos psíquicos causados no cérebro, como a perda de noção de perigo, levando o drogado a tomar atitudes pensando que fosse um super-herói que pode voar, atirando-se de lugares altos, ou

(J) - E eu pensava que o uso do LSD estava meio por fora, aqui em Florianópolis.

(M) - Tem bastante, mas agora não são mais os pingos de ácido. É um pingo de ácido, daquele lá, espalhado numa cartela de papel. Que tem um desenho nela, e ela é dividida em 25 partes, pequenininhas. Daí tu toma uma partezinha daquela.

(J) - E a bala, o que é?

(M) - Bala é o Ecstasy.<sup>37</sup>

Marcelo, como outros adolescentes, afirma que viver em atividades criminalizadas exige um comportamento correto frente às regras por eles identificadas, pois quem rouba a própria boca (local da venda da droga) está sentenciado a morte, mas em sua trajetória nunca lhe foi pedido para executar ninguém: "não tem essa não, ninguém manda fazer o serviço, cada um que tem responsabilidade no bagulho vai cobrar o erro" (Marcelo, 18 anos). E acrescenta que a ideia de justiça que regulamenta suas vidas na comunidade é, em seu entender, a mais correta pois:

Na comunidade o que acontece é o correto, os que merece morrer não vão se safar, tipo cara que mexe com criança numa comunidade é sem chance, todo mundo quer fazer esse serviço, não precisa ninguém pedir e tá correto, tá correto... mexer com criancinha? Isso não é coisa de homem. Cara que não respeita as mãe, que não

---

entrando na frente de veículos em movimento querendo pará-los ou, até mesmo, querer andar sobre as águas e coisas deste tipo.

<sup>37</sup> Comprimidos de ecstasy-Bala (MDMA) Metienodioxidometafetamina, do mesmo princípio ativo do LSD, a MDMA é também uma droga perturbadora, que tem atividade estimulante e alucinogênica. Esta droga, também conhecida como bala, é semelhante aos estimuladores do sistema nervoso central, sendo muito apreciada pelos jovens por passar uma sensação de confiança e de melhora nas relações sociais e no desejo de comunicação. O uso desta droga causa a diminuição do apetite, dilatação das pupilas, aceleração dos batimentos cardíacos e problemas no fígado. O ecstasy poderá desencadear, também, problemas psiquiátricos, como esquizofrenias, pânico, depressão e levar à morte.

respeita a mulher do outro, que entrega, oooo esse aí mesmo vai sofrer. (Marcelo, 18 anos).

Faço o seguinte raciocínio com este adolescente, se ele pensa que é correto fazer sofrer quem não anda pelas regras da comunidade, então ele também aceita que a polícia, por exemplo, o faça sofrer quando ele comete atos considerados maus pela maioria da sociedade. Numa espécie de naturalização destas relações ele me diz: “polícia é polícia tá no papel dela num confronto se defender, agora sem reação, ou com o cara já preso, aí é covardia” (Marcelo, 18 anos). Insisto que a lógica é a mesma, fazer sofrer quem, no entendimento de alguém, não está agindo corretamente. Ele pensa durante um tempo e responde: “é, pode ser... mas não tô certo não, vou pensar” (Marcelo, 18 anos).

Passar por várias instituições do tipo acolhimento pouco ajudou estes entrevistados, no que tange aos objetivos definidos por lei, que sempre ressaltam a proteção e a preservação dos interesses da criança e do adolescente sobre qualquer outro paradigma, no entanto os relatos dos entrevistados mostram uma ação contrária, em que prevalece a crueldade e a tortura física e psicológica. Marcelo foi cedo, com 13 anos, para sua primeira instituição e lá um "bom dia" lhe rendeu tortura:

Ah! lá é bem ruim. Lá eles tratam a gente que nem um cachorro, mesmo. Que nem fosse um lixo mesmo. Eles não tão nem aí. Um dia dei bom dia para uma funcionária pela janela da minha cela... é que na frente do... assim é um corredor, daí assim tem os barracos daqui e os barracos de trás. E os barracos de trás não dá pra ver as ruas. É um muro sem corredor que fecha o muro assim. E no da frente, que era o nosso né! Que eu ficava, daí era um vazado e era o estacionamento das donas, psicólogas, cozinheira. Do pessoal da equipe técnica do (omitido pela entrevistadora o nome da instituição), né! Daí parou um carro na frente do meu vazado e saiu uma mulher. Eu dei bom dia. Daí ela... começou a me xingar. Falar que eu estava desrespeitando ela e coisa. Daí eu falei: Tu é maluca? Nem te desrespeitei, tô de bobeira. Ela pá! E não sei o que. E nisso o Alemão (inimigo/pessoa que trabalha diretamente na guarda das celas) veio, conversou comigo. Deixa que isso aí é uma encrenca, não sei o que. Não,

mas eu não fiz nada. Não, eu vi, eu vi que tu não fez nada. Ela chegou e pá! De noite, daí tinha outro...O seu (nome e sobrenome omitido pela entrevistadora), que tava no plantão dele, e apareceu lá de noite, oito e pouco da noite. Ele chegou na minha porta lá. Perguntou quem é que tinha mexido com a dona. Eu disse que não tinha mexido. Que só tinha dado bom dia. Daí ele... ele chegou e começou a me bater um monte. Batia, chutava. Bateu de verdade, fiquei todo quebrado (Marcelo, 19 anos).

A polícia também faz o que entende por sua pequena "justiça", frente à burocracia jurídica que, de alguma forma, desfaz seu trabalho. Fala corrente na mídia é a de policiais se queixando que prendem o bandido, mas os tribunais os soltam. Então, um recurso bem utilizado pelos policiais é o do justicamento. Trata-se de uma justiça feita pelas próprias mãos, ato comum no Brasil, divulgado na mídia e denunciado pelos órgãos afetos aos direitos humanos, são os das polícias militares, civis ( federais em menor escala) baterem, torturarem e, muitas vezes, matarem os seus aprisionados. Marcelo relata que estava praticando um assalto e na fuga a polícia o deteve:

Apanhei, apanhei um monte. Apanhei mesmo. Eles me chutavam. Me pisavam. Me davam socos na cara. Me davam com a arma na cara, sabe. Olha aqui ó, eu tomei um fuzil no rosto. Eu tomei 3 pontos. Aqui também uma coronhada, aqui ó! Dá para ver foi o (nome do grupamento policial omitido pela pesquisadora), dessa vez não me mataram... porque não quiseram mesmo, sei lá! Eu fui pra delegacia e fui liberado mesmo tendo realizado o assalto, mesmo assim... eles não comprovaram que eu estava no assalto... acho que por isso não me mataram (Marcelo, 18 anos).

A morte de companheiros de atividade pela polícia é presença constante na trajetória de Marcelo: "Tive, bastante amigo, bastante, bastante que morreu no confronto com a polícia. A polícia mata" (Marcelo, 18 anos).

No Brasil, um expediente muito utilizado é o denominado Auto de Resistência, termo legal para explicar uma morte realizada pela

polícia, em confronto com praticantes de atos criminalizados. No entanto, pesquisadores de diversas universidades, entre elas destaco a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de São Carlos<sup>38</sup>, vêm demonstrando como esta denominação encobre vários atos que, se nas estatísticas oficiais configurassem como os assassinatos violentos que são, provariam uma prática genocida nas periferias do país. Estas mesmas pesquisas demonstram que, em 2011, 42% das mortes que foram registradas como autos de resistência nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, em grande medida, atingiam jovens negros. Entre 12 mil autos de resistência analisados no Rio de Janeiro, 60% deles foram considerados execução pura e simples, muitas com tiro na nuca. As pesquisas apontam, ainda, que o número de negros mortos em decorrência de ações policiais, para cada 100 mil habitantes em São Paulo, é três vezes maior que o registrado para a população branca. Os dados revelam que 61% das vítimas da polícia no Estado são negras, 97% são homens e 77% têm de 15 a 29 anos. Os policiais envolvidos são, em sua maioria, brancos (79%), sendo 96% da Polícia Militar.

Vale assinalar que tramita desde 2012, no Congresso Nacional, um projeto de lei denominado PL 4.471/12 que propõe várias medidas para alterar esta realidade, as quais vão desde a sugestão para mudança da denominação autos de resistência ou resistência seguida de morte nos registros das ocorrências, para algo como: lesão corporal ou morte decorrente de intervenção policial. O projeto traz outros avanços, obrigando a preservação da cena do crime com a realização de perícia e coleta de provas imediatas; veta o transporte de vítimas em confronto com agentes, que devem chamar socorro especializado (isso já é adotado no Estado de São Paulo e não coincidentemente diminuiu o número de mortes em 39%); e define, ainda, a abertura de inquérito para apuração do caso. Este projeto de lei vem absorvendo muitas interferências que dificultam sua aprovação. É necessário que se deixe esclarecido que dentre os autos de resistência registrados, em inúmeros casos, as vítimas são pessoas que não tiveram confronto com a polícia, mas foram detidos e executados.

Outras práticas acontecem em situações que decorrem da ação policial, normalmente em defesa do patrimônio material, que é uma de suas funções, mas que pode também vir em defesa da vida do próprio

---

<sup>38</sup> Dados extraídos do *site* <[www.diariodocentrodomundo.com.br/o-que-sao-os-autos-de-resistencia](http://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-que-sao-os-autos-de-resistencia)>. Postado por Mauro Donato em 04 de abril de 2014.

policial no exercício de sua perigosa profissão, posto que a outra parte está, muitas vezes, armada e disposta a matar.

Um amigo morreu no meu lado, morreu no meu lado, dentro do carro. Tinha saído de um assalto. Saímos do assalto e entramos numa rua, daí a polícia entrou na rua, daí nós ia passar na mesma rua. Daí tem uma rua que faz assim (demonstra com gestos uma intersecção) sabe? Que entra na mesma rua. Eles entraram nessa rua e saíram bem de frente com nós, aí na hora... que coisa, eles já de dentro da camionete, já pararam na nossa frente levantamos as mãos na hora... mas já começaram a salpicar. Daí nisso o meu amigo levou um tiro, bem aqui (aponta para a testa). Eu tive sorte. Eu tive sorte, porque daí eu joguei a arma pra fora abri a porta me joguei, me entreguei, né! (Marcelo, 18 anos).

Perguntei a ele, se não tivesse sido surpreendido tão subitamente o que faria, sua resposta foi sincera: "teria estourado eles, matava mesmo" (Marcelo, 18 anos), deixando bem claro que sua identidade está sedimentada na prática de atos criminalizados. Em nenhuma ocasião em que conversei com este jovem, o percebi, como alguns entrevistados que, na tentativa de agradar a pesquisadora, ou encobrir seus reais pensamentos, utilizando o ensaiado discurso do "vou estudar para arrumar um emprego melhor", ao contrário, ele foi taxativo: "sou do crime e é disso que eu vivo." (Marcelo, 18 anos). Esta afirmação demonstra o que os estudos de Le Breton (2009b) revelam sobre o ato de delinquir e de práticas violentas, nos quais estão em foco mais que o desejo do enriquecimento pessoal, manifestando certa vaidade, uma busca de sensações que intensamente lhes põe em contato com o mundo, "um prazer da transgressão, um frêmito interior tão mais poderoso quanto sempre esteja presente o risco de dar de frente com alguém mais forte, ou da morte está no meio do caminho". (LE BRETON, 2009b, p. 72).

A busca por essas sensações está bem distante das vivências escolares. Marcelo diz que detesta a escola, conta que, quando era criança, gostava e ia sem problemas, mas que depois não via sentido nos estudos. Ele se evadiu no 6º ano e agora ter que voltar como uma obrigatoriedade imposta pela justiça tem apenas um significado:

O que eles querem é ocupar o tempo da gente, pra gente ficar robozinho é por isso que o juiz dá essa parada aí de obrigar a ir a escola, que fica parecendo a cadeia dos menores, agora aqui na casa vai um educador junto, mal pra caralho... é tudo mimimi como se a gente tivesse 5 aninhos, ou fosse maluco (Marcelo, 18 anos).

Marcelo nunca leu a teoria de Foucault sobre o panóptico ou o poder disciplinar, ou a estreita relação das construções e normas escolares com os presídios e manicômios, mas na sua simplicidade faz um resumo desta teoria, porque assim a vive e sente. Não perco a deixa e sabendo de suas inúmeras detenções pela polícia, pergunto se a escola é pior que a prisão? Se estudar é mais difícil que praticar assaltos? (especialidade que reportou a si). Ele sem titubear responde: "A escola deixa de incentivar, estudar não serve pra nada, pior que a cadeia não é, mas não se ganha nada nela, quando o cara vai preso é porque tá tentando a vida" (Marcelo, 18 anos).

Pertencer a uma família, em que os adultos de referência tentaram a vida pela via do crime, é como obter um capital com acesso rápido a este universo e um passaporte mais rápido ainda para fora da escola, caso de André, 19 anos.

### 3.4 ANDRÉ

André ostenta um sobrenome associado ao crime. Aos 19 anos é um jovem alto, forte com rosto redondo e sorridente, Ele me concede todas as entrevistas com voz calma e, apesar de seu porte avantajado, tem um semblante tranquilo, destoando do pânico que causou a tantas pessoas quando para elas apontou uma arma, as roubou e as matou.

Este jovem tem um sobrenome associado ao crime, pois seu pai, já falecido, foi preso inúmeras vezes por diversos delitos; seu irmão está foragido de uma penitenciária onde foi preso por roubo; e seu tio tem muitos homicídios incluindo de policiais e está em presídio de segurança máxima. Este tio é ligado a uma conhecida facção criminosa.

André porta uma extensa lista de crimes, dois homicídios conhecidos pela polícia, outras tentativas e incontáveis assaltos à mão armada em residências e no comércio, bem como a especialidade no furto e roubo de carros de alto-luxo, que lhe garante uma renda

diferenciada em relação aos demais entrevistados. Outro dado importante é que um de seus principais parceiros nestas atividades é outro jovem, também oriundo de uma família com muitos membros reconhecidos por atos criminalizados e líderes de facções criminosas dos presídios catarinense. De todos os entrevistados do sexo masculino, este jovem é o único que quer permanecer na Casa: "É como medida protetiva, mas eu tava pagando uma pena, só que na real, eu quero ficar aqui". (André, 19 anos).

Ele entende claramente que já completou a maioridade e que corre sério risco de morte. Assim a Casa de Acolhimento é a melhor medida protetiva que pode alcançar no momento: "Eu tô pedido, posso morrer a qualquer hora e também na minha idade é cana". (André, 19 anos). Apesar de seu histórico no crime, na Casa de Acolhimento ele é considerado, inclusive por membros da equipe profissional, como o pacificador. Não se envolve em atrito, aconselha os outros e dá uma ajuda no que se fizer necessário para o bom funcionamento da instituição, faz trabalhos esporádicos de jardinagem. No entanto, o difícil é conseguir um trabalho fixo. Ele o tempo todo diz que quer trabalhar, que está vendo um serviço, que estão demorando em conseguir algo para ele, que uma parente sua faz faxina num shopping à noite e que vai tentar indicá-lo.

Este jovem foi marcado, desde seu nascimento, por inúmeros estigmas. Ser negro, pobre e pertencer a uma família cujos adultos praticavam crimes, foi para André, a primeira sentença, uma vez que desde a mais tenra idade viveu inúmeras violências a começar em casa. Assim, quando pergunto sobre este lado pacificador, ele explica que sempre foi tranquilo, exceto na infância, porque apanhava muito: "Ah! É por causa que o meu pai passava a mão num veneno começava a quebrar tudo. Ele era revoltado que nem eu, tá ligado. O meu pai me batia muito". (André, 19 anos)

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que André sabe que existia uma agressividade e agitação fora dos padrões, na infância, associada à violência sofrida, ele incorpora um mal que lhe parece naturalmente genético: "Ele era revoltado que nem eu, tá ligado?". Quero saber se alguma vez o pai foi acionado pela justiça por bater nele, ao que esclarece: "Já foi um monte de vezes, ele já foi preso, mas não por esse negócio aí, tá ligado, eu apanhava muito" (André, 19 anos). Os chocantes relatos de sua condição física após as surras e o resultado das denúncias efetuadas ao Conselho Tutelar não deixam margem de

dúvidas quanto à fragilidade vivida quando criança, sendo revitimizado, inúmeras vezes, por um Estado inoperante e nada protetivo:

Eu chegava todo quebrado na escola. Os professores chamavam o Conselho, o Conselho Tutelar ia na minha casa, na casa da minha mãe e do meu pai, daí o Conselho Tutelar ia embora e eu já apanhava de novo, apanhava de novo por ter denunciado. (André, 19 anos).

A escola das massas é uma escola sem tempo e competência para os que fogem à média. Espera-se que os estudantes cheguem com a cultura necessária para incorporar-se à rotina escolar. Sabe-se que tudo que foge a esta normativa acaba em procedimento burocrático. Mesmo quando há comoção num caso como este, em que os relatos abaixo deixam claro que é impossível invisibilizar a violência sofrida. Há a busca pelo órgão que deve fazer a proteção física e emocional deste menino, mas esta busca é tão somente uma tentativa de transferência do problema, um alívio de consciências, que como poderemos ver, se esgota rapidamente e revela uma aderência ao discurso e entendimento de que esta criança é má. Aderência esta que vai ampliar o estigma, tornando-o tão visível, que lhe permite excluir-se no que lhe compete à produção do menino bandido, tão bandido que não aprende;

Como sou negro as manchas roxas não apareciam bem, mas era só levantar minha camisa que os cortes das porradas apareciam, eu fui muitas vezes pra escola com braços e pernas quebrados e sem gesso, mancava, não conseguia escrever, no começo eu contava, depois ninguém queria mais ouvir, até porque virei o maior bagunceiro, botava o terror na escola. (André, 19 anos).

Imaginando que, com tanta dor e tendo este porte grande, supus que André devia bater muito nos seus colegas, pergunto-lhe sobre isso e sou surpreendida por um menino que, mesmo não podendo discernir com a idade que tinha entre seus 7 e 10 anos, dirigiu sua revolta não aos colegas, mas aos adultos, os que de alguma forma deveriam lhe proteger:

Não, eu não brigava na escola. Não me encarno muito em brigar. Sou bem gente boa. Mas não aprendia, tinha dificuldade. Ficava, o tempo todo inquieto... Bagunçava um monte. Entrava na diretoria, entrava na sala lá dos professores roubava todas as bolsas das professoras. Botava fogo na sala da diretora... queimou tudo que tinha lá (André, 19 anos).

E mais surpreendente ainda foi a dificuldade escolar relatada por André pouco associada por ele à criança ferida, violentada, assim ele pensa que tem um defeito pessoal, uma patologia que o impedia de gostar da escola e de aprender;

Não, eu não gostava da escola, era mau... A professora era ruim pra caramba. Os professores não gostavam de mim. Depois que eu fui pra aula, lá na escola eu não aprendia, nem quando eu era pequenininho com 6 ou 7 anos, eu fui aprender a ler quando eu já tava grande. Foi minha mãe que me ensinou a ler (André, 19 anos).

Reproduzo um de nossos diálogos em que é possível compreender como mecanismos sutis vão desenvolvendo, na criança e depois no adolescente, fora dos padrões esperados pela cultura escolar, um entendimento de que o não aprender é um defeito pessoal;

(J) - E porque que tu pensas que não aprendias na escola?

(A) - Porque, tinha um problema, matemática nunca consegui aprender, eu tinha um problema assim na cabeça, mas nada de ser doido, só de não aprender.

(J) - Mas tua mãe conseguiu te ensinar a ler, então talvez o problema não fosse na tua cabeça, pode ter muitos fatores o fato de apanharem muito, a forma como te ensinavam, as duas coisas juntas, o que pensas disto?

(A) - A matemática até hoje ninguém consegue me ensinar.

(J) - Na primeira vez que conversamos tu me dissestes que roubavas carro de luxo e que a cada

roubo recebias em torno de 7 mil reais, me dissestes também que recebias o endereço do roubo, o horário de entrada e saída habitual dos condutores e várias informações, quer dizer que se a pessoa que te deu este ‘serviço’ te pagasse só 5 mil, tu aceitarias pois não sabes matemática? Ele reage rápido:

(A) - Aí não né! De dinheiro entendo muito, ninguém me engana nas contas não, só conta de escola que eu não sei, dinheiro é diferente (André, 19 anos).

Ainda intrigada com o processo de aprendizagem e esta certeza revelada, de que havia algo errado em sua cabeça para a aprendizagem, proponho outro raciocínio com ele, dizendo: certo, as contas da escola são diferentes mesmo e lidar com dinheiro é um tipo de matemática, mas não é toda a matemática, então pergunto:

(J) - O que será que te impedia de aprender a matemática da escola?

(A) - Eu acho...sei lá que eu não sei organizar assim a mente para aprender (André, 19 anos).

Proponho outro exercício com a seguinte questão:

(J) - Se você faz um assalto numa loja ou casa, você simplesmente pega as armas e sai entrando na primeira casa ou loja que vê, ou há um tipo de planejamento? Um tipo de esquema?

(A) - Eu primeiro chamo ou sou chamado por meus parceiros, aí a gente combina o horário, o bairro pela ostentação, tá ligado? A ostentação dos moradores e também pela facilidade, com menos polícia e rota de fuga estas coisas, depois vamos ver o que vai ser necessário maquinário (armas), carro e como vamos fazer a fita, aí já é!

(J) - Se vocês combinam numa determinada hora, e alguém não chega, se combinam que precisam de 5 armas e o responsável só aparece com 3, se combinam que a rota de fuga tem que ser analisada por alguém e essa pessoa não o faz e na saída tem uma obra numa rua que impede a passagem, ou se ao final na divisão dos bens

conseguídos um quer ficar com mais que o outro e aí?

(A) - A tá de brincadeira, aí o cara é um vacilão... vai morrer né? Se não consegue todas as armas avisa antes, vamos remontar a fita, agora atrasar, não fazer o combinado é vacilão, não pode ser do crime não, tem que ter responsa, moral. A divisão tem que ser justa, nem sempre é igual, depende do que faz na fita, mas tem que ser justa, eu mesmo fico muitas vezes com mais porque sou eu que organizo o lance e tenho coisas a pagar, aí já combino antes, mas não deixo os camaradas mal não (André, 19 anos).

Demonstro para ele que os elementos utilizados para o suposto assalto são: disciplina, planejamento e que estes envolvem saberes complexos, explico que dividir de forma diferente e ainda assim justa é um conhecimento matemático nada simples e assinalo também que se foi possível desenvolver todas estas habilidades para o crime ao ponto de ser reconhecido e liderar ações, não há como aceitar que existe um problema na sua cabeça que o impeça de aprender na escola. Lembro ainda que se sua mãe foi capaz de lhe ensinar a ler, assim a escola não só poderia como deveria ter encontrado um método apropriado. Ocorre-me, ainda, que crianças vítimas de violência doméstica podem não ter uma frequência tão regular na escola, o que poderia ser um problema real para o não aprender e pergunto:

(J) - André, alguma vez tu abandonastes a escola?

(A) - Abandonei. Eu saí com 14.

(J) - E tu já tinhas algumas reprovações.

(A) - Já umas 3 vezes, eu acho.

(J) - Quando criança ou já adolescente?

(A) - Não, quando eu tinha 12. Eu fiquei dos 12 até os 14 anos na quinta; Não fiquei 3 anos. 11, 12 e 13 na quinta, depois eu passei para a 6<sup>a</sup>.

(J) - Ficasses 3 anos na quinta série. Mas tu tinhas problemas de frequência? Tu faltavas muito a aula ou tu não faltavas?

(A) - Eu ia pra escola todos os dias, aí era um tempo que não apanhava, mas eu não fazia nada.

(J) - Mas tu ias para escola. Não tinhas muitas faltas. Assim, que ficava dias, semanas, meses sem aparecer?

(A) - Não, eu ia pra escola para não apanhar do meu pai em casa. Só que daí incomodava um monte como já contei (André, 19 anos).

Este entrevistado teve acesso à educação infantil: “fui na creche sim, ficava o dia todo” (André, 19 anos), e como se pode verificar, por anos frequentou a escola de ensino fundamental, considerando que, na época, o ingresso neste nível de ensino se dava aos 7 anos de idade, são pelo menos 7 anos de estudo até seu primeiro abandono da escola, aos 14 anos, sem incluímos este último ano. Neste tempo todo não aprendeu a ler, e esta aprendizagem vai se dar em casa com a mãe neste período da vida “...quando eu já tavo grande” (André, 19 anos).

O fato é que ele avançou em todas as etapas dos anos iniciais chegando ao quinto ano quando foi “filtrado”, possivelmente, por não ter se apropriado das competências mínimas para seguir, digo filtrado, quando deveria dizer; teve recuperada as deficiências na aprendizagem dos conteúdos. E após três reprovações que lhe conferem o carimbo último de que *ele* não serve para estar na escola, vem por fim, o abandono e um modo de vida adultizado, que inclui o casamento e a paternidade.

A experiência de viver junto com a mãe de seu filho ocorreu antes da gravidez, quando suas atividades eram bem-sucedidas. André relata que viajava com sua companheira, que conheceu algumas cidades do Estado, que viviam bem, mas no último aprisionamento, ao ficar em semiliberdade, se envolveu com outra moça na Casa de Acolhimento e, por conta disso, a mãe da criança o impede de ver seu filho, além disso, a existência da criança interferiu em seu novo projeto de vida, que incluía a nova namorada.

(J) - Tens um filho, então?

(A) - Sim.

(J) - Que idade que tem?

(A) - Vai fazer um ano dia 19 do mês que vem.

(J) - E ele frequenta a creche?

(A) - Não.

(J) - Por que?

(A) - Porque as creches nunca têm vaga

(J) - A mãe dele trabalha?

(A) - Não?

(J) - E como se sustenta e sustenta teu filho?

(A) - Ah eles moram com a minha tia, porque a mãe do meu filho é novinha.

(J) - Tens contato com eles?

(A) - Tenho, de vez em quando. Mas na real eu tava morando com a gurria. Só coisa ruim que acontece, né? Eu tava casado com a (nome omitido pela entrevistadora), tá ligado! Que é minha prima. Nós ficamos 1 ano e 4 meses morando junto, tá ligado! Daí eu fui preso pá. Daí eu fui na audiência. Daí eu fiquei 10 dias, quase 10 dias na delegacia. Daí depois eu fui pra audiência, eu cheguei na audiência, daí ela bem assim pra mim: Ah! Eu sei que tu vai ficar. Daí no dia da Audiência que era no julgamento que ia sair a sentença, daí ela me falou que tava grávida. E eu nem sabia. Aí deu um rolo fudido, pá! Daí pá! né? Eu fiquei preso uma cara. Daí depois eu vim pra Casa de Acolhimento, também. Acabei me relacionando com uma outra gurria. Daí deu um rolo fudido! Ela agora quer deixar o guri, é por aí. Ela vai na justiça. Falou que não quer que eu veja. Um rolo.

(J) - O que desejas para teu filho?

(A) - Quero ver o moleque crescido. Eu queria mesmo era ficar com essa outra gurria que namorei aqui na casa, ela já foi embora, mas onde ela tá não é bom, ela vai se envolver em algum bagulho.

(J) - Mas se como me dissestes teu projeto é mudar de vida, seria importante que tua relação fosse com alguém sem envolvimento.

(A) - Eu já falei pra ela, se ela quiser ficar comigo. Ficar comigo de boa, trabalhar, estudar, ficar de boa. Mas se ela ficar junto lá onde ela tá, se envolve né? Mas se é pra se envolver, se envolvemos tudo junto né? (André, 19 anos).

A vida de sossego sonhada por André, nos raros momentos em que lhe foi possível, ocorreu no uso de violência extrema. Para se sentir bem no mundo, este jovem vai abrindo a força seu caminho, eliminando quem lhe atrapalha; matar o outro importa tanto quanto ele sente que sua vida tem importância social, ou seja, nenhuma. Mas, como em todas as

esferas há hierarquia e valor, André, em um diálogo franco comigo, vai dizendo que a banalidade de matar e morrer são também tentativas de ingresso a qualquer custo na vida, que de alguma forma se reduz a estar no mercado, porque dele vem o estatuto do ser nas sociedades de ideologia consumista.

(J) - André tu já matasses alguém?

(A) - Sim.

(J) - Mas não foi a professora?

(A) - Não. É porque eu sou de guerra, né! Tenho um “latro” também.

(J) - Não entendi? Tem um latrocínio?

(A) - Unrum. Eu fiquei só um dia preso na triagem, e aí já me soltaram, o advogado do meu pai. O meu pai falou com um advogado.

(J) - O mesmo pai que te batia contrata um advogado para te tirar da cadeia...

(A) - Ah é que ele sempre me mandou à luta e conhece os esquemas.

(J) - Quantos anos tu tinhas?

(A) - Aaa eu era bem novo, assim que deixei a escola de vez, tinha uns 14, neste aí me pegaram... outros eles não sabem.

(J) - Em que situação acontecem estas mortes?

(A) - É que ultimamente eu fiz umas fitas, roubo de carro... aí se tem reação o cara é obrigado a atirar.

(J) - Podes me explicar melhor esta história?

(A) - Eu recebo a fita...

(J) - Como é receber uma fita?

(A) - O camarada me diz qual é o carro que quer, os horários e saídas e o lugar... aí eu vou lá espero a vez e mando o motorista saltar fora, entro no carro levo até o camarada e tá feito.

(J) - Mas se o motorista não sai do carro ou reage?

(A) - Aí que eu disse pra senhora... o cara tem que se defender, atiro mesmo, pego o carro e completo o serviço.

(J) - Depois que isso acontece, como você se sente?

(A) - Da uma adrenalina né?

(J) - Você se arrepende, sente culpa.

(A) - Nada! Nesse caso é eu ou ele, prefiro trabalho limpo, mas nem sempre dá.

(J) - O que você ganha vale uma vida?

(A) - Eu ganho 7.000 reais por camionete, dá para ficar no sossego com a família por um tempo.

(J) - O camarada que te dá a fita é adolescente, ou adulto?

(A) - Isso é gente velha no crime... gente que só administra, gente de respeito.

(J) - André, para as pessoas que estão fora do crime, esta facilidade em matar é aterrorizante, eu sei que vocês têm amor, dor, medo como qualquer pessoa, mas agora tu usaste um termo que me chama a atenção "gente de respeito", porque seu camarada deve ser respeitado, quando outras pessoas como os professores, as pessoas que vocês assaltam não?

(A) - Aaaa tem bandido que até a polícia respeita, são caras feras, sem contar que alguns a polícia respeita é pelo lucro mesmo, porque a senhora acha que matam tudo que é pivete e não matam o Beira-mar<sup>39</sup>? Porque é um cara de respeito e dá muito lucro pra muita gente importante.

(J) - Ah então o teu camarada é de respeito porque te dá lucro?

(A) - Não é só por isso não, é um cara de poder... a malandragem e a polícia respeita mesmo (André, 19 anos).

André nunca leu Marx, desconhece sua teoria de que o capitalismo via mercado, que aparece como uma instituição neutra, promovendo os ideais de liberdade e igual oportunidade para todos, em sua essência, aprofunda desigualdades e opressão. Assim, a lógica capitalista impõe uma relação marcada por este *status quo* que permite a uns o consumo e desfrute dos produtos, como a posse de um carro de luxo, e a outros, sobra à estranheza do produto, mesmo aquele que lhe deu forma, neste caso os trabalhadores das fábricas de automóvel.

Mas se André desconhece as teorias que explicam as profundas desigualdades sociais, oriundas desse modelo econômico que, revelam

---

<sup>39</sup> Refere-se ao famoso traficante de drogas brasileiro, conhecido como Fernandinho Beira-mar, atualmente preso em presídio de segurança máxima.

um humano-mercadoria, ele ao ocupar o lugar de socialmente desvalorizado incorpora sua lógica. Incorporação que fica visível na banalidade de tirar a vida de alguém em favor próprio.

O "serviço" de André obedece ao padrão do lucro sobre a exploração e anulação do sentido dado ao bem comum. É na esfera do salve-se quem puder, tão rotineiro ao mercado formal, que ele desempenha suas atividades, mas não sem hierarquia. Aquele que for capaz de produzir mais e alcançar "pessoas importantes" lhe será imputado o respeito, inclusive das instituições formais como a polícia e a justiça. André não vai desfrutar do carro de luxo como objeto de *status* pessoal, tal qual o fez seu infeliz proprietário, mas dele vai tirar, à força, a parte que lhe foi alijada pelo sistema vigente.

### 3.5 ROBERTO

Roberto, um rapaz magro e sorridente, é uma grande aposta da Casa de Acolhimento, pois entre algumas idas e vindas na atividade do tráfico, ele realiza atividades de surf, capoeira entre outras atividades na Casa de Acolhimento, porém, mora com seus familiares, porque está num momento de plena ressocialização. Seu depoimento revela como é difícil morar numa comunidade marcada pelo tráfico de drogas, em que os adolescentes em que nela vivem, estão sempre num limiar entre a "vida loka", forma como denominam o estar no crime, e as poucas possibilidades de ser diferente.

Roberto mora com o pai, a avó e outros irmãos. Seu pai é trabalhador, mas ele tem muitos primos envolvidos no tráfico de drogas, assim, já viveu e viu como se processa a justiça nas periferias. Em seu depoimento é possível perceber que é pelo respeito às figuras hierarquizadas no crime e pelas regulações mercadológicas destas atividades que adolescentes nas periferias matam e são mortos em números que podem caracterizar um genocídio em nosso país.

Entre 1980 e 2010, a taxa de crianças e adolescentes assassinadas no Brasil cresceu 346%, segundo o mapa da violência divulgado em 2012 pelo Instituto Sangari<sup>40</sup>. Foram 176.044 mortes por homicídio em 30 anos. Em 2010, os assassinatos foram responsáveis por 22,5% do

---

<sup>40</sup> Consultas realizadas pela internet em julho de 2014. WAISELFIZ, Julio Jacobo. Mapa da violência. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br>>. Também pelo endereço eletrônico: <[divulgacao.mapadaviolencia@flacso.org.br](mailto:divulgacao.mapadaviolencia@flacso.org.br)>.

total de óbitos entre 0 e 19 anos. Ao todo, no ano, foram 8.646 crianças assassinadas, o que corresponde a uma média de quase 24 assassinatos por dia.

Estes assassinatos envolvem ações policiais, crimes em família e parcela destas mortes ocorre dentro das organizações criminais, que têm o poder do aprisionamento, julgamento e execução dos que ferem as leis que não estão escritas, mas se encontram em total vigência no país, com uma eficácia maior do que muitas das leis oficiais. Até, como disse um de meus entrevistados: "Eles fazem a lei, mas a gente faz a ordem." (Francisco, 15 anos). Na ordem imposta as penas não são leves, são penas para desestimular qualquer ameaça ao poder estabelecido, graduações de dor e publicidade dos fatos assegurando seu reconhecimento.

E os outros dois... Um morreu por 5 real. Porque foi na boca e comprou 5 real de fumo. Tal dia ele falou que pagava e não pagou. Ficou devendo. O outro, ele tipo, é foi a mesma coisa né! Ele foi pro Morro, aí tinha guerra, daí esse aí, ele morreu todo cortado. Pescoco, as pernas, os braços. Foi lá e roubou o mocó (esconderijo das drogas) dos caras. E depois voltou pro morro, é aonde que aconteceu. Não basta um tiro. Aí tem que sentir dor. Mais dor. Ele roubou e aí fica de exemplo para os outros. O irmão dele vai acontecer a mesma coisa tem uns 16 anos e está com os dias contados (Roberto, 17 anos).

Muitas dessas mortes ocorrem no cumprimento de uma atividade, onde o adolescente é o instrumento de um adulto para a execução:

Não é o dono da Boca quem mata, ele pede para alguém fazer a morte. Eles botam sempre um de menor. Não adianta eles botar um tipo, eu sou de maior vou lá e faço o cara. Mas depois, deu 24 horas eles não têm prova que foi eu quem matou o cara (Roberto, 17 anos).

Ou para assumir o ato:

[...] eles vão lá e jogam um de menor pra dizer que foi o que matou, mesmo se foi um de maior. É, vai responder, mesmo que não foi ele quem fez. Foi outro que fez. E vai assumir, vai assumir na polícia, no Juiz, mesmo não tendo feito (Roberto, 17 anos).

Instruções que são dadas com clareza e não há espaço para o erro:

Por isso mesmo quando o cara entra, eles já fazem uma rodinha e já falam de tudo, para entrar no tráfico tem uma instrução, como tem que fazer, como tem que agir, quem que dá esta instrução é o patrão, ou então o mão direita né! (Roberto, 17 anos).

Os lucros são o atrativo, mas na realidade o ganho que, comprovadamente não é fácil, nem sempre é tão convidativo, ao menos não para o adolescente repassador: “Tu vai ganhar dinheiro aqui, o chefe me disse. Eu sempre ganhava dinheiro. Ganhava dinheiro que nem água. Numa semana tirei mil reais... mas nem toda semana era boa assim” (Roberto, 17 anos).

Na obra *Acionistas do nada: quem são os traficantes de droga*, de Orlando Zaccane D'Elia Filho (2011), fica muito claro que o repassador ou sacoleiro, como são conhecidos, ganham muito pouco ao fazerem o repasse como pequenos varejistas, da droga:

Este 'sacoleiro' das drogas ocupa a mesma posição dos camelôs e pivetes, sendo considerado bandido de 3ª classe, uma vez que é sobre ele que recai a repressão punitiva. Isso explica, por exemplo, o aumento do número de mulheres e crianças envolvidas com o narcotráfico. Para ser 'sacoleiro' de drogas não é preciso portar nenhuma arma e sequer integrar alguma dita organização criminosa. Basta ter crédito junto aos fornecedores (D'ELIA FILHO, 2011, p. 22).

As tentativas de ficar de fora destas atividades são sabotadas de muitas formas, por exemplo, nas instituições de apoio, os longos intervalos entre projetos em que estão engajados os deixam ociosos, sem rumo, sem sentido, o que é um convite para voltar ao mundo do crime,

como revela Roberto, pois ele participou em um projeto de surf que adorava e que o fez sair do tráfico, o projeto o levou de volta para a escola, mas a descontinuidade do projeto de surf foi relevante para seu retorno ao tráfico:

Porque eu gosto muito de surf daí desde que eu entrei, eu já tava com esse pensamento e tinha uma regra. Tinha que estudar, daí eu voltei para a escola, mas daí acabou o surf, não quiseram me botar no outro projeto. Daí eu voltei pro tráfico, de novo. Já tava no final da escola mermo. Eu entrei foi no final do ano. Eu reprovei, tinha muitas faltas (Roberto, 17 anos).

Entradas na escola em finais de ano são sempre sentenças de reprovação, o não cumprimento de 200 dias letivos e 800 horas exigidas pela legislação educacional, aliado a um escasso, ou pouco significativo conteúdo escolar, gera uma aprendizagem aquém da necessária para a aprovação e, novamente, o adolescente recebe o perverso estigma da desqualificação e do não pertencimento à vida escolar. Eles sabem que aprendem, que podem aprender, sabem que a escola certifica o aprender, mas não conseguem se ver aprendendo nela e, mesmo com argumentos simples, sentenciam que a escola é ruim. Os níveis de fracasso que podem ser totais, ou parciais numa ou duas disciplinas, são indicativos certo do abandono escolar. A exclusão por fracasso é atroz para o adolescente, em especial, para aqueles cuja trajetória de vida é marcada pela concretude do abandono psicoafetivo e/ou pela violência doméstica.

Então eu reprovei na 3ª série dois anos eu acho. Porque a maioria do meu ano eu bagunçava. Claro, eu aprendia. Quando era Educação Física mermo, era todo mundo pra educação física. Era a aula boa, era tipo a matemática tipo a matemática... A maioria dos meus colegas da minha turma que eu andava não gostava de História. Daí era onde nós bagunçava. Também reprovei na 4ª série por causa de 1 ponto. Porra! Não lembro em que prova. Depois no final eu larguei um gás. Comecei a estudar, estudando mesmo tentando recuperar. Daí ela (a professora)

bem assim: Pô! Roberto tu não vai passar por causa de 1 ponto. Eu cheguei assim e disse: A professora, não vai me dar 1 ponto? Daí eu falei com a diretora. Daí a diretora assim, tá! Tu não pode reprovar ele. A professora respondeu: Como que não posso reprovar ele? Sou eu que dou a nota pra ele. Depois de reprovar dois anos na quarta série, daí na 5ª não me matriculei mais (Roberto, 17 anos).

Essa desqualificação faz com que se aproximem dos que apresentam a mesma condição, produzindo reconhecimento em outro âmbito, lá onde o outro lhe é mais semelhante: "larguei a escola porque eu não tava muito a fim de estudar. A maioria dos meus amigos saiu. É os meus amigos abandonaram a escola, daí eu fui no embalo deles, né!" (Roberto, 17 anos). Ainda que aos nossos olhos assumir outras posturas pareçam ser soluções fáceis, de novo é preciso lembrar que não se pode esperar que um adolescente tenha um comportamento adulto, colocar-se em condutas de risco em suas diversas manifestações é, para o adolescente, no entendimento de Le Breton (2007, p. 128), uma forma de aplacar seu sofrimento, é um "agir assim para continuar a viver". Mas, muitas vezes, o que estes adolescentes encontram é a morte violenta. No mundo do tráfico, o trabalho é árduo e perigoso e é sempre o jogo de vida e morte que será mais violento sobre o corpo, conforme o julgamento dos envolvidos.

Eu vendia de tudo. Tipo, não, não de tudo, mas eu vendia maconha, crack, pedra e pó. No meu bonde que eu andava no colégio, o único que tipo, dos cinco que andaram três morreram. É que a maioria entrou pro tráfico, tipo um morro com outro já tinha guerra, entendeu. Daí um amigo meu foi prum morro. E daí ele quis voltar pro meu morro de novo. Aí foi morrer numa sexta-feira. Eu fui lá ver ele. Eu sei quem matou, foi alguém do meu morro, porque ele trabalhou pros caras do outro morro (Roberto, 17 anos).

Roberto, expectador de todas estas mortes, considera-as mais justas do que as imputadas pelo Estado nos confrontos com a polícia:

Eu sei que estamos em guerra, mas na lei do morro tudo da de entender, agora o triste é a polícia nos matar, os cara se querem grana nos deixam vender e levam nosso lucro, depois desfazem o acordo e nos matam na covardia. Chegam no morro para matar e nestes dias não perdoam ninguém, nem criança, nem mãe, já vi avó ser morta sem ter envolvimento oooo! E sem aviso. Os zomi chegam e atiram pra todo o lado, depois sai no jornal que foi confronto, que foi nós. Que confronto? No meio do morro tá ligado! A mulher descendo para comprar comida pros neto e pá! pá! pá! cai com a cabeça estourada. É Foda! É foda! E as cenas que montam, tá doido! É arma, é droga na mão de trabalhador, de criança para explicar a maldade que fazem. Ó! Vou dizer pra senhora, eu não sei o que é pior, morrer ou ficar sendo torturado, esses caras não são gente não, eles gostam de ver sangue (Roberto, 17 anos).

A guerra contra o crime e, em especial, a sua figura mais midiática (o tráfico de drogas no Brasil), se faz no confronto armado, de um lado policiais (muitos também jovens), de outro, os traficantes, habitantes das periferias e no centro deste conflito uma população refém e impotente que não conta com os recursos para o enfrentamento, especialmente no que tange à condição de analisar a realidade em seus aspectos mais profundos, disseminando, como já apontei, mais preconceitos de classe, etnia e, em casos extremos, justificações.

Em uma perspectiva bastante realista, as dores impetradas por distintos agentes podem ser organizadas em importantes segmentos de tortura que, muitas vezes levam à morte. Estes vão desde os que batem, os que mandam bater, os que aplaudem quem bate, até os que se calam em suas esferas sociais, abrindo mão da constitucional proteção à infância e à adolescência. Abrir mão desse direito constitucional é mais que omissão, é sabotar os que pleiteiam e trabalham por dignidade nos setores de proteção, que também merecem destaque, até porque reafirmo o entendimento de que o poder não é linear, são as vozes e os corpos que se levantam, falam e agem na contramão deste quadro, hoje também munidos por mídias alternativas, que permitem os incipientes mais importantes avanços na transformação almejada. Ainda é necessário

dizer que são oriundos de todos os segmentos sociais, incluindo profissionais da polícia e sistema de justiça.

Quem são os torturadores de adolescentes em atos criminalizados? Essa pergunta que não foi assim diretamente formulada a nenhum adolescente entrevistado, recebeu de forma quase unânime, como primeira resposta: a polícia, desde a militar, que geralmente é quem faz o aprisionamento, até os policiais civis que se encontram nas delegacias e, como segunda resposta, os profissionais que atuam nas instituições de abrigo para onde vão por determinações judiciais de privação de liberdade e semiliberdade, muitas vezes, ocupando uma função cuja denominação oficial é: educador social, mas que se distancia largamente de qualquer perfil educador.

As diversas formas de torturas que abrangem socos, ponta pés, abusos sexuais, coronhadas, ser presos numa viga e deixados por horas em pé no sol, na chuva ou no frio, apanhar com cassetete, cabos de vassoura, empalamar<sup>41</sup>, cortar, queimar, asfixiar com sacos plásticos amarrados à cabeça, desdobram-se dos castigos físicos para outras tantas formas de violências como as psicológicas, que inclui ouvir o sofrimento de outros adolescentes aprisionados durante as sessões de tortura, ameaças de abuso sexual, ameaças de extermínio, presenciar o extermínio de outros adolescentes, situação de violências aos familiares, como pode ser verificado no seguinte depoimento: "os caras foram na casa da minha irmã e quebraram tudo, depois chegaram pra mim na cela e disseram que tinham matado ela, porque ela reagiu, fiquei no desespero, pensei que tinha dado fim nela... e ela é limpa, não tinha nada a ver com o bagulho" (Rafaela, 16 anos). Outra forma perversa de provocar tortura é colocar os adolescentes nos quartos (celas na maioria das instituições), em espaços com conhecidos desafetos, esta é a primeira presença dos que mandam bater, a segunda, é induzir um adolescente a torturar ou matar outro adolescente.

Aí o seu (nome do profissional omitido pela pesquisadora) chegou pra mim e pá! deu a letra...

