



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GERALDO NEVES PEREIRA DE BARROS

**HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA
ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
(1996-2013)**

Belém -2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GERALDO NEVES PEREIRA DE BARROS

**HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA
ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO
BRASIL (1996-2013)**

Texto dissertativo apresentado para cumprimento e submissão ao Exame de Defesa do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Belém – 2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Barros, Geraldo Neves Pereira de, 1969-
Historiografia educacional e educação escolar para
adolescente em situação de privação de liberdade
(1996-2013) / Geraldo Neves Pereira de Barros. - 2015.

Orientador: Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2015.

1. Pesquisa - Brasil - Historiografia. 2.
Educação - Brasil - Historiografia. 3.
Adolescentes - Pesquisa - Brasil. 4. Prisão
(Direito Penal) - Brasil. I. Título.

CDD 22. ed. 378.0070981



GERALDO NEVES PEREIRA DE BARROS

HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL (1996-2013)

Texto dissertativo apresentado para cumprimento e submissão à banca de Defesa do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Local/Data da sessão pública de defesa: Belém-PA, 28 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (PPGED/ICED/UFPA)
Orientador

Prof^ª. Dr^a. Silene de Moraes Freire (PROEALC/UERJ)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão (PPGED/ICED/UFPA)
Avaliador Interno

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu saúde e força para vencer todas as dificuldades no caminho da existência e na concretização de um ideal;

A Jesus Cristo, mestre dos mestres, pelas ações revolucionárias em prol da humanidade, lições de sabedoria e exemplo de vida;

À minha amada mãe, Leide Barros, por estar ao meu lado nesse mundo ainda tão cinza;

Ao meu orientador, Professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, pelos desafios e orientações eficientes, tornando possível este trabalho;

Aos professores e professoras, colegas de curso, com quem nossos humildes pensamentos puderam dialogar no decorrer dessa formação, com menção especial à “minha maninha” Silvane Chaves e ao “meu maninho” Maradei, com quem tanto ri e aprendi.

À Professora Dr^a Silene Freire por ter me mostrado melhor as contradições e a luta de classes que existem no mundo do trabalho;

Aos tantos colegas dos seminários dos quais participei e aprendi, em especial aos colegas do NEPEC pelos debates esclarecedores sobre o campo da Historiografia;

Àqueles profissionais da FASEPA e do Convênio SEDUC que acreditam e buscam inconformadamente junto comigo outras formas de viabilizar a transformação social.

À Sandra Modesto, Marcos Moreira, Iracy Mello, Eronildes Pires pela importante ajuda no meu doloroso, mas prazeroso processo de produção de conhecimento.

A todos os adolescentes e jovens do Brasil e do mundo com a certeza de que a História ainda não terminou, e de que a realidade de hoje se transformará amanhã para melhor.

Se tu falas muitas palavras sutis
Se gostas de senhas sussurros ardis
A lei tem ouvidos pra te delatar
Nas pedras do teu próprio lar

Se trazes no bolso a contravenção
Muambas, baganas e nem um tostão
A lei te vigia, bandido infeliz
Com seus olhos de raios X

Se vives nas sombras frequentas porões
Se tramas assaltos ou revoluções
A lei te procura amanhã de manhã
Com seu faro de dobermam

E se definitivamente a sociedade
só te tem desprezo e horror
E mesmo nas galeras és nocivo,
és um estorvo, és um tumor
A lei fecha o livro, te pregam na cruz
depois chamam os urubus

Se pensas que burlas as normas penais
Insufilas agitas e gritas demais
A lei logo vai te abraçar infrator
com seus braços de estivador

Se pensas que pensas estás redondamente enganado
E como já disse o Doutor Eiras,
vem chegando aí, junto com o delegado
pra te levar...

(**“Hino de Duran” - Chico Buarque de Holanda**)

RESUMO

A pesquisa efetivou uma análise crítica historiográfica acerca do fenômeno educacional, buscando entender e explicitar as configurações, organização histórica, técnico-metodológica, perspectivas e paradoxos contidos na historiografia educacional materializada em teses e dissertações que foram produzidas na área de educação, cujos historiadores educacionais elegeram como temática de estudo a educação escolar do adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil. Suas finalidades específicas consistiram em: sob a perspectiva da Historiografia, analisar os conceitos de educação escolar, adolescência e privação de liberdade; identificar as formas assumidas pela produção científica, cuja historiografia teve como cerne a educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade; discutir os aspectos históricos, técnico-metodológicos da historiografia educacional consolidada em teses e dissertações sobre a educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil; identificar e analisar as perspectivas e paradoxos que permearam a historiografia educacional, priorizando como objeto de estudo a educação escolar do adolescente em situação de privação de liberdade. Como a historiografia definiu conceitualmente educação escolar, adolescência e privação de liberdade? Quais configurações assumiram a produção científica e historiográfica que versou sobre educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade? Como se organizaram histórico e técnico-metodologicamente as produções científicas traduzidas na historiografia educacional que priorizou como objeto de estudo a educação de adolescente em situação de privação de liberdade? Quais perspectivas e paradoxos sobre inclusão educacional foram narrados pelos autores da historiografia educacional que assumiram como temática central a educação escolar do adolescente em situação de privação de liberdade? Recorri ao campo da historiografia educacional com o apoio da crítica oriunda de interpretações marxistas que permitiram realizar a revisão bibliográfica sobre o tema, analisar a base empírica da investigação e explorar as fontes históricas e documentais do Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – BDTD do IBICIT - tendo como marco histórico-temporal o período entre 1996 a 2013. Concluí que, dentre as 27 obras históricas examinadas, existe farta e cíclica produção historiográfica, com delineamentos históricos, técnico-metodológicos e teórico-conceituais diferentes, os quais paradoxalmente conduziram 74,6% desses trabalhos a se moverem a partir de uma ótica educacional formal, limitada, domesticadora, conservadora e a serviço da manutenção da ordem do capital, enquanto outros 26,4% dessa produção se desenvolveram com posicionamentos autorais de viés crítico, radicalmente discordante da atual organização social e de seus discursos legitimadores mostrando-se, com isso, preocupada com a destruição total da privação da liberdade e os fins de uma sociedade radicalmente transformada.

PALAVRAS-CHAVE: *Historiografia Educacional, Educação Escolar, Adolescente, Privação de Liberdade.*

ABSTRACT

The research effected a historiographical critical analysis about the specific educational phenomenon, seeking to understand and explain the settings, historical organization, technical and methodological perspectives and paradoxes contained in the educational historiography embodied in theses and dissertations that were produced in education area, whose educational historians elected as a study theme the school education of adolescent in a situation of deprivation of liberty in Brazil. Its specific purposes were: from the perspective of historiography, to analyze the concepts of school education, adolescence and deprivation of liberty; to identify the forms taken by scientific production which historiography has as the main point the education of adolescents in situations of deprivation of liberty; to discuss the historical, technical and methodological aspects of educational historiography consolidated in theses and dissertations about the school education of adolescents in situation of deprivation of liberty in Brazil; to identify and to analyze the perspectives and paradoxes that permeate the educational historiography, prioritizing as object of study the school education of adolescent in a situation of deprivation of liberty. How historiography conceptually defined education, adolescence and deprivation of liberty? What settings were took by the historiographical scientific production which concerned about school education of adolescents in situation of deprivation of liberty? How was organized historical, technical and methodological the scientific productions translated into educational historiography that prioritized as object of study adolescent education in situations of deprivation of liberty? What perspectives and paradoxes about educational inclusion were narrated by the authors of educational historiography that took as its central theme the school education of adolescent in a situation of deprivation of liberty? I resorted to the field of educational historiography with the support of the criticism coming from Marxist interpretations which have enabled the literature review on the topic, analyzing the empirical base of the research and explore the historical and documentary sources of the Database of Theses and Dissertations of Brazilian Institute of Science and Technology (BDTD) of the IBICIT - having as a historical mark - the time period among 1996 to 2013. I concluded that, among the 27 historical works examined, there is plentiful and cyclical historiographical production, with different historical, technical, methodological and theoretical-conceptual designs that paradoxically led 74.6% of these works to move from a formal educational perspective, limited, domesticating, conservative and in the service of capital order maintenance, while other 26.4% of this production were developed with authorial placement of critical bias, radically discordant of the current social organization and its legitimating discourses showing up with that worried about total destruction of the deprivation of liberty and the purpose of a radically transformed society.

KEYWORDS: Educational Historiography, School Education, Adolescent, Deprivation of Liberty

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF- Constituição Federal

CNJ- Conselho Nacional de Justiça

CNPQ- Centro Nacional de Pesquisa

BDTD- Banco de Teses e Dissertações

CONANDA- Conselho de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EREC- Espaço Recomeço

FASEPA - Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará

FBSEP- Fundação do Bem Estar Social do Estado do Pará

FEDEM- Fundação do Bem Estar do Menor

FUNABEM- Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNCAP- Fundação da Criança e do Adolescente do Pará

IBICTI- Instituto Brasileiro de Ciência Tecnologia e Informação

LA- Liberdade Assistida

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NEPEC- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação

NUPLAN- Núcleo de Planejamento

PSC- Prestação de Serviço à Comunidade

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAM- Serviço de Atendimento ao Menor

SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SNDH- Secretaria Nacional de Direitos Humanos

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

GRÁFICOS

GRÁFICO I - ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL

GRÁFICO II – CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DO NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO E DEFESA

GRÁFICO III - PARTICIPAÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA ACADÊMICA RELACIONADA AO TEMA DA DISSERTAÇÃO SOBRE O TOTAL NACIONAL (1996-2013)

GRÁFICO IV – PRODUÇÃO HISTÓRICO-CIENTÍFICA DISTRIBUÍDA EM TESES E DISSERTAÇÕES

GRÁFICO V – DISTRIBUIÇÃO HISTÓRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SEGUNDO O GÊNERO

GRÁFICO VI - SÉRIE HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES POR ANO DE DEFESA

GRÁFICO VII- SÉRIE HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DE TESES POR ANO DE DEFESA

GRÁFICO VIII- SÉRIE HISTÓRICA DE DISSERTAÇÕES POR INSTITUIÇÃO DEPOSITÁRIA

GRÁFICO IX- SÉRIE HISTÓRICA DAS TESES POR INSTITUIÇÃO DEPOSITÁRIA

GRÁFICO X- SÉRIE HISTÓRICA DE DISSERTAÇÕES POR ÁREA DE CONHECIMENTO

GRÁFICO XI- SÉRIE HISTÓRICA DAS TESES POR ÁREA DO CONHECIMENTO

GRÁFICO XII - PRODUÇÃO HISTÓRICA CIENTÍFICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

GRÁFICO XIII - PROGRAMAS A QUE SE VINCULARAM AS TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS

GRÁFICO XIV- TIPOS DE ABORDAGEM NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

GRÁFICO XV- MALHA TEÓRICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

GRÁFICO XVI- PRINCIPAIS CITAÇÕES AUTORAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

GRÁFICO XVII- SUJEITOS HISTÓRICOS ENVOLVIDOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

GRÁFICO XVIII - PRINCIPAIS MARCOS JURIDICOS FORMAIS DAS OBRAS HISTORICAS LEVANTADAS

GRÁFICO XIX - PRINCIPAIS REFERÊNCIAS LEGAIS DAS OBRAS HISTORICAS LEVANTADAS

GRÁFICO XX- RAZOES PARA ABORDAGEM HISTÓRICA DO ECA NAS OBRAS HISTORICAS LEVANTADAS

TABELAS

TABELA I: INCIDÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDOS SEGUNDO TIPO DE DESCRITORES

TABELA II - CATEGORIZAÇÃO HISTÓRICA DE ASSUNTOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES RASTREADAS NA BDTD DO IBICT

QUADROS

QUADRO I- PESQUISADORES(AS), TEMPO, ESPAÇO, ÁREAS E TEMAS DE SUAS PESQUISAS

QUADRO II- TEMPO DE TRANSIÇÃO DO MESTRADO PARA O DOUTORADO POR PESQUISADOR

QUADRO III- MOVIMENTOS DE PESQUISADORES POR ESPAÇO OU ÁREA

QUADRO IV- DESLOCAMENTOS TEMÁTICOS NO DOUTORADO

QUADRO V – CONCENTRAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TESE DOUTORAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

QUADRO VI – DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

QUADRO VII - ANALÍTICO: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS E EXPLICITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	14
1. PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, ADOLESCÊNCIA, PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	36
1.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E A (S) CRÍTICA(S) DO MARXISMO	37
1.2. ADOLESCÊNCIA OU ADOLESCÊNCIAS?	44
1.2.1. SOBRE A ADOLESCÊNCIA, O QUE DISSE A HISTORIOGRAFIA?	45
1.3. AS ADOLESCÊNCIAS NAS TRAMAS DA HISTÓRIA	48
1.4. A PRODUÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ADOLESCENTE E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	54
1.5. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: ENTRE A LEI E A REALIDADE HISTÓRICA	69
1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO	73
2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA HISTORIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	77
2.1. O ADOLESCENTE E O DEBATE TERMINOLÓGICO NO CAMPO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CIENTÍFICA	78
2.2. CONFIGURAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA AO OBJETO DE ESTUDO DA DISSERTAÇÃO	83
2.2.1. A PRODUÇÃO HISTÓRICO-ACADÊMICA RELACIONADA AO TEMA DA DISSERTAÇÃO	85
2.2.2. DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICO-CIENTÍFICA CONFIGURADA EM TESES E DISSERTAÇÕES	88
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICO-CIENTÍFICA SEGUNDO O GÊNERO	89
2.2.4. A PRODUÇÃO HISTÓRICA-CIENTÍFICA DO CONHECIMENTO SEGUNDO O NÍVEL ACADÊMICO, INSTITUIÇÃO E ÁREA DE CONHECIMENTO	90
2.2.5. PRINCIPAIS TEMÁTICAS HISTÓRICAS ABORDADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES	101
2.2.6. PERFIL DOS HISTORIADORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES	105
2.2.7. AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	110
2.8. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO	115
3. A PRODUÇÃO HISTÓRICA-CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL	118
3.1. CIÊNCIA, TEORIAS E MÉTODOS	119
3.2. SOBRE OS TIPOS DE ABORDAGEM DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS	120

3.3. AS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS	121
3.4. PRINCIPAIS CITAÇÕES AUTORAIS DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS	127
3.5. AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS APLICADAS NAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS	132
3.5.1- TIPOS DE ENTREVISTAS UTILIZADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	133
3.5.2. TIPOS DE ENTREVISTAS UTILIZADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	135
3.6. PERFIL DOS SUJEITOS NAS OBRAS HISTÓRICAS ANALISADAS	137
3.7. PERÍODO HISTÓRICO DE INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES	143
3.8. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS LEGAIS DAS OBRAS HISTÓRICAS ANALISADAS	146
3.9. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO	151
4. AS PERSPECTIVAS E PARADOXOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA	154
4.1- AS PERSPECTIVAS CAMALEÔNICAS DE INCLUSÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	155
4.2- AS PERSPECTIVAS E PARADOXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	165
4.2.1- ESTADO CAPITALISTA, DIREITOS E EDUCAÇÃO	177
4.2.2- EDUCAÇÃO: ENTRE A PUNIÇÃO E A PROTEÇÃO	183
4.2.3- EDUCAÇÃO: PASSAPORTE PARA INCLUSÃO OU EXCLUSÃO	187
4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO	195
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
6. ANEXOS	203
8. HISTORIOGRAFIA	204

NOTAS INTRODUTÓRIAS E EXPLICITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Enganou-se aquele pesquisador que pensou em assumir em sua pesquisa uma posição neutra, imparcial diante de uma realidade social tão recortada, de gente tão ameaçada em sua condição de sobrevivência e dignidade, de uma sociedade que se encontra atônita com tantos discursos produzidos sobre inclusão todos quase sempre sem nenhum efeito a favor daqueles que historicamente têm padecido com os perversos ciclos da ordem do capital.

O momento em que se vive hoje é de plena crise, crise esta composta de resquícios de um tempo obscuro, o qual se esperava superado, mas que ainda não acabou. Pelo contrário, se renovou a cada dia na dinâmica abissal do capitalismo que, junto a seus efeitos perversos, vem atuando no desgaste da potência humana popular juvenil. Talvez seja por isso que a historiadora Vera Malagutti Batista (2013)¹ citando o escritor Darcy Ribeiro, disse-nos que a cada ciclo econômico do capitalismo, na periferia, tem correspondido a um moinho de gastar gente.

Ao retomar o percurso histórico-político e econômico-social brasileiro essa autora asseverou que, se na revolução mercantilista e, por exemplo, no ciclo extrativista brasileiro, foi um moinho de gastar índios; na mineração, no ciclo da cana-de-açúcar foi um moinho de gastar africanos; na nova agricultura, foi um moinho de gastar imigrantes europeus que vieram ao Brasil.

Em tempos neoliberais, o moinho tem servido para gastar a adolescência e a juventude brasileira, isso porque uma perversa lógica de demonização encontra-se voltada para esse tipo de adolescência, legitimando cada vez mais para ela uma política de doma, de controle e encarceramento que potencializou a guerra contra os pobres, ao mesmo tempo em que estimulou o consumo e a violência e produziu discursos sobre a sua inclusão, educação e proteção. Eu diria mesmo de sua punição ou exclusão.

Desse modo, tem sido tempos muito difíceis para a adolescência brasileira (diria mesmo é “adolescências”), sobretudo para aquela que se encontra em situação de privação de liberdade. Tempos estes em que, de um lado, se depara com o eufemismo de um sistema dito socioeducativo, relutando para não ser a prisão, mas que se encontra enlouquecendo esses

¹ A importante Palestra da socióloga Vera Malagutti Batista, sobre Criminalização da Pobreza Qui, 12 de Setembro de 2013 22h03min encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FRgAs5sR7Gw>

adolescentes com sua forma capitalista ordeira, opressora e plenamente conformadora da ordem capital e, por outro lado, a tramitação das propostas (hoje em fase de votação e aprovação) de aumento do estado penal em detrimento do estado social (WACQUANT: 2001) por vezes tão inexpressivo na vida desses adolescentes. Toda essa problemática ficou agravada pelo enorme distanciamento entre aquilo que se produz em termos de conhecimento científico nas universidades e os reais problemas da sociedade brasileira.

Sem dúvida, esses são enfrentamentos históricos e sociais que vêm desafiando a Ciência e o campo da Educação, provocando assim a sociedade, a universidade e seus pesquisadores a pensarem o que se pode mudar efetivamente na concepção e operacionalização de propostas educacionais e inclusivas para esses adolescentes, após tantos anos de luta e (re) formulações de lei e ordem capitalista.

Sentindo-me provocado para contribuir e enfrentar esse desafio, proponho aqui uma investigação realizada com a preocupação de produzir uma análise sobre a produção histórica, conhecimento científico específico sobre o complexo tema da educação de adolescentes privados de liberdade no Brasil. Assim, propus investigar: Onde? Por quê? Por quem? Como? Para quê? E para quem estariam elaboradas as produções histórico- científicas que versaram sobre a educação desses adolescentes no Brasil? Desse modo, todo esforço teórico e o rigor metodológico de minha investigação foi empreendido para mexer nesse vespeiro e assim efetivar um diálogo coletivo, fraterno e construtor que pudesse, enfim, favorecer aquilo que Marx anunciou como a urgente e necessária luta de classes².

Trato então de uma complexa e atual temática de relevância científica, social política e profissional, tendo em vista que ela aglutinou em si questões atuais, estruturais, conjunturais, jurídicas, científica e social da ordem capitalista vigente.

Uma produção histórica e científica desse tipo, além de discernimento, compromisso, sabedoria, esperança, coerência teórica e metodológica exigiu-me aproximação com a temática para assim refletir sobre uma realidade que precisará ser transformada ao invés de

² Segundo as palavras do Manifesto Comunista (1888) a História de todas as sociedades existentes até hoje é a luta de classes. Nota-se que, embora essa tese tenha merecido diferentes qualificações ao longo do percurso histórico em que se dá, a luta de classes essa é algo que na sociedade capitalista ficou claramente assumida. Assim, nesse tipo de sociedade têm-se vários grupos sociais que dominaram e dirigiram a vida econômica e social através de mecanismos de subordinação de grupos populares à ordem do capital, por outro lado **houve** aqueles que, tomados pela “consciência de classe”, buscaram romper com essa lógica perversa e desigual em nome de uma sociedade humana e igualitária. Na teoria marxista o resultado final da luta de classes foi algo concebido como a transição para o socialismo, isto é, para uma sociedade sem classe (dicionário do pensamento Marxista: 2012 p. 329).

mantida. Desse modo, penso ser necessário destacar a partir daqui os aspectos que foram estruturantes e definidores da construção e desenvolvimento de minha investigação.

Início então citando ASSUNÇÃO (2011: p.10) quando referiu que *“nunca se dissocia ser e saber, fazer e conhecer de forma que o conhecimento é sempre algo interessado”*. Apoiado no pensamento desse autor, quero dizer que, dentre as muitas aprendizagens permitidas no curso de Mestrado, aprendi que a questão da neutralidade, do distanciamento em uma pesquisa não implicará necessariamente na ausência absoluta da subjetividade de um pesquisador, mas de um rigoroso e acertado manejo de referências teóricas e metodológicas, aliado a uma consistente coleta e análise de informações.

Aliás, se eu não tivesse nenhuma aproximação com a diferença específica de meu tema-objeto, penso que teria sido muito difícil analisá-lo neste trabalho. Assevero então que minha trajetória como pesquisador iniciante, meus valores, biografia, relação com o fenômeno foi algo de muita valia para os empreendimentos desta pesquisa; por isso, antes de prosseguir, optei por registrar um pouco da minha trajetória pessoal, profissional e de pesquisador nessas notas introdutórias.

Meu interesse pela temática surgiu em meio a uma complexa experiência profissional de treze anos de efetivo trabalho com as medidas socioeducativas de privação e restrição da liberdade na Fundação de Atendimento Socioeducativo no Estado do Pará- FASEPA³. Durante essa experiência, foram muitos os momentos de dúvidas sobre as verdadeiras finalidades da inclusão educacional de “meninos” e “meninas” que, em plena fase da adolescência, encontravam-se em situação de privação de liberdade, cumprindo os rigores do artigo 112 do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

³ A atual FASEPA, instituição destinada ao atendimento socioeducativo no Estado do Pará seguiu uma movimentação histórica nacional. Assim, sob a égide do código de menores de 1979, primeiramente instalou-se como Fundação do Bem Estar Social do Pará- FBESP que no período da falência dos sistemas FEBEM's no Brasil veio a ruir, tornando-se então a Fundação da Criança e do Adolescente – FUNCAP que resguardou até o ano de 2008 atendimentos a crianças abrigadas, mas já acenando para possibilidade de dedicar-se somente ao atendimento de adolescentes em meio fechado conforme preconizou o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo vigente hoje na forma da lei 12.594/2012). Hoje a instituição denomina-se FASEPA que é responsável pela coordenação da política estadual de atendimento socioeducativo no Pará e pela execução das medidas socioeducativas em meio fechado (Semiliberdade e Internação) e ainda pela medida cautelar (Custódia e Internação Provisória). Apresenta 14 Unidades de Atendimento Socioeducativo, entre as quais 01 uma feminina, todas localizadas na Região Metropolitana de Belém e nos municípios de Santarém (Oeste do Pará) e Marabá (Sudeste do Pará). (Fonte: Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará – Volume I – ano 2010:Pg.45)

No exercício árduo e sutil dessa profissão, muitas vezes me confrontei com os dramas vividos por adolescentes, jovens e seus familiares, geralmente oriundos das “baixadas” de centros urbanos belemenses ou ainda dos mais diversos rincões da Amazônia paraense⁴.

Logo percebi ao adentrar no seu espaço-prisão, que uma expressiva parte desses meninos e meninas trazia na sua bagagem a baixa escolaridade, o envolvimento com as drogas, com práticas delituosas, visivelmente submersos a um ciclo social, político e econômico caótico, que se concluía com perda temporária de sua liberdade física (embora isso seja algo muito confundido nas excessivas práticas de controle institucional).

Nos momentos de atendimento que realizei nos espaços da FASEPA, as histórias de vida, os olhares arredios, dúvidas, expectativas, os parcos desejos, silenciamentos, medo, revolta, raiva, a tristeza expressadas por esses meninos e meninas, mesclavam-se cotidianamente a uma fracassada trajetória escolar, o que configurava para mim um enorme desafio ético-profissional para garantir a sua propalada inclusão que, por sua vez, haveria de ser promovida, não de forma isolada, mas coletivizada com profissionais de outras áreas que integravam o trabalho de educadores sociais e equipe interdisciplinar, geralmente composta por professores, psicólogo e assistente social.

Nesse trabalho, um tipo de prática pedagógica específica, a ser desenvolvida dentro de um ambiente igualmente peculiar, e que foi pouco refletido em minha formação acadêmica inicial, se configurou por muito tempo o meu desafio cotidiano. Como parte principal desse desafio se encontrava a inclusão educacional e social de um aluno que, diferente de outros alunos das escolas ditas regulares, a sua condição de privação da liberdade não lhe permitia o ir e vir como de costume.

Ao contrário, mesmo em tempos de muitos discursos sobre inclusão, proteção e garantia de direito, as regras mantidas pela instituição segregou esse aluno diuturnamente no espaço da sua escola-prisão, submetendo-o a práticas de vigilância, controle institucional e procedimentos de avaliação periódica, nem sempre realizados de modo adequado e condizente com os princípios humanos.

⁴ Uma das dificuldades apontadas para a execução do atendimento socioeducativo em restrição e privação de liberdade no estado do Pará (hoje com 144 municípios) foi que ele ocorre de forma centralizada nos municípios de Belém, Santarém e Marabá distante, portanto, de onde o adolescente ou jovem e suas famílias estão local e socioculturalmente inseridos. Sem dúvida esse é um fator que vem dificultando melhores respostas ao atendimento prestado pela FASEPA.

Mesmo sendo companheiro da razão, devo interrompê-la por esse momento para falar sobre uma forte “conspiração contra mudança”⁵, onde as queixas, as denúncias de maus tratos, o suplício, os dolorosos gemidos dos fracos, os tormentos, as covardias, a ignorância, a barbárie, a negação, os gritos dos adolescentes até hoje soam nos meus ouvidos desde os momentos de rebeliões, motins que ajudei a mediar. É impossível retirar isso da minha memória.

Assim, os espaços abomináveis da privação de liberdade e das masmorras cercadas de condições de vida quase insuportáveis, permeavam-se de tristezas, opressões, incertezas; cercando-se de tantos métodos duvidosos que me tornaram desejante por buscar outras formas de compreensão, outros olhares, outros modos de superação e transposição do senso comum. Aliás, devo enfatizar que a realidade desses espaços já deveria ter despertado muito mais a atenção da Ciência, essa espécie de saber que ajuda a entender as opiniões e as práticas humanas.

A escabrosa realidade do antigo EREC⁶ com a qual me confrontei no início de meu fazer profissional na FASEPA no ano de 2004, as diversas e fragilizadas histórias de vida de adolescentes e de suas famílias com as quais cruzei nos momentos de escuta, os desafios inerentes ao processo de inclusão e educação desses sujeitos, formaram as teias complexas de problemas, de dificuldades, de possibilidades que só um olhar científico, dialético e de totalidade poderia possibilitar a sua real compreensão.

⁵ Na obra Cabeça de Porco Soares, Bill & Ataíde (2005) nos falaram de um processo de resistência organizado nas instituições supostamente destinadas a promover as mudanças dos sujeitos. Nisso reside uma espécie de conspiração coletiva pela fixação de identidades e pelo congelamento estigmatizante das pessoas num universo infernal de reificações constantes. Para exemplificar essa prática, os autores citaram a trajetória de Marcinho VP na prisão, onde o mesmo, carregando sobre si os ardis simbólicos do crime amarrado ao seu passado estigmatizante, finalmente cumpriu a “profecia” resguardada a si, tendo sido encontrado morto numa caçamba da penitenciária com seus livros jogados sobre seu corpo, coroado por um cartaz que dizia “nunca mais vais ler” p. (107).

⁶ Espaço Recomeço foi inaugurado em 1998, oito anos após a vigência do ECA, mas quem o visitava estaria autorizado a vivenciar os mesmos dramas postos pelo código de menores, pois suas estruturas resguardavam características de uma prisão comum, onde estavam treze celas, cada uma com dois beliches de concreto, havia uma ala chamada “forte” uma espécie de contenção onde se “isolavam” em ambiente fedido, nojento e escuro os conflitos surgidos entre os internos. O EREC com capacidade para 40 chegou a alojar 200 adolescentes, apresentando diversos tipos de demandas. Inúmeros relatórios assinalaram durante anos as graves denúncias de maus tratos e de tortura nesse espaço, que foi fechado no ano de 2011 num movimento de desconstrução-reconstrução do sistema socioeducativo no Pará, liderado por um grupo de trabalhadores do qual tenho a honra de ter feito parte.

Então, se pude investigar livremente nesse trabalho, se me elevei acima das opiniões comuns, de minhas experiências empíricas, devo isso às aprendizagens permitidas no Mestrado que me auxiliaram a combater e examinar com as armas da razão, a violência institucional, os abusos, os descasos tão presentes em minha memória profissional. Verdadeira sátira e vergonha de séculos passados, mas também desse século e dos seus legisladores e gestores atuais.

Os estudos no curso de Mestrado me permitiram aproximações bem mais articuladas que antes, com uma historiografia de cunho marxista (ou marxistas). O contato com essa historiografia me encorajou a percorrer as veredas de minha investigação. Com ela decidi analisar relações e correlações mais profundas sobre meu objeto e tema de pesquisa, tudo isso porque o método dialético-histórico me permitiu a *“compreensão dos fatos passados em função dos fatos atuais, por estes se constituírem numa síntese das determinações”* (MARX, 1978:116)

Destaco que a historiografia de viés marxista envolvida neste estudo implicou em um importante instrumento de compreensão e crítica da dinâmica da sociedade burguesa atual e, compreendendo-a, acessei as armas teóricas que me asseguraram as condições de crítica desta pesquisa, uma vez que o legado teórico de Marx, sob diversas interpretações autorais, ajudou-me a fundamentar e legitimar a negação da prática da sociabilidade capitalista, sendo esse o núcleo e o sentido primeiro desta investigação.

Enfatizei sobre uma historiografia baseada nas leituras de Marx como “marxismos” porque apoiado na análise empreendida por JOSÉ PAULO NETTO (2006) pude verificar que nessa historiografia não há o marxismo e sim com marxismos, ou seja, nela estão vertentes diferenciadas e alternativas de uma larga tradição teórica-política que, embora sob interpretações diferenciadas, ora conflitantes, ora complementares, implicaram essencialmente em uma teoria da sociedade burguesa, ou seja, um complexo sistemático de hipóteses verificáveis, extraídas da análise histórica, concreta sobre a gênese, a constituição e o desenvolvimento da organização social atual que se estruturou quando o modo de produção capitalista se tornou dominante (NETTO:2006.p. 20). Nesse aspecto, é que o marxismo ou os marxismos tornou-se para mim um importante elemento de crítica para os problemas de como os autores das obras históricas examinadas construíram e narraram o fenômeno educacional,

sobretudo pela forte lógica capitalista burguesa que encontrei numa significativa parte dessas obras.

É importante destacar que, embora esteja na vertente do(s) marxismo(s) as bases fundamentais para as críticas que fiz sobre a educação escolar e sobre as demais categorias-problemas presente na minha investigação, o fio condutor dessa pesquisa permaneceu sendo, sobretudo, o campo da Historiografia, pois reconheci nele o principal caminho que me permitiu realizar a análise crítica das obras históricas elaboradas e levantadas sobre o tema e ainda sobre os próprios pesquisadores em sua imersão existencial, transtemporal na sociedade de classes.

O estudo exploratório sobre o campo da Historiografia desde os diálogos travados com orientador e demais membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação – NEPEC, ao qual sou vinculado, me permitiram no percurso dessa investigação, muitos encontros autorais importantes, assim o próprio **MARX (1977)**, **ARRUDA (2014)**, **MALERBA (2006)**, **NETO (1998)**, **WARDE (2000)**, **MAGALHÃES (2004)**, **MARTINIAK, LAPA (1981)**, **CAMBI (1999)**, foram autores que me conduziram a refletir que, apesar das inconfluências e ambiguidades presentes nesse campo, pouco a pouco ele vem ganhando visibilidade no mundo acadêmico-científico brasileiro, a partir de seus aspectos revisionados.

A que se reportou afinal o campo da Historiografia?

De modo bastante contundente, os estudos de **LAPA (1981, p.19)** me ajudaram a compreender sobre as distinções entre os conceitos de História e de Historiografia. Assim, para esse autor, o objeto de conhecimento histórico é resultante de um processo restritivo de conhecimento, de reconstituição, de análise interpretativa que se configurou naquilo que chamamos de História, o que na teoria de **MARX (1977)** foi chamada de *realidade objetiva*.

Já sobre a Historiografia, esse autor asseverou que essa “vem a ser a análise crítica do conhecimento Histórico e Historiográfico e do seu processo de produção” (**LAPA 1981, p.19**), ou seja, é a consciência crítica da própria História, assim como referiu **ARRUDA (2014: p.52)**.

Foram essas as definições que me ajudaram a localizar um papel para Historiografia em minha investigação que, segundo os autores mencionados, foi o de proceder a uma análise

crítica do conhecimento científico que se perfilou aos métodos e técnicas e leis da Ciência e da História (idem. p.20).

Falou-se então de um campo em expansão, produto da História, com uma historicidade que o tornou, ao mesmo tempo, objeto e fonte de História. De um campo complexo, necessitado de aspectos teóricos e metodológicos que, de fato, contemplem aos seus propósitos finais (**MALERBA 2006, p.13**). Nesse aspecto é que **MAGALHÃES (2004: p.64)** referiu sobre “a afirmação de uma identidade epistemológica desse campo, evoluída de um revisionismo crítico e pela construção de uma internalidade que tem permitido aos sujeitos históricos a compreensão e explicação de fenômenos sociais”.

Ao inventariar as linhas de renovação da Historiografia, notei que esse autor evidenciou os vários movimentos de revisão que tem ocorrido nesse campo, entre eles a escola dos Annales como um contraponto a uma segmentação teórico metodológica linear, abstrata, superficial, orgânica do positivismo, o que conferiu maior coerência e crítica ao campo da Historiografia.

As incursões teóricas desse autor fizeram-me observar que, no transcurso de alguns decênios, uma mudança historiográfica vem produzindo uma nova imagem do fazer História, nascida, sobretudo em torno daquilo que FRANCO CAMBI (1999, p.24) definiu como três revoluções historiográficas⁷ do pós-guerra. Entre essas três revoluções encontrei o Marxismo.

Ao revisar a teoria de Marx, pude ver que ele também desenvolveu a Historiografia numa utensilagem teórica e prática com objetivos definidos nos planos da descrição, compreensão e interpretação de fenômenos sociais no âmbito da sociedade capitalista (**MARTINIAK, 2010: p. 34**).

Logo, viu-se que Marx utilizou o método dialético para embasar sua teoria como recurso para contestar e rever as distorções de uma Historiografia positivista baseada historicamente na mera descrição de fatos políticos, os quais foram acentuados por essa visão.

Em suas obras, entre elas “A ideologia alemã” (1977) juntamente com ENGELS, MARX encontrou o pressuposto de que a Historiografia deve partir de fundamentos naturais e

⁷ Franco Cambi (199, p.25) apontou que entre as muitas orientações historiográficas que passaram a determinar a transformação dos modos de entender a História e desenvolverem a pesquisa científica estão: As orientações das pesquisas dos Annales e a História Total, a Psicanálise, o Estruturalismo e o Marxismo.

de uma modificação no curso da História pela ação dos homens. Logo, o ato histórico deverá envolver, indispensavelmente, o reconhecimento do sujeito vivo e atuante e os modos de produção da própria vida material.

Em síntese posso refletir que, para Marx, a História só pode ser estudada em simbiose com as condições materiais dos homens entre si e das relações que eles produzem. Diante dessa questão é que cheguei ao entendimento de que as obras históricas identificadas e analisadas sobre o tema dessa investigação apresentaram-se como uma produção histórica de homens e mulheres, sendo que essas obras são parte de uma realidade concreta que sofreu determinações no âmbito da luta de classes.

Considero que todos os autores supracitados foram importantes na produção das ancoragens de minha investigação; contudo, entre eles destaquei a contribuição de JOSÉ JOBSON DE ANDRADE ARRUDA e de sua obra denominada: HISTORIOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA, pois nela encontrei uma acepção de Historiografia que me ajudou de forma mais contundente a superar a vala comum de uma história temporal, pontual, linear ou a lógica do inventário de obras. Assim a contribuição desse autor e de sua obra histórica me forneceu uma acepção de Historiografia que pleiteou lugares desse campo ao lado da Ciência, da cultura e da sociedade, para assim ajudar a constituí-las.

Tratei então de uma historiografia dialógica e transtemporal que acabou sendo a consciência crítica da própria História ou, conforme referiu o autor, funcionou como: “(...) *sua chave de segurança que permitiu realizar, preferencialmente no longo prazo, a avaliação do conhecimento produzido, apontando suas fragilidades, expondo os excessos, exibindo suas lacunas e denunciando as ideologias*”.

É válido ressaltar que hoje se vive diante de farta e intensa produção de obras históricas escritas sobre temas sociais diversos. Milhões delas acessíveis numa velocidade jamais imaginada pelos meios modernos de comunicação, entre eles a internet. Frente a uma crise paradigmática da Ciência e da sociedade tal intensidade provocou, motivou, requiu atitude científica que buscasse novos paradigmas explicativos que, segundo ARRUDA, são plenamente alcançáveis “pela reflexão historiográfica que tem ajudado a por no centro da História os “sujeitos corpóreos”, ou seja, os seres (autores) e suas obras históricas que, por sua vez, se constituem influenciando classes, estruturas e sistemas”.

Orientei as reflexões e construção do conhecimento impulsionado pelos seguintes problemas de pesquisa:

- ✓ Como a historiografia definiu conceitualmente educação escolar, adolescência, privação de liberdade?
- ✓ Quais configurações assumiram a produção científica e historiográfica que versou sobre educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade?
- ✓ Como se organizaram histórico e técnico-metodologicamente as produções científicas traduzidas na historiografia educacional que priorizou como objeto de estudo a educação de adolescente em situação de privação de liberdade?
- ✓ Quais perspectivas e paradoxos sobre inclusão educacional foram narrados pelos autores da historiografia educacional que assumiram como temática central a educação escolar do adolescente em situação de privação de liberdade?

Motivado pelas possibilidades do campo Historiográfico, nesse movimento de idas e vindas, construí meu projeto de pesquisa optando enfim por desenvolver neste trabalho uma análise crítica historiográfica sobre as produções científicas que versaram sobre a temática educação de adolescente em situação de privação de liberdade produzidas no âmbito dos diversos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, tomando como referência temporal o período que vai de 1996 até o ano de 2013.

Junto com esse objetivo geral busquei ainda:

- *Analisar* como a historiografia definiu conceitualmente as categorias educação escolar, adolescência e a privação de liberdade;
- *Identificar* quais configurações assumidas na produção científica e historiográfica que versou sobre educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade;
- *Verificar* como se organizaram técnico-metodologicamente as produções científicas traduzidas na historiografia educacional que priorizou como objeto de estudo a educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade;

- *Examinar* quais e como são narradas as perspectivas e paradoxos sobre a inclusão educacional desses adolescentes pelos autores da historiografia educacional brasileira que assumiram como temática central a educação escolar do adolescente em situação de privação de liberdade.

Tendo definido tais objetivos pude levantar e analisar onde estavam as pesquisas educacionais sobre o tema no Brasil, quando e como foram elaboradas, quais os caminhos adotados para o seu desenvolvimento e, com isso, problematizar os interesses e determinantes sócio-político-econômicos que nortearam essas produções. Foi assim que explicitiei os paradoxos, perspectivas sobre a inclusão educacional desses adolescentes, verificando quais foram suas contribuições para uma esfera específica do conhecimento humano e da realidade social desses adolescentes.

Meu crédito principal sempre foi de que a universidade é um dos espaços privilegiados de produção de conhecimento, e apresentou um papel relevante para a transformação ou conservação da realidade social, sobretudo pela sua incumbência na produção histórica e científica de pesquisas e na formação dos sujeitos históricos que lidam com as temáticas sociais como a que elegi para fins desta investigação.

Aliás, inegavelmente, tem sido na produção de pesquisas que mestres e doutores têm se formado e elaborado um tipo de saber especializado que poderá ou não orientar a sociedade diante de suas questões. Muitos dos produtores desse saber têm sido os atores sociais, os quais assumem frentes de trabalho como gestores, técnicos, governantes, formuladores de políticas ou orientadores de outras pesquisas sobre o tema em questão.

Assim sendo, os sujeitos de minha investigação não são diretamente os adolescentes em situação de privação de liberdade, embora venha sendo sobre esse grupo que as influências e os resultados de uma produção historiográfica têm recaído. Envolvi, sobretudo, pesquisadores, mestres ou doutores que, em sua produção histórica e científica, elegeram a educação desses adolescentes como objeto principal de suas pesquisas.

Sob fulcro de uma análise historiográfica, busquei entre esses pesquisadores (historiadores educacionais), suas obras, circunstâncias e contextos de suas elaborações, estabelecer uma dialógica transtemporal em que o passado e futuro se enlaçaram sob a égide do tempo presente (ARRUDA: p.21) e assim compreender o modo pelo qual esses sujeitos

históricos e sociais narraram os fatos, constituíram valores e significados sobre os quais se nutriram o conhecimento histórico de suas pesquisas.

O campo da Historiografia me conduziu a pensar esses sujeitos históricos e suas obras não como algo em si mesmo, nos objetos sobre os quais estiveram debruçados, mas naquilo que eles foram capazes de expressar em torno das múltiplas relações que entrecruzam os conteúdos de suas pesquisas. Ou seja, daquilo que nelas eles registraram transformando meu esforço historiográfico numa análise crítica da produção gerada por outros historiadores, o que é praticamente o mesmo que falar em HISTÓRIA- GRAFIA, isto é foi uma análise sobre “a maneira de escrever a história educacional” (GARCIA: 2008, p.11) sobre o tema tratado nessa investigação, dentro de uma dimensão transtemporal.

Segundo ARRUDA (p.47 e 48) o modo de escrita de um autor e o modo com que ele exercitou o conhecimento em sua produção científica, o faz também um sujeito da História. Logo, cada obra histórica encontrada e analisada foi por mim considerada, a um só tempo, criação e narrativa e, no centro dessa produção histórica e científica específica alojou-se um autor que projetou sobre si mesmo e a sociedade um modo particular de ver e defender as relações no mundo. Tal acepção me ajudou a alocar o conteúdo das 27 obras examinadas no contexto das lutas políticas e das controvérsias ideológicas presente em tempos profundamente perversos do mundo capitalista.

Assim, ao analisar as obras históricas, pude desvendar as máscaras sociais de um eu criado, de cada um de seus produtores históricos, de intelectuais, profissionais dotados de formação específica, experiências, perspectivas e domínios intelectuais que buscaram diante do mundo conferir um sentido ao tema educação de adolescentes em situação de privação de liberdade, para assim influenciarem o curso da História. Tal compreensão reforçou a ideia de o que fiz nesse trabalho foi mesmo uma investigação historiográfica, assumida como a produção de uma consciência crítica da História.

Considero que a historiografia educacional levantada e examinada neste trabalho se constituiu como produto gerado por sujeitos vivos num mundo regido pela lógica capitalista. Impôs-se então a imediata necessidade de verificar qual teria sido mesmo a lógica predominante na orientação do debate intelectual dessa produção sobre o tema aqui tratado. Seria então uma lógica de transformação ou conservação do status quo? Sobre isso me coube avaliar.

A Historiografia educacional com a qual trabalhei constituiu-se num conjunto de produções científicas que resguardou consigo uma relação lógica com um **“mundo das necessidades”** referido por SILVIO GAMBOA (1987: p.24). No decorrer da análise das obras históricas encontradas pude observar que suas finalidades históricas estavam marcadas por relações de interesses e forças presentes na sociedade capitalista e, por esse aspecto, suas mais diversas formas de criação e circulação foram bastante elucidativas para então revelar uma batalha de ideias na qual se inseriu a educação desses adolescentes no âmbito da sociedade capitalista atual.

Devo ressaltar que, no compasso de meu estudo historiográfico, estiveram presentes procedimentos teóricos e metodológicos específicos, sobre os quais me caberá agora melhor explicitar. Início então esclarecendo que para delimitar esta investigação, ao invés de uma produção científica mais ampla (artigos, papers, relatórios, revistas, livros projetos, dentre outros), optei nesse estudo pela análise exclusiva de uma produção histórica materializada na forma de Teses e Dissertações sobre o tema anunciado. Entendo que os programas de Mestrado e Doutorado (acadêmicos ou profissionais) têm sido um instrumento à disposição da formação de atores sociais importantes, e que de algum modo a produção que circulou em seu âmbito tem influenciado o campo de pesquisa em que se situou esta investigação.

Quanto aos aspectos histórico-temporais desta produção, eles se remeteram ao período que foi de 1996 até o ano de 2013, justificando que esse foi o período histórico integral coberto pela fonte pesquisada, mas também o período que demarcou processos de continuidades e descontinuidades presentes entre o famigerado Código de Menores e a implantação da doutrina da proteção integral no Brasil,⁸ ressaltando que no horizonte histórico desse processo esteve o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e nova e atual lei do SINASE⁹ no Brasil.

Devo ressaltar que a aceção de temporalidade que orientou esse estudo historiográfico buscou superar uma sequencia linear acorrentada ao tempo astronômico, ao

⁸ No universo jurídico brasileiro, o ECA representou a ruptura paradigmática com o passado, sendo então a referencia legal para construção de políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes brasileiros em todos os aspectos a elas relacionados, inclusive no tocante à prática de atos infracionais e à privação de liberdade (**Parte Especial. Título III. Da Prática de Ato Infracional. Capítulo IV do ECA**). Uma análise dessa pretensa ruptura foi apresentada nas seções deste trabalho.

⁹ Seria essa a nova lei brasileira que apontaria de forma mais clara e contundente as responsabilidades e desafios para o setor educação no Brasil, tomando como base as prescrições desse direito durante a aplicação das medidas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em meio fechado.

tempo físico matemático. Logo, toda a reflexão que fiz sobre a base empírica de minha investigação, que foram as obras históricas levantadas sobre o tema educação de adolescente em situação de privação de liberdade, definiu-se por um complexo enlace entre passado, presente e futuro numa dialógica da transtemporalidade que, por sua vez, funcionou como um atributo do campo historiográfico, fazendo de mim o mestre de um enredo, que fez do tempo, o seu tempo que não foi o tempo cronológico delimitado para esta pesquisa.

Assim estando colocado entre pontos de uma múltipla temporalidade de trilhas permanentes entre o passado, presente, futuro, sintetizei, avaliei, analisei cada obra histórica disponibilizada nos arquivos, bancos de dados e bibliotecas virtuais produzindo também sobre elas o meu discurso histórico sobre o tema que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Por falar em arquivo e fontes, devo ressaltar que após muitas dificuldades com outras fontes, decidi eleger como fonte histórica dessa pesquisa o Banco de teses e dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia – IBICT, pois, sem dúvida, sua plataforma apresentou-se como um dos principais mecanismos de atualização da comunidade acadêmica brasileira em relação à produção científica nacional e internacional.

Devo ressaltar que o uso dessa fonte histórica implicou na possibilidade concreta de um pesquisador se localizar no passado, no presente e no futuro em busca de reconstruir a história e, ao mesmo tempo, reconstruir-se através de momentos privilegiados saturados de agora. Digo então que a fonte desse estudo foi a razão de um estudo histórico sobre o tema, sobre as obras levantadas e seus inventores históricos (MENDES: 1993, p.144).¹⁰

O manejo da produção histórica sobre o tema central desse estudo, depositada pelas diversas instituições de ensino e pesquisas brasileiras na base IBICT, me permitiu levantar uma consistente base de dados de referências bibliográficas, resumos e o texto completo das teses e das dissertações nas áreas do conhecimento de interesse deste estudo. Assim, percorri

¹⁰ Segundo esse autor, “As fontes históricas podem apresentar-se em várias facetas: vestígios arqueológicos, pré-históricos; monumentos artísticos, arquitetônicos, industriais e comemorativos; testemunhos apresentados como prova e os documentos - todo esse material genericamente denominado de "fontes", foram a razão da existência da investigação histórica”. (MENDES, 1993).

arquivos¹¹ em buscas de estudos científicos cadastrados nessa base, procurando averiguar a possível incidência do tema dentro do tempo físico estabelecido.

Por ser se tratar de um tema-objeto complexo precisei realizar recortes conceituais acertados que garantissem ao meu estudo certa objetividade. Nesse caso, o próprio uso da expressão *adolescente em situação de privação de liberdade* me auxiliou a realizar uma importante delimitação, uma vez que meus objetivos nesse estudo se voltaram para analisar as teses e dissertações que versaram sobre a educação escolar de um determinado grupo de adolescente, os quais estavam privados de liberdade, que num dizer mais específico, se encontrarão no cumprimento da medida socioeducativa mais gravosa, que é a de internação.

Esses esclarecimentos são importantes, porque no artigo 112 da lei 8.069/1990 – ECA encontrei as referências que estabeleceram que a aplicação das medidas socioeducativas, deveria se dar a partir da existência de dois grupos diferenciados dessas medidas que são as: “não privativas de liberdade e privativas de liberdade”¹² SARAIVA (2010: p.133).

Vê-se então que a historiografia específica sobre o ECA apontou que no Brasil existem dois grupos específicos de aplicação das medidas socioeducativas, sendo que meu estudo reportou-se para o segundo grupo, pois, foram as teses e as dissertações que versaram sobre a educação escolar de adolescentes sob medida de internação ou de privação de liberdade o meu foco principal. Nesse caso, qualquer produção histórica voltada para a educação desses adolescentes no contexto de outra medida socioeducativa que não fosse a de internação precisou ser imediatamente descartada de minha análise.

¹¹ Tomando por base a definição feita por HERRERA (1993:1989) denominei de arquivos: “um ou mais conjuntos de documentos, seja qual for sua data, sua forma e suporte físico, acumulados em um processo natural por uma pessoa ou instituição pública ou privada no transcurso de sua gestão, conservando, respeitando aquela ordem, para servir como testemunho e informação para a pessoa ou instituição que o produz para os cidadãos ou para servir de fonte de história”.

¹² Segundo a referencia de SARAIVA (2010. p.133) “No primeiro grupo, incluem aquelas **não privativas de liberdade**: Advertência, reparação de dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida, permitindo ainda, a submissão do adolescente a quaisquer das medidas protetivas elencadas no art.101 do ECA, salvo a de acolhimento institucional. Num segundo grupo, e de maior conteúdo afliitivo, estão aquelas cuja execução se faz com a submissão do adolescente à **privação de liberdade: semiliberdade e internamento**, com ou sem atividades externas, cuja aplicação somente poderá fazer-se nas hipóteses do artigo 122 do ECA”.

Sobre o conceito de *privação de liberdade* do qual se parte, ressalto que este encontrou também sua base referencial inicial no ECA e no SINASE¹³, traduzindo-se como a reclusão excepcional, breve, temporária de adolescentes envolvidos com a prática infracional e apreendidos pelo ente estatal.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos desse estudo historiográfico, cabe-me assinalar que procurei desenvolvê-los de modo umbilicalmente articulados. Logo, para construção de uma base histórica sobre o(s) marxismo (os), realizei um intenso levantamento bibliográfico explorando, fichando obras, artigos, livros, revistas, dicionários, vídeos, que se reportavam à essa teoria. A síntese desse processo me permitiu compor uma historiografia específica para analisar os conceitos da educação escolar, adolescência, privação de liberdade em conformidade com os objetivos que foram postos para este trabalho.

De um modo específico também procedi ao levantamento e análise de obras históricas que me auxiliaram a compreender e problematizar a vigente doutrina de proteção integral no Brasil e seu histórico de construção no cenário brasileiro¹⁴, com isso, levantei e analisei obras históricas de vários autores (alguns ativos construtores do ECA) entre eles ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA, JOÃO COSTA SARAIVA, MARIO LUIZ RAMIDOFF, EMILIO GARCIA MENDEZ, SONIA ALTOÉ, IRENE RIZZINI entre outros¹⁵. Além dessas obras, procedi análise dos próprios textos da Constituição Federal, das leis do ECA, do SINASE, da LDB e de outras leis que ajudaram a normatizar o complexo do direito à educação para adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil. Juntamente com esse material também foram analisados Relatórios e outros documentos oficiais que expressaram sobre a realidade do contexto socioeducativo no território brasileiro.

¹³ A lei 12.594 do SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, configura-se hoje no sistema jurídico-político que busca contribuir efetivamente para a concretização dos direitos humanos dos adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil.

¹⁴ É importante salientar o caráter de certo modo recente (não mais de 40 anos) da doutrina da proteção integral no Brasil, lançada em 1959 com a Declaração dos Direitos da Criança da Assembleia das Nações Unidas, mas somente incorporada em 1980 na Constituição Federal Brasileira. Trata-se, portanto, de uma doutrina ainda em elaboração no Brasil. A exemplo, disso aponto a recente elaboração e aprovação (2012) do sistema SINASE.

¹⁵ Cabe-me ressaltar que, mesmo de modo não unânime, todos esses autores concordaram que todo adolescente deverá ser concebido como sujeito de direito, portanto alvo prioritário e absoluto das políticas públicas brasileiras, inclusive, ou talvez, sobretudo, quando esse se encontrar diante das circunstâncias da privação de liberdade.

Para subsidiar a análise sobre alguns pontos atinentes aos métodos e epistemologias envolvidos na Historiografia educacional encontrada sobre o tema, outras obras históricas também se fizeram necessárias, Logo, as referências de ANTONIO JOAQUIM SEVERINO (2007), SILVIO SÁNCHEZ GAMBOA (2008), MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO (2010) foram suportes teóricos importantes que me auxiliaram bastante nos momentos de análise e compreensão das formas técnico-metodológica e política da referida historiografia na seção III desse trabalho.

No que respeita ao processo de coleta de dados, ressalto que, além de formas convencionais, busquei me beneficiar do uso da pesquisa digital na internet, ressaltando que a despeito dos seus problemas ou limites, esse recurso me possibilitou uma rápida consulta aos sofisticados bancos de dados de todo o Brasil e que foram disponibilizados por fidedignas instituições depositárias (MARIZ, 2012: p.14).

Sem mistificar e/ou superestimar o uso da pesquisa digital, devo ressaltar a importância desse instrumento para realização de minha pesquisa uma vez que ele me permitiu acessar todo o material histórico e empírico necessário, “otimizando a utilização de forças físicas, mentais e intelectuais” (LOMBARDI 2003: p.16)

Em razão da complexidade que envolveu os adolescentes tratados aqui, senti a necessidade de definir descritores de busca para a efetivação de minha pesquisa. Logo, um debate terminológico presente no campo das políticas de atendimento socioeducativo no Brasil, me exigiu elencar 08 diferentes descritores de busca com os quais percorri os arquivos do BDTD do IBICT sendo que esses descritores foram: *adolescente infrator*, *adolescente autor de ato infracional*, *adolescente internado*, *adolescente em conflito com a lei*, *adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas*, *adolescente em situação de privação de liberdade*, *menor infrator*, *menor abandonado*. As vicissitudes desse debate terminológico foi algo analisado no transcorrer da seção I.

Com o procedimento acima, foi possível levantar inicialmente na própria base histórica do IBICT 333 (trezentos e trinta e três) obras histórico-científicas sobre o tema. Durante esse levantamento, foi possível obter a versão digital da maioria dessas obras sendo que aquela obra que não foi acessada integralmente com esse procedimento foi obtida através de pesquisa no banco de dados *online* da Universidade ou Programa ao qual se vinculou a mesma.

Com esse material histórico em mãos realizei triagens, procedi a leituras das fichas catalográficas de modo a certificar-me sobre a adequação de cada uma das obras históricas com os meus propósitos de pesquisas. Formulei e preenchi ficha digital (em arquivo formato docx.) contendo campos de informações sobre título da obra, autoria, ano de publicação, área do conhecimento a que se vinculou a pesquisa e ainda veículo de circulação dessas pesquisas, sendo que, ao final desse processo, apenas 27 das 333 obras históricas estavam e relacionadas de fato com o tema de meu interesse. Outras informações complementares sobre os sujeitos, inventores históricos dessa historiografia foram coletadas através da consulta digital do *Currículo Lattes*¹⁶ na plataforma do CNPQ.

Para fins de identificação da temática, de categorias, de referenciais teóricos e metodológicos e de outros aspectos importantes da historiografia encontrada, procedi a vários momentos de leituras e releituras dos excertos, de capítulos ou do texto integral, registrando as informações em ficha específica elaborada para esse fim.

Com as informações de que precisava, procedi à organização e síntese dos dados em gráficos ou tabelas e ainda à leitura analítica dos mesmos, elaborando por fim o texto dissertativo.

Entre os dados quantitativos e qualitativos constantes nesta investigação posso destacar:

- 1- A incidência histórica da produção por ano;
- 2- A incidência histórica da produção por região;
- 3- A incidência histórica da produção por área de conhecimento;
- 4- A incidência histórica da produção científica por gênero;
- 5- A incidência histórica da produção científica por programa;
- 6- A incidência da produção científica por temática;
- 7- A incidência histórica da produção científica por metodologias utilizadas;

¹⁶ Esse documento acadêmico de caráter público pode ser acessado na internet através do sítio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. Disponível em [HTTP://www.cnpq.br/cnpq/index.htm](http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm)

Buscando seguir os parâmetros apreendidos em outros trabalhos por ocasião da construção do estado da arte (SPOSITO, 1997, 2001, e 2002 e ZALUAR, 1999), considerei todas as informações acima citadas como de extrema relevância para a produção de conhecimento e as análises que efetivei em minha investigação.

Devo ressaltar que alguns dados como os dos itens de 1 a 5 foram de imediata constatação, contudo, os dados dos itens 6 e 7, em razão de uma não unicidade de procedimentos no conjunto das obras históricas levantadas e ainda de uma certa imprecisão de alguns produtores dessas obras no que respeitou a apresentação clara desses itens, foram necessárias (re)leituras dos textos ou de seus excertos de textos, tendo sido esta uma tarefa bastante trabalhosa.

Sobre o item 6 que se referiu à temática dos estudos, ressalto que nas 333 obras históricas encontradas inicialmente pude classificar 26 diferentes temáticas, todas identificadas a partir dos objetivos expressos pelos autores das Dissertação ou Tese selecionadas. Em alguns casos, essa classificação requereu a apreensão do texto como um todo. Apesar de alguns estudos mostrarem aproximação com mais de uma temática, para seguir os propósitos de racionalidade de minha investigação, optei pela classificação do texto dissertativo ou tese doutoral em apenas uma única temática.

Além dos dados supracitados, configurou-se também como material qualitativo desta análise historiográfica:

8- No capítulo I - As categorias educação escolar, adolescência, privação de liberdade analisadas a partir de uma historiografia específica, intencionalmente envolvida para fins de análise e compreensão das mesmas.

9- Nos demais capítulos - Os dados históricos obtidos na pesquisa foram cotejados pelo atual discurso da proteção integral no Brasil e o material historiográfico, de cunho marxista ou não, foram selecionados para analisá-los e assim cumprir os objetivos desta investigação.

Em síntese, organizei e cruzei dados em quadros, tabelas ou gráficos buscando contextualizá-los e discuti-los histórico e socialmente tanto que possível para sua compreensão. Busquei ainda analisar pontos sobre a produção histórica das teses e

dissertações dentro das universidades ou programas que lhe deram origem, destacando sua importância para a produção de conhecimento sobre o tema na realidade brasileira.

Ao apreender a produção historiográfica sobre o tema, notei que ela sempre reportava para informações, pistas e referências teóricas importantes, as quais me auxiliariam em compreender as questões que orientaram meu estudo. Assim, ao mesmo tempo em que as obras históricas levantadas foram objetos de estudo, também foram uma importante fonte de consulta.

Sistematizei este estudo em 4 seções, de modo a contemplar a análise historiográfica almejada, os resultados e a síntese do processo supracitado. Na **SEÇÃO I teórica-analítica**, tratei das categorias *educação escolar*, *adolescência*, *privação de liberdade*, analisando-as a partir de uma historiografia específica para esse fim. Tais categorias foram contextualizadas levando em conta os elementos políticos, econômicos, culturais, ideológicos, históricos e sociais que enfatizaram as medidas, limites, (im) possibilidades inerentes ao formato social que deram origem a eles na sociedade de classes.

Na **SEÇÃO II** apresentei um cenário da produção científica historiográfica sobre a temática educação escolar de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil, acessadas através do BDTD do IBICT. Aqui, busquei analisar e expor elementos referentes ao processo de produção da historiografia encontrada, analisando o debate terminológico presente na mesma, bem como suas características principais, tais como: lócus de cada pesquisa, temática principal, sujeitos históricos e seus perfis, dentre outras.

Na **SEÇÃO III** procurei evidenciar uma historiografia específica produzida sobre a educação escolar de adolescentes em situação de privação de liberdade no cenário brasileiro, levando em conta a configuração seus aspectos técnico- políticos, teóricos, metodológicos e autorais.