---

<sup>41</sup> Empalamar é uma forma de tortura em que o ânus é penetrado por objetos do tipo cabos de vassoura e cassetetes, levando à perfuração dos intestinos e, muitas vezes, à morte, decorrente de infecções ou das insuportáveis dores. Esse tipo de tortura costuma ser aplicado com maior frequência em casos de estupro, mas também pode ser usado para forçar confissões.

olha aquele ali matou o avô, a gente não pode bater, mas se tu bater não tem nada eu alívio vou sair na hora do pátio... aí deu né! Comecei a quebrar e a galera se ajuntou, esse já era (Tiago, 17 anos).

Ainda no quadro dos responsáveis pelas torturas e mortes a adolescentes, estão desde a infância seus familiares, como os depoimentos desvelam, pois eles têm desde tenra idade encontros sequenciais com a dor, que chega de muitas formas: abandono, desqualificação, abusos físicos e psicológicos, negligências, espancamentos. Sofrimentos produzidos pela pobreza material e afetiva, num desalento em que a vida precisa ser, a cada instante, afirmada. E, ao se envolverem em atividades ilícitas, as torturas e, a própria morte podem também vir de seus desafetos, que podem ser determinadas por adultos ou mesmo por adolescentes da mesma idade, que guerreiam pelo mercado da venda de substâncias ilícitas, pelo poder do comando nas comunidades e pela manutenção da ordem dentro da vigência da ética local.

A dor é um método largamente utilizado nas tentativas de enquadramento, pois a violência é retroalimentada sistematicamente e substitui os processos dialógicos em família e em toda sorte do bem-estar social, que deveria derivar do Estado. Repressão, cadeia e apagamento por morte dos jovens da periferia é o modelo vivo da nossa sociedade, que expropriando os direitos plenos de parcela significativa da população, investe na formação de guerrilha para os policiais<sup>42</sup>.

O trabalho da polícia não se estrutura para a ordem coletiva em sua totalidade, se estrutura para aniquilar o inimigo, os desvalidos e, assim, tenta assegurar a ordem dos que consomem. Esta afirmativa fica bem caracterizada com os dados de aprisionamento no Brasil<sup>43</sup>, que tem

---

<sup>42</sup>Para ler mais sobre formação militar indico: BRAND, Aniele Fischer. O processo de formação identitária e a incorporação, inculcação e encarnação do *habitus* militar: um estudo etnográfico na PMSC. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014, 717 p. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0623-T.pdf>>

<sup>43</sup> Dados divulgados pela equipe Direito, na síntese da pesquisa Infográfico: O Brasil atrás das grades, divulgada em junho de 2012, com coleta de dados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/node/11078](http://www.brasildefato.com.br/node/11078)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

a 4ª maior população carcerária do mundo e, nos últimos 20 anos, teve o maior crescimento mundial, 350%. Em 1990 havia 60 mil vagas e, em 2013, 306 mil vagas, um aumento de 410% e, mesmo assim, apresenta um déficit superior a 208 mil vagas nas 1.312 unidades prisionais. Dado relevante é que das 514.582 pessoas presas, mais de 60% é negra, somando 275 mil presos; quanto à idade, a maioria dos detentos estão na faixa entre 18 e 24 anos, somando 134 mil presos. Destes, significativa parcela esteve em medida socioeducativa antes dos 18 anos por tráfico de drogas e ao completarem 18 anos totalizam, na atualidade, 125 mil presos por este delito.

A estratégia adotada pelo Estado de combate às drogas por aprisionamento e tortura de traficantes, como é possível observar, não resultou em eliminação ou sequer diminuição de violências, ao contrário, o que se encontra no aprisionamento e nas torturas é a produção, em série, de pessoas mais violentas, com mais disposição para matar e ferir. A tortura não é a única forma de alimentação das violências dos aprisionados, mas é muito importante, especialmente para os adolescentes que, numa antipedagogia, incorporam-nas como naturais e passam a reproduzi-la: "Vou dizer a real pra senhora, arrependimento de matar com dor não tenho não, às vezes o cara pensa, podia ter resolvido mais fácil, mas aí já é! (Tiago, 17 anos); ou como um bem para o coletivo: "era lá da comunidade não valia nada, foi bom pro pessoal" (David, 17 anos); ou como parte integrante de um trabalho: "reagiu morreu, tenho que fazer meu trabalho" (André, 19 anos); ou como um bom soldado que, na guerra, cumpre seu dever e defende seu território: "Matá polícia é que é bom, é o inimigo que cai" (Francisco, 15 anos); ou numa forma de tornar o mundo mais justo: "playboy que tem tudo, ostenta e ainda se acha, esse é o primeiro que damo queda" (David, 17 anos); e, ainda, para melhorar o *status*: "um cara que mata já tem valor, uma mina, então..." (Rafaela, 16 anos).

O termo genocídio foi cunhado, em 1944, por Raphael Lenkin, unindo a raiz grega *Genos* que significa família ou tribo e o vocábulo latino *cidio* derivado de *cidere* que significa matar. Assim, o termo designa o extermínio sistemático de um grupo social. Constituído-se num assassinato de massas, motivado por oposição a raças, etnias, nacionalidade ou posicionamentos políticos. O genocídio dos jovens brasileiros é o genocídio pela manutenção das classes sociais, num claro posicionamento político, a eliminação da pobreza ao invés de contemplar maior equidade econômica, se faz por formas torpes de

aprisionamento, que mantém muitos pobres como mortos vivos, a morte em si mesma e a produção ideológica dos meninos e meninas monstros, loucos e maus: os bandidos. Assim temos a eliminação do pobre e não da pobreza.

O quadro mais perverso está na face ideológica que, diante de todo confronto, organiza também a matança de uns contra os outros e o entendimento e posicionamento das classes mais favorecidas em que ressalta ódio, desprezo, nojo dos periféricos, é alimentada por uma justiça de funcionamento seletivo, pela organização de sistemas inoperantes de atendimento, que vão desde a escola até serviços de assistência social, saúde e judiciário, pelo sistemático e incorporado discurso do jovem malandro, do jovem que não quer trabalhar e do jovem que deveria aceitar como pobre que é, os postos subalternos que aliviam os cotidianos destas classes média e alta. Assim, a professora Vera Malaguti Batista denuncia que os projetos intitulados de "re" ressocialização, reeducação entre outros, são projetos que mascaram o real interesse da manutenção do *status quo*. Como bem ilustram os estudiosos da criminologia crítica, o que se espera dos meninos e meninas pobres brasileiros é:

[...] a disciplina da obediência e da resignação a um trabalho subalterno e a um salário mínimo constitui o centro da readaptação social e da formação profissional que vem sendo imposta aos adolescentes pobres. O conteúdo desta formação reproduz fielmente a imagem dominante no Brasil - do início da República aos dias de hoje - dos papéis reservados a homens e mulheres jovens provenientes dos estratos mais pobres da população (BARATTA apud BATISTA, 2003, prefácio).

Os que não aceitam esta imposição à ordem, que tudo faz parecer natural e não fabricada, serão tragados pela ideologia dominante, em que a criminalização é instrumento indispensável para assegurar sua posição subalterna em todas as esferas sociais, que vão do trabalho ao lugar de viver. Criminalizá-los é, ainda, a forma mais eficaz de fomentação de rejeição a qualquer possível acesso aos que estão numa linha acima na estrutura econômica e social. Rejeição essa que apoiará, de muitas formas, as estratégias que se encarregam de sua eliminação. Assim,

entre os velhos marcos das lutas entre classes sociais e as necessárias atualizações das sociedades capitalistas, o que busco demonstrar, e para tanto as teorias do professor David Le Breton e do professor Axel Honneth são fundamentais, é como a formação dos meninos e meninas bandidos, em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se estruturam pela desigualdade e injustiças engendradas pela concentração de renda de uns poucos e produção de exclusão de muitos das condições dignas de vida, necessitam ser entendidas no que tange a subjetividade destes adolescentes que, desprovidos de sentidos, sofrem para existir com reconhecimento e valor social e é nesta luta que é maior do que só obter os bens materiais, que acabam por impetrar dor e sofrimento a si mesmos e a outros.

Ao contrário do que parece quase consensual de que os meninos e meninas das periferias não querem melhorar, Roberto demonstra que busca uma porta de saída das condições aviltantes de sua vida. Ele tem esperança nos olhos e sua referência é o professor de surf da Casa de Acolhimento: "eu converso muito com ele, ô agora tá brabo, essa faculdade de Educação Física que ele faz, tem um tal de estágio nas escolas que é bem difícil, mas eu vou conseguir também, ele vai e eu vou. Tô sempre ligado nele pra aprender as paradas". (Roberto, 17 anos). O ingresso de alguém que, pelo diálogo e pelas atividades, organiza um novo vínculo com o adolescente é essencial para o desejo de mudar sua conduta, sua vida. Ainda que frágeis essas novas aprendizagens reconstróem e desvelam mundos ainda não acessados, é no imponderável, no imprevisível que as respostas podem estar. A única certeza é que ela sempre virá de outros humanos, como nos ensinou Vygotsky, é do outro que se aprende.

### 3.6 PAULO

Paulo havia completado 18 anos três dias antes da nossa primeira entrevista, sendo a primeira vez que entra em medida socioeducativa. Sobre a escola ele me conta que, na 6ª série após reprovar duas vezes ficou tão desanimado que frequentava a escola, mas não escrevia nada, depois abandonou na tentativa de fazer um supletivo, mas não gostou e a abandonou de vez. A estes elementos acrescenta um dado importante: "Porque eu tava na sala da guria que eu gostava, daí eu desanimei, bem isso mesmo. Só por causa da guria... que ficava vendo que eu não ia bem." (Paulo, 18 anos).

Os humanos costumam ser sensíveis aos julgamentos que lhes desqualificam, quando isso ocorre na adolescência, período em que os processos identitários dependem muito dos seus pares, ficar numa condição desqualificada pode ser insuportável, sabe-se que inúmeras reprovações escolares estigmatizam e minam a autoestima do adolescente, podendo levá-lo ao abandono escolar.

Neste sentido, o que Paulo revela é que precisava agir em favor próprio para se qualificar frente à menina por quem estava amorosamente interessado, sem as condições objetivas, posto que seu interesse sexual e afetivo lhe desviava a atenção dos estudos: "Não sei o que deu na minha mente, eu tava sempre distraído". (Paulo, 18 anos). Ele buscou uma alternativa que, aos seus olhos, elevá-lo-ia a uma condição mais adultizada e de rápida conclusão, ou seja, a de estudar num curso de jovens e adultos, mas em falta com a disciplina necessária para uma modalidade de estudo que depende, em maior medida, das motivações pessoais para o aprender, conseqüentemente não obteve sucesso. De temperamento pacato, Paulo conta que tinha um bom comportamento na escola: "Sempre fui bem calmo, tranquilo, não era daqueles aprontão e até a 6ª série eu ia bem nos estudos, tenho até um histórico aqui comigo". (Paulo, 18 anos). A ociosidade, a desescolarização leva-o às ruas: "Ficava prum lado e pro outro, às vezes eu ficava sozinho. Às vezes mais um amigo aqui, um ali. Às vezes ia pra casa do meu pai que é separado da minha mãe e mora em outro bairro". (Paulo, 18 anos). Os bairros periféricos são lugares de pouca alternativa de lazer e cultura, e se caracterizam como espaços em que jovens,

[...] vivem no interstício da trama social, ali onde as malhas se afrouxam e desenham territórios vagos, de significados indecisos, de usos suspensivos ou desviados, tornados disponíveis à apropriação desses nômades da modernidade cujo número se torna massa e provoca uma visibilidade que perturba as sensibilidades coletivas (LE BRETON, 2009b, p. 67).

Para além da massa de jovens que não tem moradia e vive perambulando pelas ruas, as comunidades brasileiras menos favorecidas também contam com um contingente de jovens que tendo onde morar utilizam suas casas para comer, quando há comida e dormir, passando seus dias e parcela considerável da noite nas esquinas num vagar sem

sentido, até que lhes apareça uma possibilidade de ação. Poucos são os que encontram a arte, o esporte ou uma outra opção potencializadora, porém, grande parcela será recrutada pelo tráfico ou para outras formas de contravenção. Assim, quando Paulo comenta que "ficava prum lado e pro outro" está descrevendo uma realidade bastante comum na atualidade, mesmo para alguém que, como ele, é filho de pais trabalhadores. Que frequentou a pré-escola e que antes disso, enquanto seus pais trabalhavam, todas as crianças da família eram cuidadas por uma amiga de sua mãe. Que nunca sofreu nenhum tipo de maus-tratos. A chegada da adolescência empurra os brinquedos e as brincadeiras para o ontem e traz um hoje à deriva, sem oportunidade de desenvolver seus potenciais criativos, sem orientação e sem rumo certo.

Os pais, por sua vez, entendem que seus filhos já estão grandes, dispensando, por certo, uma atenção maior. Cansados do período trabalhoso da infância de seus filhos e sentindo-se inaptos para lidar com a difícil adolescência, abrem a guarda e os deixam por conta própria. Foi sentindo-se assim que Paulo, como tantos meninos e meninas, começou a conhecer outra realidade. Ele relata uma situação vivida quando estava numa esquina altas horas da noite com um grupo de adolescentes:

Era meia noite mais ou menos aí chegaram uns caras armados e começaram a dar uma geral (revista no corpo e pertences) na gente, não acharam nada, ô não tinha nada, a gente só tava conversando, daí pá! Eles começaram a bater, dá tapa na cara. Pegavam a pistola, davam no peito. Daí eles ficavam uma carinha ali. Daí ficavam andando pro lado. Pareciam que tinham usado droga e tudo. Daí ficavam andando pro lado assim, e daí vinha um monte de carros. Chegaram e liberaram nós. Daí eles desceram bem devagarzinho. Daí nós fomos descendo, daí tinha uma rua que era de chão. Daí eles acharam que nós ia entrar ali. Chegaram e entraram e ficaram esperando nós. Daí nós voltâmo e corrêmo, conseguimos não ser torturado. E eles tavam disfarçado, sabe. Da civil (polícia civil) (Paulo, 18 anos).

Este universo novo e que deveria ser bastante assustador, agrega elementos que dão ao adolescente. O sentido de pertencimento com a tão sonhada valorização. Uma das características reportadas em muitos estudos sobre a adolescência é a necessidade de diferenciação dos pais, mas, ao mesmo tempo, precisam se reconhecer entre pares, de ter um número de colegas da mesma idade que já não estuda mais, que pode ficar até tarde nas ruas, que gosta dos mesmos cantores, que usa roupas e adornos parecidos. Estes itens organizam o sentido de ser no outro, tão necessário ao desenvolvimento emocional dos humanos. Aliado a isso, o adolescente pode se valorizar como, por exemplo, ao ser considerado esperto na escolha da rota de fuga da polícia, disponibilizando uma predisposição para novos riscos.

Dentre esses novos riscos pode estar o desejo de portar uma arma, que produzem um substitutivo identitário para o jovem que vive nesta expectativa constante da aprovação alheia: "Os outros são testemunhas indispensáveis destas provas pessoais, que não fosse isso, na maioria das vezes jamais ocorreriam" (LE BRETON, 2009b, p. 60).

Ao ser convidado para participar de um assalto, Paulo aceitou e por insubordinação de um colega que entrou antes dele na residência, seu papel na ação mudou e ele ficou na "vigilância" do lado de fora, houve reação e uma pessoa foi morta. Naquela noite ele se safou, mas alguns de seus companheiros foram presos e 3 meses depois, foi sua vez de, numa audiência judicial, ficar na condição de semiliberdade, mas não sem antes passar 29 dias pela terrível instituição em que as torturas são comuns, quem não as sofre diretamente na forma de castigos físicos as presencia, o que se configura numa outra forma peculiar de tortura.

Ó! Lá eu vi coisas horríveis pra caralho. Ó, tipo lá no (nome da instituição omitido pela pesquisadora) tipo, cada quarto tem 2 camas, cama que eu digo, concreto né? Aí tem uma embaixo e uma em cima. Daí o meu amigo tava em cima, e tinha outro guri embaixo. Daí pegaram no colchão de baixo um espeto de plástico. E bateram no meu amigo que era de cima. Porque o guri de baixo tinha sido preso por ter matado um policial. Daí eu não sei se eles ficaram com medo e bateram no meu amigo. Mas bateram foi muito de quebrar inteiro... é horrível ter que ver isso e ouvir o som da dor (Paulo, 18 anos).

Pergunto-lhe se passar por um horror como esse não é suficiente para desejar abandonar as atividades ilícitas, e ele me diz: "Ó! Tem gente que sofre muito mais, tem cara que é empalorado e não larga, mas eu penso, penso muito, tô de boa" (Paulo, 18 anos). Este adolescente está no limiar entre permanecer nas atividades ilícitas ou encontrar novo sentido para sua vida, pois voltou a estudar em modo supletivo para terminar o Ensino Fundamental e diz que deseja estudar até o fim do Ensino Médio, embora ele não perceba a escola de forma atrativa: "Eu não gosto muito não desta escola que vou agora. Tipo, tem que se apresentar muito lá na frente. E falar não sei o que? Eu não gosto muito". (Paulo, 18 anos). Pergunto-lhe se deseja fazer algum curso universitário e ele revela algo comum entre os adolescentes entrevistados, o desconhecimento das possibilidades até no sentido de saber os cursos que existem: "universidade, eu não penso não, pior que não. Não me vejo numa universidade, eu nem sei que tipo de curso que tem lá" (Paulo 18 anos). Explico como funciona uma universidade e conto sobre as duas instituições públicas em Florianópolis e seus cursos, e sobre alguns outros cursos e profissões que existem. Ele acha graça de ter tanta coisa para estudar, e me diz: "eu gostei mesmo foi de saber que se pode estudar a terra" (Paulo, 18 anos), se referindo à geologia. Outra área que lhe chamou bastante atenção foi a de Letras: "Isso aí de estudar inglês e japonês e depois poder traduzir os gringos eu achei bem legal... nem sabia que tinha isso assim numa universidade". (Paulo, 18 anos). Ele estabelece uma importante relação quando explico o que faz um arquiteto, dizendo que melhoram a qualidade dos lugares e que isso é importante, porque os ambientes têm influência em nossa forma de viver e de pensar: "Isso é verdade, pensar lá no (nome da instituição omitida pela pesquisadora) e pensar aqui nesta casa é bem diferente" (Paulo, 18 anos).

É impressionante como a geração da Internet é equivocadamente confundida com uma geração de maior conhecimento. Os adolescentes das periferias, em suas poucas referências escolares e culturais, acabam acessando apenas o que lhes é mais comum e familiar. A produção do conhecimento sem a mediação do sujeito mais experiente tem ingresso quase nulo. Ora, sabemos que aí reside o importante papel da escola, ensinar as ciências, as artes, a cultura e a filosofia, no sentido da ampliação dos repertórios culturais destes jovens, ensinando-lhes a autorregular seus processos de aprendizagem, de tal forma que o aprender a aprender não seja apenas um discurso.

O acesso às novas tecnologias é uma primeira etapa de acesso às atuais sociabilidades, mas para além dela vem a apropriação dos saberes que podem gerar transformações significativas para os indivíduos na sua relação com a coletividade. Este não saber de Paulo sobre o que é e o que oferecem as universidades, não se mostrou exclusivo, pois passei a fazer a mesma pergunta a todos os outros adolescentes, e, dentre elas apenas uma sabia de mais possibilidades do que um único curso de interesse. Os demais desconhecem completamente as ofertas das universidades, num importante indicativo de que as impossibilidades de ingresso são bem mais profundas do que o passar no vestibular, no ENEM, ou estar incluso numa condição de cota, ao menos para os adolescentes recrutados em tenra idade pelo crime.

Por outro lado, a equipe de coordenação da Casa de Acolhimento vem, num grande esforço, tentando encontrar cursos profissionalizantes para estes jovens; esse é o caso de Paulo que está frequentando um para manutenção de computadores e ao que parece, ele gosta bastante: "É bem legal, agora que vamos começar a mexer nos computadores mesmo é que eu vou gostar mais" (Paulo, 18 anos). Este curso ainda tem um atrativo, pois os estudantes ganham 10 reais por noite para passagem e um lanche, como a passagem é subsidiada pela Casa de Acolhimento, ele pode ficar com o dinheiro integralmente. A despeito disso, penso ser importante ressaltar que, para quem está sem nenhum ganho, estas contribuições são essenciais, permitindo ao adolescente aprender a organizar seus gastos dentro de um valor previsível.

A possibilidade de obter algum dinheiro se inscreve no que Pinzani e Rego (2014) denominam de maiores possibilidades de autonomia cívico-política e autonomia ético-moral<sup>44</sup>. Um dia Paulo me pediu um real emprestado para completar o dinheiro que tinha juntado, porque queria "comprar um lance para a namorada" (Paulo, 18 anos), no outro dia me pagou conforme o combinado.

As relações de autonomia e de inserção na realidade passam por todos esses indicativos, como a possibilidade de sair e conviver em outros ambientes, o encontro com um curso que seja apropriado aos interesses e lhes dê alguma perspectiva de empregabilidade mais imediata e o conhecimento para terem desejo de prosseguir aprendendo, pois até o desejo é algo difícil para quem desconhece a materialidade.

---

<sup>44</sup> Para saber mais, ler a obra *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania* de Alessandro Pinzani e Walquiria Leão Rego. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

Perguntei a ele se pudesse escolher no que gostaria de trabalhar, sua resposta indica a falta de reais perspectivas: "Aaa eu não sei, eu nunca trabalhei em nada, só um pouco no pesado" (Paulo, 18 anos).

Neste sentido, o apoio familiar é imprescindível e apesar de a mãe e o pai de Paulo não o terem obrigado a retornar à escola, não terem conseguido dar os limites de horário e nem lhe ajudado num direcionamento para a vida, a mãe, sobretudo, tem com ele uma relação afetiva e de apoio: "minha mãe ficou muito surpresa quando eu fui preso, ela não esperava... mas agora ela disse para eu erguer a cabeça e tá me apoiando pra eu sair dessa." (Paulo, 18 anos). Do pai ausente em sua vida, Paulo nada pode esperar: "eu quase não vejo mais ele, até ia lá no bairro porque tinha uma gatinha lá que eu tava interessado, mas ele eu não via não." (Paulo, 18 anos).

Se as famílias destes adolescentes se revelam inapropriadas, as escolas, por sua vez, não estão, naquilo que é de sua competência, aportando melhores oportunidades. A escola contribui para a formação humana, a partir das necessidades sociais, ela não produz uma finalidade por si mesma, ao contrário, deve estar conectada no seu tempo histórico e ao espaço a qual está inserida. É na torrente das existências nas relações sociais que suas práticas se organizam e, neste sentido, ela sofre dos mesmos processos de falta de marcos balizadores pelas atuais referências mutantes, da falta de projeto social seguro, aos quais estamos imersos. Se em outros tempos, o estudo era passo concreto para o mercado de trabalho, então da escola não se dispensava os conteúdos clássicos nas distintas áreas dos saberes, mas no atual momento econômico, em que os diplomas perdem valor por ultrapassarem o número de postos de emprego disponível, a escola vem sofrendo outra crítica, a de que as formas de ensinar são autoritárias ou violentas.

Os clássicos conteúdos entram em descompasso e cada vez as ciências, as artes, a filosofia vêm se esvaziando em prol de certa ludicidade preconizada. Se pela ludicidade pode-se ensinar e aprender, excelente, no entanto, esta busca de leveza no processo ensino-aprendizagem nos remete não a uma menor exclusão ou a um ambiente mais agradável. Como nossos entrevistados puderam demonstrar em seus depoimentos, ainda se espera a disciplina específica para frequentar este espaço, disciplina que está mais sobre o controle dos corpos do que da disciplina desejada para potencializar as pessoas e, assim, elas se colocarem motivadas para o aprender, até porque o que se propõe como conteúdo é esvaziado de sentido. O fato é que este imbróglgio oculta um

não futuro, distante daquele que há algum tempo se vislumbrava com mais nitidez.

Se não deve estar voltada apenas ao mercado de trabalho, para que serve a escola? E a esta pergunta é necessário conectar o que será relevante ensinar nela, sempre pensando sob o marco da escola para todos e da sociedade que almejamos. Na infância, a permanência na escola é verificável em 100% dos entrevistados, sendo que boa parcela acessou a Educação Infantil não obrigatória<sup>45</sup>, que compõe a Educação Básica. As exclusões travestidas na forma de abandono ocorrem, quase que na totalidade da amostra, na 6ª série/ano, coincidindo com o início da puberdade e em boa parcela dos entrevistados em plena adolescência, pois estão em descompasso idade-série em decorrência de reprovações que ocorrem em maior número na 5ª série/ano. É necessário observar que à época em que se deram os fatos, vigorava, na legislação, a 5ª série como parte integrante ainda dos anos finais do Ensino Fundamental e não o último ano do período inicial, como na atualidade, confirmando a inferência de que a adolescência marca o período de menor acolhimento das classes menos favorecidas na escola.

Quanto à aprendizagem do que propõe o currículo nacional, as escolas públicas estão muito aquém da expectativa, posto que em nossa amostra, os entrevistados têm um parco vocabulário, a aquisição da escrita e da leitura no processo de alfabetização é deficiente, os saberes matemáticos não contemplam nem os conhecimentos elementares, das ciências naturais, da geografia, da história e das artes os alunos saem com pouca ampliação do que aprendem informalmente em seus pobres territórios, mesmo após completarem só os anos iniciais do ensino Fundamental, no mínimo 5 anos para os não repetentes e podendo chegar a 8 ou 9 anos se somados aos anos em que acumularam o estigma da reprovação. Conclui-se, portanto, que não obtiveram aprendizagens significativas, sendo assim alijados de um dos direitos fundamentais para serem considerados cidadãos.

A despeito das estatísticas governamentais, que após as avaliações nacionais apontam o Estado de Santa Catarina dentre os melhores em desempenho escolar no país, é preciso esclarecer que, acatando a veracidade dos dados, estamos muito aquém do necessário para cumprirmos um padrão aceitável de sucesso escolar. O fato é que

---

<sup>45</sup> À época da frequência dos entrevistados na Educação Infantil, ela legalmente se caracterizava por ser facultativa aos pais e de oferta obrigatória do poder público, com prioridade dos municípios... (Entre os anos 1998 e 2000).

as mazelas aumentam em outros Estados da federação, o que de modo algum pode ser celebrado como qualidade educativa escolar por aqui. Um estudo como este, que tem por foco a adolescência, deveria no quesito escolaridade fazer a análise do Ensino Médio, no qual estes jovens, por sua idade, estariam frequentando, se não concluído, mas o fato é que de todos os entrevistados, apenas duas moças alcançaram este nível de ensino, os demais têm uma precária alfabetização e circulam, a cada detenção, em cursos de modo supletivo destinados a jovens e adultos, que sobre frágeis bases pedagógicas, pouco elevam o capital cultural e escolar desta população.

Longe de considerar apenas o problema das superficiais formações dos docentes, este cenário de precariedade do sistema de ensino resulta também de uma cultura escolar que se baseia na idealização de alunos que trariam, para o interior da escola, uma série de pré-requisitos, assegurando um satisfatório desempenho escolar, como demonstram vários estudiosos sobre o tema, dos quais destaco Dubet (2008, 2015).

Mas voltando à formação docente, é imprescindível dizer que os cursos de licenciatura se centram nos saberes específicos, com pouca ênfase na didática e um superficial estudo dos processos próprios da infância, além da quase inexistência de saberes sobre a adolescência. Assim, o para quem ensinar assume uma escassa relevância, ao contrário do esperado. Se a docência se faz em meio à deficiência de conhecimento sobre as especificidades dos estudantes, aquilo que seria o mais óbvio, atuar profissionalmente com as diversidades, que exige tantos outros aportes sociológicos, se torna extremamente difícil. Na amostra pesquisada, apenas uma adolescente frequentou por determinado período uma escola privada, a quase totalidade dos entrevistados é oriunda de escolas públicas municipais e estaduais. Assim, se é nessas escolas onde atua o grande contingente de profissionais egressos das licenciaturas, o "para quem ensinar" no sentido de pensar as adolescências e seus vínculos com distintas realidades sociais deveria ser algo de extrema relevância, pois, trata-se de um dos aspectos prioritários para o entendimento dos (in) sucessos escolares.

Quanto à busca de Paulo por um namoro, por um afeto mais duradouro, expresso em todas as nossas conversas, a chegada de uma nova moça na Casa poderá lhe proporcionar essa experiência.

### 3.7 CÉSAR

César é um jovem alto de 19 anos, com um olhar triste. Da sua infância lembra-se de ter sido bem tratado por uma senhora que cuidava de várias crianças, enquanto sua mãe trabalhava como doméstica: "ela sempre cuidou muito bem de mim, eu sei o nome dela até hoje" (César, 19 anos), quanto aos irmãos ele acha que tem "uns 12 por parte de pai, mas eu não conheço eles não" (César, 19 anos). Ele conta, também, que apanhou de sua mãe algumas vezes, mas não relaciona isso com maus-tratos:

A minha mãe nunca me maltratou, assim, eu só apanhava quando era tipo, uma surra corretiva, não tem? Eu fazia uma coisa... uma coisa não, um acúmulo de várias coisas assim. Várias coisas acumuladas e... eu apanhava, mas não era... era uns tapas. Quer dizer quando ela pegava... ela pegava pra valer, né. Mas, ham. Porque a minha mãe, também é grande. Um pouquinho mais baixa que eu. Mas nunca... foi sempre bem carinhosa comigo, na real (César, 19 anos).

César e sua mãe mudaram bastante de casa e de Estado, sempre na tentativa de melhorar suas condições materiais. Em certa ocasião, ele ficou separado da mãe, morando com outros parentes. Esse vai e vem entre casas e parentes, associados a outras dificuldades que mulheres sozinhas enfrentam para criar seus filhos, pode provocar uma elasticidade das regras, dos limites necessários para o adolescente que fica entre normas díspares, ainda que a realidade seja explicativa para tal condição, a assimilação de valores se torna confusa e incide, diretamente, sobre a formação identitária.

Lá em Porto Alegre, nós tinha casa própria. Aí a minha mãe se mudou algumas vezes lá pro Mato Grosso. Umás 2 vezes. Voltou pra Porto Alegre. Aí, não deu certo em Porto Alegre, em 2002, por aí a gente veio pra Florianópolis. Aí ficamos aqui, um ano, mais ou menos. A minha mãe pegou e foi lá pro Mato Grosso lá de volta, pra prima dela. Aí ficamos lá, um bom tempo. Aí a minha prima tava grávida. A minha mãe tava ajudando ela, tal.

Porque o pai dela tava meio brabo com ela. Não tava aceitando muito a criança. Daí nasceu. Daí, nós tava morando lá na casa dele, lá. Daí a criança tinha uma série de problema. Má formação cerebral e, mais outras coisa lá. Teve que ir pra Campo Grande. Aí, a minha mãe tinha uns parente lá em Campo Grande. Umhas tias, uns primos meus que moram lá. Aí a minha mãe foi pra lá. Ficou um tempo lá. O meu tio se separou da mulher que ele era casado. Eu fiquei, eu acho, que uns 6 meses, morando lá com ela, com a tia (nome omitido pela pesquisadora). E depois já fui pra Campo Grande, também. Aí eu morei 3 anos lá em Campo Grande com a mãe. Lá a minha mãe conseguiu comprar um terreno. Ela tava pagando dois terrenos, na real. O da frente e o do fundo. Que era um pra mim e outro pra ela (César, 19 anos).

Há um período nebuloso que escapa ao entendimento deste adolescente, que pode ser definida como passagem sem rito, o antes menino baliza algumas atitudes e seu direcionamento para o crime, mas inúmeros outros adolescentes podem ter essas mesmas atitudes sem, necessariamente, verem suas vidas transformadas a tal ponto. A diferença pode estar associada na capacidade de absorção dos limites simbólicos que estabelece com os de seu convívio, quando estes não estão bem estabelecidos, os riscos mais comuns podem ir assumindo outras dimensões:

Tava de boa, aí tava meio já no crime, assim. Já tava começando a fumar cigarro. Matava a aula, né! Eu já tinha reprovado dois anos, por não tá indo na escola. Daí ficava fazendo uns adiantozinhos, ia pra festinha e tal. Na época eu era novinho, naquele tempo eu tinha, eu acho, uns 13 por aí (César, 19 anos).

A relação de César com a escolaridade revela muito bem a dimensão de uma forma de abandono comum, que algumas crianças vivem, mesmo morando com a família. Ainda que ele, neste período, tivesse abrigado sobre um teto, com alimentação e convivesse com adultos, fica evidente que frequentar a escola era uma prerrogativa sua,

pois não havia acompanhamento de um adulto, caracterizando-se em abandono intelectual, que é criminalizado pela legislação em vigor. Enquanto ao Estado compete disponibilizar e incentivar o ensino, cabe aos pais, cumprindo os deveres que são inerentes ao poder familiar, dirigir a criação e educação dos filhos menores, em cumprimento a Constituição Federal que institui a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade" (art. 208, I, da Constituição Federal). Em que pese à capacidade dos pais em auxiliar nas tarefas escolares, sabemos que estas não podem ser por todos efetivadas, mas o acompanhamento da matrícula e da frequência são indispensáveis. Porém, não vendo sentido na escola, até porque nela não obtiveram sucesso, muitos pais deixam esta decisão ao encargo de seus filhos e o poder público também não os aciona, como demonstra este relato:

Quando eu entrei na escola dificuldade, dificuldade assim, eu não tive. Aprendi o básico assim, por cima. Estudei até a 5ª, na real tive mais que duas reprovações, mas as outras eu nem considero reprovação porque eu não fazia nada, eu nem ia. Eu nem considero, assim tentar, porque... eu me matriculava e não frequentava, na real, nem ia na escola e não era por ter problema não, claro, já briguei, já apanhei, mas nunca assim de se encarnarem assim na minha e ficarem todo o dia assim, me enchendo o saco e tal, isso nunca aconteceu, era de boa... era um pouco bagunceiro... quando eu ia (César, 19 anos).

Poder decidir sobre frequentar ou não a escola, vai dando a César uma pseudodimensão de também poder decidir sobre as outras situações de sua vida. Como explica Le Breton (2009b, p. 39), "O adolescente vai confrontando e experimentando para o bem e para o mal seus *status* de sujeito, sua singularidade social, joga com as proibições sociais". Esta falta de autoridade parental, esta autonomia exacerbada que César adquire em tenra idade é perversa, pois força os adolescentes para decisões, as quais eles têm pouco discernimento dos riscos e de suas consequências, tornando-os presas fáceis numa sociedade que parece recreativa e por isso atrai, mas que na realidade esconde armadilhas cruéis: "Começou quando eu comecei a querer ir pra festa. Achava que

já era grande, não sei o que. E, achava que mandava em mim, daí, comecei a ir pra festa" (César, 19 anos).

Como explica Le Breton (2009, p.39), "o jovem está simultaneamente em busca de independência e segurança em relação aos outros procurando ao mesmo tempo a tutela deles". A autoridade parental uma vez cedida, afrouxada, terá grandes dificuldades em ser recuperada, porque esbarra com a exigência de limites ultrapassados, ainda que indevidamente. As tentativas de retomar esta autoridade cedida serão sentidas pelo adolescente como uma tentativa de infantilização, assim ele resistirá;

E na real, no começo assim, eu fumava maconha, né! Já fumava cigarro já, a um tempinho. Acho que um ano, por aí. E daí me perdi nos baseados, tal. Daí ficava fazendo uns adiantozinhos. E aí, ela pegou e se mudou. Um pouco pra mim não desandar assim, no mundão. E ela queria que... tava rolando um negócio que, talvez ia sair umas terrinhas lá pro pessoal e, eles se inscreveram lá. E voltamos pra prima (nome omitido pela pesquisadora). Aí eu comecei a me envolver, mesmo assim, mais com o crime. E vendia droga e, também usava, né! (César, 19 anos).

César que se iniciou cedo no uso de drogas, se encontra aos 19 anos numa dependência terrível, já passou por clínicas de recuperação e toda sorte de mazelas afeitas aos dependentes químicos, em situação de pobreza e abandono parental. Neste momento em que estou pesquisando na Casa de Acolhimento, encontro um rapaz em processo de recaída, que conseguiu ficar "limpo" por um bom período, que estava trabalhando e namorando, mas que encontra na banalidade de sua vida, qualquer motivo para recair:

(J) - Que tipo de droga que tu usavas?

(C) - Lá eu usava a pasta base de cocaína.

(J) - Como é que faz, fuma?

(C) - Hanrram, que nem Crack.

(J) - E aqui?

(C) - Aqui eu uso mais maconha. Mas esses dias, a semana passada eu tive a recaída.

(J) - Com Crack?

(C) - Hunrrum (César, 19 anos).

As drogas também provocam prazer e este é um elemento sonogado nas palestras, nos cursos, nas atividades, cuja finalidade é a prevenção com adolescentes, num momento de experimentação, este prazer vai aparecer. "Na hora, assim que eu usei nas primeiras vezes nem comento. Ah, um negócio assim, bem bom. Diferente e é bom. Uma sensação boa. Tudo de ruim some" (César, 19 anos). O que o jovem precisa saber é o preço deste prazer, suas consequências para ele e para a sociedade, podendo avaliar pelo conhecimento e não por sua sonogação. Este prazer vai se diluir na continuidade do consumo e trará inúmeros males, entre eles "satisfazer às necessidades da vida cotidiana que tornaram difíceis de assumir" (LE BRETON, 2009b, p. 55). Para César, que começou o uso com pouco esforço, o preço está sendo devastador:

Primeiro quando comecei a usar eu não comprei não, eles davam. Tipo, eu conhecia os guri, assim. Mas, nem me ligava muito naquilo. Daí os guri me deram umas buchinhas assim, e um falou. O! Que tal em mandar os caras vim aqui e tu só entrega e pega o dinheiro. Eles davam uns trocadinhos lá, pra mim. Curtir um pouco à noite assim, sabe. Daí, depois disso aí, eu fui pegando o conhecimento e me envolvendo mais e tal. Daí lá, com quase 14 anos eu fui experimentar. Aí eu tava com a minha prima. Eu fui experimentar a base (César, 19 anos).

Há um alívio das dores do mundo no uso das drogas, e inúmeros adultos recorrem a medicações legalizadas, ao uso de álcool para curar suas tensões. Ora! Esta não é uma questão menor, posto que há um aprendizado nessa relação, pois as crianças assimilam que sem um aditivo químico a vida fica insuportável, passando a ser um recurso aceitável. No entanto há mais do que isso na drogadição, entre eles a dor dos desvínculos parentais tem sido estudada:

O Jovem fica privado, por ausência, afastamento ou insuficiência, de uma representação parental de valor. A carência de ser, ou antes, a carência da carência que permite existir como sujeito impede

uma simbolização que o projetaria criativamente sobre o mundo exterior. Essa carência precede o recurso ao produto que se torna a substância milagrosa que vem provisoriamente preencher o vazio, mas para logo depois aumentá-lo (LE BRETON, 2009b, p. 55).

O fato é que a dependência química ao crack e outras drogas, desorganiza a vida, forçando ao adiamento dos sonhos, dos projetos de vida, uma vez que os dias e as noites são tomados pela necessidade do consumo: “Eu tenho... eu tenho vontade de parar, mas, toda hora pô! Toda hora assim uma atrás da outra me dá vontade, me dá fissura. Aí o cara fica brigando com o subconsciente, ou consciente, eu não sei o que é isso. Fica ali brigando” (César, 19 anos). Não há mais comando, todas as ações, todo dinheiro ganho são para servir, como escravo, a este "novo senhor", tráfico, roubo e prostituição podem decorrer do consumo. São comuns aos que não podem pagar o preço e mesmo os que têm algum recurso, por sua dependência, passar a viver nas ruas, num permanente risco de morte, por uso exagerado, pela vulnerabilidade dos ambientes em que passam a circular, pela má qualidade das drogas que consomem e pelas ações que desempenham para delas fazer uso.

Eu já ganhei 2, 3 mil assim, pra fazer o avião, tá ligado. Tipo, pra levar uns quilos de uma cidade pra outra. Entendeu, só ir lá e entregar, assim, e voltar. Mas, por minha droga assim de eu pegar e vender no varejo, não, até porque eu consumo. Gasto tudo o que ganho em qualquer lugar. Pega droga, vai pra festa e vai usando, e vai vendendo, e vai curtindo, até acabar, ou ir preso. Como dessa última vez que caí, tava eu e a minha ex-mulher. Eu e a (nome omitido pela pesquisadora), nós tava já em situação de rua, assim. Não tem? Bem dominado pela droga. Mas daí, eu não tinha... eu tava de carro, pá! Fazendo umas coisinha o outra. Aí nós tava roubando também. Uma hora a casa cai. Nós fomos presos eee... viemos parar na semiliberdade. Peguei, saí fora não aguentei a fissura e voltei a usar droga. Voltei pra atividade morando na rua (César, 19 anos).

Morando nas ruas, César se define: "como um rato, eu era como um rato, sem alegria, só dor, só coisa ruim... as ruas são cheias de ratos." (César, 19 anos), mas de algum lugar de humano que é encontrou forças para pedir socorro: "Eu tava morando na rua. Daí teve um dia que disse assim: não, chega! Não quero mais. Daí eu fui lá no Conselho Tutelar lá, e pedi para voltar pra cá." (César, 19 anos). A aceitação na Casa de Acolhimento teve como imposição um tratamento:

Aí o Vice-conselheiro falou: Oh, eles te aceitam lá, mas você tem que fazer um tratamento. Daí eu peguei e fui internado na (nome da instituição omitido pela pesquisadora). Fiquei ali um mês e a minha ex-mulher foi lá me visitar. E aí, no dia da visita ela foi lá e me levou um baseado. Aí fumei lá dentro da clínica. Depois eles me mandaram pra (nome do município omitido pela pesquisadora). Aí eu zerei o tratamento e lá eu comecei a vida de novo. Aí lá eu fiquei 9 meses (César, 19 anos).

Começar a vida de novo não é assim tão fácil, "eu cheguei aqui, não tinha emprego, não tinha nada. Né! Do jeito que todo mundo chega aí". (César, 19 anos). Com uma escolaridade parada no 6º ano e com um histórico de contravenções, as alternativas são escassas, mesmo assim, a Casa de Acolhimento conseguiu um curso profissionalizante:

Primeiro eu fiz um curso de marina, pra trabalhar assim, cuidando de lancha e tal. Aí arrumei um serviço, ali na Marina (nome omitido pela pesquisadora), daí trabalhei um tempo, ali. Aí saí. Arrumei um serviço lá no (nome omitido pela pesquisadora). Tava trabalhando lá, até então. Nesses seis meses que eu estou na mão (César, 19 anos)

A droga, por mais paradoxal que possa parecer, tem um "efeito de limbo", nela há uma espécie de vida, a sua ausência torna a existência mais difícil para o dependente, porque ele perde os parâmetros habituais de se portar, de existir. Daí vem um relativo sucesso da manutenção dos tratamentos em grupos de apoio, sucesso sempre relativo porque se trata sobretudo sempre de uma luta interna, uma vez que a droga exige seu lugar:

Ah, porque eu tô ficando sozinho, assim. Tô ficando na minha. Tô ficando no meu canto e tô deixando. Eu sei que vai passando, não tem? Mais uns dias assim eu consigo ir lutando contra isso. É que nem na clínica, porque na clínica tu fica, a maior parte do tempo sozinho assim, no horário de lazer. Tipo, tem as coisas pra fazer. Que nem laboterapia. Geralmente na parte da manhã faz a laboterapia. Eles te dão uma função pra você executar pra se manter a mente ocupada. E tá limpando ali, assim cuidando do lugar onde a gente tá. Mas aí tipo, que nem se tá limpando o tempo, tá limpando o pátio, tá varrendo as folhas, ou limpando o alojamento, uma coisa assim. Se você tá sozinho, mesmo se tando ali trabalhando... a mente tá maquinando, entendeu? eu saí do emprego porque tô com medo, não tô seguro de ficar sozinho (César, 19 anos).

Atormentado, talvez seja o termo que defina como se sente o dependente, no período em que está tentando se livrar da dependência. Esse tormento vem da luta constante entre o desejo verdadeiro de não mais usá-la e uma necessidade também verdadeira de aliviar a dor de sua ausência, assim fragilizados, qualquer situação ruim os remete de volta ao uso, especialmente se são adolescentes, cujo universo é especialmente conflituoso.

Não, na real, foi assim: eu tava de boa. Tava namorando. Tava adquirindo as minhas coisas. Né! comprando roupa e isso, e acessório e pá! Daí eu fui na festinha. Fui eu e a minha guria que eu tava namorando. Daí chegou lá, pá! Eu não tava me sentindo bem lá. Eu queria sair de lá. Ir pra outro lugar, ir pra outra festa, sei lá. Daí ela não quis, tá ligado. Ah! bem na real, então, eu xinguei ela e disse: fica aí. Eu dei as costas e saí fora. Aí eu saí fora. Aí eu falei tipo, vou ver de qual que é a dela, então. Aí eu fiquei lá num canto, assim, pá. Aí eu vi algumas coisas assim que eu queria ver, mas eu não queria ver. Daí pá, né. Deixei pra lá, fiquei na minha. Peguei um ônibus e ia me embora. Ia embora como se nada tivesse

acontecido. Daí embarquei no ônibus. E daí, eu dormi dentro do ônibus. Aí acordei ali naquele ponto do (nome da comunidade omitido pela pesquisadora). Quando eu acordei ali. Eu já me lembrei da droga. Desci ali e fui direto no morro. Assim, questão de 2 minutos, fui peguei a droga. Tinha dinheiro no bolso, peguei e fui, fumei e fiquei ali, pirado. No outro dia, peguei e fui parar láaaa no (nome da comunidade omitido pela pesquisadora). Aí, tinha ainda vinte real, tipo fui pegando droga e daí encontrava outros que fumava, tipo 2 real, 5 real. Já vendia da que eu tinha pra ir interando da próxima. Daí, foi indo, foi indo, foi indo eu fiquei com 20 real. Que eu fui e peguei 4 lá no lugar onde eu tava. Que era de 5, né! E daí eu falei, na real, eu vou pegar essas 4 aqui e vou fumando elas indo embora pra casa. Peguei e vim (César, 19 anos).

As recaídas vêm, primeiramente, acompanhadas de uma euforia. O corpo limpo parece responder com maior prazer ao produto, o que leva ao desenfreado desejo de consumir mais e mais. Exigindo com maior vigor o uso das substâncias. Ao consumir novamente as drogas chega a culpa, o desalento, o indício do fracasso e uma tristeza profunda podem acompanhar os dias que se seguem. Além disso, o corpo rememorado pela substância faz suas exigências de maior consumo, por isso não é tão incomum a morte por overdose em recaídas. Nesta profusão de sentidos a vulnerabilidade para o uso fica em alta, qualquer motivo servirá como a justificativa necessária.

Cheguei e pá, conversei com todo mundo, né! Expliquei, depois que passou o efeito. Depois que eu dormi, coisa e tal. Aí todo mundo ficou assim... aí eu fui no outro dia no Centro de Apoio Psiquiátrico (CAPS). Na real, o pessoal aqui da casa me levou no outro dia no CAPS, lá. Eu conversei com uma mulher lá. Fui outras duas vezes né! E daí essa semana me aconteceu de novo. Fui lá pro (nome da comunidade omitido pela pesquisadora), daí tinha uma menina lá. Nós tava lá. Conheci ela lá, naquele dia. E já, já demos uns pega, assim, tá ligado? Aí pá! trocamos umas

ideia, pá! Beijamo, pá! Trocamos carinho, assim, na real. E daí a dona (nome da profissional omitido pela pesquisadora) me ligou me procurando. Puta dos cornos assim comigo. Eu não sei nem o porquê, nem o que, que eu fiz, nada, tá ligado? Braba comigo, assim gritando pelo telefone. Desce daí, não sei o que vem embora, não sei o que, não sei o que lá. Puxa! o que eu fiz? Aí, ela desligou e eu já fui ficando com raiva assim, tá ligado! E me estressando. Oh, o que, que eu fiz, pô! Aí comecei a xingar a mulher. Tirando o cara pra nada, achando que o cara é bobo? Não sei o que, não sei o que. Já me indignei. Daí peguei e desci o morro. Aí, assim na biqueira eu já fui e troquei o meu celular, meu moleto, óculos tudo por crack (César, 19 anos).

Sabendo onde vai chegar com o uso da droga, consciente de que "já não se trata de se alegrar, mas sim de apartar-se do pavor da ausência, de aliviar o terrível sentimento de vazio, a fadiga infinita que torna pesado o menor gesto, a obsessão" (LE BRETON, 2009b, p. 57), César se esconde de si mesmo e dos outros, passa os dias no quarto, não vai à aula de surf, não vai à consulta no CAPS e revela:

Não tem como evitar pô! Todo o lugar tem... é no serviço tem, é na rua tem. Passa o colega teu ali ó! É uma pessoa que tu conhece ou uma pessoa que tu não conhece. Tu já vê que a pessoa tá, muito louca, entendeu? É, não tem como. Tem que ser de mim, pô! Tem que ser de mim a força de vontade. De falar não. Eu não quero. Eu não vou, e pronto. É isso, né! (César, 19 anos).

Aproveito este depoimento e converso sobre a possibilidade de uma nova internação, a qual ele resiste: "Na real, acho que não. Eu só tô usando os meus dias, aí. Eu já vou começar a caçar serviço de novo e deixar... como se nada tivesse acontecido, não tem? Eu só tô em casa me fortalecendo memo. Tô orando, pá, de boa" (César, 19 anos). Ainda que conheça os processos da desintoxicação, a possibilidade de sozinho conseguir realizá-lo é extremamente improvável. A lembrança das dores da abstinência, das rotinas e o fato de saber que na saída do mundo que lhe espera, nada ou pouco mudou, lhe faz pensar numa possibilidade de

pular esta etapa: "Não, também não vale a pena eu abrir mão do que eu sei que consigo sozinho. E ficar lá, mais um mês fechado, de novo. Na realidade, eu sei que consigo, sozinho" (César, 19 anos).

Sem contar com nenhum familiar no Estado de Santa Catarina, este jovem que fez na infância e início da adolescência exercícios perigosos de autonomia, conta apenas com a ONG (Organização Não Governamental), à qual pertence à Casa de Acolhimento para ajudá-lo. Sua solidão que começou faz muito tempo encontra nas drogas a medicação possível.

Hoje em dia, o uso de drogas já não visa a experimentação sobre si mesmo, como no sixties, não se trata mais da busca de fórmulas químicas de uma transcendência imediatamente acessível, mas muitas vezes ao contrário, de uma forma de automedicação de um indivíduo que sente desgosto em viver a procura de uma solução para manter a cabeça fora d'água (LE BRETON, 2009b, p. 55).

Comento com ele que sua aparência não é igual aos dos típicos moradores de rua, seus dentes, seus cabelos e sua pele não revelam as suas agruras, falo de sua juventude e de outra vida possível e, com muita lucidez, ele me diz:

Porque eu não tô nesse nível. Eu não cheguei lá ainda, de recaí e abandonar tudo, de novo e voltar pra rua, e coisa. Porque, se eu voltar pra rua... 30 dias e eu tô que nem outra pessoa qualquer que tá a mais tempo na rua. Tava bem magrinho, só a capa. Tava parecendo um (incompreensível), feio pá! todo... todo esquisito, na real né! Se eu for pra rua de novo talvez seja sem volta (César, 19 anos).

Retomo nossa conversa, não a partir dos seus fracassos, mas pelo viés de suas conquistas, e proponho um exercício em que seja possível pensar outra realidade a partir de agora. Ele fala novamente em conseguir um trabalho, mas revela o medo de sair da Casa de Acolhimento: "preciso de um trabalho aqui perto, o outro fica no pé do morro, aí a fissura bate" (César, 19 anos). Peço para que ele pense para

além de um emprego, sem medo de ousar, de parecer bobo ou coisa assim, apenas pense em coisas que gostaria de fazer. Ele faz este exercício e chega a algumas conclusões:

Ah, acho que alguma coisa relacionada ao esporte, sei lá. Eu acho que eu gosto de tipo... eu acho que eu gosto de MMA, essas paradas, assim. Nunca fiz, tá ligado! Mas eu acho que eu gosto. Sei lá, eu tenho uma vontade de dar soco e chute nas coisas, entendeu. Eu gosto de basquete, mas já passou um pouco assim, aquela fase em que eu era apaixonadão assim por basquete, não tem? Eu queria estudar pra deixar de ser ignorante, porque assim em termos de escola eu sou um ignorante né! Sei lá, uma semaninha ou duas, já começar a entregar currículo de novo, não tem? Como que eu fui fazer isso? Pô!, eu tava bem de boa. Eu tava me sentindo super bem, assim ó! De ter comprado o meu moletom. Aquele moletom que eu tava naquele dia que a senhora foi no lance com agente (referindo-se a uma saída da casa que o grupo fez organizada pela coordenação e eu acompanhei). Virou fumaça né! tinha comprado um relóginho, entendeu. Tava com celular. Na falta de um, tava com 2 celular. Ah, na real que, eu sou mais eu, pô! Essa droga não... não é nada pra mim, pô! Eu não preciso dela pra viver, pô! Eu não preciso, eu não preciso... eu já provei pra mim mesmo, pô! Entendeu? Eu já provei pra mim mesmo que eu gosto mais de pá! Ir na loja e comprar as minhas coisas. Que eu gosto de ter um dinheirinho pra sair com a gatinha ou pra sair sozinho e curtir com os amigos aí, entendeu. Rapaziada que fuma um baseado, uma coisa assim, mas que não mexe com droga pá! mais pesada. Nem crack, nem cocaína, essas paradas. Já vi que eu consigo, pô! Então, não preciso disso (César, 19 anos).

Digo-lhe que precisa entender que o querer largar as drogas é importante, mas talvez seja insuficiente, que outras ajudas podem ser necessárias e de forma mais sistemática para fazer com que, diante de dificuldades reais ou imaginárias, ele possa se manter no controle. Neste momento ele interrompe meu raciocínio e diz:

Quer saber esse lance aí que eu contei da minha namorada, na real eu só queria uma desculpa para poder usar a droga, o viciado sempre arranja uma desculpa... com a outra minha ex-mulher... nós... teve um tempo que eu tava trampando lá, na armação. Tava trabalhando de servente, lá. Nós tava num quartinho, lá. Daí eu peguei o dinheiro da obra lá... nós dois abandonamo o quartinho e pegamo tudo de droga (César, 19 anos).

Ele segue narrando fatos como quem está se permitindo avaliar a própria história, como quem sabe que há mais da vida do que a sua doentia condição circular que as drogas lhe impõem, que o leva a uma espécie de labirinto, em que a saída está em alguma parte, mas por mais que ele procure, não a encontra. Fora do labirinto está a vida comum, aquela em que as pessoas vivem dores e amores sem estarem com todos os sentidos presos em elásticos curtos e fortes, elásticos que levam César a ver sem poder alcançar, efetivamente. É a dependência química promovendo uma forma de alienação percebida como uma espécie de morte para a realidade social.

Eu tô ligado que existe outros mundos. Que tipo, existe outras culturas. Várias pessoas, entendeu. Pessoas até que tipo, eu possa trocar uma ideia sem, sem falar sobre crime, sobre droga, alguma coisa parecida assim, pô! Ah, mas sei lá... mas tipo, eu já tentei me envolver assim no trampo (trabalho), né! Com um pessoal careta assim, mais sei lá. Não flui ideia pra conversar, pá! Não tem. Eles fala, sei lá... de outras coisas e daí, tipo, tu fica ali no meio, ali boiando tal ligado? Assim, coçando a cabeça. Aí olha prum lado, olha pro outro. E tipo, pô! não dá a hora de eu ir embora, não dá a hora, entendeu. Tu fica boiando no meio. Mas eu... não consigo me envolver com essas pessoa. E essa é a dificuldade, entendeu. Não vai! Da mesma idade que eu, aí tipo, eu já tentei assim, tá junto com a galera que curti rock, por exemplo assim. Daí tipo, eles tão falando lá de banda, e não sei o que, e não sei o que lá... Daí eu ficava olhando assim. Aí eles dá risada de umas paradas

assim, que pra mim, nada a ver, tá ligado? Aí eu... que bando de louco, não sei o que, tá ligado? Entendeu? Sei lá... aí eu acho esquisito os outros como, também penso que eles me acham esquisito, uma coisa assim, tá ligado? (risos) Aí fica bolando... a minha cabeça memo, é que nem um maçarico. Tem um monte de coisas enroladinho, assim (César, 19 anos).

As inadequações ao mundo só aumentam para o adicto, ele passa a conviver numa realidade extremamente limitada, em que todos estão, de alguma forma, na mesma sintonia, a agonia para conseguir a droga, o alívio com seu uso, um alívio de rápido efeito e nova agonia para conseguir mais droga. Assim, eles estão presos a um ciclo de sentido único, que adormece todos os outros sentidos da vida. César tem tatuado em seu corpo o nome de sua mãe e uma bola de basquete, mas como ele mesmo me contou, perdeu o interesse pelo esporte, "porque tudo na minha vida se chamava crack" (César, 19 anos). Havia numa das clínicas onde estive internado, uma quadra e ele resolveu arriscar umas cestas, quando fez a dolorosa descoberta: "já não é a mesma desenvoltura de quando eu era menorzinho, assim, tá ligado? De 30 arremessos acertava 25, naquele dia acertei 3, isso eu não sabia que podia perder... até isso a droga tira" (César, 19 anos).

A rotina do usuário alija-o do convívio com outras realidades, levando-o a viver num mundo restrito, em que o centro de tudo está em consumir a substância química. Quando, de alguma forma, é alçado para outros contextos, percebe que o vazio existencial que o empurrou para a toxicomania só aumentou, sua inadequação social se torna visível. Faço, então, a pergunta que está se tornando clássica nesta pesquisa: O que poderia ser feito para modificar esta realidade? E descubro um jovem cheio de ideias:

Ah, sei lá. Qualquer outra coisa pra tirar a rapaziada, assim ó. Sei lá, fazer uns convênios com umas academias, aí. Um treino com um professor de, sei lá. Muai-tay ou Jiu-jítsu, alguma coisa. Que não é só eu. Tem um monte, também, muito fincado, entendeu. Ou, computação, que nem tem o Alex, aqui da casa que tá fazendo o curso, que tem um potencial memo. É só trocar uma ideia com ele que já vê o potencial que ele

tem... mas demorou muito pra arranjarem esse curso pra ele. E outras coisas assim, que a galera gosta, não tem. Futebol, entendeu. Tem um que gosta de jogar bola, leva lá ó. O problema é que aqui nós estamos isolados do centro cultural. Parece que tem rixa entre os outros projetos (refere-se aos outros projetos da ONG que abriga a Casa de Acolhimento), assim. Parece que um quer ser mais que os outro. Eu, já vi assim, não tem? Eu acho que se juntasse tudo dava bem melhor, tipo, dava mais dor de cabeça? Dá, são mais jovens, entendeu? Aí tem que dá os daqui... tem que dá os de lá, e tal. Né! tudo junto, mas eu acho que fluiria, bem mais. Se tivesse, assim mais um tempo, também, pra galera assim... particular... pegar ah fulano, chegasse a dá? Não, eu quero procurar serviço tal e tal, talvez... muitas vez, não é daqui. Muitos que vem pra cá, não são daqui. São de fora. Ah, cê quer trabalhar pra terminar de pagar a sua medida logo, não sei o que? Então tá, beleza. Já faz isso com reclame. Põe dentro do carro ali ó, leva, olha no jornal ali. Tal lugar, tal lugar, esse aqui cê gostou? Quer ir lá tentar? Ah, quero tentar, sim. Então vamo lá, já põe dentro do carro e leva, não tem? Mais agilidade... É, mais agilidade... assim tipo, não dá, toda a vez né! fazer a mesma coisa. Mas tipo, leva a primeira, leva a segunda. Pra pessoa já pegar o gostinho ali, entendeu? Eu, nas primeiras vez que eu falei que ia entregar currículo, eu não passava nem por perto dos lugar. Entendeu? Porque eu não tinha coragem tia. Não porque eu não queria, porque eu tinha vergonha. Eu não sabia chegar lá. Pá! Eu fui descobrir na vida. Eu fiz o currículo lá em cima, o (nome do profissional omitido pela pesquisadora) que trabalhava aqui me ajudou a fazer. Entendeu, mas na hora de entregar... E aí, a escola pequena, também te limita, né? Claro o problema não são só eles... eu mesmo também já vi, que dá pra ir sem, sem droga. Tanto que pá! Só tô um pouco decepcionado, assim comigo mermo, na real (César, 19 anos).

Na tarde seguinte quando retornei à Casa de Acolhimento para continuar minha pesquisa tive a grata notícia de que César havia concordado em voltar para a clínica. Ele estava fazendo mais uma tentativa para se livrar das dependências causadas pelo uso do crack.

### 3.8 FRANCISCO

Francisco, 15 anos, é um menino franzino que está com um *status* elevado no crime, acontecimentos recentes na cidade de Florianópolis, com grande destaque na mídia nacional, tiveram sua participação. Trata-se dos episódios de queima de ônibus em protesto a torturas ocorridas em presídios catarinenses. Francisco estava sempre muito ocupado, envolvido em algum planejamento ou preocupado com seu avô que estava internado. Concedeu uma entrevista gravada e conversou comigo algumas vezes no refeitório ou no pátio da Casa, mas algo que deixou sempre muito claro é que tinha consciência de que era "bandido", de que esta era sua identidade e dela tinha orgulho: "olha eu não estou aqui porque ajudei velhinha a atravessar a rua, meu negócio é fita grande" (Francisco, 15 anos).

Desde criança Francisco não conviveu com seu pai, mora com a mãe e três irmãos, sendo um mais velho de 18 anos, um de 13 anos e uma menina de 6 anos. Seu avô é sua referência masculina, daí decorre a preocupação com sua saúde, pois fora acometido com um derrame. Ele diz que precisa ir em casa: "ainda bem que neste fim de semana tem visita, preciso ver meu avô, ver se minha avó e minha mãe precisam de alguma coisa" (Francisco, 15 anos). Francisco abandonou a escola aos 13 anos, época em que iniciou suas atividades no crime, sua especialidade é assaltos, o que o levou, nos últimos dois anos, a sucessivos aprisionamentos, a torturas seguidas de novas incursões em atividades ilegais:

Primeiro eu caí num assalto e tentativa de latrocínio, daí eu fui pro 6º DP, fiquei 6 dias no 6º, tive audiência e fui liberado. Daí o camaradinho que tava lá comigo era lá de Concórdia. Daí ele tava precisando de uma ajuda. Daí eu fui de ladrão, daí eu caí de novo. Só que daí eu caí por nada, tá ligado. Eu saí da escola e fui lá pro (nome da comunidade omitido pela pesquisadora) e tava conversando com um camaradinho lá, daí eu tava

subindo o morro. Oh! daí chega os home e já embocam o morro. Um monte de viatura. Daí pega eu e um outro camaradinho lá que era de maior que ficou preso, mais um monte de gurizão lá, daí caiu todo mundo. Daí deu até que nós tava fumando bagulho, mas não era verdade, a polícia tinha que ter um motivo, aí eles inventa. Daí dessa 2ª vez eu fui liberado de novo. Daí na 3ª vez foi ebó<sup>46</sup>, daí não saí, todas as vezes eu apanhei muito da polícia, mas dessa foi horrível... Mas claro, meu Deus, bater é o que eles mais fazem. Ó igual dessa segunda vez, eu não fiz nada, não fiz nada e tava de boa. Eles me pegaram, viram que eu tava na semi e me forjaram com um monte de fumo, um monte de bagulho. Tô aí ó. Vim pra cá de volta, só pra ti ver, daí já é, o cara quando fica marcado vai apanhar sempre com razão ou não (Francisco, 15 anos).

Apanhar da polícia, nos últimos dois anos, deu a Francisco mais legitimidade para obedecer a seu patrão para agir em favor dos presos torturados, mas ele foi preso antes de realizar uma destas ações. Uma das revelações de Francisco sobre seus torturadores estarem sobre efeito de álcool e cocaína são compartilhadas por outros adolescentes, que dizem ter certeza do uso destas substâncias no local de trabalho de profissionais, encarregados da guarda de adolescentes infratores no pós-aprisionamento:

Tipo primeiro, nós vimo uma cena. Eu e um camaradinho. Daí nós vimo uma cena lá. Daí saimo de pinote, pegamos um táxi e empinamo (saíram do local). Daí tinha pedágio, tá ligado? Tinha Blitz lá no pedágio, daí os policiais pararam nós. Nós estava dentro do táxi, cheio de gasolina, tá ligado. Daí já era, daí caiu a casa. Orra!, Meu Deus! Vou te falar. Apanhava pra caralho. Toda a noite os agente voltando, espancando. Eu ainda, como tava condenado, tinha que ficar sozinho. Os

---

<sup>46</sup> Ebó termo extraído do orubá, utilizado pelas religiões afrodescendentes para fazer uma oferenda, mas aqui significa "coisa feita", ou seja, os policiais forjando um flagrante delito.

outros tava tudo 45. Tudo de 45 dias. Oh! eles intocavam num barraco, uns 5 ou 6 batendo no cara, pô! Por prazer. Oh! ficavam bebendo, bebendo, cheirando, cheirando, aí depois não tinha controle... era horrível, mas eu não entreguei meu patrão, por isso to aí na moral... agora o pior mermo era o cara que tava comigo, ele usava uma bolsinha aqui do lado da barriga. Não podia apanhar. Apanhava hoo! Apanhava direto, só pra tí vê, não podia apanhar porque o bagulho do xixi tava pra fora. Apanhava de mais de 5 homens, só por causa que tinha xixi na rede. Daí nós se encarnemo pra tentar fugir também, tentar fugir porque o cara não parava de apanhar. Todo o dia o cara apanhando. Todo o dia. Oh! tá maluco! tem que queimar tudo pra essa sociedade saber o que acontece (Francisco, 15 anos).

Francisco em dois anos acumula, portanto, registros de tentativa de latrocínio, porte ilegal de armas, formação de quadrilha, vandalismo qualificado e roubo. Ele me conta isso com orgulho e afirma: "apanhei né! Mas bati de frente, eles sabem que posso dar tiro nos polícia bunda mole (risos)" (Francisco, 15 anos). Outro de seus orgulhos é o fato de não fazer qualquer tipo de roubo: "só vou em fita dada. Fita de R\$ 60.000,00 pra cima, a gente só leva de quem tem, né!" (Francisco, 15 anos).

No fim de semana que saiu de visita, Francisco foi preso. Segundo o relato de outros adolescentes da Casa, estava apanhando muito. A namorada presa junto com ele estava com as pernas quebradas. A expectativa dos adolescentes é de que ele pudesse ser enviado novamente para esta Casa de Acolhimento, mas sabiam que ele ia demorar um pouco para sair da cela da delegacia, pois: "a polícia primeiro vai bater bastante, depois vai esperar passar um pouco os ferimentos, isso é tudo combinado" (André, 19 anos). Este adolescente diz isso por experiência própria. Numa tarde que foi em casa, me contou que levou um "salve", quando lhe perguntei do que se tratava, então disse: "umas porradas dos policiais (nomes omitidos pela pesquisadora)". Perguntei: porque te bateram? E ele respondeu: "isso é normal sempre que me encontram, me batem que é pra mim ficar ligado" (André, 19 anos).

Muitos agentes da lei têm prazer em bater nos adolescentes e isso é fato. A sociedade brasileira conta com inúmeras pessoas que pensam que isto está correto. Há, no imaginário popular, a ideia de que estes meninos não tiveram limites, ou seja, que seus familiares não bateram quando deveriam. Então nada mais justo do que apanhar agora, esse é um discurso que se encontra em muitas esquinas.

Há uma cultura instituída de violência física associada à aprendizagem do bom comportamento e do corpo castigado como a melhor punição que se possa dar a quem transgredir as regras sociais. A punição corporal tende a ser aceita como uma forma tradicional dessa cultura, o que de modo algum a justifica. Ainda que a obediência imediata possa ocorrer, o que precede à punição corporal é um aumento de agressividade por quem apanha, assim o ciclo da violência vai se retroalimentando nas mais diversas formas de tortura institucionalizada, da família aos presídios, passando por orfanatos e asilos, demonstrando que este é um problema crônico no Brasil.

A despeito das lutas instituídas pelos Direitos Humanos entre outros segmentos sociais, o fato é que de forma corriqueira os aprisionados sejam adolescentes ou adultos, são submetidos a um cotidiano de tortura, que recebe de forma empírica um forte apoio popular, demonstrando uma educação aquém da necessária para a tão propalada civilidade.

Recentes fatos ocorridos no Brasil e fortemente midiaticizados são da ordem dos justicamentos, referentes a episódios em que a população prende e espanca pessoas consideradas criminosas. Num caso extremo, mas não único, levou à morte uma mãe de família suspeita de sequestro infantil, suspeita que posteriormente se verificou inverídica. Este fato teve grande repercussão midiática, posto que uma jornalista, em noticiário televisivo de rede nacional, havia apoiado, irrestritamente, outro caso em que um grupo de pessoas prendeu num poste com um cadeado de bicicleta e espancou um adolescente que furtava celulares dos transeuntes. A possibilidade de apoio aos justicamentos feita em horário nobre televisivo por uma jornalista revela, em boa medida, a aceitação e incitamento de práticas de castigo corporal no Brasil.

É importante ressaltar, ainda, que nas redes sociais, a jornalista teve um grande apoio em resposta às vozes que levantaram o absurdo da situação. Assim, os justicamentos que são práticas também verificadas nas organizações criminosas vai tomando as ruas, tendo, como alvos, pessoas que gozam da reputação de cidadãos. Esse fenômeno revela,

entre tantas mazelas sociais, a descrença nas instituições de justiça que compõem um Estado democrático de direitos, mas que no Brasil tem uma eficácia questionável. E demonstra, principalmente, que há uma lacuna educativa e política da população, que ao invés de se unir numa luta pela melhoria do funcionamento deste Estado democrático de direitos e das suas instituições, a população se volta contra si mesma, numa relação de barbárie.

### 3.9 LUIZ

Luiz de 17 anos, que já foi detido inúmeras vezes, entende que apanhar é o normal, a dor compõe sua existência, da mesma forma que um doente que com ela necessita conviver: "Depois de eu ter caído umas 12 ou 13 vezes, eu já sei que vou apanhar sempre... não importa que eu só venda droga e não faça mal pra ninguém, sempre vou apanhar, é assim, é o normal" (Luiz, 17 anos). Em uma das instituições, um profissional, em especial, é citado por inúmeros adolescentes. Mesmo sabendo de sua violência e tentando ter em seus plantões bom comportamento, ninguém se livra do seu sadismo, de seu micro poder que se faz por bater covardemente nos adolescentes:

Daí eles mandaram pro (Nome da instituição omitida pela pesquisadora) fazia 5 dias que eu tava lá e já sabia que o seu (Nome do profissional omitido pela pesquisadora) batia com gosto, fiquei de boa, mas na hora do banho, daí tava na hora da ducha de manhã. Daí eu tava cantando um Hap, pá! Daí eu cheguei saí da ducha, daí eu cheguei e entrei no barraco assim. Daí o seu (Nome do profissional omitido pela pesquisadora) chegou lá no meu barraco e disse: Ah quem é que tava cantando aquela música, não sei do que. Daí eu cheguei e falei, na moral sou eu, porque. E, não sei do que, cala a tua boca... Daí eu cheguei e falei: cala a boca nada. Daí ele disse: Bota a mão pra trás. Aí eu falei. Eu não vou botar a mão pra trás, porra nenhuma irmão, tu não é polícia... aí apanhei pra caralho! De porrete, fiquei uns cinco dias mal. Eu queria ter uma arma naquela hora, aí ele ia ver (Luiz, 17 anos).

É comum que esses adolescentes se apresentem a juízes e promotores com ferimentos aparentes, mas quando perguntados, muitas vezes, negam ter apanhado. Estas são as regras do penoso jogo, pois sabem que por serem menores serão soltos num curto prazo de tempo, mas também sabem que logo podem voltar a se encontrar com seus algozes em situação de desvantagem, por estarem aprisionados e que a justiça pouco ou nada fará por eles. Desta forma, preferem omitir os espancamentos, ainda que qualquer exame de corpo de delito fosse o suficiente para uma averiguação na instituição de onde o adolescente saiu, elas raramente acontecem e, quando acontecem, acabam sem encaminhamentos efetivos.

Entendo que diante do quadro apresentado ser necessário pensar violências e justiça via trajetórias de vida e escolares de adolescentes, com uma perspectiva nova, qual seja a de compreender o que é crime e como os adolescentes deste tempo histórico estão envolvidos com ele, ainda que a pretensão não seja nada modesta e, portanto, impossível de contemplá-la em sua totalidade. O campo e as leituras necessárias, em decorrência dele, permitem primeiro um posicionamento dentro dos vastos modelos teóricos, porque há muito se sabe que a neutralidade científica é ficção e, ainda, aportar algumas análises que sobre o marco da formação como pedagoga, com estudos afeitos ao campo da história e da sociologia, são possíveis no limite deste trabalho. Nesta perspectiva, o estudo do crime como já apontei, se fez pela criminologia, área afeta ao direito, e nela do conjunto de ideias, com os quais fiz as primeiras aproximações, recorrendo à perspectiva da criminologia crítica, no entendimento elucidado pela socióloga e professora de criminologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Vera Malaguti Batista (2012).

Para entender o objeto da criminologia, temos de entender a demanda por ordem de nossa formação econômica e social. A criminologia se relaciona com a luta pelo poder e pela necessidade de ordem. A Marcha do capital e a construção do grande ocidente colonizador do mundo e empreendedor da barbárie precisaram da operacionalização do poder punitivo para assegurar uma densa necessidade de ordem (BATISTA, 2012, p. 19).

No detalhamento do conceito é possível observar que o que está na ordem do criminalizado ou não, são normatizados em conexões ao poder, que nunca é linear e nem pronto, O poder se faz nas permanências e rupturas organizadas nas práxis sociais. Neste sentido, se o poder hegemônico organiza e administra a conflitividade social pelo poder punitivo que incide em violências sistemáticas que culmina com a eliminação dos marginalizados por morte e aprisionamento, também haverá a resposta numa resistência que abre seu espaço social pela via dos delitos, entre estes destaque: o tráfico de drogas (atividade com o maior índice de envolvimento dos adolescentes pesquisados); pela defesa armada frente à polícia militarizada (repressão por tortura e morte); pela organização de justiça própria (que vai desde o julgamento até as execuções); por uma ética normativa afeita as singulares realidades (o andar certo no lado errado da vida); e todos são processos que tentam assegurar, de alguma forma, o direito de existir. São os humanos dessocializados, desintegrados, aliados da ordem comum (a clientela segura de aprisionamento por crimes) impondo o seu estar no mundo.

Considerando os adolescentes desta pesquisa na perspectiva das condutas de risco a partir da prática de atos criminalizados, fica patente o significado do ter *status* nele, muitas vezes, representado por estar armado. A posse da arma traz uma identidade substituta artificial. Há uma fetichização, um erotismo que lhes permite ser um outro muito especial, assim como o carro<sup>47</sup> para jovens das classes sociais mais privilegiadas, que nas palavras de Le Breton (2009b, p. 59), se transforma em "parceiro, fonte de supercompensação, que permite ao jovem alcançar uma outra versão de si mesmo, para o bem o para o mal".

Os entrevistados que assumem a identidade de "bandido" com orgulho, o fazem porque ela os reposiciona a uma versão mais valorizada do que as que ostentavam antes. De alguma forma agora estão sendo vistos e seus *status* se elevam por serem temidos, conseguem provocar no outro alguma mobilização que não seja a inviabilização. O crime os empodera subjetivamente, sendo, portanto, componente da luta pelo poder, numa contraordem, assim, retomo as

---

<sup>47</sup> Para ler mais sobre condutas de risco na utilização de veículos, sugiro a leitura da obra *Risquer sa vie pou une course* de Leila Sollberger Jeolás e a obra *Condutas de Risco dos jogos de morte ao jogo de viver* de David Le Breton.

palavras de Francisco: "Eles faz as leis, mas nós faz a ordem" (Francisco, 15 anos). Forçosamente precisamos compreender que se estivéssemos tratando de literatura e não de vidas reais, o título para um livro seria *Castigo e crime* ao revés do maravilhoso clássico de Fiodór Dostoiévski<sup>48</sup>.

Os teóricos da criminologia crítica, no Brasil, vêm desenvolvendo uma série de estudos em que demonstram como, ideologicamente, se fabricou o tráfico de entorpecentes e, por consequência, o traficante como o grande mal social, esvaziando o debate de que a justiça penal é construída para o controle diferencial das ilegalidades populares. Numa abordagem despida de preconceitos, se interrogássemos o porquê são permitidos a venda e o consumo do álcool e não da Cannabis Sativa (Maconha), forçosamente nos depararíamos com estudos comprovando que os malefícios individuais e coletivos advindos do consumo exagerado de álcool são, potencialmente, maiores do que o da maconha. Novamente é necessário fazer a conexão elementar entre crime e contexto socioeconômico, até porque, mesmo dentro do permitido e do proibido é que parcela da população é de fato aprisionada e morta, por fazer o comércio ilegal.

Os dados são bastante esclarecedores, segundo o professor David Nutt, principal assessor do governo britânico para questões de drogas, que também preside o Conselho Consultivo sobre o Abuso de Drogas. Segundo ele, fumar maconha cria apenas um "risco relativamente pequeno" de causar uma enfermidade psicótica, se comparado, por exemplo, ao risco de fumantes padecerem de câncer de pulmão. O álcool e o tabaco são muito mais perigosos que o ecstasy, a canabis ou o LSD. No último relatório divulgado por este pesquisador, o álcool figura como a quinta substância mais maléfica para o organismo, depois da heroína, da cocaína, dos barbitúricos e da metadona. O tabaco ocupa o nono lugar, à frente da maconha (11º), do LSD (14º) e do ecstasy (18º). Seu estudo, elaborado para o Centro de Estudos de Criminologia e Justiça do King's College de Londres, propõe que todas as drogas, legais e ilegais, deveriam ser hierarquizadas de acordo com um índice de danos causados, para esclarecer a população.

Pensar o direito penal, exige observar as relações socioeconômicas, especialmente porque a aplicabilidade da lei ocorre em relação ao extrato social a qual o praticante do ato ilícito está

---

<sup>48</sup> Fiodór Dostoiévski é autor do clássico *Crime e castigo*.

inserido. Na nossa amostra, os adolescentes são, em maioria, brancos (75%), mas em relação a este fato, dois fatores necessitam ser explicitados: primeiro, o Estado de Santa Catarina se compõe, majoritariamente, de população de etnia branca (88,1%), conforme dados do IBGE-Censo de 2010; e, segundo, esta pesquisa ocorreu em instituição de semiliberdade. Porém, inúmeros e importantes estudos demonstram que quando se trata de adolescentes negros, os tratamentos costumam ser mais cruéis, incidindo sobre medidas de restrição de liberdade e até mesmo de morte.

Passados dois séculos da proclamação do direito penal do fato - isto é, de um direito igualitário para todos os infratores -, o sistema de justiça criminal continua a funcionar como um direito penal do tipo de autor; e que o estereótipo do criminoso - que guia a ação da polícia, dos promotores, dos juízes e domina a opinião pública e os meios de informação de massa - corresponde às características dos grupos sociais entre os quais o sistema seleciona e recruta seus clientes reais entre todos os potenciais, isto é, entre os vários infratores distribuídos por todas as camadas da população. Isto, segundo as autoras, significaria dizer que o problema que move a ação do sistema não é propriamente a realização do delito descrito pelas leis ou a defesa dos bens jurídicos, mas o controle ou a destruição dos grupos mais pobres da população, aqueles percebidos e definidos como 'classes perigosas'. Gerlinda Smauss demonstra que não são punidos aqueles que roubam somente porque roubam, mas porque roubam quando deveriam trabalhar, porque deveriam aceitar viver com um salário mínimo e precário (enquanto não são punidos aqueles que roubam mas não estão em posição subalterna no sistema produtivo) e Vera Malaguti conclui sua análise sobre o processo de criminalização por drogas dos adolescentes pobres no Rio de Janeiro observando que "o problema do sistema não é a droga em si, mas o controle específico daquela parte da juventude considerada perigosa" (BARATTA apud BATISTA, 2003, prefácio).

Com as atualizações do sistema capitalista, em que pesam o desemprego e o aprofundamento das desigualdades sociais, o poder hegemônico necessita, de forma substancial, ter o controle do tempo livre, energia viva que os adolescentes das periferias urbanas insistem em tornar visível, ameaçando a ordem estabelecida. A escola que seria uma alternativa de contenção de potencialização desta energia, esvaziada dos sentidos que está, até mesmo, para a ordem do capital, torna-se pouco eficiente para uma absorção que, de alguma forma, regulasse positivamente uma boa parcela do tempo livre destes jovens. Neste sentido, a despeito de toda legislação que vem se ampliando, como a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos em 2017 e projetos de ampliação de horas da jornada escolar, um expressivo contingente de meninos e meninas no Brasil são dela defenestrados antecipadamente e absorvidos pelo crime. Esta realidade será enfrentada por confronto, tortura e genocídio.

Quando pergunto a Luiz se nesta Casa de Acolhimento<sup>49</sup> em que estamos, ele já apanhou ou viu alguém apanhar, ele com sinceridade responde: "Não, mas estes caras do governo vão pra todo lado, agora que o (nome da instituição omitido pela pesquisadora) fechou, quem garante pra senhora que o seu (nome do profissional omitido pela pesquisadora) não tá em outra parte?". (Luiz, 17 anos). Neste contexto, o que os adolescentes esperam é uma oportunidade, só uma, de se encontrarem numa situação diferente com seu algoz, muitos deles afirmaram que sabem que o seu (nome do profissional omitido pela pesquisadora) está marcado, "aquele verme vai achar o dele, um dia ele vai cair na nossa mão, aí o sofrimento dele vai ser grande". (Luiz, 17 anos). Pergunto a Luiz se ele já matou alguém, ele me diz: "que nunca, mas um tipo como o seu (nome do profissional omitido pela

---

<sup>49</sup> A Casa de Acolhimento em que realizei a empiria não era o meu objeto de pesquisa, mas entendo ser importante informar que se trata de uma ONG conveniada com a Secretaria de Justiça do Estado de Santa Catarina e de que constatei enormes esforços para que seja um ambiente distinto dos modelos que se assemelham a cárceres. Além disso, nenhum dos adolescentes entrevistados relatou qualquer tipo de abuso ou tortura vivido nesta Casa. Da mesma forma registro que os profissionais buscam estabelecer relações com os adolescentes distantes da visão de carcereiros e que a despeito de uma estrutura adequada (entre outras questões presenciei atraso de salários todos os meses em que lá estive) buscam se perfilar como educadores sociais.

pesquisadora), merece morrer e sofrer, mas a lista dos que querem fazer isso é grande, eu nem tenho chance, uma pena" (Luiz, 17 anos).

Luiz não tem pai, vive com outros familiares e vendia maconha para se sustentar, está fora da atividade faz um tempo e me diz que gostaria de viver outra vida, mas: "A real é que só sei fazer isso pra viver, vou trabalhar no que? Ser lacaio para ganhar nada, pra não conseguir nem comer direito?". (Luiz, 17 anos). Da escola abandonada na 6ª série, sua visão é bem pessimista, ou talvez realista: "olha eu vou neste supletivo aí, eu quero muito aprender, mas eu não aprendo nada que sirva, os homi manda a gente vai, queria muito que servisse, mas não serve". (Luiz, 17 anos). Pergunto-lhe como deveria ser a escola, e ele diz: "Eu não sei, mas essa aí não serve pra nada mesmo... tá... o cara com um diploma arranja trabalho melhor, mas até chegar o diploma, come o que?" (Luiz, 17 anos).

A escola é uma alternativa pouco provável, porque dentre outras situações, sua temporalidade é longa, não permitindo aos adolescentes que precisam se sustentar integralmente, visualizarem um resultado imediato e, além disso, a escola não muda, saídas e retornos dos adolescentes em condutas de risco demonstram a permanência dos mesmos mecanismos escolares de exclusão, ao mesmo tempo em que suas trajetórias os deixam, cada vez menos, adaptáveis a este sistema: "Daí, sabe como é mau, eu achava a escola, todo o dia a mesma coisa. Daí o cara vai ficando mal, daí foi quando eu comecei a entrar na briga (entrar em atividades criminosas), aí já era. Tá loco, não sai mais" (Luiz, 17 anos).

Quando recolocados na escola por sentenças judiciais, cuja finalidade última é assegurar ao adolescente o direito fundamental à educação, eles a sentem como uma parte integrante da penalização: "É, pode voltar pra aula, que vai ser tudo igual. Agora que eu fui pra lá, pro supletivo, eu não gostei não. Chato pra caramba. É uma tortura, o juiz obriga o cara a ir assim como um castigo" (Luiz, 17 anos). O sentido do que lhes é proposto no processo ensino-aprendizagem lhes escapa, diante da concretude de suas vidas, o sentido da escola é nulo.

Luiz nunca teve acesso à obra do economista Amartya Sen, que entre tantos ensinamentos nos diz que a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas, em vez de meramente como baixo nível de renda, muito embora uma possa decorrer da outra, mas este adolescente, cotidianamente, sente no corpo a pobreza material, a pobreza intelectual, a pobreza social, além da pobreza afetiva. Assim,

seu conhecimento é prático e aprofundado de uma realidade que assola nosso país, corroborando com esta realidade os dados do Relatório do Fórum Econômico de Davos, ocorrido na Suíça em 2014, explicitam que apenas 85 pessoas no mundo detêm 46% de toda riqueza produzida no planeta e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulga que, no mundo, 73 milhões de jovens estão desempregados e este número segue em crescimento, indicando, claramente, que a realidade de Luiz é a realidade de uma expressiva quantidade de jovens no mundo.

### 3.10 DAVID

David, de 16 anos, foi um de meus entrevistados mais complexos. É um menino franzino e de feições envelhecidas. Ao contrário de muitos dos outros entrevistados, não usa roupas de marca, e havia sempre uma expressão tensa em seu rosto, algo em seu olhar chamava a atenção, algo difícil de traduzir em palavras. Raiva, ódio e dor não contemplam minhas impressões, talvez um olhar intimidador, mas que não era dirigido exatamente a mim. É como se uma característica aprendida passasse a compor seus traços orgânicos. Algumas vezes, o vi rindo bastante, mas ainda assim, aquela expressão estava presente. David tem algumas peculiaridades, como a forma de se alimentar, a relação com a família, a escolha das vítimas e certo prazer em provocar dor em pessoas que considera más.

Chamou-me à atenção o fato de nunca comer nos horários em que as refeições eram servidas. Enquanto no lanche da tarde os demais adolescentes consumiam 3, 4, 5 pães ou pedaços de bolo para gastos energéticos de um organismo em total transformação, David rejeitava os alimentos, costumava comer apenas uma vez ao dia, no máximo duas e em pequenas porções. Algumas vezes o vi se esgueirar até a cozinha para misturar vinagre, sal e açúcar ao café, quando lhe perguntei que sabor tinha, ele respondeu: "Tia é igual a vodka" (David, 16 anos). Também percebi que consumia açúcar puro ou, para disfarçar, quando não podia alcançar o vinagre e o sal, enchia uma caneca com açúcar e pingava um café preto.

Pensei que talvez a abstinência a algum tipo de droga pudesse estar relacionada a este comportamento. Fiz longas entrevistas com David e no que concerne ao uso de drogas ele revelou que consumia maconha e cigarro, pois: "Cocaína não gosto, nem de Crack, bala, doce, nada, nada, nada só maconha e cigarro" (David, 16 anos). O consumo de

álcool também não era cotidiano: "Gosto de Vodka e Red bull, mas só quando tem festa, que é quase nunca, bebo pouco, minha mãe não gosta que eu beba não, aí eu respeito" (David, 16 anos).

Quanto à relação familiar, um emaranhado de situações contadas pelo entrevistado e presenciadas por mim, durante algumas visitas que ele recebeu na Casa, permite inferir que a construção da autonomia deste adolescente se processou numa confusa relação, que ao mesmo tempo em que o mantém indevidamente no mundo da infância e, ao mesmo tempo, lança-o, pela via do crime, ao mundo adulto, gerando uma conduta perversa<sup>50</sup>.

Filho mais novo de uma família de 8 irmãos, David faz uma classificação desta família estruturada pela religiosidade e pelo gênero: "Toda a minha família são 3 tipos de coisas. Quem não é vida loka é crente, quem não é crente é... tem vida loka, tem crente e tem espiritismo. Tem 3 tipos de coisas na minha família. Eu sou... quase os 3" (David, 16 anos). Assim como seus irmãos estão totalmente vinculados ao crime e, em suas palavras, " ao diabo, meus irmãos trabalham para a religião do diabo". (David, 16 anos). Por outro lado, as mulheres da família se vinculam à prática religiosa do que ele chama de crentes ": a minha mãe e as minhas irmãs são crentes, minha mulher e minhas cunhadas também, a minha mãe exige que sejam crentes" (David, 16 anos).

Esta mescla, não incomum no contexto brasileiro, em que as divindades religiosas para o bem e para o mal, são invocadas para efeito protetivo na convivência cotidiana e no entendimento de mundo, marca o comportamento e discurso do entrevistado. Le Breton (2009b) afirma que muitos jovens aderem à seitas como forma de abandonar sua identidade, do esforço de sentir, de viver e pensar, buscando entendimento e alívio, mas quando estas seitas são totalitárias, elas aprisionam mentalmente o jovem e,

---

<sup>50</sup> Perversão vem do latim *perversione*, que corresponde ao ato ou efeito de perverter, tornar-se perverso, corromper, desmoralizar, depravar, alterar. É um termo usado para designar o desvio, por parte de um indivíduo ou grupo, de qualquer dos comportamentos humanos considerados normais e/ou ortodoxos para um determinado grupo social. Os conceitos de normalidade e anormalidade, no entanto, variam no tempo e no espaço, em função de várias circunstâncias. A perversão distingue-se da neurose e da psicose como modo de funcionamento e organização defensiva do aparelho psíquico.

aproveita-se das falhas, das feridas morais dos jovens, ela não as inventa. As técnicas de recrutamento apostam exatamente na confusão, no sentimento de insignificância. Elas sabem resolver o sofrimento para oferecer um bálsamo, dando a entender ao jovem que finalmente ele é compreendido. Oferecem uma resposta, um engodo terrível sem dúvida, mas o tranquiliza por um tempo em sua busca desesperada por um apoio, por uma certeza para poder viver (LE BRETON, 2009b, p.69).

Em sua primeira entrevista, os relatos me pareceram fantasiosos, até porque não coincidiam com as informações oficiais sobre suas atividades. Esclareço: sua entrada na Casa se deu por furto a celulares, envolvendo-o no artigo 155 do Código Penal que indica subtração de bem alheio sem uso de violência, mas sua história demonstra uma vida permeada de atos extremamente violentos, com torturas e homicídios. Infelizmente, a ideia inicial que tenho de que seu relato pode ser fantasioso cai por terra, pois tenho a oportunidade de, numa outra ocasião, escutá-lo recontar a história de um assassinato por ele praticado, com os mesmos detalhes cruéis a um colega. Portanto, e mesmo que não houvesse ocorrido o desejo da prática é o que se torna mais revelador. É possível verificar que desde a infância sua trajetória se produz em meio a dor, mesclando violência sofrida e praticada, inclusive, na escola: "Eu levava reguada na mão, só porque eu surrava os outros colegas" (David, 16 anos).

(J) - E porque que tu surravas os teus colegas?

(D) - Porque quando eu era pequeno, mais pequenininho eu ia com mamadeira pro colégio.

(J) - Com mamadeira? E aí eles riam de ti?

(D) - É, hanrram. Aí, eles ficavam abusando. Aí eu falava pra eles parar. Eles não queriam.

(J) - Tu és o mais novo da tua casa, David?

(D) - Hunrrum.

(J) - E quem te tratava como bebê?