Tanto na **SEÇÃO II** quanto na **SEÇÃO III** foram apresentados e interpretados gráficos, tabelas e porcentagens sempre com a preocupação de situar essas informações político-histórico e socialmente de acordo com os referenciais teóricos que foram escolhidos para este estudo.

Por fim, na **SEÇÃO IV** apresentei uma análise crítica historiográfica sobre as perspectivas e paradoxos da inclusão educacional de adolescentes em situação de privação de

liberdade narrados pelos autores da historiografia educacional encontrada. Aqui deparei sobre um jogo intencional de conceitos. Estes se encontraram articulados e se relacionaram com as políticas econômicas em curso, controlaram sua racionalidade sob falsas máscaras da inclusão, da cultura da empregabilidade e coesão social, mas na verdade não passaram de dispositivos atrelados aos propósitos despolitizantes e adaptativos, utilizados pela elite dominante para manutenção de seu poder e conservação do modelo capitalista.

Antes de cada seção deste trabalho, recorri a trechos de letras de algumas canções porque corroborei com MADEIRA (2012, p.5) de que a música é arte mestra das artes e por isso alegrou e embelezou as seções, mas também criticou e denunciou determinadas realidades sociais.

Posso dizer então que os trechos musicais utilizados no decorrer das seções estão estreitamente vinculados às emoções e ao mundo pré-verbal e constituíram-se numa forma de linguagem social privilegiada, através da qual artistas brasileiros como Chico Buarque de Holanda comunicaram suas ideias, pensamentos, servindo como relevante instrumento de denúncia à realidade social em que se inseriram esses adolescentes¹⁷. Durante o processo de busca de fontes e referenciais para esta pesquisa, deparei-me com expressivas letras musicais compostas por Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Seu Jorge, Gabriel Pensador, artistas brasileiros que retrataram contundentemente a dura realidade de meninos e meninas pobres brasileiros. Resolvi então utilizá-las como referência crítica para introduzir as seções, e até finalizar este trabalho.

Em suma, devo assinalar que na cronologia deste estudo historiográfico estiveram: Os créditos nas disciplinas, as seções de orientação individuais e coletivas, a participação em seções públicas de defesa de outras dissertações e teses doutorais, a participação com e sem publicação em eventos relativos ao tema deste estudo¹⁸, os procedimentos de revisão

¹⁷ Um exemplo de música como uma forma de retrato social esteve presente no período de ditadura militar no Brasil, uma época de repressão e resistência. Muitos compositores brasileiros daquela época utilizaram essa forma artística como meio de tornar públicas suas discordâncias políticas e sociais. Com o golpe militar de 1964, a subida dos militares ao poder e a consequente instauração da censura, muitos artistas que continuaram explicitando através de suas canções ideias que contrariavam o regime foram perseguidos.

¹⁸ Desses eventos destaco minha participação no IV e V Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: A situação de Crianças e Adolescentes na América Latina Hoje (RJ), no 14º CBAS (SP), no 3º Simpósio Internacional de Justiça Restaurativa (PA), no I Seminário da Divisão de Pedagogia no Novo DEGASE (RJ), no Seminário Internacional Socioeducativo e IV Seminário Estadual Socioeducativo: Delinquência Juvenil, Políticas Públicas e Direitos Humanos (RJ); no Seminário “Medidas Socioeducativas sob os olhares da Sociedade Civil (PA), no X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (PR), no minicurso

bibliográfica, a revisão do projeto de pesquisa, a fundamentação teórica do texto dissertativo, o levantamento da historiografia educacional sobre o tema via meio eletrônico, a análise dos dados históricos, a produção do relatório de pesquisa e, por fim, a organização de defesa em sessão pública no mês de agosto de 2015.

Devo ressaltar que nem as dificuldades próprias a este ramo de conhecimento nem a complexidade do tema e de seu campo, não inviabilizaram o caminho metodológico traçado para esta pesquisa por vezes tão tortuoso, áspero, íngreme e solitário, mas muito prazeroso no seu resultado, afinal. *Ad astra per aspera!*

Espera-se, então, que o resultado deste processo possa estimular a socialização de uma vasta produção sobre a temática tratada podendo, desta forma, contribuir para o debate educacional brasileiro, e assim “*tudo pensar historicamente*” (VILAR, 1998, p.178).

denominado “Ampliando o Debate sobre Educação Em Direitos Humanos: Contribuições Estratégicas do Sistema das Nações Unidas para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, no X, XI, XII Seminários Internacionais de Políticas Educacionais e Currículo (PA), Na Roda de Conversa “A Socioeducação no Pará” (PA) e no Encontro Nacional dos Pesquisadores e Pesquisadoras de Políticas de Juventude, para o qual fui selecionado em Edital Nacional. Sem dúvida todas essas participações foram importantíssimas para o cabedal de conhecimentos abordados nesta investigação.

1. PERSPECTIVAS HISTÓRIOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, ADOLESCÊNCIA, PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.

“(...) Dormia

A nossa pátria mãe tão distraída

Sem perceber era subtraída em tenebrosas transações (...)”

(“Vai passar” - Chico Buarque de Holanda (disco). RJ Polygram, 1984)

Nesta seção, ao beneficiar-me de uma historiografia específica procurei responder como a historiografia definiu conceitualmente educação escolar, adolescência e privação de liberdade? Para analisar e evidenciar tais categorias centrais a este trabalho, primeiramente apoiei-me em diferentes intérpretes das obras de Karl Marx, para assim problematizar a categoria educação escolar explicitando suas bases numa sociedade capitalista. Nesse conjunto de autores está o próprio MARX (2003-2007); LUKÁCS (1885,1978), MÉSZÁROS (2000); LÊNIN, (1985), BORDIEU (1930-2002), ESTABLET (1938), BAUDELOT (193), ALTHUSSER (1983), SOUZA JR. (2002), SILVA JR E FERRETI (2012), CAMBI (1999), e SAVIANI (1997).

Em seguida, lancei mão de outras obras históricas para analisar as categorias adolescência e a privação de liberdade. Nesse caso uma historiografia específica composta por: OZZELLA (2002), ARAÚJO E LOPES (2010), MV BILL e SOARES (2005), PINHO (2011), GONDRA (2010) ARIÈS (1978), MENDEZ (1994), DUMONT (1993), COSTA (2004), MARX (1980), RUSCHE (1999), ZAFARONNI (1998), BATISTA (2011), RIZZINI (2011), PASSETI (1982), DEMO (1995), VOLPI (2006), ARROYO (2007), SALES (2007) e SAVATER (2008), além de outras obras históricas que, ao discutir a política da socioeducação no Brasil, foram fundamentais para as análises e desconstruções que fiz neste trabalho.

Optei por uma análise histórico-conceitual dessas categorias como forma de evidenciar a complexidade discursiva sobre as mesmas e assim vislumbrar alternativas de fato para o tema dessa investigação, não dando nenhum passo a mais, repetindo os minimalismos históricos e conceituais com os quais este tem sido tratado no campo científico e social.

]

1.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CRÍTICA DO (S) MARXISMO (S)

Início minha análise historiográfica sobre a categoria educação escolar presente neste trabalho, ciente de que para Marx essa categoria jamais se constituiu como problema central, pelo menos não no seu sentido estrito. Contudo, vê-se que no conjunto das obras históricas marxistas ou marxianas estiveram indicações relevantes para problematização desta categoria no âmbito de uma sociedade fraturada em classes.

Talvez por isso tenha encontrado um conjunto de diferentes interpretadores de suas obras que, ao formar aquilo que José Paulo Netto nomeou de Marxismos¹⁹, apresentaram teor crítico relevantemente científico sobre o campo educacional, ajudando-me a produzir minha análise nessa parte do trabalho e assim explicitar as vicissitudes históricas dessa categoria e seus envoltos políticos, econômicos e sociais no mundo capitalista.

Aliás, num mundo capitalista, o homem enquanto ser social tem vivido envolto a muitas práticas que se efetivaram por dentro das instituições tais como em hospitais, família, trabalho, igrejas, prisões, internatos. Logo, quero iniciar enfatizando a educação escolar como uma prática específica que tem se efetivado intencionalmente no âmbito de uma sociedade de classes.

Específica, porque a escola é uma instância que nasceu com o acúmulo de experiências e conhecimento da complexidade das sociedades, transformando-se nos dias de hoje na forma especializada, criada para dar conta da produção, preservação e transferência de saberes acumulados. Isso constituiu a escola como um locus, não único, mas bastante privilegiado de “*formação do individuo*” na sociedade atual (SILVA JR. E FERRETI, 2002.p. 23).

Intencional porque, conforme me fez compreender a obra histórica de FRANCO CAMBI (1999), as políticas educativas escolares “têm se colocado historicamente em estreita

¹⁹ Lembrando que esse autor refere não existir homogeneidade entre os interpretadores de Marx e assim alerta para que todas as ideias de Marx e seus seguidores devam ser testadas, verificadas sempre, sem jamais constituir como verdades imutáveis e evidentes por si só; NETTO sustenta a tese de que não existe o marxismo e sim marxismos, vertentes diferenciadas e alternativas de uma larga tradição teórica-política. Para ele a hipótese de um marxismo único, puro e imaculado remete à mitologia política e ideológica do que à crítica racional (NETTO: 2006, p.9). Como o que realizo neste trabalho é uma Historiografia, sinto-me liberto para juntar diferentes interpretações sobre as obras históricas marxistas, marxianas ou marxólogas, e com elas apanhar a materialidade histórica de meu objeto de pesquisa sem, no entanto deixar de discerni-las.

simbiose com a História dos Estados e dos movimentos políticos, das estruturas administrativas das várias sociedades nas quais a escola emergiu” (p.31). Logo se viu que a educação escolar como um processo não poderá ser analisado sem que se leve em conta os comandos emanados da organização do sistema capitalista atual.

Com essas características ficou enfatizado que nem a escola tampouco os processos educacionais nela desenvolvidos apresentam caráter neutro. Pelo contrário, sua emergência, organização e finalidade em cada momento histórico têm desenvolvido relações intrínsecas com aquilo que ocorreu no mundo social, econômico e político, tornando a escola uma instância que influencia e, ao mesmo tempo, é implicada pelo jogo de poder e força presente na sociedade de classes. Não houve de forma alguma exclusão entre estas duas dimensões, mas sim uma relação de determinação recíproca.

Diante desse entendimento e orientado pelas questões norteadoras dessa investigação, esforcei-me por elucidar a partir daqui outros pontos que me ajudaram a compreender a educação e a escola nas bases de uma sociedade capitalista.

Assim, mesmo não apresentando um tratamento específico para o campo da educação, as formulações de cunho marxista (s) confirmaram que a educação não pode ser compreendida, como uma dimensão estanque e separada da vida social, pois se trata de uma dimensão profundamente inserida no contexto em que surgiu e se desenvolveu: na sociedade de classes. Estou tratando, portanto, de uma dimensão que vivenciou e expressou as contradições que emergiram do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2011. p.247).

Sob a ótica de uma historiografia marxista(s), a educação encontrou-se determinada na sociedade pelo modo de produção da vida material, ou seja, nas formas pelas quais homens e mulheres produziram sua vida material. Nesse caso, as relações de produção e as forças produtivas apresentaram-se como elementos fundamentais para apreender o modo como os homens viveram, pensaram e transmitiram suas ideias e conhecimentos sobre a vida e a realidade natural e social.

A educação, portanto, encontrou-se concebida como uma dimensão da vida dos homens que se transformam historicamente, acompanhando e articulando-se com as transformações do modo como produzem a sua existência.

Não à toa, foram encontradas na centralidade do pensamento político do(s) marxismo(s), as categorias do trabalho, da alienação, da práxis que se apresentaram como decisivas para os propósitos da emancipação social. Logo, para o(s) marxismo(s), “o fundamento da História é a atividade humana, práxis e o trabalho” (SOUSA JUNIOR, 2002. p.23).

Como enxergaram a escola os marxistas? Pela forma com que foi tratada a educação na teoria marxista, a escola foi vista como uma instituição burguesa, foi estruturada para tomar parte da dinâmica produtiva e reprodutiva da sociedade (SOUSA JUNIOR, 2002. p.175). Nesse sentido, essa instituição formadora fez parte da dinâmica de produção de mercadorias, estando perpassada por contradições e relações complexas que se estabeleceram no bojo de uma dinâmica social mais abrangente.

Logo, vi que em Marx, o papel da escola se definiu por ser limitada diante da sua vinculação com estruturas da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, pelo papel complementar que essa instância desenvolveu diante dos processos formativos em torno das categorias trabalho e práxis.

Não obstante a indissociabilidade com a dinâmica produtora de mercadorias, as diferentes interpretações da teoria marxista advogaram que, mesmo diante de limitações, a escola pode configurar-se como lócus importante na socialização de conhecimento e, portanto, na caminhada emancipatória da classe trabalhadora, desde que ela se proponha romper com a estrutura do capital.

À luz desses pressupostos, diversas teorias foram historicamente produzidas, de modo especial, nesta primeira década do século XXI, o que implicou no esforço de diferentes seguidores da corrente marxista, pela via da pesquisa e da Ciência, procurarem lançar compreensões mais aprofundadas sobre a relação educação, escola e sociedade. Nesse aspecto, os estudos científicos fundados na superação do modo de produção capitalista se destacaram, assumindo um papel imprescindível para “distinguir a aparência da essência” (MARX :1975) quando se tratou do fenômeno educacional.

No conjunto desses estudos, a teoria de SAVIANI (1985)²⁰ tornou possível debater e criticar as influências teóricas das diferentes vertentes sobre o ensino, explicitando modos alternativos de superação dos dilemas educacionais nela problematizados, a partir de uma intrínseca relação com os problemas da sociedade em sua totalidade.

Nesse sentido é que Saviani apresentou uma discussão sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade. Por meio dessas teorias ele tratou da evasão, do contingente de crianças fora da escola e outros elementos que, de imediato, retrataram a marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização. Suas teorias puderam ser classificadas em dois grupos com posições mais ou menos antagônicas.

Num primeiro grupo, temos as teorias não críticas, classificadas em: pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Tais representações consideraram que a educação é uma panaceia milagrosa capaz de erradicar a marginalidade de nossa sociedade. *Entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.* (SAVIANI, 1985, p.7).

No segundo grupo, apresentaram as teorias crítico-reprodutivistas, subdivididas em teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE) e teoria da escola dualista. Aqui a educação apareceu como fator agravante, por meio da discriminação e também como sendo responsável pela marginalidade. Sobre as teorias apresentadas: “Percebeu-se facilmente que ambos os grupos explicaram a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade”. (...) (SAVIANI, 1985, p. 8 e 9).

A produção científica desse autor lançou um questionamento quanto à possibilidade de se estabelecer uma teoria da educação que captasse criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade, onde por fim vai propor uma teoria crítica da educação. Aqui se impôs a tarefa de superar tanto o poder

²⁰ Dermeval Saviani (1945), é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela universidade já citada anteriormente (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; foi Professor Adjunto e Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

ilusório (que caracterizou as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (...) (SAVIANI, 1985, p. 35 e 36).

Outros estudos importantes de viés marxista que encontrei, referem-se aos achados de ROGER ESTABLET²¹ E CHRISTIAN BAUDELLOT (1976)²². Assim, tomando como ponto de partida as questões ideológicas fundamentais levantadas pelo pensamento marxista, tais autores também desenvolveram suas pesquisas apresentando uma análise sobre instituição escolar no sistema capitalista.

Suas críticas recaíram sobre a existência de uma escola dualista. Assim, tais autores apresentaram a tese de que a escola capitalista é uma instância dividida, que segregou os mais pobres e condicionou um resultado escolar sempre favorável aos herdeiros das elites econômicas. Assim, consideraram estes autores que os conteúdos dos programas de ensino e as práticas pedagógicas presentes na escola se constituem num conjunto continuamente unificado que legitimaram a reprodução de desigualdades sociais e dificultaram, para que a escola exerça qualquer papel equalizador. (1976, p. 11)

Outros estudos que se destacaram referem-se às argumentações teóricas construídas por ESTABLET (1938)²³, BOURDIEU (1930)²⁴ e o próprio ALTHUSSER (1983)²⁵. Para eles a escola configurou-se como principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois foi ela que formou as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, manteve e garantiu as relações de produção e a dominação simbólica requerida por esse sistema.

As análises construídas por esses autores evidenciaram que a luta de classes não está ausente da escola, ao contrário, é alimentada por ela. Caberá então à escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, servir aos interesses do Estado e da classe social que é dominante. Neste sentido, a educação escolar apresentou-se como algo que tem se desenvolvido a serviço da manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, por meio de

²¹ Roger Establet (1938) sociólogo francês especialista em Educação

²² Christian Baudelot (1938) sociólogo francês

²³ Roger Establet (1938) sociólogo francês especialista em Educação

²⁴ Pierre Bordieu (1930 -2002): filósofo e sociólogo francês

²⁵ Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês de origem argelina

um discurso ideológico, alienante, perpetuando em última instância as relações de produção e a distribuição social e econômica desigual.

Todos esses estudos foram de suma importância para compreensão da educação em tempos atuais, sobretudo pelas reflexões que impulsionaram sobre a escola e a sociedade. Em todos eles, notei que há um princípio preponderante que persistiu “*na articulação objetiva entre o mundo da produção material e da reprodução social como uma só totalidade em que se imbricam na economia, Estado, escola e fenômenos sociais*” (SOUZA JUNIOR 2002: p.200), princípio este reatualizado constantemente a partir de novas relações regressivo-destrutivas gestadas no âmago do capital.

Sem dúvida, os delineamentos acima deixaram contribuições importantes para refletir sobre os limites e possibilidades do campo da educação, com alternativa aberta para uma transformação social que poderá sim ocorrer, desde que sejam compreendidos os diversos aspectos que compõem a totalidade social desse campo, e da relação entre os processos histórico, social, político e econômico, presentes na sociedade de classes.

Para melhor pensar sobre isso numa condição atual, destaquei as contribuições que o filósofo húngaro ISTEVÁN MÉSZÁROS (1930) que baseado nas ideias de GYORGY LUKÁCS (1885 – 1871) apresentou sobre o desenvolvimento da educação numa perspectiva que foi para além do capital.

A crítica histórica lançada por esse autor procurou dar conta de refletir a educação em tempos atuais onde processos de exploração e dominação têm frequentemente se efetivado. Assim, tomando como ponto de partida a concepção de ser social de KARL MARX (1818 - 1883) e GYORGY LUKÁCS (1885 – 1871), Istivan Mészáros iniciou sua crítica sustentando uma compreensão de homem enquanto um ser natural, que se distinguiu dos demais seres naturais, pela mediação da categoria *trabalho* na sua atuação enquanto um ser agente na natureza.

Sendo então uma parte da natureza, o homem precisou subsistir ao longo da história e, para isso, teve que produzir. Logo, para esse autor a atividade produtiva apareceu como inerente à existência do próprio homem (MÉSZÁROS, 2006, p. 79).

Contudo, o autor destacou que na medida em que a sociedade moderna avançou, a divisão do trabalho e o processo produtivo também se transformaram, levando o homem a

perder o sentido da vida humana, tornando-se instrumento de dominação e exploração do sistema capitalista no qual o lucro e o objeto passou ser a coisa mais importante do que o próprio ser humano. Nessa lógica, quem criou não realizou o que idealizou e quem executou não pensou a organização do trabalho.

Para Mészáros, uma vez aviltado de sua capacidade criativa, expropriado do trabalho, o homem passou a viver condições desumanizantes, imerso em um contexto histórico alienador de uma subversão fetichista do real “estado de coisas”, gerado para que as “*funções sociais metabólicas*” do capital pudessem ser amplamente exercidas (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Por essas razões constitutivas dos complexos trabalho e sociedade foi que MÉSZÁROS afirmou que a educação não deve ser separada de forma alguma do trabalho. Para esse autor há uma relação indivisível, ontológica entre trabalho e educação. Isto me possibilitou pensar que as motivações de o surgimento de tantos discursos sobre inclusão e tantas reformas ocorridas no campo da educação e da escola aconteceram comprometidas com as determinações e interesses do sistema capitalista.

A educação vive uma crise própria de um sistema capitalista que, por seu interesse, não mudou suas determinações, por ser de natureza irreformável. A teoria de Mészáros deu conta de que, junto com o campo da educação, conviveu com “uma crise ideológica, de perda do pensamento autônomo, da criticidade, de exaltação de uma imparcialidade”. A natureza dessa crise tem estreita relação com a organização do trabalho e suas estruturas, responsáveis pela produção e reprodução dos valores contemporâneos (MÉSZÁROS, 2006, p. 272).

Vê-se então, pelas reflexões que o autor impulsionou sobre a educação, escola e a sociedade, resultou numa educação presa aos objetivos e ao poderio do capital, por esta encontrar-se envolta a práticas adaptativas, despolitizantes, alienadoras, controladoras que se centraram predominantemente na produção de mercadorias.

O suporte teórico de MÉSZÁROS me fez entrever uma educação escolar funcionando predominantemente como um sistema de “*internalização*” dos valores, conhecimentos culturais funcionais próprios para a reprodução daquilo que denominou “*metabolismo social do capital*”.

Porém, sem fatalismos, o autor dialeticamente me conduziu à inferência das possibilidades de instalarmos processos gradativos de transição para uma sociedade nova e liberta das maldades do modo de produção capitalista. Nesse processo, a educação pode e deve ajudar, desde que rompa com as relações de controle desse sistema e busque recuperar o seu sentido emancipador, desalienante de uma “*educação para a vida*”.

Longe de idealismos, a teoria de Mészáros me provocou pensar a educação, a escola, seus educadores e os processos educacionais de um modo revolucionário e permanente para que enfim ela se sobrepuje aos modos de relações capitalistas e assim auxilie na transformação de trabalhadores alienados em sujeitos políticos atuantes e engajados na luta pela transformação absoluta do atual modelo econômico e político hegemônico. Sem isso, é impossível falar em mudança, pois, para que haja de fato a transformação social, é preciso enfrentar a luta de classes.

1.2. ADOLESCENCIA OU ADOLESCENCIAS?

Quando, seu moço
 Nasceu meu rebento
 Não era o momento
 Dele rebentar
 Já foi nascendo
 Com cara de fome
 E eu não tinha nem nome
 Pra lhe dar
 Como fui levando
 Não sei lhe explicar
 Fui assim levando
 Ele a me levar
 E na sua meninice
 Ele um dia me disse
 Que chegava lá
 Olha aí! Olha aí! Olha aí!
 Ai o meu guri (...)

(“O meu guri” -Chico Buarque de Holanda)

Intencionalmente, sirvo-me do fragmento do texto do cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda para iniciar as reflexões que desenvolverei nesta parte do trabalho. Talvez porque ele destaque tão bem e de maneira poética os dramas do “Guri”, personagem principal do texto de Chico, rebento sem nome com cara de fome que ajudou a traduzir e delimitar um tipo de “adolescência” sobre a qual me referi ao longo desta produção escrita.

Olha aí! Olha aí! suplicou a mãe, na mesma condição de muitas outras mães oprimidas pelo capital que querem dar visibilidade aos seus rebentos, comumente abdicados dos direitos mais simples como o de brincar, de estudar, aprender, morar, de viver para “chegar lá”. É essa adolescência que à sua maneira também sonha, que produz, mas que principalmente é produzida perversamente pela lógica do capitalismo na qual apreendeu e alimentou os seus desejos de consumo, atirando-se em aventuras perigosas e por vezes fatais, no afã de saciar-se ante o “banquete” que só os privilegiados têm experimentado.

1.2.1. SOBRE A ADOLESCÊNCIA, O QUE DISSE A HISTORIOGRAFIA?

Ao pesquisar sobre esse conceito, numa classificação mais comum, encontrei uma historiografia que se reportou para adolescência marcando-a a partir de uma delimitação cronológica. Logo, adolescente foi aquele que se encontrou na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos²⁶. Desse parâmetro, têm emanado (ou pelo menos deveriam emanar) ações e decisões em favor de seus direitos na atual estrutura social brasileira.

Os estudos que efetivei sobre essa categoria, apontaram também que concomitante a essa compreensão cronológica e etária, outras de cunho desenvolvimentista ou biológico se fizeram expressar a partir de uma ideia de “normalidade” evolutiva e universal acerca dessa fase da vida humana.

De outro lado, parte da historiografia explorada sobre esse tema me trouxe a compreensão sobre uma “adolescência” que quis compartilhar neste trabalho. Aqui a adolescência não se limitou aos aspectos apontados acima, mas referiu-se a um fenômeno sócio-cultural, construído historicamente, e que foi se diferenciando conforme o contexto considerado.

Assim, partindo de um olhar sócio-histórico, preferi aqui falar de adolescência como uma categoria historicamente construída e não apenas reduzida como um evento universal ou meramente biológico. Isto porque, a visão da adolescência como fenômeno histórico e social me auxiliou a compreendê-la como momento do curso de uma vida que tem sido interpretado por grupos sociais a partir das referências culturais específicas (OZZELLA, 2002).

²⁶ Esses são os parâmetros etários definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA do quais partem a proteção de conteúdos sociais relacionados à violência, negligência, abandono, abuso, proteção, desenvolvimento saudável, inimizabilidade, dentre outros. Todos resguardados formalmente ao adolescente.

Então, a experiência que definiu “o ser adolescente” se diferenciou a partir de cada grupo social ou cultural ao qual pertenceu o sujeito, sendo mais próprio falar não em adolescência, mas em “adolescências” as quais se referenciam em diversas realidades sócio econômico e culturais (idem).

Nesse caso, compreender comportamentos, construir propostas de inclusão, produzir pesquisas científicas sobre esse segmento, requer antes realizar articulações com a realidade material, as contradições socioeconômicas, e as práticas sociais concretas das quais tem participado tais sujeitos ou grupos numa sociedade capitalista (ARAÚJO & LOPES DE OLIVEIRA, 2010). Requer ainda extrapolar meras comparações, busca de similaridades, indo inclusive, além disso, para evidenciar as diferenças e desvantagens colocadas para os diferentes sujeitos num complexo momento de suas vidas.

Algumas dessas diferenças ou desvantagens tem sido notáveis, a olho nu, nas ruas, calçadas, periferias dos centros urbanos onde perambula miseravelmente uma das adolescências composta de seres humanos negros, pobres, famélicos, invisíveis e com a vida marcada pela provisoriedade e os dramas de cada dia para sobreviver.

Ou ainda nos humildes lares, por vezes destroçados, onde adolescentes ainda convivem com suas famílias, mas mutilados do direito à escola ou de qualquer outra opção a não ser seus envoltos com a droga, violência, criminalidade e outras situações dramaticamente descortinadas pelas análises presentes na obra “Cabeça de porco” (MV BILL e col. 2005), onde os sonhos pueris de adolescentes oriundo de favelas, encontram-se com a crueza da pobreza, com o convite ao tráfico, ao porte de armas e com a tentativa desesperada de gozar reconhecimento, poder e prestígio na sociedade capitalista.

Expressei então aqui um tipo de adolescência que no mesmo espaço geográfico em que estão outras adolescências, compartilharam formas simbólicas que se aproximam, se diferenciam, e muitas vezes se conflitam.

Diante dessa discussão, tornou-se oportuno destacar o Relatório produzido pela UNICEF no ano de 2012 quando tal documento apontou a existência 21 milhões de adolescentes no Brasil, ou seja, 11% da população brasileira que se encontra vivendo uma fase extraordinária de suas vidas, mas que também vivenciam contradições produzidas e acirradas a partir das metabolizações da ordem do capital.

Esse documento me permitiu ver que os quadros assustadores de vulnerabilidade têm recaído sobre a população de adolescentes no Brasil, num lamentável cenário de mazelas agravadas em contextos neoliberais marcados pela pobreza, homicídios e baixa escolaridade.

Tal documento expressou claramente que essas mazelas não têm afetado da mesma maneira os adolescentes brasileiros, o que me ajudou a afirmar que existem “adolescências” no país, pois a desigualdade social construída historicamente acerca do adolescente pobre no Brasil tem funcionado como fatores determinantes de como os mesmos têm sido atingidos por essas vulnerabilidades²⁷.

Reportei-me a adolescentes pertencentes aos segmentos afro-brasileiros, indígenas, adolescentes com deficiência e aqueles que vivem nas comunidades populares das grandes cidades, no semiárido e na Amazônia. Assim retratou a UNICEF:

O adolescente negro entre 12 e 18 anos tem **3,7** vezes mais risco de ser assassinado em comparação com adolescentes brancos. O adolescente indígena tem **três vezes mais chance** de ser analfabeto do que os adolescentes em geral.

No recorte de gênero, os meninos configuraram **68,4%** do total de 500 mil adolescentes analfabetos; quanto ao percentual de meninas mães fora da escola foi de **75,7%**. Outro fator de desigualdade foi o lugar onde o adolescente vive. Assim, **56,9%** adolescentes pobres estavam na Amazônia.

Um adolescente do semiárido teria mais risco de estar atrasado na escola do que a média dos adolescentes do país. Enquanto a média nacional da distorção idade-série foi de **35,9%**, na região do semiárido ela foi de **47%**;

Ou seja, os dados apresentados nesse documento declararam que o problema não é ser adolescente, mas o contexto no qual ele nasceu, cresceu e viveu. Vulnerabilizados, muitos desses adolescentes têm iniciado sua relação com a violência, acabando por ocupar ainda mais os espaços de privação de liberdade existentes no Brasil, espaços esses chamados hoje de socieducativos, mas que não tem passado de presídios disfarçados.

²⁷ Compreendida enquanto uma “[...] combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar em consequência de sua exposição a determinados tipos de risco. Neste sentido, vulnerabilidade é uma noção multidimensional, na medida em que afeta indivíduos, grupos e comunidade em planos distintos de seu bem-estar, de diferentes formas e intensidades. [...]” (PINTO et. al, 2011, p. 16).

Levando em conta as interpretações do (s) marxismo (s) com as quais tive contato, posso assinalar que a adolescência que movimentou esses espaços foi aquela que foi forjada na História, trata-se, pois, de um segmento pauperizado que cometeu atos que burlaram a propriedade privada, rigidamente protegida por um estatuto próprio que nasceu enraizado na lógica pulsante do modo capitalístico de produção. Para compreender mais sobre essa adolescência, foi necessário retornar ao presente - passado em busca de indícios que apontassem como a mesma se constituiu historicamente.

1.3. AS “ADOLESCÊNCIAS” NAS TRAMAS DA HISTÓRIA

(...) Mas agora o meu dia-a-dia
É no meio da gataria
Pela rua virando lata
Eu sou mais eu, mais gata
Numa louca serenata
Que de noite sai cantando assim:
Nós, gatos, já nascemos pobres
Porém, já nascemos livres
Senhor, senhora ou senhorio
Felino, não reconhecerás?

(“História de uma gata” – Chico Buarque de Holanda)

Viajemos um pouco nas tramas da História para ver que adolescência sobre a qual me debrucei neste estudo emergiu no Brasil em meio a um percurso profundamente marcado por intervenções pontuais, num tempo miseravelmente compreendido pela lógica da inclusão - exclusão social²⁸ e do controle da pobreza. Como algo que ainda não acabou, essa história vem cruzando com os atuais debates sobre a questão dos adolescentes em situação de privação de liberdade em âmbito nacional.

Para iniciar a viagem, navegaremos um pouco pela história da infância, elencando pontos importantes sobre a emergência²⁹ histórica dessa categoria. Nesse caso, as assertivas

²⁸ A noção de inclusão-exclusão se apresentou na Historiografia marxista como algo profundamente criticado, sobretudo pela sua incapacidade em apreender a crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual crise do sistema capital, e ainda por implicar formas escusas utilizadas na manutenção da ordem capital. Apoiado nessa Historiografia, sigo aqui atento para desvendar algumas estratégias focalizadas para administrar desigualdades neste particular universo de (des)atenção à adolescência pobre brasileira.

²⁹ Esse termo poderá ser compreendido a partir de um duplo sentido, assim numa primeira acepção trará sempre uma ideia de surgimento, então ela passa a corresponder a uma espécie de aparecimento, nascimento, criação, invenção de algo que ainda não existia. Já numa segunda acepção, é possível associar o termo emergência à ideia de uma situação limite que requer ações urgentes. Isso remete a uma compreensão de que a questão tanto da

de GONDRA (2010. p.195-196) foram esclarecedoras, uma vez que tal autor, ao ancorar suas críticas nas visões que naturalizaram a vida e a infância, em especial aquelas forjadas no interior do campo médico, se expressou sob um ponto de vista em que a ação urgente voltada para a infância esteve condicionada, regulada e marcada pelo surgimento dessa categoria ao longo da História.

Os apontamentos desse autor me fizeram refletir que falar de uma “urgência” da infância só se tornou possível a partir de seu surgimento, que, por sua vez, se encontrou associado ao aparecimento de instituições que serviram para legitimar uma concepção de vida recortada em etapas, na qual marcadores/ indicadores temporais, articulados, com um forte esquema classificatório, instituíram na sociedade moderna um jogo de reconhecimento de atributos comuns a cada uma das etapas da vida humana e social.

Na concepção de GONDRA, o modo de classificação da infância e depois de outras fases como a adolescência, validou alguns lugares comuns a cada etapa da vida, chancelando e autorizando determinados procedimentos que fizeram aparecer, por exemplo, saberes, agentes, materiais, métodos e instituições especializadas para cada uma dessas etapas GONDRA (2010. p.195-196).

Procurando discorrer sobre as formas geradas para manter o controle sobre as novas categorias sociais, o autor destacou o surgimento de “novos investimentos, novas instituições, novos profissionais e de um cinturão de serviços que passaram a ser organizados em virtude do funcionamento de uma sociedade que se assentou a partir de novas e urgentes convenções” (2010. p.195-196).

As expressões desse autor ajudaram a compreender que as reconfigurações sociais da modernidade tiveram impacto importante nas descrições do que passou a ser a infância e depois a adolescência na sociedade moderna, bem como do tipo de atenção que tais fases da vida, estando definidas, passaram a requerer.

infância como da adolescência como um problema que teve que ser enfrentado ou resolvido ao longo na história. Vinculada à questão da adolescência em situação de privação de liberdade, tal expressão tratará de ambas as acepções nesse texto buscando inclusive demonstrar com ajuda de alguns autores os condicionamentos históricos de uma sobre a outra.

Destacaram ainda um processo de invenção e, ao mesmo tempo, de “conformação” da infância na vida social em que se fizeram presentes uma série de campos de saber e instituições próprias, para reforçar os objetivos e intenções da nova era moderna.

Prosseguindo essa viagem, destacarei agora um dos estudos históricos mais aprofundados sobre a infância no qual PHILIPPE ARIÈS (1978 p.156) desenvolveu sua tese afirmando que *“antes e durante a idade média nem adolescência nem a infância não existia tal como a concebemos atualmente”*, ou seja, as crianças *“não eram percebidas pela consciência social como seres diferenciados do mundo adulto”*.

As assertivas desse autor ajudaram elucidar que *“na sociedade tradicional o indivíduo passava de criança para adulto, sem passar pelas etapas consideradas hoje por nós como adolescência”*. Segundo ARIÈS, as crianças cresciam misturadas aos adultos, aprendiam sobre a vida e como se comportar socialmente numa interação direta com o mundo adulto, apresentando com este um nível de dependência física e psíquica (p.45).

Em ARIÈS também encontrei referências sobre uma infância e uma adolescência que chegou ao século XIX com conceitos e características próprias que estabeleceram para essas fases da vida, comportamentos e condutas específicas (ARIÈS p. 156-157).

A linha de pensamento construída por esse autor sobre a emergência da infância contribuiu e reforçou minha compreensão de que a adolescência é uma categoria histórica e social que nasceu a partir de contextos socioculturais definidos historicamente.

Seus estudos sobre a infância me favoreceram ainda compreender que, na medida em que a categoria adolescência surgiu e foi se tornando autônoma, ela gerou a necessidade de criação dos mecanismos institucionais que ajudaram a validar e socializar aqueles comportamentos que foram pensados e desejados pelas convenções modernas e, ao mesmo tempo, impor as formas de controle e adestramento daqueles comportamentos considerados indesejáveis e destoantes do padrão.

Isso quer dizer que na nova ética social da modernidade, além de se propagar seus valores próprios, o sistema capitalista buscou, via instituições, forjar na dinâmica social a necessidade de aprovação e desaprovação de comportamentos mediante um modelo de sociabilidade definido a priori.

Nessa tarefa de acomodação de comportamentos humanos e sociais, a família e a escola passaram a assumir um papel central. Assim, para a infância e adolescência padronizada, encaixada, tanto a família quanto a escola ajudarão a cumprir as funções de controle e socialização na sociedade moderna GONDRA (2010. p.196).

Como forma de melhor enfatizar sobre essa questão reportei-me aos pressupostos teóricos de MENDEZ (1994), uma vez que esse autor também refletiu que diante da validação da infância e adolescência, as instituições escola e família organizaram-se estrategicamente a partir de princípios específicos, assumindo com isso um papel estratégico na modelagem do novo indivíduo moderno.

Desse modo, o autor expressou que “no processo de “descobrimento” – “invenção” da infância, a vergonha e a ordem foram sentimentos de caráter contrapostos que se constituíram para ajudar a modelar o indivíduo moderno para o qual a escola se organizou a partir dos princípios da *vigilância permanente, a obrigação de denunciar e a imposição de castigos corporais*, e foi assim que tais instituições contribuíram para dar ao sujeito moderno sua forma definitiva” MENDEZ (1994, p.195)

Seria então impossível compreender a construção social da adolescência, sem abordar instituições que tanto contribuíram para sua consolidação e sua modelagem. Mas quais os pontos-chaves ajudariam melhor explicitar o processo de classificação e exclusão daqueles adolescentes fora do padrão moderno ao longo da história?

Os enormes fossos socioculturais existentes à época do surgimento da sociedade moderna, ao que pareceu, se configuraram como marcas definidoras de diferentes tratamentos sociais e institucionais ao longo da História. Aliás, serão essas diferentes formas de tratamento, o elemento que dará margem para a classificação das infâncias e “adolescências outras” que destoaram daquela que foi concebida e validada pelo padrão moderno (MENDEZ, p.64).

Como forma de melhor evidenciar essas formas de tratamentos diferenciados para certos segmentos ao longo da História, cito os processos de controle, inclusão-exclusão em funcionamento na instituição escola e que fizeram desta a maquinaria própria para definir qual adolescência deveria nela permanecer ou dela ser excretada.

Nas obras históricas consultadas pude verificar que se o compromisso da modernidade foi investir no indivíduo ou no tipo específico de adolescência³⁰, o foco principal do processo de exclusão da instituição escola, desde o seu surgimento, foi a adolescência pobre, aquela que não se enquadrou, a que não se afinou, a que não coube na nova ética social do sistema capitalista do trabalho.

Então, de um lado temos uma adolescência enquadrada nas tipologias exigidas pela modernidade que gozará das “benesses” sociais e econômicas modernas e, de outro, um contingente de “menores” pobres, abandonados, delinquentes que, por não atenderem aos encaixes da vida moderna, lhes foram reservados dispositivos aptos a condicionar, adestrar, disciplinar os seus comportamentos.

Logo, para a “boa” infância e adolescência, a família e a escola cumpriram a tarefa de controle e socialização, e para os chamados “menores”, “inadaptados” foi necessária a criação de instâncias corretivas de controle sócio-penal.

Com os estudos realizados pude então verificar que junto com a validação de certo tipo de infância e de adolescência, coexistiu um processo de “modelagem social” desenvolvido, em primeira instância pela família e a escola. Diante desse processo, aquilo que ficou fora da forma ficou a mercê de outro tipo de intervenção responsável por efetivar os “encaixes” à vida social.

Nota-se que esse processo excludente e seletivo de comportamentos desejantes é algo que apareceu gestado a partir daquilo que se consolidou sobre o indivíduo na nova era da modernidade³¹. Nesse aspecto, tornou-se importante traçar um rápido paralelo entre a questão

³⁰ Coutinho (2005) afirma que as sociedades ocidentais modernas sustentaram hegemonicamente o conceito de adolescência como uma fase do desenvolvimento humano, uma continuação da infância portadora de características muitíssimo definidas e peculiares. Afirma o autor que somente será válido falar em adolescência se nos referimos a um contexto sociocultural individualista, emergido na sociedade moderna onde a cada indivíduo é delegada a responsabilidade de administrar seu próprio destino (p. 18).

³¹ Segundo Dumont (1993: pg.19-20), o termo indivíduo significou o ser concreto, o modelo individual de ser humano, o ser moral independente e autônomo, representante da ideologia moderna. Na leitura desse autor, com o individualismo apregoado pela ideologia liberal moderna, todos os homens são considerados iguais e livres perante o Estado, livres para cumprir o destino que lhe está assegurado socialmente, abstraindo o que a tradição e o seu nascimento lhe reservaram, o indivíduo rompeu com todo um sistema de crenças e tradições anteriores para buscar da liberdade de consciência, passando a primar por sua satisfação pessoal a qual dependerá de seus esforços. Ressalta o autor que foi o surgimento do ideal de um indivíduo autônomo e livre que possibilitou a concepção de adolescência e o seu apartamento da infância.

“das adolescências” com aquilo que DUMONT (1993: p. 35-36) em sua obra histórica argumentou sobre surgimento do suposto indivíduo “livre” e “igual” na sociedade moderna.

Ao refletir sobre o nascimento do “indivíduo” na sociedade moderna, DUMONT remontou toda a História da era cristã, fazendo uma interpretação acerca da evolução dessa categoria. Assim é que, comparando diferentes sociedades que se constituíram na humanidade ocidental até chegar à sociedade moderna, o autor referiu que esta *“teve como característica central o individualismo, enquanto pano de fundo dos valores de liberdade e igualdade, pressupostos do pacto social”* (idem p.36).

Segundo DUMONT (idem: p. 39) a capacidade de ajustamento social do “indivíduo” aos padrões da nova lógica moderna importou numa característica bastante marcante que o tornará diferente no contexto da modernidade.

Sua obra histórica me permitiu verificar que simultaneamente ao surgimento do indivíduo no contexto moderno, foram criadas instituições responsáveis por garantir o seu devido ajustamento social de certos sujeitos na sociedade modernizada.

Os argumentos desse autor deram conta de que foi pela criação de formas classificatórias de incluir ou excluir os indivíduos na dinâmica do novo mundo moderno, que houve a distinção de um indivíduo do outro, ou seja, daqueles que foram considerados sociáveis ou não, em não sendo, precisaram de outros processos para assim o tornar-se.

Os delineamentos autorais supracitados apontaram que as regulações da ordem social moderna, conduziram a criação e discriminação de determinados grupos sociais pauperizados e atrofiados em seu poder. Entre eles estão os pobres, “vagabundos”, “mendigos” “marginais” e os “menores delinquentes” para os quais tem sobrado historicamente o confinamento e a reclusão.

Somadas aos demais pontos de reflexão já levantados, as considerações e contribuições históricas desse autor me permitiram refletir que os mecanismos regulatórios, de disciplinamento e controle institucional sobre o indivíduo, tornaram-se marca principal da sociedade moderna. Seria então, através desses mecanismos, que se edificaram as “verdades” sobre escolas, prisões, famílias, internatos onde determinados indivíduos sociais, “a adolescência infratora”, se constituíram, no mundo moderno, como uma categoria de indivíduos débeis, incapazes, que receberão tratamentos diferenciados nas tramas da História.

1.4. A PRODUÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ADOLESCENTE E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Só pra mostrar aos outros quase pretos (e são quase todos pretos)

E aos quase brancos pobres como pretos

Como é que pretos, pobres e mulatos

E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados

(“Haiti”- Gilberto Gil e Caetano Veloso)

Em acepção bastante comum, encontrei numa certa historiografia brasileira sobre o tema, a conceituação da privação de liberdade como a reclusão, ou seja, uma espécie de uma pena corporal imposta a alguém que foi condenado pela prática de um crime/delito ou contravenção.

Logo, em diversos documentos oficiais que analisei sobre o modelo de proteção em vigência no país, o adolescente entre 12 e 18 anos que cometeu ato infracional poderá, mediante materialidade e o devido processo legal, ser responsabilizado com a medida de privação de liberdade. Compreende-se o adolescente que está nessa condição como aquele que pelo cometimento de ato infracional de natureza grave, foi devidamente responsabilizado pelo sistema de controle e justiça, e assim passou a ser mantido pelo Estado em reclusão total ou parcial para “educar-se socialmente” a partir das diretrizes da política de socioeducação³² em vigência no Brasil.

Mas numa historiografia de perspectiva crítica, como poderia ser tratada e compreendida a questão da privação de liberdade aplicada ao adolescente na realidade histórica política ideológica e social brasileira?

Enfocou BECCARIA, (1764) que os dispositivos os quais historicamente deram sustentação à privação de liberdade, se consolidaram na modernidade e antes dela, a partir de regras e condições criadas para produzir “verdades jurídicas” sobre a prisão geralmente atrelada à dinâmica de classes.

Nesse aspecto, o olhar crítico da teoria marxista se apresentou como uma teoria interessante para apreensão desconstrutora dessas “verdades” jurídicas e penais que foram

³² Segundo COSTA (2004) o campo da socioeducação deve ser visto como uma política pública que tem por objetivo possibilitar que os adolescentes em situação de privação de liberdade possam construir novos e apropriados conceitos de vida, buscando o fortalecimento dos princípios éticos da vida social.

difundidas pela modernidade (e bastante já praticadas antes dela) e que fizeram da privação de liberdade uma espécie de antídoto necessário para curar o mal inerente, construído e cultivado na sociedade moderna, edificada sob uma perversa lógica do temor e da opressão.

Embora sem uma abordagem sobre a questão criminal ou da privação de liberdade, as obras de Marx, dentre elas *O capital*³³, *Manifesto do Partido Comunista*, a *Crítica do Programa de Gotha* ou até mesmo *Ideologia Alemã*, ajudaram a apontar o sentido classista das criminalizações históricas de segmentos expropriados nas relações de produção, apresentando elementos importantes para problematizar de modo crítico a dramática questão da privação de liberdade na sociedade atual.

O conceito de mais-valia, construído no conjunto dessas obras históricas, de modo especial em *O Capital*, permitiu-me desvelar os processos de acumulação das riquezas, das políticas de controle, expropriação, exploração do trabalho pelos quais o sistema capitalista evoluiu e gerou dramaticamente na sociedade a conflitividade social e a luta de classes.

Nesse aspecto, o episódio “*Sobre o furto da lenha caída*” narrado por MARX, bem como o texto “*Legislação sangrenta contra os expropriados*” presente na obra *O Capital* (1980: pg. 851) são textos que, nos limites urbanos de uma transição capitalista, contribuíram para desvelar os conflitos históricos e sociais, da expulsão de mão e de obra, da ameaça de artesãos da cidade, da insurgência de hordas de vagabundos, delinquentes, mendigos, menores para os quais foram criados imediatamente penas, castigos severos, sofrimentos que inspiraram pouco a pouco a privação de liberdade sob o prisma do Iluminismo (RUSCHE, 1999: p.114).

Menciono essa referencia teórica, porque ela ajudou a expor claramente os empreendimentos que fez a burguesia para empregar a força do Estado e com isso “regular” o salário, os direitos sobre a propriedade privada diante de uma nova vida social emergente. “*Isto é, comprimir os sujeitos dentro dos limites convenientes à produção de mais-valia, mantendo o próprio trabalhador num grau adequado de dependência*” (MARX, 1980) e de submissão.

³³ CF. Marx, Karl e Engels, Friedrich. Opere. Roma: Reunitti, 1980

Com historiografia de cunho marxista pude compreender que, para cumprir os seus propósitos de classe, a burguesia se utilizou de violentas medidas, lançando uma legislação sobre o trabalho assalariado, o direito da propriedade privada sempre muito hostil a um segmento despossuído, para os quais sobrou, quando muito, o castigo e a prisão.

Diante de tais evidenciamentos, a privação de liberdade ficou compreendida como um fenômeno de classe que floresceu das severas medidas de defesa da propriedade privada, dos choques necessários para ordenar o sistema capitalista, e assim foi tomando diversas formas e gradações históricas, conforme a gravidade do delito cometido e, sobretudo, levando em conta a posição social do condenado (RUSCHE, 1999, p.114)

Baseado nessa historiografia tornou-se possível afirmar sobre uma relação entre crime e castigo, aparecendo historicamente como algo que se construiu intrinsecamente ligado ao controle e disciplinamento do mercado de trabalho e na defesa da propriedade privada.

De acordo com as análises históricas autorais, a privação de liberdade teve sim uma relação direta com a força de trabalho e com o exército de reserva. Eis então que na historiografia marxista o surgimento do crime e da marginalidade assumiu uma faceta puramente política e econômica.

No campo da produção científica sobre a privação de liberdade, ocupei-me em explorar uma historiografia ligada à criminologia crítica, onde estudiosos de Marx, buscando problematizar tal categoria, aliam-na a uma demanda por ordem intencionalmente orquestrada pelas necessidades econômicas, sociais e culturais da sociedade mercantil que, por sua vez, teve no mercado a sua forma de assegurar o poder, a dominação e exploração de classe.

Nessa historiografia destacaram-se as críticas fundamentais de MASSIMO PAVARINI (1983), ALESSANDRO BARATTA (1997), EUGENIO RAUL ZAFFARONI (1998), NILO BATISTA (2003), VERA MALAGUTI BATISTA (2011) que, procurando afastar-se dos desvãos criminológicos positivistas, se esforçaram para compreender a questão criminal na perspectiva do controle social, o que a mim possibilitou miradas simples e complexas sobre a questão da privação de liberdade enquanto mecanismo de assujeitamento individual e coletivo, do corpo e da alma das pessoas, como mecanismos requeridos para manter a ordem capital.

Sem dúvida, as obras históricas ressaltadas foram de suma importância para que, de outro modo, fossem analisadas questões ideológicas que envolveram e até despolitizaram a privação de liberdade no território brasileiro e, assim, melhor compreender as razões históricas pelas quais tem se dado o encarceramento massivo de adolescentes e jovens nesse país, em sua maioria, pretos e pobres e favelados.

A esse respeito, quero ressaltar também outras obras históricas importantes como as que foram elaboradas por PILLOTI, RIZINNI (2011) ALTOÉ, PASSETTI, MOURA, CHALHOUB, PERROT, ELIAS, DONZELOT, LONDONO, autores estes que se debruçaram sobre a História da Infância, reportando sobre aquilo que se convencionou conceituar como Menoridade³⁴ no Brasil. Consideraram esses autores que diversas categorias se evidenciaram na dual estrutura econômica e social do país para denominar os adolescentes pobres reservando-lhes tratamento diferenciado, mas pouco privilegiado.

Assim, se verificou que “filhos de família”, “filhos de escravos”, “órfãos”, “expostos”, “desvalidos”, “menores”, “infratores”, “pivetes”, “delinquentes”, “trombadinhas”, “abandonados” apareceram na história do menor como categorias aplicadas para definir crianças e adolescentes marginalizados, “os sem eira nem beira”, alvos de tratamento social diferenciado para os quais, segundo esses autores, se reservou historicamente a lógica da segregação social e do confinamento institucional no Brasil.

Pude verificar ainda que, partindo de fontes e marcos sociopolíticos diversificados, esses autores em suas obras históricas narraram sob as diferentes formas de tratamento institucional reservado para esses adolescentes no âmbito da sociedade brasileira, onde as *“Instituições foram erguidas para ampará-los, leis foram formuladas; diagnósticos alarmantes demandaram novos métodos para sua educação ou reeducação; experiências de atendimentos foram implementadas, visando debelar a questão do abandono e da criminalidade”* (RIZZINI, 2011, p.15).

³⁴ Esse termo é usado principalmente para caracterizar os estudos acerca da infância e juventude a partir da promulgação do Código de Menores de 1927, incluindo as políticas e propostas educativas destinadas aos jovens delinquentes. Os estudos no campo da Menoridade também fazem incursões nos cotidianos dos estabelecimentos de menores, narrando histórias das instituições a partir das fontes já conhecidas, mas também dos processos criminais e diversos documentos judiciários.

Observa-se que o conceito de menoridade desenvolvido em todas essas obras históricas trouxe em comum uma noção não apenas vinculada à questão etária, mas associada ao conceito de indivíduo social em situação de marginalidade, de abandono. De um indivíduo que ao longo da história foi concebido como o prenúncio do risco do delito, e, portanto, como algo que ameaçava a segurança e o progresso material e moral da sociedade.

Trata-se, portanto de um conceito que se articula a um tempo marcado pela busca de um afinamento de discursos em favor de um objetivo comum: a institucionalização de um segmento para preservação de uma nova ordem social que se formou a partir da modernidade.

Mais uma vez enfatizando o pensamento de GONDRA (2004) destacou-se que o desejo de uma ordem civilizada, fundamentada a partir da concepção higienista, teve como meio de assepsia da cidade, a institucionalização inadiável de uma infância e adolescência degenerada, uma vez que essa enfeiou o cenário social emergente e que, portanto, precisou ser dele segregada (GONDRA: 2004. p.562).

Os horizontes teóricos partilhados por esse autor apontaram para um novo sistema capitalista burguês que precisou confinar para disciplinar e adequar os indivíduos para agirem conforme a nova ética do capital e do trabalho. Foi assim que o princípio da higienização, à luz da medicina, tornou-se o fundamento principal das práticas de recolhimento e distribuição dos “menores” nas instituições educativas existentes, tendo como base fundamental a disciplina para o trabalho e a saúde da espécie. Aliás, segundo apontou o autor, *“este foi o fundamento de intervenção no meio ambiente, nas condições higiênicas das instituições e nas famílias”* (GONDRA: 2004. p.562).

Viu-se, portanto, que a institucionalização geral da infância e da adolescência pobre ao longo da História, ocorreu como algo acoplado aos projetos de governo da população, projeto este que, analisado em muitos dos estudos sobre a questão da menoridade, desvelou-se ancorado numa concepção higienista dos problemas sociais.

Foi justamente tomado por esse olhar, que por mais de 50 anos no Brasil o Código de Menor Mello Matos, criado em 1927, consolidou legalmente a prática de “prevenção”, associando fortemente a questão do menor e da delinquência ao ideário de periculosidade.

Em todo esse tempo, crianças e adolescentes pobres foram retirados das ruas para serem submetidos por um Juiz de menor a medidas preventivas e corretivas, que estariam a

cargo de instituições públicas que nem de longe tocaram nas razões capitalistas que sempre produziram a pobreza e a desigualdade no mundo.

Vê-se que nesse transcurso histórico, tanto este Código quanto o posterior Código de Menores de 1979 foram, em termos legais, os instrumentos jurídicos legítimos que inicialmente ajudaram a sedimentar “as verdades” sobre infância e adolescência pobre no Brasil, verdades estas assentadas sobretudo numa ideia de correção de uma “situação irregular” de menores delinquentes, para os quais sempre se justificou a imediata institucionalização.

Na concepção de PASSETTI (1982, p.78-79), estas “verdades jurídicas” foram constituídas a partir de uma lógica associativa positivista entre criminalidade e classes sociais, próprio de um olhar empiricista, praticista dos problemas da sociedade.

De qualquer forma, parece ter sido esse olhar, erguido sobretudo por diferenciações individuais e de classe, que criou as justificativas para a institucionalização histórica de “menores”, favorecendo a reprodução das desigualdades entre os sujeitos. E assim é que o desajustado ou delinquente passou a ser *“aquele que feriu com sua ação a ordem, sintetizada no crime contra o patrimônio capitalista”* (PASSETTI, 1982:79).

As obras exploradas sobre a história do menor apontaram que partir da lógica acima exposta, e obedecendo a cada contexto histórico, diversos mecanismos institucionais de segregação desses sujeitos foram criados e até aperfeiçoados. A esse respeito, a criação do Serviço de Assistência a Menores, que ficou conhecido no Brasil como famigerado SAM, sob o autoritarismo da era Vargas em 1941, representou a ressonância de um assistencialismo que se instalou na História e que se consolidou no Brasil como uma política de bem-estar social em sentido amplo.

Compreende-se com essa História que uma ideia de correção esteve articulada a um caráter assistencial, servindo para fundamentar novas práticas do recolhimento dos “menores” no Brasil, a partir do incremento das instituições existentes para esse fim. Assim, viu-se que por muito tempo perdurar no Brasil a lógica associativa *abandono-pobreza-marginalidade-institucionalização*.

Notou-se ainda nessa história que o Código de 1979 tornou-se fonte inspiradora para ideias sobre uma política de segurança, que fez nascer as “novas” práticas institucionais de

reintegração do menor, coadunadas com a proposta da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor) e as FEBEM(s) e suas congêneres estaduais, mas que infelizmente com o passar do tempo nenhuma se mostrou capaz de romper com o arbitrário e cruel modelo correccional-repressivo praticado no SAM (COSTA: 2007), ao contrário disso o mantiveram, aprimorando-o.

A Historiografia explorada para destacar a realidade do tratamento institucional reservado ao “menor” no Brasil apontou também para o fato de que por muitas mãos passou essa questão no país. Em todas elas notou-se a necessidade de um controle da população pobre, vista como perigosa, enquanto que o abismo infranqueável entre infância e adolescência privilegiadas e menores marginalizados, manteve-se resguardado. (RIZZINI, 2001)

Mas a história desses episódios também favoreceu compreender que a partir dos anos de 1980 há a insurgência de diversos grupos que se articularam para defender direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Logo, o sistema de internato destinado à infância/adolescência pobre começou a ser questionado no Brasil, sobretudo por esse ter se mostrado como uma prática ineficaz, injusta, dispendiosa aos cofres públicos, produzindo o que pode ser chamado de “menor institucionalizado” que “apresentavam grande dificuldade de inserção social após anos de confinamento institucional” (RIZZINI, 2011: p. 21).

O Ano Internacional da Criança marcou historicamente o momento em que germinou a pesquisa científica sobre a criança no Brasil. Verificou-se que tal movimento direcionou severas críticas à "situação irregular" normalizadora de comportamento tão validada pelo Código de Menores na realidade brasileira. Ao que pareceu, foram esses os elementos definidores de um novo referencial legislativo que passou a orientar o Estado, a Justiça e a sociedade brasileira no atendimento a ser dado à questão infracional no país. Em 1990 ficou então consolidada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual “dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e deu outras providências”³⁵

Esse novo dispositivo legal, pautado num discurso da *proteção integral* que nasceu inspirado nos princípios da Constituição Federal promulgada desde 1988, passando então a

³⁵ Disponível para acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

referendar os movimentos pela alteração da lógica histórica da repressão e confinamento como única forma de tratar a questão da adolescência pobre no Brasil. Com uma dose forte de subjetividade o que se apregoeou foi a substituição das categorias de “menor infrator”, de “menor em situação irregular” pela condição de “sujeitos de direitos” e de “pessoas em desenvolvimento”, além de conferir à família, ao Estado e à sociedade o dever de assegurar os direitos fundamentais e de proteção com prioridade absoluta (Art. 227, CF/88).

Viu-se então que foram muitos os discursos fetichizantes, subjetivos ou pseudocientíficos que se formaram acerca do ECA no Brasil. Sobre isso, os pressupostos teóricos de PEDRO DEMO (1995, p.109) permitiram destacar que entre esses discursos se fizeram presentes ideias de que:

- Essa é uma lei que, se cumprida, debelará as misérias que têm assolado a infanto-adolescência garantindo-lhe tratamento social mais digno;
- O simples ordenamento das políticas, ditas sociais básicas, dariam conta de resolver os sérios problemas envoltos na questão;
- É o desconhecimento dessa lei, considerada a melhor do mundo, o fator que tem impedido que ela seja concretizável.
- Mesmo sem enfrentar o mercado e apenas semeando “direitos”, “cuidando” dos pobres como se fossem um pequeno punhado de gente, confrontaremos a pobreza política e material existente (DEMO, 1995, p.109).

As assertivas desse autor esclareceram que numa perspectiva idealista, o ECA tem sido advogado pelos que nele acreditam, como um meio de se atingir o estado de humanização em pleno desenvolvimento da sociedade capitalista.

Nessa ótica, uma boa parte da historiografia sobre o ECA defendeu que mesmo sob a batuta de juízes e da tal “medida socioeducativa”³⁶ o adolescente ao ser privado da liberdade terá a chance de aprender a viver socialmente respeitar, aprender a ser livre, ser autônomo, protagonista, e ter seus direitos humanos garantidos dentro do modelo de sociabilidade

³⁶ Aqui me refiro à medida socioeducativa de internação elencada no art. 112 no ECA que após devido processo legal, configura-se na privação de liberdade de adolescentes autores de ato infracional.

capitalista vigente. Contudo, percebi que uma historiografia de cunho marxista também vem lançando críticas severas a esse respeito.

ISTIVÁN MESZAROS (1993) destacou que a objeção principal que Marx fez sobre o desenvolvimento capitalista e “o direito do homem” consistiu na contradição fundamental entre essas duas realidades.

Tal autor apontou com precisão o caráter ilusório de garantir os direitos do homem apenas no plano da abstração, negligenciando as condições materiais de uma transformação social radical (p.204).

Assim, ao problematizar a formas do direito de posse exclusiva na sociedade capitalista, o autor destacou a posse da propriedade privada como privilégio de poucos. Isto é, a uma necessidade de analisar a garantia de direitos do homem no terreno da prática social onde se originou as desigualdades no mundo.