(D) - Hunrrum, as minhas irmãs e a minha mãe né!

(J) - Tu estavas com 6, 7 anos e levava uma mamadeira pra escola. E aí tu te sentias diferente das outras crianças?

(D) - Não, era só elas que vem me perturbar memo. Elas gostavam de levar headshot.

(J) - O que é um headshot?

(D) - Tiro na cabeça

(J) - E você deu um tiro na cabeça de alguma criança?

(D) - Naquela época não, eu ainda não tinha arma, mas queria ter dado.

(J) - E em outra época isso já aconteceu?

(D) - Em criança não, mas em marmanjo já, mas eu gosto mais de bater até ver a alma sair.

Em uma visita dos familiares de David na Casa, dois homens, um tio e um irmão, e quatro mulheres, que como ele me explicou são: a mãe, duas cunhadas e "aquela de blusa rosa que a senhora viu é a minha mulher" (David, 16 anos). Uma cena chama à atenção durante esta visita, a mãe na sala da coordenação, felizmente não na presença de outros adolescentes, o coloca no colo, deitado de lado, e se refere a ele como o meu bebê. Ele fica ali naquela posição encolhido sem constrangimento por um bom tempo. Compondo esta cena estranha, deslocada, as outras mulheres se comunicavam com ele como quem está admirando um recém-nascido. Ao sair da sala da coordenação, ele repete, como um mantra, que quer ir embora, a família que fica por um tempo prolongado é informada que passou muito do horário de visita. Assim vão embora deixando David com um sorriso no rosto sem, no entanto, abandonar seu estranho olhar. Este sorriso, fico sabendo depois, é por conta de um celular que um dos homens lhe deu às escondidas e que ele terá que entregar com muita raiva à coordenação dias mais tarde, pois está em período de adaptação e pelas regras somente pode usar o telefone fixo quando autorizado, "estes demônios pediram meu celular", reclama David.

Dentre estas mesmas mulheres que mimam David, uma delas lhe bateu bastante quando ele era pequeno, mas de alguma forma isso não o incomoda, ao contrário lhe provoca um riso solto: "era só risada, ela tinha uns 12, 13 anos, por aí, me batia muito... coisas que nem posso falar" (David, 16 anos). O entrevistado fica gargalhando por um bom tempo.

Sua relação com as mulheres é, ao mesmo tempo, de objetificação na forma como com elas se relaciona, e endeusamento, se puder relacioná-las a sua mãe. Pergunto se ele tem filhos, pois revelou que uma das mulheres que estava visitando é sua companheira, ele responde: "Tenho dois, pelo jeito, porque tem duas gurias falando que elas engravidaram e tão falando que o filho é meu. Um homem e uma mulher. Ah, eu não sei, nenhuma delas é a minha mulher, aquela que a senhora viu aqui" (David, 16 anos). Pergunto se ele sabe usar preservativo, se tem acesso a preservativos, se sabe que pode engravidar essas moças e/ou contrair e transmitir doença e ele dispara: "Ah, nem ligo" (David, 16 anos).

A relação de paternidade que David pretende constituir com essas futuras crianças, quando confrontadas com a materialidade que este projeto exige, não consegue antever possibilidades concretas. Seus relatos vão desde aspectos ilusórios, o que se chama de pensamento mágico, típico do início da adolescência, que é a ideia de que algo acontecerá para mudar a realidade que se anuncia, até a delegação total em que esperam que outros assumam as responsabilidades inerentes à maternidade e paternidade. Esses "outros" são sempre alguém de seus afetos, pois abominam os serviços públicos disponíveis, que de alguma forma os estigmatiza, como assinala David:

(D) - Quando eles... se for meu os 2, eu vou levar eles pra minha casa, com 1 ano, Eu vou sequestrar eles.

(J) - Sequestrar, mas e as mães e o sofrimento delas e das crianças?

(D) - porque as mães deles... eu sei que elas não gostam das crianças.

(J) - E quem vai cuidar deles?

(D) - É que eu já falei com a minha mãe. Eu vou trabalhar e a minha mãe fica cuidando. Aí tem também a minha mulher. A minha mulher vai cuidar. Entendeu? Principalmente quando for os meus filhos não vão pra Creche. Eu não vou colocar eles na creche.

(J) - As creches, em sua maioria, aqui em Florianópolis são de boa qualidade, elas são importantes para as crianças, lá elas podem se alimentar adequadamente e receber uma educação

que melhora todo o seu desenvolvimento, existem nas creches públicas ótimos profissionais.

(D) - Aí vai servir só pra mim matar gente.

(J) - Só pra que?

(D) - Pra mim matar as pessoas que tão lá na creche.

(J) - Pra ti matar as pessoas que estão lá? Por quê? Porque tu achas que não vão tratar bem os teus filhos?

(D) - Vão mexer com a minha família, eu sei que vão ter que ser liquidado. Quando a gente tá neste outro lado, sempre rola preconceito, até com os pequenos, que não tem nada com isso.

(J) - Entendo o que estás me dizendo, mas como vais criar teus filhos sem as instituições, a escola, por exemplo?

(D) - Minha mãe vai criar pra mim, mas creche, não vai. Não vai de jeito nenhum. Vai servir só pra mim matar as pessoas.

Uma nova revelação sobre a forma de ver as mulheres e os homens aparece ao descrever as pessoas que rouba. Ao contrário de outros que praticam furto e roubo, que preferem mulheres, por entender que são alvos mais frágeis e vulneráveis, David prefere homens, jovens da sua idade e que ele considera rico, aos quais denomina de playboy: "Mulher eu já roubei, mas não gosto, lembro das minhas irmãs, da minha mãe, não é bom, eu só gosto de pegar os playboy, é melhor. Aí eu gosto quando eles reage. Aí eu enforco eles" (David, 16 anos). Ao dizer isso, seu rosto se transforma numa expressão de felicidade, comento isso com ele, que diz: "Porque eu tava me lembrando... muitas cenas eu já fiz" (David, 16 anos). Segue o diálogo em que David explica o que é um playboy e porque bater neles é prazeroso:

(J) - Tu tens raiva do Playboy porque? Tu achas que o Playboy é no que diferente de ti?

(D) - Eu sou um jovem, mas eles se acham mais do que um jovem. Odeio o rico. Odeio tudo o que é tipo de pessoa que se acha os tal.

(J) - Como é que tu consegues separar um rico de um filho de uma pessoa que vende numa loja, por exemplo, que é um trabalhador que dá uma roupa melhor, vamos dizer assim, para o filho?

(D) - Porque essas pessoas que sempre pode se vestir bem, mas não se acha. Tem que ter humildade. Se a senhora me ver na rua. Posso tá do jeito que for, mas se a senhora vem conversar comigo ou pedir qualquer informação, eu vou dar. E eles já não. Eles querem se achar num tal, num máximo. Aí isso daí já me indigna mais. Sempre querem ser mais do que não são. Não adianta ser rico e querer se achar. Passar por cima dos outros de classe média.

(J) - Tu não achas que pode ter gente que pode ter dinheiro, mas que não pensa assim?

(D) - Mas, essas pessoas que eu pego, sempre se acham assim. Eu sempre testo antes de eu assaltar.

(J) - Me conta como é que tu faz isso?

(D) - Antes de eu assaltar eu sempre chego e falo bem de boa. Aí, antes de eu dar a voz de enquadro. Aí já falo, já olho assim... fico conversando, até um certo ponto. Quando eu já vejo, eu começo a perguntar algumas coisas. Aí eu já sei que eles tão querendo se achar mais. Aí eu se indigno mais ainda. E vou batendo na cara ó, só na lata. Tapa não dou. Só dou soco, chute e por aí. A gente chega e fala ó é um assalto. Não reage. Daí quando reage é só headshot, é só na pinha. É pegar a arma e dar um tiro na pinha.

(J) - Tu já atirastes em jovens. Nos playboys?

(D) - Pouco, eu só gosto de dar soco. Mas se for preciso aí eu digo que é headshot. Aí eu desconto toda a minha raiva, que eu tenho, neles.

(J) - Nunca aconteceu de uma dessas pessoas reagir e te bater de volta?

(D) - Não. Porque se ele bater de novo, aí se eu ir sozinho. Igual eu tava dizendo pra senhora. Se eu ir sozinho e alguém quiser reagir... eu sei que é eu ou ele que vai morrer. Aí se eu ir e chegar e ele quiser reagir, do mesmo jeito que ele vai bater eu vou bater também. Aí, nesse bater... quando eu começo a bater eu começo a enxergar sangue eu não paro até a hora que não... que não sair a alma do cara. Porque, do mesmo jeito, pode ser o tamanho que a pessoa for. A hora que me bater, eu vou bater até a hora que... pelo menos um comigo eu vou levar... Vou levar um pro inferno.

(J) - Não tens medo porque tu estás armado? Ou porque tem outros contigo?

(D) - Não só eu sozinho. Eu sou capaz de matar se quiser reagir. Aí quando eu vou com os outros. Os caras sempre falam: não é pra fazer isso. Aí pá! então eu faço tudo certo. Meus amigos não gostam de bater, eu gosto.

(J) - E o que tu pegas dos playboy?

(D) - O celular. Hanrran. Aí eu gosto quando eles reage. Eles querem fazer frente.

(J) - E como é que tu sabes que vale a pena. Tu observas se a pessoa tem um celular na mão? Como é que é um celular bom. Porque pode não ter um bom?

(D) - Porque o playboy só anda com Gálaty51. Tudo celular digital. Tudo lançamento, entendeu eles ostenta. Eles ficam andando sempre de skate, de bicicleta, ou a pé. Os playboy fumam maconha com crack. Eles pagam, eles pegam só amassam a pedra que ela vai ficar igual um pó. Aí eles trancam, fecham o baseado e só misturam... são uns otários, a droga que eles consomem, eu não consumo.

David desnuda o que a sociedade não quer ver, o jovem de classe mais favorecida consome droga, mas raramente vai preso por isso ou é rotulado de marginal. A questão das drogas está relacionada diretamente com o extrato social, quanto mais pobre, maior a pena. David também expõe o fosso entre quem consome aparentemente sem esforço e ostenta o que consome e o quanto isto incomoda o jovem que vive na periferia, ao contrário de muitos relatos feitos pelos outros membros da Casa. David não quer poder usar as mesmas coisas que os ricos, quer ser respeitado, reconhecido sem estes recursos, é sua existência que está em pauta, bater em quem pela aparência lhe diminui na sociedade, que valoriza o ter, é o exercício de sua virilidade, de sua condição de existência, do seu estar no mundo. Enfim, a violência é a forma de

---

<sup>63</sup> Marca de celular que custa entre R\$ 800,00 a R\$ 1.200,00 dependendo do modelo, no mesmo período em que o salário mínimo pago aos trabalhadores do Brasil é de R\$ 622,00 e, ainda, segundo dados de 2011 e 2012 do IBGE, 43,1% das famílias apresentaram renda média mensal domiciliar per capita inferior a um salário mínimo – o que representa 27 milhões de domicílios.

expressão, de se fazer presente num mundo que teima em invisibilizá-lo. Quando questiono se ele pega além dos celulares, roupas, tênis, bonés daqueles que ele considera playboys, a resposta é objetiva: "Se eu me encarnar mando passar, mas eu não quero parecer playboy, tenho nojo deles" (David, 16 anos). Insisto dizendo-lhe que os celulares de playboy, ele quer, e novamente sua afirmação me diz que é por outra lógica: "quero porque aí eu vendo por 500, 600 reais e posso fortalecer lá em casa, meus irmãos, minha mãe. Esses playboys não têm problema não, eu tenho" (David, 16 anos).

Pergunto-lhe que problemas têm um adolescente de 16 anos e ele vai relatando a prisão de seus irmãos, o fato de estarem sendo torturados no presídio de segurança máxima que atende a região de Santa Catarina. Além disso, ele quer saber se eu vi as cenas mostradas pela mídia televisiva local e nacional em que seu irmão aparece apanhando muito. Nessas cenas, os presos estão nas celas e conseguem filmar, com um celular, sessões diárias de espancamento, e em uma dessas sessões, um preso leva um tiro na perna, efetuado por um policial. Foi a primeira vez em que houve a divulgação do vínculo entre torturas nos presídios e as queimas de ônibus<sup>52</sup> e outros protestos violentos que ocorreram em todo o país.

---

<sup>64</sup> Como já referenciei uma onda de violência teve início no Estado de Santa Catarina em novembro de 2012, quando foram registrados vários incêndios cometidos, principalmente, contra ônibus. Apesar de aparentemente ter-se controlado, no início do ano seguinte se constataram novas levadas de violência. As investigações apontam como sendo as desordens oriundas de uma retaliação de criminosos aos casos de maus-tratos nas prisões de Santa Catarina. A primeira grande onda de violência ocorreu entre os dias 11 e 18 de novembro de 2012. Os ataques ganharam notoriedade no noticiário local e nacional, devido à grande quantidade de ônibus incendiados. Bases das polícias civil e militar também foram alvo de disparos com armas de fogo. Devido aos ataques, o transporte público municipal em Florianópolis trabalhou com horários reduzidos e com escolta policial, a partir dos terminais de integração, especialmente os com destino ao norte da ilha, onde os ataques aos ônibus foram maiores. Os ataques ocorreram em 16 cidades, muitas delas concentradas na região da Grande Florianópolis. Foram registradas 58 ocorrências, sendo 27 delas ataques a ônibus. O restante foi a bases das polícias militar e civil e veículos particulares. Após as denúncias e investigação de maus-tratos, superlotação os ataques cessaram por ordem dos próprios presidiários. Santa Catarina está entre os seis estados com o maior número de denúncias de violência dentro das prisões. Até as 19h do dia 20 de fevereiro, a Polícia Militar havia confirmado

A violência presente na vida de David será incorporada como um recurso de justiça. Ele a utiliza para tudo o que, de alguma forma, o desqualifica e, como poderemos constatar, este recurso, ainda que possa se relacionar com a produção da subsistência econômica, tem uma forte conotação na produção da subsistência de um eu, de alguém que quer ter valor social para si, para sua família e, em especial, para a sua mãe. Reproduzo na íntegra um relato que me concedeu em entrevista, o mesmo que o ouvi recontando para um colega na praia, enquanto estavam em uma aula de surf.

(J) - David, você me disse que usa arma para ser respeitado em algumas 'cenas', ou seja, em assaltos, como no caso do minimercado, mas me dissestes também que não gostas, preferes agir sem arma e se necessário bater até a morte, isto já aconteceu?

(D) - Eu tô no meu canto e a senhora tá no da senhora. Do mesmo jeito que eu não vou perturbar a senhora. A senhora não pode vir me perturbar. Mais daí, tem gente... certas pessoas que sabem pedir a morte certa. Incomodam pra todo mundo... aí chega até um certo ponto. E vem incomodar a minha família... aí até um certo ponto que a minha família não aguenta, e toma uma atitude. É brincadeira eu tenho paciência até pra muito mais coisa, meu Deus! Paciência pra brigar. Paciência pra... a única coisa que eu falo é que a minha paciência que estóra rápido, é xingar a minha família. Pode me xingar de demônio, mas aí a hora que tacou pra mãe, irmã. Aí o bagulho é outro. Eu peguei um cara até a alma dele ir embora só porque me xingou de filho da puta. Se for um estranho me xingando de filho da puta, colocando a minha família, a minha mãe no meio, eu vou matar. Não importa se seja polícia ou

---

111 ataques. Além dos veículos incendiados, foram disparados tiros e jogados coquetéis-molotovs contra prédios públicos. O governo do Estado solicitou o apoio da Força Nacional para conter os atentados. No dia 16 de fevereiro as forças nacionais chegaram a Santa Catarina. Sua presença coibiu a ocorrência de novos ataques e houve a transferência de presos influentes para prisões federais, principalmente para Mossoró.

vizinho. Uma hora ou outra eles podem me prender, me xingar de filho da puta, dar tapa na minha cara, mas quando eu sair daqui. Eu se injurio mais ainda. Eu tenho uma lista pra pegar. Esse cara que eu matei, ele é tio da minha mulher. Uma hora ele foi lá... o meu irmão tinha levado um tiro de 12 no pé. Ele pegou e aí nós tava lá na frente, na garagem, fumando um baseado. Aí ele chegou e ah! filho da puta, isso e aquilo. E olhando pra nós e falando só pra nós. Tava só nós ali e ele começou a xingar nós. Aí o meu irmão falou: oh! nós vai te matar. Foi avisada até a mãe dele, a mulher dele. Daí o filho dele desceu e nós... aquele sem vergonha ali, nós vai matar ele hoje. O filho dele disse 'ó é nós, bem nessa, memo. Foi mandado avisar e tudo. Eu e o filho dele matamos o cara, o filho dele deu uma porrada... aí eu exterminei. Eu quebrei o osso do joelho, do pé. Parti o crânio no meio. Ele pesava 45 quilos foi morrer com 100. Gastá bala eu não gasto. O jeito de eu matá. Eu gosto de matá dando soco, chute, quebrando tudo quanto é tipo de osso. Abri a cabeça dele, quebrei esse braço dele, quebrei costela enquanto ele tava vivo. Eu tava dando risada, muita risada.

Como não há registro desta história na Casa de Acolhimento, pergunto se ele respondeu por este ato, até para entender se é real esta história, ou fantasia, ou ainda, uma mistura das duas coisas. A resposta é das mais comuns, quando a morte é de humanos que tem envolvimento no crime: "Ninguém responde não. Nós tamo sendo investigado. Mas aí eu também não ligo. Ah, também isso não dá em nada. Ele era lá da comunidade. Ele não servia pra nada" (David, 16 anos).

A tendência é observar David sob um prisma patológico, o prazer em bater, o riso fora de hora, a confusão entre ser adulto ou criança, a alimentação incomum, mas além de eu não ter formação na área para produzir qualquer diagnóstico, obrigatoriamente tenho que pensar nos policiais que aparecem nas cenas televisivas referenciadas por David anteriormente, homens que torturam, espancam e matam, por puro prazer á outros homens que estão submetidos no presídio de segurança máxima e se David sofre de uma patologia inata, todos aqueles homens tem a mesma doença? Seria uma epidemia que assola nossa atualidade?

Ainda que este seja o caminho mais fácil, é necessário pensar sobre outras lógicas e por força dos limites deste trabalho, vou me ater aos adolescentes.

Um aspecto muito importante a ser considerado é o de que a separação entre normal e patológico não pode ser feita em categorias imutáveis, sem observar os contextos singulares em que se produzem cada um destes adolescentes e, como ensina o professor Le Breton<sup>53</sup>, interrogar os significados dessas condutas, buscando compreender onde estas atitudes se vinculam com a proteção de sua existência, até porque os estudos demonstram que: “Em sua maioria, as condutas de risco [...] afetam adolescentes ‘ordinários’, que não sofrem de nenhuma patologia, no sentido psiquiátrico do termo, mas de perturbações reais ou imaginárias de sua existência” (LE BRETON, 2012, p. 42).

Um dos prismas possíveis de compreensão das condutas de risco está no desenraizamento social a que são submetidos os adolescentes que vivem em periferias extremamente violentas, a tal ponto que buscam um gozo imediato, sem compromisso com nenhum amanhã. Para esses jovens no hoje já está difícil existir, assim quando não o fazem pelo consumo, até mesmo porque este é inacessível, muitas outras tentativas de se incluir vão se produzindo. Algumas dessas tentativas são perversas, no sentido literal do termo, pelo avesso, aquilo que não sem razão, causa grande repulsa em parcela significativa das pessoas, e que para estes adolescentes pode ser o que possibilitará o prazer, o sentido da vida, o que lhe permite ser. Por estarem aliçados de muitas formas, exige a estruturação de novos sentidos e como não há sentido sem materialidade, é com e na violência que serão experimentadas novas potencialidades que, de alguma forma, parecem proporcionar o controle de sua existência.

Ainda que pesem diferenças significativas tanto nas sociedades tradicionais quanto nas sociedades modernas os costumes e valores constroem a ordem social, garantindo a ocupação num lugar social e num projeto definido de futuro.

---

<sup>53</sup> Notas das aulas da disciplina Conduta de Risco, ministrada pelo Professor David Le Breton, em que a pesquisadora foi aluna, na Université de Strasbourg em 2013.



#### **4 O FEMININO - AS VOZES DAS ADOLESCENTES EM ATOS CRIMINALIZADOS**

Se na abertura do capítulo 3, que trata das vozes dos adolescentes do sexo masculino, iniciei com uma nota sobre os territórios de onde provém, que também serve para as adolescentes, vou privilegiar, nesta introdução, uma categoria comum a ambos os sexos, a sexualidade. Para compreender as dinâmicas empreendidas pelas moças em atos criminalizados, sem correremos o risco dos fáceis julgamentos machistas, de que elas se utilizam da sexualidade para garantir mobilidade e *status* social sem que isso tenha a ver com as dinâmicas sexuais dos rapazes, priorizei iniciar com a análise coletiva desta categoria, para posteriormente, dar espaço às vozes individuais das seis entrevistadas.

As vivências amorosas e sexuais destes adolescentes são marcadas entre os preceitos machistas e patriarcais e as novas formas de viver a sexualidade, em que pesam importantes fissuras nos modelos pré-estabelecidos. Estas fissuras, traduzem maior liberdade, mas na ausência de educação sexual ampliam a vivência de sexo casual, desprotegido e inconsequente. Além dos relatos, pude acompanhar alguns namoros na Casa de Acolhimento que iniciavam e terminavam rapidamente, havendo significativas trocas de companheiros, algo frequente entre adolescentes em geral e não apenas aos adolescentes envolvidos em atos criminalizados.

O hedonismo é uma importante marca das vivências sexuais nesta fase da vida. Uma conhecida característica da adolescência em geral, diz respeito à impossibilidade de entender que situações ruins ou problemas graves podem lhe alcançar, não pela falta de informação, mas por produzir um pensamento em que o "mal" incidirá sobre os outros, construindo um entendimento de que estão magicamente protegidos. Este pseudopensamento protetivo, aliado à ânsia de viver todas as coisas "boas e disponíveis" com urgência, uma vez que todo amanhã lhes parece muito distante, é uma característica que os vulnerabilizam em muitos aspectos da vida, nas questões sexuais isso não é diferente.

Nossos entrevistados iniciaram suas vidas amorosas e sexuais dentro da média brasileira, as meninas por volta dos 13 anos e os meninos entre os 14 e 15 anos. Os entrevistados dizem conhecer os métodos de proteção e as doenças sexualmente transmissíveis, bem

como a gravidez indesejada, mas na prática, os rapazes não se protegem e as moças utilizam apenas proteção à gravidez.

Uma das medidas adotadas na Casa de Acolhimento é a utilização de anticoncepcional injetável para as moças. Há, na sala da coordenação, um quadro com a data do ingresso, a aplicação da primeira dose e as datas subsequentes, quando a adolescente será levada ao sistema de saúde para tomar as próximas injeções. Aqui inúmeras análises podem ser estabelecidas, como a anticoncepção como obrigação das mulheres, até porque para os homens não há disponível injeções ou comprimidos, bem como a possível arbitrariedade da obrigação de se submeter a tais injeções, em contraponto a uma medida que visa um benefício pessoal e coletivo, pois impede a gravidez precoce. O fato que registro é de que as adolescentes entrevistadas apontam esta medida preventiva como muito positiva: "Ah é de boa, a gente fica tranquila né! um problema a menos" (Mariele, 15 anos). Ou como disse Ana: "eu tomava comprimido, mas achei a injeção melhor, aí eu não esqueço, porque tô sempre esquecendo" (Ana, 18 anos).

O uso de camisinha lhes parece importante se pensam na doença AIDS, mas como me disse Verônica (16 anos): "Aí tia! Na hora do tesão quem que vai pensar em doença", ou David (17 anos) quando perguntado se ele não sabe que pode contrair doenças ou engravidar as moças se fizer sexo sem camisinha: "saber eu sei, mas eu nem ligo". Para além dos aspectos médicos e higienistas, os sentimentos são voláteis, a parceria amorosa e sexual se dá pela conveniência do momento, numa vida centrada no imediato, porque não vislumbram mais que o agora.

A sexualidade dificilmente pode ser pensada num projeto de encontro com longa permanência, pois para os adolescentes em conduta de risco que envolvem atos criminalizados, a vida é assentada sobre incertezas. Assim, desejos serão satisfeitos numa atividade sexual lúdica, e observamos que sofrer por amor é algo que ocorre, mas neste contexto, ele é fugaz, de curta temporalidade: "Eu tava gostando dele, mas agora foi preso, aí tenho que me adiantar" (Ana, 18 anos).

Os adolescentes do gênero masculino, por força de suas atividades, podem habitar vários lugares para, por exemplo, se ocultarem da polícia, o que lhes favorece a atividade sexual com diversas moças ao mesmo tempo em distintos ambientes, muitas vezes do mesmo bairro, "tem duas gurias lá no bairro dizendo que tão grávida e que o filho é meu, mas nenhuma é a minha mulher" (David, 17 anos).

Assim, aos adolescentes homens, ficam permitidos múltiplos relacionamentos amorosos, ao mesmo tempo em que exigem a fidelidade de suas parceiras, em especial as que denominam como “minha mulher”. Por outro lado, o aprisionamento quando ocorre vai liberar algumas das moças para novas vivências sexuais, ainda que sejam entendidas como propriedades dos seus ex-companheiros, o que indica até perigo de morte, e esse fato as leva, muitas vezes, a adotarem a estratégia de buscar proteção com parceiros mais influentes no crime.

Verifico que a conduta de risco sexual destes adolescentes, neste contexto, explicitada sobre as diferenças no desenvolvimento de meninos e meninas que ainda são marcados por estereotipados papéis sociosexuais, em que o masculino necessita provar sua virilidade também por desempenho sexual, o que pode ser entendido pela quantidade de relacionamentos que pode colecionar e por ser capaz de “fazer filhos”. E para o feminino, no cultivo da estética do corpo, também em obediência a padrões impostos pela sociedade patriarcal e machista, levando-as, muitas vezes, a encontros marcados pela objetualização feminina, travestida de liberdade.

Não é incomum que moças assumam crimes praticados por seus parceiros como uma obrigação “contratual” de proteção a seus “homens”. Ana, de 15 anos, encontra-se em vários processos, inclusive um por homicídio, que diz ter sido praticado por seu ex-companheiro, que agora está preso: “Eu tenho que viajar para responder uma bronca, é um homicídio, mas nem estava na fita, não vou assumir não, já assumi muita coisa por ele, agora que ele tá preso eu vou negar, vou negar” (Ana, 18 anos). Pergunto por que ela assumiu coisas que não fez e ela revela outro aspecto dos casais envolvidos em atos criminalizados, particularmente quando o homem é adulto e a mulher adolescente: “Ô! Se eu não assumisse tava perdida, eu sou de menor ele dizia, ele me batia, batia muito, eu tenho muito medo dele, agora que ele tá preso, eu tô livre, mas ele manda recado, diz que vai me matá.” (Ana, 18 anos). Apanhar dos companheiros, assumir crimes por eles, participar de atividades organizadas por eles, são funções esperadas nessas relações amorosas: “É o normal né! tia a gente tá ali com o cara, ele é nosso homem, então tem que entrar na guerra...” (Mariele, 18 anos).

Os rapazes desta amostra desprezam a conduta homossexual masculina e o demonstraram isso de diversas formas: “É viado, é viado, vamo quebrar”. Marcelo, 18 anos, faz esta fala para outro adolescente quando caminhávamos em via pública, sua indignação se deu apenas por

ter sido olhado por dois rapazes que estavam passando dentro de um automóvel. Quando questionei sua fala, me disse que "odeia viado." (Marcelo, 18 anos) e em sua defesa se posicionaram dois outros adolescentes: "tá certo mesmo, quer ser viado fica longe da gente aqui não tem vez não" (Francisco, 15 anos) e "boiola tem que se fuder!" (Tiago, 17 anos).

Diante de tais afirmações, pergunto se em suas atividades não tem companheiros homossexuais e eles demonstram que absorvem o discurso homofóbico e que este regulamenta as parcerias: "Tem boiola no crime sim, mas eles têm que se juntar com os iguais, ou com as mulheres, com nós não e tem mais, tem que ficar na deles, nada de gracinha pra cima do cara, aí nós quebra." (Marcelo, 18 anos). Pergunto, então, se nas suas famílias não há pessoas homossexuais das quais eles gostem e André, 19 anos, esclarece: "Até tem, mas aí é diferente, não vai dar em cima de nós." Como todo discurso homofóbico, o medo é de ser associado à opção sexual, reproduz-se, portanto, o discurso da insegurança pessoal, que no caso dos adolescentes, incide diretamente sobre seu *status*, sua virilidade. Neste grupo, nunca vi nenhum rapaz hostilizar Rafaela, que se posiciona como homossexual. Ao contrário, ela mantinha sempre boas relações com eles, o que comprova que a questão está no medo de perder o lugar da valorização social do masculino, próprio dos preconceitos fomentados pelas sociedades machistas e patriarcais.

O importante é perceber que entre esta atual permanência dos papéis de gênero comum às sociedades heteronormativas e patriarcais, há em nossa amostra, por parte das moças, vivências amorosas que gozam de uma fluidez que desestrutura, e a todo o momento, este conjunto de valores, permitindo outras tantas formas de relacionamento, em que as cartas do jogo sexual serão embaralhadas<sup>54</sup>, pois elas vivem relações homoafetivas, se autodenominando homossexuais ou não e, neste quesito, com menos repressão do que os rapazes, paradoxalmente.

Ana, 18 anos, ao se relacionar com Rafaela, fixa o modelo patriarcal pela proteção angariada de alguém que reputa um bom *status* no crime, mas ao mesmo tempo, pode vivenciar prazeres sexuais e amorosos distintos dos da heterossexualidade, sem adquirir qualquer rótulo e sem sofrer preconceitos junto aos outros adolescentes. Esta

---

<sup>54</sup> O termo embaralhamento das cartas nos jogos sexuais é um termo estruturado pelo sociólogo Alexandre Fleming Câmara Vale em *O Voo da beleza: Experiências trans e migração*. Fortaleza: Editora RDS, 2012.

lógica adequa-se ao que Zygmunt Bauman (2001, p. 8), assinala, "estamos vivendo tempos líquidos. Nada é para durar [...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma [...] e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la".

Quanto à maternidade e paternidade adolescentes, nossa mostra se inscreve nos quadros da temática maternidade e paternidade precoces, mesmo que em alguns casos, ela tenha sido desejada, o que exige não confundir a precocidade com o não querer ter filhos. Uma análise mais profunda revela as diferenças no campo destes querereres para os distintos gêneros, enquanto para elas a gravidez pode estar associada ao sonho de liberdade, a construção de uma (pseudo) autonomia em que poderá casar, ter sua própria casa, comandar sua vida, afastando-se do domínio parental exercido por pais e mães, para eles, vincula-se a virilidade, assim como ser capaz de realizar sua primeira relação sexual com sucesso, os inscrevem num entendimento de normatividade, diminuindo possíveis riscos sobre sua reputação como homens. Gerar um filho parece como a confirmação pública desta virilidade.

Ainda que esta realidade não seja exclusividade das parcelas pobres da população, o que ocorre nas classes médias e altas são o envolvimento das avós e outros membros da família que, ao acolherem e cuidarem da criança mantêm os pais adolescentes próximos e vão com eles tendo a possibilidade de produzir o chamado amor conquistado. A maternidade e a paternidade, mesmo na idade adulta, são aprendidas e se estabelecem como um processo constante, longo, profundo, e nem sempre prazeroso, como demonstram vários estudos. Na obra *Um amor Conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter (1992), a autora esclarece que não há um amor prévio, geneticamente determinado. Assim, a gravidez e o nascimento da criança não asseguram o vínculo necessário para que as mulheres se tornem mães, via papéis determinados e socialmente construídos.

Nestes casos em específico, em que as pessoas se encontram numa camada menos favorecidas da população, as avós desses bebês são, via de regra, as mesmas pessoas que não tiveram as condições adequadas para criar seus filhos. Assim, estamos falando de crianças que estão nascendo marcadas pela ausência ou precárias possibilidades de referências familiares, necessárias a um desenvolvimento adequado. E após o nascimento da criança, quando a realidade apresentada não confere com os projetos, conscientes ou não, muitos adolescentes

apresentam uma emergência em se desvincular da criança, que pode se estabelecer de forma contundente.

#### 4.1 ANA

Ana, 18 anos, fez sua "estreia" no crime depois de ser mãe, antes ela casou com um jovem que, segundo ela, "é todo certinho". Aos 16 anos teve um menino, mas o casamento não deu certo, "a vida era chata, filho dá muito trabalho" (Ana, 18 anos). Assim, retorna para a casa dos pais, deixa a criança aos cuidados da sua mãe e da sua avó: "A minha vó mora lá com a minha mãe, né! Ela ajuda a cuidar dos netos e do bisneto" (Ana, 18 anos).

Ao abandonar o casamento, ela volta à condição material da adolescência, frequenta a escola e sai com amigas para se divertir, dentre as suas muitas tatuagens, está o nome deste primeiro marido e do filho. É numa das festas que ela conhece seu segundo marido, o homem que vai introduzi-la no mundo do crime. Mas ainda em relação à criança, ela comenta que jurou para a mãe que mudaria de vida em favor do filho. Ela afirma ter muita saudade do menino, que vai fazer aniversário de 2 anos de idade, mas sabe que ele está melhor cuidado lá, tanto que ao casar novamente não o levou junto. Sua convivência cotidiana com a criança foi bem esporádica e pouco prazerosa, como expressou inicialmente. Não se trata de um desamor inato, mas de uma clara incompetência emocional e material para lidar com essa nova função, a maternidade. A criança fruto de uma história romântica que já acabou, não cabe em sua vida atual, ao menos, não como filho.

Numa tarde enquanto organizava seu quarto na Casa de Acolhimento Ana resolve me mostrar fotos da família. Nelas aparecem irmãs mais novas, a mãe também jovem, seu filho ainda bebê, e há carinho na sua fala ao fazer referência a todos, mas seu foco está num vestido que a deixou muito bonita na formatura de um parente, numa atitude típica da adolescência tão afeita à estética, ao corpo, aos objetos de embelezamento. Estes como se sabe são o tempo todo reforçados pela mídia para relação de consumo.

Aproveito as fotos e volto a falar da criança, pergunto quais suas expectativas em relação ao futuro do filho e ela faz uma elisão de pensamento, desvinculando sua trajetória da criança: "Ele nunca vai se envolver em nada ruim, porque na minha família são tudo trabalhadores, só eu sou envolvida e como ele é meu só do papel, porque quem cria é

minha mãe e minha avó, ele vai ser trabalhador" (Ana, 18 anos). O destino do filho, no seu entender, não é mais de sua responsabilidade, automaticamente ela vincula o sucesso da vida dele a avó e bisavó. Um dado importante é que, via de regra, a família em suas múltiplas configurações, acaba aparecendo como fator para ingresso em condutas de risco, mas Ana demonstra que, em seu caso, trata-se de decisão de foro íntimo.

Le Breton (2013, notas de aulas) afirma que "todos os meus estudos demonstram, cada vez mais, que a conduta de risco é um rito de passagem individual".<sup>55</sup> Assim, como todo um contexto pode influir sobre as decisões tomadas, é a interação do indivíduo com essa realidade que o leva à ação.

Durante o tempo que convivi com Ana na Casa de Acolhimento, ela demonstrou mobilizar estratégias de sobrevivência que incluem as relações amorosas e sexuais, com aparente liberdade sexual, mas que se movimentam sobre velhos arquétipos, o sexo como moeda de proteção. Jovem e bonita, assim que chegou nesta casa fez a escolha de relacionar-se com Marcelo, sabendo que ele era casado e que tinha uma filha, ela o namora e revela: "Ele é de respeito, sabe se adiantar". Referindo-se a seu *status* no mundo do crime, *status* que Ana conhece bem, pois em seu corpo há uma grande tatuagem de um peixe que ela explica: "É uma carpa, símbolo do PGC", a facção criminosa denominada Primeiro Grupo Catarinense, que reputa a proteção de seus filiados via contribuições, que vão desde pagamento em cotas mensais, serviços prestados, como o de queimar ônibus na forma de protesto, a torturas de presidiários e participar do fortalecimento das famílias. Esse fortalecimento significa ajudar mães, mulheres e filhos de presidiários com alimentos, remédios e o que se fizer necessário no período em que estão presos. Para estar nesta organização é necessário seguir os preceitos que, de tempos em tempos, são revelados por escritos encontrados com presidiários nos moldes de outras organizações do eixo Rio de Janeiro – São Paulo, como o Comando Vermelho e o Primeiro Comando da Capital.

O namoro durou pouco, pois como já foi descrito, Marcelo foge da Casa, comete um assalto e vai para a penitenciária. Após este episódio Ana defende-o, a exemplo de outros colegas da Casa, dizendo

---

<sup>55</sup> Notas de aula do Seminário Condutas de risco, ministradas por David Le Breton no Curso de Doutorado em Sociologia na Université de Strasbourg, em que a pesquisadora foi aluna no segundo semestre de 2013.

que: "pelo menos o cara estava tentando se adiantar" e acrescenta: "Se ele não tivesse caído (preso) voltaria para ficar comigo, eu estava gostando dele" (Ana, 18 anos). Pergunto se vai esperar por ele? Ela em um raciocínio prático argumenta que: "Não né! Preciso me adiantar também" (Ana, 18 anos). E como quem não quer revelar para mim o desejo em permanecer nas atividades criminalizadas, acrescenta: "Vou estudar, prometi para minha mãe".

No fim de semana após esta conversa, Ana empreende fuga da Casa com outros dois adolescentes, o casal de namorados Tiago e Mariele. Passados quatro dias, aconselhada por sua mãe, retorna à Casa de Acolhimento. Ao me contar como passou os dias anteriores, esboçou as seguintes preocupações: o fato de ter adiado o direito aos fins de semana livres, porque a fuga se deu ainda no período de adaptação; a descoberta de que Mariele estava correndo grande risco de morte; e por fim que, na Casa de Acolhimento, "só ficou pirralhada, eles são de boa né! Mas não ficou ninguém para namorar" (Ana, 18 anos).

Na mesma semana, Ana me procura e pergunta que ônibus teria que pegar para chegar a um município vizinho de Florianópolis. Quando lhe pergunto por que quer ir a tal cidade, ela me diz que lá tem um cara que está pensando em namorar e afirma que eu devo conhecê-lo, porque passou na televisão há tempos atrás, quando matou, num assalto, um casal idoso (ateando-lhes fogo). No meio desta conversa me faz sinal de silêncio, pensei que poderia estar chegando algum educador, a qual ela não quer que saiba de seus planos, ao me virar vejo Rafaela, 16 anos, outra adolescente que integra o programa de semiliberdade. Mudamos de assunto e começamos uma conversa sobre tatuagem, Rafaela disse que gostaria de fazer uma tatuagem com a folha da maconha (Canabis Sativa). Perguntei se com este tipo de tatuagem, folha de maconha, carpa símbolo do PGC (Primeiro Grupo Catarinense), elas não ficavam muito identificadas com as atividades do crime, a resposta foi: "cada um sabe o que é na vida" (Rafaela, 16 anos). A conversa foi se estendendo até que, num determinado momento, Ana diz: "vamos contar para tia?" E Rafaela assente com um aceno de cabeça. Assim, fico sabendo que as duas estão namorando.

## 4.2 RAFAELA

Rafaela, 16 anos, menina de estatura pequena, com feições delicadas, assumidamente homossexual, frequentemente opta por usar

bermudas desportistas com a cueca aparecendo e camisetas grandes. Com um jeito reservado, mais reflexiva do que falante, ela exerce uma forte liderança nas atividades criminalizadas, e seu *status* é de gerente de uma boca de tráfico de drogas. Seu último aprisionamento inclui uma história terrível em que participava outra integrante da Casa de Acolhimento, Mariele de 15 anos.

Rafaela, de início, não quis participar das entrevistas e meu contato com ela se dava nas outras relações do campo, como por exemplo, as idas a praia para aulas de surf, saídas dos adolescentes em ônibus fretado acompanhados dos educadores sociais, saídas que ocorriam em dias de formação para a coordenação da Casa, momentos de refeição e conversas no pátio. Foi após um mês em campo que Rafaela me procurou e pediu para falar. Fizemos duas entrevistas gravadas e uma última em que me permitiu anotar, mas não gravar, seu depoimento.

O que mais diferencia Rafaela dos outros integrantes da Casa de Acolhimento não é de forma alguma sua opção sexual, mas sua condição econômica e escolar. Rafaela tem pai bem-sucedido profissionalmente e sua mãe tem boa renda com imóveis alugados. Outra diferença marcante está em sua escolaridade, de todo o grupo é a única que frequenta o ensino médio, tendo um atraso de um ano em função de aprisionamentos, e seu desempenho escolar varia de bom a ótimo: "Tive só uma desistência porque caí presa e não pude mais estudar. Era para estar no terceiro, mas estou repetindo o segundo ano do Médio" (Rafaela, 16 anos).

Seu gosto pelos esportes lhe motiva para o ingresso na carreira docente, como professora de educação física e com desejo de atuação na educação básica; "Eu jogava futebol. Eu joguei futebol por dois municípios. Daí fiz um teste no Avaí. Também joguei futebol de salão" (Rafaela, 16 anos). Pergunto se ela sabe que nas duas universidades públicas de Santa Catarina existe o curso de Educação Física e acrescento que com suas boas notas poderia obter um bom resultado passar no vestibular e ENEM, ou ainda, ingressar por currículo numa universidade privada. Ela revela que pode se interessar também por outros cursos superiores e que consegue avaliar as opções de escolarização: "Eu ia terminar o ensino médio e ia ver certinho que faculdade eu queria fazer, agora isso só vai acontecer com 18 anos, porque preferi não fazer supletivo; na outra escola se aprende melhor" (Rafaela, 16 anos). Como assim? Eu pergunto. Me explica qual

diferença de aprender em escola regular e escola do tipo supletivo. Ela explica:

Eu acho que no supletivo mistura muito. Tipo, eles tão falando de um assunto daqui a pouco eles mudam de assunto, assim. Daí se perde muito. O cara fica confuso. Não trabalha as disciplinas uma a uma. Eles trabalham todos os conteúdos ao mesmo tempo. É, eu acho que é ruim. Aprende menos, prefiro demorar mais e fazer o ano certinho (Rafaela, 16 anos).

Rafaela, que gosta de ler biografias, nunca leu os sociólogos da educação e nem as obras do historiador Michel de Certeau, portanto desconhece suas teorias sobre as táticas e as estratégias, mas aplica-as, no sentido de encontrar a melhor aprendizagem visando alcançar o ingresso no nível superior.

Pergunto sobre a escolaridade de seus familiares e ela me conta que de suas quatro irmãs, três já estão casadas, todas estudaram até o Ensino Médio e só não estudaram mais porque não quiseram. Em momento algum Rafaela fala sem ser perguntada de sua condição econômica, não há, nem em palavras e nem em gestos, nada que faça para indicar que sua condição material é melhor do que a dos outros integrantes da Casa.

Em conversa com membros da coordenação da Casa de Acolhimento eles revelaram que, na visita oficial a sua família, perceberam uma excelente condição econômica e lhes chamou a atenção o fato de Rafaela ter um ótimo quarto, no "estilo princesa". Revelaram, ainda, que enquanto outras meninas e meninos vez ou outra reclamam, Rafaela é incapaz de dizer que o material pessoal de higiene cedido pela instituição é ruim, ou de solicitar isso ou aquilo. Assim, ao lhe perguntar se ela poderia fazer um curso do tipo pré-vestibular ou cursar uma universidade paga sem trabalhar, obtenho apenas um aceno positivo de cabeça acompanhado de um "unhummm" (Rafaela, 16 anos). Percebendo que ela não fica à vontade com o assunto, volto aos esportes, e ela aproveita para me contar que está aprendendo a andar de Skate, outra atividade que alguns jovens da Casa de Acolhimento apreciam bastante. Afirma que às vezes surfa, mas que sente falta mesmo é do futebol, modalidade esportiva que agora só pratica na escola. Pergunto-lhe se sofreu algum tipo de preconceito por jogar

futebol, ela diz que não e ainda acrescenta: "Nunca tive problemas nem na minha família e nem na minha escola por gostar de futebol e nem por gostar de mina" (Rafaela, 16 anos). Contou que estava namorando uma menina do bairro vizinho, mas que agora está meio enrolado: "Às vezes a gente fica ainda, da uns pega, mas não tamo mais juntas, também daqui a pouco eu já tô indo embora daqui, aí não ia rolar mais mesmo" (Rafaela, 16 anos).

Dos seis meses a ser cumpridos na Casa de semiliberdade, Rafaela já cumpriu quatro, por isso visita a família nos fins de semana a cada quinze dias. Destas visitas me contou que gosta de ir dançar com sua irmã, mas que não pode andar sozinha, pois a polícia a jurou de morte: "quando eu saí da delegacia, a delegada disse na frente do meu advogado: prepara teu caixão, se a gente te pegar que chore a tua mãe, porque a minha é que não vai" (Rafaela, 16 anos).

Inúmeras formas de violências estão enraizadas na formação e estrutura do Brasil desde sua colonização, a tal ponto que, uma autoridade policial, sem o menor constrangimento, faz uma ameaça de morte a uma adolescente detida conta com a aceitação tácita de um profissional do direito, tanto quanto da ameaçada, que entende esta atitude como parte integrante do jogo crime e castigo, em que o vencedor será o que primeiro a eliminar seu oponente tirando-lhe a vida: "meu advogado ficou só com o olho arregalado, é que a delegada sabe que se ela vacilar, não tenho pena mesmo, dou queda nela" (Rafaela, 16 anos).

Le Breton (2009) afirma que os adolescentes têm uma visão fantasiosa da morte e jogam com ela, revelando uma necessidade interior de mostrar aos outros uma aptidão para reagir ousadamente. "O temor de perder o prestígio ou o imperativo de querer sempre demonstrar a eles uma habilidade particular é importante fonte de exposição ao risco" (LE BRETON, 2009b, p. 43).

Para os adolescentes envolvidos no crime, o jogo com a morte inclui também o matar, o que aumenta o seu *status* perante os grupos de referência, como também vimos em depoimentos anteriores: "Uma pessoa que mata vale mais né! Ainda mais uma mina, um cara já é bem mais valorizado, uma mina então..." (Rafaela, 16 anos).

Um olhar menos apurado nos remeteria a um entendimento de virilização nesta fala, que veria, pela análise do desejo da menina, a conquista do lugar destinado à supremacia dominante masculina, presente nos mais diversos setores sociais, inclusive nos contextos

criminalizados. Um dado real é que, mesmo com a crescente participação feminina em todos os setores sociais, e também, nas atividades ilícitas, os estudos apontam que são os rapazes que assumem os riscos mais radicais e encontram nesses comportamentos, muitas vezes, a valorização que remete a uma imagem de virilidade. Como aponta Le Breton (2009b, p. 76), trata-se da "Afirmação de si mesmo mediante comportamentos associados à virilidade e a coragem".

Mas saindo da superfície e adentrando mais profundamente, pode-se perceber que Rafaela faz, em seu discurso, uma mescla que foge dos tradicionais entendimentos de gênero, refere-se a si mesma como uma "*mina*" que inclui o feminino, ou "*cara*" que inclui o masculino, atuando na perspectiva das referências arbitrariamente atribuídas ao universo masculino e vive suas relações amorosas no que se denomina homossexualidade, num indicativo claro de que as velhas formas categóricas de pensar binariamente a homossexualidade necessitam ser ampliadas. Neste sentido, as contribuições de inúmeros estudiosos, notadamente dos campos da antropologia e sociologia, permitem uma desontologização do gênero, da feminilidade e masculinidade naturalizada para a direção de uma nova ética na qual é possível viver com a proliferação de identidades homossexuais.

Considerando estes entendimentos, necessito retornar ao recorte de minha pesquisa e analisar o reconhecimento social advindo da prática de um homicídio, que pode alçar uma varejista de drogas ao prestígio na hierarquia dos contextos criminalizados:

O comando (PGC) tem falado muito no meu nome, me convidaram para fazer parte, mas eu não quero, além dos 100 reais por mês, que eu teria de boa, vou ficar sempre comandada, aí não posso mais fazer corre e nem nada por conta, tenho que seguir ordens sempre. Tanto a polícia quanto o comando valorizam muito quem tem homicídio e eu tenho a tentativa que eles sabem e os outros que os vermes quando me batiam ficavam pedindo (Rafaela, 16 anos).

Rafaela demonstra compreender claramente o que significa filiar-se a uma organização formal. Seu desejo de atuação mais livre não a impede, no entanto, de sentir-se vaidosa graças ao prestígio conquistado nesse cenário hierárquico. Com uma tagarelice incomum a tudo que

havia presenciado desta adolescente nos meses anteriores, ela relata como praticou um homicídio, do qual tem a certeza de ficar impune porque se tratava de pessoa marginalizada socialmente:

Tinha uma casqueira (quem usa craque e vive nas ruas) que devia 50 reais para um camarada meu, ele foi cobrar, aí ela e mais dois caras deram 5 facadas nele, ele morreu, aí eu fui lá e abati ela com tiro, ela estava fazendo ponto, toda casqueira, rouba e faz ponto, aí os zomes (polícia) ficavam perguntando pela (nome omitido pela pesquisadora), mas eles não têm nenhuma prova desse homicídio só se investigarem muito, mas não vão não, era uma casqueira (Rafaela, 16 anos).

Atitudes como esta mobilizam um narcisismo que permite reconstruir-se e afirmam o sentimento juvenil de onipotência, "as condutas de risco nascem, então, do sentimento de não ser atingido pela mesma contingência que os outros, de ser indestrutível" (LE BRETON, 2009b, p. 45). Este sentimento, aliado a uma sociedade que relaciona o valor humano pelo lugar que ocupa nas esferas do mercado, permite que a adolescente dissocie seus atos de princípios éticos, até porque, como ela mesma revela, o não valor social da mulher assassinada, que era prostituta, moradora de rua e usuária de uma substância química desprestigiada até pelos seus varejistas, lhe confere um grau de humanidade aquém do esperado socialmente.

Com relação à certeza de sua impunidade, provooco-lhe dizendo que se a polícia a prendeu, bateu e interrogou sobre o homicídio é porque tem evidências de sua participação no caso. Ela me esclarece, dizendo que não foi presa por isso: "Fui presa por um outro lance, aí eles aproveitaram e perguntavam pela casqueira enquanto me batiam" (Rafaela, 16 anos).

O apanhar da polícia toma, também, esse significado narcísico, que pode ser revelador e nos aportar um melhor entendimento de como esses adolescentes suportam as terríveis torturas, terríveis e recorrentes comuns no sistema policial brasileiro e, ao contrário do esperado, não organizam uma ruptura com os atos criminalizados, ao revés, muitos adolescentes se utilizam deste ritual para construir seus processos

identitários de "bandidos bem sucedidos" e, assim, produzirem um maior sentido para permanência neste contexto que os prestígia:

Apanhei pra caralho... quebraram dois cabos de vassoura batendo no meu corpo, disse que ia levar eles no mocó (esconderijo) da arma, levei e claro já não estava mais lá, porque a Mariele fez tudo certo e colocou a arma onde eu mandei pros meus menores levarem, aí mesmo é que apanhei muito, só que aí já tinha respirado, me fortalecido pra ganhar o pau, não entreguei nada e nem ninguém (Rafaela, 16 anos).

Assim como a noção de risco, os sentidos das dores e do sofrimento são culturais, obviamente não se trata de dizer que, neste contexto, os adolescentes gostam de sofrer torturas, ou que não sentem seus efeitos. É preciso esclarecer que o ritual é terrível, eticamente inaceitável e precisa ser radicalmente combatido e banido da sociedade brasileira e do mundo. Feito este esclarecimento, posso observar que Rafaela, mesmo diante da dor, organiza uma perigosa tática para recuperar sua resistência corporal e organiza estratégias para colocar-se no mundo com prestígio e ganhar esse jogo de vida e de morte

Às vezes são jogos com o perigo em que a consciência da morte dá sabor ao empreendimento, mesmo que os que se lançam a ele se considerem à altura e estejam convencidos de livrar-se com elegância e coragem (LE BRETON, 2009b, p. 45).

As dores impetradas pelos policiais torturadores destroem, temporária ou permanentemente, o corpo e o psíquico que não podem ser separados, mas em algumas situações podem tomar um sentido diverso, como afirma Le Breton:

A dor é significação, é sempre sentido e o sofrimento está ligado a esta significação; não é um fato da anatomia ou da biologia. O sofrimento provém da mistura corpo e significação, passando pela subjetividade da pessoa num contexto particular, cultural e de história. Não é o corpo

que sofre, é o indivíduo (LE BRETON, 2013, anotações de aula).

Como se pode ver, o indivíduo que sofre ao ser torturado, pode atribuir à dor um sentido de dignidade, por suportá-la, sem que dela seus algozes extraíam a confissão e alcancem seus objetivos. A dor intensa assume um simbolismo distinto que permite manter uma identidade, um sentido de si perante o social, e Rafaela reage ao opor uma dor física e um grande sofrimento, como uma técnica de sobrevivência, para combater outras dores sobre as quais não pode ter controle, como por exemplo, a de fracassar na identidade de comando que alcançou no contexto criminalizado.

Por ser da ordem do subjetivo, nem todo adolescente consegue organizar a mesma estrutura frente às torturas policiais e ao entregar seus pares, seu destino será a morte, que se não veio da ação policial, virá do seu grupo de referência, não há perdão possível para quem sucumbi a dor e entrega seus parceiros de atividades ilícitas. Mariele, 15 anos, que estava envolvida no mesmo caso e que foi presa com Rafaela e também compõe esta mostra, está sentenciada:

Particpei de uma reunião e o meu menor, que caiu na mesma fita comigo e com ela, me pediu uma máquina para dar a queda dela, eu forneci, não vou passar pano em ninguém, não vou aliviar ela me caguetô (entregou à polícia) e ela mesma me contou, ela foi presa de burra porque ela estava comigo na tentativa de homicídio, em que a mulher que eu atirei havia roubado meu menor, roubou craque. Eu disse pra ela: Mariele vai lá diz para nossos camaradas onde está a máquina que eles escondem, até aí, ela fez tudo certinho. Ela só estava perto de mim, tinha testemunha, todos sabem que fui eu que atirei na mulher, ela tomou dois tapas e entregou uma irmã minha que é limpa, não tem nada com o lance, os zomi quebraram toda a casa dela, ela está respondendo em liberdade (Rafaela, 16 anos).

A liderança de Rafaela é incontestável e apesar dos seus 16 anos, age como os adultos e tem em sua "equipe" vários outros adolescentes que atuam sobre seu comando "meu menor", ou seja, que trabalham para

ela. O aprisionamento que a trouxe para a Casa de Acolhimento ocorreu quando um destes adolescentes teve um pouco de craque roubado por uma usuária. Ao saber do fato, Rafaela que estava com Mariele, foi atrás desta mulher e lhe desferiu alguns tiros. Isso ocorreu em local público, por isso foram logo identificadas e presas. A mulher atingida estava grávida, foi socorrida e levada para o hospital. Rafaela não sabe se ela morreu ou não, sua pena em regime de semiliberdade é por tentativa de homicídio dessa mulher.

Os adolescentes a quem ela se refere como "meu menor", tanto vendem as drogas sobre sua responsabilidade como executam pessoas, se assim for decidido. Pergunto sobre a forma de recrutamento destes adolescentes e ela esclarece: "Já sou muito conhecida dos vermes (polícia), aí dou trabalho para os menores e fico ganhando sentada" (Rafaela, 16 anos). Insisto sobre o assunto e pergunto como ela faz o recrutamento e como sabe que eles aguentarão apanhar da polícia se forem presos? Ela revela: "a gente conhece, eles tão no crime desde criancinha 8, 9 anos, tem um monte de 8, 9 que já tão no corre, mas eu não pego assim pequeno não, pego de 14, 15 anos e esclareço tudo logo, quem tá no corre tem que aguentar o pau sem entregar" (Rafaela, 16 anos).

Ainda impactada com estas chocantes revelações, pondero sobre a possibilidade de considerar que talvez sua ex-colega seja mais frágil e não tenha conseguido suportar tanta dor, eis como segue este diálogo:

(J) - Rafaela tu não achas que às vezes não dá para segurar o pau? Que às vezes a dor é tão insuportável, que a pessoa entrega e ela não faz porque quer atingir o amigo, faz para parar de sentir dor, afinal todo mundo é humano, às vezes não dá para suportar...

(R) - Ela tomou dois tapas e entregou até quem não tinha nada a ver, e não tem essa, não entrou no crime? Tem que segurar! Se a polícia não matar tá no lucro, porque se entregar vai morrer, não passamos pano não. Eu não vou passar ela, mas meu menor vai, ninguém na minha boca vai aliviar mais nada, entregou morre. Eles queriam ir lá e virar o barraco dela logo depois da reunião neste último fim de semana, mas eu não deixei, ela e a mãe dela fugiram, mas a irmã está lá com um monte de criança tem até bebezinho. Eu disse

pra eles que não adianta dar o rosto lá porque ela não tá, temos que pensar bem. Mas eu tô no veneno, porque os vermes foram na casa da minha mãe neste fim de semana e anunciaram que eu quero matar ela, isso quer dizer que ela procurou eles, houve duas oportunidades de dar queda nela, meus camaradas não deram, uma porque era na frente da escola e tinha muita testemunha, professor, aluno tudo (relato confirmado por Ana quando se evadiu da Casa com Mariele) e a outra vez a polícia estava perto da casa dela, aí meus camaradas deram pina (saíram do local). Minha mãe ficou louca, perguntou se eu tinha mandado fazer algum mal para ela, quando a polícia foi lá, mas eu disse que não. Minha mãe gosta dela, sempre pergunta por ela, na real tenho pena da mãe dela, mas dela não. Eu liguei para ela e perguntei se ela tinha ido falar com os vermes, ela disse que não queria falar sobre isso e desligou na minha cara. Ela vai morrer, se botar o pé no bairro tá morta, eu não vou passar pano. Quando ela morrer e a irmã dela sair da cadeia vai dar o maior rolo, mas eu não tenho medo, tô pelo certo.

(J) - Se ela morrer, a irmã dela vai te relacionar com a morte e pode matar uma irmã tua, como vais te sentir?

(R) - Ô! A minha irmã não! Antes disso mato ela.

(J) - Mas tu não tens controle sobre isso.

(R) - Mas depois eu mato ela.

(J) - Mas vai valer a pena perder uma irmã...

(R) - Isso me deixa de cabeça quente, mas não vai acontecer porque a irmã dela é do PGC e o comando não vai deixar, quando ela for dar a letra eles não vão deixar, todo mundo sabe que ela vacilou comigo, ela me entregou e entregou inocente.

(J) - Não tens medo de morrer?

(R) - Eu não, todo mundo vai um dia.

(J) - Mas não precisa acelerar.

(R) - (rindo) isso é! (Rafaela, 16 anos).

A necessidade premente de Rafaela em me contar todos estes fatos revela, ao contrário de suas afirmações, sua incerteza quanto à

decisão pela morte da ex-companheira, não por dar valor à sua vida, mas porque muitas coisas estão em jogo, como o fato dela não ter aderido ao PGC, ao contrário da irmã de Mariele que está presa, mas tem possibilidade de contra-ataque. O vínculo forte que mantém com a sua própria irmã que neste contexto fica vulnerável, o alerta dado a polícia e a sua mãe e, especialmente, a sua própria vida. Ainda que não consiga ordenar todos estes dados para ponderar a realidade, esta adolescente revela, em sua conduta de risco, o que Le Breton (2009b) organiza na categoria intitulada Ritos Ordálicos, que se constituem numa forma extremada de jogar com a morte como vimos anteriormente, segundo ele:

Essas condutas são um modo de jogar sua existência contra a morte para dar sentido e valor a própria vida. O jovem põe seu corpo em risco para reencontrar seu lugar no tecido do mundo. Ele está em um intercâmbio simbólico com a morte: ofereço minha vida ao risco da morte, mas espero também que se me sair bem, ela me dê em troca esse sentimento de onipotência, de exaltação, de que carece minha existência [...] O fato de expor o corpo como uma ligação entre o mundo e si mesmo é uma maneira de ocupar seu lugar em um mundo problemático, de assegurar-se de seu valor pessoal, não mais interrogando a sociedade por um ângulo simbólico, mas assumindo aquilo que ela nega (a morte) para aí inserir sua própria necessidade interior [...] Por não encontrar em si mesmo o jogo de viver, trata-se de zombar da morte como se lançasse uma última carta (LE BRETON, 2009b, p. 79).

Rafaela não quer morrer e nem se importa pouco com sua vida, ao contrário, todas as suas ações visam encontrar num mundo, cada vez mais fluído e carente de sentido, uma razão de existir. Ao contrário do alardeado popularmente, a materialidade econômica de forma exclusiva não é suficiente para um reconhecer-se no mundo. Os adolescentes estão, especialmente, vulneráveis a este sentimento de vida sem sentido. Cresce o número de jovens das classes mais favorecidas que acessam aos mais diversos capitais, entre eles, o econômico e o escolar, que se envolvem em condutas de risco, e que podem ir desde os esportes

radicais, anorexia, uso abusivo de drogas até a atuação em contextos criminalizados de assalto, sequestro e homicídios. Le Breton (2009b) afirma que:

[...] exceto nas abstrações estatísticas a percepção de risco não é de modo algum uma apreciação objetiva dos perigos, antes, porém, uma projeção de sentido e de valor sobre certos acontecimentos, certas práticas, certos objetos consagrados a competência difusa da comunidade ou dos especialistas [...] A medida 'objetiva' do risco é, pois, uma ficção política e social (LE BRETON, 2009b, p. 17).

É no paradoxo da desejada sociedade de segurança, se comparada aos largos períodos históricos de guerra, pestes, fome e toda sorte de infortúnios, que a atualidade se depara ainda com uma desigualdade extrema no econômico. Na crescente profusão de informações em que se evidencia que a integração social pode não estar no acesso ao desfrute dos privilégios materiais e culturais. Na fragilidade de sentidos da vida social, cujos marcos de referência se diluem a todo tempo, exigindo uma atitude fluida e dispersa, que a conduta de risco aparece como alternativa de conquistar um real sentido em que, especialmente para a(o) adolescente, parece-lhe impossível.

Rafaela foi morta em dezembro de 2014 com dois tiros disparados por dois homens em uma moto, passando a compor as estatísticas dos adolescentes mortos no mercado do tráfico e dos crimes sem elucidação, aos quais ela conhecia muito bem: "não dá nada, ninguém investiga morte de gente envolvida com droga" (Rafaela, 16 anos).

### 4.3 MARIELE

Mariele, 15 anos, menina negra de sorriso largo, desde o início foi boicotando meu trabalho, como afirmaram alguns entrevistados que por ela foram alertados para não me contarem nada de importante. No entanto, era sempre a primeira a vir me receber com carinho quando eu chegava à Casa de Acolhimento. Com o tempo foi cada vez se aproximando mais e um dia me disse: "hoje quero ir na sala conversar" (Mariele, 15 anos), referindo-se a uma sala que me foi destinada para

fazer as escutas individuais. A partir daí era inevitável reservar um tempo para estar com ela, pois sempre tinha algo para compartilhar. Proveniente de uma família de 8 filhos, sendo que no período das entrevistas, o irmão mais novo tinha 2 anos de idade e a irmã mais velha contava com 21 anos. Esta irmã cumpre pena há 3 anos junto com alguns de seus tios, o que indica que seu aprisionamento se deu entre os 18 e 19 anos, tendo pego uma pena considerada longa para os padrões brasileiros: "Ela pegou 11 anos, mas caiu mais um ano pra ela por causa do celular. Pegaram vários celular com ela, pá! Daí agora ela tá sem celular e vai ficar mais tempo" (Mariele, 15 anos).

Quanto à escolarização de Mariele, observa-se que é marcada por algumas reprovações e baixa frequência na escola. Ela afirma que frequentou a creche, mas tem poucas lembranças do período, na verdade mesmo estando atualmente, por determinação judicial na escola, ela não sabe bem qual série frequenta. Quando lhe perguntei sobre isso, ela disse: "Acho que é na 6ª, não sei direito". Pergunto se ela teve dificuldades para aprender a ler e escrever e, sem muita convicção, ela responde: "Eu acho que eu aprendi a ler com uns 7 anos. Normal assim, aquela idade normal, depois reprovei uma na 5ª e reprovei também na 3ª série... É! Daí eu parei na 6ª, tava passando para a 7ª, daí eu parei de estudar" (Mariele, 15 anos). Sobre as razões para ter parado de estudar a resposta inicial é breve: "Porque eu quis" (Mariele, 15 anos).

Conhecendo a legislação vigente no Estado de Santa Catarina e tendo participado da elaboração da política de Justiça na Educação denominada APOIA<sup>56</sup>, em que mecanismos acionados nas escolas, nos Conselhos Tutelares e no Ministério Público, reintegram com certa brevidade alunos faltosos ao espaço escolar, como preconiza o ECA, volto a perguntar: E os teus pais não foram acionados para te obrigar a voltar para a escola? Então constato que, neste caso, não houve atuação alguma:

Ah! obrigar a ir... eles falaram... tem que ir, não sei o que, não sei o que. Daí a minha mãe teve um filho dela, daí começou a trabalhar. E o meu pai trabalha. daí eu disse, na real mesmo, eu vou sair da escola. Daí eu saí da escola, daí eu fiquei

---

<sup>56</sup> Sobre o programa APOIA (Aviso por Infrequência Escolar), consultar material junto ao Ministério Público de Santa Catarina e a Secretaria de Estado da Educação.

cuidando do meu irmão. O meu irmãozinho que tinha nascido, pá! Daí cuidei da minha irmã. Depois, aí não voltei mais pra escola, fazia um ano. Quando eu ia pra escola, quando eu ia pra escola... Ah, eu entrava sempre na segunda aula. Eu já não tava gostando de ir pra aula porque ficava enchendo o saco. A diretora não podia me ver que ela me levava pra diretoria, sem fazer nada. Tava querendo... Vinha conversar com o cara. O cara pra ela pá eu não fiz nada pra você me levar pra diretoria. Ah não sei o que, não sei o que, não sei o que... porque tu sempre entra na 2ª aula. Tá, cara! Eu tava comendo! Eu tava comendo! Se ela me via na padaria do lado da escola comendo, devia saber porque eu entrava na segunda aula. Daí ela ficava falando um monte. Ah daí, acaba enchendo o saco do cara. Daí eu peguei e pensei na real mesmo eu vou sair da escola. Daí eu peguei e saí da escola. Não fui mais. Daí também porque eu casei. Daí eu não fui mais a escola (Mariele, 15 anos).

Como é possível perceber neste relato da adolescente, a direção escolar lhe chama à atenção pelas chegadas tardias. No entanto, o abandono à escola deve ter virado apenas estatística, e este quadro não é incomum, apesar de todas as orientações para que a rede de proteção à criança e ao adolescente, na primeira semana de ausência, comece a trabalhar no sentido de reconduzir o aluno faltoso à escola. A menina que não encontra na família o discernimento e a autoridade suficientes para lhe ajudar nessa situação, também não encontra nos mecanismos legais, via serviços públicos, nenhuma atuação e é assim revitimizada, fazendo uma passagem da infância direta para uma relação adultizada. Com 12 anos assume os cuidados de seu irmão recém-nascido e aos 13 se casa. Embora não haja estatísticas organizadas sobre esse dado no Brasil, é possível perceber uma vinculação entre adolescentes que assumem os cuidados de seus irmãos menores com casamentos precoces. Ao completar três meses de casada, Mariele fica viúva:

Eu fiquei 3 meses, depois ele morreu. Mataram ele em Joinville, ele tinha uns envoltimentos, mas só que foi um bagulho aí. Uma briga, discussão, que ele teve com uns parente meu. Daí o guri que

eu namorava antes, tá ligado. E daí pá! Matou ele (Mariele, 15 anos).

Eventos que costumam ser muito complexos, até mesmo para adultos estabilizados, com profissão, escolarização e maior discernimento da realidade, como é cuidar de um recém-nascido, casar, perder por morte um ente querido, são vividos num curto espaço de tempo por esta adolescente, que vai fazendo as elaborações com os suportes que tem a mão, dentre eles a droga: "Daí com 13 anos eu comecei a fumar. Daí eu fumei maconha, daí ia pras baladinhas, eu fugia se minha mãe não deixava, ia pra balada. Depois dormia lá na casa de uma amiga (risos). Básico" (Mariele, 15 anos). Numa existência, cuja lógica é a ausência de sentido, de projeto e de importância social, resta à adolescente apropriar-se do que está disponível. Mariele afirma que seus pais são trabalhadores sem envolvimento com o crime, que não sofreu maus tratos físicos na infância, tanto que é capaz de lembrar-se das duas vezes que apanhou do pai, o que considera normal.

Não. A minha mãe e o meu pai não me batem. Pra não dizer que o meu pai não me bateu. A última vez que eu apanhei foi com 9, com 8 anos, que eu tenho uma marca aqui que ele me deu uma varada. Uma varada. E só isso... E uma vez, agora esses tempo, que eu tava, que eu tava envolvida pá! Tava no mundão. Aí tava virada. Aí eu falei: Eu vou sair. Daí ele disse: não, não vai sair, não sei o que, fica em casa, não sei o que. Aí eu falei: não, eu vou sair sim, da licença... daí eu gritei com ele, tá entendendo? Daí falei um palavirão lá. Daí ele pegou e me deu um tapa na cara. Mas foi só isso. A minha mãe nunca me bateu, nem minha irmã, ninguém (Mariele, 15 anos).

Ter um menino ou menina em processo de adolescência obriga a todos da família a uma reestrutura de comportamentos. As novas autonomias, os ingressos de valores atualizados que entram em casa pelas mãos da menina ou menino neste processo, incidem diretamente sobre os outros membros da família e, em especial, nos pais. Muitos deles não compreendem este novo ser, e acabam por ficar sem respostas ao mundo que muda rápido demais. Enquanto alguns conseguem conduzir uma relação dialógica, outros acabam renunciando aos filhos,

numa clara perda de comunicação: "Pais e filhos vivem em universos de sentidos profundamente diferentes. A distância de vinte anos é atualmente considerável em termos de experiências pessoais" (LE BRETON, 2009b, p. 37).

No Brasil existe, ainda, uma cultura instituída por tradição de bater nas crianças e adolescentes como forma de educação, frente às novas demandas sociais de impedimento do recurso castigo físico com pretensa finalidade educativa<sup>57</sup>, é possível observar uma inabilidade parental, possivelmente por não terem aprendido outras formas de condução deste processo. Esta inabilidade resulta, muitas vezes, em relações com crianças e adolescentes expropriadas dos necessários limites, ou de tirania destes sobre seus pais, o que acaba por deixar, também, estas mesmas crianças e adolescentes entregues à própria sorte, num mundo em que a sorte é bem escassa.

A primeira vez que eu caí presa. Eu acho que foi quando eu levei um quadro (abordagem e revista policial) do fumo<sup>58</sup>. Não, não foi, foi lá perto do bairro, nós tava levando um quadro, mas saímos fumando um baseado. Daí a viatura passou assim. Daí a hora que ela passou eu falei: Bah, vai voltar. Daí eu fui pra esquina assim, daí eu tava com os bagulho na boca. Joguei no bueiro, assim. Daí eles gritaram vai, vai, vai mão na cabeça. Daí o carro, daí enquadram, daí pá! Daí eles acharam droga. Daí tinha droga tá ligado! Daí perguntaram se era minha, não sei o quê. Daí não era minha. Daí eu assumi. Tinha jogado a minha no bueiro. Mas pensei, na real, eu vou assumir. É minha senhor, não sei o quê. Daí me levaram pra delegacia. Tinha maconha, cocaína e pedra. Aí me levaram pra delegacia. Não tinha uma quantidade muito grande. Daí me levaram pra delegacia. Daí o meu pai foi me buscar na delegacia. Essa foi a primeira vez que eu caí. Eu assumi porque ninguém quis assumir. Ninguém falava. Só diziam: não é meu, não é meu, não é meu. Todo mundo falava não é

---

<sup>57</sup> No Brasil a Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, conhecida como Lei da Palmada ou Lei Bernardo altera o ECA e proíbe qualquer tipo de castigo físico em crianças e adolescentes.

<sup>58</sup> Ser abordado pelos policiais e portar maconha.

meu. Nós estava apanhando. Ele até pegou um bambu e me deu uma bambuzada na perna, tá ligado? O verme. Daí ninguém queria assumir, falar. Não é meu senhor, não é meu. Daí eu falei, então é meu senhor. É meu senhor. Daí me levaram pra delegacia pá! E o meu coroa foi me buscar (Mariele, 15 anos).

Mariele afirma que, à época, não traficava, usava a droga e andava com outros adolescentes que traficavam. Ela diz que assumiu para não apanhar mais. "Eu assumi só porque, só porque tava apanhando. Eu falei pros meus pais que não era minha. Não sei se eles acreditaram" (Mariele, 15 anos).

Estar no grupo de referência é, para os adolescentes, como olhar num espelho que lhes permite confirmar suas existências com sentido. O grupo fará o papel da família que em situações diversas, permite que este remanejamento seja melhor balizado. É no confronto com o apreendido fora de casa e os valores familiares que grande parte dos adolescentes demarca os riscos de existir, mas quando isso ocorre com famílias em que a comunicação é frágil ou foi quebrada, o grupo toma uma dimensão muito maior, vindo deles boa parte da estrutura do agir no mundo, cuja dimensão é o imediato. Estando nessa situação, Mariele passa a usar outras drogas.

Eu já cheirei cocaína, mas eu não me viciou no negócio, entendeu. Ah! Eu tenho que cheirar hoje, ah! Eu tenho que cheirar. Não, eu cheirava assim com um amigo meu no sábado ou domingo, quando ia pra uma baladinha. Tomava uma bala, um doce e ficava de boa. Depois passava a pilha do cocktail. Não via mais graça em cheirar. Não cheirava mais. A Bala, é uma balinha assim, igual um comprimido. Um jeito comprimidinho assim. E tem vários sabores. Tem vários bagulhinho. Tem vários desenhos. Tem o doce também, que é um papelzinho assim e amarga. É com isso aqui tu ficas... tu ficas elétrico. Que tu curte. Tu quer dançar. Tu não quer ficar parada... tu fica elétrica. Tu não quer ficar parada, tu quer curtir, tu quer dançar. E no outro dia não, dá uma ruim se o cara virar a noite, depois no outro dia, o cara fica

cansado né! É a única coisa que acontece (Mariele, 15 anos).

Este uso das drogas, com o objetivo de diversão, realizada sempre com o grupo acabou facilitando o início de sua ação no tráfico. Mesmo tendo referências familiares como a irmã e alguns tios que estão presos, a adolescente conta com pais trabalhadores que pelo exemplo poderiam relativizar suas decisões. Evidencia-se, nesta situação, a força que o grupo tem aliada a valores de consumo que incidem diretamente sobre decisões que levam a condutas de risco, condutas estas que lhe integram em alguma esfera social. "A dinâmica do grupo possui um efeito de elevação das posições pessoais em razão dos riscos em nossas sociedades, e pelo fato de estar entre pares e temer uma imagem de pusilanimidade." (LE BRETON, 2009b, p. 46). A análise que consegue expressar em seu depoimento, descrito abaixo, não lhe foi possível antes. Suas dúvidas, se existiram, foram diluídas pela coerção das relações vividas entre pares:

Eu caí na vida do crime por idiota. Pra saber como que é ganhar dinheiro fácil. Pra saber como que é poder sair com a galera, curtir. Porque eu não precisava, o meu pai me deu... Até hoje, eu peço dinheiro pra ele. Ele me dá. Eu peço alguma coisa, ele vai lá e me dá. Não tendo condições agora, depois ele vai lá e me dá. Minha família é normal, família boa, não precisava eu tá no crime (Mariele, 15 anos).

O dinheiro ganho na atividade é gasto muito rapidamente, não permitindo a adolescente investir em nada concreto. O desejo de ganhar mais e mais alimenta uma visão irreal do alcance de um *status* que, raramente, se concretiza para o adolescente repassador de drogas e oriundo das classes menos favorecidas.

Mariele fala de um universo a qual fico em dúvida se ela frequentou mesmo ou apenas conhece colegas que o fazem, digo isto porque fez o relato todo em terceira pessoa. "Eles querem ganhar mais e mais e acaba que gasta... quase 4 mil na baladinha, 5 mil na baladinha com ecstasy, com bala (droga), com doce (droga), com bebida (droga)". (Mariele, 15 anos). Questiono os valores declarados como gastos em uma "baladinha" e ela me explica que, neste caso, é quando vão nos

mesmos lugares dos ricos. Quando revela o nome das boates, bares, identifico imediatamente com os estampados nos jornais locais, cujo destaque se dá pela frequência de celebridades. Ora para estar lá é preciso investir em uma aparência mais afeita aos frequentadores, além de levar seus próprios amigos, porque não basta estar lá para se enturmar: "Gastam com roupa, cabelo vão pra balada de táxi e pagam pros outros, pros amigos irem junto, se não... não conhecem ninguém lá. É por isso que o dinheiro vai fácil" (Mariele, 15 anos).

Outra inferência possível, por meio deste relato, é o paradoxo de entender que as drogas são ruins para seus "clientes", mas quando utilizadas pelos adolescentes em pauta, seus efeitos são sempre por eles minimizados. Gastar o que se ganha no tráfico para comprar maconha, bala, doce, álcool, cocaína, é visibilizado como divertimento e lazer, algo que está sob controle, não há na visão desses adolescentes a dimensão possível da dependência, ainda que, ao mesmo tempo, ela observe nos consumidores/fregueses este comportamento de adicção: "Ah! O viciado sempre volta, ele sempre quer mais... a venda não para nunca". (Mariele, 15 anos). Aqui está outra característica presente nos adolescentes e, em especial, nos que assumem condutas de risco, que é a ideia de onipotência, é com o outro que as consequências dos riscos irão ocorrer, nunca com eles mesmos.

Confirmando a hipótese da grande influência do grupo, a adolescente me diz que tem certa moral por conta de sua irmã que está presa, mas: "Minha irmã tem os contatos tudo, daí todo mundo me conhece, mas não foi ela quem me passou não, foi a galera que eu andava". (Mariele, 15 anos). Confrontada com a hipótese de ter o mesmo destino da irmã e ser presa, ela revela: "Já tá acontecendo". (Mariele, 15 anos). Questiono se nesta Casa de Acolhimento ela se sente presa e além da resposta a esta pergunta, obtenho também a explicação do porquê esta adolescente fez uma tentativa de boicote ao meu estudo quando cheguei na instituição, orientando alguns a não me contarem nada de importante:

Isso aqui meu Deus... perto do (nome da instituição omitida pela entrevistadora), nem se compara, aí! Cara nem se compara... porque isso aqui é um luxo. É uma casa. Isso aqui pra mim... Isso não é uma cadeia. Isso aqui é uma casa pro adolescente que necessita de... que não necessita ficar na rua. Que precisa ficar numa casa, que não

tem família. Isso aqui, pra mim, é isso. Lá na outra apareceu umas mulher assim da universidade e eu conversei com elas, nunca apanhei tanto na vida depois, fiquei amarrada, algemada num bagulho em pé e só pau (Máriele, 15 anos).

Pergunto se este foi o motivo de, no início, não querer participar das entrevistas, e ela afirma que sim e acrescenta: "Mas depois vi que aqui eles não batem não, é chato ficar aqui e tal, mas as pessoas são de boa, aí a gente pode falar assim o que pensa". (Máriele, 15 anos). A experiência desta jovem na outra instituição, destinada à reeducação de adolescentes em ato infracional, é análoga aos relatos feitos pelos demais adolescentes que tiveram o mesmo infortúnio, a estrutura de cadeia com torturas constantes. Nos três meses que ficou lá, o que viu, ouviu e sentiu revelam a forma mais comum que o Estado destina a estes adolescentes. A organização não inclui nada de educativo, os trabalhadores, encarregados diretamente da rotina dos adolescentes, têm perfil de carcereiros e são, via de regra, humanos que sentem prazer em causar dor nestes jovens, por meio das mais diversas formas de torturas. Sobre a rotina do antigo estabelecimento, Máriele contou que:

Acordava assim, 8 hora da manhã. O cara 9 horas tinha que tá de pé, tomava um café. Tomava um café às 9 horas e ficava até o meio dia sem comer, daí do meio dia às 3, 4 horas tomava o café. Depois às 5 horas janta. Entrava pro quarto e ficava até às 10 horas pra ir no banheiro. Depois saía, pra ir no banheiro. Ficava trancada na tranca. Só saía pro banheiro às 10 horas da noite, que é a última vez que tu vai no banheiro. Daí depois, só no outro dia às 8 horas da manhã, se tivesses uma dor de barriga ficava no quarto. Daí chamava, se quisesse chamava, tá ligada! Mas daí como eles são preguiçosos. São tudo um bando de vagabundo, desculpa o que eu tô falando. São tudo um bando de vagabundo, e nem dão importância, não dão importância. Isso no normal, quando podia ver TV, que era o que tinha pra fazer. Aí o cara assistindo TV, daqui a pouquinho, iam lá e desligavam. Não pediam nem licença. Iam lá e desligavam a TV. Aí eles chegavam e

diziam: vai pro quarto, não sei o que, tás de tranca, não sei o que, não sei o que. O cara ficava trancado no barraco. Depois que pegava uma medida pá! O cara tinha que ficar 2/3 dias no quarto trancado. Daí começaram tudo a se revoltar lá dentro (Mariele, 15 anos).

Há, nestas instituições, irmãos que, muitas vezes, ficam sem contato se forem de sexos opostos, pois não há comunicação permitida para os internos das distintas alas, mas de alguma forma, as transferências, chamadas de bonde pelos adolescentes, chegam ao seu conhecimento. Essas transferências são sempre consideradas muito ruins, pois significa que o familiar vai para outro município, muitos deles para regiões longínquas do Estado de Santa Catarina. Foi durante o conhecimento, não oficial, de algumas destas transferências que uma série de torturas foi vivida e presenciada pela entrevistada.

Uma forma comum, encontrada pelos adolescentes, de dar vazão à revolta, à ociosidade e à arbitrariedade do sistema, foi relatada por Mariele e, também, foi descrita inúmeras vezes por outros adolescentes. A isso chamam de "Pedalar". Como as portas dos quartos/celas em que ficavam presos era de metal, tendo apenas uma abertura na altura dos olhos que eram vedadas pelo lado de fora, impedindo qualquer contato alheio fora do desejo dos adultos da instituição, os adolescentes ao ouvirem espancamentos de outros, ao serem trancafiados por motivos que consideravam injustos, ou saberem de transferências de parentes, se sentavam no chão e com toda força possível, num movimento de pedal, projetavam seus pés nas portas, ocasionando um grande barulho. E uma vez iniciado por alguém, outros faziam sua adesão, pois quebrar os poucos objetos da cela é uma forma também extrema de protesto e estes atos feitos em conjunto podem salvar uma vida, no sentido até de fazer parar uma tortura:

Parece que os caras tinha batido num cara. Num piação (rapaz) lá. Daí, eles foram pra nossa ala. Eles tavam de um lado assim, e nós tava do outro lado, aqui. Daí eles tinha quebrado tudo lá, pá! Daí vieram pra nossa ala. Daí eu não sei o que aconteceu lá...não. A menina que tinha lá, o irmão dela tinha pegado o bonde, deram um bonde pra ele pra outro lugar. Os verme mandaram ele pra outro lugar. Os piás (rapazes) meteram arreberto

do outro lado. Eles quebraram tudo. Eles quebraram tudo, tudo, do outro lado. Daí isso já foi um motivo, nós já queria fazer arrebento. Daí já foi um motivo pra nós fazer. Aí meu irmão, não sei o que. Daí começou a pedalar a porta, começou a berrar, começou a pedalar a porta. Fiquei num veneno, mas sim só pra meter o veneno pra eles ver que pá, tinha outro acontecimento para darem atenção, porque ninguém era criança. Porque eles tavam querendo matar o cara lá dentro. Sei lá, a gente tinha que fazer, fazer aquilo. Daí comecei a pedalar a porta, aí tipo a outra começou a pedalar porta. E nós só tava em 5 menina. Daí as outras 2 começaram a pedalar as portas. Começaram a berrar, berrar, não sei o que. Daí o agente, tá ligado. Os agentes não podiam entrar na nossa ala, nem dentro dos quartos. Daí entrou o seu (nome do profissional omitido pela pesquisadora), foi o mesmo que bateu na (nome da adolescente omitido pela pesquisadora), e que bateu também na (nome da adolescente omitido pela pesquisadora). Foi pra me dar um tapa, eu olhei de cara pra ele. Ele assim: ah não sei o que, não sei o que. E pegou e me prendeu, ah tu vai pro vazado, tu vai ficar algemada. Daí algemaram eu no vazado, algemaram a (nome da adolescente omitido pela pesquisadora), algemaram a (nome da adolescente omitido pela pesquisadora). Todas as meninas que estavam lá, eles algemaram. Daí eu... daí eu comecei a berrar, não é pra bater em mulher seus safados. Não é pra bater em mulher, não sei o que e fomos apanhando cada vez mais, daí lá do outro lado, eles se revoltaram. Gritavam não é pra bater em mulher, não é pra bater em mulher, não sei o que, não sei o que. Daí o verme, foi lá no vazado, sabe, que tem lá no (nome da instituição omitida pela pesquisadora)? Cala a boca, seu filho da puta, seu caralho, não sei o que, se não tu vai apanhar. Daí eles: não é pra bater em mulher, não sei o que, não é pra bater em mulher, seus covardes, não sei o que. Daí eu só vi os barulho assim do verme, ah não sei o que, filho da puta do caralho, cala a boca. Ô já entrou assim memo, tá ligado, tia? Já

entrou assim memo, deu com o pezão na porta assim. Ai, ai, ai... senhor. Só escutava os piá falar. Ai, ai, ai... Cala a boca, filha da puta. E era aqueles barulhão, sabe eles tava apanhando. Eles batiam, acho que batiam assim, de soco, chute, e porrete não sei. Não sei, porque eu nunca vi os piá apanhando. Só escutava os berros. Os piá tudooo, gritando. Até depois quando tava amanhecendo que eles tiraram a gente do vazado. Eu fui dormir, assim, mas não dava, eu escutava os berros dos piás. Ai, ai, ai, senhor, para senhor. Fiquei, ai meu Deus, aquilo lá... assim sabe, porque um berro, parece uma criança apanhando pra caralho. Começaram a berrar um monte, daí eles já se revoltaram do outro lado também. Começaram a chutar as portas (Mariele, 15 anos).

Como é possível perceber, a resistência feita pelos adolescentes ao espancamento que outro está sofrendo, implica em que todos vão apanhar, mas deste processo nasce uma dignidade que os fortalece. São eles vencendo, ainda que temporariamente, o sistema, a sociedade e o Estado, que teima em invisibilizá-los, que teima em excluir sua participação na vida. Mariele, como já identificada, na primeira vez que foi presa, confessou um crime que não fez porque estava apanhando. No segundo aprisionamento, entregou outras pessoas para cessar a tortura, mas aqui nesta situação, se coloca deliberadamente correndo este risco, o que nos comprova, mais uma vez, a força do grupo bem demonstrada por Le Breton: "A diluição das responsabilidades e a impressão de segurança, especialmente por ocasião de ações de massa que dissolvem o superego, levam o indivíduo a atos que jamais ousaria realizar sozinho" (LE BRETON, 2009b, p. 46).

A mudança de ambiente, ou seja, o fato de sair da instituição oficial do Estado para esta em que está agora, coordenada por uma organização não governamental em convênio com o poder público, permite a Mariele comparar e emitir um parecer: "Daí de lá eu vim pra cá. Daí faz 3 meses que eu tô aqui, perto daquele lugar, este aqui é bem melhor, o outro é cadeia" (Mariele, 15 anos). Pergunto o que ela pensa que deveria melhorar ainda nesta Casa, para que os adolescentes quisessem permanecer e sua resposta fala de outro lugar, a escola:

Na moral o que tinha que melhorar mesmo não era nem a Casa, era a escola, essa escola do tipo supletivo é horrível, eu só vou lá porque o juiz obriga, lá é muito chato, na real, esta escola é muito chata, a gente chega lá e nem sabe quem tá dando aula, nem que aula que tá rolando. A guria! A última aula que eu fui, sabe o que eles tavam falando? Eles tavam falando de um prato de comida que veio lá de Pizza. Que aula é essa...? Que aula é essa? Que coisa é isso cara? Não, não tô aprendendo nada. O cara tem que pegar algumas coisas, o cara tem que pegar no ato o que tá acontecendo ali. Ah, porque eles não param de falar. Eles não param de falar um minuto. Daí, daqui a pouco eu já me estresso. Eu não vou perguntar nada. O que mandar escrever eu vou pegar e escrever e já era. Eles começam a falar um monte lá na frente, acho que tem uns 3 ou 4 professores na sala no tal projeto de pesquisa. Ah eles começam a falar um monte... Só sabem fala, fala, fala, fala... Não sei. Essa escola aí tá foda! Ela não vai me ajudar em nada, que chance que eu tenho com essa escola aí (Mariele, 15 anos).

Digo a ela que deveria, de forma educada explicitar isso aos professores, que ela não sabe quem está dando aula ou do que se trata o tema da aula, explico-lhe que é muito importante que os estudantes ajudem a escola a melhorar. Numa visão bastante realista, ela me responde:

Tia a escola é um lance que a gente tem que fazer, tem que ir, faz parte da pena aí que tô pagando entende, então vou lá e já estou com minha pesquisa pronta, quando eles pedirem entrego e ganho a nota, mas aprender mesmo, me ajudar a sair desta situação, pra isso não serve não... aí já sabe é melhor nem dizer nada, se não sobra e dá merda (Mariele, 15 anos).

Há um vazio por todos os lados, a vida é um jogo na qual se aprende onde concentrar as forças e, esta menina, que viveu tantos dramas nos últimos anos, está longe de alcançar tranquilidade, ajuda ou

suporte para atravessar suas dores, pois as instituições oficiais com sua meritocracia e suas culturas excludentes, não servem. Nelas, os humanos são objetos e não agentes, os instrumentos necessários para ser cidadão não estão assegurados pelo acesso puro e simples. Esse é o caso da escola, por exemplo, pois estar lá e frequentar as aulas é apenas uma encenação necessária. Embora, na aparência, todos estejam juntos e por isso pensamos que todos têm as mesmas oportunidades, o que Mariele nos diz de forma bastante lúcida é que a realidade indica uma separação, uma cisão nítida.

A escola exige uma cultura e um disciplinamento para a aprendizagem, que aquele que vem dos setores mais populares não tem e, por isso, ali não é reconhecido e nem consegue reconhecer valor algum. Sem esse domínio dos códigos escolares, o que se desenvolve é o não pertencimento, as trocas são pobres e revelam um pacto perverso de supressão intelectual, em que se condena parcela significativa destes adolescentes a nunca conquistarem as condições para influírem de forma qualificada na vida coletiva.

Trata-se, isto sim, de um crime social, o qual ninguém será diretamente responsabilizado. E o que será apropriado maciçamente pela população é o discurso de que esta menina e muitos outros adolescentes não quiseram aprender e nem aproveitaram a oportunidade da escolarização e que, por isso mesmo, sua eliminação do convívio social seja pelo aprisionamento ou pela morte, não é apenas necessário, como é também justo.

Na ordem social tudo se encaminha e as próprias relações estabelecidas se encarregam da "limpeza necessária", pois Mariele empreendeu fuga da Casa de Acolhimento junto com Tiago (estavam namorando) e Ana, que logo retornou. Depois disso, não tive mais contato com o casal, mas Ana disse que Tiago ficou no seu bairro e elas foram para casa de Mariele, e que ao chegar lá, passou o maior medo:

Tia, a Mariele tá pedida (está para ser morta) lá onde ela mora, acho que o cara não matou ela na minha frente porque tinha outras pessoas, a gente tava na frente de uma escola, mas o cara disse pra ela vazar se ele encontrar com ela, ela vai dançar... ela até pensou em ir morar com o Tiago, eu tô sem saber porque fui embora para casa da minha mãe e daí ela me trouxe pra cá de volta (Ana, 18 anos).