Na expressão desse autor, a questão dos direitos na sociedade capitalista encontrou-se subordinada à lógica do “*manda quem pode obedece quem tem juízo*”. Desse modo, a propriedade privada tem se constituído como a base sagrada de todos os direitos humanos, de tal modo que quem tem a sua posse exclusiva será sempre quem decidirá sobre os demais direitos na sociedade, inclusive sobre o direito à liberdade.

Nesse ponto de vista, a historiografia marxista foi bastante discordante do ECA, não porque tenha rejeitado os direitos humanos, mas porque duvidou de sua efetivação idealizada, abstraída, contraposta à realidade desconcertante, antagônica, desigual da sociedade de indivíduos egoístas, onde todos têm direitos e poucos usufruem a posse/propriedade dos bens materiais e simbólicos.

Diante disso pude afirmar que os valores de qualquer lei ou sistema de direitos como o ECA, precisarão ser avaliados em termos das determinações concretas das estruturas predominantes na sociedade. De outra forma serão apenas esteios das parcialidades, da exploração do homem pelo homem (idem, p.208), e de um processo de criminalização de adolescentes pobres que tem sido conduzido fatalmente pela crescente perda da liberdade desse segmento.

Infelizmente, mesmo após 24 anos, o ato de promulgação do ECA, ainda não se apagou definitivamente a História de não reconhecimento, de marginalização de adolescentes

pauperizados no Brasil, o que me fez entrever que no campo prático dos direitos fundamentais apregoados, sua concepção ainda precisará se efetivar.

Enquanto isso, a dinâmica do capital vem permitindo a existência crescente de populações vulneráveis, entre eles adolescentes negros da classe pobre que encontram em seus pares, na rua, formas de socialização que, em geral, têm sido marcadas por uma relação próxima com a violência.

A História então tem se repetido. O insepulto cadáver do Código de Menores ainda tem feito reavivar a velha prática da assepsia, da correção e castigo, dessa vez nos atuais centros socioeducativos.

Basta olhar então para o interior dos chamados centros socioeducativos brasileiros para evidenciarmos que os quadros deploráveis de violação de direitos ainda são muito persistentes. Neles, espaços onde deveriam ser dedicados à educação, na maioria das vezes, se constituem em locais de punição, repressão, desprezo, truculência, que pode ser confirmado em diversos estudos históricos realizados acerca da situação da adolescência institucionalizada no Brasil, conforme destaque feito por WEBER (1996) que evidenciou em sua obra histórica uma série de pesquisas que constataram: apesar do ECA *“crianças e adolescentes institucionalizados têm sido o protótipo dos resultados devastadores da ausência de uma vinculação afetiva estável e constante e dos prejuízos causados por um ambiente empobrecido e opressivo ao seu desenvolvimento”*.

Desse jeito, a persistente lógica correcional e carcerária aplicada para confinar menores vem fazendo proliferar os internatos no Brasil e no seio desses as restrições e punições, similares ao modelo penitenciário. Este tem sido o lugar comum para adolescentes pretos e pobres no Brasil, o que configurou uma cultura institucional inerte e imprópria às mudanças propagadas pelo ECA.

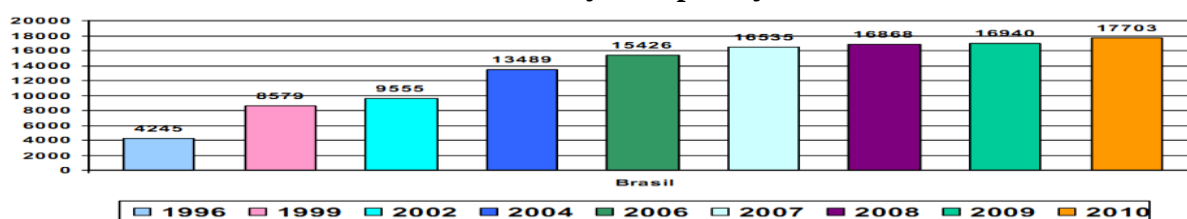
Percebe-se então que numa versão moderna do antigo Código de Menores, quadros de violação de direitos de adolescentes têm sido reconfigurados no Brasil. Mas onde poderemos flagrar tal situação?

Claramente na quebra constante de um dos princípios que fundamentaram a privação de liberdade no Brasil³⁷. Assim, onde o ECA previu a excepcionalidade, o atual sistema de Justiça e seus técnicos judiciários, por omissão ou por concepção, tem reconstruído cientificamente a figura do delinquente e transformado a privação de liberdade em espécie de regularidade.

Como forma de ilustrar essa realidade, evidenciarei alguns dos deploráveis dados que expuseram o aumento crescente da privação de liberdade de adolescentes nas instituições brasileiras.

Assim, os estudos realizados por MARIO VOLPI (2006, p. 50) deram conta de que, entre os anos de 1996 e 2010, houve aumento gradativo de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil³⁸. Vejamos, então, o gráfico apresentado por esse autor:

Gráfico I - Adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil



As informações contidas nos estudos de VOLPI deram conta de que uma grande maioria desses adolescentes é oriunda das camadas empobrecidas e que se encontra vivenciando as marcas da exclusão social como forte fator de vulnerabilidade que tem atingido de maneira desproporcional suas vidas, com consequências mais graves.

³⁷ Pensar em privação de liberdade de adolescente no Brasil implicou em compreendê-la como uma medida que, em última instância, deveria ser: excepcional e de mínima duração. Sobre isso, os próprios instrumentos internacionais que inspiraram o ECA no Brasil foram bastante categóricos, dos quais ressaltei aqui as regras mínimas das Nações Unidas para a proteção dos Jovens Privados de Liberdade nos pontos 1 e 45 desse documento, e a Convenção Internacional do Direito da Criança, onde igualmente é enfático o inciso a e b do artigo 37 desse documento. Ocorreu que, apesar das regulamentações postas para a privação de liberdade de adolescentes no Brasil, dados oficiais demonstraram que a internação continua sendo a medida mais aplicada a partir de uma forte disposição de um poder punitivo e excludente.

³⁸ A análise da tabela referente à idade dos sujeitos privados de liberdade demonstrou que havia cinco destes com idade inferior a 12 anos. O autor evidenciou ainda que “os dados existentes são extremamente precários, não existindo uma conformação que informe quantos são os adolescentes brasileiros privados de liberdade” (VOLPI, 2006, p. 50).

Outra fonte histórica importante foram as sistematizações do Conselho Nacional de Justiça – CNJ. As informações oficializadas revelaram que até junho de 2011 a ocorrência de **91.321** adolescentes, sendo que **29.506** desses cidadãos estão em situação de privação de liberdade, distribuídos pelos **320** estabelecimentos de execução de medida socioeducativa que eram existentes no país³⁹.

No que respeitou a idade desses adolescentes, o documento produzido também pelo CNJ no ano de 2012, apontou que a idade média desses é de 16 a 17 anos. Nessa fonte documental oficial, foi possível verificar que boa parte desses jovens alcançou a maioridade civil e penal durante o cumprimento da medida, ou seja, foram adolescentes que se tornaram jovens encarcerados.

Sobre o recorte de raça e gênero os dados apontaram que **90%** desses adolescentes eram homens e **97%** eram considerados pretos⁴⁰.

Já sobre as relações familiares, tal documento demonstrou que 14% dos jovens têm filhos. A respeito da criação, 43% foram criados apenas pela mãe, 4% pelo pai sem a presença da mãe, 38% foram criados por ambos e 17% pelos avós, ficando demonstrado que esses sujeitos vivenciavam relações familiares diferenciadas.

Outra fonte histórica importante é o levantamento Anual da Coordenação Geral do SINASE (SNPDCA/SDH/PR 2012). Nele constou que a taxa de restrição e privação de liberdade aumentou de 4,5% em 2010 para 10,69%, em 2011 no Brasil.

Indicadores oficiais extraídos desse documento deram conta de que há um aumento dos atos infracionais relacionados ao tráfico de drogas de 7,5% em 2010 para 26,6% em 2011. Contudo, o ato mais expressivo continua sendo roubo com 38,1%. Ou seja, as práticas infracionais de adolescentes teve relação com acesso a bens de consumo inacessíveis pelos abismos entre o ser e o consumir. Tudo isso forjado na dinâmica classista e, ao mesmo tempo, alimentado pelas estratégias de marketing e propaganda do mercado, bem como o apelo para

³⁹ Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ

⁴⁰ Aqui apliquei a classificação utilizada pelo IBGE

o consumo de bens materiais com consequente empoderamento simbólico. Uma verdadeira tentação para adolescentes que estão expostos à vulnerabilidade e ao risco social⁴¹.

Nesse sentido, pude ver que os adolescentes da classe trabalhadora, pauperizados, com baixo acesso, oportunidades e condições de participação social, têm deparado com circunstâncias especialmente difíceis e ficam mais expostos ao sofrimento social, morte ou ao confinamento institucional em espaços extremamente caros⁴², mas totalmente ineficazes.

Além desses fatores, notei que a institucionalização de adolescentes tem sido também motivada na conjuntura atual por uma espécie de adoração cega pela punição, como se ela fosse capaz de resolver todos os problemas contemporâneos. Nesse sentido foi que a obra histórica do jurista RAUL ZAFFARONI (2000, p. 295) apresentou uma análise histórica onde expôs que *“o poder punitivo virou um ídolo, que como religião falsa, tem os seus fanáticos”*. Segundo referido autor, o clima paranoico pelo poder punitivo tem encontrado na mídia o seu reforço ideal, pois *“a mídia está criando uma sociedade paranoica alimentada por um sentido de uma vingança que não tem proporção nenhuma com aquilo que aconteceu na realidade da sociedade”*.

Uma vez reforçado, o poder punitivo tem sido comumente acionado como o “remédio social” para resolver a violência no mundo, abrindo margem para aprisionamentos exacerbados, altos índices de mortalidade violenta de adolescentes e jovens, entre outros tipos de conflitos existentes.

Sem uma discussão aprofundada sobre as causas e efeitos da violência e nem da realidade que circundou a privação de liberdade no Brasil, o discurso do poder punitivo vem cumprido a sua saga estigmatizando, atribuindo identidade fixa a determinados grupos sociais que elegeram o adolescente como o “bode expiatório”⁴³ da violência.

⁴¹Para CASTEL (1998), a noção de risco social poderá ser vista “como probabilidade de ocorrência de algum evento indesejável, inter-relacionada a uma rede de fatores culturais, histórico, políticos, socioeconômicos e ambientais”.

⁴²O mapeamento feito pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) apontou que a privação de liberdade de um adolescente no Brasil constitui-se em medida de alto custo variável entre R\$ 1.898,00 e R\$ 7.426,00 por adolescente ao mês nas unidades. Ironicamente, tal valor daria para custear uma bolsa de estudos de um adolescente em Paris.

⁴³ Segundo ZAFFARONI (2000), o poder punitivo para se legitimar e sustentar sempre precisou eleger uma espécie de “bode expiatório.” Segundo esse autor, ao longo da História, tivemos muitos inimigos: hereges, pessoas com sífilis, prostitutas, alcoólatras, dependentes químicos, indígenas, negros, judeus, religiosos, ateus. Agora são os delinquentes comuns, porque não temos outro grupo que seja um bom candidato. Esse fenômeno

Assim, vemos que o adolescente em situação de privação de liberdade, pela ausência de outro inimigo melhor, tornou-se um inimigo residual da sociedade atual. Uma espécie de “*bode da vez*” que tem servido para explicar e assumir a culpa da violência, mistificar a ação do Estado burocrático e legitimar o poder punitivo. Com ajuda de ZAFFARONI entendi que o poder punitivo tem sido algo que vem se espraçando como uma doença sobre a sociedade capitalista atual.

O fenômeno crescente da violência e da pressão social tem exigido que o Estado dê respostas rápidas e eficientes a esse fenômeno. Como toda a burocracia faz o que é mais fácil fazer, então a resposta tem sido rápida e simples, mas catastrófica: “*vamos institucionalizar os bodes!!*” *separá-los, segregá-los da sociedade com o objetivo da paz social!!*

Notou-se que, em segundos, o poder punitivo tem agido, recaindo sobre os estigmas, os estereótipos criados em seu próprio interior, nesse caso sobre jovens e adolescentes marginalizados. Sejam eles das altas favelas do Sul e Sudeste ou das baixadas no Norte, a consigna para eles tem sido a mesma, *“você é pobre? É preto? Mora na baixada ou na favela? Tem rosto de ladrão, anda como ladrão? Fala como ladrão? Vive como ladrão? Rouba como ladrão? A resposta é prática: prende!!!!!! Confinar!!!! Institucionalizar!!!! Privar da liberdade. Aplica-se nesses sujeitos um marca social negativa de caráter quase irreversível.*

Fato agravante foi, embora sob os eufemismos do ECA, a lógica que permeou a privação de liberdade de adolescentes tem sido a mesma do sistema penal. Assim, as informações mais recentes demonstraram que o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo e um sistema prisional superlotado.

Os dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Ministério da Justiça (INFOPEN) apontaram que no primeiro semestre de 2012, o Brasil apresentava **549.577** presos, sendo que desses, aproximadamente, **51%** eram jovens entre 18 e 29 anos. **60%** consideravam-se negros ou pardos, amarelos e indígenas somando. Muitas dessas pessoas foram adolescentes que passaram antes pelo sistema socioeducativo. Quase todos

decorre do fato de os políticos estarem presos à mídia. Seja por oportunismo ou por medo, eles adotam o discurso único da mídia que é o da vingança, sem perceber que isso enfraquece o próprio poder. (ZAFFARONI, 2000, p. 371)

participaram daquilo que se convencionou ironicamente chamar de geração do “nem- nem”, ou seja, nem estuda, nem trabalha.

No que respeita à educação, essa mesma fonte apontou que apenas **0,42%** concluíram o ensino superior, **0,84%** possuía o ensino superior incompleto, **7,2%** tinha o ensino médio completo, **11%** não concluiu o ensino médio, **11,4%** terminou ensino fundamental, **45%** não concluíram o ensino fundamental, **12,8%** eram alfabetizados e **5,6%** são analfabetos.

Essa realidade levou a refletir que onde houve o enfraquecimento do Estado de direito e de bem estar social, se ergueu mais e mais o Estado penal ocultador das desigualdades.

Nesse sentido as palavras de WACQUANT (2001) foram intrigantes: “*No Brasil, assim como na maioria dos países, a urgência é lutar contra a pobreza e a desigualdade e não contra criminosos*”. Diante disso, cabe refletir sobre que poços criminosos “VIPs” têm ido parar nas cadeias públicas nesse país.

Muito embora se saiba que a prática de crimes e delitos não se configurou uma prerrogativa apenas dos pobres, ao contrário do que ocorreu com a classe abastada, via de regra, tem sido adolescentes, jovens ou adultos pobres que vêm ocupando os espaços de privação de liberdade. Mas mesmo assim a sociedade não cessou, imersa na lógica de um poder punitivo, se demandou mais e mais a privação de liberdade. Não é à toa que no atual momento de produção deste trabalho, o Congresso, movido por uma ala conservadora, que vem se fortalecendo cada vez mais no Brasil, escancara mais uma vez o debate da maioria penal.

Oportunamente cabe salientar que “o aumento do estado penal punitivo nas últimas décadas não produziram efeitos de limitação do comportamento criminoso e violento” que (SINGER, 1998; SEKLES, 1999 E AITH, 2000) muito pelo contrário, a realidade carcerária tem revelado um quadro de fracasso institucional e das políticas públicas destinadas a esse segmento.

Isso declarou que somente a adoção de leis penais mais severas ou o aumento do aprisionamento não tem sido capaz de dirimir as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a dificuldade ao acesso a políticas públicas, a violência e seus ciclos perversos.

Tem de haver um fator preventivo que atue e, sobretudo a materialização de direitos garantidos já no papel, mas negados na realidade prática.

Por fim devo concluir que a historiografia analisada me permitiu dizer que a questão da privação de liberdade no Brasil é algo que precisa ser pautada eticamente a partir das fronteiras de idade, de cor, de sexo, de raça, de etnia, de classe, levantadas intencionalmente dentro da lógica degradante, classista do atual modelo capitalista excludente.

Mas para não apenas vitimizar os sujeitos mais afetados pela privação de liberdade e abafar sua potência humana, tornou-se importante dizer aqui que, mesmo confinados, submetidos historicamente a quadros sociais degradantes, uma imensa e crescente parcela de adolescentes brasileiros, além de lutar pela sua sobrevivência, tem gritado e algumas vezes tem se debelado pelos direitos mais elementares que, conforme mostrou a Historiografia abordada, ainda não foram garantidos, nem mesmo antes da privação de liberdade.

1.5. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ENTRE A LEI E A REALIDADE HISTÓRICA

Mostra tua cara, moleque! Devia tá na escola
 Mas tá cheirando cola, fumando um beck
 Vendendo brizola e crack
 Nunca joga bola mas tá sempre no ataque
 Pistola na mão, moleque sangue bom
 É melhor correr porque lá vem o camburão
 É matar ou morrer! São quatro contra um!
 Eu me rendo! Bum! Clá! Clá! Bum! Bum! Bum!
 Boi ,boi, boi da cara preta pega essa criança com um tiro de escopeta
 Calibre doze na cara do Brasil
 Idade 14, estado civil mo...rto
 Demorou, mas a pátria mãe gentil conseguiu realizar o aborto.

(“A pátria que me pariu” - Gabriel o pensador)

A Carta Constitucional cidadã promulgada como autêntica carta de direitos em 05 de outubro do ano de 1988 completará em 05.10.2015, vinte e sete anos de existência. Trata-se

de um documento importante que abriu a história de lutas pela garantia de direitos e responsabilizações individuais e coletivas⁴⁴, mas que, assim como o ECA, tem caído nas armadilhas históricas de uma sociedade marcada por enormes desigualdades, agudo conservadorismo, hipocrisia das elites, onde o direito à vida e à liberdade se tornou sempre menos importante que a sociedade privada.

Esta Carta Política, quando avaliada diante de determinadas realidades como é o caso da situação de adolescentes pobres e em situação de privação de direito e liberdades, me dá clara visão de que mesmo após tanto anos, apenas a constitucionalidade dos direitos não tem sido suficiente para modificar o quadro real de violações existentes na sociedade. Muito pelo contrário, quando retomei os indicadores que foram apresentados neste texto, vi que esse quadro de violações, na verdade, tem se agravado, sobretudo consequência das abissais formas de recomposição permanente do capitalismo atual.

Lembremos então da histografia pautada em Marx quando esta nos revelou que as dificuldades encontradas para efetivação de direitos na sociedade capital só podem ser superadas se compreendidas em sua ampla relação com os ciclos do capital e com a luta de classe. Se isso vale para tudo, valerá também para se refletir e garantir o direito à educação de adolescentes em situação de privação de liberdade.

Raramente mencionado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal nº 9.394, de 20/10/1996)⁴⁵, o direito à educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade encontrou-se mencionado também em outros textos legais, entre eles no artigo 6º da Constituição Federal, no artigo XXVI da Declaração universal dos direitos Humanos, nos artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente – (lei 8.069/90 – ECA) e de modo mais recente, na nova lei 12.594 - Lei do SINASE, em vigência no Brasil desde o ano de 2012.

Em todos esses documentos históricos percebi que há um conjunto de dispositivos legais que se articularam para reafirmar a educação como direito fundamental e natureza

⁴⁴ Expressos, sobretudo no art. 5º do capítulo I desse documento.

⁴⁵ Ao analisar o texto da atual lei da educação no Brasil, nota-se que seu texto não contempla dispositivos específicos sobre a educação no contexto de privação de liberdade. Com base no previsto na Lei, pode-se interpretar que a mesma se insere na modalidade EJA (BRASIL, 2003). Porém, traz uma abertura importante no seu Art. 23.

social para esse segmento. Porém, no campo prático, residem muitas dificuldades. Algumas delas podem ser alcançadas a partir dos seguintes quadros reais:

Partindo de uma historiografia educacional existente sobre a educação desses adolescentes, indicou-se que suas experiências escolares foram marcadas por “*história de fracasso escolar com todas as suas nuances*” (ASSIS, 2001: p.75), onde geralmente incorreram em situações negativas tais como: *constantes mudanças de escola, expulsões, conflitos, discriminação, rotulação e violação de direitos individuais*. A esse despeito apontaram os estudos de diversos autores entre eles TOREZAN, (2005), VOLPI, (2006), SILVA, (2008), ZANELLA, (2007), TEIXEIRA, (2009), MONTEIRO & ALVES, (2012), JULIÃO, (2013) que a trajetória escolar desses adolescentes foi mesmo algo marcado por negatividades. Na realidade do sistema socioeducativo brasileiro esses dados também se confirmaram.

Explorando arquivos históricos oficiais, encontrei registros sobre uma entrevista realizada com **1.898** adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade em todas as regiões do país onde o Programa Justiça ao Jovem demonstrou que: **57%** dos entrevistados declararam que não frequentavam a escola antes mesmo da privação de liberdade. Em média, os adolescentes que declararam ter parado de estudar entre 08 e 16 anos interromperam seus estudos aos 14 anos, muito embora **26%** não tenham respondido a essa pergunta⁴⁶.

Quanto ao grau de escolaridade, a última série cursada por **86%** dos adolescentes entrevistados estava englobada no ensino fundamental, ou seja, este percentual de adolescentes não concluiu a sua formação básica. Deve-se ressaltar que há uma percentagem maior de adolescentes cuja última série cursada foi a **5ª** (quinta) e a **6ª** (sexta) série do ensino fundamental.

A realidade amazônica e paraense não está distante desse quadro, assim os dados oficiais encontrados no estado do Pará demonstraram que nos anos de **2011 e 2012**, a maior parte dos adolescentes privados de liberdade apresentava o ensino fundamental incompleto

⁴⁶ Fonte: DMF/CNJ Elaboração: DPJ/CNJ. Documento acessível através do endereço eletrônico: https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoese projetos/CNJ_panorama_nacional_medidas_socioeducativas.pdf

com índices de **94,51%** e **91,44%** respectivamente; as informações encontradas revelam ainda **que para cada 10 adolescentes** apreendidos por comprometimento com ato infracional, **sete estavam fora da escola**⁴⁷.

As informações por ora apresentadas problematizaram a educação tanto no âmbito da privação de liberdade como fora dela. Com eles, ficaram evidenciados os efeitos de uma escola capitalista seletiva e excludente, que pouco tem contribuído para que haja a tão defendida transformação social sobre esse aspecto que refere CURY: [...] *o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinamentos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos populares sem escolaridade obrigatória completa* (2000, p. 4).

De um modo geral, a historiografia consultada sobre o tema salientou sobre a ineficácia das políticas nacional e estaduais de educação para os sistemas socioeducativos, assim sendo, o que temos notado em nível de Brasil *“são práticas e projetos isolados, muitas vezes sem fundamentação teórico-metodológico adequada, sem continuidade administrativa, beirando a total improvisação de espaços, gestão, material didático, recursos humanos e atendimento profissional”* (JULIÃO, 2013, p.25-41).

Em termos de concepção, o uso de tantos métodos “patologizantes”, “psiquiatrizantes”, “psicologizantes”, “domesticadores” e ligados à ótica do mercado capital denunciaram a falta de tradição, de convicção e de validação de direitos humanos e demonstrando que ainda operamos com um modelo de adolescência, de cidadania, definido a priori, o que tem dificultado o reconhecimento do adolescente em situação de privação de liberdade como sujeito de direitos e até mesmo como ser humano. (ARROYO, 2007), (SALES, 2007: p.30)

Assim se vive numa espécie de agonia entre a lei e a realidade e aquilo que se produziu no campo do conhecimento histórico e científico. Isso talvez porque, na democracia moderna, a questão dos direitos humanos tem sido algo testado primeiro na teoria e muito pouco na prática, o que tem feito das leis e de muitas obras históricas que consultei um catálogo de bons propósitos, de boas maneiras que ainda não se efetivou na prática

⁴⁷ Fonte: NUPLAN/FASEPA. Endereço eletrônico institucional: <http://www.fasepa.pa.gov.br>

(SAVATER, 2008), sobretudo porque, ironicamente, não tem se tocado nas questões que geraram a ausência de direitos na sociedade capitalista, que foi a luta de classes.

De qualquer modo, notei que ao insistir, reivindicar, lutar por direito e justiça social se transformou na luta política e ética de muitos sujeitos ao longo da História. Dentre os que se esforçam por mudanças, estão os sujeitos históricos, mestres e doutores que, na elaboração de suas produções históricas, têm materializado na forma de dissertações e teses doutorais conhecimentos que mobilizam uma diversidade de teorias, de metodologias, de áreas do saber científico para se posicionarem sobre esse fenômeno e seus determinantes, no âmbito de uma sociedade fraturada em classes. Contudo, ainda que este seja esse um caminho válido, ele requer uma conjugação de análises críticas que contribuam para identificar, avaliar se esta produção historiográfica está de fato imbricada e comprometida com o avanço de nossas questões atuais.

É por isso que propus levantar e analisar a partir daqui a Historiografia sobre a educação escolar de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil, percorrendo por corredores históricos a fim de alcançar as raízes fundas desse complexo social. Nessa ótica, é que passei a considerar os elementos de surgimento e construção de cada uma das obras históricas que encontrei sobre o tema para, enfim, desvelar sua contribuição diante de uma realidade concreta em que se situa a luta de classes.

1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

Atento às linhas de pensamento de cada autor citado nesta seção, tomando como base uma Historiografia específica, revisei as categorias teóricas e epistemológicas presentes nesse estudo. A reconstrução Historiográfica e a análise sobre cada uma dessas categorias possibilitou-me situá-las num cenário político, ideológico, social, cultural e educacional específico no qual tem se desenvolvido a sociedade de classes.

No caso da reflexão sobre a categoria educação escolar, notei que uma historiografia referenda no (s) marxismo (s), costuma adotar a categoria do trabalho articulado a uma práxis revolucionária⁴⁸ como algo que deveria estar na centralidade de qualquer análise sobre a

⁴⁸ Parece ser esse o sentido agudo da teoria Marxista desde a conclusão da tese de Feurbach onde “*A consciência de mudar as circunstâncias só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária*” (Marx e Engels, 1979)

educação, de tal forma que ela fosse sempre indispensável para definir os propósitos da *emancipação social e superação da ordem do capital e suas formas sociometabólicas* atuais (MÉSZÁROS, 2006).

No cotejamento da categoria educação escolar com essa historiografia, pude compreender a educação como um campo minado, complexo, marcado por tensões que se estabeleceram no conjunto das relações sociais e em todas as esferas da sociedade de classe. Assinalo então a importância da Historiografia consultada para entender e superar a natureza da crise *destrutiva regressiva do capital* de onde se localizaram tanto a educação escolar quanto as tensões, as dificuldades, os dissensos para sua oferta no contexto histórico atual e, por tabela, nos diversos contextos em que ocorreu a privação de liberdade de adolescentes.

De acordo com a historiografia consultada, no plano histórico da realidade educacional se instituíram práticas sociais marcadas por uma cisão de classe e que adaptaram, subordinaram, domesticaram, alienaram, mutilaram, violentaram e impediram a vida sempre em nome de uma sociabilidade utilitarista legitimada no âmago do capital, cabendo àqueles que, como eu, se comprometeram com os fins das mudanças sociais, a devida compreensão e superação dessas concepções e práticas em nome de outras de caráter emancipador e revolucionário.

Nesse sentido, a historiografia explorada me lançou desafios para analisar os conteúdos das teses e dissertações encontradas numa lógica que vai para além do capital e do controle sócio penal de adolescentes. Corroborando com as críticas e com o conteúdo de algumas dessas obras históricas, defendo que as concepções nelas expressas foram importantes para a devida problematização, não só da categoria educação escolar, mas também das demais categorias e questões presentes neste estudo, principalmente pelo momento histórico específico que estamos vivendo onde se assiste o aprofundamento absurdo das contradições sociais, a brutal dispensa do trabalho, a polarização social e a crescente massa social composta por trabalhadores desempregados, subempregados, precarizados, expropriados, degradados, indigentes, que têm sobrevivido das migalhas de um estúpido sistema “civilizatório” do capital.

Por falar nesse contingente excluído socialmente, posso dizer que a historiografia explorada me conduziu a um tipo de ADOLESCÊNCIA em situação de PRIVAÇÃO DE LIBERDADE e que foi notabilizada por essa historiografia como pessoas comumente negras, frequentemente pobres, cujo tratamento dado historicamente tem a ver com a lógica regressiva-destrutiva do capital mundial.

Em suma, enfatizo que analisando as categorias *educação escolar*, *adolescência* e *privação de liberdade*, a Historiografia consultada demonstrou que:

- para além das formas ideais, comuns, desenvolvimentistas, biologizantes, foi possível conceber a adolescência como fenômeno sócio histórico-cultural que se diversificou conforme os diversos contextos aos quais pertence;
- diante das agruras do capitalismo atual, um tipo de adolescência popular vem assumindo as cenas tenebrosas da fome, da violência, da morte, da privação da vida e da liberdade;
- junto com invenção histórica da adolescência tem coexistido uma política de controle, adestramento de condutas sociais do indivíduo moderno que tem motivado e legitimado quadros crescentes de privação de liberdade no mundo, especialmente em países periféricos como o Brasil;
- a privação de liberdade tem sido um fenômeno de classe que floresceu dos verdadeiros “choques de ordem” e da defesa insana da propriedade privada, por isso deve ser totalmente destruída em suas diversas formas, inclusive quando se volta para adolescentes empobrecidos;
- as políticas de atendimento tem se assentado num passado/presente escabroso fundamentado, sobretudo nas ideias e práticas de assepsia, higienismo, segregação social e confinamento institucional;
- numa sociedade capitalista, as leis⁴⁹ têm se tornado “verdades jurídicas” que não aprofundaram a realidade social e nem enfrentaram os efeitos ostensivos da pobreza política e material existente;

⁴⁹ Contraponto à concepção de um conjunto normativo bom e justo, diversas interpretações marxistas levantaram-se para criticar que compondo a superestrutura, as leis seriam as reprodutoras da dominação estabelecida nestas, tendo por função mediar as relações materiais, possuindo como expressões máximas: o Direito (demonstração da luta de classes, sendo a lei vista como a consagração da ideologia burguesa) e a

- apesar do reconhecido avanço no campo jurídico-conceitual, o atual discurso de proteção integral presente no ECA tem assumido aspectos de uma proposta bisonha, frouxa e vazia, sobretudo porque não enfrenta as leis do mercado e, assim sendo, tem promovido a tutela e o assistencialismo em detrimento da emancipação das pessoas;
- os projetos educativos num contexto socioeducativo como forma de “solução” para a questão da delinquência, é algo que já atravessa mais de um século na História Brasileira, mas demonstrou pouca eficácia;
- processos educacionais nesses contextos devem ocorrer muito menos pela mera obrigatoriedade do Estado ou pela necessidade de (re) adaptação dos sujeitos ao sistema capitalista, e muito mais pelas finalidades da emancipação e transformação social que se quer urgente;
- pronunciar educação no seu sentido mais profundo seja na privação de liberdade ou em qualquer lugar onde exista o convívio humano só será possível dentro de um projeto de *emancipação* (MÉSZAROS, 2006).

Apoiado nas compreensões acima, busquei mergulhar nessa história criando minha própria versão sobre um tema extremamente complexo e ainda pouco abordado e interpretado por pesquisadores brasileiros. Para tanto, analisei nas próximas seções uma a uma das obras históricas que encontrei sobre a educação de adolescentes em situação de privação de liberdade como “feixe de saberes”, intencionalmente constituído no âmbito de uma sociedade de classes. Afinal como escreveu GODINHO (1918-2011) *“a História é um modo, o mais pertinente, o mais adequado, de bem por os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado”*.

Burocracia, definida como um corpo de funcionários orientados a perpetuar as condições vividas na infraestrutura. A outra instância é a **ideológica**, na qual seriam construídos valores, ideias e representações que afirmariam as discrepâncias entre as classes sociais.(ASSIS:2010)
 Leia mais: <http://jus.com.br/artigos/15111/direito-estado-e-sociedade-sob-a-optica-de-karl-marx#ixzz3rUo6YuOp>

2. A PRODUÇÃO HISTÓRICA E CIENTÍFICA SOBRE O TEMA DO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL

Enquanto espero que o mundo não escrito se esclareça aos meus olhos, há sempre uma página escrita ao alcance da mão na qual eu posso tornar a mergulhar; e é o que logo faço com a maior satisfação porque ali, ao menos, mesmo que aquilo que compreendo seja uma pequena parte do todo, posso acalantar a ilusão de que aquilo que compreendo seja uma pequena parte do todo. **ÍTALO CALVINO (1983)**

Quais configurações assumiram a produção científica e historiográfica que versou sobre educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade? Nesta seção ocupei-me responder tal questão levando em conta as obras históricas identificadas no campo de pesquisa brasileiro e que foram materializadas e disponibilizadas na forma de teses ou dissertações na fonte específica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT.

Com base na historiografia critica abordada desde a primeira seção e que me apontou os diversos embates histórico político-ideológico, econômico-social de um campo em agonia, iniciei analisando uma debate terminológico que se apresentou nesse campo de pesquisa e, em seguida, apresentei um cenário de emergência histórica das obras históricas produções identificadas, levantando, contextualizando e analisando informações tais como título, ano, local, autoria das mesmas, bem como outros registros sobre os perfis autorais, temáticas e outros aspectos importantes em que se circunscreveram os objetos de estudos que os diversos pesquisadores, ao longo do percurso histórico analisado, tomaram para si como preocupação científica.

A utilização da internet como apoio e recurso tecnológico, tornou possível acessar as referências que apresentei nesta seção, sendo primordial a consulta realizada no BDTD do IBICTI através do endereço eletrônico: <http://www.ibict.br>

Uma vez cadastrado na plataforma do IBICT, suas ferramentas me permitiram realizar buscas simples ou avançadas, recuperando resultados resumidos ou detalhados, inclusive com acesso ao repositório de origem de cada tese ou dissertação que versou sobre a temática procurada. Os dados históricos obtidos nesse levantamento constituíram a base empírica das análises que comporão o conhecimento que apresentarei a partir daqui.

Início então enfatizando um fervoroso debate terminológico que envolveu o adolescente no campo político-ideológico dessas produções.

2.1. O ADOLESCENTE E O DEBATE TERMINOLÓGICO NO CAMPO DA PRODUÇÃO HISTÓRICO-CIENTÍFICA

Ao percorrer os arquivos e fontes históricas de minha investigação, a existência de certa imprecisão conceitual sobre o tipo de adolescente que tratei nesse estudo logo me chamou a atenção.

Assim, notei que nas pesquisas encontradas nessa fonte histórica, os elaboradores das obras históricas lançaram mão de diferentes terminologias para denominar os sujeitos- alvos de seus estudos. Ora foram chamados de adolescente infrator, em outros momentos de adolescente autor de ato infracional, adolescente em conflito com a lei ou adolescente internado, adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, adolescente em situação de privação de liberdade.

Diante disso devo dizer que esses historiadores iniciaram suas obras históricas diante de uma situação paradoxal de difícil resolução. Sobre isso, MAUGER (1994, p.6) orientou que mesmo numa condição provisória, *“toda produção científica exige uma definição de seu objeto de modo a orientar os critérios de sua elaboração”*. Nesse caso, parece que não houve saída, mesmo na ausência de consensos, os produtores históricos da historiografia levantada tomaram suas decisões para denominação terminológica do sujeito-alvo de suas pesquisas.

Nas obras históricas levantadas, notei que seria quase impossível recorrer a uma terminologia que fosse comum a todos os historiadores. A própria definição do tema adolescência se apresentou como uma condição histórica e social. Assim sendo, tanto o adolescente quanto as diversas terminologias a ele atribuídas, também me pareceram passíveis de investigação histórica, porque poderiam revelar o modo peculiar como cada pesquisador deu vida aos sujeitos implicados nas histórias narradas em suas pesquisas.

Como forma de tornar exequível o empreendimento investigativo desta seção, resolvi fixar cada terminologia acima exposta, como descritores de busca se constituindo esse um procedimento inicial útil e necessário para rastrear as obras históricas registradas na BDTD do IBICT. Assim, aquilo que se configurou numa primeira dificuldade, acabou por funcionar

como ponto de partida para a melhor localização de uma historiografia específica, alvo de meu interesse.

Foi assim que consegui fixar 08 (oito) descritores de busca que me auxiliaram na identificação imediata das obras históricas pesquisadas por ano de defesa. Num esforço de idas e vindas, me esmerei para não deixar escapar nenhuma das obras que pudesse compor o material de análise apresentado nessa seção. Todo esse procedimento culminou com o seguinte resultado:

TABELA 1: INCIDÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDOS SEGUNDO TIPO DE DESCRITORES

Nº	Descritor	Nº de ocorrências
01	Adolescente infrator	116
02	Adolescente autor de ato infracional	133
03	Adolescente internado	287
04	Adolescente em conflito com a lei	185
05	Adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas	86
06	Adolescente em situação de privação de liberdade	15
07	Menor infrator	64
08	Menor abandonado	233
Total de ocorrências com todos os descritores de busca		1119
Total de ocorrências duplicadas ou fora da temática		786
Total de estudos encontrados		333

Fonte: BDTD - IBICT

Com as informações constantes na tabela acima, observa-se que cada descritor fixado fez gerar um diferente número de ocorrência de obras históricas as quais, somadas, as ocorrências perfizeram o total de 1.119.

Como forma de constatar e eliminar duplicidades nas ocorrências dessas obras, organizei uma a uma delas, em planilhas de informação própria. Todo esse processo me permitiu identificar e eliminar 786 ocorrências de obras duplicadas ou sem relação com a temática procurada. Como resultado final, foi possível selecionar o total de 333 obras históricas que, de um modo ainda geral, se reportavam à temática, alvo de meu interesse.

Nota-se ainda que, apesar do descritor 03 (adolescente internado), ter apresentado um maior número de ocorrências de obras (287), apenas 13 delas correspondeu à questão da institucionalização de adolescentes no Brasil, sendo que as demais apresentaram correspondências diferentes com outras modalidades de internação, tais como: internação

hospitalar, psiquiátrica, dentre outras que não concatenaram, de nenhum modo, com a temática de meu interesse nesta investigação.

Outra observação importante referiu-se ao número de ocorrências por descritor. Assim, notei que na classificação das três maiores ocorrências, em primeiro lugar estiveram aquelas evidenciadas pelo uso do descritor 04 - adolescente em conflito com a lei, que apresentou 185 ocorrências, seguida do descritor 03- adolescente autor de ato infracional - que somou 133 ocorrências e posteriormente o descritor 01- adolescente infrator que contabilizou 116 ocorrências.

Há quem possa considerar o debate sobre as terminologias utilizadas para se dirigir a esse adolescente como um preciosismo irrelevante, e ele assim seria se não fossem as questões ideológicas que subjazem tais terminologias. Assim, longe de qualquer pseudo neutralidade, tais terminologias mereceram sim exercícios reflexivos que contribuíssem para revelar seu verdadeiro sentido histórico diante da realidade em que elas se aplicaram, sob pena da distorção dessa mesma realidade.

Ao procurar analisar a função da ideologia, BRANDÃO (1986 p.25) ressaltou que: *“a ideologia opera atrás de nós, mais do que a possuímos, como um tema diante de nossos olhos. É a partir dela que pensamos mais do que podemos pensar sobre ela”*. Para esse autor o estatuto não reflexivo e não transparente da ideologia vinculou a ela a noção de dissimulação, de distorção de uma realidade que no nosso caso referiu-se à realidade que circundou o tipo de adolescente tomado como objeto de estudo nas diversas obras históricas que levantei.

Estou certo de que nenhuma mudança de qualquer paradigma recaído sobre esse tipo de adolescente, não irá ocorrer apenas com uma simples substituição terminológica em uma dada obra histórica, contudo penso que analisar cada terminologia dessas em seu sentido político e ideológico, em seu contexto de aplicação, poderá sim ser algo revelador dos processos perversos e excludentes que meninos e meninas têm experimentado historicamente na realidade brasileira.

A esse propósito, destaquei que a História do “menor” abordada na Historiografia consultada na primeira seção deste trabalho me permitiu revelar sobre as muitas expressões: “infratores”, “delinquentes”, “marginais” e “menores”, e outros adjetivos que pejorativamente

buscaram “enquadrar” o adolescente a partir do estado ou situação social na qual ele se encontrou num dado momento da história de sua sobrevivência na sociedade.

Notou-se ainda que em contraponto do uso dessas expressões, vários atores sociais, entre eles pesquisadores, motivados por um discurso de mudança buscaram, de modo consciente ou não, validar o uso de outras terminologias que desconstruísse os modos estigmatizantes e moralizadores de conceber adolescentes envolvidos com práticas infracionais ao longo do processo histórico e social.

Nesse processo, verificou-se o florescimento de pesquisas sobre crianças e adolescentes no Brasil⁵⁰ e a articulação de grupos voltados para a defesa de direitos dos mesmos, sobretudo a partir das décadas de 80 e 90, constituindo-se em movimentos que destacaram contundentemente os esforços por um novo olhar sobre esse segmento para além do discurso marginalizador e penalizador de pobres.

Notou-se que nesse movimento, historiadores tomados pelo clima de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, esforçaram-se para definir outras terminologias que se afastassem das formas desqualificadoras, estigmatizantes, “destituidoras do eu” (GOFFMAN: 2001), bastante utilizadas no passado-presente.

Foi assim que, sob a égide do novo discurso da proteção integral no Brasil, terminologias como adolescente infrator e adolescente em conflito com a lei, caracterizados neste estudo como descritores de busca 01 e 04, ficaram consideradas impróprias, inadequadas para se reportar a esses adolescentes. Contudo, observei durante o levantamento realizado que sendo utilizados como estratégias de busca, tais descritores ajudaram a identificar um quantitativo expressivo de obras históricas, onde seus autores aplicaram de algum modo essas terminologias no contexto de sua elaboração.

Tal contradição me levou imediatamente a inferir que, tal como aconteceu na vida social, no contexto histórico de surgimento dessas pesquisas o mundo acadêmico e científico apresentou dificuldades para realizar a ruptura total com a tradição do “menor”, fonte inspiradora das formas “intervencionistas”, “segregadoras” que historicamente cercou a

⁵⁰ Em especial a partir da década de 1980 e 1990

história da adolescência pobre no Brasil. Isto significou que, em pleno século XX e XXI, os autores dessas produções, por meio de suas narrativas históricas, igualmente ainda veicularam entendimentos estigmatizadores a respeito desses adolescentes.

Pautado na análise historiográfica da primeira seção deste estudo, posso dizer que num mundo capitalista neoliberal cercado por lógicas da desigualdade, a postura do Estado tem sido de alimentar, acolher padrões como modo de legitimação da tutela sobre determinados grupos sociais, de modo especial sobre as classes pobres e subalternas da sociedade.

Nesse jogo pelo controle, há fatores que têm agregado a periculosidade e geralmente reservando muito mais para certos grupos ou populações as políticas penais como forma de controle e punição de pobres. Tal hipótese foi percebida na produção historiográfica de diversos autores, tais como ZAFFARONI, 1998; ALTOÉ, 1990; BATISTA, 2003; LOBO, 2008; COIMBRA e NASCIMENTO, 2003; VICENTIN, 2005, MISSE 2010.

Nesse caso, seja qual for a expressão, adolescente em conflito com a lei ou autor de ato infracional ou em cumprimento de medidas socioeducativas, por via de regra, em realidades como a do Brasil, tem sido a condição social e econômica desse tipo de adolescente o fator que tem definido como, quando e a quem essas terminologias serão atribuídas.

A esse respeito, no texto denominado “jovem rico” erra “menor pobre” comete crime, de LEONARDO SAKAMOTO (2001), fez referências aos repetidos casos de violência envolvendo jovens da classe média alta brasileira, e a forma aviltante com a qual têm sido tratados adolescentes pobres no processo de ocupação policial de comunidades no Rio de Janeiro. Assim, o autor apresentou uma crítica que demonstrou a existência de marcadores sociais, econômicos e culturais definidores para a aplicação da identidade infratora no Brasil.

Nota-se que há mesmo muita contradição e hipocrisia ao redor dessa problemática. Basta então recordar da rápida e catastrófica passagem do cantor pop, branco, rico, famoso, canadense Justin Bieber no Brasil, onde o mesmo cometeu inúmeros atos de vandalismo,

infringiu nossas leis, e nem por isso algum moralista de plantão se levantou para enquadrá-lo como em conflito com a lei, menor infrator, pivete, trombadinha ou algo do gênero⁵¹.

As questões até aqui pontuadas remeteram à existência de uma realidade ideologicamente confusa, obscura, imprecisa, presente no campo social e conceitual na historiografia sobre o tema, que no meu ponto de vista, encontra-se facilitando a operacionalização da estratégia maquiavélica em que se intentou romper as estruturas de poder existentes e não deixar que grupos menores se juntassem.

Assim, “foi preciso dividir para governar!”. Enquanto pesquisadores e a sociedade de um modo geral se digladiaram em entendimentos diferenciados para denominar os adolescentes, a estrutura da exploração e marginalização desses sujeitos permaneceu intacta e, por muitas vezes, até reforçada via campo científico .

2.2. CONFIGURAÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CIENTÍFICA RELACIONADA AO OBJETO DE ESTUDO DA DISSERTAÇÃO

Sobre o farol da historiografia lancei-me no passado para no presente narrar, refletir e registrar sobre processos de configuração histórica de uma produção científica relacionada ao objeto de estudo desta dissertação. Fiz aqui uma espécie de síntese dessa produção histórica que, pela sua complexificação e imbrincamentos com a realidade social, mereceu ser exposta e tomada por uma consciência crítica da história. As operações que fiz para configurar tal produção me exigiram, além da devoção ao princípio da historicidade, atentar para o princípio da totalidade enquanto categoria importante, tanto no momento de captura dessas obras quanto no momento de sua análise histórica.

Para SEVERINO (2009, p. 116-117) o princípio da totalidade definiu-se como algo onde “*a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo*” logo “*o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento*”. Nesse sentido, cada produção histórica e científica identificada e catalogada neste estudo, cada momento de

⁵¹ A caótica passagem de Justin no Brasil foi noticiada em diversos espaços na mídia entre eles; <http://www.jornalterceiravia.com.br/coluna/politica-em-destaque/35495/justin-bieber-o-idolo-infrator>, na <https://www.facebook.com/JoaoVitorXavier/posts/657398834300435> e <http://www.nossagente.net/justin-bieber-deportavel-ou-nao>

emergência desta produção precisou ser analisada a partir da articulação de um processo histórico bem mais abrangente.

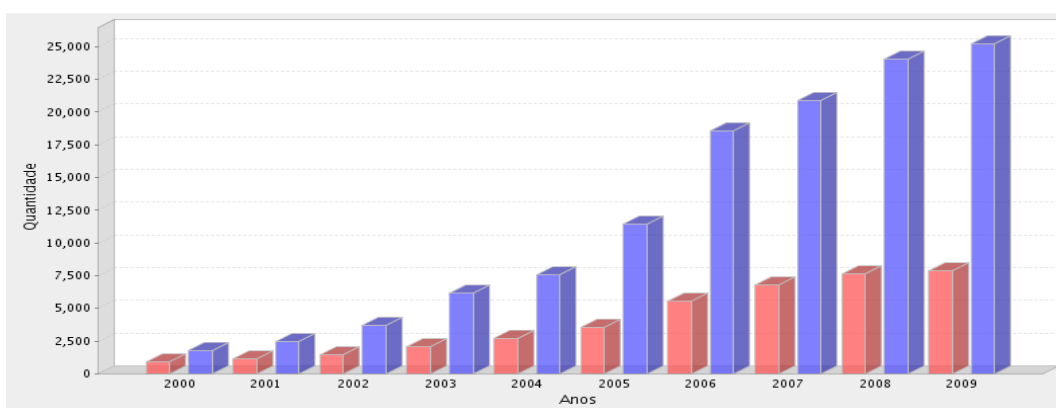
Atento ao princípio da totalidade, cuidei para evitar isolamentos, bem como para que as produções de meu interesse fossem analisadas em relação àquelas produzidas sobre outras temáticas no cômputo geral de minha fonte de pesquisa, numa relação histórico-temporal do todo com as partes e vice-versa.

Assim posso apontar que no plano geral das obras históricas constantes no BDTD do IBICTI, o total de produções científicas acadêmicas publicadas até a data desse estudo, perfazia um montante de **247.054** teses e dissertações, todas depositadas entre o ano de 1995 a 2014. Isso implicou num tempo total de 19 anos de produção de conhecimento histórico elaborado no âmbito de programas de Mestrado e Doutorado em 95 das instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Do total dessas produções, notei que **66.476** obras históricas encontraram-se materializadas em forma de Teses e que **18.578** apresentaram-se no formato de Dissertações, todas elas depositadas pelas instituições que atuam como provedores de dados ou metadados que o IBICIT coletou, agregou, organizou e expôs para consulta simples ou rebuscada, através de uma base tecnológica própria.

Buscando construir a série Histórica que consolidasse tais produções por ano de defesa (2000 a 2009), cheguei ao seguinte cenário:

GRÁFICO II - CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DO NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO E DEFESA



Titulo	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Doutor	904	1124	1441	2061	2733	3574	5539	6774	7619	7854
Mestre	1804	2457	3704	6147	7557	11454	18593	20897	24053	25236

Fonte: IBICT

Demonstrei com este gráfico que houve uma clara evolução histórica das pesquisas entre os anos de 2000 a 2009, o que configurou um quadro bastante animador quanto ao aumento de produções científicas no Brasil, principalmente quando se considera o estado de produção inicial. Demonstrei, ainda, que as pesquisas produzidas nos níveis do Mestrado e Doutorado apresentaram ritmos que se contrastaram e que se mantiveram até o último ano de incidência sem, no entanto, impedir a ocorrência de um salto na produção de novas publicações a cada ano, em ambos os níveis de formação acadêmica.

Logicamente que, para saber os impactos dessas pesquisas em cada área e ano em que ela foi produzida, caberia uma análise mais minuciosa. No entanto, o que me interessou foi evidenciar a produção geral de pesquisas que compõe a “totalidade” de onde extraí aquelas que compuseram a amostra examinada em minha investigação.

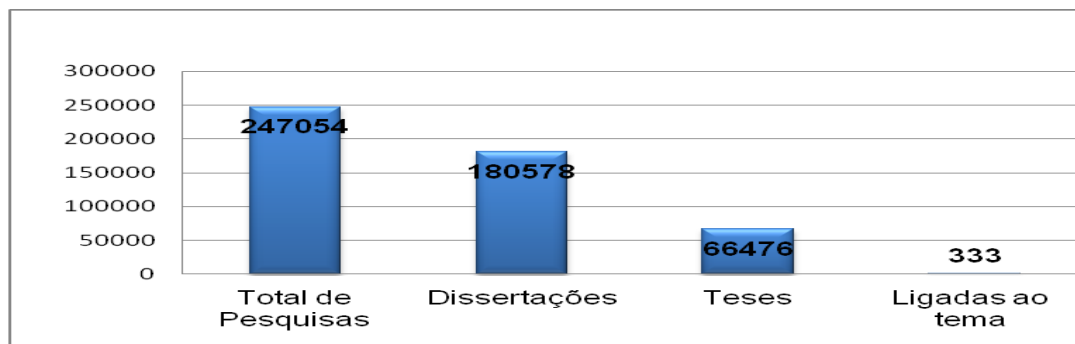
2.2.1. A PRODUÇÃO HISTÓRICA ACADÊMICA RELACIONADA AO TEMA DA DISSERTAÇÃO

Orientado pelo recorte temporal delimitado para esse estudo que é de 1996 a 2013, passei a catalogar inicialmente toda e qualquer obra histórica que se reportava ao adolescente envolvido em atos infracionais⁵², independente dessas obras se relacionarem ou não ao campo específico da educação escolar.

Como resultado desse processo congreguei um total de 333 obras históricas que foram produzidas em diferentes áreas de concentração e que, se comparadas com o quantitativo geral de 247.054 obras históricas cadastradas na fonte do IBICTI, irá apresentar uma desvantagem percentualmente calculada em 0,13%, conforme ilustro no gráfico a seguir:

⁵² Esta é uma expressão encontrada nos artigos 121 e 122 do ECA. As definições quanto à prática de atos infracionais por adolescentes, encontra-se evidenciadas na parte especial – Título III do ECA – da prática de ato infracional e mais o capítulo IV e VII dessa mesma lei.

GRÁFICO III—PARTICIPAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RELACIONADA AO TEMA DA DISSERTAÇÃO SOBRE O TOTAL NACIONAL (1996-2013)



Fonte: BDTD- IBICT- 2014

Esse quantitativo de 333 obras históricas encontradas quando relacionado ao bojo da produção científica nacional registrada no BDTD do IBICT, mostra que ainda tem sido baixa a incidência de estudos sobre o adolescente envolvido com ato infracional no Brasil. Valendo destacar que minhas comparações ainda se referem aqui à temática tomada em seu aspecto mais geral, vinculada às diversas áreas de concentração do conhecimento humano, e não apenas ao campo da educação escolar, muito menos concentrada na particular questão do adolescente em situação de privação de liberdade. Se assim fosse, as disparidades observadas certamente se tornariam muito mais aviltantes.

O distanciamento dessa temática do campo científico tornou-se visível para mim, principalmente quando comparei o número de produção específica com a produção geral das pesquisas cadastradas no repositório do IBICT, indicando que esse tema tem sofrido consequências de um distanciamento da relação entre ciência e sociedade, ainda que ele traga consigo os efeitos desagregadores do atual modelo econômico, social, cultural e político capitalista, no qual milhões de meninos e meninas deserdados da propriedade privada, tem aparecido como alvo principal das mais horrorosas violações de direito.

A meu ver, todas essas questões não podem e nem devem perecer sobre o ponto de vistas comum, pois tratando de temática que se reporta a um fenômeno social de caráter tão complexo e polissêmico, como tal merece muitas interrogações e de múltiplos ângulos e não o desprezo ou isolamento científico, como se vê.

É necessário então avançar muito mais no campo da produção científica sobre esse tema, de modo a deixarmos de permanecer prisioneiros de mitos, ideologias que alimentam e

determinam historicamente as intervenções equivocadas na vida de milhares de meninos e meninas em situação de privação de liberdade no Brasil e no mundo.

A esse propósito, quando focalizamos a Historiografia social e da legislação sobre a infância e adolescência no Brasil, torna-se impossível não observar que, no caso da *adolescência pobre* como o problema do *menor abandonado e delinquente*, se reservou a eles tão somente o confinamento institucional.

Foi assim que historicamente se criou uma *cultura da institucionalização* desses adolescentes em razão de circunstâncias sociais, tais como orfandade, abandono e delinquência infanto-juvenil (RIZZINI, 2004, p.66) onde, sobretudo crianças e adolescentes pobres e pretos foram (e ainda são) internados em estabelecimentos a eles destinados.

Na atualidade, penso que coligir qualquer estratégia para promoção, garantia e defesa de direitos desses adolescentes, perpassa por um posicionamento crítico e científico sobre os traços e tendências históricas que geraram um certo tipo de marginalidade, a qual tem se naturalizado na perversa dinâmica do capital. Nessa história intencionalmente obscura, vê-se que a construção de uma “periculosidade”, segundo afirmou ZAFFARONI (1998) tem autorizado a privação e liberdade como remédio social no Brasil.

Afastadas das reflexões teóricas adequadas, o mito da “classe perigosa”, “do delinquente”, “do infrator” tende a predominar na história servindo para escamotear, disfarçar, camuflar as verdadeiras condições políticas, sociais e econômicas que têm conduzido esses adolescentes a uma situação de sobrevivência ao longo de sua (in) existência no mundo.

Contraditoriamente, muitos adolescentes brasileiros são encarcerados sob condições muitas vezes cruéis, bárbaras enquanto policiais, advogados, juízes, políticos corruptos, reordenadores pessoais do mundo, por serem influentes, vivem no conforto de seus lares como assassinos frios da democracia, que dizem defender, ao mesmo tempo em que também são vítimas da violência praticada por esses adolescentes⁵³.

⁵³ Sobre essa realidade, diversas notícias circulam sobre pessoas influentes que foram vítimas de assaltos, homicídios praticados por adolescentes, a exemplo do que se encontra publicado nos endereços eletrônicos abaixo:
<http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/policia/noticia/2014/11/coronel-aposentado-reage-a-assalto-emata-adolescente-de-15-anos-em-sao-jose-na-grande-florianopolis-4651731.html>

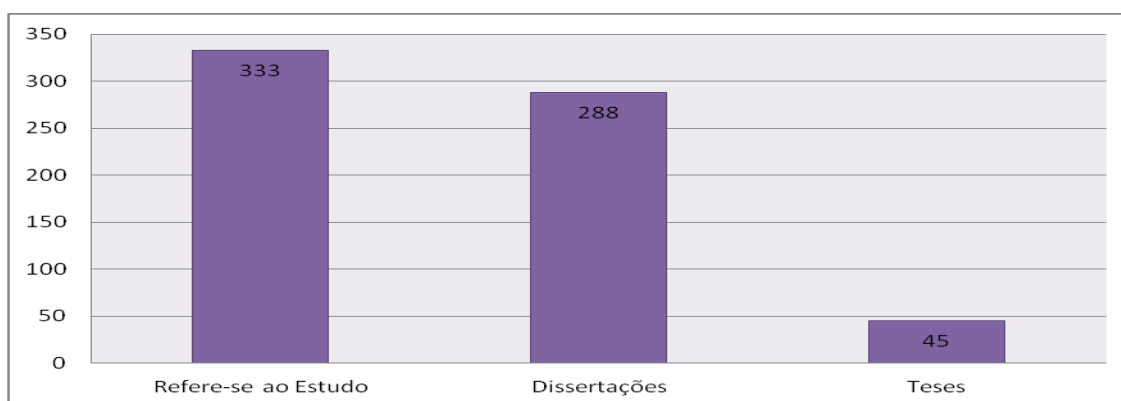
Verifica-se que, quando são analisadas na ótica de uma Historiografia de cunho mais crítico como a que tenho cotejado, as categorias centrais desse trabalho desde a primeira cessão, as regras que friamente seguem os quadros deploráveis do encarceramento massivo de pobres no Brasil tendem a estremecer, desmoronar, sobretudo porque esse tipo de historiografia ajuda a estilhaçar as quase intocáveis vidraças de um sistema capitalista cínico, demagógico, cruel e excludente.

Nesse aspecto penso então que as excessivas medidas de política de controle e privação de liberdade devam ser permanentemente construídas/desconstruídas pela ciência e não reforçadas ou legitimadas, e quem sabe até um dia confirmar alguns posicionamentos que, à luz da utopia positiva, alguns autores já têm, de que “a prisão ideal é aquela que não existe” MENDEZ (p. 115).

2.2.2. DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CIENTÍFICA CONFIGURADA EM TESES E DISSERTAÇÕES

Esforçando-me para melhor apresentar e analisar o resultado da primeira filtragem, onde foi possível destacar 333 obras históricas sobre a temática ainda de modo geral, elaborei o quadro abaixo demonstrando essa produção por nível acadêmico, ou seja, de teses ou dissertações :

GRÁFICO IV – PRODUÇÃO CIENTÍFICA DISTRIBUÍDA EM TESES E DISSERTAÇÕES



Fonte: BDTD- IBICT

http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/08/22/interna_gerais,561522/adolescente-suspeito-de-ter-assaltado-casa-de-juiz-e-apreendido-na-raja.shtml
<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,adolescentes-sao-mortos-durante-assalto-a-casa-de-policia,1606603>
<http://cidadeverde.com/advogado-teria-sido-morto-por-adolescente-investiga-policia-civil-163628>

Conforme a assertiva de CAMPOS (2009) toda contribuição que uma área do conhecimento pode oferecer à sociedade e à melhoria da qualidade de vida das pessoas dependerá, primeiramente, de um banco de dados que sustente seu fazer. Essa base é constituída através da produção de conhecimento científico.

No banco de dados do IBICTI, observei que das **333** obras históricas sobre a temática do adolescente envolvido com a prática de ato infracional, **45** são pesquisas que foram desenvolvidas na forma de **Teses** que, quando comparadas com o total de 333, configuraram o percentual de **13,51 %** dessa produção.

O restante das obras históricas encontradas, que são **288**, remeteram a estudos que foram desenvolvidos na forma de **Dissertação**, quando calculados percentualmente, resultaram em **86,48%** do total das pesquisas encontradas.

Percebeu-se, portanto uma preponderância de dissertações produzidas sobre o tema durante os programas de Mestrado em algumas das 95 instituições que são depositárias do BDTD do IBICT. Cabe ressaltar que o tempo para a produção de uma dissertação no curso de Mestrado envolve dois anos, despendidos para concluir os requisitos das disciplinas, produção e defesa da pesquisa científica elaborada.

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICO - CIENTÍFICA SEGUNDO O GÊNERO

A partir daqui, destaquei algumas características referentes aos autores dessas obras históricas, de acordo com sua forma de materialização. Assim, no que diz respeito à questão de gênero, por exemplo, o gráfico seguinte demonstrou que a maioria das obras históricas rastreadas no BDTD do IBICT foram elaboradas por mulheres, e quando cruzadas com as outras informações, produziram o seguinte cenário:

GRÁFICO V – DISTRIBUIÇÃO HISTÓRICA DA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CIENTÍFICA SEGUNDO O GÊNERO



Fonte: BDTD- IBICT

As informações acima evidenciaram que das 45 teses rastreadas sobre a temática, 26 foram produzidas por mulheres no seu percurso de Doutorado, enquanto 19 dessas foram produzidas por homens nessa mesma circunstância. Quando calculados percentualmente, esses valores perfizeram o total de 57,8%, 42,2% respectivamente.