Para os adolescentes em condutas de risco, afeitos aos atos criminalizados, a dor e a morte estão em qualquer esquina. A vida “loka” é trágica, qualquer vacilo representa o encontro com um algoz. Ao contrário da preconizada vida fácil, a realidade demonstra um cotidiano árduo e exigente, em que o preço é nunca errar.

#### 4.4 VERÔNICA

Verônica, 16 anos, é uma bela moça, com um sorriso imenso que provém de uma família com duas irmãs mais velhas e três irmãos mais novos. Esta adolescente não tem nenhuma referência paterna. "Eu não conheço meu pai, de todos nós ele só registrou uma das minhas irmãs" (Verônica, 16 anos).

A ausência paterna é descrita na literatura especializada como importante traço dos envolvidos nas condutas de risco, e por ausência não se entende apenas a física, pois pais lenientes, sem autoridade, omissos ou que não amam seus filhos, ainda que vivam no mesmo espaço, são considerados ausentes de forma real ou simbólica. A privação ou insuficiência da representação parental de valor tolhe as possibilidades criativas dos adolescentes de se projetarem no mundo em busca pelo preenchimento desse vazio, que muitas vezes se dá no uso abusivo de drogas, sendo também bastante verificado em processos de anorexia.

Ao que tudo indica, na primeira infância Verônica teve uma vida regular, frequentou a creche: "Ia de manhã e ficava o dia todo, minha mãe dava aula de informática e depois ia me buscar, eu fui uma criança tranquila" (Verônica, 16 anos). Até a sétima série teve um bom desempenho escolar. A família é numerosa e conta com uma renda certa: "Temos 3 casas alugadas, a renda de uma fica com a minha avó e duas fica pra nós" (Verônica, 16anos). As irmãs mais velhas têm ensino médio completo e uma trabalha em uma empresa como vendedora.

Filha de uma mulher jovem, viu seu mundo mudar drasticamente quando a mãe foi presa e condenada a 11 anos e 8 meses de prisão por tráfico de drogas. A partir daí sua família foi toda dispersada. Ela ficou com suas irmãs, sendo que a mais velha, de 23 anos, tem a tutela formal de Verônica, uma irmã mais nova foi morar com uma tia e seus dois irmãos pequenos com a avó. Da época do tráfico, ela lembra como um tempo em que eles eram valorizados, pois nota-se certo orgulho em sua

fala: "Na nossa casa a gente mandava bem, vendia muito" (Verônica, 16 anos). As vendas efetuadas dentro da casa onde moravam, organiza na vida desta moça, uma iniciação ao uso de drogas: "Eu fumo maconha e nas festas gosto de bala, doce e lança perfume" (Verônica, 16 anos), bem como lhe deu a possibilidade da comercialização: "Eu ganhei muito dinheiro vendendo droga, mas gastava pra caramba em roupa, calçado, comida, festa, muita festa" (Verônica, 16 anos).

Seu aprisionamento se deu por tráfico e ocorreu sem torturas, porque veio por mandato judicial, mas ela foi enviada para outra cidade do Estado de Santa Catarina, o que lhe deixou bastante abalada, pois sentia falta de sua família, a quem cultivava laços afetivos muito fortes;

Pô! Pior que ter banho de sol só uma hora por dia era não ver a minha família, porque eu nunca fiquei sem contato com meus irmãos, e sempre visitava minha mãe... lá foi horrível, minha irmã até me visitou quando pode, mas... (Verônica, 16 anos).

Ainda desta primeira instituição, a adolescente conta que estudava, mas "só tinha três matérias pra todo mundo, lá o estudo é assim" (Verônica, 16 anos). Pergunto se este estudo ajudou em algo e ela responde:

Quero muito estudar que é, pra quando... se eu quiser sair do crime ter melhor chance. Porque quem não quer sair do crime, não vai estudar nunca, né? Porque não gosta. Não... pra que ficar lá perdendo hora se tu podes fazer outra coisa?... mas nem lá e nem nesta escola aqui vou aprender o que eu preciso, lá eu gostava de estudar era só Português, Educação Física e Artes. Como eu disse é tentar pegar o canudo e depois correr atrás (Verônica, 16 anos).

As reprovações sucessivas, que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível letivo, geram, na atual organização do sistema escolar, inúmeros problemas que vão desde o uso de metodologias inadequadas, pois a forma, o conteúdo e as motivações infantis não são as mesmas para os adolescentes, até uma relação truncada entre os alunos, pois as crianças se sentem

intimidadas pelos colegas bem mais velhos e estes ficam deslocados. Para um adolescente, estar numa condição infantilizada é algo que fere sua estabilidade emocional e seu *status*, elevando a infrequência e resultando em abandono.

Eu rodei já 3 vezes na 7ª. Aí o primeiro ano eu fiz até o final, certinho, só que eu rodei. Porque eu não fui nos exames. E aí os outros anos, eu comecei a estudar com muito pirralho. Muita criança que vinha da outra série. Eee... aí me deu que eu não quis mais estudar. Aí eu parei. Eu na real, 2 anos eu fiquei frequentando a escola, mas eu ia e faltava. Eu rodei mesmo os dois anos, por faltar, né? Porque eu não frequentava a aula. Aí, o ano passado eu parei na metade do ano. Aí depois fui presa (Verônica, 16 anos).

Conhecendo a metodologia utilizada nas escolas de jovens e adultos de Florianópolis, pergunto se não encontra diferença entre as escolas regulares em que, via de regra, estão agrupados com crianças e uma escola que é pensada e voltada ao ensino de jovens, Verônica é direta:

Ô tia, fala sério! Eles deixam escolher o tema do projeto, aí eu escolhi o funk, já terminei minha pesquisa (o ano letivo mal havia começado), os professores nunca vão saber mais do funk do que eu, já tentei entregar o trabalho, mas eles disseram que o semestre inteiro vai ser isso, sabe o que vou aprender com eles? Nada!... é só enrolação... aí fico na paquera que rende mais (Verônica, 16 anos).

Argumento que ela conhece o Funk, suas letras, seus cantores, a coreografia, mas os professores poderão ensinar geografia, história, língua portuguesa entre tantas outras possibilidades, com uma análise mais apurada do que ela escreveu sobre esta arte e que, ao deixá-la escolher o tema, estão buscando uma motivação pessoal para fazer esta ampliação de saberes, ela dá uma sonora gargalhada e diz:

A tia não conhece a escola... eles ficam de cara (surpresos) com o que a gente sabe e dão a nota

pra passar, se a gente se comportar durante o ano... não ensinam nada não, que mané geografia o que? A professora de português corrige umas paradas e manda ver no dicionário, diz que é com essa ou com aquela letra, mas não entendo o porquê (Verônica, 16 anos).

Verônica vacila entre a dual alternativa de permanecer no crime com algum ganho imediato e a escolarização, que ao seu entender, não lhe ensinará nada de significativo, mas poderá abrir uma porta no mercado de trabalho se dela sair com um diploma.

Durante o contato que tive com esta jovem na Casa, muitas vezes, ela falou na possibilidade de trabalhar, num futuro diferente do vinculado ao crime. Numa conversa sobre tatuagem, ela mostrou uma em que tem o nome da mãe, contou, ainda, que fez surpresa e a mostrou para sua mãe num dia de visitas na penitenciária, destacou que ela ficou emocionada e chorou: "É que ela não deixava eu fazer tatuagem, aí fiz essa surpresa para ela, eu queria outras paradas, mas aí é mau... a gente não sabe da vida e se amanhã pinta um emprego legal pra mim?" (Verônica, 16 anos). Ela também afirma que a mãe sempre lhe aconselhou a não seguir no tráfico, pois seu sofrimento na cadeia era muito grande. A mãe sempre lhe diz para estudar, mas o fato é que houve uma total falta de autoridade familiar em relação à frequência escolar, pois esta jovem ficou três anos repetindo a sétima série e em dois deles mal frequentou a escola, com a mãe presa, a irmã até dizia para ela ir à escola, mas pouco adiantou, porque nesta época ela assumiu sua vida, seus ganhos financeiros e os cuidados de si mesma.

Utilizando a rede de relações sociais a ela disponíveis, Verônica se viu envolvida em inúmeras situações difíceis e perigosas como a morte de amigos próximos: "a polícia matou um grande amigo meu, eu já tive também arma apontada na cabeça pela polícia e tem um lance aí de homicídio, mas não na minha ficha policial... tenho essa pena aí de 3 anos e 6 meses pelo tráfico mesmo" (Verônica, 16 anos).

Verônica inicia uma relação amorosa com Paulo que tem 18 anos. Logo o envolvimento dá um novo brilho ao casal, que começa a fazer planos para o futuro. Paulo sai todo fim de tarde para um curso profissionalizante e Verônica faz muitas recomendações. É uma moça possessiva, como se observa no fato que revelou anteriormente quando contou como deu uma surra numa colega de escola que estava "se passando" com um ex-namorado seu. Paulo também apaixonado e com

seu perfil sossegado acha graça da situação. Observo que esta associação pode conduzir, a ambos, para um caminho diferente, se encontrarem novas opções em suas trajetórias, mas o contrário também pode acontecer, juntos podem reorganizar suas vidas vinculadas as atividades legalmente criminalizadas, não há como saber, muito embora as frágeis possibilidades oferecidas pelo poder público deixem mais visível um encontro com as aparentes facilidades da ilegalidade. De todos os casais que eu vi se formando na Casa, tenho a impressão que este seguirá, ainda que o se apaixonar e o se desapaixonar rapidamente seja uma característica própria da adolescência.

O que percebo é que, neste caso, há uma grande necessidade de afeto, porque ambos o encontram nas suas famílias e há também um desejo de empreender algo e, em especial, de se constituírem como uma nova família. Um fato importante é que Verônica poderia ter se vinculado ao grupo que se evadiu da Casa em um fim de semana, mas não o fez, tendo preferido permanecer neste espaço, da mesma forma que Paulo, que cumpre com tranquilidade seus afazeres. Antes do namoro ele sempre estava um tanto ansioso para ir para sua casa nos fins de semana e agora ao ter que deixar sua namorada, que ainda não adquiriu este direito, provoca-lhe um mal-estar.

Na sociedade cambiante, onde só existe o agora, observar dois jovens extremamente envolvidos em condutas de risco, projetando uma vida em comum, é um indicativo do quanto à busca é pelo sentido do existir, pelo direito de ser reconhecido. O envolvimento amoroso, neste caso, combina a busca com a parceria necessária, é no outro que o fortalecimento deste sentido se concretiza.

#### 4.5 BUSCANDO LUGAR NA PATOLOGIZAÇÃO: MENINAS QUE POR SUAS ESPECIAIS CONDIÇÕES DE VIDA FLERTAM COM O CRIME, MAS NÃO PERTENCEM A ELE E NEM A LUGAR NENHUM

Mariana, 19 anos, e Silvana, 17 anos, duas jovens que estão na Casa por medida de proteção em condições peculiares. Ambas se envolvem em condutas de risco, mas integrá-las ao grupo que está oficialmente ligado a situações legalmente criminalizadas, seria um grande equívoco. Suas tristes trajetórias lhes trazem à Casa de Semiliberdade muito mais na condição de vulnerabilidade por abandono do que na de envolvidas em atos criminalizados.

#### 4.5.1 Mariana

Mariana, 19 anos, viveu grande parte de sua jovem vida em orfanatos, abrigos e instituições similares. Abusada sexualmente por seu padrasto (a quem às vezes se refere como pai) desde muito pequena, vive uma existência desenraizada. Ainda que tenha irmãos, mãe e tios, sua vida está imersa no vazio de não crescer numa família. Pela legislação ela não deveria estar nesta Casa, pois desde que completou a maioridade aos 18 anos, deveria cuidar da própria vida. Toda via, esta é mais uma das grandes falácias desta sociedade, porque a maioridade aos 18 anos, em sua plenitude, está destinada apenas às classes menos favorecidas da população, e é para os menos favorecidos que o imaginário popular organiza seus discursos e aporta a ideia de que, nesta idade, a autonomia será plena.

Ao mesmo tempo, nas classes mais privilegiadas, boa parcela dos jovens com bem mais de 25 anos de idade, ainda estão escolhendo os cursos universitários, experimentando suas possibilidades e vontades, mudando de universidade ou em eternos cursos preparatórios, sempre sustentados por seus pais, que os abrigam em sua própria casa com toda infraestrutura necessária, ou em experiências de morar só, mas tendo as contas pagas do aluguel ao lazer.

Para as camadas ricas, cujas condições materiais estão dadas, é desnecessário dizer que os jovens usufruem do conforto, da proteção e do prestígio. São as muitas adolescências de um país desigual, de fato como tenho reiterado, é impossível pensar a adolescência apenas em termos cronológicos, pois se trata muito mais de um *status*, do lugar que se ocupa nas relações familiares e sociais. É fato que a legislação brasileira delimita os 18 anos para que os humanos na atualidade assumam suas ações e respondam civil e criminalmente por elas, mas também é fato que, para parcela significativa dos adolescentes, não será dado o direito da transição, estando alguns a saltar da infância direto para a vida adulta de forma quase sempre cruel, e outros, a prolongar o tempo lúdico de forma quase indefinida.

Talvez seja necessário sim, dizer mais uma vez, que nas famílias brasileiras, muitos jovens próximos dos 30 anos ainda contam com este *status*, alguns abrigados na condição de estudantes, outros com trabalhos cuja renda reverte apenas para seus quereres, sem a obrigação de arcar com nada que seja necessário à sobrevivência. Mas a força dos discursos para que os jovens pobres assumam qualquer trabalho e se sustentem

aos 18 anos e até mesmo antes toma uma dimensão tão importante, que os que não conseguem, um grande contingente frente às relações socioeconômicas, destina-se as prisões, a morte, hospitais psiquiátricos ou qualquer forma de exclusão do convívio social.

De fato, o que se faz é uma "vista grossa" para a permanência de Mariana, que espera a construção uma república para maiores de 18 anos para os sem família e sem casa. Mariana trabalha, mas quase nunca para nos empregos, pois tem uma relação de rotatividade alta entre uma empresa e outra. Está no primeiro ano do Ensino Médio na modalidade Escola de jovens e adultos. Da escola e da vida ela prefere falar somente a partir dos 11 anos de idade.

Eu lembro da escola só por volta dos 11 anos, lembro que eu era bagunceira, nunca fui maltratada na escola, mas como sempre fui gordinha, tinha colegas que me chamavam de gorda isso e aquilo, era só um ou dois... nunca aprender foi fácil pra mim, até hoje é difícil, eu não faço perguntas, sou um pouco tímida, daí não pergunto, não pergunto por timidez e medo de falar uma coisa que pode não estar certa. Estou no primeiro ano do ensino médio com 19 anos, tive uma reprovação na quarta se não me engano e uma na quinta, na verdade foram duas reprovações na 4ª série na mesma escola e com a mesma professora (revela o nome da escola e a localidade). Eu ia pra escola, mas eu não prestava atenção, quando eu era criança eu queria contar, mais minha mãe me ameaçava, aí eu nunca contava (Mariana, 19 anos).

Inúmeros estudos indicam que crianças e adolescentes que são abusadas sexualmente podem desenvolver transtornos de humor, ansiedade, transtornos alimentares, transtorno do estresse pós-traumático, enurese<sup>59</sup>, encoprese<sup>60</sup>, transtornos dissociativos,

---

<sup>59</sup> A **Enurese** é a emissão não voluntária de urina de dia ou a noite, numa idade em que se espera que haja controle sobre a emissão, por parte da criança, ocorrendo por volta de 3-4 anos.

<sup>60</sup> A característica essencial da Encoprese é a evacuação repetida de fezes em locais inadequados (por ex., roupas ou chão).

hiperatividade, distúrbios do sono, medo, culpa, depressão, baixa autoestima, conduta sexual atípica do tipo masturbação compulsiva, exibicionismo, agressividade, angústia, ansiedade, sentimentos de estigmatização, dificuldades escolares, fugas do lar, delinquência e inúmeras formas de condutas de risco.

Esses sintomas podem ser agravados pelo silêncio, sobretudo quando este é imposto pelo abusador. Em tempo próprio, um profundo trabalho de análise pode permitir que a criança exclua a culpa que passou a sentir, mas se o silêncio vem também como imposição de outros membros da família, neste caso a mãe, a incompreensão e dissociação da culpa é muito mais difícil. Mariana conta que sua mãe lhe dizia: "Se contar para as professoras, elas vão te mandar para um abrigo, eu não sabia o que era um abrigo aí eu tinha um medo, um medo terrível" (Mariana, 19 anos). Na lógica infantil, o pedido de sua mãe visava sua proteção; se o pai lhe feria, a mãe estava protegendo de ferimentos maiores e, ainda hoje aos 19 anos, de alguma forma lhe é impossível acreditar que sua mãe tivesse outra escolha:

Minha mãe veio morar pra cá, aí fui autorizada a vir pra esta casa... não posso morar com minha mãe porque ela continua morando com meu padrasto, tenho 4 irmão meninos. Com meus irmãos tenho certeza que não aconteceu... isso acontece mais com meninas, né? Ela fica com meu pai porque tem os meus irmãos pra cuidar (Mariana, 19 anos).

A mãe de Mariana, em que pese seus motivos, dos quais não nos cabe analisar neste trabalho, sempre soube que seu marido abusava dela, não só protegeu seu companheiro, como ainda ameaçou Mariana e, nitidamente, entre os dois, escolheu ficar com ele, conferindo a menina um desvalor. A menina acabou sendo vítima de uma outra violência tão terrível quanto o abuso sexual que sofrera:

Eu não sei se ela sabia direitinho... é porque ela gosta muito do meu padrasto, aí ela era obrigada a pedir para eu não contar e me ameaçar, ela já tentou se separar mais voltaram, eles já estão a mais de 11 anos juntos, então... é, pode ser... é, não sei, pode ser por amor a ele (Mariana, 19 anos).

Não lembrar os fatos é um recurso psicológico para se proteger da dor e Mariana conta que sabe que foi abusada desde bebê, porque uma profissional dos órgãos protetivos lhe contou:

Mas eu sempre tive passagem no Conselho Tutelar, desde neném eu tinha uma irmã pela parte do meu pai, que também eu morei com ela um tempinho. Todos nós temos passagens pelo CT, por maus-tratos e abuso sexual, a coordenadora do abrigo que eu fui com 11 anos já me conhecia, ela disse que quando eu era criança acontecia a mesma coisa, quando eu era bem mais nova, eu não lembro, agora com 7 para 8 anos eu já lembro, na verdade eu agora não consigo lembrar quase nada, que eu já nem gosto de ficar lembrando (Mariana, 19 anos).

Assim como é inevitável descobrir que Papai Noel é lenda, Mariana encontra no abrigo um ambiente que a protege do abuso sexual e seu fabricado medo de abrigo se transformou numa frágil esperança que, novamente, foi sabotada por sua mãe:

Eu saía para ir para a escola e a minha mãe me ameaçava, uma vez ela me ameaçou de eu ir para uma escola interna, aí eu fiquei com tanto medo que eu contei para coordenadora na escola, ela era como minha mãe na época. Aí ela falou para o Conselho Tutelar, aí eu fui pro abrigo, eu estava com 11 anos para 12 anos. Quando eu fui pro abrigo, eu não queria ir mais pra casa da minha mãe, eu queria ser adotada como as minhas amigas foram entendeu? E quando chegou um casal pra me adotar, minha mãe não deixou. Eu queria outra família, até hoje eu queria uma família, mas como já estou de maior, então... mas quando eu era pequena eu queria uma outra família (Mariana, 19 anos).

A presença de um profissional de educação, que estabeleceu com a menina uma relação afetiva, permitiu a fala reveladora do segredo que amordaçava sua boca e sua alma. Já o sistema de justiça que levou

Mariana aos 11 nos para o abrigo, além de chegar tarde, pois como ficou evidente, desde bebê ela fora submetida a grandes sofrimentos, não lhe deu nem a possibilidade de viver com outra família. Para Mariana, de verdade, não houve justiça nem na esperada punição de seu abusador:

Houve um mandato de prisão e para ele ficar longe, uns metros longe, não podia chegar perto de mim, agora que já tou com 19 e não aconteceu nada com ele... nem movimentação no meu caso tem mais, na comarca de (nome omitido pela pesquisadora) não tem nenhuma movimentação, não vi na (nome omitido pela pesquisadora) ainda, acho que ele nunca será punido (Mariana, 19 anos).

As marcas deixadas por todo esse processo doloroso estão em toda parte. Mariana sonha em fazer faculdade de psicologia, mas seu desempenho escolar não é dos melhores, ela gosta da escola e, algumas vezes, ajudei com as tarefas escolares. Pude constatar dificuldades que são dos processos iniciais da escolarização, mas para além destas, Mariana tem dificuldade em se colocar, em perguntar qualquer coisa, em fazer amigos e, no mundo limitado da Casa de Acolhimento, as possibilidades de amizade e namoro também são reduzidas e reafirmam a certeza de que o problema está com ela.

Na verdade é mais difícil eu fazer amizade ou perguntar alguma coisa quando a pessoa é do sexo masculino, aí é bem mais difícil pra mim, se for uma professora tudo bem, agora se for um homem eu não... bem raro assim. A questão de não aprender tem a ver comigo, não com a escola, é que eu sou tímida, quando eu cheguei na escola eu nem falava com ninguém. Aqui eu namorei, eu já namorei, namorei 3 anos, mas ele era daqui, daí ele fumava maconha o dia inteiro, eu não fumo, se a gente fosse se juntar ele ia fumar maconha dentro de casa, eu não ia gostar, aí não deu certo (Mariana, 19 anos).

Sua timidez diante do masculino, "se o professor for homem eu não pergunto, tenho vergonha" (Mariana, 19 anos), revela o quanto ela introjetou de responsabilização pessoal no abuso sofrido. É ela que se

envergonha, é ela quem se priva da possibilidade de aprender, de se relacionar, é ela a quem a mãe demonstrou seu desafeto em sua escolha: "Ela fica com meu padrasto porque ela gosta muito dele" (Mariana, 19 anos).

O sonho profissional revela o tamanho do vácuo que esta moça sente ao não ter as reais possibilidades na infância para lidar com seu infortúnio, revela que uma infância de medo e dor inviabiliza uma vida plena. Essas são marcas que permanecem, são como feridas não cicatrizadas que estão ali e podem doer ao menor contato:

Eu quero ser psicóloga para trabalhar com criança, as crianças não contam por medo, eu tinha medo, agora comigo elas não vão ter medo, eu gostava do abrigo, eu era bem tratada, eu preferia ficar lá. Até hoje é bem melhor aqui do que lá em casa (Mariana, 19 anos).

Mariana tem esperança na construção da república, projeto de uma ONG, mas que ainda não se concretizou: "Eu estou esperando sair a república agora aí eu vou pra lá, quem for de maior e quiser trabalhar e estudar vai pra lá, aí não tem a confusão daqui, essa da maconha. Até hoje a única coisa que eu fiz foi fumar cigarro eu não uso droga, não gosto" (Mariana, 19 anos). Mas o sonho maior de Mariana é ter uma família. Esta moça de 19 anos está presa na sua infância e mesmo com sua timidez me olha e faz seu pedido: "A senhora tem um filho de 9 anos? E não tem filha? Se a senhora quisesse podia me adotar, pelo menos nos fins de semana, eu posso sair em todos, mas nunca tenho para onde ir" (Mariana, 19 anos).

A desqualificação proveniente dos vínculos familiares e as violências do abuso sexual do padrasto e da cumplicidade da mãe, via silenciamento e ameaças, estruturam, em Mariana, a ausência de si, que está entre as quatro figuras antropológicas organizadas por Le Breton (2009b), ao desenvolver a teoria das condutas de risco. Mariana arrisque-se, não pelo uso de droga, nem por fugas ou deambulações nas ruas, até porque a Casa de Acolhimento é o único lugar a que acessa como lar, e perder concretamente este espaço é se ausentar das poucas referências para viver. Assim, ela o faz por vários mecanismos cotidianos, como a desqualificação autoimposta para o trabalho: "Eu consigo emprego fácil e vou bem, mas sei lá, quando tá tudo ótimo eu saio, eu não sei porque, mas eu não consigo ficar" (Mariana, 19 anos).

Para as vítimas de abuso sexual na infância, estar no social é pesado demais e assim exercitam "uma conduta de risco por privação mais que por uma exteriorização espetacular. Jogo com a morte não por excesso, mas por privação" (LE BRETON, 2009b, p. 18). Como pode se permitir ser bem-sucedida na escola e no emprego, se o desvalor do abuso sexual do padrasto, do abandono materno, são seus registros no mundo. Resta-lhe o ausentar-se do que pode dar certo, resta-lhe existir no lugar que lhe destinaram, o da desqualificação, mas tudo isto é por demais insuportável e não é à toa, Mariana fez, ao longo dos seus 19 anos, algumas tentativas de suicídio, que revelam o cruzamento com outra das figuras antropológicas, o sacrifício: "eu já pensei... tentei me suicidar algumas vezes, mas não deu" (Mariana, 19 anos). As tentativas de suicídio são atos que vem,

romper uma tensão intolerável, visa-se menos à morte que ao fato de não estar mais ali, de ter se livrado de si mesmo, de desligar-se de um corpo que prende, contra a vontade, a uma existência de que se desejaria se desfazer para viver de outro modo. O sacrifício de uma parte de si mesmo é o preço que se deve pagar para finalmente existir, mas a própria existência pode ser o preço disso (LE BRETON, 2009b, p. 62).

Quando fiz a minha despedida deste campo, fui surpreendida com um presente, uma lata em forma de coração cheia de bombons, que esta jovem comprou com seu suado dinheiro. Foi inevitável pensar como alguém que recebeu tão pouco da vida pode ser tão generosa, também pensei se junto à lata de bombons vinha a esperança de que eu a levasse para casa, numa tentativa desesperada de ser, enfim, querida por alguém.

#### **4.5.2 Silvana**

Silvana, 17 anos, é a famosa menina espevitada, ou seja, agitada, falante, está o tempo todo em movimento, canta e dança suas músicas favoritas, rap e funk, sempre olhando para ver se a coordenadora da Casa não aparece, pois, sua dança é bem sexualizada e não quer ganhar bronca, fato que nunca presenciei. Ao contar sua trajetória começa dizendo que fará, em breve, aniversário e que aceita presentes, diz que vai para a escola e que está na 8ª série do Ensino Fundamental, mas

esclarece que este atraso ocorreu porque: "fui transferida de abrigo em abrigo, de cidade em cidade. Daí eu parava no meio do ano" (Silvana, 17 anos).

Criada sem mãe, que faleceu quando ela era pequena, sem contato algum com o pai, sua referência é um irmão mais velho, que ela adora, que também esteve nos abrigos e segue aguardando a república para poder se instalar. Este irmão tem uma bem-sucedida passagem por esta Casa de Acolhimento, hoje ele trabalha e estuda.

Quando pergunto se ela teve passagem pela polícia, ela me responde com seu jeito divertido: "Tenho muitos BOs (Boletins de Ocorrência). Não sei, eu acho que vou responder depois dos 18<sup>61</sup>. Não sei, eu tenho muitos BOs. Muitos mesmo, uns 20, uns 30, não, não muito mais, desde pequena eu tenho BO" (Silvana, 17 anos). Começo a perceber que esta euforia é um jeito que Silvana encontra para aplacar a dor. Quando pergunto se ela sabe do que a mãe morreu, revela: "Os traficantes mataram ela. Porque tava devendo droga, ela usava todas, até as piores, que eu não usei. Ô! A minha mãe, na real, ela... pra mim ela era... ela trabalhava na zona. Ela batia muito na gente e sem a gente fazer nada" (Silvana, 17 anos).

Pergunto se, alguma vez, ela chegou à escola machucada e ela conta que sim, de uma surra que o irmão lhe deu:

O meu irmão disse pra eu roubar. Eu disse que não ia roubar. Ele foi lá e me bateu. Daí eu cheguei na escola e não dava nem pra sentar. Começou a aparecer o sangue. Daí eu fui pra diretoria. A diretoria chamou o Conselho Tutelar. Eu fui pro abrigo, de volta (Silvana, 17 anos).

Para Silvana que não lembra de ter vivido em outro ambiente, os abrigos são sempre ruins: "Todos os abrigos que eu passei eu sofri, apanhei, geralmente era mais comigo e com o meu irmão. Porque na real, eles não me aceitam como eu sou. É porque eu sou estrábica, eles ficam tirando com a minha cara" (Silvana, 17 anos). Em um desses ambientes, ela revela assédio sexual e uma grande surra que seu irmão recebeu:

---

<sup>61</sup> Não há a menor possibilidade legal no Brasil de Silvana responder após completar 18 anos por atos que cometeu enquanto era considerada de menor idade.

O seu (nome omitido pela pesquisadora) bateu nele, uuuuuu ele bateu foi muito no meu irmão. Ele era o dono lá do abrigo (nome omitido pela pesquisadora), esse lugar já fechou, graças a Deus. Lá sim, a gente sofria. Teve um educador que me fotografava sempre que eu ia tomar banho, ele queria me pegar, eu contei lá pro seu (nome omitido pela pesquisadora), primeiro ele não acreditou, mas depois ele armou e pegou o cara, aí ele deu uma surra nele, apanhou e foi expulso sem o salário (Silvana, 17 anos).

A profusão de situações violentas em que esta adolescente esteve envolvida durante toda a sua vida é impressionante, vai desde bater e apanhar muito, até ameaças de morte e destruição de patrimônio privado. No relato a seguir, ela descreve situações que ocorreram nas escolas que frequentou desde a pré-escola:

Eu na escola já aprontei um bocado de coisas... Ah, deixa eu ver o que eu lembro. Eu batia nas meninas. A menina ficou em coma. Levou ponto. Bati uma vez no meu irmão. O meu irmão levou ponto. Andava com faca, com canivete, com estilete. Ia pra escola... eu me metia com o pessoal do morro. Já agredi muitos professores... Uma vez eu fui expulsa... Eu não agredi um professor, eu agredi a diretora, eu queimei a cara da diretora com café quente. Quebrei toda a sala de computação e botei fogo. Porque os piá tinham batido no meu irmão pequeno. E eu falei para a diretora e ela disse que não podia fazer nada. Aí no outro dia, eu cheguei, botei fogo na cantina. Daí eu já cheguei quebrando todos os computadores. A diretora tava tomando café e disse: Que é isso, que é isso Silvana? Eu peguei e joguei café quente na cara dela e disse: a me desculpa, agora sou eu que não posso fazer nada. Peguei o meu irmão e saí da escola. Eu fui expulsa da escola. Fui pro Morro (nome da comunidade omitido pela pesquisadora), falei com (nome omitido pela pesquisadora)... aí rolou um tiroteio na escola. Isso, e por pouco não pegou a

bala na diretora... ninguém morreu, mas eu fui expulsa da escola... aí fui estudar em outra escola (Silvana, 17 anos).

A violência descrita soa como resposta à invisibilidade. Ao não ser ouvida, ao ter sua dor e sua queixa renegadas faz com que muitos adolescentes utilizem a violência como linguagem, e com ela, de alguma forma, mobilizam o outro. "Provocar o ambiente pela depressão, a violência, o fechamento em si mesmo ou as condutas de risco, além do sofrimento que esses comportamentos traduzem, são maneiras de testar o amor dos outros" (LE BRETON, 2009b, p. 38).

Silvana conta que tem mais irmãos, um que ficou com o padrasto e outro que foi com ela para abrigos: "Um filho ela teve com meu padrasto, que é o (nome omitido pela pesquisadora). Eu e o meu irmão que ficamos no abrigo". (Silvana, 17 anos). De tudo o que Silvana menos suporta é que falem mal deste irmão mais velho, seu companheiro de abrigo, ou que digam, de alguma forma, que eles não ficarão juntos. Sendo a única referência que ela reconhece no mundo, mobiliza, desde sempre, todas as suas forças para combater qualquer ameaça real ou fantasiosa em relação a ele, ou melhor, em relação a sua própria segurança, porque ter este irmão é o que dá sentido ao seu existir.

Na hora que nós tava no (nome da escola omitido pela pesquisadora), ela começou a falar do meu irmão, aí eu falei: eu vou te pegar no final da aula. Ela correu pra diretora, a diretora ligou pro (nome do abrigo omitido pela pesquisadora). Aí o meu irmão já não tava mais comigo. Eu não suporto quando dizem que o meu irmão não gosta de mim. Que o meu irmão não me quer. Que só estamos juntos porque não tem onde me colocar. Que o meu irmão não queria saber de mim. Que o meu irmão queria seguir a vida dele, ou que ele vai me deixar de canto. Aí no final da aula ela saiu correndo e foi pra casa dela. Pegou um amigo dela ou irmão lá, eu não sei bem o que era dela, só sei que era um piá bem maior que eu. O piá me derrubou. Ela mandou o piá me derrubar no chão e me segurar. Aí ela me deu um monte de tapa na cara. Aí eu falei: Já acabou, agora é minha vez. Eu comecei a dar um monte de soco na cara dela,

nisso ela ficou com falta de ar, eu nem liguei, dei um monte de chutes na cara dela e começou a sair sangue. E bati com a cabeça dela no meio fio... aí ela ficou em coma no hospital... mas depois ficou bem (Silvana, 17 anos).

Há, neste relato, um imaginário de valor, de nova visibilidade por ter se saído bem ao bater na colega de escola. Inúmeras condutas de risco praticadas por adolescentes se valem deste componente que se associa ao direito de ser visível: "Às vezes o jovem é possuído por uma vontade obsessiva de ser identificado como 'existente' e, portanto, de criar junto a quem o estima [...] um reconhecimento" (LE BRETON, 2009b, p. 38).

Essa mesma lógica pode ser direcionada também ao ser mais amado, assim, nos desentendimentos, comuns entre familiares, Silvana se vale da mesma linguagem, brigar até sair sangue, numa clara tentativa de "Criar junto a quem se estima [...], um deslocamento das rotinas familiares para provocar um reconhecimento de si, que nada mais deva aos pesos afetivos". (LE BRETON, 2009b, p. 38). Num episódio ocorrido, ela feriu este irmão adorado perto dos olhos e na tentativa de se redimir, "eu botei ele embaixo da água fria, mas precisava mesmo era dar pontos, e ele quase morreu com hemorragia, eu não tinha intenção... ele tava me provocando... minha tia ficou doida" (Silvana, 17 anos).

Silvana grita, com todo o seu ser, que está mal, que sua vida é puro sofrimento. Assim, o uso instrumental da violência é a única possibilidade que está a mão, que não depende de ninguém. De posse de sua fúria, a adolescente faz com que notem sua existência, com que lhe atribuam algum valor, ainda que, socialmente, este seja negativo. Os diversos profissionais com que foi obrigada a ter contato ao longo de seus quase 18 anos, foram alvo de sua conduta violenta, porque de alguma forma não encontraram meios de ajudá-la. Assim, além dos profissionais da educação, uma assistente social teve seu carro quebrado: "Peguei uma pedra e taquei no carro, porque a assistente social ficou dizendo coisa do meu irmão" (Silvana, 17 anos). Uma promotora da infância foi testemunha de uma ameaça a uma psicóloga e seu marido.

Eu ameacei, na frente da promotora que eu ia por uma bomba no carro do marido da mulher que eu mais gostava. Que era a minha psicóloga. A gente

brigava direto, né! Eu e ela, direto, direto, assim. Mas meu, ela tentava me aconselhar, conversar comigo. Que eu comecei a fumar, andar com pessoas erradas. Ela me aconselhava... Que eu devia ouvir ela. Eu gostava muito dela, aí para não atingir ela, eu atingia ele, daí eles não acreditavam. Aí uma vez eu fui lá e quebrei o carro dela inteiro. A psicóloga registrou BO contra mim, eu ameacei mesmo que ia tacar fogo no carro dela e do marido dela, e olha que eu gostava bastante dela... mas pô! chega uma hora que cansa, ninguém me entende (Silvana, 17 anos).

Não ser entendido nunca. É assim que se sentem inúmeros adolescentes que se envolvem em condutas de risco. Os difíceis caminhos a serem trilhados, exigem que possam ser balizados por adultos mais experientes, mas também é certo que, "As únicas autoridades são as que o jovem escolhe para si, ninguém pode ditar sua conduta de maneira autoritária" (LE BRETON, 2009b, p. 36). Da mesma forma que ser colocado em descrédito pode resultar numa necessidade premente de provar sua força e coragem. "Comprimido entre essa exigência de bastar-ser a si mesmo e o temor de ver-se sem apoio, hesita sobre a conduta a tomar e sofre com sua própria indecisão" (LE BRETON, 2009b, p. 36), que, muitas vezes, incide em decisões que põe a sua vida e a de outros em perigo:

Aí eles não acreditavam. Aí uma vez eu fui lá e botei fogo no abrigo. Fui lá peguei álcool, joguei um monte. Peguei isqueiro e fósforo. Eles podem duvidar de mim, mas não da minha capacidade. Botei fogo pra ver que eu sou capaz mesmo de fazer. Até aonde vai a minha capacidade pra proteger o que é meu... eu não sei (Silvana, 17 anos).

Na sociedade atual, crianças e adolescentes reclamam do mundo, das formatadas e meritocráticas instituições, o fazem com seus corpos em movimento incessante, sua criatividade que contradiz as regras, liberando a todos o poder de ser diverso e, com isso, transgridem as prontidões esperadas, ou em casos extremos o fazem pela violência.

Para controlar estas formas de protesto individual destes adolescentes, o Estado adota diversos recursos, um atualmente bastante utilizado é o da medicalização. Patologiza-se o sujeito que, estigmatizado pelo rótulo da anormalidade, terá, o tempo todo, sua busca de entendimento tolhida por medicações, cujos efeitos nocivos estão bem documentados e confrontam com sua eficácia propagada. É a fabricação da criança e do adolescente louco, como demonstram alguns estudos, dentre eles destaco o da psicanalista e pesquisadora catarinense Michele Kamers, que a partir de sua experiência clínica em diversos campos de atuação, escreve o artigo intitulado: *A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança*. Nesta obra, a autora faz uma importante análise de como o saber médico-psiquiátrico, vinculado ao mercado farmacológico, vem sendo acionado por diversos setores de assistência e proteção à infância, dentre eles a escola, para através de prática medicamentosa, dar respostas ao desejo da sociedade disciplinar, especialmente, no que se refere ao mal-estar da infância, que não cabe nos padrões atuais. Com Silvana não foi diferente:

Na real, na real, no começo eu tento ficar calma, né? Mas daí, se começa a me tirar, falando mau do meu irmão e da minha mãe... e do meu irmão pequeno... aí mesmo que eu piro. Eu sou bem calminha. Eu tomo medicação e tudo. Carmabezebina, não mentira, essa eu não tomo mais. Eu tomo Carbolítio, Ácido Valproico. O Carbolítio e o Levosein, porque agora eu tenho Transtorno de Humor. Bipolar. Transtorno de Humor e às vezes também tenho Transtorno Desafiador Opositor. Eu desafio muito as pessoas, tá ligado? As pessoas começam a falar comigo e eu começo a desafiar elas e a debochar (Silvana, 17 anos).

A formatação recebida por Silvana de pessoa patologizada está diretamente vinculada ao novo mercado farmacológico. Toda sua trajetória é desconsiderada, em favor de uma leitura simples, em que se reduz tudo a uma disfunção químico cerebral:

localizando o olhar médico, exclusivamente, nas sintomatologias apresentadas pela criança, cuja

causa é atribuída a uma falha no real do corpo, mais precisamente no funcionamento cerebral e seus mecanismos neuroquímicos, o que, aliás justifica e fundamenta a medicalização (KAMERS, 2013, p. 6).

Silvana explica que frequenta psiquiatras desde que chegou à escola, embora não tenha problemas com a aprendizagem:

Tenho dificuldade um pouco só na hora de aprender a matemática, mas daí eu chamo a professora e na hora eu esclareço, minhas notas são acima de 7. Eu gosto só de umas matérias como artes, deixa eu ver... Biologia, Ciências. Geografia e História, mas como eu aprontava muito, a escola me indicou pra ir no psiquiatra (Silvana, 17 anos).

A escola tem um papel preponderante na construção desta relação médico-psiquiátrico para a contenção da infância problema, como instituição de profissionais que, por força de suas atividades, devem se constituir em autoridade no saber sobre os processos de infância e adolescência. Uma solicitação de diagnóstico é sempre marcada por uma percepção especializada de anormalidade. Neste sentido, Kamers (2013) observa que as crianças e adolescentes estão sujeitas a um ciclo repetitivo de encaminhamentos para sua contenção, via medicamentos psiquiátricos.

A lógica circunscrita em torno dos encaminhamentos realizados pelas diversas instâncias que demandam tratamento para a criança consiste num ciclo repetitivo: A escola, confrontada com as dificuldades de aprendizagem ou indisciplina da criança, solicita a família uma intervenção, diante da 'dita' insuficiência da intervenção parental, a escola, ou encaminha a criança ao neuropediatra ou psiquiatra infantil, ou aciona o Conselho Tutelar alegando negligência familiar (KAMERS, 2013, p. 2-3).

A medicina tem respondido, desde muito tempo, ao chamado social para ajudar na sociedade disciplinar. Assim, como já observava

Foucault, é pelo rótulo do desequilíbrio pessoal que se tenta regular a vida coletiva, tentativa nem sempre eficaz, pois Silvana deixa claro que: "Todas estas coisas que eu contei que aprontei, eu já tava medicada" (Silvana, 17 anos). A ideia de que, por via medicamentosa, as crianças e adolescentes vão adquirir os comportamentos esperados tem elevado o número de diagnósticos de doença mental a índices assustadores, tudo devidamente ancorado no DSM-IV<sup>62</sup>, que trata da nova regulamentação para os Diagnósticos de Saúde Mental, organizados apropriadamente junto à emissão de medicamentos do tipo Ritalina ou Concerta, que existem no mercado, invertendo os processos médicos, pois pela importância mercadológica do medicamento iniciam-se os diagnósticos e a produção de:

Falsas epidemias: o Transtorno Bipolar, o Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade e o autismo infantil – o que constitui um grave problema com consequências assustadoras, na medida em que este dispositivo não apenas informa sobre a doença, mas ele a produz, conduzindo a um inevitável processo de psicopatologização da infância e a medicalização da criança na atualidade (KAMERS, 2013, p. 5).

Os setores da educação têm renegado, a segundo plano, situações de extrema importância, assim como na pesquisa que realizei anteriormente sobre violências, observei inúmeras situações de encaminhamento à delegacia de polícia de indisciplina escolar, numa vã tentativa de terceirizar, por falta de competência pedagógica, questões que são do âmbito interno ao cotidiano escolar. É possível também observar a mesma situação nos pedidos de medicalização da infância, que encontram grave reforço dos profissionais da educação, esta é uma caixa lacrada que precisa ser aberta, necessita de estudos e debates aprofundados. Os próprios setores da saúde têm colocado em questionamento a validade dos diagnósticos de transtornos, bem como a eficácia medicamentosa, mas as escolas têm utilizado deste expediente em larga escala, quando não aceitam e reforçam prontamente os estigmas dos que chegam medicados.

---

<sup>62</sup> *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* da qual discorri no capítulo 2 desta pesquisa.

A escola e toda sociedade precisam entender melhor como se configura esta ordem médica na atualidade, quais as implicações dos estigmas e efeitos dos medicamentos nas crianças e adolescentes para poderem se posicionar à luz de debates multidisciplinares, e no que for de sua competência, organizar formas de lidar com a infância atual, tão fortemente marcada pelo individualismo, o consumo e inúmeras crueldades e, assim, se posicionar como uma contracorrente e não como aliada do que nos ensina Roudinesco (1999), ao esclarecer que,

Ao tentar banir de seu horizonte a realidade do infortúnio, da morte, da violência, a sociedade democrática elegeu o fármaco como princípio fundamental de apaziguamento do mal-estar próprio a condição da existência. Não surpreende, portanto, que a infelicidade que fingimos exorcizar retorne de maneira fulminante no campo das relações sociais e afetivas (ROUDINESCO, 1999, p. 17).

A escola não faz diagnóstico e não prescreve medicações, ela "apenas" indica a necessidade de avaliação por outros profissionais, mas é exatamente aí que reside sua contrapartida, nesta lógica perversa da produção de crianças "loucas". Aqui está localizado seu papel, que deveria ser o do conhecimento para o questionamento desta realidade, pois as doenças mentais abundam exatamente porque falta o entendimento de que a qualidade das relações entre as pessoas, o respeito e o respeitar é que promovem a saúde do ser e do conviver. Assim, numa sociedade em que impera o desrespeito, o individualismo e leva crianças a existências marcadas por toda sorte de infortúnio, dentre eles o de não terem o direito a diferença na prontidão propalada por instituições formatadas e meritocráticas, é que se constitui em base para tais diagnósticos.

Ao indicar de forma desmedida as crianças indisciplinadas e que gritam socorro com suas reações agressivas para avaliação psiquiátrica, a escola está contribuindo para o mercado fármaco, para a naturalização dos estigmas, para a desresponsabilidade na construção de um modelo dialógico de respeito e entendimento da trajetória alheia. O que permite a uma criança ser respeitosa em relação aos demais é ter sido respeitada em suas singularidades. Uma criança medicada neste contexto é uma criança em pouco contato com a realidade, ou pior, num contato

embaçado que lhe tira a possibilidade de estabelecer relações verdadeiras com os outros e, até mesmo, nos conflitos, inerentes a estes relacionamentos, poder exercer os aspectos imprescindíveis da cidadania, dentre eles o autoconhecimento, pois sem ele, o crescimento, o desenvolvimento humano não se realiza e sobra a fantasia de que a impossibilidade das relações dignas não ocorre porque o outro é anormal, doente. A este outro que desde tenra idade encarna o estigma do louco, só sobra a possibilidade de agir como tal, confirmando as regras do mercado e aliviando as consciências profissionais de quem não consegue ler as realidades infantis e adolescente, para além dos manuais.

## 5 AS VOZES DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E JUSTIÇA – ESPECIALISTAS EM ADOLESCÊNCIA?

O primeiro passo para a compreensão das leis sociais é o domínio dos fatos. Depois há que se apreender os elementos e relações dialéticas que esclarecem o movimento e sua direção (Lígia Regina Klein, 1952).