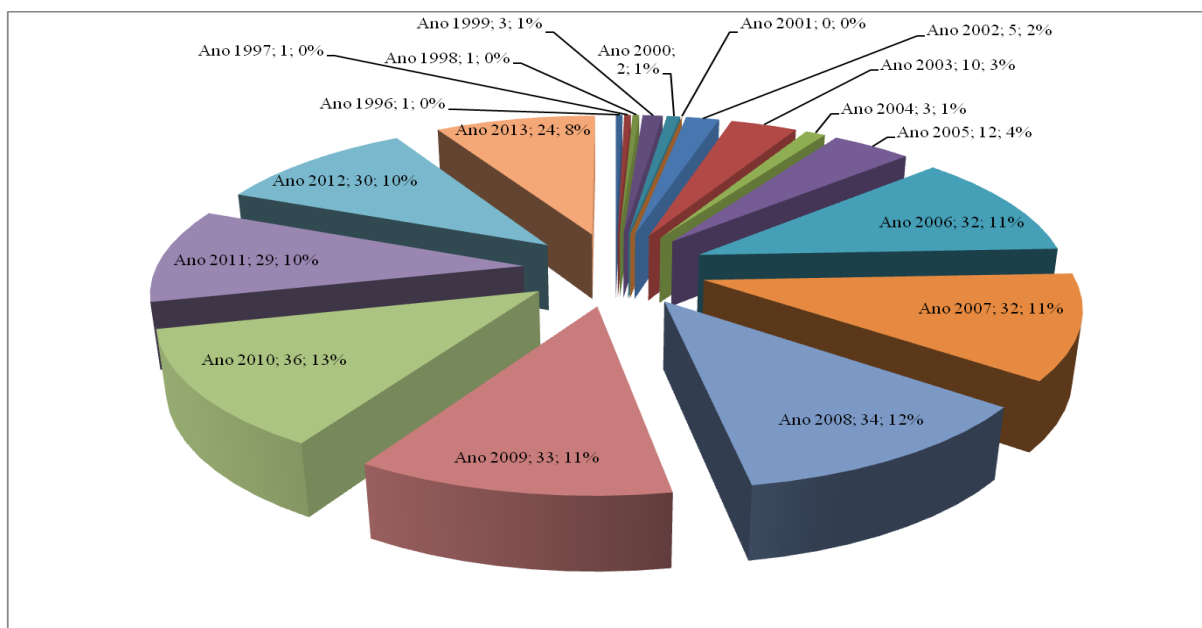
No que tange à produção de dissertações, verificou-se que das 288 pesquisas consultadas, 211 foram produzidas também por mulheres por ocasião de seu percurso formativo no curso de Mestrado. Enquanto isso, apenas 77 delas foram elaboradas por homens. Quando calculados percentualmente, tais valores perfizeram o total de 73,3% e 26,7% respectivamente.

Houve então forte presença do gênero feminino na produção das obras históricas rastreadas sobre a temática em questão. Matematicamente calculado, tal número fez um valor percentual de 71.2% sobre a quantidade total dessas pesquisas.

Enquanto isso, o gênero masculino encontrou-se atrás atingindo somente 28.8% da produção de conhecimento histórico sobre a temática. Esta evidência traz de imediato a recusa sobre qualquer afirmativa de que a Ciência nessa área é feita somente por homens. Ademais, no caso da temática, objeto desta investigação, os resultados expressaram uma maioria de pesquisadoras brasileiras pesquisando, refletindo as especificidades das demandas do adolescente envolvido com práticas infracionais no Brasil que, conforme levantamento feito, ainda não se encontrou suprida pela produção científica hegemônica.

2.2.4. A PRODUÇÃO HISTÓRICA E CIENTÍFICA DO CONHECIMENTO SEGUNDO O NÍVEL ACADÊMICO, INSTITUIÇÃO E ÁREA DO CONHECIMENTO

Como forma de evidenciar o processo de concentração de obras históricas elaboradas sobre meu tema de estudo, apresentei dados que se reportaram à uma produção de conhecimento por nível acadêmico (mestrado e doutorado) em sua relação com o ano de defesa de cada obra histórica encontrada. Fiz isso com o propósito de demonstrar quando, como e onde essa produção germinou, apontando alguns elementos contextuais e históricos relacionados a essa incidência. Iniciei então pela produção de conhecimento nos cursos de Mestrado das diferentes instituições depositárias das fontes das quais me servi nesta pesquisa.

GRÁFICO VI- SÉRIE HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES POR ANO DE DEFESA

Fonte IBICT

Na leitura desse gráfico, observou-se que a produção de dissertações sobre o tema se deu com maior intensidade no ano de 2010, onde se concentrou 36,13% sobre o total das 288 dissertações encontradas.

Numa escala decrescente, a maioria da produção histórica sobre o tema resplandeceu concentrada no ano de 2008 com 34,12%, seguidamente resplandece o ano de 2009 com 33,11%, os anos de 2006 e 2007 com 32,11% cada, em seguida o ano de 2012 com 30,10%, o ano de 2011 com 29,10%, o ano de 2013 com 24,8%, o ano de 2005 com 12, 4%, o ano de 2003 com 10,3%, o ano de 2002 com 2,2%.

Depois desses anos seguiram as menores incidências dessa produção. Assim, no ano de 1999, por exemplo, a produção de conhecimento na área atingiu o percentual de somente 3,1%, e nos anos de 2000, esse percentual caiu para 2,1%, e por último estavam os anos de 1996, 1997, 1998 onde apareceu apenas 1% dessa produção em cada ano desses.

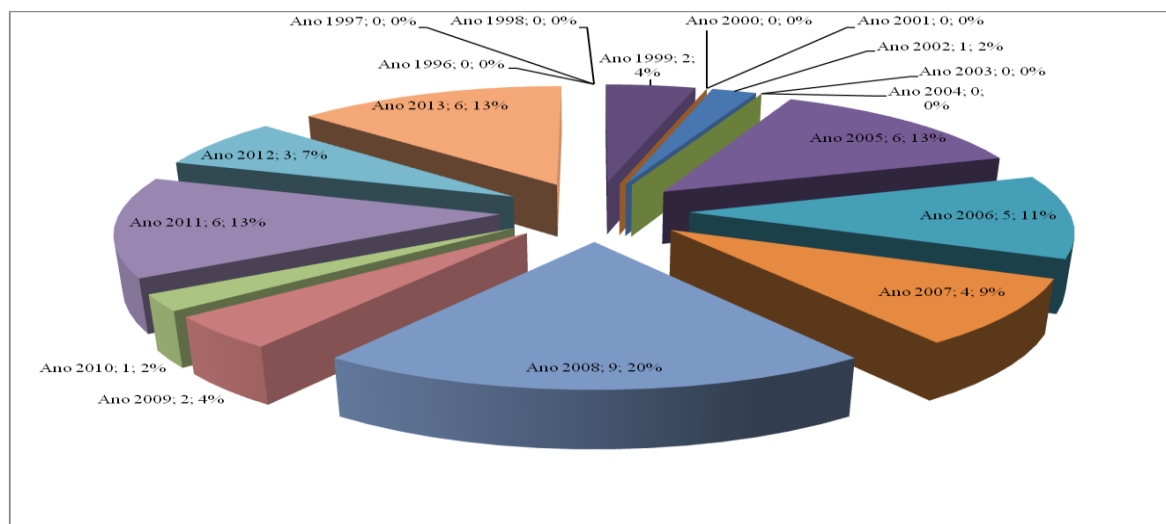
Com esse movimento, notei então que a produção de conhecimento sobre o tema inseriu-se numa lógica de descontinuidade que ora se aqueceu e ora arrefeceu no campo da produção de pesquisas científicas no Brasil. Pude ainda observar que a produção sobre o tema cresceu somente a partir do ano de 2006, atingindo um percentual expressivo em 2008. Num

ritmo de discontinuidades, o ano de 2013 apresentou um baixo índice de produção em relação aos anos anteriores e posteriores ao ano de 2006.

Conforme o levantamento realizado na fonte do IBICT, verificou-se que a produção de dissertações sobre a temática não registrou nenhuma ocorrência no ano de 2001.

Tendo visualizado a produção de obras históricas sobre o tema na forma de dissertações, passo então a apresentá-la como ela se organizou historicamente sob a forma de Teses doutorais. Vejamos então o gráfico que segue:

GRÁFICO VII- SÉRIE HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DE TESES POR ANO DE DEFESA



FONTE: IBICT

Tendo consolidado as informações acima, notei que, de um modo não diferente ao ocorrido com as dissertações, a produção de conhecimento histórico sobre o tema na forma de teses doutorais também se apresentou num movimento bastante descontínuo. Nesse caso, a maior concentração de pesquisas se deu no ano de 2008 com 9,20 % sobre a produção geral das 45 teses.

Outra observação é que num movimento decrescente, os anos de 2013, 2011 e 2005 apresentaram um percentual comum de 6,13%. Sequencialmente, apareceu o ano de 2006 com apenas 5,11%, o ano de 2007 com 4,9%, os anos de 1999 com 4% dessas pesquisas, em seguida virão o ano de 2012 com 3,7%, o ano de 2009 com 2,4% e finalmente os anos de 2002 e 2010 com percentual comum de 1,2% cada.

Pelo gráfico, percebe-se que a quantidade da produção de pesquisas chegou até o ano 2013 com o mesmo percentual que apresentou em 2005, que era de 6,13%. Pelo levantamento feito na fonte histórica utilizada, não houve produções de teses nos anos de 1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002 e 2004 demonstrando uma enorme lacuna desse tipo de produção nos anos mencionados.

Buscando contextualizar historicamente essas informações, tenho a pontuar que a cíclica e polêmica questão da imputabilidade penal dos adolescentes, expressa tanto na mídia quanto em documentos oficiais⁵⁴, pode ter sido um dos motivos que fez aquecer e esfriar o campo da pesquisa no Brasil em dados momentos históricos.

Observou-se pelo movimento da produção de conhecimento sobre o tema que as maiores incidências das teses doutorais ocorreram a partir do ano de 2005, atingindo um maior número de produção temática no ano de 2008.

Posso destacar então que o período de expansão no número de teses doutorais sobre o tema, evidenciado partir do ano de 2005, coincidiu com um momento em que surgiram no Brasil diversos documentos oficiais⁵⁵ elaborados para denunciar as irregularidades nos sistemas socioeducativos do país.

Sobre o ano de 2008, destaco que esse foi um ano de forte expressão das ações iniciadas para comemoração dos 18 anos do ECA no Brasil. Nesse momento houve forte mobilização de atores do chamado sistema de garantia de direitos que exigiam a implantação do ECA com maior efetivação.

⁵⁴ Entre esses documentos esta a proposta de emenda constitucional a PEC 33/2012, de autoria do senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP) que recomenda a alteração do artigo 228 da CF, propondo a famigerada redução da maioridade penal, o que tem causado a mobilização de diversos órgãos, dentre eles a Ordem de Advogados do Brasil (OAB), assim como o Conselho Nacional de Assistência Social que, inclusive, divulgou nota de repúdio (acessível no endereço eletrônico: <http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/cnas-repudia-pec-33-2012-sobre-reducao-de-maioridade-penal>). A CCJ derrubou a PEC na sessão de 19/02/2014, com 11 votos contrários e 8 favoráveis. Contudo, na atualidade, tal proposta tem ganho força sendo que sua constitucionalidade e legalidade técnica legislativa foi aprovada no CCJ, em sessão tumultuada, no dia 31/03/2015 com 42 votos a favor e 17 contra. No momento de escrita desta parte do trabalho uma comissão especial encontrava-se analisando o mérito da proposta para fins de aprovação da mesma no senado.

⁵⁵ Entre esses documentos, cito o relatório “Na escuridão: Abusos ocultos contra jovens internos no Rio de Janeiro” elaborado no ano de 2005 pela ONG Human Rights Watch. Este documento encontra-se disponível no endereço eletrônico <http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/brazil0605pt.pdf>

Além desses pontos, é possível dizer, ainda, que o aparecimento dessas pesquisas coincidiu com o contexto de lutas travadas pela superação das inúmeras violações de direitos humanos nos sistemas socioeducativos brasileiros geradas, sobretudo, pelas discussões do SINASE a partir do ano de 2006, onde o foco central almejou frear o quadro crescente de internações de adolescente negros e pobres no Brasil, entendido aqui como expressões ainda muito presentes nas desigualdades próprias de uma sociedade capitalista, que tem em sua gênese distribuição injusta de riquezas e bens.

A construção histórica do SINASE, por sua vez, pode ser considerada fruto dos embates que vêm sendo travados entre Estado e sociedade brasileira, respondendo apenas parcialmente às demandas operacionais decorrentes da aplicação das medidas socioeducativas em escala nacional.

Sem dúvida a concretização de um sistema articulado seria mesmo um avanço, diante das parcas experiências democráticas brasileiras. Calcado no respeito aos Direitos Humanos, na responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado e na reafirmação do adolescente como “sujeito de direitos” anunciado pelo ECA, o SINASE se transformou no mais novo discurso oficial da inclusão de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil, prevendo a articulação das políticas públicas através do Sistema de Garantia de Direitos. Assim sendo, traz orientações que se baseiam na pedagogia e na ética, para uma atuação na perspectiva de ampliação da proteção social e emancipação desse tipo de sujeito (SINASE, 2006), numa sociedade ainda solapada em que *“os indivíduos são submetidos às ações de controle social para o monitoramento da pobreza declarada, que sobrepujam os limites da tão propalada liberdade de um Estado de Direito”* (MOREIRA, 2012, p.77).

Nota-se que O SINASE, transformado em lei no ano 2012, tem sofrido as consequências de ser gestado no âmago do atual sistema capitalista e, assim, juntamente com seu discurso, tem se consolidado cada vez mais processos de “criminalização dos pobres” (BATISTA: 2003) como mecanismos seletivos e controladores de determinados segmentos sociais. Reconhecendo o SINASE como processo em andamento, considero que ainda é prematuro analisar os caminhos assumidos em cada Estado da Federação, a partir das orientações apresentadas para esse sistema. Porém, neste estudo, pude notar que tal sistema tem estado presente no mundo científico como alvo de estudos e pesquisas diversas.

UNIFOR, UFRB, UFRJ, UFPA, UFAL, UERJ, UCB com 2,1% cada e UCPEL, UFG, UFSC, UFS, UNICAMP, UNIVOVE, UNISANTOS, FAMERP com 1% cada.

Tais informações demonstraram que a produção de dissertações sobre o tema estava concentrada em sua maioria na região Sudeste, de modo enfático em São Paulo, e depois no Sul do Brasil, com a predominância em Porto Alegre. Cabe-me ressaltar que sendo o Brasil a 4ª população carcerária no mundo, é nessa região que estão os maiores índices de encarceramento de adultos e adolescentes no país. Assim, demonstra o Ministério da Justiça com os dados da INFOPEN⁵⁶, que os Estados com a maior população carcerária são: 1º lugar **São Paulo** (219.053), e 3º **Rio de Janeiro** (31.510).

Reportando-me para o sistema socioeducativo, destaco o levantamento feito pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República⁵⁷ que apontou: no ano de 2012, 46% das unidades de privação de liberdade do país se encontravam alocadas na região Sudeste, sendo que a cidade de São Paulo alocava a maior população de adolescentes e jovens encarcerados no Brasil, atingindo nesse ano o quantitativo de 6.388 adolescentes privados de liberdade nesse Estado. A meu ver, pode ser essa uma realidade que fez predominar a produção historiográfica sobre o tema nessa Região.

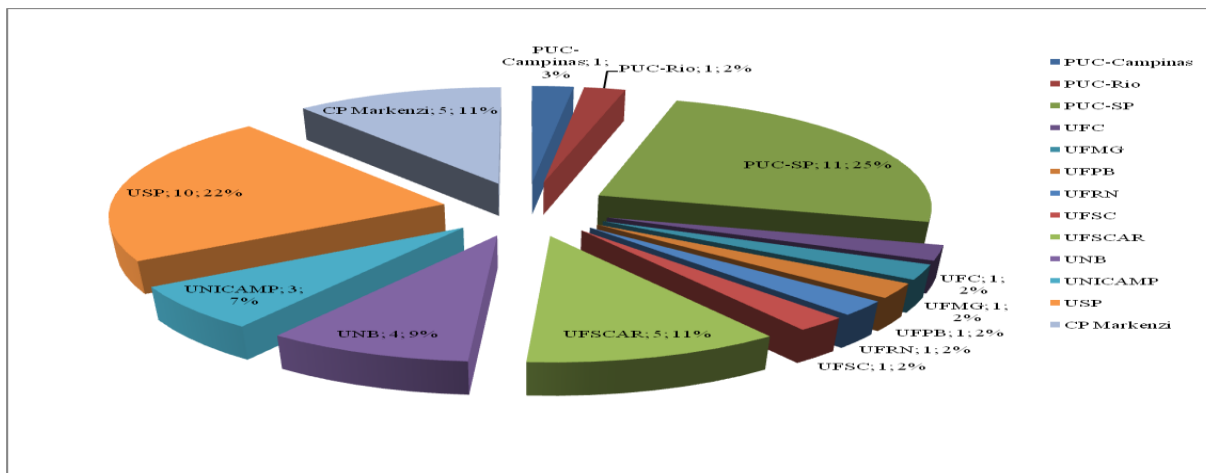
Na região Norte foi encontrado apenas 2 pesquisas, ambas remanescentes do programa de Psicologia da UFPA, o que revelou a existência de uma grande lacuna histórica, no que diz respeito à produção científica sobre esse complexo fenômeno na realidade amazônica. É importante destacar que o Mapa da violência apontou no ano de 2014⁵⁸, um expressivo crescimento das taxas de homicídio da população jovem e negra no Brasil, quando o Estado do Pará assumiu o 6º lugar, como um dos polos onde mais eclodia esse tipo de violência no Brasil. Tal realidade indica a necessidade de uma produção historiográfica que ajude a problematizar e compreender tal fenômeno na Amazônia em sua multifatorialidade. No entanto o que se notou foi a escassez dessa produção. Quanto à produção histórica de teses doutorais, a realidade se expressa da seguinte forma:

⁵⁶ Refiro-me ao *Levantamento Nacional DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIA SINFOPEN - JUNHO DE 2014* disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terceira-relatorio-depen-versao-web.pdf>

⁵⁷ Refiro-me ao levantamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>

⁵⁸ Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf

GRÁFICO VIX- SÉRIE HISTÓRICA DAS TESES POR INSTITUIÇÃO DEPOSITÁRIA



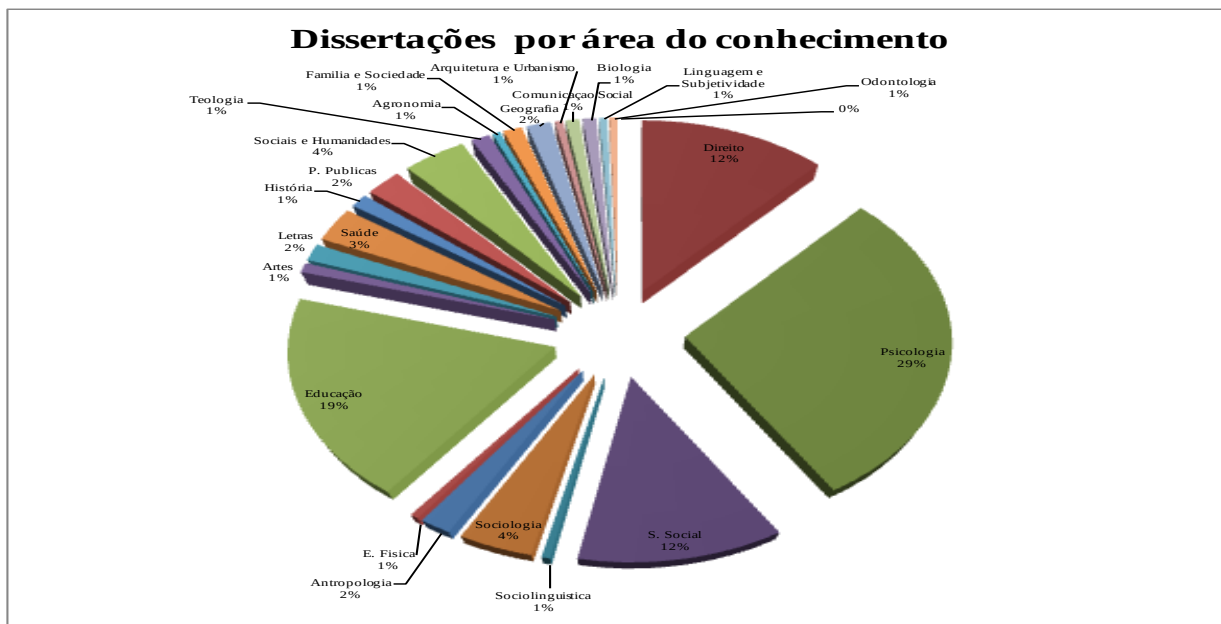
Fonte: IBICT – 2014

O gráfico acima demonstrou que apenas 14 das 95 instituições depositárias do IBICT fizeram circular teses doutorais sobre o tema. Esse número compreende um percentual de 12,8% das instituições, estando bem abaixo do percentual apresentados no Mestrado, que é de 56%.

Entre as instituições depositárias, a PUC-SP e a USP emergiram como aquelas que mais publicaram teses na área, cada uma com 11,25% e 10,22% respectivamente. Na sequência apareceram a UFSCAR e MAKENZIE com 5,11% cada, UNB com 4,9%, UNICAMP com 3,7%, PUC-CAMPINAS com 1,3%, seguida da UFRN, PUC-RJ, UFSC, UFC, UFMG, UFPB, todas com 1,2% cada. Observou-se com o exposto que a produção de teses doutorais sobre o tema de um modo geral, também se concentrou majoritariamente na região Sudeste do Brasil, com predominância na cidade de São Paulo.

Mas, em torno de quais áreas de concentração são realizados esses estudos? Ilustrar tal realidade implicou num passo importante para que começasse então a destacar como o campo da educação, que é foco central deste trabalho, resplandeceu no campo científico. Neste momento, passo então a demonstrar dados sobre as áreas de concentração das obras históricas levantadas:

GRÁFICO X- SÉRIE HISTÓRICA DE DISSERTAÇÕES POR ÁREA DE CONHECIMENTO

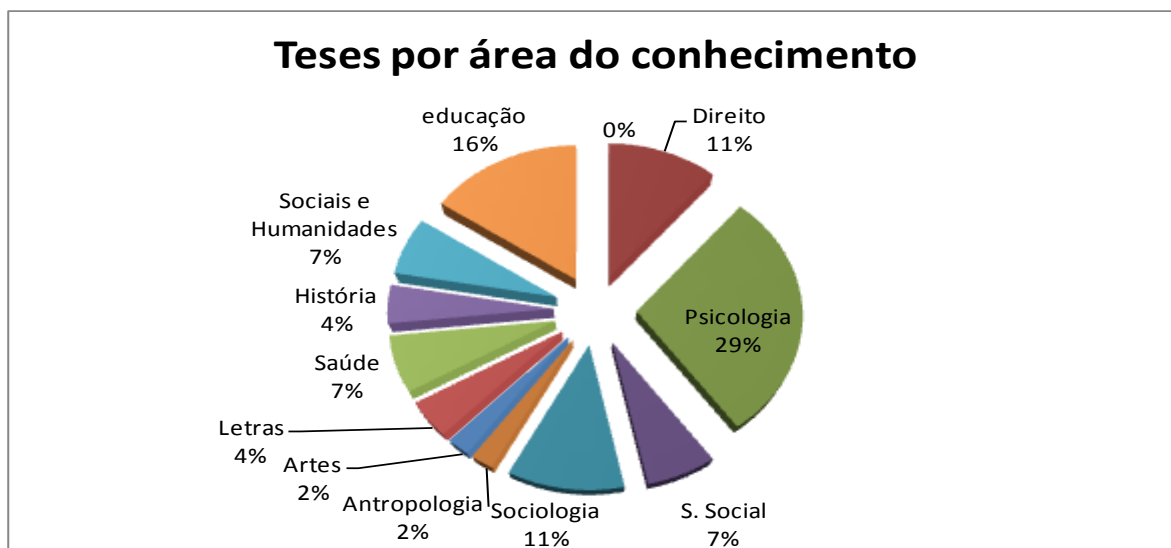


Fonte: IBICT

Na leitura interpretativa desse gráfico, verificou-se que a produção de dissertações sobre o tema aglutinou-se, em sua maioria, na área da Psicologia, onde essa produção apresentou um percentual de 29% sobre a produção nacional de dissertações, que é de 288. Seguidamente, apareceu o campo da Educação com 19% dessa produção. A série histórica prosseguiu com as áreas do Serviço Social e do Direito com 12% cada, das Sociais e Humanidades e Sociologia com 4% cada, a área da Saúde com 3%, depois da Antropologia, das Letras, das Políticas Públicas e da Geografia, todas com 2% cada. Finalmente viu-se que as áreas da História, da Família e Sociedade, da Teologia, das Artes, da Comunicação Social, da Linguagem e Subjetividade, da Odontologia, da Educação Física, da Biologia, da Arquitetura, da Agromonia, e da Sociolinguística apresentaram o percentual de 1% cada sobre o total geral dessas produções.

No que concerne à produção de teses doutorais, a realidade se expressou de um modo bem aproximado, conforme se explicitaram as informações constantes no gráfico a seguir:

GRÁFICO XI- SÉRIE HISTÓRICA DAS TESES POR ÁREA DO CONHECIMENTO



Fonte: IBICT

Verificou-se com esse gráfico que similarmente ao que ocorreu na produção de dissertações, as teses doutorais, em sua maioria, também se concentrou na área da Psicologia, apresentando um percentual de 29,% sobre a produção total das 45 teses.

Em seguida, emergiu a área da Educação, que apresentou 16% desse total. Na sequência notei o aparecimento dos campos da Sociologia e do Direito, com 11% cada, depois o Serviço Social e Social e Humanidades e Saúde, com 7,% cada; depois viu-se as áreas das Letras e da História, com 4% cada e, finalmente, a área da Antropologia e das Artes, perfazendo 2% cada sobre a produção total.

Logo percebi que a maioria das obras históricas materializadas na forma de teses e dissertações trouxeram, em suas formulações, influências da Psicologia, que certamente repercutirá no campo concreto das formas de atendimento aos adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil, oferecendo-lhe explicações sobre os modos subjetivos e objetivos de existência desses sujeitos, numa realidade marcada por graves contradições. Tal constatação me conduziu a pensar sobre alguns pontos importantes sobre a preponderância da Psicologia nessas pesquisas.

Primeiramente, conforme as referências teóricas de BLEGER (1984, p.191), assim como ocorreu com a sociedade capitalista atual e, de um modo geral com as Ciências

Humanas e Sociais, o campo da Psicologia tem enfrentado um “estado de crise”. Diante disso, esse autor passou a firmar que tal campo tem sido alvo de questionamentos críticos acerca de seu caráter ideológico e psicologizante, abstrato do homem e de suas relações podendo, portanto, ser algo que pode converter-se em instrumento a favor da ideologia capitalista, monopolista, na medida em que não consiga apreender o sujeito histórico-social em sua totalidade.

Nesse mesmo sentido é que URT (2003, p.52)⁵⁹ também nos alertará que toda e qualquer postura reducionista deste campo pecará por *“isolar e privilegiar apenas aspectos de uma dada realidade, percebendo esta de uma forma estática e imutável”*.

Conforme a expressão dessa última autora, a Psicologia, alicerçada num patamar científico (neo) liberal, vem funcionando como um saber a serviço da alienação, atuando como instrumento de poder de adaptação e ajustamento dos sujeitos ao meio, estando então comprometida com as estratégias de consolidação de uma ideologia do poder dominante.

No contraponto disso, a autora defendeu que esta Ciência também pode agir a serviço da transformação social, desde que ela rompa com essas estruturas ideológicas do capitalismo e mantenha o compromisso de desvelar o aparente e desocultar o real.

Corroborando com a autora, defendo que a realidade de milhões de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil, necessita ser analisada a partir de uma Psicologia sob o viés histórico-crítico, que se fundamente na materialidade histórica dos fenômenos sociais, por essa perspectiva se caracterizar pela definição de que “o objeto da Psicologia é o reflexo do mundo externo no mundo interno”, ou seja, *“a interação do homem com a realidade; não o mundo interno em si mesmo, mas a atividade consciente do homem, que se compreende em sua história social, relacionada diretamente com o trabalho e com a linguagem”* URT (2003, p.58).

Contudo, destaco que, mesmo que se resolvam todas as questões ideológicas do campo da Psicologia, não será unicamente nela que serão encontradas respostas para as pungentes questões que cercam o adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil. No meu

⁵⁹ Segundo a autora: “Essa Psicologia que se pretende concreta e contextualizada, deve partir de modelos teóricos que considerem o homem como um ser histórico-social e deve ter como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica”. (URT, 2003 p. 56).

ponto de vista, estas só poderão ser respondidas através de uma articulação com o processo histórico- político e econômico em sua totalidade, que se manifesta na luta contra a excessiva penalização e criminalização da pobreza e, consequentemente, contra o capital. Sobre isso, não só a Psicologia, mas a Educação, a Sociologia, o Direito, o Serviço Social e tantas outras áreas do conhecimento humano terão sempre muito a contribuir.

2.2.5. PRINCIPAIS TEMÁTICAS HISTÓRICAS ABORDADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Após ter identificado e problematizado as questões acima, prossegurei minha análise histórica dando ênfase aos temas e assuntos que entrecortam os objetos de estudos dos diversos autores das obras históricas encontradas. Para melhor ilustração desse aspecto, realizei uma categorização dos assuntos abordados no conjunto das obras. Segue então uma tabela com a distribuição dos principais assuntos categorizados nas mesmas.

TABELA II - CATEGORIZAÇÃO HISTÓRICA DE ASSUNTOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES RASTREADAS NA BDTD DO IBICT

ASSUNTO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES POR ANO	TOTAL
Assistência	1 (2005),1-(2006),1-(2013),	3
História da infância, adolescência (como objeto central)	1-(2005)	1
História da legislação, aspectos sócio-jurídicos das medidas socioeducativas	1-(2002),1-(2003),6-(2005),4-(2006), 4-(2007), 11-(2008), 8-(2009), 5-(2010), 2-(2012), 1-(2013)	43
Políticas públicas voltadas para adolescentes em conflito com a lei	1-(2000), 1-(2006), 2-(2007), 2-(2008), 1-(2009), 2-(2010), 1-(2011)	10
Mídia, Representações sociais, memórias, narrativas, sentidos da infância e adolescência em conflito com a lei e suas famílias.	1-(1999)1-(2003), 1-(2005), 6-(2006), 3-(2007), 6-(2008), 5-(2009), 7-(2010), 10-(2011), 2-(2012), 1-(2013),	43
Bibliografias sobre infância, adolescência.	1-(2008)	1
Adolescente em conflito com a lei e família	2-(2004), 1-(2003), 3-(2006), 6-(2007), 4-(2008), 3-(2010), 1-(2011), 5-(2012)	25
História da escola, processos educacionais, formação de professores e as medidas socioeducativas	1-(2003), 1-(2006), 3-(2007), 4-(2008), 1-(2009), 5-(2010), 3-(2011), 3-(2012), 9-(2013)	30
Concepções e práticas de punição e socialização, responsabilização, institucionalização, privação de liberdade de adolescentes	1-(1999),1-(2000), 3-(2002),2-(2003), 5-(2005), 8-(2006), 4-(2007), 7-(2008), 6-(2009), 5-(2010), 4-(2011), 10-(2012), 5-(2013)	57
Marginalidade, infratores, delinquência, “desviante”, “transviado”, situação de rua, violência e adolescência	2-(1999), 2-(2003), 3-(2005), 1-(2006), 1-(2007), 3-(2009), 1-(2011), 2-(2013)	15
Instituições religiosas / Igreja, religião, Fé e Adolescência.	1-(1998), 1-(2006),	1
Violência contra a adolescência/criança	1-(2013)	1
Arquitetura / urbanismo, SINASE	1-(2011)	1
Gênero, etnia, Sexualidade e Adolescente em conflito com a lei	1-(1999), 1-(2005),1-(2006), 1-(2008), 2-(2009),1-(2011), 1-(2012),	8
Psicologia, psicanálise, psiquiatria e adolescente em conflito com a lei	1-(2006), 3-(2007), 2-(2008), 5-(2009), 6-(2010), 5-(2011), 7-(2013)	29
Demografia histórica da adolescência (perfil)	1-(2006), 1-(2012), 1-(2005)	3
Garantia de direitos na privação de liberdade	1-(1996), 1 -(1999), 2-(2005), 1-(2007),1-(2010)	6
Programas de PSC e Liberdade Assistida (atendimento, estrutura e funcionamento, Diretrizes, Princípios, sentidos)	1-(1998), 2-(2002), 1-(2003), 4-(2006), 5-(2007), 3-(2008), 2-(2009), 3-(2011), 2-(2012), 2-(2013)	25
Sistema de informação e comunicabilidade e adolescente em conflito com a lei	1-(1999),	1
Educação Física, Artes, Esportes, Lazer, Cultura e Adolescente em conflito com a lei.	1-(1997), 1-(1999), 1-(2003), 2-(2006), 1-(2010), 2-(2012)	8
Comportamento e Desenvolvimento psicossocial e Adolescente em conflito com a lei.	1-(2005), 2-(2010), 5-(2011), 2-(2012)	10
Educação Especial, processos inclusivos e Adolescentes em conflito com a lei, Adolescente “problema” / “anormal” / “excepcional”.	1-(2004), 1-(2005),	2
Saúde, drogas, Doenças e Adolescente em conflito com a lei	1-(1999),1-(2007), 2-(2009),3-(2012)	7
Linguagem social	1-(2006), 1-(2008)	1
Políticas para egresso	1-(2008),	1

Fonte: IBICT

O conteúdo dessa tabela demonstrou que os assuntos referentes às concepções e práticas de punição e socialização, responsabilização, institucionalização, privação de

liberdade de adolescentes encontraram-se destacados, perfazendo um total de 57 referências. Tais assuntos trazem consigo marcas históricas dignas de serem consideradas neste trabalho.

Relembrando a Historiografia analisada na primeira seção desse estudo viu-se, entre outras coisas que, muito embora organizada sob forma distinta de legitimidade, a privação de liberdade não isenta o adolescente que pratica atos infracionais no Brasil.

Nos discursos atuais do ECA e do SINASE, bem como nas obras históricas que foram encontradas sobre o tema, os termos, a (re) “socialização” a (re) educação, socialização, ao invés de castigo ou pena, constituíram eufemismos que se implantaram a partir de novos discursos que, embora sob termos diferenciados, não prescindiram das práticas de “privar de liberdade para educar” esse tipo de adolescente.

Quando se considera a onda crescente de encarceramento de adolescentes no Brasil, viu-se, pois, que novos discursos sobre a inclusão desses sujeitos têm ajudado a compor as faces de uma semântica ocultadora das consequências e sofrimentos reais, idênticos e, por vezes até pior, que aos imperantes da realidade carcerária de adultos.

É nesse sentido que MENDES (1994: p.44) afirmará: *“a questão da privação de liberdade para o mundo adulto é menos eufemística, menos hipócrita que no mundo do adolescente”*. Para esse autor, *“não existe privação de liberdade para adultos e adolescentes, mas sim existe a privação de liberdade e existe adulto e existe adolescente”*.

Existe também aquilo que autoras como a historiadora Vera Malagutti Batista (2005) refletiu como o “grande encarceramento”, práticas claramente expressas nos processos de “penalização da pobreza”, na militarização da segurança pública, na prisão em massa e nos perversos processos de ocupação e “pacificação” de comunidades pobres no Brasil que, com o auxílio da mídia produtora da subjetividade capitalista, vem transformando esses territórios sociais no “lôcus do mal”, “lôcus do crime”, “lugar do perigo” e seus habitantes, geralmente desprovidos, transformados em “demônios”, potenciais criminosos comuns que precisam ser separados da “boa” sociedade e depois (re) “socializados”.

Conforme ficou demonstrado com a historiografia da primeira seção desse trabalho, o advento da prisão surgiu junto com o capitalismo, portanto ela é fruto dele. Fundado pela inquisição, esse mecanismo se consolidou, sobretudo, na defesa da propriedade privada a

partir da revolução burguesa e tem sido cada vez mais consolidado na sociedade atual, como o mecanismo de expurgar e punir pobres.

Nesse esquema do capital se tem feito a opção pela discussão do crime pelo seu lado mais prático, por exemplo: é discutido se o adolescente cometeu um crime ou não, caso positivo, qual a forma de responsabilizá-lo, puni-lo, institucionalizá-lo, (re) socializá-lo. Contudo, se vê que os conflitos que geram suas condutas, têm historicamente permanecido intocáveis. Nesse aspecto, Vera Malagutti citando o jurista Nilo Batista nos ajuda a pensar que: *“as políticas criminais num contexto capitalista tem sido um fetiche importante, porque encobre toda conflitividade social”* assim assevera que atrás de toda criminalização existe um conflito social intocado⁶⁰.

Diante dessas contribuições autorais, asseguro que obras históricas as quais se reportaram às concepções e práticas de punição e socialização, responsabilização, institucionalização, privação de liberdade de adolescentes precisam ser analisadas, também, por meio de vieses críticos que auxiliem na transposição dessa realidade e não na sua manutenção. Nisso implica verificar se os autores dessas obras estão ou não situados nas trincheiras de resistência e truculência do Estado Penal e Capitalista atual, que tem mantido muitos trabalhadores brasileiros presos dentro e fora das prisões.

Além dos assuntos supracitados, a categorização dos temas históricos demonstrou outros em 91 obras históricas que, de um modo geral, trataram de assuntos relacionados a propostas, projetos, programas, políticas de atenção para adolescentes. Assim, entre tais assuntos estão: políticas públicas voltadas para adolescentes em conflito com a lei com 10 obras; Linguagem Social, temas sobre Políticas para egresso, Sistema de Informação e Comunicabilidade e adolescente em conflito com a lei, Parâmetros Arquitetônicos e o SINASE com 01 obra cada. Além desses, tem-se os temas Garantias de Direito de adolescentes na privação de liberdade com 06 obras, Programas de PSC e Liberdade Assistida (atendimento, estrutura e funcionamento, diretrizes, princípios, sentidos) com 25 obras; Educação Física, Artes, Esportes, Lazer, Cultura e Adolescente em conflito com a lei com 08 obras; os temas Saúde, Drogas, Doenças e adolescente em conflito com a lei com 07 obras e, finalmente, 30 obras que se referem ao campo da Educação, concentrando temas referentes à

⁶⁰ BATISTA, Vera Malagutti 2013 citações e referências extraídas do vídeo disponível em <https://youtu.be/FRgAs5sR7Gw>

História da escola, processos educacionais, formação de professores e as medidas socioeducativas.

O restante da historiografia encontrada configurou um total de 182 obras históricas que se reportaram a assuntos concernentes à História da infância, adolescência (como objeto central), Violência contra adolescentes e crianças, Instituições religiosas / Igreja, Religião, Fé e Adolescência e Bibliografias sobre infância, adolescência, cada um desses temas com uma obra produzida. Os temas da História da legislação, aspectos sócio-jurídicos das medidas socioeducativas, com 43 obras. Mídia, representações sociais, memórias, narrativas, sentidos do adolescente em conflito com a lei e famílias, com 43 obras. Temas da adolescência em conflito com a lei e suas famílias, com 25 obras. Temas sobre Marginalidade, infratores, delinquência, “desviante”, “transviado”, situação de rua, violência e adolescentes, com 15 obras produzidas. Temas sobre Gênero, etnia, Sexualidade e adolescente em conflito com a lei, com 08 trabalhos. Psicologia, Psicanálise, Psiquiatria e adolescente em conflito com a lei, com 29 trabalhos. Demografia histórica da adolescência (perfil), com 03 obras produzidas. Temas sobre Comportamento e Desenvolvimento psicossocial e Adolescente em conflito com a lei, com 10 obras. Educação Especial, processos inclusivos e adolescentes em conflito com a lei, adolescente “problema”, “anormal”, “excepcional”, com 02 obras produzidas.

Sobre os sujeitos históricos dessa produção, posso assinalar que esta Historiografia os compreendeu a partir dos hiatos e lacunas históricas pelas quais estes vêm sendo assistidos no Brasil, considerando-os a partir de elementos que lhes faltam, sejam eles materiais ou não. Assim, vemos que 91 autores conceberam em suas obras históricas os adolescentes como objeto de assistência e de outras formas de atendimento, buscando pensar sobre como, diante de uma sociedade moderna e capitalista, a eles poderia ser garantido um melhor lugar.

Na mesma direção, verificou-se ainda que a maioria das referências (182) produziu suas obras a partir da experiência de como esse sujeito vem se constituindo no Brasil. Nota-se então o esforço teórico por uma definição da subjetividade desses sujeitos a partir de elementos próprios a eles. Os assuntos encontrados também deixaram transparecer maior preocupação com a história de adolescentes oriundos de classes empobrecidas.

Mas sobre os autores desse trabalho, o que revelou a Historiografia sobre eles e suas trajetórias?

2.2.6. PERFIL DOS HISTORIADORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Buscando demonstrar um pouco da dinâmica da produção das obras históricas encontradas e a dinâmica de produção em que se inseriram alguns de seus elaboradores (em sua maioria mulheres), decidi compor um quadro situacional que indicou interessantes movimentos da produção histórica sobre o tema. Para organizar este quadro, pesquisei o Currículo Lattes de cada um dos 45 historiadores das teses doutorais rastreadas no BDTD do IBICT. Desse modo, ressaltai aspectos sobre o ano, tema, locus, área, de suas pesquisas, bem como informações sobre o movimento de transição desses autores, quando de suas travessias do Curso de Mestrado para o Doutorado. Destaco que, apesar das diversas tentativas efetivadas, não consegui acessar informações autorais das pesquisadoras SILVA (2008) e PEREIRA (2008), ficando estas sem registro. Vejamos então o quadro a seguir:

QUADRO I- PESQUISADORES(AS): TEMPO, ESPAÇO, ÁREAS E TEMAS DE SUAS PESQUISAS

PESQUISADOR/A	MESTRADO				DOUTORADO			
	Ano	Tema	Área	Instituição	Ano	Tema	Área	Instituição
MOSQUEIRA	2008	À procura de sentido da atenção psicológica com adolescentes em privação de liberdade	Psicologia Social	USP	2013	A demanda por avaliação psicológica de adolescentes infratores: reflexões a partir de narrativas de atores da justiça juvenil e de psicólogas de equipe técnica do juízo	Psicologia Social	USP
LUSTOSA	2005	O gozo do alcoolista	Psicologia	UFC	2013	Dispositivos Socioeducativos, Biopolítica e Governamentalidade.	Sociologia	UFMG
YOKOMISO	2007	Violência e descontinuidade psíquica: um estudo sobre a Fundação Casa	Psicologia Social	USP	2013	Família, comunidade e medidas socioeducativas: os espaços psíquicos compartilhados e a transformação da violência	Psicologia Social	USP
CASTRO	2002	Violência dominada? - Estudo de uma escola de ensino médio em Rio Branco-Acre	Ciências Sociais	PUCSP	2013	Representações e racionalização nos processos de adolescentes em conflito com a lei em Rio Branco-AC no período de 1970 – 2008	Sociologia	UFSCAR
CASTRO	2008	Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva	Psicologia Clínica	USP	2013	Funcionamento psíquico de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto	Psicologia Clínica	USP
FERNANDES	2003	Brasilidade na ópera: Um paralelo entre Malazarte de Lorenzo Fernandez e Pedro Malazarte de Camargo Guarnieri	Musicologia	USP	2012	Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral	Artes	UNICAMP
BORBA	2008	Educadores sociais e suas práticas junto a jovens: o cotidiano de Ongs na cidade de Campinas-SP	Educação	UFSCAR	2012	Juventude marcada: relações entre ato infracional e a Escola Pública em São Carlos-SP	Educação	UFSCAR
FIALHO	2006	Qualidade de vida na infância: visão de alunos da rede pública e privada de ensino.	Educação e Saúde	UNIFOR	2012	A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflitos com a lei	Educação História e Memória	UFC
GUIMARAES	2000	A Crise do Regime Militar e o Terrorismo de Direita: O Caso Riocentro como Paradigma	Ciências Sociais	UFSCAR	2011	Trajetória e perfil dos adolescentes em conflito com a lei, atendidos pelo NAI- São Carlos-SP	Sociologia	UFSCAR

REIS	2007	O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo.	Letras	UFMG	2011	O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores	Letras	UFMG
MOREIRA	2004	A produção textual em livros didáticos: um contraponto entre teoria e prática	Letras	UFRGS	2011	As relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes internados	Letras	UFRGS
DE PAULA	2004	A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional	Sociologia	USP	2011	Liberdade assistida: punição e cidadania na cidade de São Paulo	Sociologia	USP
ESTEVAM	2005	Representação Social dos adolescentes infratores sobre a Instituição ressocializadora e a medida socioeducativa de privação de liberdade: inclusão ou exclusão social	Psicologia Social	UFPB	2011	Resiliência, Valores humanos e Suporte Familiar em Adolescentes em Conflito com a Lei	Psicologia Social	UFPB
PRECOMA	2001	Atuação dos pedagogos - entre olhares e provocações: um estudo sobre o trabalho pedagógico realizado por uma orientadora educacional e uma supervisora escolar em uma escola da rede municipal de Curitiba	Educação	UNICAMP	2011	Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência.	Educação	UNICAMP
SANTOS	2002	A potência orgástica e sua relação com a gravidez e o parto	Saúde e Sexualidade	UGF	2010	A formação do temperamento da fecundação ao desmame e o comportamento infrator na adolescência.	Saúde	UNICAMP
ANDRETTA	2005	Entrevista motivacional em adolescentes infratores	Psicologia	PUCRS	2009	A efetividade da entrevista motivacional em adolescentes usuários de drogas que cometeram ato infracional.	Psicologia	PUCRS
FUCHS	2004	Entre o direito legal e o direito real: o desafio à efetivação da cidadania do adolescente autor de ato infracional	Políticas Sociais	UNB	2009	Telhado de vidro: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade - análise nacional no período de 2004-2008	Políticas Sociais	UNB
FONTES	2004	A força do afeto na família: uma possibilidade de interrupção da prática infracional de adolescentes	Psicologia Social	PUCSP	2008	Laços intergeracionais na família em contexto infracional: quando a relação avós e netos pode ser libertadora.	Serviço Social	PUCSP
CESTARI	1990	Les Représentations Sociales du Risque de Catastrophes Nucleaires au Brésil, Ano de Obtenção	Psychologie Sociale	EHESS, França.	2008	Filhos Do Desamparo, Filhos Que Amparam - Significações sobre a parentalidade de adolescentes - pais em medida de liberdade assistida	Psicologia Clínica	UNB
EVANGELISTA	1992	Para onde vai o adolescente, autor de atos infracionais, egresso da FEBEM/RN	Administração	UFRN	2008	Barreiras da sobrevivência: angústias e dilemas de jovens infratores pós-institucionalização	Ciências Sociais	UFRN
LAZZARI	1998	Panaceia Burocrática: Uma Secretaria do Governo para crianças e adolescentes do estado de São Paulo	Ciências Sociais	PUCSP	2008	Os Anéis da Serpente: Dispositivos de Controle e Tecnologias da Proteção	Ciências Sociais	PUCSP
EGGER	1983	Análise Sociológica da Dogmática Jurídica: a dogmática como epistemologia, como doutrina e como ideologia.	Direito	UFSC	2008	Mediação Comunitária Popular: uma proposta para além da conflitologia	Direito	UFSC
PADOVANI	2003	Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção.	Educação Especial	UFSCAR	2008	Resolução de Problemas com adolescentes em conflito com a lei: Estratégias de mensuração e intervenção	Educação Especial	UFSCAR
ALVARES	2000	O ônus da prova no processo penal brasileiro,	Direito	PUCSP	2008	A responsabilidade civil do representante legal do adolescente infrator e a obrigação de reparação do dano	Direito	PUCSP
MARQUES	2001	Avaliação de Programas Educacionais: O Programa Escola Jovem	Educação	UNICAMP	2008	Implementação de política pública: uma leitura a partir da esfera federal: política de atendimento do adolescente em conflito com a lei no Brasil	Educação	UNICAMP
FRANCO	2000	Desvendando o campo da psicologia da saúde: revisão de artigos selecionados	Ciências Médicas	UNICAMP	2008	Uma casa sem regras: representações sociais da FEBEM entre seus trabalhadores	Psicologia Social	USP

HOLZMANN	1982	Proposta de desenvolvimento integral do educando: jogos espontâneo-criativos	Educação	UFPR	2006	Jogos Espontâneos-Criativos nos Processos de Desenvolvimento da Comunicação, Autonomia e Integração: uma proposta de intervenção sistêmica para grupo multifamiliar em situação de risco.	Psicologia	PUCSP
SILVA	*	NÃO ENCONTRADO	*	*	2006	*	*	*
PEREIRA	*	NÃO ENCONTRADO	*	*	2006	*	*	*
ARAÚJO	1983	Análise dos componentes cognitivos e emocionais, na construção real em crianças de 3 a 6 anos de diferentes classes sociais.	Psicologia	PUCRIO	2006	"Pai, aproxima de mim esse cálice": significações de juizes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça.	Psicologia	UNB
GALLO	2000	Ensino de reconhecimento de palavras com base em procedimentos de aprendizagem sem erro	Educação Especial	USCAR	2006	Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção	Educação Especial	UFSCAR
FERREIRA	2001	Direito à saúde no Estatuto da Criança e do Adolescente	Direito	PUC	2006	Liberdade assistida no Estatuto da Criança e do Adolescente: aspectos da luta pela implementação de direitos fundamentais.	Direito	PUC
COLOMBO	2002	O adolescente infrator e o sistema de ensino paranaense: a trajetória da "Escola para Menores Professor Queiroz Filho".	Educação	UFPR	2007	Adolescência infratora paranaense: história, perfil e prática discursiva.	História	UNB
DIAS	2001	Educação e Direitos Humanos: em busca de uma nova hegemonia	Educação	USP	2007	Educar e Punir: Um estudo sobre programas educacionais da FEBEM: dilemas contemporâneos.	Educação	USP
ROMAN	2001	Professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico	Psicologia Educacional	USP	2007	Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie	Psicologia Educacional	USP
LIMA	2001	Direito e Previsibilidade: sentenças judiciais para os crimes de estelionato em Londrina.	Sociologia	UFPR	2007	Internação provisória, liberdade assistida e jovens assassinados.	Ciências Sociais	PUSP
REPOLL	2001	Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados.	Psicologia	UFRGS	2005	Construção, validação e normatização de uma bateria de cinco escalas para avaliação de ajustamento psicológico em adolescentes.	Psicologia	UFRGS
SCHUCH	1988	Carícias, Olhares e Palavras: Uma Etnografia sobre o Ficar entre Jovens Universitários Solteiros de Porto Alegre/RS	Antropologia	UFRGS	2005	Práticas de Justiça: Uma Etnografia sobre o Campo de Atenção ao Adolescente Infrator depois do ECA	Antropologia	UFRGS
SILVA	*	Não encontrado	*	*	2005	O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinquente em adolescentes infratores	Psicologia	UFRGS
SILVA	1999	Trabalho Infantil no Mercado Ver-o-Peso: uma realidade oculta do cartão postal	Serviço Social	PUCSP	2005	O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a proteção e a punição.	Serviço Social	PUCSP
AREND	1984	Um olhar sobre a família popular porto-alegrense (1886-1906)	História	UFRGS	2005	Filhos de criação: uma história dos menores abandonados no Brasil (década de 1930)	História	UFRGS
SALES	2011 1993	Une poétique de l'espace : dans Macunaima de Mario de Andrade et Terre Somnambule de Mia Couto e Marxismo, Ética e Socialismo	Literatura Geral e comparada	Université Sorbonne Nouvelle e UFRJ	2005	(In)visibilidade perversa: Adolescentes infratores como metáfora da violência, Ano de obtenção	Sociologia	USP
VINCENTIN	1992	Fronteiriços: uma geopolítica da delinquência	Psicologia Social	PUCSP	2002	A vida em rebelião: histórias de jovens em conflito com a lei	Psicologia Clínica	PUCSP
MEDEIROS	1994	Percepções dos atores sociais que coordenam programas de atenção às crianças e aos adolescentes em situação de rua no município de Ribeirão Preto (SP)	Enfermagem	USP	1999	Olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua	Enfermagem	USP
FERREIRA	1992	Especialista	Saúde	USP	1999	Desenvolvimento de um sistema de informações, em Intranet, para uma organização responsável pelo atendimento ao adolescente em conflito com a Lei (FEBEM/SP)	Medicina Patologia	USP

Para melhor transparecer as informações desse quadro realizei o seu detalhamento demonstrando informações sobre o tempo em que cada um dos/as pesquisadores/as acima transitou do curso do Mestrado para o curso de Doutorado. Com isso, procurei demonstrar como os elaboradores das obras históricas levantadas lidaram com os seus temas de pesquisas e como estes se movimentaram nos lugares de produção das mesmas. Com as lúpas necessárias, veja-se o conteúdo a seguir:

QUADRO II- TEMPO DE TRANSIÇÃO DO MESTRADO PARA O DOUTORADO POR PESQUISADOR

Tempo de transição	Pesquisador/a	Total
De 01 a 05 anos	MOSQUEIRA, CASTRO, BORBA, REIS, AMBRETA, FUCHS, FONTES, PADOVANI, FERREIRA, COLOMBO, REPPOLD, MEDEIROS.	12
De 01 a 10 anos	LUSTOSA, YOKOMISO, FERNANDES, FIALHO, MOREIRA, DE PAULA, ESTEVAM, SANTOS, LAZZARI, ALVARES, MARQUES, FRANCO, GALLO, DIAS, ROMAN, LIMA, SCHUCH, SILVA, VINCENTIN, FERREIR, GUIMARAES, PRECOMA	22
De 01 a 15 anos	CASTRO, SALES (*) ⁶¹	02
De 01 a 20 anos	CESTARI, SALES (*), EVANGELISTA	03
De 01 a 25 anos	EGGER, HOLZMANN, ARAÚJO, AREND,	04
	NÃO ENCONTRADA	02
	PASSOU DIRETO PARA O DOUTORADO	01

Fonte: Elaboração do autor

Com o detalhamento feito, verifiquei que **22**, ou seja, **48,8%** dos 45 pesquisadores demoraram em média 10 anos para transitar do curso de Mestrado para o Doutorado. O restante desses pesquisadores, **12**, ou seja, **26,6%** demorou de 01 a 05 anos; **02**, ou seja, **4,4%** demorou de 01 a 15 anos; **03**, ou seja, **6,6 %** de 01 a 20 anos, e **04**, ou seja, **8,8%** demorou de 01 a 25 anos.

Verifica-se, ainda, mesmo que a maioria desses pesquisadores na condição de Mestres, tenham participado ao longo dos anos mencionados como co-orientadores ou orientadores de outras pesquisas que se relacionam com seu objeto de estudo no Mestrado, grande parte deles apresentou relativa demora na atualização da sua produção científica na dimensão stricto sensu.

No tocante à vinculação ao espaço institucional de produção dessas pesquisas, observa-se que a grande maioria, ou seja, 30 desses pesquisadores, concluiu seu doutoramento

⁶¹ (*) A autora apresenta dois mestrados, sendo um cursado em 1993 e outro em 2011. Na segunda referência, o tempo de seu último mestrado em relação ao seu doutoramento, em 2005, é de 06 anos.

estando vinculado à mesma instituição em que cursou o Mestrado, mantendo-se ainda na mesma área de concentração.

Os restantes desses pesquisadores inseriram-se em situações diferenciadas, movimentando-se a partir da seguinte dinâmica:

QUADRO III- MOVIMENTOS DE PESQUISADORES POR ESPAÇO OU/ ÁREA

Dinâmica	Pesquisador/a	Total
Mudança apenas de instituição	LUSTOSA, FERNANDES, FIALHO, SANTOS, CESTARI, ARAÚJO, LIMA.	07
Mudança apenas de área de concentração	FONTES, EVANGELISTA,	02
Mudança de instituição e de área de concentração	CASTRO, FRANCO, HOLZMANN, COLOMBO, SALES (*)	05
Total		14

Fonte: Elaboração do autor

Nota-se com essa informação que 14 pesquisadores, ao prosseguirem seus estudos no Doutorado, optaram por realizar descolamentos ora de lócus (07), ora de área de concentração (02), ora de área de concentração e lócus de suas pesquisas (05).

Além dos deslocamentos acima, percebeu-se que alguns desses pesquisadores antes de ingressarem no Doutorado, optaram por realizar uma mudança de foco ou de temática estudada no Mestrado de acordo com seus interesses de pesquisa ou dos programas de Doutorado ao qual passará a vincular-se, conforme o quadro a seguir:

QUADRO IV- DESLOCAMENTOS TEMÁTICOS NO DOUTORADO

Deslocamento temático	Pesquisador/a	Total
Mudou tema, lócus, área	LUSTOSA, FIALHO, CESTARI, FRANCO, SALES, FERREIRA, CASTRO	07
Manteve o tema, lócus e área, mudou o foco	YOKOMISO, CASTRO, MOSQUEIRA, REIS, DE PAULA, ESTEVAM, ALVARES, FERREIRA, DIAS, VINCENTIN, MEDEIROS.	11
Mudou o tema e lócus, manteve a área.	FERNANDES, MOREIRA, SANTOS, ARAÚJO, LIMA,	05
Mudou somente a temática de estudo	BORBA, GUIMARAES, PRECOMA, EGGER, MARQUES, GALLO, ROMAN, REPOLD, SCHUCH, SILVA, AREND	11
Mudou somente a área de concentração	FONTES, EVANGELISTA,	02
Manteve o tema e mudou o foco temático, mudou de lócus, mudou a área.	HOLZMANN, COLOMBO	02
Manteve a temática e o foco, o lócus e área	ANDRETTA, FUCHS, LAZZARI, PADOVANI	04
Total		42

Fonte: Elaboração do autor

A maioria dos pesquisadores, provavelmente por estratégias para o ingresso no doutorado, realizou deslocamentos ora na temática (11), ora no foco (11) ou área de concentração de suas pesquisas (02) evidenciando-se, nesse último caso, que a mudança incorreu na vinculação do pesquisador a outro programa.

Quatro desses pesquisadores doutores mantiveram-se no mesmo programa numa relação próxima com o tema que desenvolveram no Mestrado, enquanto 07 deles realizaram deslocamentos radicais quanto à área, sua temática e lócus de pesquisa. Considero que o cruzamento dessas informações foi importante na medida em que expressou como o autor das obras históricas encontradas, ao longo de sua trajetória, se consolidou como pesquisador sobre o seu tema de estudo.

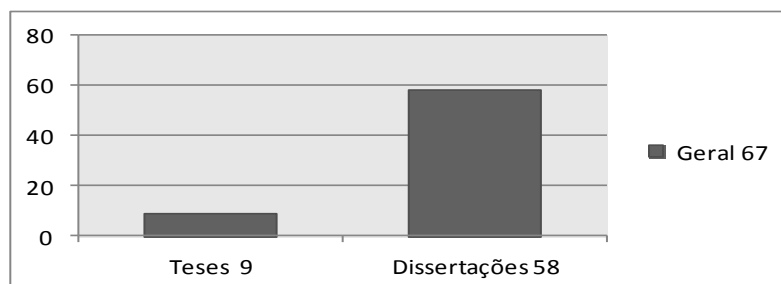
Até aqui expus a produção científica de um campo de investigação em seu aspecto mais geral. Contudo, para cumprir os objetivos dessa seção, torna-se necessário agora focalizar minha análise histórica a partir daquilo que foi produzido especificamente na área da educação de adolescentes em situação de privação de liberdade. Com esse propósito é que produzi um quadro situacional sobre as obras históricas que incidem nesse campo como uma forma de conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento resguardando, agora, sua especificidade.

2.2.7. AS TESES E AS DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Os dados históricos que apresentarei se referiram às teses e dissertações produzidas especificamente sobre educação de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil. Não que eu compreenda tal produção como uma compartimentação a mais, mas como uma modalidade de prática social que demanda referencial teórico específico para dar inteligibilidade às relações de forças presentes na sociedade em diferentes tempos e espaços históricos onde se tem feito a educação para esses adolescentes.

Algumas estratégias foram utilizadas para traçar o percurso histórico e analítico dessa produção, percurso com o qual me confrontei, observando o olhar bastante quieto da Ciência. Ainda assim foi possível localizar 67 pesquisas que se reportavam ao campo da educação de adolescentes envolvidos com ato infracional. Sigo então demonstrando estas informações:

GRÁFICO XII- PRODUÇÃO CIENTÍFICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



Fonte: IBICT- 2014

O gráfico acima ilustrou que a produção no campo da educação, encontrou-se elaborada, sobretudo, em forma de Dissertações, apresentando um total de 58 trabalhos concluídos. Nota-se, enquanto isso, que a produção de teses doutorais fez um quantitativo de apenas 09 trabalhos científicos.

Destaca-se que, muito embora as obras históricas encontradas tenham se reportado de algum modo ao campo da educação, nem todas elas estavam relacionadas com o objeto central de estudo que é a educação escolar para adolescentes no contexto da privação de liberdade. Tal constatação me levou imediatamente a realizar uma nova filtragem para então descartar aquelas produções que fugiam ao meu foco de pesquisa.

Dentre as obras históricas levantadas, verificou-se que 31 delas, ou seja, 46,2% se punham a analisar processos educacionais no contexto da medida de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), enquanto 09 delas ou seja 13,5 % analisavam a educação no contexto de Programas de Semiliberdade ou programas de atendimentos a egressos do sistema socioeducativo e, por tal razão, todas essas obras foram imediatamente dispensadas. Assim sendo, esse novo processo de filtragem serviu também para observar que a produção científica sobre o tema incidiu muito mais para abordar o tema no âmbito das medidas não privativas de liberdade.

Finalmente, após necessária filtragem, obtive o quantitativo de 27 obras históricas que de fato se vincularam ao campo específico da educação de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil. Entre estas, se vê que 02 foram produzidas em forma de teses e 25 em forma de dissertação. Procuro melhor apresentar essa produção nas formas organizadas que seguem:

QUADRO V – CONCENTRAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TESE DOUTORAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Ano	Autores	Obra	Lócus	Área
2011	REIS (2011)	O ensino-aprendizagem do Inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma Unidade Socioeducativa para adolescentes infratores	UFMG	Letras (1)
2012	FERNANDES (2012)	Educação Musical de adolescentes em cumprimento de MSE através do canto coral	UNICAMP	Artes (1)

Fonte: IBICT- 2014

O quadro acima explicitou que das duas teses selecionadas, uma foi produzida no ano de 2011, na área de Letras, e outra no ano de 2012, na área das Artes. Nesse caso, notou-se a existência de uma produção histórica diminuta de teses doutorais sobre a temática elaboradas entre os dois anos citados.

Além disso, notou-se que tal produção se concentrou na região Sudeste e Sul do Brasil, não havendo nenhum registro de produção de teses na região Norte, Nordeste ou Centro-Oeste. Notou-se, ainda, que nos demais anos que se situam entre 1996 a 2010 e o ano 2013, a produção científica em forma de tese sobre a temática ficou sem registro. Com auxílio do quadro abaixo, procurei demonstrar como se expressou a produção de obras históricas materializadas sob a forma de Dissertação:

QUADRO VI – DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

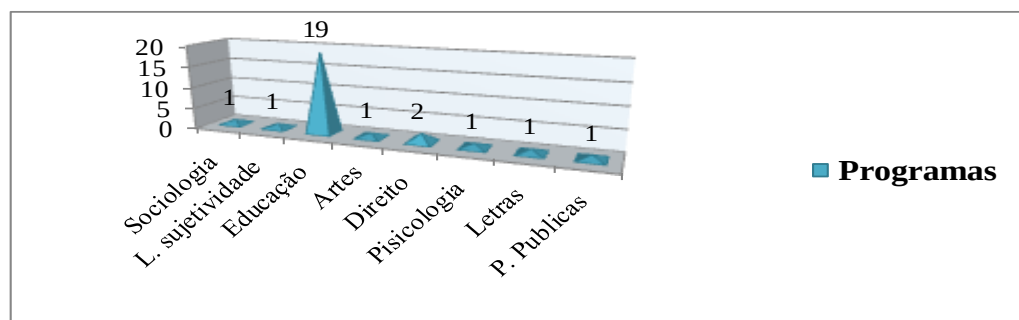
Ano	Autores	Lócus	Área
2003	SOUZA (2003), PEREIRA (2003)	UFRGS (2)	Educação (2)
2005	CHRISPIN (2005), SOUZA (2005)	UNIFOR (1), UFSM (1)	Educação (2)
2006	MENESES (2006), LOPES (2006), BANDEIRA (2006)	UFRGS (1), USP (1), PUCSP (1)	Educação (2), Psicologia (1)
2007	FINOQUETO (2007), AZANBUJA (2007), CELLA (2007))	UFSM (1), PUC CAMPINAS (1), UNIVALI (1)	Educação (3)
2008	CRUZ (2008), BARBOSA (2008),	,PUC-SP(1), UNISINO(1)	(2)Educação
2009	BALDISSERA (2009)	UFRGS (1)	Educação (1)
2010	FUTATA (2010), RODRIGUES (2010)	USP (1) UEPG (1)	Educação (2)
2011	CARVALHO (2011)	UNIVALI (1)	Direito (1)
2012	DORNELLES (2012), HACHEM (2012), KETELHUT (2012), COSTA (2012),	UFRGS (1) UFMG (1) MACKENZIE (1), UEPG (1)	Educação (2), Sociologia (1) . Linguagem e Subj (1)
2013	ANTÃO (2013), COLLADO (2013), PAVEZI (2013), COSTA (2013), JUNIOR (2013)	USP (1), UFMG (1), UNIVOVE (1), UEL (1)	Direito (1), (Políticas Públicas (1) Educação (3)
Total			25

Fonte: IBICT- 2014

O quadro exposto deixou revelar uma produção cíclica que resplandeceu a partir do ano de 2003 e que irá faltar no ano de 2004. Revelou ainda que houve uma maior concentração de pesquisas entre os anos de 2012 e 2013, sendo possível identificar a produção

de 09 (nove) pesquisas sobre o tema nesse biênio. Quanto aos programas aos quais se vinculam essas pesquisas, foi possível verificar a seguinte realidade:

GRÁFICO XIII - PROGRAMA A QUE SE VINCULARAM AS TESES/DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS



Fonte: Elaboração do autor

Em sua distribuição geral, notou-se que 19, ou seja, 70,3% das obras históricas foram produzidas em programas de Educação, 02, ou seja, 7,4 % foram produzidas no Programa de Direito enquanto as demais emergiram em outros programas, a saber: 01 (uma) no de Psicologia, 01 (uma) no de Direito, 01 (uma) no de Letras, 01 (uma) no de Sociologia, 01 (uma) no de Artes, 01 (uma) no de Linguagem e Identidade e uma no programa de Políticas Públicas, sendo que cada uma dessas obras perfaz um percentual de 3,7% sob o total da produção que é de 70,3%.

Sobre o espaço de maior concentração dessa produção, viu-se que as regiões Sudeste e Sul imperaram cada uma com 13 dessas produções. Não há registro de dissertações sobre a temática produzida na região Norte. De modo igual, não encontramos registros de produções de dissertações sobre o tema em nenhuma região brasileira nos anos de 2004, 2002, 2001, 2000, 1999, 1998, 1997 e 1996, importando em oito anos de total lacuna no campo da historiografia educacional sobre o tema.

Considero já ter apontado anteriormente alguns aspectos históricos importantes que estão no contexto da totalidade da historiografia levantada sobre o tema em sua abrangência geral que, por sua vez, incidiu timidamente a partir da segunda metade dos anos 90, ou seja, seis anos após o advento do ECA. Contudo, apoiando-me agora nas ideias de SILVA (2005) acrescento aqui outros elementos da história que ajudaram a clarear ou até mesmo ratificar alguns aspectos apontados.

Ao produzir uma análise conjuntural sobre as décadas de 80 e 90 e sua relação com as discussões sobre o complexo do direito no Brasil, SILVA (2005) ressaltou em sua obra histórica que nos países de primeiro mundo, a década de 80 foi considerada como a década perdida, enquanto que no Brasil essa é uma década de ganhos nas de lutas sociais, onde foram obtidas grandes conquistas, entre elas o ECA, que precisou ser compreendido sem as mistificações costumeiras, sobretudo porque se tratou de uma conquista que nasceu dentro dos embates do capital.

Assim na conjuntura nacional dessa década viveu-se um clima de efervescência com o processo de transição da política democrática expressada pelo movimento das “DIRETAS JÁ!”, com movimentos de anistia, com as lutas pela reafirmação de direitos diversos e com a luta pela implantação do sonhado estado democrático brasileiro.

No campo da infância e adolescência, essa luta se expressou pelos movimentos que demandaram a substituição da cultura menorista, que entrou em colapso na década de 90. As críticas desse processo já foram apontadas na seção primeira deste texto.

No que diz respeito à conjuntura internacional, a autora apontou que as décadas de 70 e 80 foram tempos marcados por mudanças substanciais, quando o sistema capitalista conformou uma fase conhecida por muitos como globalização ou mundialização da economia. No bojo dessas metamorfoses, as relações Capital-Trabalho foram alteradas significativamente, passando a vigorar o toyotismo e seus desdobramentos (SILVA:p.90).

No âmbito da economia política neoliberal, a ótica do estado mínimo juntamente com a revolução informacional acentuou a reestruturação produtiva, provocando o desemprego estrutural que trouxe para o bojo social o xenofobismo, a tolerância zero, a insegurança social, o aumento da pobreza, ao mesmo tempo em que se recompuseram os discursos de direitos, inclusão e proteção (idem:p.80).

Na ótica de um estado mínimo, os paradigmas que se baseavam na proteção tutelada, de um estado absoluto, se esgarçaram. Exemplo disso foi o esgotamento do código de menores no Brasil e de outros modelos da administração juvenil, que se tornaram obsoletos no mundo diante de sua incompatibilidade com os novos discursos políticos e econômicos da nova era capitalista.

Para SILVA, as rebeldias, as insubordinações juvenis em suas diversas formas, nessas décadas, também demandaram novos mecanismos de controle do capital. Assim, segundo a afirmativa dessa autora, por conta da transnacionalização do capitalismo, do antigarantismo de direitos, da necessidade de democratização e do comportamento juvenil, surgiu a necessidade de reformulações nas legislações e nos sistemas juvenis reconstruídos em muitos lugares no mundo e, conseqüentemente, no Brasil (p.81). Esse processo se deu com base no novo discurso de direitos pronunciado pelo capitalismo em sua nova e moderna forma de governar a pobreza no mundo.

Viu-se então que foi preciso mais de meio século no Brasil para se questionar sobre as atrocidades históricas do não direito de adolescentes, silêncio este que estranhamente só foi quebrado quando o modelo econômico apontou o que não servia mais para realidade do capital. Diante desse clima de (re) construções, edificaram-se na década de 90 os novos discursos sobre inclusão, direito e democracia para esse segmento, pois os valores do passado se tornaram dissonantes diante da nova configuração da ordem mundial.

Num museu de grandes novidades, a parca historiografia educacional encontrada foi gerada no contexto desses condicionamentos históricos e estaria então influenciada pelos novos-velhos discursos de inclusão e democracia que se iniciam nessas décadas. Mas essa é uma questão que buscarei evidenciar um pouco mais até o momento final desta investigação.

2.8. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

Sob o fulcro da historiografia enveredei nessa seção pelos labirintos da História buscando encontrar uma produção histórica e científica produzida especificamente sobre a educação escolar de adolescentes em situação de privação de liberdade no campo de pesquisa brasileira, para assim configurá-la através de um movimento constante entre presente-passado-futuro.

Nesse percurso encontrei outros sujeitos históricos, na maioria mulheres, com as quais deixei agendado para as próximas seções uma dialógica transtemporal sobre o formato e contribuição de suas obras históricas para um campo ainda pouco explorado pela Ciência.

Essa experiência longe de ser insólita, envolveu também outros historiadores que me acompanharam desde a primeira seção, com estes enveredei por caminhos por vezes

silenciados, tempos de abandono de um campo ainda pouco explorado. Foram eles que me auxiliaram a olhar cada obra histórica encontrada ou o seu conjunto a partir do olhar de totalidade em busca da compreensão das chaves históricas dessa produção e de sua relação mais íntima com a dinâmica da sociedade de classes.

Devo confessar que essa não foi tarefa fácil. Porém, a dificuldade maior foi evidenciada pelas próprias contradições de um campo, permeado por complexas disputas que tem a ver com as circunstâncias sociais de um sistema e suas produções políticas e ideológicas.

Assim, num primeiro momento, constatei a existência de uma imprecisão conceitual para definir o adolescente que busco tratar nesse trabalho, fato este que a Historiografia utilizada na primeira seção me fez compreender como estratégias acionadas pelo sistema capitalista para garantir a divisão e subordinação da classe trabalhadora à lógica capital.

Penso então que a imprecisão conceitual e terminológica identificada nessas produções vem funcionando como algo que reforça a estrutura dominante, e ajuda a aumentar as confusões de um campo que vai, historicamente, reatualizando a opressão de adolescentes, sobretudo os pertencentes a grupos populares desfavorecidos socialmente.

De um modo fatídico, a metodologia envidada nesta seção me fez verificar momentos cíclicos, por vezes silenciados de uma produção científica que ora se arrefeceu ora se aqueceu impulsionada pelas lutas de uma sociedade em agonia. Digo então que esse campo padece hoje com os distanciamentos presentes na relação Ciência & Sociedade e se configurando, portanto, em um campo de pesquisa bastante promissor.

De qualquer forma, em meio a muitas outras obras históricas é que foi possível, ainda que de um modo geral, identificar uma historiografia sobre o tema onde estavam 333 obras históricas produzidas em tempos diferenciados ou iguais, sendo essas, em sua maioria, produzidas por mulheres que se dispuseram a refletir sobre a realidade de adolescentes envolvidos com práticas infracionais no Brasil.

Nas incursões das autoras e autores dessas pesquisas, sobressaiu uma necessidade de compressão e atenção a um segmento popular desfavorecido, indivíduos “sobrantes” segundo

CASTEL (1997, p. 181) ⁶² sobreviventes em meio as muitas contradições de uma sociedade desigual.

Em sua maioria, sob o foco da Psicologia, os estudos científicos encontrados focalizam adolescentes “menorizados” que trazem em si as marcas de uma sobrevivência, composta por uma história de perdas e de violações de direitos. Nesse aspecto, as perspectivas autorais utilizadas me preocuparam bastante, sobretudo pelos aviltantes processos de “normalização”, “individação”, “correção”, “conformação” que se pratica sobre esses sujeitos na sociedade atual como se somente eles ou suas trajetórias fossem as falhas e prejuízos de uma sociedade intocada e injusta, mas essa será uma análise que guardarei para momento posterior.

De modo lamentável e preocupante, constatei que a produção acadêmica que se referiu especificamente ao campo da Educação é extremamente diminuta, pois perfiz o total de apenas 27 pesquisas, onde 25 estavam materializadas em forma de dissertação e 02 em forma de teses doutorais. Sobre o caminho de construção técnico e teórico-metodológico dessas pesquisas, suas categorias principais e suas relações com os processos históricos dos quais estou tratando nesse estudo, ficou agendado um compromisso autoral que assumirei na próxima seção.

⁶² Na definição de CASTEL (1997, P. 28-29) são indivíduos “que foram inválidos pela conjuntura econômica e social dos últimos vinte anos e que se encontram completamente atomizados, rejeitados de circuitos que uma utilidade social poderia atribuir-lhes”.

3. A PRODUÇÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
 Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
 Nem o bom menino que vendeu limão e
 Trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem
 Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
 Juro que nem conhecia a famosa FUNABEM
 Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
 É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
 Se eu pudesse eu tocava em meu destino
 Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual
 Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
 Muitos me chamam pivete
 Mas poucos me deram um apoio moral
 Se eu pudesse eu não seria um problema social
 Se eu pudesse eu não seria um problema social

(“Problema social” – Seu Jorge)

Considerando uma produção específica que foi encontrada em meio a tantas outras coube-me indagar: Como se organizaram histórico e técnico-metodologicamente as produções científicas traduzidas na historiografia educacional que priorizou como objeto de estudo a educação de adolescente em situação de privação de liberdade? Procurando responder essa problemática tracei nesta seção uma dialógica transtemporal que envolveu os 27 historiadores das obras levantadas procurando analisar em cada uma delas a sua organização histórico, técnico-metodológica entendendo que essas dimensões compuseram o seu modo epistemológico particular e que por isso precisou ser mais bem expostas e analisadas nessa investigação.

Apoiado em algumas das formulações feitas por Joaquim SEVERINO (2007) e Maria Cecília de Souza MINAYO (2007), realizo aqui breves reflexões acerca da relação Ciência, Teoria e Métodos e, em seguida, busco expor o percurso teórico-metodológico seguido pelo elaborador das obras históricas encontradas, produzindo reflexões acerca das suas escolhas, de seus fundamentos, de sua coerência, da sua lógica, de sua articulação, de sua visão de mundo que, sem dúvida, motivou a produção do conhecimento num campo específico do saber humano.

Apenas reitero que, tanto os elementos explícitos como implícitos das obras históricas encontradas, foram analisados à luz do Marxismo, teoria de fundo que embasou minha investigação.

3.1. CIÊNCIA, TEORIAS E MÉTODOS.

O progresso da Ciência se faz pela quebra dos paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e dos métodos, acontecendo assim uma verdadeira revolução. Kuhn (1978)

A Historiografia sobre metodologia da pesquisa científica que escolhi para subsidiar minha análise nesta seção revelou que a Ciência como forma de conhecimento acelerado, a partir da modernidade, constitui-se historicamente como saber-poder hegemônico que se formou para dar respostas técnicas e tecnológicas aos problemas postos pelo desenvolvimento social e humano⁶³.

Em suas formulações sobre a metodologia do trabalho científico, Antonio Joaquim SEVERINO (1941, p. 99), buscou explicitar que a Ciência nasceu na era moderna, opondo-se à modalidade metafísica do conhecimento e se caracterizando pouco a pouco como uma forma privilegiada, mas não única⁶⁴, para a leitura da fenomenalidade do mundo natural.

Assim, em busca de validar-se como forma de saber hegemônico, a Ciência precisou fundamentar-se em pressupostos filosóficos, procedimentos metodológicos, teóricos, técnicos próprios ao seu papel de apreensão objetiva dos fenômenos naturais, sustentando por muito tempo um único paradigma, um único método que lhe garantiu a unidade do sistema das Ciências Naturais (idem; p. 99).

Contudo, verificou-se que a necessidade e complexidade de estudar o homem, suas peculiaridades e contextos forjaram o monolitismo metodológico das Ciências, abrindo espaço para múltiplos paradigmas epistemológicos, de tal modo que pensar em Ciência hoje, implica em pensar também numa diversidade de conceitos, procedimentos, técnicas de

⁶³ Ao concordar com MINAYO (2007, p. 35), penso que esse ponto é bastante discutível, uma vez que problemas cruciais como pobreza, miséria, fome e violência continuam a desafiar as civilizações, sem que a Ciência tenha sido capaz de oferecer respostas e propostas efetivas.

⁶⁴ Não concordando com o absolutismo do sentido e valor da Ciência, MINAYO (2007, p. 35) nos lembrou que “desde tempos imemoriais, as religiões, a filosofia, os mitos, a poesia e a arte têm sido instrumentos poderosos de conhecimento, desvendando lógicas profundas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano”.

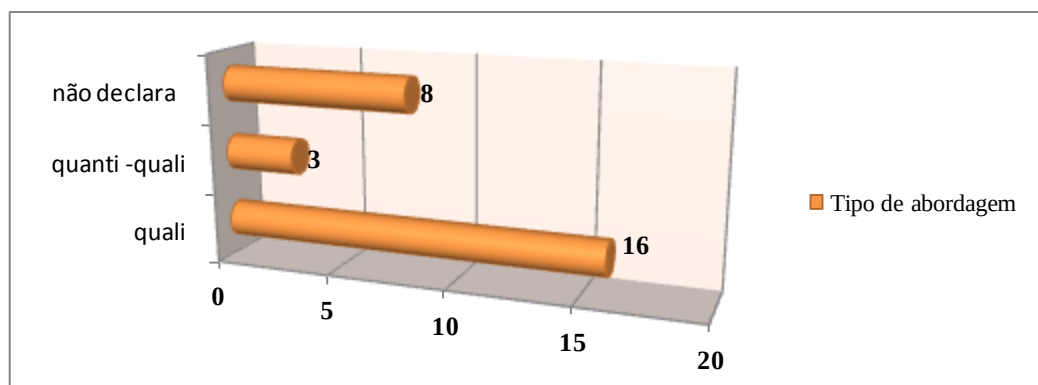
abordagens que podem ser apropriados para dar conta da sua condição de saber na era moderna.

Introduzi estas reflexões porque aqui busquei destacar as diferentes escolhas teóricas e metodológicas e conceituais que fizeram os elaboradores históricos na conformação de suas obras sobre o tema, buscando analisar tais escolhas de acordo com os objetivos e problemas configuradores desta seção.

3.2. SOBRE OS TIPOS DE ABORDAGEM DAS PESQUISAS

Apoiado na historiografia sobre pesquisa científica, utilizada para esta seção, posso afirmar que, mesmo sob muitos rigores de uma investigação científica, não há uma única forma de se abordar um objeto, pois isso pode ocorrer sob uma diversidade de enfoques e propósitos. Assim, com o gráfico abaixo procurei demonstrar os diferentes tipos de abordagem que os 27 autores das obras históricas analisadas utilizaram em sua elaboração.

GRÁFICO XIV- TIPOS DE ABORDAGEM NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS



Fonte: Elaboração do autor

As informações encontradas neste gráfico dão conta de que um conjunto de 16 autores, no resumo ou no corpo de seus textos, declararam que seus estudos são de natureza qualitativa, ou seja, são investigações que procuram “*consolidar procedimentos que superem os limites das análises meramente quantitativas*” (PÁDUA, 2000: pg. 33). Os autores aos quais me refiro aqui foram precisamente: CELLA (2007), FINOQUETTO (2007), CRUZ (2008), SOUZA (2005), COSTA (2012), BANDEIRA (2006), DORNELLES (2012), HACHEM (2012), KETELHUT (2012), LOPES (2006), SOUZA (2003), AZAMBUJA

(2007), FERNANDES (2012), BARBOSA (2008), COSTA (2012), COLLADO (2013) que juntos compõe o percentual de 53,3% sob o total de 27 obras históricas encontradas.

Nesse caso, notei o afastamento dos aspectos quantitativos na maioria dessas obras, o que logo me levou a inferir que houve certo desprezo dos historiadores por esse tipo de abordagem ou a supremacia de um tipo de abordagem em detrimento do outro.

Notei ainda que apenas 03 dos 27 historiadores sendo eles CRHISPIM (2005), SOUZA (2005) e PAVEZI (2013), declararam que as suas obras respondem a uma abordagem quanti-qualitativa do fenômeno investigado. O restante formou um total de 08 obras em que seus autores não mencionaram explicitamente o tipo de abordagem utilizada e por isso não as classifiquei.

Buscando melhor analisar o problema da *dicotomização* presente no campo da pesquisa, recorri ao pensamento de TRIVIÑOS (1987. p. 118) onde o mesmo afirmou que “*O problema dicotômico comentado no espaço da pesquisa qualitativa, apoiado nos referenciais teóricos básicos, marxismo e fenomenologia, estritamente não existe*”. Portanto, toda pesquisa pode ser sim, ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa.

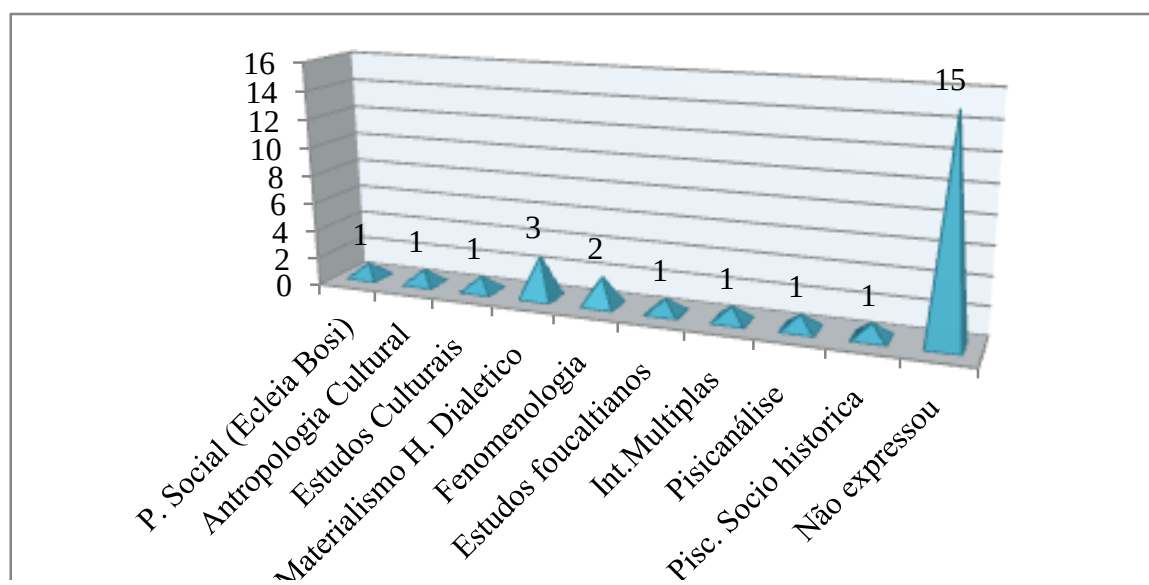
De minha parte destaco que a temática da Educação de adolescentes em situação de privação de liberdade apresentou-se como um fenômeno bastante complexo e multirreferenciado. Logo, a ausência de uma relação de complementaridade entre abordagem quantitativa e qualitativa, deixou de lado algumas possibilidades que, sem dúvida, melhorariam sua apreensão e compreensão histórica. Logicamente, que o tratamento de dados levantados a partir dessa perspectiva, exigiria dos pesquisadores um domínio teórico e metodológico bem maior durante a produção de seus trabalhos.

3.3. AS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS

Para SEVERINO (1941: p.100) “*a Ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real*”. Nisso implica que na produção de uma pesquisa científica não basta apenas adotar esse ou aquele método ou técnica sem que tais procedimentos estejam articulados a um fundamento teórico que, de modo consciente ou não, irá justificar a própria metodologia praticada pelo pesquisador. Daí se falar em referencial teórico-metodológico.

Antes mesmo de apontar quais instrumentais técnicos foram aplicados pelos meus interlocutores na produção de suas obras históricas quero, com o auxílio de gráfico, ilustrar sinteticamente algumas informações sobre a malha teórica que envolveu as mesmas.

GRÁFICO XV- MALHA TEÓRICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS



Fonte: elaboração do autor

Conforme se pode constatar neste gráfico, apenas 12, ou seja, 44,5% dos 27 autores das obras históricas selecionadas declararam mais explicitamente as “posições de fundo” de suas pesquisas. Desses, viu-se que somente 03, ou seja, 11,1% dos pesquisadores conceberam seus objetos a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético⁶⁵. Na sequência, viu-se que 02, ou seja, 7,4% dos pesquisadores (FUTATA, 2010 e RODRIGUES, 2010) optaram por abordar seus objetos de estudo a partir das contribuições da Fenomenologia⁶⁶.

⁶⁵ As pesquisas sob esse foco referiram-se às dissertações produzidas por DORNELLES (2012), PAVEZI (2013) e COSTA (2013).

⁶⁶ Segundo Severino (p. 141), a Fenomenologia nasceu principalmente na obra de Husserl parte da pressuposição de que todo conhecimento fático fundou-se num conhecimento originário de natureza intuitiva, viabilizado pela condição intencional de nossa consciência subjetiva. A concepção de Ciência baseou-se na compreensão dos fenômenos em suas diferentes manifestações, desvendando-os em seus mecanismos essenciais. A subjetividade, portanto, é um elemento fundamental e a interpretação do objeto, garantida no rigoroso processo da passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, realiza-se através do resgate do todo implícito no fenômeno.

Do resto, 01 que foi (FERNANDES,2012) optou por embasar-se nos estudos Foucaultianos; 01 (SOUZA,2005) na Teoria das Inteligências Múltiplas; 01 (PEREIRA, 2003) na Psicanálise; 01 (CRUZ,2008) na Psicologia Sócio-histórica; 01 (JUNIOR, 2012) na Antropologia Cultural; 01 (LOPES,2006) na Psicologia Social na Perspectiva desenvolvida por Ecléia Bosi e, finalmente, vemos que 01 (BALDISSERA,2009) buscou inspiração na matriz epistemológica em que se assentaram os Estudos Culturais. Em termos percentuais, verificou-se que cada uma dessas última escolhas representaram 3,7% sob o total das pesquisas selecionadas.

Ressalvo que somente pude classificar essas referências a partir das menções que fizeram os próprios historiadores, tanto no corpo do texto quanto na bibliografia de suas obras. Assim, consegui categorizar 12 estudos, onde cada autor declarou explicitamente a opção teórica de seu trabalho, razão pela qual considerei sua adesão à determinada perspectiva teórica.

Nas 15 obras restantes, notei que houve apenas utilização de citações autorais transcorridas nos textos ou nas bibliografias, o que denotou aproximações desses trabalhos com esta ou aquela corrente teórica. Notei ainda que, em algumas obras históricas, estão privilegiadas as perspectivas de um conjunto de autores para analisar o fenômeno educacional voltado para esses adolescentes, exemplo disso foi a obra de SOUZA (2003) que intencionalmente se serviu da teoria de Erving Goffman sobre instituição total e ajustes secundários bem como de concepções de letramentos de diversos outros autores, para assim problematizar seu objeto de pesquisa.

Notou-se também que de modo igual, FINOQUETTO (2000) ao elaborar sua obra histórica sobre formação de professores, buscou se apoiar, sobretudo, em referências de autores como SHULMAN, 1986; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000; PIMENTA, 2000; FREIRE, 1986. Do mesmo modo procedeu COSTA (2012), que procurou apoiar-se em BARCELOS (2010, CHARLOT (1996), DUBET (2002), FLECHA (1997), FREIRE (2009), LIMA (2011), MOITA LOPES (2002, 2006) , entre outros, para então investigar sobre crenças e experiências educacionais de adolescentes privados da liberdade.

Contudo há casos em que se recorreu a citações apenas para refutar, comparar ideias ou argumentos presentes no texto. Portanto, para evitar armadilhas, preferi não classificar aqui

tais pesquisas do mesmo modo como fiz com as demais, pois considerei insuficiente ou até irresponsável ter apontado o alinhamento desses trabalhos com essa ou aquela fundamentação, sem ter tido uma expressa adesão por parte de seus autores.

Reportando-me novamente à Historiografia que abordei sobre o tema na primeira seção, ressalto que o objeto central das obras históricas levantadas tem em comum a educação voltada para um segmento marginalizado que no dizer de BATISTA (2003) mesmo após tantos anos de discussões e acirrados embates ainda “vivenciam uma espécie de “*cidadania negativa*” que tem se restringido ao conhecimento e exercício dos limites formais à intervenção coercitiva do Estado” (BATISTA, 2003a p. 57).

Tratou-se, portanto, do esforço teórico investigativo que 27 historiadores educacionais entre Mestres ou Doutores fizeram para refletir, via Ciência, sobre o direito à educação para um segmento vulnerabilizado que, conforme nos falou a autora citada, “*ontem eram escravos, hoje massa marginais urbanas que só têm conhecido a cidadania pelo avesso, na trincheira da auto-defensiva da opressão*” (p.56). Tornando-se vítimas mais comuns dos extermínios, torturas, privação de liberdade, de negações de direitos de toda ordem, dentro de um sistema capitalista com característica bisonha e opressora.

Nesse aspecto, verificou-se que grande parte dessas obras históricas são elucidativas quanto à ausência da educação formal na vida de meninos e meninas que estão em situação de privação de liberdade no Brasil. Isto, para mim, refletiu a realidade de muitos outros meninos e meninas que historicamente o Estado capitalista autoritário e desigual tem deixado de amparar, de educar, mas nunca de aprisionar.

Compreendo que concretizar pesquisas sobre essa realidade na atual temporalidade, requer uma constante vigilância, para não recairmos nos abismos teóricos lombrosianos⁶⁷, nos

⁶⁷Cesare Lombroso (1835) foi creditado como o criador da antropologia criminal, e suas ideias deram nascimento à Escola Positiva de Direito Penal, mais precisamente a que se referiu ao positivismo evolucionista. Suas ideias desenvolveram a teoria de que o criminoso é vítima principalmente de influências de uma regressão hereditária a estágios mais primitivos da evolução. Uma de suas conclusões foi possibilitar a equivalência do criminoso a um doente que não pode responder por seus atos por lhe faltarem forças para lutar contra os ímpetus naturais. De fato, para ele o crime é uma circunstância natural por ser de caráter primariamente hereditário, porém inaceitável socialmente e acabou por se mostrar favorável à pena de morte e prisão perpétua. Suas ideias foram algo bastante notado na análise sobre a Justiça de Menores, instituída no Brasil a partir de 1923.

biologismos, psicologismos e essencialismos costumeiros, ou em outros positivismos tão recorridos para tratar tal temática no passado e que na atualidade só desprivilegiaria qualquer análise sobre os múltiplos fenômenos do mundo contemporâneo, a exemplo da mundialização da economia, do processo de mercantilização do ensino, das reformas educacionais e seus embates econômico-político e sociais dos últimos tempos, que são pontos que precisam de elucidações críticas diante da especificidade de uma investigação como esta.

Ao ler e analisar o conteúdo das 27 obras históricas selecionadas, pude observar que algumas delas apresentaram sérias fragilidades, seja por conta de um referencial teórico inadequadamente definido para tratamento do objeto, seja por problemas no manejo desse referencial que, embora anunciado em capítulo teórico, apresentou pouca aplicabilidade do mesmo no conjunto geral da obra, sendo esta provavelmente uma das causas principais para as dificuldades autorais na interpretação do fenômeno e suas relações com a dinâmica da sociedade de classes conforme assinalarei na seção posterior a esta.

Percebi que, por conta dos problemas citados, as bases conceituais utilizadas nas obras históricas de ANTÃO (2013), PEREIRA (2003), CHRISPIM (2005), MENESES (2006) AZAMBUJA (2007), CARVALHO (2011) ficaram fragilizadas, mostrando que 22,2% do total da Historiografia educacional pesquisada se apresenta bastante limitada para desvendar e interpretar os dados empíricos que seus elaboradores históricos levantaram.

Por momentos vi que os autores dessas obras pareciam estagnar na aparência, não avançando em descrições sobre o fenômeno histórico abordado, deixando sobressair, então, a defesa de um direito formal de acesso à educação e cidadania⁶⁸ sob uma perspectiva judicializada sobre o exercício dos direitos políticos garantidos na ordem constitucional brasileira e, com isso, acabaram por deixar de fora as dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais importantes e que sem dúvida ajudariam melhor contextualizar suas teorizações no âmbito de uma sociedade de classes.

⁶⁸ Segundo análise empreendida por Chauí (2012) na Palestra no “Café de ideias”: a sociedade capitalista brasileira é autoritária e desigual, oligárquica, violenta, onde a cidadania simplesmente não existe. Não existe para a classe dominante, posto que ela não precisa de direitos sociais ou de cidadania porque tem privilégios. Não existe igualmente para a maioria da população pobre, pois suas tentativas de conquistar direitos e garantir a cidadania são sempre interpretados como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor do Estado. O texto dessa Palestra encontra-se disponível no endereço eletrônico: <http://h200137217135.ufg.br/index.php/ci/article/viewFile/24574/14151>

Lembrei-me agora de MONTEIRO (2011: p.217) quando nos disse que a definição do referencial teórico de uma pesquisa não é apenas uma questão de escolha: de gosto mais disto ou daquilo. Também que não somos nós pesquisadores que escolhemos o referencial, pois este é demandado pelo próprio objeto de pesquisa. Logo, nada mais recomendável seria se autores desse conjunto de obras tivessem melhor traçado a própria dimensão econômico-político-social do seu objeto de estudo; pois, conforme observei nessa parte da historiografia, a falta de uma melhor definição desses elementos acabou sendo um ponto de onde se originaram as dificuldades na problematização crítica do fenômeno estudado nessas obras.

A Historiografia que explorei antes deste estudo me apontou que são diversas as correntes filosóficas que pressupõem as bases teóricas para uma investigação e que no momento de escolha desse referencial o pesquisador não poderá negligenciar. Afinal, como disse também MAGALHÃES (2011; Pg.198) *“entre as correntes conservadoras atuais há uma multiplicidade de representações positivistas, pragmatistas, fenomenológicas, isrracionalistas, dentre outras”* que nem sempre concordam sobre a possibilidade de transformação e superação do atual modelo capital, bem como de que é mesmo a realidade que faz o pensamento, e não ao contrário.

Nesse sentido, não há pesquisa neutra. Definido ou não, o referencial teórico presente numa pesquisa, de algum modo revelará o historiador, seja como mero escritor da ordem capitalista, seja de fato como defensor dos valores humanos. No caso daquele historiador que como eu também optou pela superação do Estado e da exploração capitalista, conforme asseverou Marx (1987), ou de modo mais recente, István Mészáros (2002, 2004, 2005, 2009).

Ora, se estamos tratando da Educação de adolescentes em situação de privação de liberdade, entendo então que não há como escapar, a realidade é bastante imperativa. Basta então recordar os dados que expus na primeira seção deste estudo, onde ficou apontado que no transcorrer da História foram diversas as estratégias insanas de defesa e controle da propriedade privada, levadas a cabo pela classe burguesa em detrimento dos direitos da humanidade e, conseqüentemente, de meninos e meninas pobres, sem escola, pretos e sem valor no Brasil.

Desse objeto infinito que parece particular foi possível ver transbordar aspectos mais universais que caracterizaram a dinâmica do modelo capitalista atual. Tratou-se, então, de um

objeto que demandou um embasamento teórico que não permitisse a fragmentação de fatos históricos, mas sim que articulasse as partes com o todo social trazendo em sua base os fundamentais princípios de uma verdadeira revolução humana e social (MÈZSAROS: 2002).

Dialeticamente a essa realidade, um conjunto de obras históricas também se destacou pelo uso de um referencial dialético, crítico, coerente, acertado. Falo de historiadores educacionais que abandonaram as meras descrições ou transcrições formais para de fato se deixarem guiar por caminhos que realmente deram sentido a suas obras, sobretudo porque priorizaram a práxis humana, a ação histórica e se comprometeram em não apenas constatar fatos, mas aprofundar reflexões que contribuíssem com a transformação das condições de violação intencional de direitos a que se subjugam adolescentes em situação de privação de liberdade no atual contexto neoliberal brasileiro e mundial.

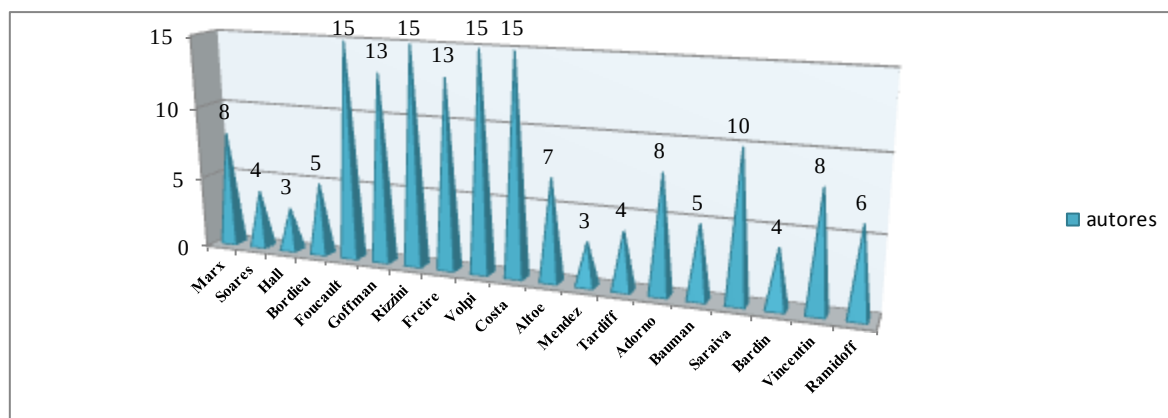
Nessas obras históricas notei que os seus autores buscaram aplicar seus referenciais em tudo, ou seja, no título, no resumo, na introdução, na problematização do objeto, nos objetivos, na justificativa, na metodologia, nos instrumentos, nas categorizações e principalmente no crucial diálogo com objeto de pesquisa.

Foi esse movimento dialético e contraditório que me possibilitou perceber não só o grau de coerência ou incoerência das obras levantadas, mas também refletir sobre a capacidade humana dos seus autores pensarem como sujeitos históricos engajados que pretendem, em sua singularidade, discutir a atual sociabilidade e reprodução social.

3.4. PRINCIPAIS CITAÇÕES AUTORAIS NAS OBRAS HISTÓRICAS

Analisando o texto principal das obras históricas selecionadas, pude destacar algumas das principais citações autorais utilizadas para problematizar determinadas categorias presentes nas mesmas, tais como: educação, privação de liberdade, adolescente, medida socioeducativa. Vejamos então o que mostrou o gráfico seguinte:

GRÁFICO XVI- PRINCIPAIS CITAÇÕES AUTORAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES



Fonte: Elaboração do autor

Com o gráfico acima, percebi que MICHEL FOUCAULT (1977), apareceu em 15 pesquisas, como uma referência bastante utilizada para problematizar a questão da privação de liberdade. Vale dizer que, muito embora a contribuição desse filósofo esteja bem além da criminologia, suas obras entre elas: Vigiar e Punir, A Microfísica do poder e A Verdade e as Formas Jurídicas, tem se constituído em obras históricas com significativa incidência nos estudos sobre as prisões no Brasil e, conforme afirmação feita por ZALUAR (1999, p.17) “*vem deslocando o enfoque dos trabalhos sobre crimes do capital para os dispositivos que o poder tem para produzir a verdade criminal e discipliná-la*”, talvez seja essa a razão pela qual pouco incidiu obras embasadas no materialismo histórico e dialético.

Entre as 15 pesquisas que de algum modo utilizou a referência de Foucault, percebi algumas que buscaram combinar essa produção teórica com autores da corrente Marxista. Para a autora citada isso não necessariamente incorre em um problema, e assim revelou: (...) A combinação Marx/Foucault germinou alguns híbridos estranhos aos olhos dos que repelem o ecletismo teórico, mas teve, sem dúvida, eficácia explicativa naqueles mecanismos de poder estatal e poder disciplinar mais evidentes: a polícia e a prisão (1999, p.17).

Enfatizando o uso da teoria marxista, verificou-se que além das obras de DORNELLES (2012), PAVEZI (2013) e COSTA (2013) onde tal matriz teórica assumiu a referência central, o gráfico também demonstrou que CELLA (2007), BARBOSA (2008) E KETELHUT (2012) também são autores que citaram direta ou indiretamente referências

dessa corrente. Além disso, pude verificar que FINOQUETO (2007) também fez rápidas menções ao que a corrente teórica marxista possa ter em comum com os estudos de FOUCAULT. Ao contrário disso, FERNANDES (2012) aproveitou para expressar diferenças entre essas duas correntes no que diz respeito à sua concepção de “sujeito-mundo” (FERNANDES pg. 60). Temos com isso o universo de 29, 7% de historiadores educacionais que, de alguma forma, citaram autores da corrente Marxista sendo que apenas 11,2% utilizaram de sua matriz teórica para desenvolverem suas análises sobre o fenômeno educação de adolescentes em situação de privação de liberdade.

Decerto, no mundo acadêmico e científico ouve-se crítica sobre um marxismo determinista e superado. Longe de qualquer discurso de defesa de uma teoria única e total, quero oportunamente expor um contraponto a essa questão.

Ora, a própria história desses meninos e meninas muito nos diz que os problemas sociais e econômicos estudados por Karl Marx ainda aviltam penosamente entre nós. Aliás, os processos de “metabólicos do capital” têm avançado e imposto cada vez mais a sua lógica social sobre esse segmento. Isso faz, para mim, com que a historiografia marxista ainda seja referencial indicado quando se trata de problematizar fenômenos presentes como este.

A propósito, no prefácio da edição brasileira de “Marx e a Pedagogia Moderna” de Mario Manacorda, encontrei uma importante afirmação sobre isso, quando SAVIANI (1991, p.10) de modo coerente enfatizou que: *“Uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado”*.

Logo, se as problematizações postas pelo marxismo ou marxismo (s) ainda encontram-se presentes e até reatualizadas e agravadas na sociedade capitalista, e podem ser evidenciadas a partir dos escabrosos quadros que vêm envolvendo a adolescência pobre brasileira, a meu ver, ainda não se pode falar em marxismo (s) superado.

Claro ficou desde a primeira seção deste trabalho que Marx muito pouco escreveu sobre educação ou privação de liberdade; contudo, posso dizer que a Historiografia consultada neste trabalho apresentou um caráter eminentemente importante para a compreensão crítica de suas categorias centrais num tempo tão confuso de (des) ordem e de estragos causado pelo sistema capital.

Buscando prosseguir minha análise, ressalto que entre as referências mais utilizadas, ERVING GOFFMAN (1961) também apareceu citado em 13 das 27 pesquisas⁶⁹ para problematizar a questão da privação de liberdade, bem como as *reações sociais e estigmatizações* (CALIMAN, 2006, p.265) possíveis nesse ambiente. Vale ressaltar que os estudos de GOFFMAN (2003) permitiram nessas obras moldar o conceito de *instituição total* como “um local onde grande número de indivíduos com situações semelhantes e separados da sociedade mais ampla passaram, por um considerável tempo, levando uma vida fechada e formalmente administrada” que irão destituí-lo de si mesmo (GOFFMAN, 2003, p.11). Com tais argumentações, o pensamento de GOFFMAN também se tornou uma teoria bastante utilizada para embasamento de pesquisas que intentaram compreender o funcionamento de *instituições fechadas* no Brasil.

No que tange à questão da educação no contexto da privação de liberdade, percebi que a referência mais aplicada foi a do Pedagogo brasileiro (e um dos construtores do ECA) ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA (1994), (2007) que apareceu em 15 das 27 pesquisas selecionadas. Na sequência, notam-se as referências autorais do também educador brasileiro PAULO FREIRE (1987), utilizadas em 13 do total das produções avaliadas.

Como forma de fundamentar as análises históricas acerca do atendimento à criança e adolescentes no Brasil, notou-se que 15 pesquisadores recorreram às referências da pesquisadora IRENE RIZZINI (1995), 07 às produções de SONIA ALTOÉ, 03 aos estudos do jurista argentino da escola crítica (minimalista) Emilio Garcia MENDEZ (1994).

Para subsidiar suas análises autorais sobre a questão da delinquência, do ato infracional e das medidas socioeducativas, notou-se sobre a apropriação das referências dos advogados brasileiros MARIO VOLPI (1998) com 15 ocorrências, JOÃO BATISTA DA COSTA SARAIVA (1999) com 10 ocorrências, MARIA CRISTINA VICENTIN (1992) com 08 ocorrências, MARIO LUIZ RAMIDOFF (2008) com 06 ocorrências, referências estas que são bastante utilizadas e se repetem em algumas das obras históricas analisadas. Vale ressaltar que SARAIVA, RAMIDOFF E VOLPI foram os autores que engrossaram a fila daqueles que asseveram que o ECA institui mudanças substanciais no tratamento que o Estado dispensou à criança e aos adolescentes empobrecidos no Brasil, acreditando esses autores que este

⁶⁹ Dentre os que referenciam esse autor, SOUZA (2003) utiliza-o como o teórico principal para sua análise.

documento formal, uma vez implementado, seja capaz de direcionar ações para além da repressão, garantindo condições de vida digna para adolescentes empobrecidos e privados da vida e da liberdade na atual conjuntura neoliberal brasileira.

Por fim, flagrou-se que para analisar as dimensões históricas, políticas, econômicas e culturais que envolvem o fenômeno do adolescente em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro atual, os autores de algumas obras históricas recorreram às referências autorais de ADORNO (1941) com 08 ocorrências, e também para o Sociólogo francês PIERRE FÉLIX BORDIEU (1930) com 05 ocorrências, para ZIGMUNT BAUMAN (2004) com 05 ocorrências e finalmente a trabalhos de SOARES (1954) com 04 ocorrências. Logicamente muitas outras fundamentações conformaram essas pesquisas; contudo, somente enfatizei aqui as que mais me pareceram recorrentes.

Analisando o uso de alguns desses referenciais teóricos, posso ressaltar que o desencontro entre teorias presentes, sobretudo nas obras históricas de CHRISPIM (2005), MENESES (2006), CARVALHO (2011), PEREIRA (2003) foi algo que me chamou bastante atenção. Assim, alguns trechos dessas pesquisas expõem momentos em que diferentes autores se misturaram, com pouco diálogo entre si, o que me conduziu a refletir sobre a ausência de disciplina intelectual por parte desses autores.

Sobre esse aspecto TRIVIÑOS (1987. pg. 16) considerou que a falta de disciplina intelectual não só se manifesta por um obscuro ecletismo, aparentemente consciente, e para alguns como concretização esclarecida do espírito, mas também como uma exposição metafísica e mecânica das ideias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar conceitos, tornando-lhes alheios à realidade social. Com base nesse autor, pode-se afirmar que *“a indisciplina intelectual numa pesquisa é algo que pode nos impedir de distinguir a verdadeira natureza dos problemas de uma dada realidade e isso pode ocorrer quando não sabemos reconhecer o tipo de interrogativa que estamos enfrentando.”* (p.16).

Diante dessas contribuições autorais posso dizer que, em se tratando de uma temática complexa como a educação de adolescente em situação de privação de liberdade, a indefinição ou manejo inadequado de referenciais teóricos na maioria das obras históricas as colocou em risco obscurecendo, assim, seus resultados.

Mas, dialeticamente, também posso afirmar que a existência de outras obras históricas, entre elas aquelas que foram elaboradas por **DORNELLES (2012)**, **BALDISSERA (2009)**, **BANDEIRA (2006)**, **LOPES (2006)**, **BARBOSA (2008)**, **PAVEZI (2013)**, **SOUZA (2003)**, **COSTA (2012)** entram no rol de estudos que manejaram de forma coerente seus referenciais teóricos. A meu ver, isso permitiu o aprofundamento crítico das problemáticas anunciadas por tais autores em suas obras.

No mais, pude perceber que uma expressiva parte dos historiadores brasileiros vem influenciando novas produções de conhecimento no campo em questão. Logicamente que a contribuição dessa historiografia é algo que só poderá ser analisada no contexto geral da produção dessas obras históricas.

3.5. OPÇÕES TÉCNICO-METODOLÓGICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Num aspecto prático e resumido, posso considerar o método⁷⁰ e a técnica como elementos que nas obras históricas levantadas se articularam a um referencial teórico específico, para dar as formas de “organização e ação” a uma dada produção.

Analizando tais obras, procurei averiguar quais e como seus autores realizaram as mediações técnico-metodológicas em cada uma delas, tomando por base as descrições que fizeram sobre o conjunto de técnicas, recursos e instrumentos utilizados para exploração de suas fontes e objetos históricos. O conjunto das informações coletadas são os elementos técnico-metodológicos que apresento ao leitor a partir daqui.

Durante a análise crítica efetivada sobre a Historiografia levantada, pude observar que **HACHEM (2012)**, **ANTÃO (2013)** e **CARVALHO (2012)**, ou seja, 11,1% dessas pesquisas, não fizeram opção pelo uso da pesquisa de campo. Sobre os demais historiadores, ou seja, os 88,9%, a maioria restante, notei que, sob diferentes estratégias, optaram por esse tipo de procedimento como forma de abordar seu objeto/fonte em seu meio ambiente próprio **SEVERINO, 2007 p.123**).

⁷⁰ Em várias referências encontradas, método significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; enquanto metodologia, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Segundo **MINAYO (2007, p. 44)** embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto.

Notei ainda que 100% dos historiadores optaram por realizar os procedimentos da pesquisa bibliográfica, ou seja, eles utilizaram “dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas por estes” (SEVERINO, 2007 p.122). Foi assim que todos os 27 historiadores, de modo combinado ou não, realizaram uma revisão literária sobre seu objeto de estudo desenvolvendo com esta técnica as formas metodológicas próprias às suas pesquisas. Tendo sido bastante utilizada no conjunto das obras analisadas, notou-se que esse procedimento foi aplicado da seguinte forma:

- a) **Pesquisa bibliográfica:** Todos
- b) **Apenas pesquisa bibliográfica:** KETELHUT (2012), CRUZ (2008), CELLA (2007), PEREIRA (2003), PAVEZI (2013);

Tendo sido de uso comum entre os demais autores viu-se que eles buscaram combinar a pesquisa bibliográfica com os seguintes procedimentos técnicos e metodológicos de pesquisa:

- c) **Pesquisa documental** – RODRIGUES (2010), HACHEM (2012) MENESSES (2006), BARBOSA (2008), FINOQUETTO (2007), COSTA (2013); COLLADO (2003)
- d) **Pesquisa participante:** LOPES (2006), CHRISPIM (2005), FUTATA (2010), SOUZA (2003), BARBOSA (2008). COSTA (2012), JUNIOR (2012);
- e) **Pesquisa Etnográfica:** FERNANDES (2012), SOUZA (2003), CHRISPIM (2005), BALDISSERA (2009), COSTA (2012), JUNIOR (2012);
- f) **Estudo de caso:** REIS (2012), SOUZA (2005), BANDEIRA (2006), FINOQUETTO (2007), DORNELLES (2012), JUNIOR (2012), COSTA (2013), ANTÃO (2013)
- g) **Análise de conteúdo:** AZANBUJA (2007);
- h) **Método indutivo, cartesiano:** CARVALHO (2011);

Notou-se entre esses autores que CHRISPIM (2005), SOUZA (2003), BARBOSA (2008). COSTA (2012), JUNIOR, FINOQUETTO (2007) e COSTA (2013) foram os historiadores educacionais que realizaram mais de uma combinação metodológica para os fins de suas investigações.

3.5.1- SOBRE AS TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS APLICADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Quanto às técnicas aplicadas para a coleta de dados nas obras históricas levantadas temos a seguinte realidade:

- a) **Somente entrevista com questionário aplicado:** REIS (2011), PEREIRA (2003), BANDEIRA (2006), CRUZ (2008), COLLADO (2013), COSTA (2013)
- b) **Somente observação:** JUNIOR (2012)
- c) **Somente coleta documental:** ANTÃO (2013)
- d) **Entrevista com questionário e observação:** SOUZA (2003), SOUZA (2005), CELLA (2007), BARBOSA (2008)
- e) **Fichamento e entrevista com questionário:** AZAMBUJA (2007)
- f) **Entrevista com questionário e diário de campo:** FERNANDES (2012), DORNELLES (2012)
- g) **Entrevista com questionário, observação e diário de campo e desenho livre:** COSTA (2012)
- h) **Entrevista com questionário, observação e diário de campo:** LOPES (2006), FINOQUETTO (2007), BALDISSERA (2009), PAVEZI (2013)
- i) **Entrevista com questionário, observação e coleta documental:** CHRISPIM (2005), MENESES (2006)
- j) **Entrevista com questionário, diário de campo e gravação de áudio:** KETELHUT (2012), RODRIGUES (2010), FUTATA (2010)
- k) **Fichamento e coleta documental:** CARVALHO (2011)
- l) **Entrevista com questionário e coleta documental:** HACHEM (2012)

Com esses resultados destaco que somente REIS (2011), PEREIRA (2003), BANDEIRA (2006), CRUZ (2008), COLLADO (2013), COSTA (2013), JUNIOR (2012) ANTÃO (2013) optaram pela aplicação de apenas uma técnica para coleta de dados em suas obras.

Assim, entre as 19 pesquisas restantes a combinação entre entrevista com questionário e observação foi notada 4 vezes; a combinação entre fichamento e entrevista com questionário foi notada 01 vez; a combinação entre entrevista com questionário e diário de campo foi notada 02 vezes; a combinação entre entrevista com questionário, observação e diário de campo e desenho livre foi notada 01 vez; a combinação entre entrevista com questionário, observação e diário de campo foi notada 04 vezes; a combinação entre entrevista com questionário, observação e coleta documental foi notada 02 vezes; a combinação entre entrevista com questionário, diário de campo e gravação de áudio foi notada 03 vezes; a

combinação entre fichamento e coleta documental foi notada 01 vez e, finalmente, a combinação entre entrevista com questionário e coleta documental também foi notada 01 vez.

Os autores dessas obras apontaram a combinação de mais de uma estratégia de coleta de dados como formas próprias utilizadas para melhor alcançarem as diversas dimensões de seu complexo objeto de pesquisa. Nas obras elaboradas por COSTA (2012), CHRISPIM (2005) E FERNANDES (2012) as técnicas foram aplicadas de modo combinado, encontrando-se citada a técnica de triangulação⁷¹.

Viu-se ainda que a técnica da entrevista surgiu como uma técnica para coleta de dados das mais utilizadas nessas obras com 24 ocorrências, ou seja, 88,9%, o que demonstrou que a maioria dos autores optou muito mais pela interação direta entre pesquisador e pesquisado. Segundo SEVERINO (2013), a técnica da entrevista que é bastante utilizada no campo das Ciências Humanas, constitui-se como uma técnica de coleta de dados que tem como fonte direta os sujeitos que pensam, sabem, representam, fazem e argumentam sobre o objeto pesquisado (2013: p.124).

Viu-se também que CARVALHO (2011), JUNIOR (2012), ANTÃO (2013) foram os autores que não realizaram entrevistas.

No rol das técnicas bastante aplicadas com ou sem outras combinações, notou-se ainda as técnicas da observação com 12 ocorrências e da coleta documental com 05. O diário de campo também foi notado como uma ferramenta bastante utilizada, aparecendo com 10 registros nas pesquisas.

Na análise empreendida sobre as operações técnico-metodológicas das obras históricas, notei que elas se diversificaram bastante quanto ao tipo de entrevista utilizada implicando em diferentes formas de abordagem dos sujeitos nessas pesquisas. Para melhor demonstrar, consolidei as seguintes informações:

3.5.2- TIPOS DE ENTREVISTAS UTILIZADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

⁷¹ Minayo (2005: p.244) defendeu o uso da triangulação indicando “a triangulação como um estudo de combinação de métodos, de múltiplas estratégias de pesquisa capazes de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto, atendendo tanto os requisitos do método qualitativo, ao garantir a representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formaram o universo da pesquisa, quanto às ambições do método quantitativo, ao propiciar o conhecimento da magnitude, cobertura e eficiência de programa sob estudo”.

No esquema geral das 24 pesquisas que aplicaram a técnica de entrevistas podemos compor o seguinte cenário:

- a) Entrevistas individuais:** REIS (2011), PEREIRA (2003), CHRISPIM (2005), MENESES (2006), LOPES (2006), FINOQUETO (2007), AZANBUJA (2007), CRUZ (2008), RODRIGUES (2010) DORNELLES (2012), HACHEM (2012), KETELHUT (2012),
- b) Entrevistas em grupo** BANDEIRA (2006), FUTATA (2010), COSTA (2013);
- c) Entrevistas individuais e em grupo** FERNANDES (2012), SOUZA (2003), SOUZA (2005), CELLA (2007), BARBOSA (2008), BALDISSERA (2009), COSTA (2012), COLLADO (2013), PAVEZI (2013)

Logo, viu-se que 12 pesquisadores aplicaram entrevistas de modo individual, 03 pesquisadores aplicaram técnicas de entrevistas em grupo e 09 pesquisadores utilizaram a combinação entre essas duas formas.

Sobre atividades de grupo, digo que os pesquisadores REIS (2011) e DORNELLES (2012) fizeram as menções sobre a aplicação da técnica de Grupo Focal, enquanto COSTA (2012) expressou sobre o uso de técnicas de desenho livre como forma de envolvimento e expressão dos sujeitos de sua pesquisa e FUTATA (2010) analisou a aplicação de oficinas de expressão para atingir esse mesmo fim.

Levando em conta o que referiu SEVERINO (2007) de forma individual ou não, o pesquisador para aplicar entrevistas deve organizar previamente suas questões, porém deve permitir, e às vezes até incentivar, que o seu entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal, sendo essa então uma técnica bastante útil e aplicada no contexto de estudos e levantamentos sociais (SEVERINO: p. 124)

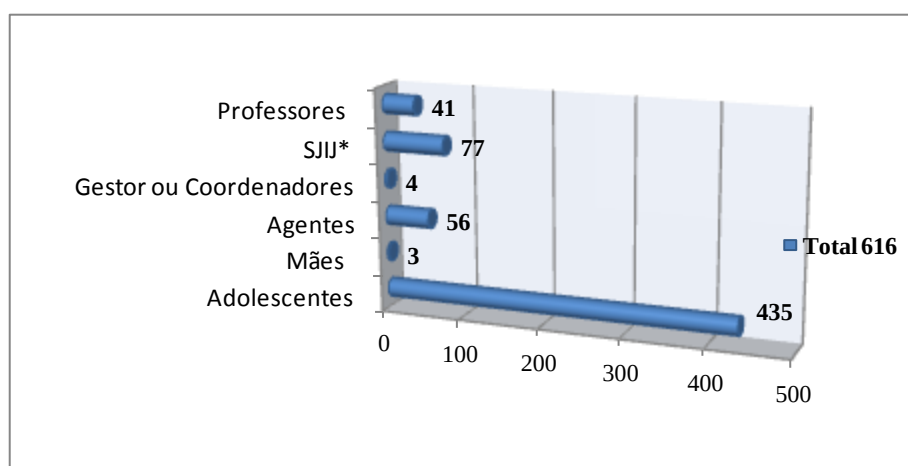
Sobre os instrumentos utilizados nas entrevistas, notei que houve um frequente uso de questionários como um conjunto de questões sistematicamente articulados que se destinaram a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados (SEVERINO: p. 125). Assim, verifiquei que 100% dos 24 autores utilizaram questionários com questões estruturadas ou semiestruturadas para levantarem opiniões, compreensões dos sujeitos sobre o objeto em estudo.