Retomo a hipótese inicial desta tese de que setores especializados do campo da justiça e da educação atuam com os adolescentes a partir de conhecimentos limitados, o que incide em novas modulações de violências e injustiças e especialmente na potencialização das condutas de risco dos adolescentes. Assim, as experiências individuais, aportadas pelos adolescentes, necessitam ser também perspectivadas nas relações com outros, em especial, com os profissionais dos referidos campos. Por essa razão, entrevistei diversos profissionais da casa de acolhimento, da escola e do sistema de justiça. As aprendizagens obtidas dessas entrevistas estão por todo o corpo desta pesquisa, mas seleciono em específico para este capítulo algumas vozes. Na escola: diretor geral, coordenadora de ensino, coordenadora do Núcleo de Prevenção às Violências na Escola, doravante denominado NEPRE e professor de sociologia. No sistema de justiça: Promotor da Infância e da Adolescência; e Juiz Corregedor da Infância. Esta seleção ao meu entender explicita que há mais do que desconhecimento ou conhecimento limitado sobre adolescência, há uma (des) organização inter e intra instituições que incide diretamente sobre a potencialização das condutas de risco dos adolescentes criminalizados. Um certo quadro de desconhecimento é a primeira realidade da relação entre dirigentes escolares, professores, pedagogos, juízes, promotores. Mas não se trata apenas do desconhecimento dos universos particulares, é um desconhecimento das subjetividades inerentes ao *status* adolescente em pauta e, desconhecimento destas peculiaridades frente aos contextos sociais. Tanto se ignora os macros conceitos tais como os de sociedade individualizante, apelos consumistas, desintegração dos conhecidos ritos de passagem das idades até as peculiaridades ligadas a universos culturais singulares. Ignora-se as singularidades ligadas aos adolescentes moradores de periferia, urbanas ou não, seus *habitus* filiados a famílias com baixa escolarização, com trabalhos informais, ou como a prática de

contravenção na garantia da sobrevivência. E, em especial, se desconsidera a teoria das condutas de risco. Por desconhecer esta teoria, elas não são avaliadas frente a este quadro social, ao contrário, são lidas como traços inerentes às personalidades. Assim, para os profissionais que trabalham com os adolescentes, o entendimento, muitas vezes, se limita a atribuir-lhes bom caráter, ou a falta dele, nessa perspectiva, entendem que alguns nascem bons, outros não, coincidentemente à massa pobre da população, biologizam o fenômeno. Ao desconhecer as relações estabelecidas entre macro e micro realidade, estes profissionais tomam decisões alicerçadas em interpretações de que os adolescentes são patologizados, violentos e delinquentes. Seus comportamentos são avaliados de forma personificada sem leitura da realidade do mundo, ou pior, sob uma leitura obtusa, parcial, reducionista, que os estigmatiza e confirma suas próprias percepções de que não servem para esta "boa" sociedade, pois desequilibram-na e a põem em risco.

Ainda que o discurso corrente ressalte as facilidades do mundo moderno, incontestáveis do ponto de vista das novas tecnologias e outros avanços científicos, é preciso sair do aparente e perceber o que David Le Breton afirma em suas obras sobre a imensa dificuldade de ser adolescente na atual conjuntura, nela as desigualdades crescem e se diversificam. Um bom indicativo desta realidade está na extensão do período de adolescência para alguns, os mais favorecidos, e na passagem abrupta da infância para o mundo adulto (no pior que há nele) para outros, como já discorri nesta pesquisa.

A hierarquia intersetorial e a (des) profissionalização dos que atuam diretamente com os adolescentes em pauta, revelam uma realidade que discursa sobre justiça e direitos, mas pratica perversidades. Perversidades que se entrelaçam, decorrendo uma da outra e ficam visíveis nos distintos campos dentro do próprio Estado, ficam visíveis também na desestrutura das instituições repassadas aos profissionais que nela atuam e no silenciamento dos adolescentes que, com suas vozes emudecidas, usam seus corpos num duro combate para nos dizer que, nesta lógica de atuação, não vai funcionar. Nesta perspectiva, farei um exercício de classificar estas perversidades com o intuito de demonstrar suas sutilezas travestidas sob a égide da produção de direitos.

## 5.1 PRIMEIRA PERVERSIDADE: VERTICALIDADE E HIERARQUIA ENTRE SISTEMAS

As formas de reinserção de adolescentes na escola, via medida judicial, desconsideram de maneira obtusa a escola, seus ritmos, seus métodos, a pedagogia e os adolescentes, como explicita a Diretora de Ensino da escola pesquisada:

J - A escola costuma receber demandas de matrícula, a qualquer tempo do ano, vindas de algum setor do judiciário?

D - Recebe a qualquer tempo do ano, independente se ele estava frequentando outra escola, nada.

J - Quando ela recebe estas demandas, elas têm que prazo para atender?

D - IMEDIATO! Matrícula já!

J - E a escola acata a decisão?

D - É obrigada, né? A gente até tenta argumentar... Mas argumentar, até com quem? A gente argumenta entre a gente, só entre a gente.

J - Quando um menino ou uma menina retorna para a escola, normalmente ele retorna para a série da idade que ele tem? Ou ele tem atraso escolar e vai parar numa sala em que ele é mais velho do que os outros estudantes?

D - Não, geralmente quando eles mandam esse, essa determinação judicial, eles já vêm determinando a série em que ele vai. Não somos nós que determinamos essa série.

J - Não importa que escolaridade que ele teve antes?

D - Não. Já vem determinada a série. Se é primeiro ano, se é sexta-série, se é oitava. Se é... enfim.

J - Mas como é que vocês regularizam a vida dele em termos de documentação?

D - Pois é... geralmente eles trazem... a princípio vem só esse documento do judicial, né! Depois é que a família traz o histórico escolar, se é que tem, ou qualquer coisa parecida. Mas a determinação... já na determinação vem a série desse aluno.

J - E assim...normalmente, a série que ele foi determinado combina com o histórico escolar dele?

D - Não, geralmente não combina.

J - E aí? Como é que vocês fazem para ajustar? Porque, se uma criança não frequenta a escola, pela LDB ela até pode, via exames, estudos, ser recolocada se ela tiver conhecimento. Que é a reclassificação prevista em lei. Mas esses meninos chegam com conhecimento apropriado para a série em que eles estão determinados?

D - Muito... muito difícil! Muito difícil. Ele vai tentando se adaptar do jeito. E assim ó... quando ele chega no meio do ano... é aquela história... te vira... O professor não acolhe. Porque a gente nunca sabe, né! De que forma que ele tá chegando? E o professor, também não sabe. A gente não tem esse acesso pra dizer o que ele trouxe. Ninguém nos informa nada. Então ele vai pra sala de aula e... nada funciona (Diretora de Ensino).

As sanções penais, por descumprimento a uma ordem judicial, impõem à escola, a aceitação tácita desta realidade. Os profissionais da escola, mesmo em cargos de direção, aceitam, acatam e cumprem a determinação emitida pelo poder judiciário. Ao mesmo tempo, esses profissionais sabem dos prejuízos causados aos adolescentes, que são sujeitos do direito que se tenta impetrar, e também, porque as designações do judiciário são o último recurso na tentativa de solucionar o problema. Assim, naturalizou-se a ideia de que, se a medida veio do sistema de justiça, ela está correta e, de fato, se não é inconstitucional, resta pouco à sociedade se não acatá-la, até que, como ensina Honeth (2009), por pressão dos movimentos sociais sejam possíveis novos entendimentos que regulamente ou se crie novas leis e sobretudo outras práticas.

O Ministério público, como bem explica o coordenador da infância e adolescência, tem atualmente:

O poder de obrigar o poder público a implementar alguns tipos de políticas pública. Alguns, inclusive, que estão previstos em Lei. Um exemplo seria a criação de vagas em creches.

Atua também na garantia dos direitos individuais verificado que existe uma situação de vulnerabilidade daquela criança ou daquele adolescente. Então, o Ministério Público atua, também no sentido trazer medidas que possam salvaguardar, esses direitos da criança e do adolescente (Coordenador geral do setor de infância e adolescência do Ministério Público de Santa Catarina).

O fato é que como se pode perceber, o direito à escolaridade, assegurado da forma como está sendo feito, nos casos analisados nesta pesquisa, vem de muitas formas, ampliando as vulnerabilidades dos adolescentes.

Neste sentido, se as instituições dialogassem, se houvesse políticas públicas eficazes para a proteção dos adolescentes, como preconizado nas legislações, seria um dever intervir na decisão, produzindo questionamentos ao poder judiciário. Porém, a violência imposta ao adolescente e a todo o contexto escolar, acaba por construir uma violência simbólica que está pautada no reconhecimento de uma imposição perversa, que acaba por determinar essa realidade fatídica a ser cumprida. No entanto, muitos questionamentos não são formalizados, pois há um imaginário de poder simbólico em que os profissionais de justiça são percebidos como mais importantes, mais especializados que outros profissionais e, em especial, os da educação, pelo desprestígio nas hierarquias profissionais. Porque se, de fato, estivéssemos observando a legislação e o direito protetivo da criança e do adolescente, inúmeras demandas seriam questionadas e/ou reveladas à sociedade, chamando-a ao debate, para que o poder judiciário garantisse as condições e obrigasse o Estado a proteger os adolescentes como lhe compete, retirando as vulnerabilidades as quais estão sujeitos e não as substituindo por outras sob máscaras de direitos assegurados.

A cultura de reverência ao sistema de justiça, ao mesmo tempo em que explicita uma percepção desqualificada dos licenciados e profissionais da educação, contribui para que as necessárias mudanças estruturais não ocorram. Obviamente, este comportamento está bem respaldado numa sociedade em que as iniquidades são visíveis, a começar por díspares salários dos profissionais dos dois sistemas, muito embora nas escolas possam ser encontrados entre seus profissionais,

mais mestres e doutores, algo real, inclusive, durante os processos de graduação de ambas as profissões<sup>63</sup>.

Questionar ações vindas de profissionais do sistema de justiça, numa sociedade em que há iniquidades bem demarcadas, é considerado quase como uma ofensa, e pode ser passível de sanções, inclusive penais. A escola e nem sua mantenedora, as secretarias municipais e de Estado são devidamente ouvidas e, assim, são pouco respeitadas em seus saberes e fazeres, são os prestígios de carreiras e o desejo da manutenção de *status* visíveis pela distinção salarial, pela distinção dos ambientes e pela fabricação dos sentidos atribuídos socialmente, que marcam as relações cotidianas entre estas duas instâncias estatais, especializadas no trabalho com adolescentes.

Os prestígios de carreiras e diplomas, bem descritos nas obras de Bourdieu e Passeron (2008) e os sentidos de igualdade e mérito em Dubet (2015), têm efeitos diretos nas vidas do cidadão comum. O princípio de igualdade, que deveria reger ambas as carreiras públicas do sistema de justiça e do magistério, está misturado em dois polos:

A igualdade de posições e a igualdade de oportunidades, de tal modo que este princípio só pode ser aprendido na tensão entre a igualdade fundamental dos sujeitos e as desigualdades sociais reais. Cada um considerara justo e igual aquilo que entender como necessário para manter sua posição na hierarquia social (ROCHA et al., 2013, p. 315).

Esta polarização pode ser apreciada no que tange ao trabalho dos profissionais de justiça por uma posição superior, observada, inclusive, de dentro do próprio campo. O juiz de direito Alexandre Morais da Rosa (2015) faz uma análise crítica, em específico dos juízes penais, apontando para a ilusória consciência plena, mas ao mesmo tempo, para a necessidade de ao sentenciar, o profissional se colocar com a complexidade humana e democrática que o cargo exige, saindo da postura de endeusamento, o que no seu entender, não é nada simples, posto que a instituição se organiza para manter este quadro.

---

<sup>63</sup> Mesmo nos cursos de Direito apenas 25% dos professores têm doutorado, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, enquanto que nos cursos de formação de professores, o índice sobe para 97% .

O próprio sistema de recrutamento, verdadeiro *ritual de passagem*, empurra o juiz para o lugar de SemiDeus, uma vez que a realização de concurso público de provas e títulos se fundamenta muito mais na ‘decoreba’ de regras jurídicas do que em qualquer outra questão, talvez mais importante, impondo o autorreconhecimento (*in*)*consciente* de que os *eleitos*, ou seja, os que lograram êxito no certame, são indiscutivelmente os melhores. Daí para a soberba e postura ‘paranoica’ é um passo pequeno, uma *investidura* (ROSA, 2015, grifo do autor).

A consagração do lugar de juiz e de promotor advinda de suas escolas consideradas socialmente de excelência, produzem o que Bourdieu (2015) chama de efeitos reais,

[...] não somente porque ela inscreve a diferença na realidade fazendo com que todos a reconheçam e inclinando os que creem que ela é real a reconhecê-la na realidade; mas também, e sobretudo, porque ela se impõe à crença dos que separa, impondo-lhes ao mesmo tempo as condutas próprias para justificar, tanto aos seus olhos quanto aos dos outros, sua distinção (BOURDIEU, 2015, p. 70, mimeo).

Assim, estes profissionais atuam hierarquicamente sobre o campo da educação, e sem protocolo de conduta, agem pelo que creem ser o correto, ignorando os preceitos mínimos da pedagogia. É uma hierarquia que produz menos justiça e novas modulações de violências, em especial, para os adolescentes que ficam destinados a não alcançarem o direito que parece ter lhes sido concedido. Perversamente, seus ingressos forçados nas escolas trarão, para muitos deles, ao invés dos saberes escolares, amplitude na certeza de que não possuem os méritos necessários para estarem lá.

Corroborando este ser-fazer dos profissionais do alto escalão do sistema de justiça, ainda na entrevista realizada com o coordenador geral do setor de infância e adolescência do Ministério Público de Santa Catarina, fica evidente a falta de um protocolo e, em especial, que cada

profissional de justiça age com o que pensa ser justo, sem sequer considerar a relação vertical que estabelece com os profissionais do sistema de educação e, menos ainda, sobre o quanto isto pode ser perverso ao adolescente:

J - Quando o Ministério Público demanda o reingresso de um desses adolescentes para alguma escola. Ele faz um contato prévio com a escola, ou ele simplesmente determina que seja recolocado? Tem algum tipo de organização ou tipo de informação?

CMP - É, eu vou falar, não existe uma padronização assim em todas as promotorias, né? Mas, a realidade, por exemplo, aqui de Florianópolis, a gente não faz esse contato. O que a gente encaminha, é a necessidade de que ele retorne à escola. Inclusive, a gente nem sempre especifica em que escola.

J - Vocês especificam o prazo? 10 dias, 15 dias.

CMP - Isso, especificamos o prazo. Não nós, geralmente, até colocava um prazo, não alongado. Não para trazer um comprovante de matrícula, mas para trazer um atestado de frequência. Até para comprovar que no semestre ele está frequentando etc. Mas, talvez, fosse algo a ser pensado, né? Esse contato prévio na escola.

J - E quando se determina o reingresso desse adolescente, o sistema de Justiça, o Ministério Público leva em consideração a organização escolar, os tempos pedagógicos. A própria legislação, que faz referência ao tempo mínimo para uma aprendizagem. No caso do Brasil, nós somos anuais e não semestrais. Ou isso é algo que não está na mesa, para debate, para...

CMP - É, não existe uma normatização em relação ao Ministério Público, a essa questão de voltar para a escola. O tempo para voltar para a escola, né? Nós aqui em Florianópolis, até por uma questão prática, nós, até o início do... o início, efetivamente, do semestre. Ou seja, aquelas audiências que ocorriam, por exemplo, entre janeiro e março, às vezes, até abril, a gente, muitas vezes condicionava a medida protetiva de

retorno à escola. Quando passava desse prazo, aí a gente já fazia numa solicitação para que fosse feito a comprovação, já do ano posterior, dependendo da idade do adolescente. Claro, por que ele já poderia, talvez, ter atingido os 18 anos etc. Mas essa era a nossa prática aqui, a minha prática quando era o promotor. Por uma questão, até de ah... de... temor que esse adolescente, por uma idade maior, ele... ah... por um período posterior do ano, ele não retornasse à escola, porque não haveria chance, de ele ser aprovado etc. Éh! Alguns... eu já ouvi de alguns promotores, mesmo assim eles encaminham, porque, alguns entendem que seria melhor estudar. Ainda que fosse reprovado, do que... né? Mas nós, não adotamos essa prática. O Ministério Público não tem uma padronização em relação a isso. Talvez, fosse algo a ser pensado (Coordenador geral do setor de infância e adolescência do Ministério Público de Santa Catarina).

A verticalidade e hierarquia de um sistema sobre o outro pouco permite a promoção de direito e, muito menos, o que se convencionou chamar de justiça na educação. Como bem ilustra a fala da diretora de ensino, estes adolescentes são recolocados na escola e, ao contrário da aprendizagem, obtêm dela a validação do estigma de não adaptados, indisciplinados, marginais e delinquentes. O diretor geral da escola nomeia o fenômeno: *Reintegração Física*.

É decisão judicial? Cumpra-se. Este é o conceito que temos e aplicamos, entretanto, há um grande questionamento numa medida judicial desta, porque na grande maioria das vezes, a escola não foi ouvida, para poder analisar o contexto e emitir um parecer. Nem sempre são acertadas estas decisões, pois não levam em conta a circunstância que este aluno será reintegrado, por isso, em muitas situações será apenas uma reintegração física e não pedagógica, que é a medida necessária (Diretor geral da escola).

Há o reconhecimento da ação hierárquica e verticalizada por alguns profissionais do sistema de justiça sobre as escolas, mas nem todos conseguem perceber que há este descompasso e outros, ainda, não entendem haver problema nesta verticalização. O fato é que identificar o problema é uma importante etapa, mas ainda não garante uma outra direção aos fatos.

Nós, simplesmente transferimos o que nós consideramos um problema para uma outra instituição. Olha, identificamos que o Joãozinho praticou um ato infracional. Agora nós estamos transferindo o Joãozinho para vocês e vocês tem que se virar. Então, o que deveria ter, já, toda uma rede, um protocolo de encaminhamentos, atendimentos, situações de emergência, situações de conflito, abordagens, metodologia, nós deixamos tudo ao Deus dará. E tomara que dê certo para o Joãozinho se adaptar, se não... Volta para a Delegacia, via de regra, começa o ciclo... E justamente, não só por parte dos pais, dos adolescentes e da escola (Juiz Corregedor da Infância e Santa Catarina).

A flagrante e sentida falta de um protocolo interinstitucional e intrainstitucional é basilar para as relações hierárquicas. Não havendo um padrão procedimental, cada juiz, cada promotor age conforme o que entende ser a ação correta e, num efeito cascata, as demais instituições vão reproduzindo um jogo de passar o problema adiante. Um quarto de século da vigência do estatuto da Criança e do Adolescente e os protagonistas da proteção dos humanos, nesta faixa etária, não conseguem sistematizar o atendimento de tal sorte a cumprir o preceituado na lei e pactuado como função precípua da sociedade. Não é de se estranhar que os resultados inócuos levem parcela da população a entender à lei como ruim, bem como é impossível não relacionar este fato a ineficácia dos programas que nada ou pouco aportam ao adolescente, que por sua vez, volta para o único espaço aberto que lhe acolhe, o do crime.

Por incrível que pareça, a gente está trabalhando ainda, em cima de um protocolo de atendimento com relação ao adolescente em conflito com a lei.

Porque até hoje, cada profissional tem total autonomia de abordar o adolescente, dentro dessa ótica, da minha vontade. E não dentro de uma ótica que existe um protocolo que tem que ser observado, por todos. Infelizmente, já vamos completar 23 anos do estatuto da criança e do adolescente, e agora que nós estamos, nos acordando que estamos... não, nós temos que criar desde a abordagem do policial militar até o recebimento na delegacia. O encaminhamento para o promotor de justiça. A questão do processamento no judiciário. O encaminhamento para a fase de execução de medida socioeducativa. Nós temos que ter todo um fluxo com relação a esse atendimento e, inclusive, com relação à rede: o conselho tutelar, saúde, educação, enfim, todos os atores, nós temos que ter definido efetivamente o papel e a forma de atuação (Juiz Corregedor da infância e Santa Catarina).

A escola, por sua vez, encontra no caminho do campo judiciário, a autorização para as expulsões dos indisciplinados, travestidas de transferências. Muitos destes indisciplinados são os recolocados no sistema de ensino por medidas judiciais. A eliminação dos que se comportam mal, dos seus quadros de estudantes, é sancionada nas visitas às promotorias, em que se explica ser uma medida protetiva, pois os laços entre estes alunos com seus pares e profissionais estão rompidos, assim, numa outra escola espera-se que suas chances de aprendizagem possam ocorrer, fato nunca avaliado.

A transferência de estudantes não é uma medida comum, entretanto em casos limites, é uma alternativa para que o aluno possa refazer sua vida individual e acadêmica, pois no atual ambiente, o mesmo não tem mais meios e nem mecanismo para romper com o círculo vicioso que o mesmo se envolveu. Há uma necessidade imperiosa de um apoio externo e principalmente entendimento da família... Aí segue-se o regimento interno da escola, com a família e/ou Promotoria Pública e Conselho Tutelar (Diretor geral da escola).

Os casos limites, como pude observar nos três meses que permaneci na escola, são cotidianos, em especial, em escolas de grande porte como a analisada. Ainda que esta medida venha travestida de ato pedagógico e, portanto, aceitável, "Todas as transferências são por questões pedagógicas, as movimentações são parte cotidiana de qualquer escola brasileira pelos mais variados motivos" (Diretor geral da escola), e os impactos sobre a vida dos adolescentes não são dimensionados.

Impossível não lembrar de Bourdieu (2015), quando invoca da escola mais que sua função de comunicar saberes e saber-fazer, observando também, sua dimensão simbólica, em que disposições constitutivas do ideal humano se produzem. Ideal que costuma se concretizar apenas para os que lá chegam com prontidão.

Em minha pesquisa, o ensino está destinado apenas aos que conseguem cumprir os maçantes rituais de permanecer por longo tempo sentados, enfileirados, produzindo os mecânicos exercícios dos livros didáticos. Aqueles cujo o corpo e a alma são menos adaptados serão mandados embora, suas atitudes incomodam num ambiente que costuma ser, por força de sua organização, aos que nele convivem, alunos e professores. Quando aliado a esta falta de adaptação está o estigma dos atos criminalizados, o adolescente será, de alguma forma, excluído e, muitas vezes, revitimizado por novas denúncias em Conselhos Tutelares, Delegacias de polícia, como demonstra Rocha (2010).

Assim, ao invés de pensar mudanças estruturais neste espaço denominado escola, sala de aula, novamente encontramos uma transferência do problema, justamente do lugar cujo tema da indisciplina é componente inerente das competências exigidas ao profissional. As escolas têm uma imensa dificuldade em produzir saberes para trabalhar com os adolescentes em atos criminalizados, tanto para produzir sentido no seu estar na escola, quanto para lhes aportar saberes que possam romper o ciclo dos estigmas.

No discurso aparecem soluções viáveis. Quando perguntei ao Diretor geral da escola como compatibiliza a exigência legal de 200 dias e 800 horas de frequência em cada ano letivo, assegurando a aprendizagem do currículo a um adolescente que chega em setembro ou outubro por demanda judicial, a resposta foi: "reforço o encaminhamento, priorizando as habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho, em detrimento ao 'erudito' padrão". (Diretor geral da escola).

A fala do diretor permite observar, claramente, por um lado o desejo incontestado de, no exercício de seu cargo, produzir algum resultado eficiente, independente das condições e, por outro, o olhar naturalizado de que a erudição é para os escolhidos, para os problemáticos, o mundo do trabalho é o lugar de destino, a chance que lhes resta. Ainda há que se ponderar que a escola em questão só conta com um curso profissionalizante, bastante questionado por fazer formação em nível médio de uma das carreiras, em que o componente intelectual deveria ser altamente exigido, o curso de magistério.

O que se observa, então, é uma clara redução da educação a um saber fazer. As alternativas pedagógicas indicam o lugar dos que têm menos capitais produzindo o paradoxo, do para quem tem menos, redução educacional. Isto somado a tudo que se constatou nesta pesquisa, ainda indica claramente que, para alguns, nem este alcance será efetivo.

## 5.2 SEGUNDA PERVERSIDADE - A INADEQUAÇÃO DAS ESTRUTURAS REPASSADAS COMO INADEQUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E, SOBRETUDO, COMO INADEQUAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Entrevistei o professor de sociologia, indicado pela escola como um profissional que tem bom relacionamento com os estudantes. Trata-se de um profissional que está efetivo neste estabelecimento escolar há nove anos e que durante este tempo não há registros de ter praticado ou sofrido violências. Dentre as revelações deste profissional se evidenciam dificuldades alicerçadas nas condições de trabalho, entre elas as que impossibilitam vínculos estreitos com os estudantes:

Este ano eu tenho poucos, eu tenho 300 alunos. Já teve ano de eu ter 500, já tive 22 turmas. E a gente não sabe, como eu falei nada da vida deles. É que a gente vê assim... fulano? cadê? Saiu da escola, professor... aí a gente fica sabendo disso, entendeu? Eu tô fazendo a chamada. Aí quando eu chamo um nome que saiu... os colegas falam, não professor, saiu. Aí eu risco, eu risco da chamada. Mas a gente não sabe porque... pra mim saiu porque foi... foi para outra escola. Não foi porque

foi expulso. A exclusão do aluno, não é o professor, isso é a escola que resolve. Também não sei se seria bom saber, podia trazer mais preconceito (Professor de sociologia).

O professor, o profissional que vai atuar diretamente com os adolescentes, o profissional a quem vai ser cobrado diretamente o sucesso ou fracasso escolar do estudante, sabe pouco ou nada sobre os contextos e os rapazes e moças em questão. Trabalhando com 300 a 500 alunos num ano letivo o professor limita-se a ministrar aulas, e isto já é muito, pois sua condição de participar de um debate mais amplo sobre os destinos dos estudantes passa longe da materialidade profissional. Assim, ele fala de uma escola que decide, distanciada de seu fazer.

Eu acho que a nossa escola melhorou em relação a muitos problemas. Eu não tenho escutado mais casos de violência, de assaltos, de arma na escola. Antes a gente escutava, né! Porque eu não lido com a questão disciplinar, mas escutava, pegaram um menino da 7ª série com arma. Hoje tem até um núcleo aí que trabalha com a prevenção da violência (refere-se ao NEPRE), mas eu não sei bem o nome. Mas muitas vezes, o que nós professores percebemos é assim, que tem alunos na sala de aula que eles têm essa agressividade, e não tem o respeito pelo professor. Que muitas vezes a gente aprende, sei lá, na família né? Enfim, a gente não conhece a... como você mesmo perguntou, a gente não conhece a situação social de todos os nossos alunos é... pra poder acompanhar então... quem decide, normalmente, isso é a escola, né! A exclusão do aluno, não é o professor. O professor pode falar... a eu não entro... mas em sala... eu nunca vi assim... eu já vi isso que eu falei, de pedir a presença dos pais. Eu nunca vi, pedindo para expulsar o aluno da escola... muitas vezes também pode ocorrer porque aqui tem muitos professores substitutos (Professor de sociologia).

Vale lembrar que, na mesma semana desta entrevista, um grupo de professores havia exigido, da direção, a expulsão de um estudante,

pois caso contrário ameaçavam não entrar em sala. Mas o que se põe em pauta não é o professor conhecer a trajetória particular de cada aluno, mas é a de saber que dentre eles existem singularidades, aspectos imperativos da adolescência e da sociedade atual. Receber o apoio da equipe diretiva para realizar um trabalho, cujo resultado não seja a mera desqualificação e exclusão, pode significar não produzir uma prática descolada de teoria, que permite melhor ler a realidade para não ser um trabalhador que apenas reproduz, de forma alienante, o *status quo* social.

A menção a presença de professores substitutos revela um dos problemas das escolas, a falta de um estafe de professores que seja primeiro profissional, no sentido da formação e, segundo, da possibilidade de criar um corpo docente de carreira, com condições de continuar uma política efetiva de educação numa dada realidade. Nestas condições, a participação do professor revela um pseudoprotagonismo. É verificável a confluência de condições absurdas de trabalho aliadas a cursos de licenciaturas que formam sem a imprescindível dinâmica do “o que ensinar vinculado ao para quem ensinar”, resultando em trabalhadores inaptos ao convívio com adolescentes.

De sexta-feira até quarta-feira dessa semana passada, a gente recebeu 3 professores aqui chorando, desesperados... e novinhos. Uma tinha 24, o outro tinha 26 e o outro tinha 32. Começando a carreira docente. Eu disse: professor o senhor está começando. Quem eu imaginei que poderia estar chorando aqui na minha frente é o professor que tem 30 anos de carreira. Não um que está começando agora. Ah! mas eles não me obedecem... não sei o que... Pois é, mas é a... é a questão da... da... da dificuldade que eles estão tendo de... de impor a condição de professor. Não sei se é essa a palavra, mas... sabe, aquela coisa... falta autoridade. Sabe, então assim, o que a gente tá percebendo é que não tem o menor entendimento de como lidar com os alunos (Diretora de ensino).

Assim como o professor, muitas vezes, personifica o problema social no adolescente, em outras instâncias da escola esta personificação se voltará contra o docente, que irá figurar como despreparado ao exercício de suas funções, apesar das inúmeras adversidades.

O professor ele tá descontrolado, cansado, estressado, desvalorizado. Carregado de aula, né! E não tá sabendo organizar isso na vida dele. Então, ele tá levando para dentro da sala... ele tá levando para fora da sala... dos dois lados. Uma desestrutura dele, sabe. Se o aluno diz pra ele: Ah professor, hoje a tua sala tá um... a tua aula tá um saco! O professor revida da mesma forma, entendeu? Xinga, agride desqualifica (Diretora de ensino).

É certo que qualquer análise de contexto escolar vai entender que o profissional, sendo o adulto da relação com maior capital cultural e escolar, deve também ser aquele que dispõe de maiores condições de controle em situações de conflito, mas este ideal não compõe a realidade das escolas públicas. Há um esfacelamento das relações, promovido, entre outras coisas, por precárias condições de trabalho, pela falta de marcos interacionais entre as gerações, por falta de cultura dialógica, por imposição adultocêntrica, por falta de condições objetivas ao vínculo necessário entre professor e estudante, entre profissional e instituição e, também, por falta de conhecimento, como atesta esta profissional.

Muitos professores quando vão escolher uma vaga, eles não querem saber direito onde é, o que é, o que não é. Eles querem ganhar um dinheirinho, eles precisam deste dinheirinho. Quando se faz uma escolha em educar, tem que realmente, se apropriar dessa escolha. E eu penso que, não está acontecendo isso. Uma apropriação dessa escolha profissional que se faz. E quando não se tem uma apropriação, não se tem uma postura, não se tem uma prática enquanto educador. No entanto, eu percebo também a ignorância, não no sentido pejorativo. O desconhecimento do professor perante a adolescência. O que compreende o jovem. A diversidade que existe na adolescência. Porque hoje, ainda está muito presente a normatividade, né? O que é normal, comum... então... eu quero isso. Ainda se baseiam em normatividade ou anormatividade (Coordenadora do NEPRE/Escola).

Esta reveladora fala nos permite ver o quanto das falhas estruturais são respondidas pelo estigma da normatividade do adolescente. Os dados qualitativos deste trabalho revelam, ainda, amplitude deste quadro, pois quanto mais o adolescente for se deparando com a falta de estrutura em outros setores sociais, de saúde e justiça, mais a ele será atribuída à identificação de indisciplinado, criminalizado e patologizado.

Dubet (2015) referindo-se ao ensino superior de massas faz uma análise também pertinente às escolas públicas de educação básica. Ele explica que é necessário trabalhar sobre dois polos, o da massificação e o da atomização.

Massificado: porque ela precisa reter um número elevado de estudantes e a delicada ação de organização de suas condutas. Atomizado: porque ela precisa também reter a heterogeneidade dos indivíduos, a diversidade de suas origens, de seus percursos e seus projetos (DUBET, 2015, p. 1).

As dificuldades advindas desta dupla função reverberam no adolescente e o que aparece, raramente, é a anomalia das instituições. Oculta os mecanismos das sociedades capitalistas pouco desenvolvidas, em que todo o aparato do Estado está a serviço de mostrar e de dizer que o problema é de ordem individual, indicando qual é o verdadeiro lugar a qual estes adolescentes pertencem.

Eu falo, geralmente, que a gente está colhendo o que a gente está plantando. Na verdade, assim, não me assusto com as informações que vem com relação ao aumento de evasão escolar, o aumento de violência, o aumento de crimes. Atos infracionais mais graves. Um aumento de uso de álcool e outras drogas, cada vez mais forte entre os adolescentes em conflito com a lei. Na verdade, se percebe muito nitidamente que o direito, ele não é transformador de realidade social. Ele é uma forma de controle social efetiva, para que as coisas permaneçam da forma que estão. Então, infelizmente, tanto o direito penal quanto a parte do socioeducativo, na verdade, o que a gente

percebe é uma nítida visão retributiva e de controle social. A questão da contenção. O sociopedagógico é muito fraco, inclusive, não só na questão da privação de liberdade, quanto nas de meio aberto, nós verificamos claramente que prestação de serviços à comunidade, tem sido serviços gerais. E acho que tem um papel muito forte, muito simbólico assim, você determinar que o adolescente vá limpar o banheiro da escola onde ele ia estudar. Você está mandando um recado, bem claro, de que você o reconhece naquela situação. Para a sociedade ele tem aquele valor. Está no local onde nós imaginamos e desejamos que ele esteja. Assim, na sarjeta, literalmente. Então, de sociopedagógico, pouco se vislumbra. E os dados da Secretaria de Assistência Social é de que as prestações de serviços à comunidade são nesse sentido. De serviços gerais, é Pintura, é cortar grama, é carregar pedra, é lavar banheiro. Enquanto que, o contrassenso do lado protetivo de forma alguma, aceitamos a questão do trabalho infantil, mas no socioeducativo, a gente ainda insiste (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

Há uma revelação de uma perversidade dentro da perversidade e vale a pena destacar: "Enquanto que, o contrassenso do lado protetivo de forma alguma, aceitamos a questão do trabalho infantil, mas no socioeducativo, a gente ainda insiste." (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina). Toda a luta para extinguir o trabalho infantil, desconsiderada na hora das penalidades em meio aberto, mais de 90% das penas indicam trabalho subalterno, humilhante. Aquele que vai classificar o adolescente como pária social. A isto chamamos medida socioeducativa. Não há dúvida que funciona numa pedagogia torta, que ensina com propriedade o desvalor.

Se a falta de profissionalismo no entendimento da adolescência, na capacidade de ler amplamente o mundo e na atuação para promoção de justiça social pode ser sentida nas escolas, ela não é menor no sistema de justiça, mesmo quando estamos falando de trabalhadores graduados. O Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina foi bastante contundente no que concerne ao despreparo deste sistema e ao quanto esta situação gera desgaste entre os profissionais, que ao contrário de

alcançar resultados do direito que querem promover, passam a burocratizar encaminhamentos que, novamente, penalizam sobremaneira o adolescente em questão.

J - A comunidade não recebe com tranquilidade o fato de ingressar a qualquer tempo do ano letivo, um adolescente envolvido em tráfico, roubo, furto nas salas de aulas de seus filhos. Na pesquisa que realizei no mestrado, descobrimos, inclusive, que taticamente começam com um ciclo de redenúncia destes adolescentes em conselhos tutelares e delegacias, como o senhor vê esta situação?

JCI - Eu entendo a preocupação da comunidade. Até, na verdade... é eu falo que o Judiciário é muito amador, inclusive nesses pontos. Outro dia a iniciativa privada, participando de uma reunião conosco, fez a seguinte pergunta: havendo algum problema, para quem eu devo me reportar? Era uma pergunta tão singela, mas nós não tínhamos a resposta para essa indagação. Na verdade, é um temor geral, porque ninguém sabe o que vai acontecer. Quando, na verdade, nós poderíamos eliminar todos esses ciscos, essas eventualidades nos profissionalizando. Mas, aí é que está, nós não nos profissionalizamos nesse tipo de situação. Que envolve, justamente, não só a parte do simples encaminhamento, mas toda a abordagem. Daí é que vai a minha questão: Até que ponto nós, realmente, acreditamos que é socioeducativo? Até que ponto se faz justiça? (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

Ao transformar em problema personificado, ora nos profissionais, ora nos adolescentes, ora nas desestruturas institucionais, realiza-se um discurso/prática que, possibilita ao Estado, não ser verdadeiramente percebido e cobrado no que é de sua competência, mas ao contrário, ele acaba por emergir também sob forma natural em que outra organização política não seja possível.

A falta de profissionalização nos setores especializados no trabalho com adolescentes, revela a direção política adotada para a intervenção com os pobres, aqueles que em sociedades de classes sociais tão marcadas são os que utilizam os serviços públicos. Tanto nas

escolas, nos postos de saúde, nos setores de assistência e justiça protetiva, o que se observa é a designação de pessoas com insuficiente escolaridade ou com desempenho ruim, em especial, dos trabalhadores que estarão em contato mais direto com estes adolescentes.

A observação do Corregedor sobre os professores que são designados para atuar nos espaços socioeducativos, para onde são encaminhados os adolescentes infratores, os criminalizados, nos dá a dimensão desta situação:

Olha, o que a gente reparou, por exemplo, em algumas comarcas. O sistema de educação, dentro das privações de liberdade, tanto adulto, quanto adolescente, eles eram considerados como castigos para os professores da rede. Não são os profissionais mais qualificados, não ganham mais, para trabalhar naquilo. Na verdade, é um sistema punitivo para o próprio quadro de professores. Olha, você vai trabalhar lá, onde ninguém quer e com os adolescentes em conflito com a lei (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

A punição dada ao profissional é potencializada no adolescente que vai ser atendido por este serviço. Isto foi exaustivamente contatado nos relatos feitos por eles no quadro desta tese. É um ciclo em que o sistema ineficiente produz seres entendidos como naturalmente desviantes, eles mesmos portadores e responsáveis por todas as suas mazelas e pelo mal do entorno, mal do social. Assim, devem ser encarcerados, afastados, contidos, medicalizados e invisibilizados.

A confusão na estrutura das instituições públicas, no setor de justiça de quem deve atuar com os adolescentes (criminalizados) é outro fator que explicita bem o ato político das escolhas em relação a esta população. O Juiz corregedor, ao falar de orçamento, demonstra bem o processo de mudança, nunca efetivado por completo, em gestões que não dimensionam e nem definem de forma apropriada as competências, e que assim, gestam instituições inoperantes, em que o atendimento ao adolescente fica burocratizado e informado como socioeducativo, mas desenvolve-se na lógica penal.

A questão das verbas para o trabalho com os adolescentes é complexa, mas isso... Já foi um

pouco pior. Essa última gestão<sup>64</sup> que estamos aqui no governo do Estado... a anterior, toda a parte do sistema prisional e o sistema socioeducativo estavam juntos com a Secretaria de Segurança Pública. A questão da privação de liberdade. A partir desse novo governo, daí houve a separação: Secretaria de Segurança Pública e Secretaria da Justiça e Cidadania. Orçamentos separados, mas ainda continuam na mesma secretaria toda a questão do sistema prisional e o sistema socioeducativo e privação de liberdade. Na Secretaria de Estado e Assistência Social fica a questão do socioeducativo em meio aberto. A prestação de serviço à comunidade, a liberdade assistida. Mas ainda temos um forte vínculo entre o sistema prisional e o sistema socioeducativo (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

A informação que talvez permita visualizar com mais nitidez a opção política dos gestores estaduais, diz respeito à formação oferecida pelo Estado aos trabalhadores aprovados em concurso públicos, que vão atuar diretamente com os adolescentes nos sistemas de justiça para responder ao ECA. Ela sistematicamente tem sido a mesma dos carcereiros, ou seja, a mesma atuação comprovadamente problemática de quem trabalha no sistema prisional para adultos, transitando entre os dois espaços, como se espaços socioeducativos e prisionais tivessem um padrão único, o que de fato ocorre.

Foi nessa gestão do governo de Estado que houve, inclusive, a criação da primeira academia separada, de agentes penitenciários e agentes socioeducadores. Porque a matriz curricular era a mesma, tanto para você ser agente penitenciário, quanto agente socioeducativo. Não havia uma distinção, inclusive curricular, para a formação desses tipos de agentes. Tanto que havia a migração, mudança de um sistema para o outro. Ele era agente penitenciário, depois estava no socioeducativo, depois voltava. Para o sistema, para a Secretaria ele tinha a qualificação para

---

<sup>64</sup> Refere-se a gestão 2011-2014 do Governo do Estado de Santa Catarina.

trabalhar nos dois. Com o mesmo currículo, para os dois sistemas, agora é que criaram a primeira academia só para agentes socioeducadores. Separado do agente penitenciário (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

O modelo prisional não é mero acaso, ao contrário, compõe o ideário de higienização/contenção/extermínio, ideário que não está só no judiciário, mas que toma corpo e voz numa sociedade em que os adolescentes, considerados problema, brotam num cenário social de profundo empobrecimento de parcela significativa da população, e assim, como pragas, ameaçam aqueles bem adaptados. Os profissionais adeptos da criminologia crítica, abolicionistas ou não<sup>65</sup>, se veem, o tempo todo, lutando por um avanço mínimo em oposição aos discursos de redução da maioria penal e aprisionamento com penas e punições mais severas aos adolescentes, sem entender que, nesta lógica social, estes rapazes e moças recebem, sempre primeiro, o castigo e depois o crime aparece como a resposta disponível.

Hoje, os homicídios já representam 36,5% das causas de morte, por fatores externos, de adolescentes no país, enquanto para a população total, correspondem a 4,8%. Ou seja, mais de 33 mil brasileiros entre 12 e 18 anos foram assassinados entre 2006 e 2012. Se as condições atuais prevalecerem, outros 42 mil adolescentes poderão ser vítimas de homicídio entre 2013 e 2019. É a instituição da pena de morte que ocorre no limbo da ilegalidade. Estes adolescentes vítimas têm cor, classe social e endereço. Em sua grande maioria, são meninos negros, pobres, que vivem nas periferias das grandes cidades. É a gestão da pobreza mediante o extermínio e o encarceramento do pobre.

A vinculação midiática desenfreada de meninos e meninas com a criminalidade não divulga que apenas 0,013% dos adolescentes brasileiros cometeram atos contra a vida, em contrapartida ao número dos que são mortos, não divulga, também, que o abandono das crianças e adolescentes são um dos fatores do crescimento deste número e da

---

<sup>65</sup> Dentro da criminologia crítica, os abolicionistas são os que militam por nenhum tipo de criminalização ou encarceramento, mas há outros entendimentos que buscam outras formas de garantias processuais e limites punitivos.

banalização da violência, levando a população a ter apreço pelo encarceramento e morte.<sup>66</sup>

Inclusive participei de algumas audiências públicas, com relação a educação dentro do sistema de privação de liberdade, tanto de adulto quanto de adolescentes. Em total descompasso com o discurso da Secretaria Estadual de Educação e os profissionais que atuam na ponta. Uma ideia de que as salas de aula deveriam ser em forma de jaulas. Assim, que o professor não poderia ter contato. Enquanto isso, quem trabalhava na linha de frente dizia que prejudicaria toda a metodologia de trabalho. Então, nós verificamos que está vindo de cima para baixo. E o profissional da ponta está vendo que não está funcionando, o que está projetado, pensado como política pública. Mas, até que ponto a base vai conseguir ter voz para mudar essa questão da matriz curricular de presencial (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

As experiências individuais de cada adolescente desta mostra não podem ser dimensionadas fora das estruturas sociais e sua organização em instituições. Se a fabricação dos adolescentes criminosos se dá em face ao contexto social, sua manutenção passa pelas estruturas institucionais, em que os profissionais estão enredados por uma lógica em que proteção e punição aparecem como sinônimo, em que os mecanismos de atuação explicitam a alienação dos ideais protetivos, em face de uma realidade que reduz a condição marginal como condição pessoal, quase genética.

---

<sup>66</sup> Dados são da UNICEF, Fundo da ONU para a Infância e a Adolescência.

### 5.3 A TERCEIRA PERVERSIDADE – RELAÇÕES ADULTOCÊNTRICAS: O(A) ADOLESCENTE TENTA DIZER O QUE ESTÁ ERRADO, MAS NINGUÉM O(A) ESCUTA

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas. Manoel de Barros (1916-2014)

Aparentemente, os adolescentes são ouvidos por delegados quando são presos, por psicólogos e assistentes sociais nas instâncias de proteção, por juízes e promotores nas audiências, por professores e outros profissionais de educação nas escolas, mas não há uma escuta atenta. Ao contrário, suas vozes são caladas pela burocracia e, acima de tudo, por um olhar que lhes imputa a produção e a portabilidade de suas mazelas. Assim, o relacionamento estabelecido com eles tem por base a ideia de que escolheram, optaram por serem criminosos e doentes. Há, no imaginário social, o entendimento de que podiam ter feito diferente e não falta quem conheça um pobrezinho e maltratado que deu a volta por cima e estudou, não entrou no crime, mas ao contrário se fez na vida a duras penas, sinal claro, neste entendimento, de que apesar das adversidades, qualquer um, se quisesse poderia ter vivido de forma diferente. Por esta lógica entendem também que o Estado faz muito, e eles, os adolescentes, que aproveitem o que o Estado está lhes oferecendo e se quiserem irão se adequar, o viés é meritocrático, quem quer consegue. Não importa se o que lhe é oferecido, perversamente será mais um fator de estigma e desqualificação, até porque vem disfarçado de direitos preservados, como o de estar na escola.

J - O senhor sabe me dizer se é do conhecimento do sistema de justiça que inúmeros adolescentes que reingressam por demanda judicial na escola, ficam em salas de aulas com crianças que tem até 4 anos menos do que eles, por conta do ano e da etapa letiva que ele deixou, ao se evadir ou ser expulso?