Sobre a forma de organização desses instrumentos, tenho a dizer que: BANDEIRA (2006), FUTATA (2010), COSTA (2013), FERNANDES (2012), SOUZA (2003), SOUZA (2005), BARBOSA (2008), BALDISSERA (2009), COLLADO (2013), PAVEZI (2013) REIS (2011), CHRISPIN (2005), LOPES (2006), AZANBUJA (2007), CRUZ (2008), RODRIGUES (2010) DORNELLES (2012), HACHEM (2012), KETELHUT (2012) foram os pesquisadores que aplicaram questionários com questões semiestruturadas em suas obras e que: COSTA (2012), CELLA (2007), FINOQUETO (2007), MENESES (2006), PEREIRA (2003), foram os pesquisadores que igualmente aplicaram questionários apresentando questões estruturadas.

3.6. PERFIL DOS SUJEITOS DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS

Como forma de ressaltar os sujeitos envolvidos nas 27 obras históricas selecionadas, procedi a um minucioso levantamento que me possibilitou elaborar o seguinte gráfico:

GRÁFICO XVII- SUJEITOS HISTÓRICOS ENVOLVIDOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS



* Membros do Sistema de Justiça da Infância e Juventude

Fonte: Elaboração o autor

Com as informações acima, notou-se que no computo geral das pesquisas analisadas, os 616 sujeitos participantes se subdividiram em 435 adolescentes em situação de privação de liberdade, o que percentualmente implicou em 70,7% do total apontado. Os demais sujeitos formaram o quantitativo de 77, ou seja, 12,5% de sujeitos atuantes no Sistema de Justiça da Infância e Juventude; 56, ou seja, 9,1% de Agentes Socioeducativos; 41, ou seja, 6,7% de

Professores; 04, ou seja, 0,7% de ex-gestores ou coordenadores técnicos, e apenas 03, ou seja, 0,5 % de mães.

Do universo de adolescentes envolvidos nessas pesquisas, obtive informações de que 273, ou seja, 57,5% foram abordados de modo direto, isto é, pessoalmente, pelos pesquisadores FERNANDES (2012), REIS (2011), SOUZA (2003), PEREIRA (2003), CHRISPIN (2005), SOUZA (2005) BANDEIRA (2006) MENESES (2006), LOPES (2006), FINOQUETO (2007), CELLA (2007), AZANBUJA (2007), CRUZ (2008), BARBOSA (2008), BALDISSERA (2009), RODRIGUES (2010) CARVALHO (2011). DORNELLES (2012), HACHEM (2012), KETELHUT (2012), COSTA (2012), ANTÃO (2013), COLLADO (2013), PAVEZI (2013), COSTA (2013) enquanto 162, ou seja, 34,4% foram abordados através dos registros de constantes em “prontuários institucionais” ⁷² nos quais CHIRSPIM (2005) examinou 42, ou seja, 25,9%, enquanto COSTA (2013) examinou 120, ou seja, 74,1% desse universo.

Ressalto que no bojo das pesquisas que optaram pelo contato direto ou indireto com os sujeitos, apenas FUTATA (2010) e JUNIOR (2012) não quantificaram seus entrevistados, portanto não me foi possível acrescentar aqui essa informação.

A partir das informações levantadas, destaco que o sujeito preponderante nas pesquisas aqui analisadas foi o adolescente em situação de privação de liberdade, um sujeito-objeto polêmico, polissêmico de muitas interpretações diferentes. Um sujeito-objeto porque está vivo, porque se construiu e se reconstruiu permanentemente nestas pesquisas e na vida articulado a muitos processos do campo social, econômico, político e cultural.

Um sujeito-objeto que falou de si, mas que também revelou aquilo que está para além dos espaços que lhes foram intencionalmente conferidos no atual modelo de sociabilidade capitalista. Trata-se de um sujeito-objeto histórico e social que a historiografia utilizada neste estudo o apontou como alvo de políticas públicas que intentaram historicamente o seu

⁷² Mantive essa terminologia, mas discordo dela pela acepção que assumiu tal documento na área da saúde como registros de (in) evolução de pessoas doentes e ainda no sistema punitivo-carcerário, onde esse documento nada mais é do que a ficha de registro de atividades do preso, mas também a ficha policial onde estão registrados antecedentes e fatos da vida pregressa de criminosos e contraventores, suas condenações e prisões. Registro, igualmente, da vida carcerária do condenado. Se foi de educação que se falou nessas obras, estranho porque não se validou as expressões mais suaves como “diário de atendimento” ou o Próprio Plano Individual de Atendimento – PIA.

encarceramento institucional, marginalizando com isso a sua existência enquanto protagonista social.

Pautado nos autores da historiografia crítica que me acompanhou desde o início dessa investigação, pude compreender que para decifrar tal sujeito é preciso não focalizá-lo sob um só prisma ou única referência de saber, pois isso implicaria na sua redução e na preponderância de um olhar fragmentado, seja ele jurídico, médico, assistencial, religioso, psicológico, sociológico, conforme denunciaram as práticas históricas de sua abordagem.

Pela urgência de um tempo novo, se faz necessário articular muitos saberes e conexões em busca de novas pistas, de formas de olhar, de perscrutar sobre esse sujeito. É preciso escavar as profundezas do passado para construir novas relações que suplantem as formas (des) educativas “normalizadoras” de um passado ainda bastante presente entre nós.

A propósito, observei que em algumas das obras históricas analisadas, dentre as quais destaquei as que foram produzidas por CHRISPIM sobre o olhar da Saúde, a de CARVALHO produzida sob o olhar do Direito e de PEREIRA (2003), KETELHUT (2012), FERNANDES (2012) produzidas sob o olhar da Educação, que revelaram dificuldades em aprofundar questões acerca da educação desse tipo de adolescente na sociedade atual.

Nessas obras, os aspectos determinantes de exploração do homem pelo homem foram pontos que permaneceram ocultos pela ideologia capitalista burguesa, dando vazão a um sujeito que precisa ser resignado a favor da ordem capital. Enquanto isso, tais adolescentes “carentes”⁷³ foram reforçados como frutos da “deseestrutura familiar”, do “seu” envolvimento com as drogas, das “suas” dificuldades de aprendizagem ou do violento ato infracional que cometeram, percepções estas que um entendimento na ótica da Historiografia marxista me parece totalmente discordante.

⁷³ A alcunha “carente” foi popularmente e amplamente utilizada em nossa sociedade (em especial, por parte da mídia) para adjetivar adolescentes oriundos de contextos sociais desfavorecidos economicamente e que habitam nas chamadas “periferias” ou “baixadas”. Dessa denominação partem o “reconhecimento social”, os torna alvo de projetos e programas que visaram sua inclusão social e “normalização”. O termo “carente” consta no dicionário como sinônimo de: *desprovido de, necessitado de, privado de, que carece de*. Sendo assim, qualquer ser humano – em alguma medida e em determinada circunstância – é passível de ser considerado como desprovido de, privado de, ou carente de algo ou alguma coisa. Lembrei-me agora que em uma das muitas interlocuções que presenciei, um adolescente retrucou firmemente: *eu não sou carente, sou pobre. Carente são vocês!!!* Lembrando-nos este do miserável estado de dependência em que nos encontramos no âmbito da sociedade capitalista e de consumo.

Então se é que a produção histórico-científica sobre a educação desses adolescentes pode ajudar a desobscurecer esse tema em torno de políticas públicas atuais, também é fato que, de um modo geral, tanto as políticas (e por conseguinte seus operadores) quanto algumas obras históricas que levantei quando consideraram esses adolescentes, ainda o fizeram numa perspectiva “*salvacionista*”⁷⁴, tomando-o como problema de *integração social* e de adequação à ordem capitalista de mercado.

Sobre esse aspecto, HELENA W. ABRAMO (1997) ao tematizar sobre a questão da juventude no Brasil, apontou em sua pesquisa a consolidação de blocos ideologizados, formados para enfrentar a questão de uma intenta “recuperação social”⁷⁵ de jovens considerados como adolescentes “carentes” que de um lado tem comportado os programas⁷⁶ de “ressocialização” dos sujeitos ou ocupação de seu tempo numa perspectiva da pedagogização da arte, do esporte, da dança, da música, do lazer, e de outro o desenvolvimento de programas de “capacitação” para o mercado de trabalho. Segundo essa autora, raras exceções tem sido as discussões que se dirigem de fato para a valorização do protagonismo juvenil⁷⁷ (p.25-36) no Brasil.

Diante desse contexto, aponto como urgente que se edifiquem estudos que, sem os aprisionamentos teórico-metodológicos comuns, abandonem os vícios classificatórios sobre esses adolescentes para fazer fluir sua voz, sua vez, seus sonhos, seus sofrimentos, desejos, frustrações, línguas, estilos e culturas amplamente sufocadas e discriminadas dentro do modelo de sociabilidade neoliberal.

Confesso que coletar informações sobre esses adolescentes em algumas das obras levantadas percorrendo ao mesmo tempo por leituras marxistas, foi em muitos momentos para

⁷⁴ O termo salvacionista por ora utilizado critica o modelo de política que se apresentou como uma espécie de messias salvador, capaz de “libertar” os adolescentes pobres de toda e qualquer mazela social que o acomete.

⁷⁵ Para essa autora a **Recuperação** assumiu junto com outros “**res**” (reeducação, ressocialização, readaptação, reinserção, reabilitação) um mesmo sinônimo que dizem respeito ao conjunto de atributos que permitem ao indivíduo que não se educou suficientemente, tornar-se útil a si mesmo, à sua família e à sociedade. Ora, a primeira contrariedade que se apresenta em relação a esses “**res**” na privação de liberdade é sua patente ineficácia para dar respostas a contradições e problemas sociais

⁷⁶ De um modo bastante corriqueiro as falas sociais denunciam uma ideia bastante presente de que o problema desses meninos e meninas de fato “é a falta do que fazer”, “falta de trabalho” de que “mente vazia oficina do diabo”, portanto, a sua suposta condição de “vadiagem” é motor da sua condição social.

⁷⁷ Miguel Abad (2003) ao distinguir eixos das políticas públicas atuais voltadas para segmentos juvenis, mencionou que as políticas de valorização do protagonismo são aquelas que apresentaram um tom afirmativo dos sujeitos, isto é incorporam a sua integração, a autovalorização, a participação das vozes juvenis, dialogando com seus interesses e suas necessidades reais.

mim algo bastante inquietante, pois mesmo sobre o discurso da Ciência, as ideias de alguns dos historiadores educacionais repetem a lógica ilusória dos “RES” parecendo-me por vezes velhas, sem brilho, opacas, ultrapassadas.

Para cada palavra dita, cada fragmento textual lido sobre tais adolescente uma contradição, uma negação. Os historiadores críticos que me acompanharam e me orientaram nesta pesquisa me permitiram pontuar que não se trata de anjos ou de demônios, de pobres vítimas ou cruéis assassinos, mas de sujeitos sócio-histórico-político-culturais, dotados de singularidades e historicamente produzidos como um dos perversos resultados de uma sociedade de classe⁷⁸. Assim sendo, o sistema capitalista explorador terá sempre muito a responder.

De acordo com as referências historiográficas de cunho marxista que explorei, pude ver que somente na medida em que se suprime a exploração do homem pelo homem, se suprime também a exploração de uma nação pela outra (MARX, 2003, p. 44). Logo, qualquer tentativa de compreensão sobre a existência desses adolescentes, que também são vítimas da perversa estrutura desumana, precisa considerar o trabalho como atividade vital. Sem isso, perpetuar-se-ão os discursos vazios sobre eles.

Outro ponto que me chamou bastante atenção durante a análise historiográfica das 27 obras históricas foi o fato de que apenas KETELHUT (2012) se propôs envolver a família na discussão sobre a educação desses adolescentes. Logo pude pensar que há certa prioridade em entender o fenômeno educacional voltado para esses sujeitos, apenas pelo olhar do próprio adolescente ou dos operadores do chamado sistema socioeducativo, por isso foi que a perspectiva da família ficou com baixíssima incidência na maioria das obras históricas analisadas.

Ainda sobre a família, notei que as expressões utilizadas em pelo menos dois desses estudos disputaram e por vezes reforçaram concepções sobre uma família “falha”,

⁷⁸ De acordo com Mézaros (2011) no contexto de mundialização do capital, a produção de sujeitos que insurgem contra as leis, socialmente estabelecida, está para além da reprodução, concentração e perpetuação da pobreza, sendo também um dos resultados das constantes mudanças no modo de produção capitalista.

“desestruturada”⁷⁹, “desorganizada” tomada como problema desde o século XIX no Brasil, assim como nos fez ver RIZZINI (1993.p.89).

Gostaria de, por isso, ressaltar sobre a existência de representantes de uma historiografia brasileira que vem debatendo essa equivocada compreensão sobre a família. A obra histórica de RIZZINI (1993, p. 25), por exemplo, apontou que em meio a tantas tentativas de controle e de governo da infância e adolescência pobre no Brasil, a família apareceu como aquela que não estava apta a cuidar da sua prole. A autora assevera que foi assim que a concepção higienista fortaleceu o mito em torno da incompetência das famílias de classes empobrecidas para criar e educar seus filhos, fazendo emergir uma violenta intervenção do Estado que levou juristas a delegarem para si próprios “o poder de suspender, retirar e restituir o pátrio poder, sempre que julgassem uma família inadequada, imprópria para uma criança”.

Ora, sendo “falhas”, “desorganizadas”, “desestruturadas” ou não, foi junto com suas famílias que tais adolescentes vivenciaram e enfrentaram as diversas facetas da chamada questão social, que MARILDA VILLELA IAMAMOTO (2001) definiu como: [...] o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que teve uma raiz comum que é: a produção social cada vez mais coletiva onde o trabalho tornou-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos manteve-se privada, monopolizada por apenas uma parte da sociedade (p. 27).

Ainda sobre esse aspecto, críticas formuladas por autoras como PINTO (2011) são contundentes em firmar sobre um entendimento diferenciado em relação à família, vista como uma categoria mediatizada entre o individual e o coletivo, portadora de uma história social, transgeracional, coletiva e pessoal, que poderá constituir-se sob diversos arranjos num determinado contexto político, econômico e social. Segundo essa concepção, não há família desestruturada, mas sim um sistema perversamente desestruturante.

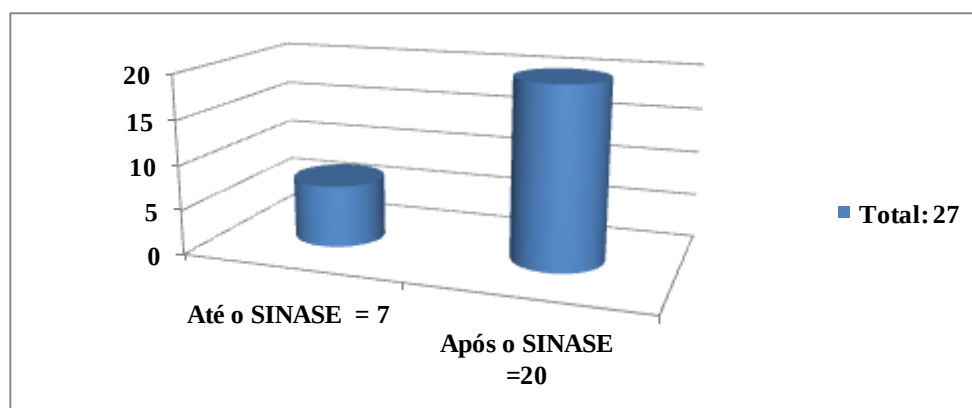
⁷⁹ Esta expressão contraria a própria Constituição Brasileira de 1988 no Art. 226, parágrafo 4, também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 25; Em ambos os dispositivos imprimem grande flexibilidade na compreensão do que é a instituição familiar. Vejo então que são necessários muitos empreendimentos científicos para desmistificar a idealização de uma dada estrutura familiar como sendo a “natural”, abrindo-se caminho para o reconhecimento da diversidade das organizações familiares no contexto histórico, social e cultural. Ou seja, não se trata mais de conceber um modelo ideal de família, devendo-se ultrapassar a ênfase na estrutura familiar para enfatizar a capacidade da família de, em uma diversidade de arranjos, exercer a função de proteção e educação de seus adolescentes.

Para PINTO (2011: p.167) “*conhecer o modo de vida desses sujeitos, pressupõe o conhecimento de sua experiência social*”. Corroborando com essa autora, defendo a necessidade e importância de se reconhecer e valorizar as famílias desses adolescentes, no âmbito de uma dada produção científica que os envolve, de modo que o conhecimento que se quer produzir sobre a sua educação possa também se revelar a partir do olhar e do contexto sócio-familiar em que tais sujeitos estão situados.

3.7. PERÍODO HISTÓRICO DE INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Focalizando o movimento de produção da historiografia educacional por ora analisada, verifiquei pontualmente sobre um período de produção que se estendeu do ano de 2003 até o ano de 2013, ou seja, trata-se de uma produção que ocorreu em descompasso histórico com o discurso oficial sobre a inclusão desse segmento, uma vez que seu início se deu após 13 anos do advento do ECA e três anos antes das discussões do SINASE no Brasil. Quando se considerou o advento desses importantes dispositivos jurídicos formais no cenário brasileiro, a historiografia educacional levantada apresentou a seguinte realidade:

GRÁFICO XVIII - PRINCIPAIS MARCOS JURÍDICOS FORMAIS DA PRODUÇÃO DAS OBRAS HISTÓRICAS



Fonte: elaboração do autor

Com essas informações fica apontado que apenas as obras históricas de SOUZA (2003), PEREIRA (2003), CHRISPIN (2005), SOUZA (2005), BANDEIRA (2006), MENESES (2006) e LOPES (2006), ou seja, 25,9% sobre o todo que é de 27 obras, foram produzidas entre o ano de 2003 e 2006, momento esse em que se iniciaram as discussões acerca do SINASE no Brasil.

Após esse período, observa-se que o quantitativo de obras históricas que retratam o tema quase triplicou de 7 para 20 obras, todas produzidas entre o ano de 2007 e o ano de 2013 pelos pesquisadores FERNANDES (2012), REIS (2011), FINOQUETO (2007), CELLA (2007), AZANBUJA (2007), CRUZ (2008), BARBOSA(2008), BALDISSERA (2009), FUTATA (2010), RODRIGUES (2010) CARVALHO (2011). DORNELLES (2012), HACHEM (2012), KETELHUT (2012), COSTA (2012), JUNIOR (2012), ANTÃO (2013), COLLADO (2013), PAVEZI (2013), COSTA (2013).

Retrata-se, com isso, que o período histórico de produção da historiografia educacional encontrada remete ao tempo em que os idealizadores do SINASE passaram a enfatizar fortemente no Brasil as discussões sobre novas formas éticas e pedagógicas para operacionalização e gestão dos sistemas socioeducativos no Brasil, com vistas à efetivação de direitos humanos ainda muito pouco garantidos para adolescentes e jovens no âmbito dos sistemas socioeducativos até então existentes no país. Observou-se que, dentre os direitos pleiteados nesses espaços, estava o debate atinente à garantia da educação escolar conquistada no campo formal, mas ainda muito pouco implementada como política pública nos espaços de privação de liberdade, seja ele de adultos ou de adolescentes (JULIÃO: 2013).

Diante dessas constatações, a parca e gradativa expansão da produção sobre o tema, durante o período citado, me levou a refletir que o debate específico sobre a educação escolar voltada para adolescentes em situação de privação de liberdade se iniciou tardiamente no Brasil. Por conta disso, talvez, esse tenha sido um tema que, até as primeiras discussões do SINASE iniciadas em 2006, permaneceu tratado na generalidade do atendimento institucional, direcionado para esse segmento no cenário histórico brasileiro.

Vê-se, pois, que apesar de toda a corrida para a normatização do “sujeito de direitos” levada a cabo partir de 1990, com o ECA, a timidez desse debate pouco levantou as questões sobre o sujeito da escola, ou seja, o adolescente em situação de privação de liberdade foi um elemento pouco discutido como o aluno ou como “o sujeito de aprendizagem, sujeito de cognição e, sobretudo, à luz da historiografia marxista: como o sujeito histórico e social (MARX:1982)⁸⁰ da educação. Daí o meu destaque sobre a necessidade de muitos outros

⁸⁰ No pensamento marxista esta é uma afirmação direta tanto sobre o papel dos sujeitos na história onde —“os homens”, os coletivos humanos, “fazem sua própria história”—, quanto da definição dos limites para essa ação humana — postos pelas “circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas”. Reporto-me

empreendimentos científicos que nos libertem desse atraso, dessa pobreza, dessa insuficiência científico sobre o tema com seus inúmeros desafios interpretativos.

De qualquer forma, foi no interior das 27 pesquisas analisadas que encontrei ideias sobre uma educação que se configurou como uma das principais apostas para superação dos ambientes carcerário-punitivos tão subjacentes aos espaços de internação existentes no Brasil.

No bojo dessas pesquisas, todas produzidas no marco histórico que vai do ECA para o SINASE, encontrei autores que, partindo de um olhar sobre a educação se diversificaram para analisar, compreender processos que debateram: O funcionamento e o significado da escola nos espaços de privação de liberdade (LOPES, 2006; RODRIGUES, 2010); Os processos de Ensino-aprendizagem de alunos dentro e fora desses espaços (SOUZA, 2003; REIS, 2011; FERNANDES, 2012; DORNELLES, 2012); As concepções de atores do sistema socioeducativo brasileiro sobre Escola e a Pedagogia (MENESES, 2006); O direito à educação desses adolescentes (COLLADO, 2013; ANTÃO, 2013); A formação, saberes e práticas de professores desses espaços (MACHADO, 2007; FINOQUETO, 2007); As políticas educacionais inclusivas para adolescente em situação de privação de liberdade no contexto capitalista brasileiro (BANDEIRA, 2006; COSTA, 2012; CRHISPIM 2005, CARVALHO, 2011; BARBOSA, 2008); As expectativas, aspirações, experiências de professores e/ou alunos em espaços de privação de liberdade (HACHEM, 2012; COSTA, 2012; JUNIOR, 2012); As concepções, imaginários e sentidos de alunos, professores ou mães sobre a educação na privação de liberdade (FUTATA, 2010; CRUZ, 2008; KETELHUT, 2012); As Narrativas, representações de adolescentes acerca de si, de sua casa e da escola (BALDISSERA, 2008; PAVEZI, 2013) e finalmente sobre a questão do ato infracional, da criminalidade, da Violência e sua relação com os processos educacionais ocorridas nos espaços de privação de liberdade em solo brasileiro (PEREIRA, 2003; AZAMBUJA, 2007). Sendo que todas essas discussões destacaram as muitas perspectivas e paradoxos de uma escola-prisão.

momentaneamente à clássica citação de O 18 de Brumário: “*Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas*” (Marx & Engels, 1982, p. 417).

Ainda que insuficientes, essas obras históricas se avolumaram na atualidade, traçando uma polifonia de vozes autorais em diferentes formas e tipos de obras históricas sobre o tema. Entre os principais tipos de pesquisas encontradas nesse levantamento estão: A pesquisa participante, os estudos da linguagem e os estudos culturais⁸¹, as representações sociais⁸², além de 03 pesquisas desenvolvidas sob o aporte do materialismo histórico dialético, nas quais os historiadores educacionais buscaram avaliar e compreender de que maneira o fenômeno da pobreza, da exclusão social, da ausência da educação se disseminou nas diferentes classes e espaços geográficos, tendo como base as teorias sobre desigualdade socioeconômica, seletividade do modelo econômico do atual sistema de justiça e a perspectiva epidemiológica do fenômeno da violência no cenário brasileiro.

3.8. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS LEGAIS DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS

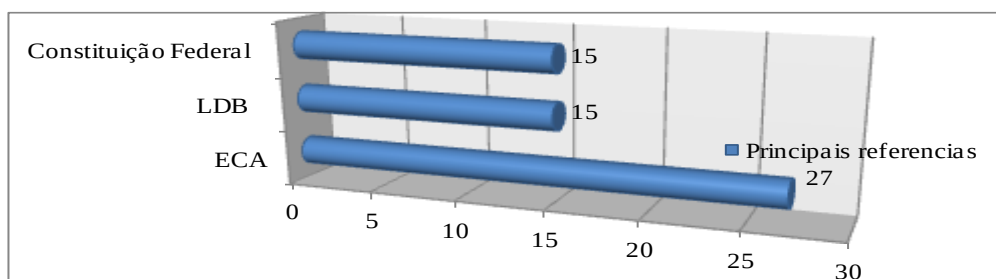
A historiografia que deu base a esse estudo me mostrou que no âmbito da legislação brasileira, o direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade encontra-se orientado por uma trajetória jurídico-institucional que o envolveu, sobretudo pelo teor da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei Federal 8.069, de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e por último da Lei de criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, sendo estas as formas de normatização jurídica-institucional desse direito no cenário brasileiro.

Verificou-se que nesses dispositivos, o direito à educação desses adolescentes apareceu como um dos eixos centrais e importantes para execução da medida socioeducativa, a partir do princípio da inclusão social dos sujeitos atendidos nos diversos sistemas socioeducativos brasileiros. No caso das obras por ora analisadas, observou-se que, de modo combinado ou não, esses foram os dispositivos legais que se constituíram como fundamentação para a produção escrita dos historiadores educacionais no que tange o direito à educação desses adolescentes na realidade social brasileira.

⁸¹ Delineados em especial nos trabalhos de Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski e Walter Benjamin.

⁸² Na afirmação de MARCONDES: 2011, TEIXEIRA: 2011, OLIVEIRA: 2011, as representações sociais funcionam como um suporte teórico metodológico significativo para a produção de pesquisas no campo educacional ao serem explicitadas as percepções, as imagens, e o significado dos acontecimentos cotidianos, do ponto de vista de seus atores e que se materializam em práticas sociais e educacionais. Os autores das pesquisas analisadas que se utilizam dessa referência a apresentam em dimensão epistemológica importante. Para os mesmos, a educação de adolescentes em situação de privação de liberdade funciona como um saber prático produzido e comunicado nas relações intersubjetivas sociais e culturais cotidianas.

GRÁFICO XIX - PRINCIPAIS REFERÊNCIAS LEGAIS DAS OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS



Fonte: elaboração do autor

Rememorando um pouco a Historiografia do ECA, vimos que foram necessários 63 anos após implantação da primeira legislação menorista (Código de Menores de 1927) para que, em meio a muitos embates, houvesse uma tomada de decisão estatal para normatizar a criança e adolescente como sujeito de direito no Brasil, sendo que essa decisão além das pressões sociais por direito, atrelou-se à uma conjuntura nacional e internacional específica, na qual se elaboraram os novos discursos que irão respaldar a nova ordem do capitalismo mundial.

Assim, inspirado no artigo 227 da Constituição Federal⁸³, em 1990 nasceu o ECA que para alguns seria o instrumento que faltava para se fazer justiça frente à famigerada questão do menor no Brasil; para outros, mais um filhote da constituição que nasceu com as mesmas virtudes e defeitos, pois se trata de uma lei capitalista que apenas arremeda o tão sonhado *welfare state* (DEMO: p.109).

Além do ECA, e no mesmo ano de seu surgimento, o movimento de “Educação para todos”⁸⁴, aparelhado pela ONU e outros órgãos, também marcou a ótica de “um tempo de

⁸³ Promulgada dois anos antes do ECA, a Constituição Brasileira asseverou em seu artigo 227 que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, **ao adolescente** e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, **ao respeito, à liberdade** e à convivência familiar e comunitária, **além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.**”

⁸⁴ Tal movimento foi realizado desde a paradigmática Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990. Em torno de um projeto de universalização da educação básica e sob o patrocínio da PNUD, UNESCO, UNICEF, consolidou-se, inegavelmente, no cenário social como ferramenta por excelência de salvação dos grandes males sociais, como a fome, as doenças, o desemprego, a guerra, a corrupção, a violência e a miséria sob todas as formas, que se avolumam no cotidiano da humanidade, fruto do aprofundamento inédito da crise do próprio sistema do capital, como explicou MÉSZÁROS (2002).

direitos” e estabeleceu as metas educacionais e sociais igualitárias para segmentos marginalizados em contextos do mundo capitalista.

No Brasil esse movimento foi fortemente orquestrado pelo capital internacional e forjou definições importantes para as pautas de discussões sobre a situação da política educacional brasileira, dando vazão para a elaboração de outro dispositivo que é a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394, que foi aprovada em 20/12/1996⁸⁵ como um dos dispositivos centrais que iria dar conta de uma realidade repleta de contradições.

Coincidência ou não, tem-se com o ECA, com a na nova LDB e muitos outros dispositivos que fizeram o complexo do direito no Brasil, a formação de uma mesma tendência discursiva que versou enfaticamente sobre o fortalecimento de alianças e parcerias entre Estados, Municípios e Nações para a materialização de certa *cidadania*⁸⁶ do “sujeito de direitos”, num contexto capitalista ainda profundamente marcado pela desigualdade.

Assim, embora fosse legítima, esta tendência comum não traduziu explicitamente o que queria dizer com o conceito de cidadania. A esse respeito, as críticas lançadas por Pedro DEMO (1995), me permitiram ressaltar que tal conceito vem sofrendo influências diretas de um projeto liberal e neoliberal de dominação, sobretudo em países periféricos como o Brasil, onde ainda se vivencia uma espécie de arremedo do *welfare state* impingido ou falsificado que, segundo DEMO, não ultrapassou uma “cidadania assistida ou tutelada” (p.30).

Eis que surgiu aqui um olhar desconfiado sobre tantas leis que, sob a ótica ilusória de um *welfare state*, tem ressoado alegremente sobre “novo tempo de direitos” para os pobres no

⁸⁵ Segundo OLIVEIRA (2007) a década de 1990 foi então decisiva para definição dos rumos da educação brasileira. Pautada nas diretrizes de organismos internacionais, a nova LDB propõe, através do entendimento em torno da descentralização, a ampliação da autonomia aos Estados e Municípios, de modo que aspectos locais fossem relevantes na consecução de objetivos para o ensino. O autor afirmou que, nesta situação, ficam questionamentos sobre autonomia e participação, a partir das normativas dadas pela legislação no contexto neoliberal já previamente delimitado e comprometido com interesses internacionais pautados pela lógica neoliberal e exploratória, num sistema capitalista que sempre priorizou o lucro em detrimento dos direitos sociais e elementares da natureza humana (p.226).

⁸⁶ Para DEMO, cidadania é assim, a raiz dos direitos humanos, (...) competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria, coletivamente organizada (p. 31). Tal conceito me remete a pensar cidadania para além da tutela ou assistencialismo comum, porque destaca a importância da ação, da participação humana em todas as situações de vida. Estariam então nossos adolescentes e jovens de fato sendo protagonizados pelo ECA e as demais leis que formam essa nova tendência no Brasil?

Brasil, como “se estivéssemos tratando de apenas um punhado de gente, onde o mercado já fosse civilizado e a cidadania fosse exuberante” (DEMO: p.109). Nesse aspecto o autor foi contundente, asseverando que, para além de créditos excessivos no “condão” das leis, “nosso objetivo maior precisa ser o confronto ostensivo com a pobreza política e material” que precisa ser superada, para que então possamos falar no Brasil na construção de uma cidadania de fato.

Com essas questões em mente, ao analisar a historiografia educacional levantada, pude verificar que fosse para defender ou para criticar, uma nova ótica sobre “um sujeito de direito” marcou a emergência e a sedimentação de uma produção teórica que buscou estudar cientificamente o campo da educação de adolescentes em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro.

No caso das 27 obras históricas analisadas, verifiquei que 15 de meus interlocutores históricos reconheceram os dispositivos da Constituição Federal e da LDB como instrumentos legítimos da cidadania, por isso buscaram fundamentar o debate do “direito à escola” no contexto da privação de liberdade a partir desses dispositivos jurídico formal.

Da mesma forma viu-se que todos os 27 autores das pesquisas selecionadas combinaram tais referências com o dispositivo legal do ECA, de modo especial com os artigos 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59⁸⁷ dessa mesma lei, onde o direito à permanência na escola encontra-se juridicamente tutelado, abrindo assim possibilidades para se travar novos debates pela equalização do acesso a esse instrumento básico da cidadania, que é a educação (COSTA:2008).

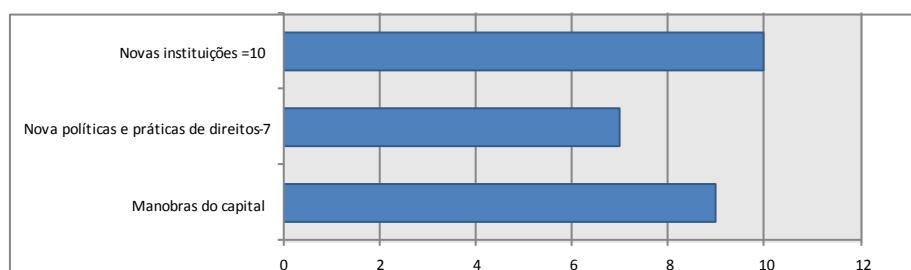
⁸⁷ O Capítulo IV do referido Estatuto, artigos 53 a 59, é dedicado especificamente à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Assim, o ECA estabeleceu que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Os incisos de I a V do artigo 53 especificaram, ainda, que crianças e adolescentes têm “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (Brasil, 1990). Nas observações feitas por COSTA (2008) e VASCONCELLOS (2008), os incisos em que se desdobraram esses artigos garantem, sem exceção, direitos de “acesso e permanência na escola”. Assegurando esse direito, o Estatuto deseja e quer que todas as crianças e adolescentes brasileiros tenham uma escola pública gratuita, de boa qualidade, e que seja realmente aberta e democrática, capaz, portanto, de preparar o educando para o pleno exercício da cidadania no âmbito da sociedade brasileira capitalista.

Ao apropriar-me mais dessas produções teóricas, pude observar que para traçar um percurso histórico de direitos, os historiadores educacionais centraram-se, sobretudo, em três aspectos: o Direito da Criança e do Adolescente a partir da legislação, o Direito à Educação e suas implicações no contexto socioeducativo e, por fim, a Escola, a sua inserção no Sistema de Garantia desses direitos e o desenvolvimento de práticas escolares condizentes com tal direito. Notou-se que os dois primeiros aspectos estavam quase sempre apresentados conjuntamente.

Durante a análise dessas obras, notei então que somente CELLA (2007), FINOQUETTO (2007), CRUZ (2008) KETELHUT (2012) tomaram todo esse marco legal para dar uma tônica maior para a formação, inserção e práticas de professores no âmbito da escola e do tipo de educação em questão.

Além das questões já pontuadas, verifiquei também que meus interlocutores se valeram da história do ECA para ressaltarem em suas pesquisas alguns movimentos importantes que demarcaram o campo da política de atendimento voltado adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil. Vejamos então o que demonstrou o próximo gráfico:

GRÁFICO XX- RAZÕES PARA ABORDAGEM HISTÓRICA DO ECA NAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS



Fonte: elaboração do autor

Com o auxílio do gráfico acima, devo ilustrar que MENESES (2006), SOUZA (2003), KETELHUT (2012), LOPES (2006) foram aqueles estudiosos que recompuseram a história do ECA para referir o aparecimento de novas instituições designadas ao atendimento do adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil, enquanto isso FUTATA (2010), CHRISPIM (2003), COLLADO, FINOQUETTO (2007), ANTÃO, CARVALHO, CRUZ

(2008), KETELHUT (2012), AZAMBUJA (2007), PEREIRA (2003), FERNANDES (2012), MACHADO (2007), RODRIGUES (2010), COSTA (2012), HACHEM (2012) são os autores que remontaram à história do ECA para pontuarem cronologicamente sobre um possível avanço jurídico-institucional ocorrido no cenário brasileiro, bem como para afirmarem sobre a construção de uma nova política de direitos, segundo os quais foi inaugurada a partir do surgimento do novo paradigma da proteção integral no Brasil.

No contraponto disso, viu-se que DORNELLES (2012), BALDISSERA (2009), BANDEIRA (2006), LOPES (2006), BARBOSA (2008), PAVEZI (2013), SOUZA (2003), COSTA (2012) reconheceram o avanço formal dessas leis, mas a situaram num campo de uma total irreabilidade, portanto esvaziada, ideologizada em seu próprio discurso, dada as cruzes do sistema capitalista atual.

3.9- CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

Conforme foi anunciado, nessa seção busquei destacar e analisar a organização técnico-metodológica e histórica de um conjunto de produções específicas em circulação no campo científico, histórico e educacional brasileiro.

De modo geral, pude verificar que o conteúdo da historiografia educacional analisada ocupou-se em destacar, de modo bastante particular, o direito à educação de um segmento que se fez desfavorecido, dentro e fora do seu espaço de privação e liberdade.

Para alguns desses historiadores educacionais, a educação desses adolescentes participou da utopia de um “tempo de direitos” previsto no ECA e no SINASE e que, de algum modo, precisava ser efetivado na sociedade brasileira atual (MACHADO: 2007, p.223). Para outros, os dispositivos que destacaram esse direito no Brasil, entre eles o ECA, tem atingido as formas de uma lei bisonha, ilusória, obsoleta, radicalmente contraditória que se chocou com o real, porque se moveu por uma trilha de intensa penúria e injustiça social. Assim sendo, parte dessa historiografia analisada apontou que, para garantir a educação desses adolescentes, tem que haver o esforço para superação total de uma canhestra e inépcia forma de se conceber a cidadania no mundo capital.

Após analisar as 27 obras, cheguei à conclusão de que essas diferentes compreensões históricas deveu-se às formas de como as bases técnica, teórico e metodológica das mesmas

foram operadas em seu interior. A análise sobre configuração histórica do conjunto dessas obras, em sua maioria qualitativa, mostrou que em se tratando de um tema tão complexo e multidimensional, para além de uma escolha involuntária, desconexa, descabida, um historiador necessita mesmo é de elementos históricos, teóricos e metodológicos que possam possibilitar que fenômenos complexos e multifacetados, como o da educação desses adolescente, possam ser investigados, analisados, e compreendidos criticamente em suas determinações essenciais e específicas, ou seja, para além de uma realidade aparente.

Nesse caso, tanto o método quanto a teoria adotada numa análise desse tipo, deve ser sempre uma oposição a um positivismo acrítico, próprio da economia clássica moderna, que buscou tomar o objeto como uma imediatez factual, dada, abstrata, idealista, acrítica, sem a mediação da História e nem do pensamento humano, porque tudo buscou sintetizar em si e se movimentar a partir de si mesmo, sem uma relação certa com a realidade histórica e social. onde a totalidade, a contradição, a práxis pode se constituir num movimento contínuo e sistemático para a análise.

Digo isso porque durante minha análise constatei obras que denotaram graves fragilidades conceituais, teóricas e metodológicas que certamente influenciaram seus resultados, deixando transparecer ideias de um direito solto, de uma cidadania frouxa, de um sujeito culpado e de uma pedagogia ressocializadora coxa, coisas incabíveis para esse campo de discussão, porque limitam a análise do fenômeno educacional, reforçando o conservadorismo de classe e favorecendo a opressão.

No geral, os dados técnicos dessas pesquisas apontaram entre outras coisas que há certa unanimidade em se realizar uma revisão de literatura sobre o objeto em questão e, ainda, uma predominância de um confronto pessoal com mesmo, sobretudo através de combinações diferentes de técnicas de entrevistas individuais ou em grupo, uso de diário de campo, gravações, além de outras estratégias que os autores utilizaram para realizar a coleta de dados em suas pesquisas, tudo isso no afã de tornarem compreensível as diversas narrativas, sentimentos, saberes, práticas, representações, compreensões sobre a realidade que os 661, ou mais, sujeitos históricos abordados expressaram sobre si e a sua condição no mundo.

Mas para que serviriam tantas tecnologias, tantos esforços se no afim de tudo ainda se deixaram predominar os lombrosismos comuns, os behaviorismos, os moralismos execráveis de um passado permanentemente presente entre nós? Ou ainda os limites explicativos de uma cidadania ou sociabilidade tacanha e cínica que tem se propagado através

de um discurso sobre o direito que não se dobra à lógica excludente do mercado capital, muito pelo contrario, até o reforça?

Digo isso porque a indefinição teórica foi clara na maioria dessas pesquisas. Assim, apenas 12 autores, ou seja, 44,5% declararam de modo explícito, as suas opções teóricas enquanto a maioria, que é de 66,5%, não se expressou claramente sobre essa escolha. Contudo, com essa definição estando clara ou não, viu-se que os 27 autores assumiram para si o desafio de enfrentar seus objetos de estudo, analisando contextos, programas ou ações governamentais de educação escolar em andamento nos diferentes centros socioeducativos brasileiros, revelando sobre aspectos internos e externos de construção e de gestão de ações educativas que buscam a todo modo no espaço de privação de liberdade ser integradas, justas e democráticas, mas sem considerar o momento de agonia do estado capital.

Levantando e analisando alguns aspectos técnicos, teóricos, metodológicos e históricos dessas obras, tive então um complexo universo de uma produção historiográfica educacional específica, a qual apresentou diferentes nuances em sua elaboração. As diversas perspectivas e paradoxos sobre a inclusão educacional de adolescentes em situação de privação de liberdade e que estão presentes nessa produção histórica, se configuraram nos elementos que procurarei expor e analisar no âmbito da próxima seção.

4. AS PERSPECTIVAS E PARADOXOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

É um **paradoxo** a Terra se mover ao redor do Sol e a água ser constituída por dois gases altamente inflamáveis. A verdade científica é sempre um paradoxo, se julgada pela experiência cotidiana que se agarra à aparência efêmera das coisas. **Karl Marx** (1818-1883)

Diante de uma historiografia educacional que se apresentou de modo cíclico sobre o tema, em sua maioria problemática do ponto de vista de sua elaboração teórico-metodológica, busco agora responder nesta seção sobre quais as perspectivas e paradoxos foram narrados pelos autores que assumiram como temática central a inclusão educacional de adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil. Para isso, expus aqui recortes textuais que foram retirados das 27 obras históricas levantadas e, com seus autores, procurei efetivar uma dialógica transtemporal, procurando com isso confrontar os elementos políticos, ideológicos, históricos e sociais importantes que possibilitaram entender os rumos finais de uma historiografia educacional específica, elaborada nas tramas de uma sociedade fraturada em classes.

Primeiramente construí um breve cenário onde tem se operado “*perspectivas absolutamente camaleônicas*” sobre as políticas de inclusão de sujeitos marginalizados no Brasil e no mundo. Tendo como referência principal as críticas marxistas feitas a esse termo e o artigo produzido por ENEIDA OTO SHIROMA (2001) denominado “*A outra face da inclusão*”, discorri sobre uma prolixa e intencional teia discursiva sobre inclusão que tem se alastrado como um movimento orquestrado pela ordem economicista, de mercado, cuja influência ressoou diretamente na formulação e execução das chamadas políticas sociais de educação e de socioeducação em andamento no cenário histórico capitalista brasileiro.

Por tal razão, também tracei uma breve discussão sobre como tem sido perspectivada historicamente a questão da inclusão educacional de adolescentes em situação de privação de liberdade na atual e duvidosa ótica do ECA e do SINASE no Brasil.

Finalmente, ao expor algumas das perspectivas educacionais defendidas pelos autores CARVALHO (2011), CRISPHIM (2005), PEREIRA (2003), KETELHUT (2012), FERNANDES (2012), MENESES (2012), ANTÃO (2013), AZAMBUJA (2007), SOUZA (2005), sintetizei três eixos centrais com os quais dialoguei juntamente com os demais autores

da historiografia analisada, mas também com outras referências autorais que foram convocadas para um coletivo debate. Assim, de um encontro de vozes históricas dissonantes ou complementares, constituíram-se os paradoxos principais que revelaram que, em 76,4% dessa historiografia, se conformaram a partir de perspectivas educacionais camaleônicas, comprometidas com um tipo de inclusão adaptativo, despolitizado e conservador das estruturas sociais vigentes.

4.1- AS PERSPECTIVAS CAMALEÔNICAS DE INCLUSÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO⁸⁸

A novidade veio dar à praia
Na qualidade rara de sereia
Metade o busto
D'uma deusa Maia
Metade um grande
Rabo de baleia...

A novidade era o máximo
Do **paradoxo**
Estendido na areia
Alguns a desejar
Seus beijos de deusa
Outros a desejar
Seu rabo pra ceia...

Oh! Mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
Ô Ô Ô Ô Ô Ô Ô!
Oh! De um lado esse carnaval
De outro a fome total
Ô Ô Ô Ô Ô Ô Ô!...

(“**A novidade**” – Gilberto Gil)

Salientou FRIGOTTO (2010), que a noção de inclusão tem sido algo que, no contexto das lutas travadas no mundo capitalista e de suas políticas neoliberais, tem assumido uma grande centralidade, de certa forma até abusiva, nos debates no campo econômico-social e educacional.

⁸⁸ **Camaleão:** Espécie animal capaz de variar a sua coloração e padrão por meio de combinações de cor. A mudança de cor nos camaleões tem funções na sinalização social e em reações a temperatura e outras condições, bem como em camuflagem. (**Wikipédia**).

Perspectivas: Modo através do qual alguma coisa é representada ou vista, modo como se concebeu ou se analisou uma situação específica: **Ex:** na perspectiva dos capitalistas, o comunismo é desastroso. (**Dicionário online de português**).

Fig. Perspectivas camaleônicas: perspectivas hipócritas de indivíduos que mudaram de opinião e de atitude segundo as circunstâncias e seus interesses de classe na sociedade capital.

No entanto, destacou esse autor que a noção de inclusão e exclusão tão difundida no meio acadêmico e social “*tem sido insuficiente para apreender a crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual crise do sistema capital*” (p.418).

Destacando algumas implicações teóricas e práticas desses conceitos, o autor apontou que a antinomia inclusão-exclusão tem sido um sintoma de relações geradoras de desigualdades que tem permanecido escamoteado, mas que precisa ser desvelado, rompido e superado (idem).

Apontou ainda esse autor, que diante das formas do capital e de seu poder destrutivo no capitalismo tardio, no sentido captado por JAMESON (1998) E MÉSZÁROS (1995), o conceito de inclusão tem se constituído numa noção que apresenta sérios limites e armadilhas no plano da análise da materialidade das relações sociais capitalistas.

Para FRIGOTTO, em termos epistemológicos, o conceito de inclusão não se constituiria numa categoria de análise, sobretudo por não permitir apreensão das *mediações* constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo tem sido de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca, que é a desigualdade social. (p.420)

Apoiando-se em BORDIEU E LOOK WAQUANCT (2000), FRIGGOTO ressaltou que, em meio a uma nova vulgata planetária, o conceito de inclusão tem sido difundido, indo se entrelaçar a outros conceitos que estão em voga tais como: “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “empregabilidade”, “nova economia,” comunitarismo”, “multiculturalismo”, “etnicidade”, “identidade”, “fragmentação” nos quais estão notável e intencionalmente ausentes e esvaziados os conceitos anteriores, tais como: “capitalismo”, “classe”, “exploração”, “dominação”, “desigualdade”, e tanto outros vocábulos que foram decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência (p.419).

Segundo o autor, essa estranha *nova língua*, cujo vocabulário aparentemente não tem origem, está em todas as bocas e seria então produto de um imperialismo capital apropriadamente simbólico com efeitos poderosos e perniciosos sobre a sociedade, mas ainda assim encontram-se operados, não apenas pelos construtores assumidos da lógica neoliberal, mas também por elaboradores históricos, pesquisadores, escritores, artistas que se consideram progressistas e defensores de direitos dos segmentos que se encontram desfavorecidos socialmente.

Uma indicação preciosa de FRIGGOTO e que corroborou com as análises que faço nesta investigação, enfatizou a ideia da inclusão-exclusão social no âmbito de um debate

político e ideológico necessário. Ao salientar a dimensão política e ideológica desses conceitos, os escritos desse autor me indicaram que eles não se constituem categorias analíticas e, sim, conceitos de embate político.

Numa mesma direção, seus escritos me deixaram pistas para refletir que, estruturalmente, a sociabilidade do capital exclui e inclui, sob uma ótica particular a si. Logo, no plano econômico, o capital vem efetivando formas diferenciadas e subordinadas de inclusão e, no plano social, formas diferenciadas de degradação e de segregação humana (p.425).

Posso então concluir que na base de um particular modo capitalista de incluir está a natureza estrutural de classe da forma capital e a desigualdade social, ambas constando como elementos centrais de forma escamoteada. O desafio do uso do conceito de inclusão por qualquer pesquisador situa-se então na qualificação e apreensão histórica daquilo que vem se chamando de “nova desigualdade social” MARTINS (1981 e 1997).

Reportando-me à historiografia educacional analisada, posso afirmar que de um modo preponderante, ela revelou o adolescente em situação de privação de liberdade como um “*sujeito de direito*”, como um “*sujeito do conhecimento*” (ROCCA: 2010) ou “*sujeito da inclusão*” para o qual uma política pública de educação, mesmo na condição adversa da privação de liberdade, de alguma forma deveria se constituir como o um elemento capaz de contribuir para os propósitos de sua inclusão social no mundo capital.

Aliás, é preciso assinalar que no âmbito das sucessivas transmutações do sistema capitalista moderno, historicamente uma tônica neoliberal sobre a inclusão de pessoas marginalizadas tem se fortalecido, transformando cada vez mais a Educação numa espécie de encomenda indispensável que deverá ajudar a sociedade a compor os novos padrões de acumulação decorrente da globalização da economia, da reestruturação produtiva e das novas formas de relação entre o Estado, a sociedade e os interesses do capitalismo.

É assim que a História nos contou que a Educação, sob uma falsa perspectiva da inclusão social, tem sido acionada para determinar um novo projeto educativo de milhares de trabalhadores e trabalhadoras do Brasil e no mundo, independentemente da área, das atribuições ou do nível hierárquico em que eles tenham atuado (KUENZER, 1985: p.21).

Juntamente com esse apelo de cunho economicista e de mercado, tem se feito presente também um tipo de convocação social da Educação, falo aqui de um apelo que se vinculou à bandeira de luta pelos direitos humanos para segmentos sociais marginalizados

pelo capital. Nesse caso, o discurso da jovem ativista paquistanesa Malala Yousafzai⁸⁹, proferido por ocasião do recebimento do prêmio Nobel da Paz na Organização das Nações Unidas, constitui-se como algo bastante expressivo: *“Estou aqui para falar pelo direito de cada criança à educação e quero educação para os filhos e filhas de todos os extremistas, especialmente para os filhos e filhas dos talibãs”... “Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução. Educação antes de tudo”*. Nota-se que com esse discurso, a voz de Malala passou a ser expressão de luta pela educação de milhões e milhões de meninas e meninos excluídos da escola no mundo, ficou então demonstrado a necessidade de expansão e validação de um direito negado historicamente e socialmente à determinada e significativa parcela da população mundial.

Notou-se então que, seja para atender aos interesses economicistas do mundo moderno ou para pautar quadros urgentes de inclusão, mudança ou transformação social, a Educação tem sido imediatamente convocada se constituindo como uma centralidade nas pautas discursivas das políticas sociais de inclusão.

A triste realidade para a qual a Educação tem sido chamada a intervir é algo destacado no teor de algumas fontes históricas oficiais que, infelizmente, ainda demonstraram um grande número de pessoas sobrevivendo em situação de pobreza e privação extrema, compondo assim o núcleo dos mais vulneráveis da sociedade numa escala universal.

A esse propósito, o relatório apresentado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) no ano de 2014, apontou que, apesar dos recentes progressos na redução da pobreza mundial, mais de 2,2 milhões de pessoas, ou seja, mais de 15% da população mundial, ainda continua a viver numa situação de pobreza multidimensional⁹⁰ (2014: p.15).

⁸⁹ Malala Yousafzai é uma ativista paquistanesa e a pessoa mais nova a ser laureada com o prêmio Nobel. Reconhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do vale do Swat na província de Khyber Pakhtunkhwa, no nordeste do Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. O ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional. Fragmentos de seu discurso encontram-se disponíveis no site: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/destaques-do-discurso-de-malala-na-onu.html>

⁹⁰ Segundo o PNUD, a “pobreza multidimensional” é aquela em que há carências em várias dimensões, como saúde, educação e renda. Segundo seu relatório o IPM (Índice de Pobreza Multidimensional) foi criado para ir além das medidas tradicionais de pobreza, que se baseavam apenas na renda. De acordo com o índice, calculado em 104 países (muitas nações não têm dados suficientes para o cálculo), 2,7% dos brasileiros sofrem de pobreza multidimensional. Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano: **Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**, ano 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>.

Além desses dados históricos, esse mesmo documento ilustrou um cenário onde quase 80% da população global não dispõe daquilo que o PNUD denominou de “*proteção social alargada*”⁹¹. Assim, cerca de 12%, ou seja, 842 milhões de pessoas padecem de fome crônica, e quase metade dos trabalhadores, mais de 1,5 mil milhões, ainda trabalha em regime de emprego precário ou informal. (2014: p.15).

Decerto, garantir o acesso às políticas educacionais de cunho inclusivo em um quadro tão frágil como esse, tornou-se particularmente desafiante e, ao mesmo tempo, urgente e necessário. Entretanto, é preciso considerar que a carência ou a suficiência da educação não é algo que se mede em si mesmo, como uma coisa isolada, pois junto com ela, estão compreendidos muitos outros fatores que geraram a exclusão social que não serão resolvidos, sem que se subverta a ordem social vigente.

Então basta somente discursar e conclamar por políticas públicas de inclusão educacional, sem antes proceder à necessária compreensão sobre as condições reais em que as políticas educacionais têm sido operadas na sociedade capitalista, sua forma de organização e funcionamento, os tipos de relações que se estabeleceram entre indivíduos e classes. Por outro lado, também é necessário que toda essa compreensão não morra em si, mas sim envide esforço próprio para se subverter a cruel lógica capitalista atual, locus de origem da parcela significativa da exclusão social.

Nisso vi uma grande importância em convocar a Educação, não somente como mecanismo acionado para perpetuar a ordem capitalista, mas sim como instrumento próprio a desvelar ideologias, desmistificar falsas perspectivas atribuídas a ela, conhecer cientificamente a realidade na qual ela foi aplicada, transformar essa realidade e, ainda, explicitar fatores sociais geradores da exclusão social desvelando o verdadeiro teor dos discursos oficiais que inspiraram e materializaram as políticas de *inclusão x exclusão* no âmbito de uma sociedade de cunho capitalista, como é a sociedade brasileira.

Nessa direção, a discussão apresentada por SANTOS (2008: p.17), pareceu própria para indicar que uma lógica de *exclusão*, tem permeado historicamente a civilização humana desde a origem de sua formação, funcionando como um fator próprio para resguardar

⁹¹ Este termo encontrou-se bastante recorrente no relatório da PNUD para referir a necessidade de ampliação de direitos na sociedade atual. Assim, expressões como liberdade alargada, sociedade alargada, redistribuição alargada, benefícios alargados são termos que compuseram essa discussão. No caso da proteção alargada essa expressão envolveu um sentido de acesso pleno dos cidadãos às políticas sociais ditas de inclusão. Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano: **Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**, ano 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>.

processos identitários dentro de uma dada organização social que deverá ser formada por sujeitos “*fortes*”, “*aptos*” e “*capazes*” que fazem sobressair os ditos “*fracos*”, “*inaptos*” e “*incapazes*” e que, por assim serem, precisarão ser *banidos, expulsos, eliminados, corrigidos, capacitados ou adaptados* em razão de sua fraqueza ou falta de aptidão.

Em tempos neoliberais de muitas mutações, de perspectivas diversas sobre a democracia, igualdade, fraternidade e justiça têm sido muitas as chamadas para a construção de um mundo novo *diferente* e “*inclusivo*” no mundo capitalista, porém se os discursos se fazem, a realidade os trai, as disputas os fragmentam. Assim, ao mesmo tempo em que se propagam discursos sobre a inclusão, as dimensões reais da injustiça, da exploração do homem pelo homem tem sido agravada, debelando quadros deploráveis de exclusão social.

Diante de tais agravamentos tem sido necessário manter o controle e governar a miséria; deste modo, em meio a um troca-troca conceitual, constroem-se perspectivas camaleônicas sobre a inclusão de sujeitos marginalizados. Refiro-me aqui às ideias que mantiveram seu disfarce na garantia de direitos para manipularem as políticas sociais de inclusão a favor da ordem imposta pelo sistema capitalista.

Nesse aspecto é que julguei primordial enfatizar a discussão traçada por ENEIDA OTO SHIROMA (2001) em razão dos evidenciamentos que a autora me permitiu fazer sobre uma “*outra face da inclusão*”, esse termo bastante utilizado na formulação das políticas públicas educacionais brasileiras, mas que não tem passado de estratégias ideológicas, de cunho absolutamente homogeneizador, positivista e conservador da ordem do capital.

Sob o aporte teórico dessa autora, devo falar da questão das políticas sociais e educativas e da influência que um discurso camaleônico sobre a *inclusão x exclusão* de pessoas marginalizadas tem produzido nestas políticas no Brasil.

Nesse discurso, palavras como *empregabilidade*⁹², *responsabilidade*, *oportunidade*, *coesão*, *solidariedade* se tornaram conceitos nucleares amplamente mobilizados para promover a inclusão de sujeitos “*fora da ordem*”, num mundo capitalista brasileiro de raiz quase intocável em sua natureza real.

⁹² O conceito de *empregabilidade* é mais rico que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Trata-se de um conjunto de competências onde se conseguiu desenvolver e envolver a ideia de um sujeito vivo, capaz e produtivo que esvaziou o movimento integrador e de responsabilidade coletiva. Não à toa, sua assunção se evidenciar num momento no qual se tornou mais explícita a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, bem como a minimização de sua atuação como regulador das relações entre capital e trabalho (MORAES, 1998, p. 54).

Nesse sentido, os delineamentos teóricos dessa autora apontaram para uma nova fisionomia das políticas públicas que se configurou no Brasil desde a década de 1990. E foi assim que a Educação foi conclamada como a fórmula mágica para promover o desenvolvimento das capacidades individuais, adaptar os sujeitos à ordem econômica e consolidar os ideais de um Estado (e sociedade) “*comunitário*”, “*solidário*”, “*coeso*” e de caráter “*provedor*”.

No rol dessas novas perspectivas inclusivas, as políticas de educação geralmente ficaram apontadas enquanto caminho próprio para se reverter a pobreza e promover a tão sonhada inclusão social (2001: p.2).

Amalgamada ao conceito de empregabilidade, se difundiu a ideia de uma educação que deve se dar ao longo de toda a vida, que se inicia pela mais tenra infância e segue num perfeito *continuum* que faz dela (da educação) o elixir da inclusão social.

As perspectivas dessa educação “*democrática*”, “*redentora*” e “*inclusiva*” apareceram de forma bastante expressiva na História da educação brasileira. Basta então lembrar os diversos movimentos pela “*defesa da educação*” que despontaram as campanhas “*todos na escola*”, “*todos pela educação*” noções estas que marcaram as ditas políticas públicas de inclusão educacional desde os anos de 1990 no Brasil, trazendo consigo os desígnios das relações econômicas do capital mundial.

Sobre esse aspecto, a obra histórica de FRIGOTTO (2009, p.19-20) me serviu de auxílio para evidenciar que estando a educação brasileira atrelada a uma ótica capitalista, ao invés de incluir socialmente, ela pode mesmo é servir para esconder diferenças, regredir direitos e restringir a cidadania ao campo da produtividade econômica.

Ressalto então a noção do capital humano⁹³ que, segundo FRIGOTTO, formulou-se a partir de uma visão histórico social linear de educação, cujo efeito tem sido incutir em

⁹³ Segundo FRIGOTTO (2009, p.19) essa noção foi formulada em meados dos anos 1950 a partir das pesquisas de Theodore W. Schultz. Ela surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Em síntese, resguardou-se a concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, implica em um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Com a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo e que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valorizou o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equiparou capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”. Além disso, legitimou a ideia de que os investimentos em

sociedades periféricas como o Brasil que toda sua pobreza, sua desigualdade e falta de escolaridade de seu povo são fatores que decorreram em razão de uma assimétrica diferença com os países de economia avançada cabendo, portanto o empenho individual e coletivo de todos para fazer valer um tipo de educação essencial ao desenvolvimento e equiparação dessas sociedades.

FRIGOTTO considerou que os postulados do capital humano instauraram uma mistificadora concepção de educação como uma nova forma de serviço do capital, pronta para alavancar processos de desenvolvimento individual e social, amenizar as contradições sociais, integrando aqueles sujeitos que se esforçaram para assim atingir patamares da cidadania.

Com esse autor, vê-se que a educação enquanto direito subjetivo tornou-se, desde a década de 1990 no Brasil, um espaço aberto para as noções de *sociedade do conhecimento*, *qualidade total*, *pedagogia das competências*, *empreendedorismo*, *empregabilidade e capital social*, noções estas de onde resplandeceram uma educação poderosa, pronta para preparar os indivíduos para atuar no mercado de trabalho e assim torná-los competitivos, empregáveis, a fim de bem cumprir os propósitos de inclusão prescritos no receituário ideológico do capital.

Embora sob os tons dos discursos de inclusão, a noção de “*todos*” aqui compreendeu “*todos*” aqueles que se esforçaram, aqueles que se destituíram do vício cultural destruidor para responsabilizarem e protegerem a si próprio, a família, comunidade, sociedade, propriedade alheia e usufruir de um direito fundamental transformador, a educação.

Nessa falsa ótica da “*inclusão*”, resguardou-se o imaginário de uma sociedade igualitária, de um viver em comunidade onde se consumiu bem. Nela o grande mediador da inclusão tem sido o mercado de trabalho; logo, se conseguir consumir bem, o sujeito estará seguro e com o futuro garantido dentro da ordem harmônica do capital mundial.

Diante do exposto, teve-se que das *perspectivas camaleônicas de inclusão* se sobressaiu uma retórica interessada que tem agido sobre as políticas sociais em articulação com os objetivos da educação e as intenções de um projeto econômico, hegemônico, competitivo, dominante, e conservador dos privilégios de uma determinada classe no âmbito da sociedade do capital.

educação fossem determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento desse sistema.

Mas quais seriam os rebatimentos específicos dessa retórica no campo da educação de adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil?

Conforme já expressei, uma demanda por educação de segmentos marginalizados eclodiu historicamente em âmbito mundial, como o mote para a formulação e implantação de políticas sociais pretensamente inclusivas no seio da sociedade capitalista. Comumente travestidas de garantias de direitos, tais políticas se sustentaram em discursos comprometidos com a lógica do mercado e consumo e por isso apresentaram dificuldades em cumprir seus objetivos fora dos padrões hegemônicos do modo de produção capitalista.

No que tange à inclusão educacional e social de adolescentes em situação de privação de liberdade Brasil, relembro que nas últimas décadas, sobretudo nas de 80 e 90, diferentes discursos foram compostos para contemplar esse fim. No entanto, a própria história desse processo mostrou que mesmo sob muitos esforços, pouco se tem ultrapassado das proposições punitivas, repressivas, adaptativas e despolizantes de séculos.

Assim, um lado perverso dessa história contou que por muito tempo a educação voltada para esses adolescentes se confundiu (e ainda se confunde) com dispositivos de caráter meramente custodial, onde a institucionalização em internações (hoje denominados centros socioeducativos) se configurou na principal resposta social para “tratamento” de sujeitos-desviantes.

A todo modo, essa forma histórica de segregação e confinamento até hoje transcorreu plenamente alimentada por discursos *camuflados* de “cuidado”, “*bem estar*”, “*segurança*” e “*proteção*” em ambiente separado, criado especialmente para resguardar a tão desejada “*paz social*”.

Diante da incapacidade secular para responder sobre a questão infracional nesses moldes, os discursos se transformaram, mas a realidade não. Os movimentadores sociais dos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1990, embebidos pelos novos conceitos da “*inclusão social*” em voga desde essa década, ajudaram a instituir um novo discurso sobre a vigente “*proteção integral*” desses adolescentes no Brasil.

Nesse contexto, alicerçou-se uma base moral, ética e política que serviu para discutir, entre outras propostas, a educação por um viés escolar, sob o argumento irrefutável de que adolescentes também são detentores do mesmo direito à educação de que todas as crianças e adolescentes dispuseram desde os idos da Constituição Federal de 1988.

Aqui se firmaram os novos discursos sobre o direito à educação para adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil como algo que se edificou paulatinamente

como “*um lembrete histórico sobre a humanidade desses meninos e meninas*” (LOPES: 2006).

Vale lembrar que apesar das movimentações do ECA, uma discussão mais aprofundada e específica sobre a educação voltada para o segmento, somente irá ocorrer no Brasil a partir dos meados de 2006, ano em que se começou a discutir a implantação da atual lei do SINASE, esse instrumento de democracia ainda tão confuso e abstrato quando consideramos o real contexto capitalista social brasileiro.

Ancorado no discurso sobre direitos humanos, o SINASE se autodefiniu como política pública de inclusão desses adolescentes, mas a meu ver ainda não tem ao certo esse lugar. De qualquer modo, um de seus discursos principais falou de “*integralização*” das políticas sociais sem as quais não se promove as ações inclusivas de educação desses adolescentes, em sua maioria marginalizados dentro e fora da escola.

Com o SINASE a perspectiva de inclusão passou a ser a formação desses adolescentes como cidadãos “*autônomos*”, “*solidários*”, “*competentes*”, “*produtivos*” (BRASIL, 2006, p.46), objetivos estes bastante ambiciosos e também duvidosos porque incorporaram em si um discurso adaptativo, despolitizado e frágil sobre uma convivência social harmônica e feliz, numa sociedade em que ainda se assentou em valores competitivos e sérios conflitos de classe.

Caminhando sobre o terreno pantanoso e baldio das políticas públicas contemporâneas, o SINASE pedagogicamente apregooou um processo de inclusão pautado numa intensa vivência do “*aprender a aprender*”, “*a ser*”, “*a fazer e conviver*”⁹⁴ numa circunstância de vida onde o Estado, por razões da violência, limitou o indivíduo ainda em plena adolescência da sua liberdade física e, por vezes, da sua dignidade humana.

Tendo analisado as fundamentações pedagógicas presentes nesse documento, devo ressaltar que a perspectiva de inclusão educacional nele veiculada, revelou-se fortemente

⁹⁴ Baseado em COSTA (2008, p.56) o SINASE propõe a educação interdimensional que encontrou base teórica e prática nos quatro pilares da educação extraído do **RELATÓRIO JACQUES DELORS** (1999). Por sua vez, os quatros pilares do conhecimento consistiram em dizer que o adolescente: **aprenda a conhecer**, isto é adquira os instrumentos da compreensão para atuar na sociedade; **aprenda a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprenda a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, aprenda a viver junto, aprenda a viver com os outros [...]. Aprenda a viver e conviver com cidadania, com responsabilidade sobre a própria conduta e com participação produtiva na sociedade [...] (LIMA, 2007, p. 54); finalmente **aprenda a ser**, via essencial que integra as três precedentes. Segundo (LIMA, 2007, p. 54). “Os quatro pilares da educação, representa hoje um grande desafio de (re) aprendizagem de convivência na perspectiva da tão propalada sociedade democrática [...]”.

influenciada pelos valores e modos de pensar e agir adaptativos próprios do sistema capitalista, onde as pessoas são avalizadas a partir de sua capacidade de desenvolver competências produtivas para conviver solidariamente no contexto capitalista globalizado (BARROS. 2013, p.16).

Situado num verdadeiro campo minado, a perspectiva de inclusão educacional presente no SINASE, revelou-se entrelaçada a conceitos em disputa que compartilham uma visão de educação num horizonte societário típico de uma modernização conservadora⁹⁵.

Embora sejam ainda muito poucos, os evidenciamentos supracitados já ajudaram a localizar a educação de adolescentes em situação de privação de liberdade no centro de uma batalha político-ideológica e histórica; nela se confrontaram e disputaram conceitos de educação, “proteção”, “punição”, “inclusão”, “exclusão”, “adaptação”, “liberdade”, “emancipação”, “garantia de direitos” reveladores das verdadeiras finalidades das atuais propostas educativas de inclusão desses meninos e meninas no cenário histórico, político e ideológico do Brasil.

4.2- AS PERSPECTIVAS E PARADOXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Nesta seção chamei de *perspectiva* o modo através dos quais os 27 autores da historiografia levantada avistaram a educação de adolescente em situação de privação de liberdade no Brasil, e de *paradoxo* busquei nomear aquela *perspectiva* que, quando comparada com a outra, exprimiu o seu contrário, ou seja, declarou uma contradição ou uma oposição que criou um novo e superior sentido como numa verdadeira *unidade de contrários*.

Estando atento a uma desafiante questão social contemporânea, pude observar que a inclusão educacional de adolescentes em situação de privação de liberdade resplandeceu na historiografia analisada, interpretada como um fenômeno complexo com diferentes ou complementares perspectivas educacionais as quais ensejaram, tanto no campo de uma

⁹⁵ Em linhas gerais, o termo modernização conservadora foi elaborado por MOORE JUNIOR (1975) para retratar o caso específico de desenvolvimento capitalista na Alemanha e no Japão, os quais realizaram revoluções burguesas vindas de cima. Assim, o processo de modernização de sua sociedade alicerçou-se sobre um processo de industrialização condicionado pelo pacto político tecido com a burguesia industrial e a oligarquia rural que sem rupturas violentas, conseguiu controlar a transição para a modernidade sem se contrapor a ela e sem deixar de estimulá-la, sobretudo no que se referiu à industrialização, e sem tampouco perder o controle do campo (PIRES (2009: p.419)). A meu ver as perspectivas de inclusão educacional propostas no SINASE estão no conjunto de estratégias para uma revolução desse tipo.

produção científica específica quanto na formulação das políticas sociais de educação, debates muito instigantes que estão relacionados a uma batalha ideológica pelo poder que se travou no cerne das relações econômicas do sistema capitalista atual.

Para demonstrar meu entendimento, nada melhor que ilustrar as próprias expressões autorais presentes nessa historiografia. Por isso iniciei minha análise ressaltando alguns fragmentos textuais da tese doutoral denominada *“Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral”* elaborada por FERNANDES, no ano de 2012. Nela observei que seu historiador, ao referir sobre o processo educacional desses adolescentes, expressou-se sobre *“um direito que foi conquistado historicamente” (...)* (p.68) onde a *“visibilidade social apareceu como um primeiro fator importante a ser considerado no processo educacional desses adolescentes” (...)*.

Para FERNANDES, o reconhecimento desses adolescentes como um sujeito de direitos e a garantia do seu acesso à educação implicou em *“um passo fundamental para a construção de sua cidadania”* (p.241). Esse historiador asseverou que as barreiras sociais enfrentadas para o acesso desse adolescente à escola *“tem sido provocadas por uma visão equivocada de um indivíduo ou grupo que merece ser reconhecido, valorizado, respeitado e atendido em suas necessidades de pessoas que sofrem com a exclusão social (...)”* (p. 241).

Ao inferir sobre processos de uma educação musical, o historiador assinalou que as atividades do canto coral podem se constituir em algo que poderá muito bem contribuir para o reconhecimento desses sujeitos, favorecendo assim o *“desenvolvimento de atitudes, de respeito e tolerância”* (p.151) *“de modo que esses adolescentes despertem seus talentos superiores, a nobreza de sua alma, a pureza de sua mente, aprendam boa postura e assim experimentem uma real mudança de caráter”* (p.152) tratou enfim *“de um processo educacional poderoso que poderá ajudar a salvar a humanidade (p.151)”*.

Observei ainda que ao lançar suas críticas à dinâmica interna de uma dada instituição de privação de liberdade, esse historiador defendeu que os processos de *submissão, repressão, castigo e disciplina*, tão presentes nas instituições de atendimento desses adolescentes, podem e devem ser substituídos por convívios solidários e humanos, e assim enfatizou: *“instituição de privação de liberdade deveria acolher como uma grande família, pois não devemos nos esquecer de dentro dela as relações familiares foram substituídas pelo convívio com colegas e funcionários (...)”* (p.166).

Procurando apontar os benefícios do ensino da música nesses espaços, o autor defendeu em vários momentos de sua pesquisa que através dele, o aluno-adolescente privado

de liberdade pode ter a chance de superar seu estado negativo e assim “*adquirir habilidades, desenvolver boa postura, um bom autoconceito, para enfim transformar o seu caráter*” (p.264).

Verifiquei nessa obra histórica que seu autor reportou-se a um espaço institucional educativo idealizado, “*cujos internos tenham aspecto sadio e aparência agradável, com um bom futuro e responsabilidade, um espaço que cumpra enfim sua função de ressocialização e tenha funcionários preparados e capazes de dirigir esses adolescentes intelectualmente (...) e assim inseri-los no mercado de trabalho*, (p.246).

Corroborando com esse mesmo ideal de educação, observei que CRHISPIM (2005) também foi uma historiadora que referiu em sua obra sobre um direito social contemplado nas leis e, portanto, obrigatório, necessário e fundamental para promover o “*desenvolvimento saudável*” desses “*adolescentes errantes*”.

Tendo desenvolvido sua investigação no campo da saúde, alguns fragmentos da sua obra ressaltaram que educação desses adolescentes é algo que consiste em: “*(...) Um direito que é parte de uma construção ética estatutária, fundamentada na doutrina da proteção integral, que tem como verdade absoluta não só o direito à vida da pessoa humana, mas a uma vida com dignidade, livre de opressão (...)*”. Na perspectiva dessa autora, a educação apareceu como um direito que, ao ser exercido “*(...) deverá contemplar todos os demais direitos fundamentais (...)*” (p.37). Desse modo, “*(...) a escolarização dever ser a ocupação mais importante, enquanto os adolescentes estiverem privados de liberdade, isso porque a educação é a única forma de “reabilitar” o ser humano (...)*” (p.186).

Ao enfatizar processos que poderão ser envidados para promover a “*reintegração saudável*” de meninos que mataram, essa autora criticou que a educação nos espaços de privação de liberdade ainda “*se desenvolveu como processos distantes do ECA*” (p.178) e num tom de denúncia passou a ressaltar que: “*se essa lei tivesse entrado em vigor (...) tantos outros meninos que já mataram no Brasil, poderiam estar vivos hoje, reintegrado saudavelmente na sociedade, morando com a mãe ou outros familiares (...), estudando e trabalhando como mecânico de automóvel e motos; sustentando, assim, sua família e sendo confortado pela “riqueza de Deus” p.182 (...)*” dando total credibilidade ao ECA, a autora continuou: “*além disso (...) muitos outros projetos que, com certeza, surgiriam, melhorando a qualidade de vida dos meninos internos, bem como, educando-os para um comportamento mais adequado no contexto de “boas maneiras” da sociedade*”.

Observei que, para essa historiadora educacional, a materialização da educação constante na lei apareceu como de suma importância para o desenvolvimento de uma formação saudável, *“onde os adolescentes se percebam como sujeitos de suas vidas”*, e assim (...) *“tomem consciência de si mesmos diante de um mundo que pode ser modificado para melhor”* (...) processos esses que podem ainda auxiliar para (...) *“uma leitura crítica de seus atos, de modo que olhem para frente com dignidade e como cidadãos que têm direitos a um futuro com melhor qualidade de vida”* (p. 188).

Criticando a dinâmica interna das instituições de “menores”, a autora defendeu que o cotidiano de um espaço de privação de liberdade precisa *“ser permeado de atividades para preencher espaços vazios, ociosos”*. E num dado momento de sua pesquisa, a autora abriu espaço para propor o que denominou de *“dicas para promover uma reintegração saudável”* (p.178), reportando-se a diferentes oficinas de cunho profissionalizantes que poderiam ser desenvolvidas para contemplação de um lugar desses adolescentes no mercado do trabalho (p.178,179, 186).

Nas obras históricas supracitadas notei que, ao mesmo tempo em que seus historiadores criticaram severamente a dinâmica interna das instituições de privação de liberdade, eles também prescreveram para ela um tipo de educação de modelo adaptativo, conformador e de viés mercadológico.

Ao procurar lançar um olhar mais específico sobre o direito à educação, a obra histórica de SOUZA (2005), destacou as falhas do Estado e da sociedade no cumprimento de seus deveres para com o atendimento das demandas educativas especiais desses adolescentes. Todavia, ao se reportar para a existência de alunos portadores de altas habilidades “reclusos” em um centro de internação no Rio Grande do Sul, o autor revelou sobre *“um direito limitado quanto ao atendimento de alunos com necessidades especiais e privados de liberdade”* (p.107).

Analisando os processos de educação de alunos considerados especiais, o historiador destacou que a educação nos espaços de privação de liberdade tem sido algo que viveu a dicotomia entre a lei e a realidade. Para ele uma educação “certa” deve *“(...) ocorrer e aproveitar os seus cidadãos para contribuir, através de soluções criativas e inovadoras”*, na superação dos problemas sociais e assim ajudar a *“valorizar o que esses adolescentes podem ter de positivo (...)”* (p.113).

Nesse sentido, o historiador assinalou que os nove alunos que apresentaram altas habilidades destacadas as áreas do: *“desenho, da atividade acadêmica, da musica, das*

atividades manuais, de liderança de grupo” (p.109) identificadas por ocasião do desenvolvimento de sua pesquisa, seriam aqueles que poderiam contribuir para o bem estar da sociedade; contudo, lamentou que tais adolescentes de talentos tão desprezados “(...) não têm sido levados a reconhecerem em si as suas habilidades, nem mesmo pelos seus próprios educadores (...)” (p.108).

Referindo-se ao atendimento educacional prestado no espaço de privação de liberdade esse autor assinalou sobre a existência de “(...) professores duvidosos quanto ao potencial dos seus alunos, enfatizando ainda que a inclusão social desses adolescentes encontra-se dificultada em razão de fatores que os cercam na sociedade (...)” (p.108), logo, “(...) a própria condição social e econômica desses adolescentes tem sido algo que não tem lhes potencializado suficientemente (...)” (p.108).

No entendimento do autor, “(...) promover uma educação que desenvolva o talento das pessoas nesses espaços tornou-se uma necessidade contemporânea (...)” (p.113), pois, nesse tipo de educação o docente precisa ser o principal facilitador de aprendizagem dos alunos, contudo assinalou que: (...) “as dificuldades de formação desses educadores para atuar nesses espaços sobressai como algo que impedem mudanças e o crédito nos adolescentes” (...) (p.109), justo em um momento em que esses educadores *precisariam ouvir e encaminhar as demandas desses sujeitos (p.111).*

Dando forte ênfase à necessidade de se desenvolver uma educação potencializadora das habilidades dos sujeitos em situação de privação de liberdade, o autor concluiu sua pesquisa prescrevendo cursos de capacitação continuada e inicial que, a seu ver, deveriam constar no espaço socioeducativo, juntamente com o devido acompanhamento psicológico desses adolescentes.

Entre as suas recomendações estava: *O desenvolvimento de oficinas de bordado, cestaria, desenho, fotografia, bijuteria, dança, música, horta, lavanderia, pintura; a ativação de projetos que desenvolvam habilidades em parceria com o SENAC; o desenvolvimento de oficinas para mostrar o quanto os adolescentes podem ser “úteis” pra sociedade; o desenvolvimento de projetos com os pais para um melhor entrosamento com o trabalho desenvolvido com os filhos (p.112).*

Além dessas atividades pedagógicas, suas prescrições recomendaram: *que o judiciário efetive o acompanhamento do trabalho; que os cargos públicos sejam ocupados competentemente por pessoas sensíveis; a necessidade de desmistificar sobre o papel da*

entidade; a necessidade de montar parceria, tomar consciência do trabalho; a necessidade de acompanhamento psicológico da família durante e após a reclusão dos filhos (p.112).

Assim, esse autor concluiu sua pesquisa afirmando que a partir dos efeitos de uma educação *“bem estruturada”* nos espaços de privação de liberdade *“muitos desses adolescentes que sofreram e sofrem discriminação podem superar seus dramas sociais e até se tornarem grandes vultos da história”* (p. 113).

Nessa mesma linha de pensamento, os recortes textuais da obra histórica elaborada por ANTÃO (2013) colaboraram para demonstrar sobre um excessivo poder atribuído às intervenções do campo educacional. Observou-se que esse historiador educacional apontou a educação como: *“um direito assegurado na esfera do estado direito e democrático, (...)”* configurando então *“um dos mais eficazes meios para se alcançar a dignidade humana (p.28)”*. Na acepção do autor, os processos educacionais voltados para esses adolescentes devem concorrer *“para emancipação, resignificação e ampliação de outros direitos sociais (p.152)”*, pois está articulando com a *“ideia de direitos humanos universais intransferíveis, imprescritíveis, indivisíveis, inalienáveis, irrenunciáveis, interdependentes entre si, que objetivam a dignidade humana (...)”* uma vez viabilizados de forma coletiva ou difusa *“a condição de garantia desses direitos efetivará o tão sonhado estado de direito democrático”* na sociedade atual (p.152).

Ao discorrer sobre a intervenção possível no campo da educação o autor expressou que a educação *“permite conhecimentos para o engajamento social, pois qualifica o individuo desenvolvendo suas habilidades e integrando-o socialmente”* (...), e que a *“Educação é sempre mais ampla que o ensino, pois nela se “envolvem processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos da formação do indivíduo”* (p.164) nesse sentido: *“todos os adolescentes deveriam ter direito ao acesso à educação”* (p.27).

Ao reportar-se sobre a educação em espaço de privação de liberdade, o autor expressou entendimentos sobre um *“direito extenso”*, um *“direito abrigado”* merecedor de um olhar específico, pois se trata de um *“espaço conflituoso”* onde ainda tem se confundido *“imputabilidade”* com *“impunidade”* ou *“castigo”*. Mesmo assim, a educação pode e deve se dar de forma plena ampla e irrestrita, buscando resignificar o adolescente em nome de sua *“proteção integral”* (p. 158).

Focado na ideia de um adolescente enquanto *“cidadão”* (p.156 e 159) o autor defendeu formas de uma *“educação socioeducativa”*, a ser desenvolvida competentemente

por profissionais capacitados conforme recomendou o SINASE (p.28 e 46). É assim que o Estado provedor deverá garantir as trilhas para a conquista da “*cidadania plena*” desses adolescentes-alunos (p.158).

Embora tenham partido de contextos específicos, bem como de diferenciadas formas de construção historiográfica, observei que as perspectivas educacionais presentes nessas obras, mesmo diante da situação da privação de liberdade de adolescentes, compartilharam juntas a noção de uma educação potente e amplamente capaz de produzir a inclusão social e econômica desses adolescentes sem, no entanto, considerar a vicissitudes de uma sociedade de cunho capitalista opressor.

De uma forma não diferente, os recortes textuais da obra histórica denominada: “*Adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas: uma experiência no Vale do Itajaí*” elaborada em forma de dissertação por AZAMBUJA (2007) expressou sobre a necessidade de uma “*educação holística*” que poderia influenciar a vida pessoal e social desses adolescentes.

Quando discutiu os fatores que levaram à “*reincidência*” de adolescentes ao mundo do crime, esse historiador educacional destacou sobre as atuais falhas no cumprimento do ECA no Brasil e, com isso, criticou que “(...) *tanto o sistema socioeducativo como o Sistema de Defesa de Direitos desses adolescentes funcionavam como mecanismos precários, burocratizados, ineficientes, essencialmente punitivos, encarceradores, discriminadores* (...) (p.86 e 87)” dando a ideia de uma incapacidade geral de toda a sociedade em preparar os adolescentes “*aprendizes de cidadania*” para o exercício pleno de seus direitos.

O historiador enfatizou ainda que a educação em espaços de privação de liberdade deve ser um processo contínuo e permanente de interação (p.37), podendo transcorrer recheado de vivências de valores humanos que o ajudem “*a refletir sobre suas condições existenciais em busca de uma concepção harmônica de vida*” (p.57); nisso reside a importância de propiciar a esses adolescentes a chance de resgatarem valores “*morais*” e “*éticos*”, que os auxiliariam no seu processo de “*autoconhecimento*”, processo este indispensável para “*recomeçarem a sua caminhada rumo a uma vida adulta permeada dos Direitos Humanos*” (p.87). Propõe que a educação: “(...) *Precisa se desenvolver a partir dos princípios de uma educação para paz, reconstrutora dos direitos humanos, de uma educação holística que estimule os adolescentes a buscarem dentro de si os potenciais e os valores e a força propulsora para viver valores universais* (p.59)”, professando, pois que: “(...) a

educação é um direito que, se bem exercido, pode propiciar processos construtores do caráter e de valores honestos (...) (p.59,60)”.

Observei que os elementos de uma educação multidimensional e reabilitadora também compuseram a tônica principal de outras das 27 obras históricas levantadas. Logo, ao destacar a dissertação elaborada por CARVALHO (2011), identifiquei que esse historiador educacional considerou a educação como: *“Direito social fundamental, que permite processos de formação física e psíquica, ao mesmo tempo individual e social. As teorizações feitas pelo autor configuram a educação como melhor instrumento de “reabilitação” de adolescentes que estão privados de liberdade (p.96)”.*

As perspectivas históricas e educacionais desse historiador também denunciaram amplamente as condições em que se operam a educação desses adolescentes na realidade atual pois, segundo o mesmo, elas repetem *“(...) as condições históricas de um passado (...)” (p.68)* que dificultam que esses adolescentes vivam o exercício pleno de uma *“educação para a cidadania” (p.72).*

Ao se reportar ao adolescente em questão, o autor preocupou-se em destacá-lo como *“cidadão não privados de educação”*, como sujeitos que não são somente *“vitimizadores sociais”*, mas, sobretudo *“vítimas de toda forma de segregação social, do acaso, das influências, da sua condição biológica natural e das poucas oportunidades que lhes foram imputadas”* no âmbito da sociedade capitalista.

Tratou então de um *“(...) ser socializável, em pleno desenvolvimento, predestinado à reabilitação e reconstrução de um mundo com outros seres humanos (...) (p.72)* e que por isso necessitou de um processo educativo de *emancipação*, o qual deveria ser desenvolvido de modo coletivo e interdisciplinar (p.70), sistemático e contínuo, onde os aspectos culturais e sociais do aluno fossem de fato contemplados para cumprir os fins de uma cidadania prevista na lei (p.70).

Segundo o referido autor, o processo de materialização de um projeto com esse fim deverá se dar através da prestação de uma educação que se figurou no dever do Estado *“a quem cabe a responsabilidade em proporcionar um momento de reflexão, arrependimento e construção da cidadania”* via objetivos estabelecidos para a medida socioeducativa de internação prevista no ECA (p.114) afinal, *somente “a educação é capaz de formar para o mundo e também para o exercício da cidadania” (p. 112).*

Observei enfim que, sem ter aprofundado as questões das desigualdades sociais e nem problematizado criticamente as questões da privação de liberdade, as perspectivas

educacionais defendidas pelo autor somaram-se aos discursos sobre a garantia de uma “*proteção integral*” e cidadania desses adolescentes no Brasil que, segundo o ECA, deverá ser assegurada por “*todos*” nós na sociedade de classe (p.115).

Com a mesma noção de um direito garantido pela coletividade social MENESES (2012) em sua obra histórica denominada: “*O Ministério Público e as Medidas Socioeducativas: Uma reflexão Jurídica*” conclamou por uma maior atuação do Ministério Público e de toda a sociedade a fim de que a mesma possa alterar os quadros indesejados e precários da educação desses adolescentes e melhor atender aos “*cidadãos*”.

Esmerando-se para definir a medida socioeducativa de internação a partir de uma leitura jurídico formal, esse historiador apontou tal medida como uma “*resposta estatal aos atos cometidos por adolescentes, onde deverá prevalecer a dimensão pedagógica, sendo então educação um campo primordial à sua sanção*” (p.150).

Para o autor, adolescente “*dito em conflito com a lei*” foi aquele que, pela quebra dos códigos sociais, passou a ser responsabilizado a partir de critérios jurídicos específicos presentes no ECA. Para ele, a internação aplicada ao adolescente implica no início de sua (re) construção enquanto sujeito. Desse modo, explicou que pensar sobre a ressocialização desses adolescentes passa também pelo disciplinamento de sua conduta antissocial. Para ele a sanção deve ser própria a internalização das normas sociais, assim “*deve-se sancionar para impor a ordem, conter impulsos negativos, nesse aspecto a sanção também pode e deve assumir o caráter educativo e pedagógico*” (p.152).

Para o autor, o ECA deve ser visto numa relação jurídica, psicológica e social, sendo que faz parte da educação a devida preocupação com “*(...) a afirmação dos sujeitos na sociedade de modo que se possa construir relações solidárias e democráticas*” (p.152).

Notou-se, pois, que na visão do autor os processos educacionais propostos para esse adolescente deverão ser desenvolvidos por professores engajados, preparados, dialógicos, não autoritários, aptos a promover “*formação humana e social*” que lhes compete, seguindo à risca os princípios freireanos de uma educação cultural e popular (p.45,48 e 49), pois “*qual seja a aprendizagem que não objetivou o homem livre para pensar e repensar o mundo, não encontrou mais espaço no ambiente escolar*” (p. 49).

Para o autor, a família também deveria ser um elemento primordial, mas “*que tem se afastado irresponsavelmente desse adolescente, transferindo seu papel para escola*” (p.47). Caberia então ao Ministério Público o dever de cobrar, responsabilizar os pais no caso do direito violado, conforme artigo 101 e 129 do ECA (p. 57). Além disso, asseverou que,

mesmo sob um aspecto carcerário, a dimensão da educação deveria ser algo que precisa ser urgentemente resgatada a partir de uma ótica *dialogica e transformadora dos espaços de privação de liberdade*. (p. 48).

Para o autor o cumprimento do desafio da educação nesses espaços requer revisões e esforços coletivos, e assim se pronunciou ao escrever: “(...) *Educação (...) é direito social, fundamental de função socializadora e transformadora que se assentou nos modos de um aprender a ser, a viver ao longo da vida (p.35 a 42)*”, “*mas onde se previu o pleno desenvolvimento do cidadão e sua preparação para o trabalho, o compromisso ainda tem sido a pena (...) (p.154)*”. Logo, a educação desses adolescentes apareceu como “*um direito que deve ser garantido e sustentado por todos nós*” (p. 61) *ressalvando aqui a importante atuação do Ministério Público para essa garantia*.

Na mesma perspectiva de uma educação “*falha*” e que deve ser revisada com o “*compromisso de todos*”, a pesquisa de PEREIRA (2003) expôs desafios ainda mais duvidosos, relançando uma proposta de educação convergente com os princípios metafísicos da religião e da fé. A partir disso, a autora procurou configurar o direito à educação desses adolescentes como: “*Uma conquista social*” (p.44, 45,46) onde a escola apareceu como “*a segunda instância de socialização que objetivou a construção de conhecimento e formação da cidadania*”, tal instância deveria se organizar para possibilitar a “*formação de um cidadão consciente de seus direitos*”, contudo essa autora apontou que a educação tem sido “*falha da condução dos infratores durante a aplicação da medida socioeducativa*” (p.75).

Na sua obra histórica denominada “*Buscando caminhos entre a violência e fé*”, a autora criticou a ineficácia das medidas socioeducativas nos dias atuais, pois elas têm se desenvolvido geralmente por educadores agressores, incompreensíveis às problemáticas enfrentadas pelos adolescentes (p.75 e 175).

Considerou ainda esta autora que os adolescentes com os quais atuou em sua pesquisa são as “*vítimas de uma estrutura familiar falha*” e, além disso, “*onde há ausência do pai houve as conduções equivocadas da mãe não se conseguir impor os limites para educação desse adolescente*”. Para autora, essas famílias, estando igualmente vulnerabilizadas, também estigmatizam seus filhos pelo sofrimento. (p.75).

Segundo a autora, os pais não conseguiram propiciar para esses adolescentes um ambiente bom onde eles estejam acolhidos e protegidos em condições de se organizarem “*para viver em sociedade*”.

Ao descrever os sujeitos de sua pesquisa, assinalou sobre pessoas “*com a sexualidade aflorada, não sublimada*” o que abriu espaço para que outros instintos tenham emergido. No processo educacional voltado para esses adolescentes, tanto professores quanto pais os têm tratado como criança sem, no entanto considerar as turbulências comuns à essa fase de descoberta (p.75).

Buscando auxílio na Psicanálise, a autora sugeriu caminhos através do exercício da “*fê*”, elemento esse onde o adolescente pode encontrar as formas para modificar sua vida. Nessa perspectiva, “*quando não existiu esta vinculação de graça com o conflito pulsional, a pulsão de morte foi potencializada mantendo o sujeito num estado de angústia e sofrimento*” e violência. (p.80).

Na acepção da autora, estando acometido pela graça e misericórdia de Deus, o sujeito pode transformar-se combatendo em si “*a cultura intrínseca da violência*” para bem sobreviver no mundo capitalista (p.27).

Para ela existe sim a possibilidade de mudança de comportamento e a inclusão desses adolescentes na sociedade, mas para que isso ocorra caberá uma predisposição de *todos* no intuito de provocar mudanças. Mudança esta onde que os adultos possam acolher amorosamente esses jovens em seus corações, de forma sincera e transparente. A boa educação se dá então pelo constante exercício do amor (p.81e 82).

Como última expressão autoral desse conjunto de obras históricas de cunho puramente conservador, destaquei aquelas que se reportaram à educação desses adolescentes mantendo-se numa linha que revelou certa imparcialidade, um meio termo, uma relatividade. Ao configurar a educação desses adolescentes KETELHUT (2012), discorreu sobre: “*um direito contemplado nas leis, mas não garantido ao aluno que é um sujeito em formação matriculado numa escola formal no espaço de internação*”. Para esse autor, “*dependendo de como foi desenvolvida a educação, ela poderá ou não contribuir para o desenvolvimento do ser desses adolescentes*” (p.65 e 24).

Ao analisar a instituição dita “socioeducativa” esse autor destacou dentre seus objetivos o de “*melhorar*” *sujeitos* e “*intimidar*” o crime e o crescimento da violência; contudo, expressou juntamente com os demais autores citados que tal instituição “*passou por enormes desajustes de suas finalidades educativas*” (p.17e18).

Para o autor, a verdadeira educação é aquela que deveria se desenvolver na relação escola, família e sociedade como instituições arraigadas que exigem comportamentos

convencionais sendo que “*é na sociedade e na cultura que estão os modelos sociais*” que buscamos (p.64).

No que respeita à tarefa de educar, o autor assinalou que os educadores precisariam ser os mediadores de uma educação sociocultural capaz de “*reintegrar os sujeitos ao meio*” (p.25). Observou que os adolescentes são os seres sociais que interagem sócio-culturalmente, são consumidores que vivem entre dois mundos onde se cobrou muitas responsabilidades e se negou a infância (p. 65).

Para o autor, os adolescentes denominados “em conflito com a lei” têm sido sujeitos bastante estigmatizados antes e depois da sua passagem pela internação (p.65), trata-se, pois, de alunos que como nós são desviantes em relação à norma instituída, e foi assim que emitiu o alerta: “*a priori todos somos desviantes, tanto adolescentes como adultos*” (p.63).

Buscando explicar os conceitos de “*ressocialização*” e “*socialização*” abordados em sua pesquisa, esse autor apontou que tais conceitos trouxeram em si um caráter contínuo. Assim, a “*ressocialização*” se dará continuamente quando a “*socialização*” não se deu nas esferas da escola, da família, do trabalho, dos amigos; logo, os processos de “*ressocialização*” nos espaços de privação da liberdade precisariam contemplar tudo o que , de algum modo, faltou a alguém (p.15).

Ressaltando as vozes de outros teóricos, seu interlocutores, o autor afirmou que pais e mães foram divergentes e convergentes sobre as possibilidades de uma “*revisão pessoal dos adolescentes*”. As mães imaginaram a “*instituição de menores*” como uma instância socializadora própria a “*reinclusão*” de seus filhos; conseqüentemente, para os pais a “*correção*” é algo que contribuiu para educar num estado em que não se deu conta dessa educação antes (p. 60), já sobre os professores, destacou que mesmo enfrentando dificuldades, eles vislumbram “*as possibilidades de uma formação cidadã crítica*” (p. 56 e 57). Afirmou ainda que, apesar das diferentes opiniões “*(...) tanto professores quanto os pais acreditavam na tal ressocialização (...)*” (p. 65).

Considero que apesar de algumas contribuições teóricas contundentes, a pesquisa desenvolvida por esse autor, estando assentada na Fenomenologia, assumiu uma visão parcializada sobre a educação desses adolescentes, sobretudo porque pouco conseguiu ultrapassar das transcrições das falas dos sujeitos de sua pesquisa. Ao concluir, ele apenas recomendou novos olhares, novas pesquisas, novas escutas sobre o seu objeto de estudo (p. 65 e 67) sem, no entanto, sinalizar o objetivo dessa escuta.

Embora expostas de maneira parcial, considero que todas as perspectivas presentes nessa parte da historiografia educacional analisada expuseram concepções, compartilharam cenários, utopias, ideais de educação, de sujeitos, de instituições e de sociedade dignos de se debater, sobretudo porque revelaram tendências bastante limitadas e fragmentárias que a historiografia marxista apontou sobre a realidade social desses adolescentes.

Buscando cumprir o objetivo dessa seção, elegi então apenas três eixos centrais, a partir dos quais travei um diálogo, uma conversa autoral coletiva no sentido de apontar juntamente com outros historiadores, os paradoxos que se fizeram presentes sobre a educação de adolescentes em situação de privação de liberdade na historiografia educacional analisada. Em síntese, esses eixos foram relacionados com: **1) A EDUCAÇÃO, DIREITOS E O ESTADO CAPITALISTA, 2) A EDUCAÇÃO: ENTRE A PROTEÇÃO E A PUNIÇÃO e 3) A EDUCAÇÃO COMO PASSAPORTE DA INCLUSÃO OU EXCLUSÃO**, ressaltando que foi sob esses eixos que orbitaram a totalidade da historiografia por ora analisada.

4.2.1- ESTADO CAPITALISTA, DIREITOS E EDUCAÇÃO.

De um modo geral, nas perspectivas dos autores supracitados, a Educação foi concebida como uma ação premente, necessária, fundamental e extensiva, uma espécie de direito fundamental, que deverá ser garantido pelo Estado para promover a inclusão social dos adolescentes em situação de privação de liberdade. Suas formas mais democráticas falaram da substituição da violência e opressão da privação de liberdade por práticas educativas adaptadoras, modeladoras, normalizadoras, conforme as regras defendidas pela sociabilidade capitalista.

Perspectivas essas que outros estudiosos da historiografia marxista me auxiliam a contestar. Assim, referindo-me à produção histórica de BANDEIRA (2006), posso dizer que suas discussões escaparam de uma visão imediatista, mercadológica, utilitária, pragmática do campo da educação. Os argumentos presentes em sua obra ajudam a evidenciar que, antes mesmo de seu estado de contenção, muitos desses adolescentes passaram pela escola e nela experimentaram uma história de fracasso, sobretudo em razão de sua condição de classe.

Para essa autora, de nada adiantaria repetir o mesmo modelo falido de educação e impô-lo aos adolescentes, uma vez que há uma necessidade fundamental de recompor

profundamente esse campo em sua estrutura e em sua relação geral, tanto com a sociedade quanto com a própria privação de liberdade.

Igualmente destacou que a educação da forma pela qual tem sido estruturada para esses adolescentes, dentro e fora de seus espaços de atendimento, *“além de não contribuir para redução das desigualdades, ela ainda tem reforçado os seus fatores negativos e agravado a exclusão”* (p.49), sobretudo pelo forte processo de desvalorização cultural, social e simbólica que marcaram as práticas da escola capitalista que, por sua vez, tem se movido a partir de um modelo definido a priori e com forte tendência de manipulação dos sujeitos sociais.

Acrescentando os elementos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais faltantes no debate, a visão dessa historiadora educacional colaborou para desvelar as intenções do discurso sobre a expansão de um direito negado pois, segundo ela, *“(...) mesmo num anunciado tempo de direitos, a escola tem mantido historicamente os mesmos mecanismos de discriminação e exclusão desses adolescentes”*. Logo, antes de qualquer reafirmação ou expansão desse direito, a autora fez lembrar que: (...) *“estamos tratando de um direito suspenso antes mesmo desses adolescentes terem adentrado nos espaços socioeducativos”* (...) BANDEIRA (2006, p.105).

Do mesmo modo, as perspectivas histórico-analíticas formuladas por REIS (2012) também foram propícias para elucidar as finalidades ocultas que têm operado sobre o campo da educação voltada para esses adolescentes, isso porque o autor referiu que juntamente com discurso do direito universal da educação ou “reabilitação” desses adolescentes, têm caminhado os elementos que os fazem *“fracassar”* como o *aluno liberto* no âmbito da sociedade atual, logo: *“(...) Se for verdade que “o discurso do direito universal”, “inalienável do ser humano”, fez com que a situação de cárcere fosse antes de um impedimento, um motivo para que o ensino e aprendizagem ganhassem forma como elemento essencial à “reabilitação” do “infrator” (...) também é verdade que somente esse “discurso não tem garantido eficácia no tratamento educacional do sujeito encarcerado”* (p.20).

As reflexões educacionais apontadas por REIS (2012) deixaram claro que a educação voltada para esses adolescentes ancorou-se *“na ordem de um discurso”* de um direito que por sua vez *“se ancorou em leis e na vontade de uma verdade institucionalmente apoiada”*. Contudo, asseverou que esse mesmo discurso tem sido *“rapidamente desestabilizado e reconduzido pelo exercício do poder e pelo modo com que o saber*

encontra-se aplicado no interior dos espaços de internação de adolescentes e também na sociedade” (p.22 e 23).

Ancorado nos estudos de FOUCALT (1971 e 1996), REIS também inferiu que a educação desses adolescentes tem repetido os aspectos de uma prisão comum, configurando-se numa tentativa incansável de *“formatar”* sujeitos, *moldando-os* para viver como *iguais* nas conformidades de uma ordem social perfeita e já pré-estabelecida (p.37).

Diante disso, REIS concordou que, atrás da expressão de um direito, também vem se operando a vontade de um processo de institucionalização que *submete, induz e produz os sujeitos* para agirem de modo igual numa dada esfera da realidade social.

Reforçando esse entendimento, os estudos de BALDISSERA (2009) igualmente apoiado em FOUCAULT (1995, p.236), ajudaram a ratificar sobre um caráter normalizador da educação desses adolescentes. Para ela esse processo se desenvolveu:(...) *“fortemente atrelado a uma estrutura de poder, que é o Estado, cujo interesse tem sido a defesa de grupos na sociedade atual.* Diante dessa situação, a educação desses adolescentes *“tem assumido por muito tempo uma função de caráter higienista, normalizadora, própria para assegurar os padrões legitimados socialmente”*.

As ideias dessa autora também foram importantes para explicar que, em nome da educação, o Estado capitalista tem levado a cabo *“práticas de normalização” (...)* *que são (...)* *“perfeitamente produtivas na captura de sujeitos, operando sobre sua conduta”* (p.124) e com isso busca colaborar com os fins de uma adaptação social.

Os resultados dessas obras históricas indicaram que uma faceta perversa da educação age enquanto mecanismo utilizado pelo Estado capitalista para garantir o processo de manipulação e favorecimento de uma dada ordem social. Tal enlace foi reforçado por PAVEZI (2013) que sobre essa realidade expressou: *“(...) trata-se então de um direito influenciado pela ótica neoliberal (...)* *“que garante a formalidade de um direito num espaço de apartamento social limitante das vivências socioculturais e familiares”* (p.121). Além disso, tais obras ajudam a refletir que a educação desses adolescentes, do modo que tem sido processada pelo poder estatal na sociedade capitalista, carrega consigo *“um falso conceito de casa, de família e de escola”* (p.121), que no fundo tem promovido o *“apartamento social”*.

No seu processo educacional, os alunos privados de liberdade têm sido induzidos para que aceitem a educação formal como uma educação em casa, visão negada pela reafirmação que fizeram esses adolescentes de seu espaço familiar, visto que esse aluno

compartilhou com o sistema socioeducativo apenas a parca concordância de que pela escola se constrói a cidadania no mundo capitalista (p.118).

PAVEZI admitiu que a educação na sociedade capitalista ocorreu como um processo intencionalmente desenvolvido e *“atrelado a princípios econômicos e de mercado, onde não só os alunos mas também seus pais são formados para serem os consumidores natos da lógica do capital (...)”* (p.105).

A qualidade e o efeito da persuasão do Estado sobre a educação foi algo também ressaltado na produção histórica de CRUZ (2008), para quem apesar dos belos discursos de inclusão e democracia propagados pelo Estado capitalista, a educação desses adolescentes sobreviveu em meio a uma crise dupla, identificada não somente pela triste e deficiente História da escola pública brasileira, mas também pelos quadros desoladores que envolveram as instituições socioeducativas no Brasil. Isto porque *“(...) a educação é um direito que sofreu pela crise histórica de escola pobre para pobre somando-se as crises de uma instituição total (...)”* (p.103); logo, os processos vividos em seu interior funcionam numa lógica que *“(...) tem reproduzido o capital e uma marginalização histórica dos sujeitos (...)”* (p. 19).

Nota-se que os diversos dramas identificados nas obras históricas e textuais desses autores também foram parte do universo de preocupações mantidas na obra de FINOQUETTO (2007) que disse: *“(...) estamos diante de uma educação que, ao longo dos séculos, vem formando as novas gerações de acordo com os interesses econômicos, políticos e culturais do Estado capitalista”* (...) (p. 72).

Conclui-se com esse dialogo que as perspectivas autorais supracitadas constituíram críticas importantes, as quais ajudaram a explicitar as vias pelas quais o Estado capitalista tem pensado e operado a educação desses adolescentes no seio da sociedade atual.

Retomando o universo das perspectivas educacionais que resplandeceram nas obras históricas produzidas por CARVALHO (2011), CRISPHIM (2005), PEREIRA (2003), KETELHUT (2012), FERNANDES (2012), MENESES (2012), ANTÃO (2013), AZAMBUJA (2007), SOUZA (2005), sinto-me aqui provocado a manifestar-me contrário à visão recorrente de um Estado neutro e provedor capaz de estender a educação aos seus filhos “desvalidos” com vistas à sua evolução social, pois entendo que o ente estatal tem sido uma instância totalmente imbricada na ética capitalista, dela dependeu, com ela se organizou para operar sobre a sociedade os seus objetivos finais de poder e de manutenção de poder.

Para melhor fundamentar o que digo, recorri então às palavras de (GRAMSCI, 1971, p.244) quando afirmou que: *“O Estado capitalista consistiu de todo um complexo de atividades políticas e teóricas com os quais a classe dominante não somente justificou e conservou a sua dominação, mas também manobrou para conquistar o consentimento ativo daqueles que estão subjugados a suas regras de poder”*.

Agindo com total desprezo a essas ocorrências, observei que muitas dessas pesquisas pronunciaram a educação desses adolescentes como um direito que brotaria de uma lei salvadora a ser aplicada pelo Estado burguês, como forma de garantia de um benefício social.

Em minha opinião, o próprio fato de ter que existir uma lei capitalista para postular sobre o direito à educação dessas pessoas já foi, por si, um fato bastante paradoxal, sobretudo porque isso declarou que existe uma disparidade a ser resolvida na sociedade capitalista que encontra sua frequência na própria organização do Estado que é injusta e, assim, ao invés de mudar sua estrutura, em si bastante burocrática, cria leis ilusórias para “assegurar” direitos perdidos e ao mesmo tempo ideologizar a luta de classes.

Talvez tenha sido essa a contradição insolúvel que motivou FRIGGOTTO (2009, p.13) a dizer que: *“todo o sistema jurídico que tem defendido direito no sistema capitalista tem sido frágil porque está constrangido por relações sociais que estruturalmente atentaram sobre esse mesmo direito”* talvez também tenha sido esse o motivo pelo qual MÉSZAROS (1993) indagou sobre a plenitude dos direitos humanos na sociedade atual.

Aliás, MÉSZAROS (1993) ao retomar os argumentos de Marx, duvidou sobre a viabilidade e sustentação plena dos direitos humanos na sociedade capitalista, alegando ser esta uma contradição de difícil solução, salvo quando transcorra junto com isso a luta pela extinção total do direito da posse exclusiva de determinada classe, peça maior de engrenagem das formas de exploração humana (p.207-208).

A partir das assertivas de MÉSZAROS (1993), posso então considerar que só se constituirá direitos humanos travando a luta de classe.

Percebeu-se que a educação, da forma como foi concebida pelos historiadores educacionais CARVALHO (2011), CRISPHIM (2005), PEREIRA (2003), KETELHUT (2012), FERNANDES (2012), MENESES (2012), ANTÃO (2013), AZAMBUJA (2007), SOUZA (2005), constituiu um direito totalmente inviável enquanto durar o capitalismo.

Com isso não quero afirmar que esses autores estavam errados em defender a educação dessas pessoas. Muito ao contrário, sustento que a defesa ainda é válida e

necessária; por isso, concordo com os autores. Contudo, devo acrescentar que, para seguir essa luta, precisa-se estar na direção correta, que é a luta de classe, ou seja, é lutar pela construção de outras relações mais socialistas e solidárias, de modo que “*nunca mais possamos precisar sustentar o capitalismo*” (FRIGGOTTO, 2009, p.13).

Então, é mesmo preciso cumprir o bom postulado de primeiro compreender para depois exigir. Afinal, a historiografia educacional sobre o tema desse trabalho nos mostrou que a educação da qual estou tratando volta-se para 23,1 mil adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil⁹⁶. que tem sobrevivido comumente sem nenhuma proteção social. Juntos, esses adolescentes têm compartilhado um único horizonte da pobreza política e material (DEMO, 1995, p.108) e ainda as amarguras dos espaços-prisão que lhes fora resguardado pela desobediência às leis da propriedade privada e do consumo, que tem sido a raiz de onde emanou toda nossa miséria e desigualdade.

São pessoas com “*direito suspenso*” (BANDEIRA: 2006) que precisam ser valorizadas nas suas dimensões humana e histórica, conforme afirmaram DORNELLES (2012) e COSTA (2012); e não mais como peças adaptáveis ao mercado e ao consumo, conforme orientaram as obras históricas de REIS (2012), BALDISSERA (2009), PAVEZI (2013), FINOQUETO (2007), aos quais tem se dispensado uma “*escola pobre feita para pobres*”, conforme afirmou CRUZ (2008).

Para esses adolescentes pouco caberiam as falácias que operaram nas políticas educacionais, pois suas condições objetivas existenciais na sociedade de classe dispensaram ilusões *ressocializadoras* (BATISTA, 2012, p.13), tão incutidas na visão capitalista; ou seja, a realidade concreta desses adolescentes renegaram as falsas promessas de inclusão, a forma, a doma, o treino, a instrução passiva, a dominação, a sujeição, a punição, a vitimização, o ódio ou castigo, mas certamente não prescindirão das práticas éticas, solidárias e emancipadoras, que compartilhem de fato os horizontes de uma luta política pela transformação da realidade social (COSTA: 2013 p.18”).

Cesso então minhas palavras abrindo espaço para os ideais de uma educação que foi pronunciada por JUNIOR (2012): “*Para pronunciar educação desses adolescentes no seu*

⁹⁶ Dados foram apresentados na nota técnica nº 20, publicados pelo IPEA e denominada: “*O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*”. Está disponível no endereço eletrônico abaixo:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25621&Itemid=9

sentido profundo, teremos que romper com a opressão abrindo horizontes possíveis para tecer a educação como uma efetiva prática para a liberdade” (p.163).

4.2.2- EDUCAÇÃO: ENTRE A PUNIÇÃO E A PROTEÇÃO.

Posso dizer que esse eixo envolveu um assunto bastante comum entre as obras históricas que compõem a historiografia educacional aqui estudada. Trata-se das severas críticas que foram direcionadas aos espaços de privação de liberdade, onde a maioria dos pesquisadores alegou que, no interior desses espaços, a educação tem se materializado através de uma lógica punitiva disciplinar, e carcerária legatária de uma cultura “*tutelar*”, “*higienista*”, “*moralista*”, “*menorista*” de um passado que deveria ser revisado para assim dar vazão a uma nova e vigente cultura da “*proteção integral*” e “*garantia de direitos*” previstos no ECA e de modo atual no SINASE.

Em busca de maiores ponderações sobre esse assunto destaquei aqui a obra histórica denominada “FORMAÇÃO HUMANA OU ADAPTAÇÃO PARA A LÓGICA DO CAPITAL: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NA FASE RS”, que foi elaborada por DORNELLES no ano de 2012.

Observei nessa obra que o autor ancorado na tradição marxista procurou escapar de uma análise linear de rupturas ou discontinuidades existentes entre os Códigos de Menores e o ECA. Assim foi que ele lançou fortes críticas ao complexo do direito no Brasil, denunciando as precárias condições de encarceramento de adolescentes e as limitações desse complexo que, segundo o mesmo, deveria ser apanhado pela sua raiz econômica e social e não mais como um fenômeno individualizado.

Nesse sentido o autor salientou “*em que pese o avanço significativo das atuais leis e de seus ideais de “proteção”, elas também resguardaram em si um papel de controle regulamentado “(...) ou seja, de um “controle sócio-penal juvenil”, conforme referido nos estudos de SILVA (2007, p.231).*

Para DORNELLES (2012), esse adolescente tem se constituído historicamente na sociedade atual como um indivíduo “*sobrante*” no modo de produção capitalista de viver (CASTEL: 1997, p. 28-29), ou seja, ele tem sido um sujeito forjado historicamente dentro de um incansável processo de reorganização da estrutura capitalista e do predomínio de sua ideologia burguesa (MEZSÁROS: 2011a, p. 183).

Trata-se de pessoas que passam por expropriações no mundo do capital, restando-lhes como prêmio consolador a punição, o confinamento e a “re” educação pela via de tratamento opressivo dispensado pelo Estado, num espaço que vem funcionando como o verdadeiro “*refugio do capital*” (DORNELLES: 2012 p.181 e 97).

As perspectivas educacionais apresentadas por esse historiador estão sustentadas no pensamento marxista. Percebi, porém, que para problematizar as possíveis relações entre a “*educação, proteção e punição*” presentes no processo de *formação* ou *adaptação* desses adolescentes dentro de uma lógica *capitalista*, ele se fundamentou especificamente nos referenciais de LOIC WACQUANT (2001) e nos estudos desenvolvidos por MARIA LIDUÍNA DE OLIVEIRA SILVA (2005) denominado “O CONTROLE SOCIO-PENAL DOS ADOLESCENTES COM PROCESSOS JUDICIAIS EM SÃO PAULO: ENTRE A PROTEÇÃO E A PUNIÇÃO” referências estas com os quais estou plenamente de acordo, e por isso quero igualmente referendá-las.

Concordando com DORNELLES (2012), avaliei que as linhas teóricas de WACQUANT (1999) são bastante propícias para proceder uma análise sobre o crescente quadro de encarceramento, disciplinamento, castigo e punição desses adolescentes na sociedade atual, sobretudo porque, diferente de uma compreensão estática que envolveu uma relação entre o presente e o passado, essas leituras permitiram destacar a realidade desses adolescentes como algo que tem se alimentado permanentemente no quadro das mutações mais amplas ocorridas no âmbito do sistema capitalista.

Levando em conta o destaque feito por WACQUANT sobre a ofensiva passagem do “*estado providência*” para o “*estado penitência*”, consegui os elementos certos para inferir que as formas punitivas desses adolescentes no Brasil, corresponderam às regras de controle traçadas pelas políticas neoliberais que tiveram na extinção do estado social seu maior expoente.

Ficou evidente que mesmo nos tempos em que reinaram discursos da “*proteção*” e *educação* desses adolescentes, a sociedade optou muito mais pela sua *punição*; não à toa, até os dias atuais se discute “*muito mais as prisões do que a escola*” (WACQUANT, 2001, p.88) para esses adolescentes.⁹⁷

⁹⁷ No exato momento de escrita dessa parte do trabalho, o Senado brasileiro aprovou por 43 votos a 13 o projeto de lei que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aumenta o tempo de internação de menores de 18 anos que tenham cometido crimes hediondos. A matéria seguirá agora para votação na Câmara dos Deputados

Para WACQUANT a legitimação de um crescente estado penal em detrimento de qualquer política social teve ressonância direta na implementação intencional de uma política do “*governo da miséria*”.

Criminalizando adolescentes pobres, o Estado capitalista complementou as políticas de imposição do trabalho precário e desvalorizado no Brasil, tendo na prisão de sujeitos empobrecidos o mecanismo próprio para camuflar toda a precariedade social e recolher, armazenar, punir refugos humanos subproletariados tidos como sujeitos inúteis, indesejados ou perigosos, num verdadeiro ciclo de expurgos que ocultaram a miséria para fazer valer a lógica do capital (p.144).

Diante dessas contribuições teóricas, a meu ver, os elementos punitivo-carcerários que foram apontados na historiografia educacional analisada não podem mais ser entendidos como a velha cultura do passado, pois transpareceram agora com uma função permanentemente atualizada e intencional, que foi a de fazer desses adolescentes pessoas disciplinadas para o mercado de trabalho, assujeitadas enquanto filhos de trabalhadores, para bem fazer funcionar o mercado financeiro neoliberal.

Os estudos supracitados deixaram entender que em tempos neoliberais, o encarceramento e punição desses adolescentes tem sido a face oculta de uma “*educação*” que permaneceu dissimulada atrás dos belos discursos da “*proteção*”, para assim fazer valer os interesses do capitalismo atual (2001: p.144).

Contudo, observei que a relação entre *educação*, *punição*, *proteção* destinada a esses adolescentes esteve comumente analisada a partir de uma ótica “linear”, “maniqueísta” que falou sobre um transcurso histórico linear do Código de Menores para o ECA. Para muitos autores, inclusive essa é a peregrinação seguida no complexo do direito desses adolescentes no Brasil.

Como forma de discordar desse tipo de abordagem, quero enfatizar um pouco mais o estudo de SILVA (2005), sobretudo por que os aspectos por ela destacados impulsionaram um modo mais crítico de analisar e compreender essa relação.

com plenas chances de aprovação. Pelo projeto, de autoria do senador José Serra (PSDB-SP), os jovens que tenham cometido esse tipo de crime poderão ficar internados em centros de atendimento socioeducativo por até dez anos, substituindo o tempo máximo de internação de três anos. Fonte: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/07/senado-aprova-aumento-do-tempo-de-internacao-para-menores-infratores.html>

Ao invés de apontar a existência de rupturas radicais, entre os Códigos de Menores e o ECA, SILVA assinalou os movimentos de “*continuidades e discontinuidades*” entre essas leis, enfatizando que tanto em uma como em outra se apresentaram dispositivos próprios que funcionaram a serviço pleno da sociedade do controle em cada tempo em que estas leis foram gestadas e tiveram sua vigência.

Logo, tanto nos Códigos de Menores quanto no ECA a perspectiva principal sempre foi a manutenção e a atualização do sistema capitalista (SILVA, p.230). Visto por esse prisma, o ideal de “*educação*” e “*proteção*” tão defendido nos discursos de atual inclusão desses adolescentes, apareceu como algo que precisa ser mais bem compreendido e desvelado pelo mundo científico.

No olhar dessa autora, tanto o modelo de “*educação*” como de “*proteção*” propagado no ECA foi algo que transcorreu na História brasileira como um discurso avançado; porém, argumentou que esse discurso encontra-se firmemente sustentado a partir de uma base conservadora, e é por isso que na questão infracional, o ECA representa no Brasil o mais novo instrumento de controle do capital mundial, do direito penal e de suas ideologias burguesas fundantes.

A tese da autora foi capaz de me conduzir numa verdadeira viagem de volta ao passado. Percorrendo por veredas históricas do desenvolvimento do controle penal de adolescentes no Brasil, pude entender que esse tipo de controle resguardou sua origem juntamente com as regulações penais de adultos que, de acordo com as críticas geradas, foi gradativamente se transformando numa espécie de controle sócio-penal formal e específico de adolescentes pobres no Brasil.

Segundo a autora, a nova forma de controle sócio-penal desses sujeitos se fez expressar primeiramente nas *práticas assistenciais* voltadas para esse segmento “*criadas para livrar o Estado capitalista da imagem de um Estado penalizador de adolescentes pobres*” (p.231).

Foi no decorrer das mudanças e conforme as ampliações de um capitalismo moderno, que as novas concepções de infância e adolescência foram inauguradas no Brasil, decorrendo daí o sentido de um novo *controle sócio-penal* para os “*adolescentes desajustados*” onde os famosos *códigos de menores* representaram a sua mais forte expressão (Idem. p.231).

Segundo ela, de modo não diferente e sob as mesmas bases de uma ideologia conservadora, o ECA montou seu discurso e se transformou como o novo controle sócio-

penal de adolescente, com a ressalva de que esse sistema de vigilância e punição já preexistente estará agora sustentado pelo devido “*processo legal*”. A autora asseverou que, legitimado, o ECA operou e opera hoje a mecânica principal de “*controle social*” não dirigido somente aos adolescentes pobres mas, com efeito, fortemente recaído sobre estes.

Viu-se, pois, que ao contrário das rupturas tão propagadas no meio social e acadêmico, as transformações dessas leis apenas retiraram os adolescentes de um estado de criminalização da pobreza para regulá-los através de uma lei dita “cidadã”, de criminologia jurídico-penal feita para “menores” (Op. cit., p.232). Embora essa lei tenha resguardado em seu *discurso camaleônico* a defesa de direitos e “proteção”, foi através dela que foram selecionados no Brasil os sujeitos certos para a punição. Logo, os mecanismos operados no ECA nada mais foram que a continuidade do controle e punição daqueles sujeitos que colocaram em risco uma ordem estabelecida como normal (p.232).

Diante de tais delineamentos, o conceito absolutamente camaleônico de “*proteção*” propagado na sociedade brasileira apareceu como algo que está intrinsecamente condicionado pelo *sistema global de controle da sociedade do controle* (p.234) que se encontrou gestado numa mesma lógica do “*Estado penitência*” ao qual WACQUANT se referiu. Sem proteção, nem educação os espaços educativos do Brasil têm escolhido entre os adolescentes aqueles sujeitos próprios para cumprir seus ritos da punição.

Segundo SILVA, aquele que não compreendeu esse jogo situou-se na contramão da luta política, social, jurídica e ética por um sistema que de fato potencialize a liberdade ao invés da prisão; ou seja, jogou para o atraso a questão da educação e assim desfavoreceu aqueles que têm sido historicamente os alvos da punição.

Sendo concordante com as ideias presentes nos estudos de DORNELLES (2012), WACQUANT (2001) e SILVA (2005), adicionei também aqui a minha voz para afirmar que nada adiantou querer mudar o conteúdo das leis sem também transformar as suas sustentações na sociedade de classe, assim como de nada adiantou usar a Ciência para falar de educação nos espaços de privação de liberdade, se não se quis nem pensar em alterar a raiz (natureza) do sistema capitalista, onde tem residido a razão para tanta punição ao invés de educação (p.38).