JCI – Assim... em conversas informais com esses adolescentes, umas das primeiras coisas que eles nos colocam é a vergonha que eles tinham de estar numa sala que, para os outros, eram considerados crianças, e ele, naquela situação constrangedora

que até, eles reportam como humilhante. O fato de ser colocado naquela sala com aqueles alunos, colegas de classe, que de forma alguma, eles conseguem interagir com os colegas de classe. Eles veem o reingresso como punição mesmo. Você vai ser punido. Vai voltar para uma sala em que todos são mais novos que você. E você vai ficar lá (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

O judiciário sequer considera que metodologias de ensino para crianças de 11 anos não servem para quem tem 15 ou 16 anos, sequer compreende que ao ministrar uma aula, o docente pensa no que ensinar e no para quem ensinar, sendo assim, ou ele trabalha em separado com este adolescente ou não vai funcionar. E, neste caso, vamos esquecer por um momento as condições materiais dos professores, ainda que ele consiga fazer um planejamento com pautas interacionais bem distintas, o que ocorre é que o adolescente não está integrado ao grupo. Assim, estamos diante de outra falácia.

A pedagogia não pode ser banalizada, ignorada e desconsiderada. Outras formas de interações são possíveis, mas aí estamos falando de outra escola e não da escola pública real, com estrutura e funcionamento seriado, sequencial e organizada em disciplinas. Pensar justiça na educação e pela educação requer demandar, ao Estado, outras possibilidades de escolarização, para além da atual, oferecida em cursos de jovens e adultos, nos quais os relatos dos adolescentes, entrevistados nesta tese, atestam sua ineficácia. Há que se ultrapassar as tentativas também perversas e infrutíferas já realizadas no Brasil, de mera redução de saberes, típicas dos projetos emergenciais, destinando aos que tem menos materialmente, também menos escolarização. A falta de escuta para a queixa dos adolescentes reverbera a falta de escuta entre os poderes legislativos, executivo e judiciário, mesmo que esteja tudo tão óbvio:

E de um lado, esse sistema que ainda não conseguimos um diálogo franco, aberto e com poder de barganha e articulação com o MEC, com a Secretaria Estadual. A Secretaria Estadual, eu entendo que ela é bem engessada, por causa das políticas do MEC. Não tem muita autonomia com relação a essas políticas. Qual o adolescente que

vai ter o desejo, o ânimo de ficar estudando, se já sabe que está previamente reprovado por faltas? O sistema é perverso, é cruel, mas não se tem um olhar diferenciado, para essas questões. Cai na vala comum da matriz curricular, como se fosse a minha filha estudando... (Juiz Corregedor da Infância de Santa Catarina).

Os adolescentes indicam, o tempo todo, que o retorno para a escola se caracteriza em punição: "Eles, muitas vezes, recebem isto como uma pena. Esse encaminhamento, inclusive essa obrigação que a gente, repassa para os pais". (Coordenador de infância e juventude do Ministério Público). E se os resultados são parcos no que tange à aprendizagem "eles ficam na escola e pouco aprendem, é uma tortura para eles e para os professores" (Coordenadora de Ensino), como pode se considerar que o direito está sendo atendido?

Determinamos o reingresso porque é, uma das medidas, que a gente chama de medidas protetivas. Ou seja, medidas para proteger a criança e ao adolescente. É garantir esse direito que está previsto, também, na Constituição Federal e no Estatuto. Que é o direito à educação (Coordenador de infância e juventude do Ministério Público).

A falta de escolarização, sem dúvida alguma, resultará em imensas desvantagens para estes adolescentes. Assim, esclareço que, ao levantar estes questionamentos, não estou postulando que não haja a determinação judicial de escolaridade, ao contrário estou buscando desvelar que todo este aparato estatal é falso quanto ao direito real de educação para todos. Alguns não acessam aos saberes, mesmo estando dentro das escolas e no caso dos adolescentes criminalizados em larga escala. A justiça na educação exige ações que nos levem a ultrapassar a naturalização do aparente.

Tem que ser resolvido só através de algum tipo de política pública. A questão de assistente social, a existência de CREAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência

Social)<sup>67</sup>. Nós temos, uma dificuldade muito grande, inclusive aqui em Florianópolis, a questão de aplicação de medidas em meio aberto, que deveriam ser feitas por meio desses CRES, né. Existe uma dificuldade de pessoal, para que elas sejam implementadas, efetivamente. Então, são problemas sérios. A gente sabe que não tem como resolver de uma hora para outra. Porque depende de questão orçamentária. Mas o Ministério Público, dentro do possível, até extrajudicialmente, nós temos, essa possibilidade de fazer, por exemplo, ajustamento de conduta, para municípios, né! Para tentar solucionar, de uma forma possível, porque a gente sabe que também existe essa limitação orçamentária. Mas, de uma forma possível, que esses problemas sejam priorizados, dentro da administração, né! O estatuto da criança e do adolescente fala que os problemas da criança e do adolescente devem ser tratados de forma prioritária. Então, a gente quer que essa prioridade absoluta que está prevista na Constituição Federal e no ECA, seja obedecida... mas é difícil (Coordenador de infância e juventude do Ministério Público).

A prioridade absoluta prevista em lei precisa de outra justiça e de outra educação, menos curvada a gestões ruins dos recursos públicos. O compromisso dos setores que atuam com a criança e com o adolescente precisa sair da mera constatação da violenta atuação dos poderes públicos. Os poucos casos de sucesso escolar demonstram a possibilidade real de outra inserção social e o contrário também é verdadeiro, o fracasso escolar leva a reincidência:

---

<sup>67</sup> CRAS é uma unidade Pública Estatal de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Atende programas de transferência de renda: Bolsa Família, Renda Cidadã, Benefício de Prestação Continuada (BPC), e Programa de Capacitação para o Trabalho. CREAS é uma Unidade Pública Estatal, faz parte da Proteção Social Especial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), oferecendo apoio e orientação especializados a indivíduos e famílias vítimas de violência física, psíquica e sexual, negligência, abandono, ameaça, maus-tratos e discriminações sociais.

O que a gente verifica, no dia-a-dia, é que os índices, isso de forma empírica, não tenho dados estatísticos. Mas a gente verifica no dia a dia, é que, aquele adolescente que pratica ato infracional e que não estuda, a chance de ele reiterar na prática de ato infracional é muito maior, do que aquele que voltou a estudar. Inclusive, às vezes, a gente encontra na rua ou em outro local. Às vezes, trabalhando. E a gente conversa com o adolescente e ele diz: não, acabei voltando a estudar. Geralmente fazem cursos técnicos (Coordenador de infância e juventude do Ministério público).

Os processos de criminalização e exclusão dos saberes escolares destes adolescentes é desejada e incentivada por parcela significativa da sociedade, recebendo legitimação por práticas disfarçadas de justiça nas instituições de educação e do judiciário, e naturalizadas como mecanismos de proteção em que se agrupa uma população, notadamente as pertencentes a classe subalterizada, como aquela perigosa, aquela que, no desajuste personificado, deve ser contida, afastada e eliminada.

Para lograr esta desejada invisibilização dos adolescentes em conduta de risco, aceita-se que o Estado o faça com toda sorte de violências. Na escola inicia por aquela à qual lhe é vedado frequentar e a que a ele é imputada por força de sua condição desfavorável, lembrando que numa sociedade marcada por abismos entre as classes sociais, diferentes qualidades de educação são ofertadas, mesmo dentro das redes particulares e públicas, assim como nos esclarece Bourdieu (2015),

É no interior do sistema das trajetórias realmente ofertadas aos membros das classes produzidas pela Escola que se definem o valor objetivo e subjetivo de cada uma das trajetórias singulares e, ao mesmo tempo, a importância do trabalho de desinvestimento necessário para “abjurar”, como se diz comumente, ou seja, para neutralizar os efeitos do superinvestimento que a instituição escolar determina, assimilando e reunindo indivíduos destinados a trajetórias bastante divergentes (BOURDIEU, 2015, p. 80, mimeo).

E mesmo quando assegurado um lugar físico nas escolas que não são consideradas as melhores, ocorre à exclusão por falta do conjunto de capitais pré-estabelecidos, como constituição do mérito de ali poder permanecer.

A violência simbólica, conferida nesta circularidade pelos estabelecimentos e pelas retenções em turmas descompassadas na relação idade e série, vão compor a formação identitária destes adolescentes que incorporam uma falta de inteligência, uma doença sem nome que não lhes permite aprender, como verificamos em distintos relatos nesta tese. Na incorporação desta condição personificada decorrem toda sorte de outras violências. É, portanto, da dor de não pertencer, do não reconhecimento que se instalam as resistências ao contexto que lhes nega a condição plena de humanidade.

Perguntei de forma contundente aos adolescentes envolvidos em atos criminalizados, se estar na escola era mais difícil do que estar no crime. Das respostas que obtive, há uma que sintetiza as demais: "pior não é, mas a escola não adianta pra nada, ao menos no crime o cara tá tentando a vida" (Marcelo, 18 anos).

Entendo que suas vozes precisam ser ouvidas. Os adolescentes não abandonam as escolas porque são malandros e não querem ter trabalho de estudar, também não vão para o crime porque nasceram com uma índole má. Tentar a vida é a pseudo chance que eles visualizam no crime, e na escola não conseguem visualizar nada. Arriscar-se, inclusive, a morrer é o paradoxo de quem quer estar vivo, como ensinou Le Breton em suas obras e da mesma maneira Axel Honneth esclarece que estar vivo em sociedade exige ser por ela reconhecido e respeitado. Os adolescentes criminalizados e patologizados são aqueles cujas vidas ocorrem num limbo social, na falta de aceitação e de sentido, numa sociedade em que as famílias amam mal, as escolas não ensinam, a justiça não protege e a saúde não cura.



## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ADOLESCENTE, A ESCOLA E O SISTEMA DE JUSTIÇA, UM TRIÂNGULO NADA AMOROSO**

Certas vidas não se qualificam como vidas, ou, desde o princípio não são concebidas como vida, dentro de certos marcos epistemológicos, então, tais vidas nunca se considerarão vividas ou perdidas no sentido pleno de ambas as palavras.

(Judith Butler, 1956-).

A presente pesquisa permitiu defender a tese de que as condutas de risco dos adolescentes criminalizados são potencializadas pela ineficácia (ou eficácia?) dos setores educacionais e de justiça. As vozes dos adolescentes emergem no registro de suas trajetórias de vida e escolar. Essas vozes ouvidas inúmeras vezes em entrevistas formais, em acompanhamento aos afazeres de suas vidas cotidianas, e misturadas nos atendimentos profissionais das instituições escolares e de justiça, revelam suas condutas de risco como o esforço pessoal de encontrar sentido numa sociedade hostil. Como ponto de fuga para as misérias de um mundo que inclui a pobreza material, mas a ultrapassa em medidas cruéis. São eles, os adolescentes criminalizados, que nos contam sobre as injustiças de nascer pobre, em um país em que a corrupção graça e se materializa nas instituições públicas.

Diferente das heranças herdadas e incorporadas, analisadas por Bourdieu (2015), dos selecionados para serem os melhores na escola, a herança herdada e incorporada pelos adolescentes desta pesquisa é o de serem degradados socialmente, de estarem dentre aqueles que ocuparão as sarjetas, os becos escuros, os cubículos fétidos e as valas comuns. Também são eles que nos contam que, ao ocuparem o lugar dos indesejados socialmente, aliviam as consciências dos cidadãos médios, aqueles que respiram e trabalham para que seus filhos, também adolescentes, possam obter o sucesso escolar e o reconhecimento social. Sendo assim, esses cidadãos se incorporam ao coro dos que apontam os adolescentes, em total vulnerabilidade, como os grandes responsáveis por sua condição, num movimento que não reivindica um Estado justo, mas ao contrário, quer um Estado mais punitivo, para que a sociedade se perceba em ordem.

O desejo social de eliminação do menino e da menina bandido(a) reverbera nos corpos e nas almas dos adolescentes todos os dias, não há trégua, não há cuidado, não há afeto. O encontro destes adolescentes, desde o início de suas existências, com o pior da vida lhes processa a identidade, de que são eles próprios os responsáveis pela sua miséria e, conseqüentemente, por parte da miséria social.

As vozes dos profissionais especializados no trabalho com adolescentes, dos campos da educação e do sistema de justiça nos contam das perversidades do sistema, da burocracia e desestrutura institucional que se fundam na falta do que Amartya Sen (2011) denominou *capabilities*. Com essas vozes descobrimos um Estado em que os recursos humanos e financeiros são extremamente mal gerenciados e, por isso, são incapazes de dotar os adolescentes pesquisados, de um conjunto de habilidades não apenas para algum saber fazer, mas em especial, para mover-se qualitativamente no mundo, empreendendo relações cidadãs que os retirem da pobreza primária e secundária a que estão imersos. Imersão herdada em gerações de empobrecimento, em especial pela ausência do Estado para parte significativa da população, na realidade brasileira<sup>68</sup>.

São os profissionais em suas angústias que revelam que sabem o que e o como deveria ser feito, mas como engrenagens de uma máquina bem azeitada, são movidos e movimentam uma pseudorealidade. Nela a justiça não promove a vida boa, porque mesmo quando assegurado um lugar físico nas escolas, ocorre à exclusão por falta do conjunto de capitais pré-estabelecidos, como constituição do mérito de ali poder permanecer.

Elegem-se os que podem ou não se apropriar dos saberes escolares, demarcando fronteiras dentro de uma mesma sociedade, produzindo, assim, os homens menos humanos ou inumanos, menos cultos ou incultos, bárbaros com rosto humano, como apontou Bourdieu (2015). A morte intelectual é definitivamente carimbada, e os adolescentes em pauta não reúnem as condições para lograr êxito no interior dos atuais estabelecimentos de ensino, aqueles que ensinam pouco e mal na hierarquia das instituições escolares.

As transferências e reconduções entre estabelecimentos, aferidas pelos profissionais da educação e do sistema de justiça, legitimam sua

---

<sup>68</sup> Sobre o tema sugiro a obra *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania* de Pinzani e Rego, Editora UNESP, 2014.

condição de execrados para as aprendizagens escolares. A violência simbólica, conferida nesta circularidade pelos estabelecimentos e pelas retenções em turmas descompassadas na relação idade e série, compõem a formação identitária destes adolescentes que incorporam uma falta de inteligência, uma doença sem nome que não lhes permite aprender, como verificamos em distintos relatos nesta tese.

Na incorporação desta condição personificada decorrem toda sorte de outras violências. As condutas de risco emergem como resposta radical. É o eco desta condição escolar e de suas vidas precárias, dos lugares de moradia, das famílias desamparadas que reverberam em condutas de risco, assumidas para dar sentido a importância de ser. O ser que vai produzindo o adolescente perigoso, o ser que será nomeado desqualificadamente e que, na expressão mais perversa, será reconhecido como bandido.

Apresento, por fim, a síntese dos dados qualitativos do corpo dessa pesquisa, que permite traçar o perfil social dos adolescentes criminalizados, corroborando com a tese explicitada.

Na amostra pesquisada, a maioria dos meninos e meninas envolvidos em atos criminalizados foram criados sem pai. Os adolescentes de modo geral idolatram suas mães e entre seus sonhos está o de dar a elas uma casa, alimentos, roupas, o que consideram ser uma vida boa. Publicizam seu amor materno com tatuagens em que gravam em seus corpos os nomes delas, bem como os de seus filhos, quando os possuem. Há adolescentes que foram torturados, durante toda a infância, física e psicologicamente por suas mães (e pais nos raros casos em que estiveram presentes na infância), além disso, algumas dessas mães permitiram abusos físicos, sexuais e psicológicos por novos parceiros amorosos (padrastos). O abuso sexual sofrido na infância aprisiona parte de suas personalidades nesta etapa da vida, impedindo plenitude na vida adulta. A adolescência, nas classes subalternas, gera o abandono dos precários cuidados realizados na infância, trazendo uma autonomia antecipada, que logo se revela perigosa, pois não há regras internalizadas como pressupõe o ser autônomo. Assim, os adolescentes acabam diante das decisões necessárias para a vida (ir ou não ir à escola, por exemplo), escolhendo o que lhes parece mais lúdico, sem dimensionar com realidade suas condutas de risco.

Aqueles e aquelas que permaneceram em abrigos por não terem famílias responsáveis, não importando a idade que tenham, sonham em serem adotados e terem um lar. O início da adolescência, nas classes

subalternas, indica a necessidade de saírem de casa e/ou conseguirem uma ocupação no mundo do trabalho para o autossustento. A precarização na trajetória de trabalhadores dos adultos (pais e mães) os tornam mais predispostos a forçarem seus filhos a ingressarem logo no mundo do trabalho, mesmo nos trabalhos mais pesados, como os de auxiliares de pedreiros para meninos e faxina para as meninas. A trajetória ruim de escolarização dos pais faz com que tenham extrema dificuldade em acompanhar a escolarização dos filhos, como uma fatalidade, reconhecem antecipadamente que a escola não pertence a seus filhos, da mesma forma que não lhes pertenceu no passado. Esse sentimento não ocorre sem indignação, assim, muitos pais quando começam a ser chamados nas escolas para se responsabilizarem pelo "mau comportamento dos filhos" reagem com violência contra os profissionais da educação.

Nas famílias em que pais, mães e irmãos têm trajetória criminalizada, os aprisionamentos dos adultos, revelam socialmente sua condição. Este fato impõe um estigma à criança e ao adolescente, e ingressar na mesma atividade passa a ser naturalizado por eles e pelos profissionais que atuam com eles, além de parcela significativa da sociedade em seu entorno.

O sexto ano do ensino fundamental é onde ocorre a maior parte das reprovações escolares e após a segunda tentativa de cursá-lo, ao não obterem sucesso, abandonam a escola. A idade do abandono coincide com o ingresso na adolescência: 13 anos e também com as lembranças do ingresso nas atividades criminalizadas. O baixo desempenho escolar é avaliado, pelos adolescentes, como um problema, uma doença que possuem, embora não saibam nomear a incorporada "patologia". Falam mal da escola e dos seus profissionais, acham tudo chato no ambiente escolar e o não aprender é, via de regra, internalizado como desordem personificada.

Pelas idades que tinham na época da entrevista, todos os adolescentes deveriam estar no ensino médio, mas apenas duas adolescentes alcançaram este grau de ensino, todos os demais estão retidos no Ensino Fundamental. A grande maioria destes adolescentes desconhece completamente as ofertas das universidades. Para eles esta questão ainda está bem distante do acesso por cotas ou novas formas de avaliação, pois para os adolescentes recrutados em tenra idade pelo crime, se a escola de educação básica não lhes pertence, a universidade, então, se assemelha a um mundo tão distante do qual não apenas nunca

ouviram falar, como lhes causa estranheza alguém lhes fazer pensar na possibilidade de nela algum dia se incorporarem.

Muitas violências praticadas pelos adolescentes contra a escola em forma de depredação, ou contra seus profissionais são reações às inadequações culturais a este ambiente que lhes estigmatiza e desvaloriza. Mas, para além desta constatação, é possível perceber que a prática de violências em espaço escolar é a forma muitas vezes encontrada pelas crianças e pelos adolescentes para contar sobre os abusos, a falta de cuidados e outros sofrimentos presentes cotidianamente em suas vidas.

Os adolescentes entendem o retorno obrigatório para a escola, por via judicial, como parte punitiva de suas sentenças de semiliberdade, pois não encontram sentido na escolarização, embora avaliem que o diploma tem valor no mercado de trabalho. Pelo retorno, ao invés de aprendizagem costumam comprovar a falta da cultura escolar e seu desvalor é, geralmente, confirmado e ampliado.

Há, por parte dos profissionais da educação, uma comoção/solidariedade com as crianças maltratadas pelas famílias, mas ao acionarem os sistemas de justiça, polícia, conselhos tutelares e promotorias da infância e não obterem um resultado efetivo passam a não atuar mais como protetores. Ao contrário, somam-se aos que silenciam e se omitem. Assim, para os adolescentes reduzem as ações protetivas e vigora a ideia da personificação dos problemas, o que condena o adolescente a ser responsável por sua infeliz condição.

Os lugares de moradia se caracterizam pelo baixo acesso aos bens culturais, como cinema, teatro, museus e quadras de esporte. A igualdade desta condição entre seus pares faz com que tenham uma socialização limitada, assim, os adolescentes desta amostra passam muito tempo nas ruas e esquinas deambulando, revoltando-se com a imposição do trabalho pesado indicado por seus familiares, e se engajam na oportunidade real disponível, encontrando no tráfico de drogas uma oportunidade de ganho, que lhes parece mais rentável, além de conferir empoderamento e reconhecimento em seu meio.

O recrutamento para as atividades criminalizadas vem ocorrendo cada vez mais cedo e, como ficou visível nesta pesquisa, a atividade do tráfico raramente é exclusiva, impondo outras tarefas como roubar, matar, torturar inimigos ou amigos que não cumpriram bem seus afazeres. O trabalho no tráfico das substâncias arbitrariamente ilícitas, rememora ao trabalho escravo e qualquer deslize pode ser fatal para

manterem-se vivos. Quanto mais cedo o ingresso em atividades criminalizadas, mais cedo estarão em confronto com a polícia e seus adversários no mercado das drogas, e esta condição os torna aprendizes precoces da violência, de tal sorte que terão menos filtro tanto para morrer, quanto para matar.

A dor da tortura impelida pelos policiais e por profissionais em espaços sócio-educativos após os aprisionamentos, lhes acrescenta valor e elevação de *status* no grupo de referência, quando dela conseguem sair vivos sem entregar seus parceiros. Como resultado das torturas passam a agir com mais violência nas suas atividades, não se tratando, portanto, de terem, a priori, um caráter violento, mas de o desenvolverem a partir da ação do Estado, como poderiam desenvolver outras condições humanas, se tivessem diferentes oportunidades.

Na ausência do Estado, no que tange a bens e serviços, as comunidades produzem normas próprias de convivência. A atividade criminosa opera com um conjunto de valores peculiares que normatiza os comportamentos dos envolvidos, de tal sorte, que o não cumprir incide em tortura e morte entre pares. Os usos do dinheiro advindo dos atos criminalizados tanto auxiliam na melhoria imediata das condições familiares como alimentação, roupa e moradia, quanto são gastos rapidamente no lazer ao estilo dos adolescentes ricos. Eles buscam a aparência e o porte de objetos e roupas que lhes identifiquem com o que, midiaticamente, é considerado próprio dos adolescentes das classes altas. E parcela do dinheiro é utilizada com drogas que consideram recreativas.

Dentre as estratégias dos agentes do Estado para eliminar adolescentes aprisionados está a de incluí-los em espaços com seus adversários e estímulo para que violentem aqueles considerados como desprezíveis nas normas do crime: estupradores, agressores e assassinos de mães e crianças. Outra importante forma de fazer com que um adolescente elimine outro nos aprisionamentos é fazer saber que um deles revelou (geralmente após tortura) sobre os demais participantes nas atividades ilícitas. Os adolescentes observam que os envolvidos em atos criminalizados quando são mortos por policiais ou por adversários na guerra das drogas, são ignorados pelo sistema de justiça, e suas mortes raramente são devidamente investigadas.

Alguns adolescentes que vendem as substâncias arbitrariamente ilícitas, não consomem o crack, nutrem desprezo pelos usuários desta droga, considerando-os como humanos desprezíveis, os nomeiam como

casqueiros. Paradoxalmente, alguns adolescentes que se viciam no crack, acabam por traficarem na tentativa de obter recursos para a manutenção do uso da droga. Essa ação costuma ser malsucedida por consumirem mais do que vendem, tornando-os mais vulneráveis a serem mortos por outros traficantes.

Quanto às vivências sexuais, costumam ser banalizadas, os e as adolescentes sabem como se adquirem as doenças sexualmente transmissíveis e dos riscos da gravidez indesejada, mas isto não os impedem de fazer sexo desprotegido. Para os meninos ter filhos aumenta seu *status* no grupo quanto à virilidade e para as meninas compõem um sonho de serem livres por constituírem uma nova família e poderem comandar suas vidas, além do sonho de terem sua própria casa. Ambos os processos indicam que nem sempre a gravidez precoce é indesejada.

Por serem provenientes de famílias com dificuldades para amar, cuidar, educar ao formarem suas próprias famílias, tendem a reproduzir os mesmos padrões. Costumam transferir para suas mães e avós a responsabilidade de sustento e educação dos filhos que provem destas relações amorosas, quase sempre de curta duração. Quando essa transferência não é possível, buscam se livrar das crianças com outras estratégias. As adolescentes que se envolvem com homens maiores de idade costumam ser forçadas a assumirem judicialmente os crimes cometidos por eles.

Os adolescentes criminalizados convivem cotidianamente com mortes violentas, contabilizam as perdas de seus pares, sabem que correm o mesmo risco, mas utilizam um pensar "mágico" que de alguma forma os faz acreditar que estão protegidos por forças ocultas/divinas desta realidade. Eles têm dificuldade para reconhecer que seus destinos são fruto de um sistema complexo, pois a condição de envolvidos em atos criminalizados é entendida como um caminho natural para o qual estão pré-destinados.

Consideram seus padrões no crime entre as poucas autoridades que merecem respeito e, em nome dessa valorização, realizam ou assumem os crimes que lhes forem ordenados. Debocham dos profissionais e do sistema de justiça, que para os adolescentes são "umas pessoas que não entendem nada da vida." (Alex,17).

Os profissionais do sistema de justiça atendem os problemas dos adolescentes em vulnerabilidade de forma burocratizada, determinando responsabilidades para outros setores, hierarquizando as relações

intersetoriais, agem sem protocolo, o que faz com que mesmo dentro da burocracia seu trabalho seja mais punitivo e raramente protetivo como preconiza a lei.

Os profissionais da educação tendem a compreender a adolescência de forma reducionista, fragmentada e seus fazeres demonstram imperícia no trato com os estudantes nessa etapa da vida, desconectando o que ensinar e para quem ensinar. Quando encontram nos espaços socioeducativos oportunidades reais de aprender algo atrativo, que eleve seus *status*, os adolescentes frequentam com assiduidade e aproveitamento os cursos ofertados.

Ambos os sistemas formais de educação e de justiça produzem atuações que são ineficientes no que tange à educação e proteção das novas gerações, em especial, as oriundas das camadas empobrecidas da população. Produzem um "jogo" cuja prática está em repassar o problema, assim fazem com que o adolescente circule por estabelecimentos escolares, de saúde e de justiça, sem obter benefício real. Os sistemas de educação, justiça e saúde contribuem por indicação e formas de ação para a ideia da patologização de alguns adolescentes em atos criminalizados.

Os adolescentes desta amostra morrem e matam para serem aceitos socialmente. Suas condutas de risco jogam com o valor social, o fim último está no desejo de reconhecimento, respeito e valorização. O sofrimento, imposto pela desordem social, torna-se parte constitutiva de suas existências e na resistência a este sofrimento virá à banalização de toda vida. Ao matar o proprietário do celular, já roubado, o adolescente responde seu desencantamento com o mundo, que não lhe concebe com a plenitude de ser, de ser humano.

Em tempo de debate sobre redução de idade penal no Brasil, não é demais lembrar que ao começar esta pesquisa em 2012 o número de adolescentes mortos por dia no país era 13 e na data da defesa, março de 2016, o número subiu para 24 adolescentes mortos por dia.

Outro dado a ser destacado diz respeito a 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola no Brasil e 1,7 milhões com a mesma idade retidos no Ensino fundamental, quando o correto eras estarem cursando o Ensino médio.

É preciso compreender que ao atuar criminalmente não se trata em absoluto de o adolescente não saber o que está fazendo, ao contrário, sua conduta de risco diz respeito à resposta possível a uma sociedade que não lhe dignifica em sua condição peculiar, uma sociedade que abre

mão do princípio da humanidade ao não amar, proteger e educar as novas gerações. Subverter a lógica atual de crime e castigo é o desafio que permitirá a produção de qualificadas políticas públicas para os adolescentes brasileiros, assim, é necessário pensar nos castigos sociais a que são submetidos os nascidos na pobreza inclusive os de lhes imputar o lugar do criminoso, entendendo definitivamente que punir o já punido não é fazer justiça.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **O que é justiça uma abordagem dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

ALBUQUERQUE, Edgar Domingo. **Entre a lousa e a balança**: Um ensaio sobre a justiça na perspectiva de Jonh Rawls. 2008. 72 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. São Paulo, 2008. (Resumo).

ALMEIDA, Anecy de Fátima Faustino; HARDY, Ellen. Vulnerabilidade de gênero para a paternidade em homens adolescentes. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, v. 41, n. 4, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102007000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

ANDRADE, José Eduardo. **Conselho Tutelar**: Sem ou cem caminhos? Dissertação (Mestrado em Serviço Social). 1997. 105 fls. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997. (Resumo).

ARAÚJO, Thiago Cássio D'Ávila. Criminologia: a mudança do paradigma etiológico ao paradigma da reação social. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 14, n. 2225, 4 ago. 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/13269>>. Acesso em: 11 ago. 2015

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Que cara tem o Aroeira?** Uma contribuição á sistematização de uma prática de educação popular e inclusão cidadã. Florianópolis: CEPEC, 2006.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal:** introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARCELLOS, Caco. **Abusado:** o Dono do Morro Dona Marta. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARRETO, A. C. M.; ALMEIDA, I. S.; RIBEIRO, I. B.; TAVARES, K. F. A. Paternidade na Adolescência: tendências da produção científica. **Adolesc. Saúde.** v. 7, n. 2, abr./jun., 2010, p. 54-59.

BARROSO, Luís Roberto. **O que é justiça?** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NwteuzZkwqY>>. Acesso em: 31 julho 2012.

BATISTA, Nilo. **Punidos e Mal Pagos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1990.

BATISTA, Vera Malaguti. **Díficeis ganhos fáceis:** drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. (Pensamento criminológico, v. 2).

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BECCARIA, C. **Dos Delitos e Das Penas**. Prefácio: René Ariel Dotti. Tradução e Notas: Alexis Augusto Couto de Brito. São Paulo: Quartier Latin, 2005.

BILL, M. V.; ATHAYDE, Celso. **Falcão mulheres e o tráfico**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2007.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture**. publicado originalmente in Revue française de sociologie. Paris, 1966.

\_\_\_\_\_. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as grandes escolas. Trad. Tiago Ribeiro Santos, Silvana Sato. Rev. Ione Ribeiro Valle. Mimeo- 2015.

\_\_\_\_\_. Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as grandes escolas. Trad. Tiago Ribeiro Santos, Silvana Sato. Rev. Ione Ribeiro Valle. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 8, n. 15. p. 19-120, 2015.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. **Violência contra a criança e o adolescente:** proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília: MS, SASA, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article)

&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 16 mar. 2010.

BRETON, Philippe. **LES REFUSANTES Comment refuse-t-on de devenir un exécuter?** La Découverte: Paris, 2009.

BUTLER, Judith. **Marcos de Guerra:** Las vidas lloradas. 2010.

CAPITAO, Lúcia Cristina Delgado. **Sócio-Educação em xeque:** interfaces entre justiça restaurativa e democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade. 2008. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008. (Resumo).

CARRARA, Francesco. **Programa do Curso de Direito Criminal-Parte Geral Volume I.** São Paulo: Saraiva, 1956.

CECCA. Centro de Estudos Cultura e Cidadania. **Uma cidade numa ilha:** relatório sobre problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Insular/CECCA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nossa ilha, nosso mundo.** Florianópolis, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n. 8, jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pelegrino; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria Geral do processo.** São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos.** SUR: IBGE, 2005.

COMIRAN, Gisele. **Crianças e adolescentes infrequentes na escola: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos.** 2009. 187 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009. (Resumo).

CONGER, John. **Adolescência: geração sob pressão.** São Paulo: Harper & How do Brasil, 1979.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Violência na escola e medidas socioeducativas.** Desvio entre Intenções e resultados: um estudo de caso no Mato Grosso do Sul. 1999. 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999. (Resumo).

CORTES, Lara Barbosa Quadros. **O Ministério Público a defesa do direito à educação:** Um estudo de caso sobre a atuação dos promotores de justiça da grande São Paulo. 2010. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Direito) Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 2010. (Resumo).

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **O direito a educação:** A atuação das promotorias de justiça e defesa da educação do Ministério Público do Distrito Federal e territórios entre 2001 e 2007. 2008. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, 2008. (Resumo).

DAVIS, Mike. Planeta de favelas: a involução urbana e o proletariado informal. In: SADER, Emir (org.). **Contragolpes.** São Paulo: Boitempo, 2006.

DE ANDRADE, Vera Regina Pereira. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Revista CCJ/UFSC**, nº 30, p. 24-36, ano 16, junho de 1995. Disponível em: <[www.buscalegis.ufsc.br](http://www.buscalegis.ufsc.br)>. Acesso em: 07 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **A ilusão de segurança jurídica:** do controle da violência a violência do controle penal. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos de uma grandiosa narrativa:** homenagem ao peregrino do humanismo (Alessandro Baratta). Disponível em: <[http://www2.mp.ma.gov.br/ampem/artigos/Artigos2006/SANDRODISCURSOSEDICIOSOS\\_artigo\\_Vera\\_Andrade.pdf](http://www2.mp.ma.gov.br/ampem/artigos/Artigos2006/SANDRODISCURSOSEDICIOSOS_artigo_Vera_Andrade.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Minimalismos, abolicionismos e eficientismo:** a crise do sistema penal entre a deslegitimação e a expansão. Disponível em: <[br.geocities.com/criminologia.critica/artigos/Minimalismos\\_abolicionismos\\_e\\_eficientismo.pdf](http://br.geocities.com/criminologia.critica/artigos/Minimalismos_abolicionismos_e_eficientismo.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2009.

DE CASTRO, Lola Aniyar. **Criminologia da libertação.** Rio de Janeiro: Revan, 2005.

D'ELIA FILHO, Orlando Zaconne. **Acionistas do nada:** quem são os traficantes de drogas. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

DELL'AGNOLLO, Ricardo Luiz. **Ministério público e o controle das políticas públicas: entre** o consenso possível e o dissenso inevitável. 2006. 243 fls. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2006. (Resumo).

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo. Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa.** Tradução de Tiago Ribeiro. 2015 (no prelo).

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Almedina, 2009.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério.** São Paulo: Martins fontes, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ESPINOZA, Olga. **A mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCrim, 2004.

FARIAS JÚNIOR, João. **Manual de criminologia**. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2003.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORUM sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. v. IV. Paris: Gallimard, 1994.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCES, Allen. **Fundamentos do diagnóstico psiquiátrico** - respondendo às mudanças do DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FRANCO, Raissa Neiva de Melo. **Adolescente em conflito com a lei: Uma abordagem sócio jurídica dos poderes familiar e estatal a privação de liberdade**. 2007. 180 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). Universidade Estadual de Montes Claros. Minas Gerais, 2007. (Resumo).

FRASER, Nancy. **Reenquadrando a justiça num mundo globalizado**. São Paulo: Lua Nova, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia?** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

\_\_\_\_\_.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer:** Teoria e Prática em educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar.** A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALEGO, Kelen Cristina. **Poder Judiciário e efetividade dos direitos sociais:** Uma análise a partir dos magistrados londrinenses. 2011. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2011. (Resumo).

GEERTZ, Clifford. **As interpretações das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem.** 2. ed. Tradução Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERMANO, José Willington. A transformação da questão social e a educação. In: **50ª Reunião Anual da SBPC**, Natal, 1998. Disponível em: <<http://www.observatorio.nesc.ufrn.br/artigoPolitica.php?codigo=191>>. Acesso em: 25 maio 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction.** Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Les Éditions de Minut, 1974.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOMES, Diana Barbosa. **O direito a educação e o Ministério público do Pará - Sua atuação como agente fiscalizador.** 2010. 236 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Pará. Pará, 2010. (Resumo).

GOMES, Maria Teresa Uile. **Políticas Públicas e o Direito humano a educação**. 2006. 342 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2006. (Resumo).

HILLMANN, James. **Re-vendo a psicologia**. São Paulo: Vozes, 2010.

HONNETH, Axel. Honneth esquadrinha "déficit sociológico". Entrevista a Marcos Nobre e Luís Repra. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, 11 out. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37729.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Crítica del agrávio moral**: patologías de la sociedad contemporánea. Buenos Aires. Fondo de cultura económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. Tradução de Rúrion Melo. 2015. (no prelo).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

JEOLAS, Leila Sollberger; KORDES, Hagen. **Risquer sa vie pour une course**. Paris. L'Harmattan, 2003.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 12 ago. 2014.

KEANE, Jonh. **Reflexiones sobre la violencia**. Madri: Alianza Editorial, 1996.

LABOISSIÈRE, P. Saúde do Homem era negligenciada no Brasil, diz ministro. **Diário da Saúde**, São Paulo, 27 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.diariodasaude.com.br/print.php?article=saude-homem-era-negligenciada-brasil-diz-ministro>>. Acesso em: 23 out. 2011.

LAHIRE. Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LE BRETON, David. **Anthropologie de la douleur**. Éditions MétailI. Paris, 1995.

\_\_\_\_\_. **Passions du risque**. Éditions MétailI. Paris, 2000.

\_\_\_\_\_. **L'adolescence à risque. Le corps à corps avec le monde**. Autrement, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre**. Paris, PUF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Signes d'identité**. Tatouages, piercings et autres marques corporelles. Paris, Métailié, 2002.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao corpo Antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2003a.

\_\_\_\_\_. **La peau et la trace**. Sur les blessures de soi. Paris, Métailié, 2003b.

\_\_\_\_\_. **L'interactionnisme symbolique**. Presses Universitaires de France, PUF. Paris, 2004.

\_\_\_\_\_. **En souffrance Adolescence et entrée dans la vie**. Éditions MétailI. Paris, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultures Adolescentes Entre turbulence et construction de soi**. Éditions Autrement-Collection Mutations n° 247. Paris, 2008.

\_\_\_\_\_. **Paixões ordinárias antropologia das emoções.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes., 2009a.

\_\_\_\_\_. **Condutas de Risco:** dos jogos de morte ao jogo de viver. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Expériences de la douleur Entre destruction et renaissance Une brève Histoire de l'Adolescence.** Éditions Métail. Paris, 2010.

\_\_\_\_\_. O Risco Deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Revista de Ciências Sociais**, n. 57, p. 33-44, 2012.

\_\_\_\_\_. **Une brève Histoire de l'Adolescence.** Éditions J.C. Béhar. Paris, 2013.

\_\_\_\_\_. **Le tatouage.** Casimiro Livres. Espagne, 2014.

\_\_\_\_\_; MARCELLI, D. (sous la dir. de). **Dictionnaire de la jeunesse et de l'adolescence.** Paris: PUF, Quadriga, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Adolescência e juventude no Brasil:** referências conceituais, 2005. Disponível em: <[http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13\\_Biblioteca/Publicacoes/juventude\\_adolescencia\\_brasil.pdf](http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_adolescencia_brasil.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2012.

LIMA, Marcus Vinícius do Nascimento. **Judicialização da política:** A expansão da atuação do poder judiciário na busca pela efetivação dos direitos fundamentais. 2009. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2009. (Resumo).

LOMBROSO, Cesare. O homem delinqüente ;tradução Sebastião José Roque. — São Paulo :Ícone, 2013. — (Coleção fundamentos de direito

LOPES, Andréa de Andrade. **Caminhos que se atravessam:** a relação entre Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal de Direitos das Crianças e dos Adolescentes de Niterói. 2007.150 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2007. (Resumo).

LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues. **Entrevista.** Disponível em: <<http://drauzio varella.com.br/crianca-2/deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MANZINI, Juliane Macedo. **A trama das relações entre conselho Tutelar e as escolas públicas.** 2005.111 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005. (Resumo).

MARTINEZ, José Roberto Barcos. **Metapsicopatologia da psiquiatria:** uma reflexão sobre o dualismo epistemológico da psiquiatria clínica entre a organogênese e a psicogênese dos transtornos mentais. 445 fls. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.

MARTINS NETO, João dos Passos. **Direitos Fundamentais Conceito, Função e Tipos.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

MARTUCCELLI, Danilo. **Existen individuos en el sur?** Espanha: Editora LON, 2010.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Rubi e Diamante vão a escola e agora?** Confrontos com a cultura escolar. 2008. 118 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008. (Resumo).

MEKESENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, Juracy de Sena. **Escola e Conselho Tutelar:** Uma relação necessária para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

2010. 97 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2010. (Resumo).

MENDONÇA, José Carlos. **Direito social a educação fundamental: Metas e diretrizes do Ministério Público do estado de Goiás baseada em seus planos gerais de atuação de 1999 a 2007.** 2007. 166 fls. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2007. (Resumo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_; ASSIS, S. G. **Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica.** Rio de Janeiro, mai. 1993.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência contra a criança e o adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica.** Brasília: MS, SASA, 1997.

MIRANDA, Ângela Torma. **A denúncia de abuso sexual no ambiente escolar: o estudo de uma proposta de intervenção para professores do ensino fundamental.** 171 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande do Sul, 2007. (Resumo).

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A ritalina e os riscos de um 'genocídio do futuro'.** 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MV Bill; ATHAYDE, Celso. **Falcão mulheres e o tráfico.** Rio de Janeiro. Objetiva, 2007.

NOBRE, Marcos; REPA, Luiz. **Honneth esquadrinha "déficit sociológico".** **Jornal Folha de São Paulo.** Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37729.shtml>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. **Educação e cidadania: O direito a educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1995. 188 fls. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. (Resumo).

OSÓRIO, Luiz C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Domingues Leão. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Democracia e o direito fundamental à educação: o papel da sociedade para sua efetivação**. 2004. 308 fls. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2004. (Resumo).

QUEIROZ, Edilene Freire. **A Clínica da Perversão**. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

RAFFY, Alex. **La pédofolie de l'infantilisme des grandes personnes**. Paris. Téraèdre, 2013.

RAWLS, Jonh. **Uma teoria de justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REVISTA Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos, 2005.

RIFIOTIS, Theóphilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, v. 19, p. 1-19, 1997.

\_\_\_\_\_. As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a “judicialização” dos conflitos conjugais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, nº 1, p. 85-119. jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Fundamentos éticos e antropológicos. In: X Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior IX Encontro Nacional de Estudantes da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior, 2007, Caxias do Sul. **A realidade brasileira das IES: perfil e fundamentação das ações**. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplEventoUnti/extensao/unti/evento/download\\_palestras/fundamento\\_etico.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplEventoUnti/extensao/unti/evento/download_palestras/fundamento_etico.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2012.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs). **Educação em direitos humanos discursos críticos e temas contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Da banalidade do mal à banalização da pedagogia**: um estudo das violências nas relações escolares de Florianópolis. 2010. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Violências na escola**: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis: Insular, 2010b.

\_\_\_\_\_; DELGADO, Paulo Sérgio da Graça; FORMIGA, Verônica Ivone. Injustiças. A experiência das desigualdades no mundo do trabalho – Fraçois Dubet com Valérie Caillet, Régis Cortésério, David Melo, Françoise Rault. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 313-321.

ROMAGNOSI, Giandomenico. **Genesis del derecho penal**. Traducción de Carmelo Gonzalez Cortina y de Jorge Guerrero. Imprenta: Bogota, Temis, 1956.

ROSA, Alexandre Morais da. **Para um (im)possível diálogo entre processo penal e psicanálise.** Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/para-um-impossivel-dialogo-entre-processo-penal-e-psicanalise-por-alexandre-morais-da-rosa/>> publicado em 19/03/2015>. Acesso em: 30 mar. 2015.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_.; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J-P.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Documento de Educação Sexual. Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina:** caderno temas multidisciplinares. Documento de educação sexual. Florianópolis, 2006.

SANTOS, Boaventura; MARQUES, Maria Manuel L.; PEDROSO, João; FERREIRA, Pedro L. **Os tribunais nas sociedades contemporâneas.** Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_. O território e o saber local: algumas categorias de análise. In: **Cadernos IPPUR**, ano XIII, nº 2: 15 – 26, ago./dez., 1999.

\_\_\_\_\_. O lugar e o cotidiano. In: \_\_\_\_\_. **A natureza do espaço.** São Paulo: EDUSP, 2002.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política educacional e instrumentos de avaliação: Pensando um índice de condições materiais da escola.** 2010. 250 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2010. (Resumo).

SEN, Amartya. **A ideia de justiça.** São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SILVA JUNIOR, Geraldo pereira da. **O boné e a mesa - Um estudo sobre mentalidades e práticas de atenção ao adolescente, com bases em ações do conselho tutelar.** 2008. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2008. (Resumo).

SILVA, Itamar Mendes da. **Conselhos Tutelares e educação em novo caminho para reverter a exclusão escolar.** 1995. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995. (Resumo).

SIMÃO, Ailon do Vale. **Adolescentes na comarca de Cáceres: discursos e criminalidades.** 2001. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2001. (Resumo).

SOARES, Luiz Eduardo. **Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUSA, Ana Maria Borges de. Anotações de mediações feitas durante os trabalhos do Grupo de Estudos Avançados de Violências. **NUVIC.** CED. UFSC-Florianópolis, 2010.

TEIXEIRA, Ricardo. Blog ConsCiência no Dia-a-Dia. 2009. Disponível em: <<http://consciencianodiaadia.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

TESTANIERE, Jacques. Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. **Revue française de sociologie.** Année 1967. v. 8, n° H-S. pp. 17-33.

TV JUSTIÇA. O que é justiça? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NwteuzZkwqY>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

VALE, Alexandre. **O voo da beleza**: experiência trans e migração. Fortaleza: RDS, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. Formação de professores: um esforço de síntese. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 25, p. 215-235, jan./jun., 2005.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucidio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.) **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Justiça Escolar**: um avatar para as políticas em educação. Florianópolis, 2011. (no prelo).

\_\_\_\_\_. RUSCHEL, E. A meritocracia na Política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**. Porto/Portugal: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VARELLA, Drauzio. **Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah/>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicologia general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003. p. 01-17.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WACQUANT, Loic J. D. **Os condenados da cidade**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

\_\_\_\_\_. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Bointempo, 2008.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.ritla.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2314&Itemid=147](http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2314&Itemid=147)>. Acesso em: 09 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência**. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação infantil**. Lisboa: Estampa, 1981.

WALZER, Michael. **Esferas de justiça uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WÜSTHOF, Roberto. **Descobrir o sexo**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Jovem Hoje).

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro - Parte Geral**. Editora: Rt - Revista dos Tribunais, 1999.