4.2.3- EDUCAÇÃO: PASSAPORTE DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Finalmente nesse último eixo destaquei um aspecto que, de um jeito ou de outro, também foi bastante abordado por todos os meus interlocutores históricos na historiografia

educacional analisada. Trata-se dos sentidos que esses autores atribuíram à educação e os propósitos finais de inclusão ou exclusão pessoal ou social dos adolescentes via tal estratégia.

No afã de demonstrar os sentidos construídos pelos 27 autores da historiografia analisada, ofereci um quadro analítico que sintetizou as formas pelas quais os mesmos perspectivaram a questão da inclusão ou exclusão desses adolescentes brasileiros pela via da educação. A partir desse quadro analisei os principais mecanismos que estão concebidos nessa historiografia, destacando sua contribuição para os processos de conservação ou transformação da realidade social que, segundo os próprios autores, se inseriram esses adolescentes.

QUADRO VII- ANALÍTICO: AS PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

AUTORES	UNIDADES DE SENTIDO	PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO X EXCLUSÃO	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
SOUZA (2005), REIS (2012), CARVALHO (2011), MENESES (2012), CRUZ (2008), ANTÃO (2013), FINOQUETTO (2006), CHRISPIM (2005), COSTA (2013), COLLADO (2013), RODRIGUES (2010), CELLA (2007).	Pedagogia, autonomia, coesão social, aprendizagem, competência, habilidade, compromisso social, direito formal adquirido, Cidadania, habilidades, empregabilidade, Mercado de trabalho.	Sociedade de direitos, forte, Profissionais capacitados, sujeitos empoderados, coesos e participativos. Privação de liberdade como o espaço de aprendizagem, com uma rotina pedagógica firme, Sujeito habilidoso, flexível, cidadão consumista e engajado na lógica capital, sujeitos empregáveis, compromisso de todos	SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS, SINASE, ECA, LDB, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, O ESTADO CAPITALISTA.	CONSERVAÇÃO
PEREIRA (2003), AZAMBUJA (2007),	Resignação, formação do bom homem, bom caráter.	Privação de liberdade como o espaço de aprendizagem, com uma rotina pedagógica firme.	IGREJA, FÉ, AMOR, PAZ SOCIAL.	CONSERVAÇÃO
HACHEM (2012)	Escola capitalista excludente, educação fora dos muros, medidas de meio aberto.	Integração das políticas	SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS	CONSERVAÇÃO
JUNIOR (2012)	Resistência cultural.	Práticas da liberdade na internação	PAULO FREIRE, ESTADO CAPITALISTA.	TRANSFORMAÇÃO X CONSERVAÇÃO
FERNANDES (2012)	Espaço confuso, de muitos estranhamentos.	Superação das práticas de punição e vigilância, diminuição da ordem prisional.	O OUTRO	TRANSFORMAÇÃO X CONSERVAÇÃO
KETELHUT (2012), FUTATA (2010)	Diálogos sucessivos	Questão indefinida que merece muitas escutas	O OUTRO	TRANSFORMAÇÃO X CONSERVAÇÃO
DORNELLES (2012), BALDISSERA (2009), BANDEIRA (2006), LOPES (2006), BARBOSA (2008), PAVEZI (2013), SOUZA (2003), COSTA (2012)	Meio aberto, Totalidade, historicidade, contradição, formação humana, luta de classe, transformação social.	Políticas que contêm o cárcere, de destruição da prisão, transformação das relações sociais mais amplas, para além do cárcere, emancipação, função omnilateral.	LUTA DE CLASSES, ESTADO SOCIALISTA.	TRANSFORMAÇÃO

Fonte: elaboração do autor

As informações que foram aglutinadas nesse quadro confirmaram que a educação desses adolescentes, discutida no âmbito de uma historiografia educacional específica, esteve situada num campo minado onde ocorreu uma verdadeira batalha de ideias e confrontos pelo poder.

Considerando as prerrogativas presentes na base teórica marxista levantada para esse estudo, posso afirmar que apesar de momentos intensos de crítica, de certa forma, até contundentes para o campo estudado, 70,4% ou seja, a maioria dos pesquisadores doutores ou mestres estabeleceram entre si e a sociedade, mediados pela prática científica, um verdadeiro diálogo de surdos ou cegos em que pesquisadores sejam eles Psicólogos, Advogados, Médicos, Enfermeiros, Professores, Pedagogos, Sociólogos, juntos ou separados habitaram

constelações teóricas distantes por anos-luz daquilo que a historiografia marxista me apontou como *transformação social* ou *luta de classe*.

Nesse sentido devo destacar os estudos de SOUZA (2005), REIS (2012), CARVALHO (2011), MENESES (2012), CRUZ (2008), ANTÃO (2013), FINOQUETTO (2006), CHRISPIM (2005), COSTA (2013), COLLADO (2013), RODRIGUES (2010) e CELLA (2007) que, ao serem analisados, formaram o bloco daqueles historiadores educacionais os quais, convergindo ou não, têm se confraternizado sob um modelo de educação *utilitária, pragmática, técnico-burocrática* e de inspiração burguesa (SAVIANI: 1998), pronto para fazer valer os discursos *camaleônicos* da *autonomia, coesão social, aprendizagem, competência, habilidade, compromisso social, direito formal, cidadania, habilidades, empregabilidade* tão difundidos nas políticas sociais de inclusão (exclusão) de pessoas *pobres e inaptas* em tempos neoliberais no Brasil, conforme criticou os estudos de OTO SHIROMA (2001).

Do mesmo modo, e ainda sob um modelo bastante conservador que se baseou nos discursos da paz e da fé, observou-se nesse quadro que as obras de PEREIRA (2003) e AZAMBUJA (2007), se constituíram como representantes legítimos daqueles que lutaram por uma educação que proporcione a (re) construção de “valores perdidos” na sociedade. Logo, os processos de inclusão educacional desses adolescentes constituíram-se nas jornadas *individuais e coletivas* que deveriam favorecer as fórmulas do bem viver na sociedade capitalista.

Em todas essas pesquisas, o direito à educação, previsto nas leis, deveria funcionar como o bom remédio social, cabendo ao chamado sistema de garantia de direitos o poder de dosá-lo e, ao Estado capitalista, o dever de supri-lo.

No horizonte de uma educação desse tipo esteve uma sociedade forte, o sujeito da paz e da fé, o sujeito de direitos, empregado, capacitado, escolarizado, engajado, empoderado e feliz, conforme a promessa de cidadania que o liberalismo econômico há muito tempo já faz, mas sem nunca ter cumprido.

Nessa tarefa de educar para conformar, os professores terão que estar bem preparados para assumir o seu papel de reconstrutores de um mundo repleto de opressão,

medos, miséria e injustiças, tratou-se de trabalhadores sociais engajados numa tarefa capitalista utilitária, fadados a um inútil trabalho de Sísifo⁹⁸.

Nessa ótica de educação, a privação de liberdade encontrou-se cinicamente apontada como o espaço de inclusão e de aprendizagem permanente. Bastaria então que ela assumisse seu caráter eminentemente pedagógico, de rotina educativa ampla, poderosa e saudável, de modo que fossem suspensos de uma vez os conflitos e as práticas de punição, para transformar a privação de liberdade no espaço de construção da cidadania plena. Nesse caso, a gestão da potência juvenil foi o grande alvo de toda essa governamentalização, defendendo-se racionalidades, programas e projetos que deveriam dar conta dos perigos que o tempo livre pode representar (BATISTA, 2012: p.3).

Com lastro nos pressupostos teóricos apontados na historiografia marxista, posso dizer que a tarefa de “transformação social” nesse tipo de educação foi cancelada, dando lugar a um tipo de inclusão de cunho absolutamente idealista e conservador do *status quo*.

Nesse quadro das pesquisas de cunho conservador e idealista se interpretou ainda os estudos de HACHEM (2012) pois, mesmo levando em conta o esforço analítico desse autor sobre o papel da escola na sociedade capitalista, quando sinalizou alguns elementos para efetivação do direito à educação fora dos muros da privação de liberdade, suas formulações finais sobre inclusão social e educacional desses adolescentes ainda se apresentaram como algo limitado no horizonte das conquistas preceituadas no ECA e no SINASE seguindo, portanto, uma lógica linear de *descontinuidade – continuidade* que foi severamente criticada nos estudos de SILVA (2005 - p.230). Levando em conta a historiografia marxista, considero que o referido estudo não aprofundou as relações sob as quais gravitou a conquista do direito na sociedade capitalista e, por essa razão, avalio que suas formulações teóricas também colaboraram para os fins de uma conservação da ordem social.

O quadro acima demonstrou também que, embora os estudos de FERNANDES (2012), KETELHUT (2012), FUTATA (2010), tenham partido de referenciais

⁹⁸ Conta o mito que Sísifo foi fundador e rei da atual cidade grega de Corinto. Por desacato Zeus, recebeu como castigo a tarefa de rolar uma enorme pedra até o cume de uma montanha; mas sempre que chegava lá a pedra rolava montanha abaixo e ele tinha que recomeçar sua tarefa por toda eternidade, é assim que vejo que professores condenados pelo Deus do mercado se põem em vão enfrentar a exclusão social dentro do sistema capitalista. Texto adaptado: http://lounge.obviousmag.org/vendedor_de_laranjas/2012/09/a-inutil-tarefa-de-sisifo.html#ixzz3dvqetdl

fenomenológicos ou foucaltianos para realizar importantes apontamentos sobre o “*espaço confuso*” da *privação* de liberdade, bem como sobre a imperativa necessidade de *diminuição da ordem punitiva e vigilante* operadas nesses espaços, suas formulações sobre a inclusão social e educacional desses adolescentes finalizaram de modo vago, apontando apenas a necessidade de diálogos sucessivos que permitiram compreensões sobre os múltiplos processos que envolveram a educação desses adolescentes. Sem tocar na questão da “*transformação social*”; logo, a luta de classes apareceu como algo que foi adiado nessas pesquisas.

Ainda no rol desses estudos que se situaram num mix entre a transformação e a conservação social, o quadro destacou as pesquisas de JUNIOR (2012, p.159) que ao discutir a inclusão social e educacional enfatizou que “*(...) é preciso criar novas formas culturais, novas interações capazes de transformar o momento de internação num projeto legatário de educação popular de viés político e emancipador (...)*”.

Realizei esse destaque, sobretudo, porque apesar das importantes elucidações que fez esse autor sobre ao jogo de opressão e poder existente nos espaços de privação de liberdade, suas teorizações pautadas em autores como Paulo Freire, retrataram a inclusão desses adolescentes a partir de processos de uma *transformação, libertação, resistência cultural limitada* ou ao espaço de privação de liberdade, ou ao indivíduo, sem muito retratar processos de transformação da sociedade, constituindo um processo reduzido e pouco radical se for levar em conta os postulados da historiografia marxista.

Buscando melhor inferir sobre as propostas de inclusão social e educacional presentes nessa historiografia, considerei relevante retomar novamente a discussão desenvolvida por OTO SHIROMA (2001). Nesse sentido, a existência de um processo intencional de popularização e transformismo de expressões conceituais como *exclusão, inclusão, coesão social, oportunidade, autonomia, solidariedade, cidadania, qualidade, responsabilidade, emprego, comunidade, aprendizagem* esteve bastante presente no contexto da historiografia educacional analisada. Isto me levou a constatar a articulação de boa parte dessa historiografia com a produção histórica de um discurso oficial camaleônico sobre inclusão-exclusão desses adolescentes, o qual tem sido gerado pelo capital para justificar as políticas sociais atuais voltadas para eles, entre as quais se destacaram aquelas orientadas pelo ECA e SINASE.

Segunda essa autora, a costura desses conceitos construiu um arranjo emblemático que forneceu o tom perfeito para as pretensas políticas de inclusão no Brasil, em consonância com as orientações das agências internacionais, suas exímias financiadoras.

Refletindo sobre estas políticas, a autora revelou que muito embora elas tenham se estabelecido através dos consensos multilaterais, suas (re) formulações constantes não têm sido capazes de dissolver os conflitos e contradições gerados no seio da sociedade capitalista brasileira; muito pelo contrário, a falsa retórica com a qual tem se sustentado vem cada vez mais frustrando os sonhos e expectativas de uma sociedade mais humana, livre e igual (2001: p.1), sobretudo pelo visível alargamento das desigualdades ocorridas no país que tem obedecido a uma escala planetária e mundial.

No dizer da autora, o agravamento dessas desigualdades tem provocado o surgimento de novas retóricas sobre a *exclusão social*, que, por sua vez, transfigurou-se em conceito político social surgido na França para referenciar pessoas ou grupos que vivem à margem da sociedade, sem acesso à seguridade e benefícios sociais (2001: p.3), mas que foi posteriormente difundido por todo o mundo assumindo várias conotações, todas geralmente com uma identificação direta com a pobreza.

Buscando melhor explicitar sobre o conceito de *exclusão social*, a autora recorreu ao pensamento de Ruth LEVITAS (1998) a partir do qual discorreu sobre três interessantes tipos de discursos, que também impregnaram os debates sobre inclusão presentes na historiografia analisada. Tratou-se de:

1. Um discurso radical *redistribucionista* focado nos processos que produzem as desigualdades sociais; centram-se na distribuição da riqueza, recurso e poder para assim contrapor os processos de exclusão social.

Segundo a autora, para alguns, esse discurso tem sido uma ilusão que deveria ser banida, pois as desigualdades sempre existirão e deveriam ser diminuídas na sociedade até um ponto suportável; já para outros, esse é o discurso mais acertado porque compartilhou o horizonte de uma sociedade transformada, socialista, fraterna e igual.

Continuando, os demais discursos trataram de:

2. Um discurso *integracionista* que apresentou foco nos processos de *integração social* de sujeitos ou grupos marginalizados que deveriam ser preparados para ingressar no *mercado de trabalho* do qual, por inabilidade pura, encontram-se excluídos.

Aqui a solução da desigualdade decorreu da *inclusão* do sujeito excluído do mercado de trabalho. E, finalmente:

3. Um discurso da *subclasse* centrado em aspectos morais e comportamentais de pessoas excluídas.

Aqui, a *deficiência cultural* das pessoas apareceu como o fator que tem gerado maus hábitos, vícios, delinquências, crimes, características corrigíveis a partir de políticas ou programas destinados a reestabelecer os cidadãos, sua moral, sua ética.

Apoiando-me também nessas definições, devo assinalar que 76,4% da historiografia educacional analisada, ao propor processos de inclusão educacional e social desses adolescentes, a maioria dos autores das obras analisadas renegaram o discurso *redistribucionista* para incorporarem um discurso *camaleônico mesclado* entre o discurso *integracionista* e o discurso de *subclasse*, composto como a fórmula eficiente a ser utilizada na inclusão dos sujeitos *desintegrados, marginalizados, excluídos socialmente*.

Nessa ótica de inclusão não precisou distribuir economia, nem pensar na luta de classe, pois é só aumentar as oportunidades de participação numa sociedade que é boa, de valores bons e que precisa ser amada e partilhada por *todos* em comunidade.

Incluir adolescentes em situação de privação de liberdade então perpassou por um dever pessoal desses adolescentes em trilhar pelos caminhos da empregabilidade como um aspecto seguro e necessário a suas vidas. É preciso ter responsabilidade, atitude para conquistar um “lugar ao sol” num mundo pleno de cidadania e de direitos. Ao Estado capitalista, como um bom pai, caberia o dever de gerar as devidas oportunidades.

Não se notou preocupação em combater as desigualdades pela redistribuição econômica. A tônica das políticas de inclusão, na maioria dessas obras, ficou assumida a partir do autodesenvolvimento dos sujeitos, da superação de seus vícios e da aquisição de habilidades que lhes foram faltantes e conseqüentemente do acesso ao trabalho, permitindo-lhes as vivências de valores, a inclusão e a cidadania plena.

Nesse caso a educação foi tida como o elixir capaz de curar todos os males e promover a inclusão, aqui concebida e viabilizada a partir de um projeto social respaldado na ideologia meritocrática, de competências e de mercado, que foram claramente expressadas no SINASE.

Na simbólica ideia de todos em rito de igualdade, se impôs o dever da responsabilidade e compromisso moral, de combate à pobreza e exclusão social. Nesse aspecto todos fomos convocados para uma empreitada nacional e mundial pela inclusão.

Mas sob outro ponto de vista que divergiu totalmente desse tipo de análise sobre a inclusão dos adolescentes em situação de privação de liberdade na sociedade capitalista, emergiu uma historiografia educacional de viés mais crítico, se destacou configurando assim o restante dos 20,6% do total da historiografia educacional analisada.

Compondo esse universo, as obras históricas de DORNELLES (2012), BALDISSERA (2009), BANDEIRA (2006), LOPES (2006), BARBOSA (2008), PAVEZI (2013), SOUZA (2003), COSTA (2012) foram aquelas que, sob diferentes referenciais, apontaram que os processos de inclusão desses adolescentes precisavam pautar-se a partir de horizontes os quais contemplassem a superação total da prisão e de suas formas de opressão e ainda para uma educação que lutasse pela emancipação dos sujeitos instalando práticas que favorecessem a transformação social. Nesse caso a inclusão apareceu como algo que precisa ser viabilizada numa dimensão que vai para além do cárcere, porque busca sua total destruição.

Essa forma de incluir pareceu longe de ser a panaceia milagrosa, salvadora e redentora; logo, a educação se pautou pela práxis para orientar um tipo de formação que esteja comprometida com a emancipação dos trabalhadores ou filhos de trabalhadores, e com a construção de um futuro que possa favorecer processos próprios à sua libertação e qualificação para uma nova vida social (ARAÚJO: 2010, p.2).

Alimentada sob a fundamentação da dialética e da práxis, essas obras históricas apontaram que da educação deverá brotar o “homem novo” o “homem transformador” “dialético” *“amplamente desenvolvido”*, *“emancipado”* e comprometido com outro modelo societário no qual o ser humano seja o elemento balizador de decisões e não mais meras peças nas mãos do mercado do consumo.

Nessas obras, adolescentes-alunos e seus educadores em geral não foram massa de manobra, mas sim sujeitos históricos, e seus comportamentos deveriam considerar suas relações e sua inserção numa esfera global; foram reconhecidas as diferenças desses adolescentes, mas sem discriminá-los, respeitando sua condição própria de ser humano. Entre essas pesquisas, a produção histórica de DORNELLES (2012), colaborou para pensar que *a educação desses adolescentes “não pode estar limitada ao horizonte do direito burguês” (p. 191)* pois, além das finalidades economicistas, a educação *“precisa ter como objetivo a*

emancipação humana omnilateral, baseada na escola unitária, na politecnia e no trabalho como princípio educativo” (2012, p.180)).

Com suas ideias, esse autor compartilhou horizontes de uma formação humana que deverá se dar com enfrentamento radical da atual forma de organização do capital. Nessa ideia de inclusão ficou então anunciada a luta de classe da forma como apontou a historiografia pautada no (s) marxismo (s).

4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEÇÃO

Com uma consciência crítica gerada sobre a historiografia educacional específica sobre o tema e que foi analisada durante toda essa investigação, posso afirmar que a educação de adolescente em situação de privação de liberdade, embora resguardada por uma ótica de um direito necessário e urgente, inseriu-se nas obras analisadas no centro de uma batalha de ideias onde disputaram os mecanismos de controle e gerenciamento da pobreza que, em nível mundial, foram operados pelo sistema capitalista, sobretudo em países periféricos como o Brasil, cujo objetivo principal tem sido conformar sujeitos para assim manter a hegemonia de seu projeto de poder.

Tendo destacado sobre a existência de uma prolixa teia discursiva tecida sobre a inclusão educacional e seus conceitos coadjuvantes, destaquei em grande parte das obras históricas analisadas as influências de um discurso camaleônico que tem servido para justificar e implantar as políticas sociais de educação e socioeducação, no território brasileiro.

Considero que esse jogo intencional de conceitos encontra-se articulado e se relaciona com as políticas econômicas em curso, e controla a racionalidade de grande parte das obras históricas analisadas sob falsas máscaras da inclusão, da cultura da empregabilidade e coesão social, mas que, na verdade, não passaram de dispositivos atrelados aos propósitos despolitizantes e adaptativos utilizados pela elite dominante para a manutenção do poder e conservação do modelo capital. É assim que, ao invés de inclusão através da maioria dessas obras históricas e científicas, pode-se acirrar cada vez mais a assim exclusão, os fossos de desigualdade social que tem marcado a vida desses adolescentes e assim amortizar a luta e classes e a transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História, os historiadores e a própria Historiografia foram nessa investigação objetos de uma (re) construção permanente, ou seja, fizeram parte de um ciclo que não se concluirá facilmente. Logo, embora entenda que é muito difícil concluir uma História que ainda não terminou, esforço-me por fazer nesse momento, algumas considerações finais das incursões que consegui realizar sobre o tema e objeto deste trabalho, buscando regatar com isso a totalidade de sua elaboração.

Inicialmente cabe-me resgatar o objetivo da seção I e a dialógica transtemporal que uma polifonia de vozes históricas autorais presentes na historiografia abordada nessa seção me permitiu fazer com os conteúdos das seções II e III deste trabalho destacando, é claro, uma consciência crítica adquirida sobre o material empírico presente nessas seções.

Assim, apontei como um dos objetivos desse trabalho responder na seção I como a historiografia definiu conceitualmente as categorias *educação escolar*, *adolescência* e *a privação de liberdade*?

Digo então que no campo da educação, uma historiografia pautada no (s) marxismo(s) fez bastante sentido para essa investigação, na medida em que me auxiliou a formular críticas contundentes que evidenciaram o campo da educação como algo complexo, dinâmico e capaz de contribuir tanto para superar modelos opressores como também para frear processos emancipatórios em nome da ordem do capital.

No campo da privação de liberdade, as formulações do (s) marxismo (s) bem como de outros historiadores preocupados em demonstrar a materialidade histórica e dialética do fenômeno educacional, também me auxiliaram a evidenciar uma lógica perversa, estabelecida na sociedade, a qual tem levado determinados grupos sociais a vivenciarem as severas sanções em razão da infeliz quebra dos legítimos contratos sociais, através do atentado à propriedade privada, de envolvimento com o crime e a violência. Tais historiadores me apontaram tais questões não somente como algo individualizado, peculiar de um sujeito, mas como processos particulares que foram gerados pelo modo capitalista de mercado, que tem submetido milhares de trabalhadores e trabalhadoras às piores condições de (in) existência no mundo. Nesse caso, a privação de liberdade se revelou para mim como algo que tem sim uma ligação direta com a atual organização social e com a defesa do poder econômico e de classe.

Em sua forma historicizada, a análise das obras históricas levantadas me permitiu, ainda, compreender a adolescência como uma categoria que foi historicamente forjada no contexto das transformações do capitalismo mundial impregnada, portanto, de muitos valores presentes na ideologia (neo) liberal e atingida por muitos fatores econômicos, sociais, políticos, culturais. Foi assim que com a Historiografia, cheguei ao encontro das “adolescências” e do adolescente que busquei referir nesse trabalho.

No domínio normativo e institucional a historiografia e as fontes historiográficas oficiais que foram levantadas, denunciaram os enormes fossos entre o real e o irreal das leis e os sistemas socioeducativos brasileiros, que os tornou duvidosos ante sua capacidade de transformação da sociedade, de disseminação e defesa de um direito que tem se dado apenas no campo formal das leis porque não focaliza devidamente as lutas sociais e esquece a luta de classe.

Longe de extremismos catastróficos, esforcei-me para compreender todos os pontos identificados dialeticamente. Digo então que a historiografia, em especial a historiografia educacional pautada no (s) marxismo (s), compôs comigo o movimento de compreensão dialética numa relação entre passado- presente futuro que visa transformar a realidade social e não apenas mantê-la.

Buscando fazer a mediação entre o conteúdo da seção I com a empiria que expus no capítulo II e III deste trabalho, assinalo que as conceituações delineadas a partir dessa historiografia também contribuíram para pôr em movimento a base empírica encontrada e apresentada nesta investigação, sobretudo pela análise de suas particularidades, de seus condicionamentos ideológicos e daquilo que carregaram em si e na sua relação mais ampla e direta com a atual organização socioeconômica e política do mundo capitalista.

Assim, sobre a seção II, onde o objetivo foi evidenciar quais configurações foram assumidas na produção científica historiográfica que versou sobre educação escolar de adolescente em situação de privação de liberdade, digo que o fulcro da historiografia me permitiu bem cumprir esse objetivo e, assim, ir além da mera descrição ou catalogação de uma produção específica tornando possível apontar nesse trabalho algumas contradições e consensos de um campo social complexo e de disputas políticas e ideológicas que fizeram do campo da produção científica um campo não neutro e eivado de interesses do capital.

Lembro que desde o primeiro momento de organização dessas produções, sua configuração já anunciava alguns elementos ideologizados pela lógica do capital; o exemplo disso está nos embates terminológicos identificados no justo momento de definição dos objetos de estudo das 27 autores das obras históricas analisadas, demonstrando que esses historiadores já iniciavam suas obras históricas enfrentando dilemas que, se não resolvidos, apenas aumentam a opressão e a discriminação social.

No que diz respeito à seção III, cujo objetivo específico implicou em demonstrar a organização histórica, teórica, técnica e metodológica da produção e científica que se traduziu na historiografia educacional brasileira, priorizando como objeto de estudo a educação de adolescente em situação de privação de liberdade, tenho a considerar que os autores das obras históricas que me acompanharam desde a primeira seção deste trabalho, também me conduziram para ir mais além das descrições de diversas técnicas, teorias ou instrumentos de pesquisas que foram aplicados nessas obras pelos seus elaboradores, inventores.

Em razão disso, identifiquei que as fragilidades teórico-metodológicas de uma dada produção histórica encontram-se implicando negativamente em falhas fatais sobre seus resultados. Assim, posso afirmar que sob a égide do discurso científico, as práticas abomináveis da punição, prisão e castigo puderam ser legitimadas ou até expandidas na sociedade capitalista dessa vez, com o respaldo do mundo científico, isto porque sem uma fundamentação teórico-prática adequada tais elementos se apresentaram travestidos de discursos *camaleônicos* que versam falsamente sobre a garantia de direito que vem brotando abissalmente do chão do capitalismo opressor num tempo de “gente recortada”.

Por fim, na seção IV busquei analisar quais e como foram narradas as perspectivas e paradoxos sobre a inclusão educacional desses adolescentes pelos autores de uma historiografia educacional brasileira específica, que assumiu como temática central a educação escolar do adolescente em situação de privação de liberdade. Aqui pude identificar os muitos revezamentos presentes na compressão de um fenômeno em comum entre 27 sujeitos históricos que de modo diferente ou parecida compuseram uma historiografia educacional específica, que foi extraída de uma produção farta, mas ainda absolutamente insuficiente diante da necessidade de educação de milhares de adolescentes privados de liberdade no Brasil, não só pelos aspectos de sua quantidade, mas principalmente pelos viesamentos teóricos e metodológicos equivocados presentes na maioria dessa produção.

Por meio das vozes autorais dessa historiografia, ficou confirmado que as políticas que priorizaram a disciplina, a punição e a criminalização e o controle, tem se articulado diretamente com a forma de organização social em cada tempo histórico em que foram formuladas. Logo, do mesmo modo como assinalou a historiografia sobre o marxismo desde a primeira seção desse trabalho, a privação de liberdade apareceu aqui como a face de uma política de punição e controle de pobres, resplandecendo atrelada às intenções do poder econômico burguês, estando destinada, portanto, a ser um depósito de indivíduos “sobrantes” caracterizados como refugo de trabalho, ou seja, a privação de liberdade foi mais uma vez reforçada como um espaço reservado às frações desproletarizadas e sub-remuneradas da classe operária, nesse aspecto é que afirmo: antes de qualquer sustentação de uma promessa inclusiva e educativa em seu âmbito, defendo mesmo é que a privação de liberdade deva ser totalmente desconstituída.

Todas essas incursões históricas foram de suma importância para inferir que mesmo em tempos de ECA ou de SINASE no Brasil, os adolescentes em situação de privação de liberdade não foram efetivamente compreendidos e tratados como sujeitos de direito, nem no âmbito da privação de liberdade e muito menos fora dela. Concordando com SILVA (2011) é possível dizer que, ao contrario disso, essas leis e suas normatizações tem cumprido um papel de serem referências legítimas na busca pelo amoldamento e conformação do adolescente à lógica vigente no mundo capitalista.

Diante desses importantes delineamentos, posso considerar que a maior parte da historiografia educacional que envolveu a temática desse estudo, por não terem apresentado maiores enraizamentos sobre esse processo, pela via da Ciência, repetiram e legitimaram o discurso do sistema capitalista opressor, se apresentando então como uma produção histórico e científica problemática do ponto de vista de como a maioria, ou seja, 76,4% de seus autores registraram e narraram os fatos histórico- educacionais e sociais em suas obras históricas.

Logo, apesar de bem intencionados, viu-se que um quantitativo maior de historiadores educacionais não conseguiu ir além das denúncias específicas das péssimas condições em que vivem os adolescentes na privação de liberdade; denúncias essas que são importantes, mas também são insuficientes para a compreensão do fenômeno educacional e as mudanças que se quer no curso da História, pois sua forma de análise esteve limitada e, assim, poucos autores desceram às verdadeiras raízes de uma complexa problemática para assim propor alternativas que possa de fato ajudar a romper com a lógica do capital e assim possibilitar a real

emancipação e inclusão desses adolescentes enquanto sujeitos históricos e sociais, uma vez que os mesmo têm penosamente padecido com as agruras e os efeitos de uma sociedade dividida em classes e, que por isso, precisa ser superada.

Notei que sem ter realizado profundas reflexões sobre as relações que envolveram o campo da educação e sobre a privação de liberdade no âmbito da sociedade capitalista atual, um falso discurso de inclusão fluiu expressivamente de numa significativa parte dessa historiografia, que tem se limitado a prescrever para esse adolescente uma educação utilitária e pragmática, defendida a partir de um discurso de formação de um cidadão produtivo, conformado, adaptado socialmente e de uma educação presa à empregabilidade e de referência fundamental no mercado de trabalho.

Mas, paradoxalmente, também foi observado que outro conjunto dessas obras históricas, ou seja, 20,6% delas, encontrou-se vinculada a uma lógica da dialética e da práxis que lhes permitiu apontar para um tipo de formação humana que de fato resplandece comprometida com a destruição total da privação de liberdade e a construção de um futuro diferente e transformado, onde se possa favorecer a participação, qualificação e emancipação dos trabalhadores e filhos de trabalhadores, de adolescentes populares até a superação absoluta da sociedade de classes.

A todo modo, mesmo a mais crítica dessas pesquisas ainda deixaram de fora muitos pontos dignos de se debater e conhecer sobre o complexo desse tema, sobretudo quando são consideradas as fragilidades das atuais políticas socioeducativas no Brasil, os processos vividos no interior dos chamados sistemas socioeducativos e, ainda, a visão circulante sobre a “ressocialização” de um sujeito socialmente marginalizado pela lógica de produção do capitalismo cruel e degradante, que esteve bastante criticada, mas também reforçada na maioria das obras que analisei. Eis, portanto, um desafio de superação para o campo das Ciências Sociais⁹⁹.

⁹⁹ Sobre essa realidade, quero destacar que no seu texto dissertativo, Edson LOPES (2007) nos falou de um surpreendente processo de cooptação da Sociologia brasileira pelo paradigma da segurança, com suas consultorias neutras e técnicas, que vem conduzindo as Ciências Sociais a um abismo ético-metodológico, em que a academia já não produz a crítica ao sistema punitivo do grande encarceramento, mas trata de fazê-lo funcionar. Esse texto encontra-se disponível por endereço eletrônico: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4494

Sinto aqui a necessidade de ressaltar que nos contextos das obras as imensas dificuldades da maioria dos autores dessas obras em termos de uma concepção acertada sobre os direitos humanos. Logo, os tantos olhares “individualizados”, “patologizantes”, “psiquiatrizantes”, “psicologizantes”, “domesticadores” “normalizadores” e ligados à ótica do mercado capital com os quais deparei nas obras examinadas, denunciaram uma falta de tradição, de convicção e de validação dos direitos humanos, demonstrando que apesar de muitos discursos sobre a defesa de direitos numa sociedade de classes, ainda operamos na sociedade e na Universidade com um modelo de sujeito, e de cidadania definido a priori e que dificulta olhares mais críticos, éticos e coerentes da Ciência moderna sobre os fenômenos sociais. (ARROYO, 2007), (SALES, 2007: Pg.30).

Diante disso, construo uma nova hipótese de que o conceito de Direitos Humanos ampla e irrestritamente disseminado nos dias atuais como categoria de análise e instrumento de intervenção social também carece de uma reflexão historiográfica crítica e permanente que de um modo específico poderá ser realizada nos programas de educação através da análise da produção acadêmica, da pesquisa e da extensão Direitos Humanos existentes no Brasil, mas talvez esse seja pauta de continuidade de uma agenda intelectual que apenas começou.

Fundamentado nos referenciais teóricos e nos procedimentos científicos dessa investigação, posso finalmente afirmar que nas obras históricas analisadas, a educação de adolescente em situação de privação de liberdade, embora resguardada por uma ótica de um direito necessário, revelou-se no centro de uma batalha de ideias onde disputaram os mecanismos de controle e gerenciamento da pobreza que, em nível mundial, têm sido operados pelo sistema capitalista, sobretudo em países periféricos como o Brasil, cujo objetivo principal tem sido manter a hegemonia de seu projeto de poder.

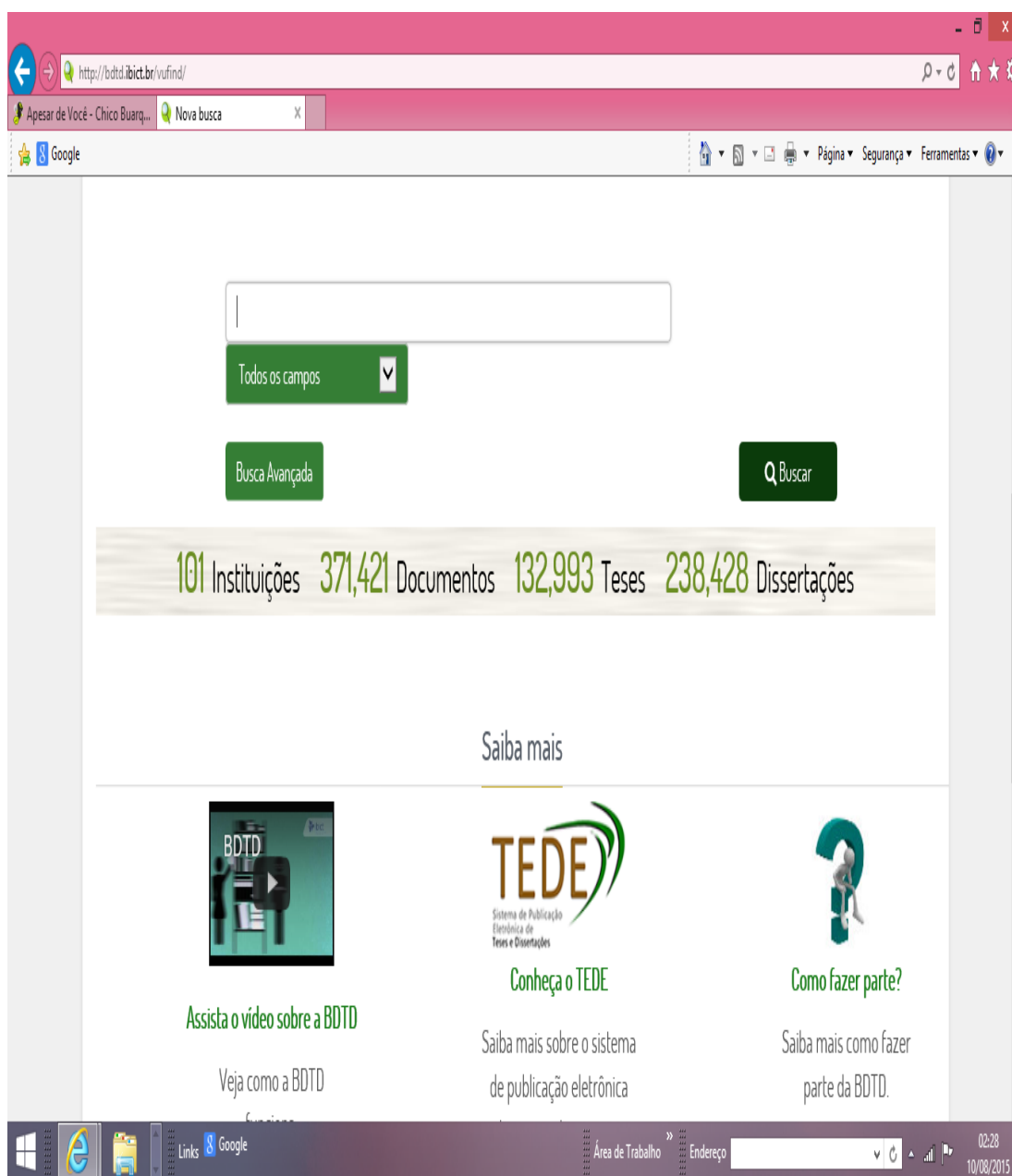
Segundo afirmou DORNELLES (2012: p.187) em sua pesquisa: *“quando estou tratando de adolescentes pobres, estou tratando de pessoas no âmbito de uma sociedade capitalista, hegemonicamente dominada por um pensamento neoliberal”*. Considero esse argumento como um fio bastante importante para puxar as reflexões sobre a educação desses adolescentes em contextos atuais. Diante desse argumento, os muitos discursos sobre a “socialização”, “inclusão”, “empregabilidade” presentes na maioria das pesquisas examinadas se revelaram como algo totalmente inviável na sociedade capitalista. Entretanto, preciso recordar que o método dialético não pode ser determinista, linear; então, sem querer

considerar isso como verdade absoluta, pontuo a necessidade de continuar analisando os paradoxos e perspectivas dessas produções com a finalidade de melhor compreender o fenômeno educacional em questão e, quem sabe, vislumbrar alternativas que sejam bem menos induzidas pelo horizonte do direito burguês.

Interromperei momentaneamente este meu percurso histórico com a certeza de que haverá tempos melhores para a adolescência e juventude pobre brasileira. Como fiz nas páginas anteriores, por ora, concluirei “buarqueando” contra o capitalismo burguês acreditando que mesmo diante de tantas agruras terei junto com a adolescência brasileira chance de viver novos e melhores dias.

“Hoje você é quem manda, falou tá falado, não tem discussão, a minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão, viu? Você que inventou esse estado, inventou de inventar toda essa escuridão, você que inventou o pecado esqueceu-se de inventar o perdão, apesar de você amanhã há de ser outro dia(...)”.
(“Apesar de você” - Chico Buarque de Holanda).

6- ANEXOS



7- HISTORIOGRAFIA E FONTES HISTORIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Críticas políticas das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia & PAPA; Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003. p. 13-32.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** n. 5 e 6, p. 25-36, mai.-dez. 1997.

ÀRIES, Philippe. Historia Social da Infância e da Família. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ANUNCIATA Celeste Baptista Dias Moreira: A Socioeducação e as Medidas Socioeducativas. Freire, Silene de Moraes (org. anais do IV Seminário internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a Situação das crianças e dos adolescentes na America Latina hoje. Rio de Janeiro, Editora Rede Sirius / **UERJ .ISBN- 978-85-88769-47-2.**

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Filhas do mundo:** infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ARAÚJO, C., & LOPES DE OLIVEIRA, M. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista* 26(3), 169-194.

ASSUNÇÃO Vânia Noeli. Pressupostos metodológicos da pesquisa científica. In / Lucia Aparecida Valadares Sartorio; Luiz Bezerra Neto : Rosana Batista Monteiro (orgs.)- **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS** I Ed. – Curitiba , PR CVR,2011. p. 157 a179

ALTOÉ, Sônia. **Infâncias perdidas.** O cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon Editora, 1990.

ALMEIDA, Suely Souza de. Violência de gênero como uma violação dos direitos humanos : a situação brasileira”. In Mundialização e Estado nacionais: a questão da emancipação e da soberania –Anais da II Jornada Internacional de Políticas Publicas . UFMA, 2005.

ALTHUSSER, L, Aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

Anuário educativo brasileiro: visão contemporânea /Guadalupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques. (coordenadores)- São Paulo: Cortez,2011.

ARAÚJO, Ronaldo Lima: O MARXISMO E A PESQUISA QUALITATIVA COMO REFERÊNCIAS PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL excerto do Relatório de Pesquisa do Projeto de Pesquisa “Práticas Formativas em Educação Profissional: em busca de uma didática de educação profissional”, financiada pelo CNPq. Disponível em: www.ufpa.br/ce/gepte. Texto aprovado e publicado nos anais do VII Seminário do Trabalho da RET – Rede de Estudos do Trabalho. Marília-SP, 24 a 28/05/2010

ARROYO, Miguel Gonzáles. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia, Campinas , Vol.28,n 100.2007

ARRUDA, José Robson de Andrade. Historiografia Teoria e Prática -1ed São Paulo: Alameda, 2014.

ASSIS, Simone Gonçalves de. Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ATHAYDE , Celso ...(et al) Cabeça de Porco/ Celso Athayde , MV Bill, Luis Eduardo Soares – Rio de Janeiro : Objetiva , 2005.

BARATTA. Alessandro . Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal. Coleção pensamento Criminológico , 2ª Ed., Freitas Bastos editora,1999.

BARROS, Geraldo Neves Pereira: Produção Científica Sobre Educação de Adolescentes Privados de Liberdade Sobre o prisma do Materialismo Histórico e Dialético, ANAIS do V Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: A situação das crianças e adolescentes na América Latina hoje. Buenos Aires, Argentina/ Rio de Janeiro, Brasil 26, 27, 28 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.proealc.uerj.br/Site_VSeminario2014/trabalhos_PDF/GT%2004/Gt04%20Geraldo%20Neves%20Pereira%20de%20Barros.pdf .

BATISTA Vera Malaguti: **Adesão subjetiva à barbárie** In: Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BAUDELLOT, Christian; **ESTABLET**, Roger, L’ecole capitaliste em France. Paris. François Maspero, 1976.

BEHRING, Elaine Rossetti.; **BOSCHETTI**, Ivanete. Política Social: fundamentos e História. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECCARIA , Cesare . Dos Delitos e das Penas . 2ª Ed., São Paulo :Revistas tribunais. 1999.

BLEGER, J. Psico-higiene e **Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro. Ed. Campus. 1992;

BOURDIEU, Pierre & **PASSERON**, Jean- Claude . A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª Ed. Petrópolis: Editora vozes,2009.

BRASIL, Caderno Brasil: situação da criança atual da criança hoje – Ano 2008. Disponível em http://www.ijsn.es.gov.br/_databases/docs/00000005 Consultado em: janeiro de 2009.

_____, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Diretrizes Nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência. Brasil, 2005

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente . Lei 8069, 1990.

_____. **IBGE**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 24 out. 2012.

_____ Lei nº 9394 de 1996- Lei Darcy Ribeiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Brasília, 1996

_____, Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs. 1/92 a 39/2002 e pelas emendas constitucionais de revisão nºs. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2003.

_____Secretaria de Direitos Humanos & CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006.

_____ **LEVANTAMENTO NACIONAL** de informações penitenciárias- INFOPEN – de junho de 2014 disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>.

_____ **LEVANTAMENTO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO BRASIL** disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>

MAPA DA VIOLENCIA: Os Jovens no Brasil. Julio Jacobo Waiselfisz

Disponível:http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf

BRANDÃO, H. H. N. (1986). *Introdução à análise do discurso* (5a. ed.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

BUFFA, Ester. História e Filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos;.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia / Franco Cambi; tradução de Álvaro Lorencini- São Paulo Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999- (encyclopaideia).

CARDOZO, Glória Christina de Souza; SILVA, Ana Lucia Ferreira. Educação Formal e Cumprimento de Medidas Socioeducativas: políticas públicas para a educação escolar de adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná. In: Congresso Nacional de Educação. Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 951-967.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis:Vozes,1998.

_____. As armadilhas da exclusão. In WANDERLEY, Mariângela; BÔGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita . Desigualdade e a Questão Social. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTELL, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1., 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo>> Acesso em: 04 Abr. 2007

CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Pesquisa na Educação Física: epistemologias, escola e formação profissional. Maceió: EdUFAL, 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. As Bases éticas da ação socioeducativa. Manuscrito impresso , Belo Horizonte: Abril,2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Educação** - Uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Os quatro pilares da educação no atendimento socioeducativo , São Paulo: Modus Faciend ,2010

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Por uma política de execução das medidas socioeducativas conceitos e princípios norteadores. Coordenação Técnica: Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Protagonismo Juvenil : adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COUTINHO, L. G. (2005). A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social? *Pulsional Revista de Psicanálise*, (18), 16-23.v

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº 11/2000, de 7 de junho de 2000. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF, 7 junho/2000.

DELORS, J. (org). Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida. Campinas SP Autores associados 1995.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA / T.B. editor ; Laurence Harris , V. G Kiernan, Ralph Miliband , Coeditores : [tradução, Waltensir Dutra ; organizador da edição brasileira , revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar , Antonio Monteiro Guimarães]2.ed- Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Direitos Humanos e a Questão Social na América Latina /Silene de Moraes Freire, organizadora. -1ª Ed.- Rio de Janeiro: Gramma, 2009.

DUMONT, Louis. O individualismo, Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Trad. Álvaro Cabral . Rio de Janeiro: Rocco,1993.

ESTADO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA / organização de Isaura Monica Souza Zanardini, Paulino José Orso. — Cascavel : Edunioeste, 2008. 249 p. — (Coleção Sociedade, Estado e Educação; n. 2)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 23 ed . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 199 4.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. FAZENDA, Ivani (Org). Metodologia da pesquisa educacional. 2e. São Paulo, Cortez, 1991.

_____.-. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Editora Cortez, 2003, 5ª edição.

_____.Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas, Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010.

GARCÍA MÉNDEZ: Emilio: Infancia. De los derechos y de La justicia. Editores del Puerto. 2º Edición actualizada. Buenos Aires, 2004

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDRA, José G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, 562p.

GONDRA, José Gonçalves. *A emergência da infância*. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 195-214. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100010>

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

GOHN, M. G. Terceira Via, Terceiro Setor e ONG's: Espaços de um novo associativismo. In: GOHN, M. G. *Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 65-90.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo de GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo Perspectiva, 1961.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da historia. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira

HEREDIA HERRERA, Antonia El disco óptico y lós archquivos. Boletim do Arquivo (do estado), São Paulo, n.1992.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: Culturas, políticas e praticas / Monica Pereira dos Santos , Marcos Moreira Paulino (orgs) . São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela e CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológico. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TONET, IVO. A educação na Encruzilhada. In: **MENEZES, A. M. D. e FIGUEIREDO, F.** F. Trabalho, Sociabilidade e Educação. Fortaleza, Editora UFC, 2003, pp. 201-219.

_____. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens em situação de restrição e privação de liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas , Paco editorial :2013

KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo, Perspectiva, 1978

LA ROCCA, Cesare de Florio. É tempo de recordar. In: **BIANCHI, Ana Maria** (org.).

LAPA, José Roberto do Amaral. Historiografia brasileira contemporânea. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.

LEVITAS, R. The inclusive society? Social exclusion and New Labour. Londres: Macmillan Press, 1998.

LIMA, Dinorá de Souza. Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política de educação. (Dissertação, Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2007. 127p.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels / José Claudinei Lombardi. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LOMBARDI, Jose Claudinei; **NASCIMENTO**, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas:Autores Associados, 2004.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MADEIRA Cristiane de Oliveira Silva, **A música popular brasileira em sala de aula**, Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/505-4.pdf

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MALERBA, Jurandir. *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo : Contexto, 2006.

MALERBA, Jurandir; **ROJAS**, Carlos Aguirre (orgs). *Historiografia contemporânea em perspectiva crítica*. Bauru: EDUSC, 2007.

MARTINIAK Vera Lucia: **A produção Historiográfica sobre as instituições escolares agrícolas no Brasil**. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, **18** (1): 29-40, jan./jun. 2010.

MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues. Um estatuto da cidadania no contexto da crise estrutural do capital e a (de) formação dos chamados infratores/ Maria da Conceição Rodrigues Martins. — Fortaleza, 2010. 89 p.:Il

MARTINS J. de Souza. *O cativo da terra*, São Paulo: IESCH, 1981.

MARX, K, **ENGELS**, F. Trabalho assalariado e capital. In: *Textos*. V. 3

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: GIANOTTI, José Artur. (Org.).

MARX, K; **ENGELS**, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo:

MARX, K; **ENGELS**, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo:

MARX, **KARL** . O capital, crítica da economia política : Livro I/ 26ª Ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, K. V.1. São Paulo: Abril Cultural, 1987. p. 159-163.

MAUGER, Gérard. **Les jeunes en France: état des recherches**. Paris: La documentation française, 1994

MENEGAT, M. Depois do fim do mundo: a crise da modernidade e a barbárie. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

MELOSSI, Dario, PAVARINI, Massimo. Cárcere e Fábrica – *As origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: Editora Renavan: Instituto Carioca de Criminologia, 2006.

MESZAROS, István. A educação para além do capital, São Paulo: Boitempo, 2005.

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

_____. A crise estrutural do capital. In: Revista Outubro, n. 4, pp.7-15, 2000.

_____. Filosofia, Ideologia e Ciência Social Ed. Ensaio, 1993, São Paulo.

MISSE, Michel. Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas. In: VILLAS BOAS, G.; GONÇALVES, M. A. (orgs.). **O Brasil na virada do século:** o debate dos cientistas sociais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

MONTEIRO, Regina. Memória de Escola de adolescente em conflito com a lei, Belém, Gutenberg Gráfica e editora, 2012.

NETTO, José Paulo. O que é Marxismo? 6ª ed. Ed. Brasiliense: Rio de Janeiro, 1990. Coleção Primeiros Passos.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Silvia Helena Koller (org.). Conselho Federal de Psicologia, Rio de Janeiro: RJ, 2002.

OLIVEIRA, S.M. de. *Inventário de desvios: os direitos dos adolescentes entre a penalização e a liberdade.* Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

PASSETTI, E. *Política nacional do menor.* Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1982.

PATRICK GARCIA la naissance de l'histoire contemporaine. in: DELACROIX; Christian ; DOSSE ; François; GARCIA, ATRICK. Op. Cit., p.11)

PINTO, R. M. F., Micheletti, F. A. B. O., Bernardes, L. M., Fernandes, J. M. P. A., Monteiro, G. V., Silva, M. L. N. et al. (2011). Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. Serv. Soc. Soc. [online]. 105, 167-179.

PLANTANDO AXÉ: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000. p. 1114.

RAMIDOFF, Mario Luiz. Lições de Direito da criança e do adolescente: ato infracional e medidas socioeducativas. 3ª Ed./Curitiba: Juruá, 2011.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência, ano 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>.

RIZZINI, Irene (Org.). A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

RUSCHE, George, KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e estrutura social*. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos: Instituto Carioca de Criminologia, 1999.

SEVERINO, A. J. (2007). Metodologia do Trabalho Científico. 23ª ed revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E PESQUISA /Lucia Aparecida Valadares Sartorio; Luiz Bezerra Neto; Rosana Batista Monteiro (orgs) 1ª Ed. Curitiba. PR: CRV. 2011.

SOUZA JUNIOR, Justino de. Marx e a crítica da educação : da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. 2ª Ed. Aparecida.SP:idéias & letras, 2010.

SALES, Mione Apolinario. Invisibilidade Perversa: Adolescente infratores como metáfora da violência – São Paulo:Cortez,2007

SARAIVA João Batista Costa. Compêndio de direito penal juvenil: Adolescente e ato infracional. 4 ed- Porto Alegre : Livraria do advogado Editora,2010

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Autores Associados: Campinas – São Paulo, 2007.

_____, Demerval Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1983

_____, Demerval. Pedagogia Histórico- crítica – primeiras aproximações . 8 ed. Ver. Ampl. Campinas: editora Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Otto Eneida. *A outra face da Inclusão*. TEIAS: Revista da faculdade de educação/UERJ - n.3 (jun. 2001).

SILVA JR, João dos Reis; **FERRETTI**, Celso J. *Institucional , a organização e a cultura da escola* . São Paulo: Editora Xamã ,2002.

SILVA, Ivani R. de O. O projeto educação e cidadanai e a escolarização do adolescente autor de ato infracional. 2008- UNESP - Rio Claro/SP

SILVA, Maria Liduina de Oliveira: O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a proteção e a punição. 2005. 267 f. Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP: [s.n],2005.

SINGER, Helena. Direitos Humanos e volúpia punitiva. Revista da USP, São Paulo, (37):10-9, mar-maio 1998.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS / Lucia Aparecida Valadares Sartorio; Luiz Bezerra Neto : Rosana Batista Monteiro (org.)- I Ed. – Curitiba , PR CVR,2011. 232p.

SOUZA Jr, Justino de Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital/Justino de Souza Jr- Aparecida, SP: Ideias &Letras, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes (1997).”Estudos sobre juventude em Educação”. ”. In: **Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação** São Paulo: ANPED, números 5 e 6.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. xx, n.24, set./dez., p.16-39, 2003a.

SPOSITO, Marilia Pontes (org). **Estado do conhecimento - juventude e escolarização**. São Paulo: Ação educativa. Relatório de pesquisa, 2000. xxx p.

TEIXEIRA, Joana D. A escolarização de jovens autores de atos infracionais: Reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar. In: Reunião Anual da ANPED, 32,2009, Caxambu. Anais. Caxambu : Reunião Anual da ANPED, 2009.

TONET, Ivo. Ética e capitalismo. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos (et. al). *Contra o pragmatismo e a favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza-CE- EdUECE, 2007.

_____ *Educação contra o capital*, São Paulo. Instituto Lukács ,2012.

_____ Educar para a cidadania ou para a liberdade. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/13_artigo_ivo_tonet.pdf. Acesso em outubro de 2008

TOREZAN, Sonia A.B Ser Jovem em meio a violência: identidade X singularidade no confronto com a lei. 2005. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas ,SP.

TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

UNICEF; UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VILAR, P. História Marxista, Historia em Construção , In LE GOFF, J. (Comp) História: novos problemas. Rio de Janeiro . Francisco Alves , 1988, p. 146-178.

VOLPI, Mario (Org.). O adolescente e o ato infracional. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VOLPI, Mário. Sem liberdade, sem direito: a experiência da privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. – São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

WACQUANT, Loic. A prisão é uma instituição fora da lei. In *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WACQUANT, Loic. *Prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência*. Os jovens do Brasil. Brasília: Ed. Garamond, UNESCO, Instituto Ayrton Senna, 1998.

UNESCO. Políticas públicas de/para/com as juventudes. Brasília, 2004.

URT, S. C. A Psicologia e a Educação. In: URT, S. C. (coord. e org.) **Psicologia e Práticas Educacionais**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000. Coleção Fontes Novas. Pp.16-29.

VIGOTSKI, LEV Semenovitch. A Construção do Pensamento e da Linguagem. 2.^a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, pp. 351-352.

WARDE, Mirian Jorge; **CARVALHO**, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. Revista Contemporaneidade e Educação, Ano 5, n. 7, 1. Sem. 2000.

WASELFISZ, J. J. (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez. Wieviorka, M.; (1997). *O novo paradigma da violência*. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, Universidade de São Paulo, SP, 9 (1), 5-41.

ZALUAR, A. (1994). *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Revan/ UFRJ.

ZALUAR, A. (2003). Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: H. Vianna (Org.). *Galeras cariocas*. Rio de Janeiro: UFRJ.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. *Derecho Penal: Parte General*. Buenos Aires: Ediar, 2000, p. 371.

_____ Em busca das penas perdidas: A perda da legitimidade do Sistema Penal . 5^a Ed. -Rio de Janeiro, Revan,1991.

ZANELLA, M. N. Escolarização para adolescente em conflito com a lei: relato histórico do Programa PROEDUSE. Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. PUC-PR, Curitiba, 07 a 10 de novembro, 2011.

ZANELLA, M.N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010, (3): 4-22.

AS VINTE E SETE OBRAS HISTÓRICAS LEVANTADAS E ANALISADAS

REIS, Valdeni da Silva: O ensino aprendizagem do Inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma Unidade Socioeducativa para adolescentes infratores. 2011. 267 f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, - Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2011

FERNANDES, José Fortunato: Educação musical de adolescentes em cumprimento de MSE através do canto coral. 2012. 285 f. Tese de Doutorado- Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SOUZA, Solange Carvalho: Processo de letramento como ajustamento secundário numa situação de privação de liberdade: estudo de caso em uma unidade para adolescentes infratores, (2003) 137 f. - Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de pós Graduação em Educação – UFRGS - 2003

PEREIRA, Eli Chiu : Buscando caminhos entre a Violência e Fé: um estudo sobre a adolescência delinquente. 2003. 124 f, Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de pós Graduação em Educação – UFRGS- 2003

CHRISPIN, Lélia Machado Dias. “Meninos que mataram”: Promoção de uma reintegração social saudável. 2005. 205 f. Dissertação de Mestrado em Educação em Saúde do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza 2005

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes: Indicadores de altas habilidades entre os reclusos do centro socioeducativo do município de Santo Ângelo do RS. 2005. 105 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Santa Catarina – Centro de Educação- Programa de Educação. RS. 2005.

MENESES, Elcio Resmini: O Ministério Público e as medidas socioeducativas: uma reflexão jurídica pedagógica 2006, 172 f. – Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – USP – UFRGS- 2006.

LOPES, Juliana Silva: A escola na FEBEM em busca de um significado. 2006, 149 f. – Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade de São Paulo Federal– Instituto de Psicologia - SP 2006.

BANDEIRA, Claudia: Políticas de atendimento ao adolescente privado de liberdade, 2006. 280 f. Dissertação de Mestrado- PUCSP- Programa de Educação e Currículo = SP. 2006.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto: O professor inserido em instituições de atendimento socioeducativo a adolescentes em conflito com a lei: A mobilização dos saberes docentes. 2007. 298 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria 2007.

AZANBUJA, Grace Farias: Adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas: uma experiência no vale do ITAJAÍ em SP. 2007, 152 f. – Dissertação de Mestrado em educação – Centro de Ciências Humanas – UNIVALI – SC 2007

CELLA, Silvana Machado: A formação de professores para educação de adolescentes em conflito com a lei. 2007. 212 f. Dissertação de Mestrado. – PUC Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CRUZ, Maria Valdenice Souza: Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei: sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sua prática. 2008, 133 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade de São Paulo. Educação PUC SP 2008.

BARBOSA, Janilson Pinheiro: Privar e libertar estudo da contribuição de pratica educativas na construção da autonomia de adolescentes cumpridores das medidas socioeducativa de internação, 2008, 114 f. Universidade do Vale dos Sinos- UNISINOS – São Leopoldo. 2011

BALDISSERA, Maria Janete Soligo: Eu a casa e a escola, narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si, da casa e da escola. 2009, Porto Alegre, 135 f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Porto Alegre RS 2009.

FUTATA, Flávia Pimentel Lopes: Imaginário da passagem – Imagem e símbolos de adolescentes privados de liberdade na Fundação CASA. 2010. 131 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2010.

CARVALHO Helen Cris Cosme: O princípio constitucional de fundamentação a educação como ferramenta de reabilitação a pessoas doa adolescentes em conflito com a lei submetido à MSE de internação, 2011, 128 f. Dissertação de Mestrado - Universidade do Vale do Itajaí – Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas SC. 2011.

DORNELLES, Roberto Anderson: Formação humana ou adaptação à lógica do capital: um estudo sobre os processos de educação de adolescente privados de liberdade na FASE-RS. 2012, 203 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS.Porto Alegre, 2012

HACHEM, Zakia Ismail: Entre Muros: As Expectativas E Aspirações Educacionais Em torno de Adolescentes em Conflito com a Lei Cumprindo a Medida Socioeducativa de Internação em Minas Gerais 2012, 117 f. - Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, BELO HORIZONTE, 2012.

KETELHUT, Marcos Rogério Chiesa: Ressocialização: depoimentos de professores e mães da Fundação CASA. 2012, 117f. Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura - Universidade de Mackenzie SP, 2012

COSTA, (2012), Vinicius Oliveira: A relação entre a escola o ensino da língua: um olhar a partir da vivência e experiência de quem a lei entra em conflito. 2012. 119 f. Dissertação de Mestrado Em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.

ANTÃO, Regina Cristina do Nascimento: O direito a educação de adolescente em situação de privação de liberdade. 2013. 223 f. Faculdade de Direito da Universidade e São Paulo – USP – Programa de Direitos Humanos – USP 2013.

COLLADO, Danilo Medeiros de Santana: O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG .2013. 145 f. - Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. Belo Horizonte, 2013.

PAVEZI, Antonio Carlos: Tá em casa e agora? Noções de ex-internos da Fundação CASA sobre a escola e família, 2013. 146 f. Dissertação de Mestrado – Universidade nove de julho – UNIVOVE – Programa de Educação São Paulo. 2013.

COSTA, Débora Pereira da: Inclusão de adolescentes em conflito com a lei em Londrina: um desafio para escola pública. (2013). 196 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação e Comunicação - Programa de Educação. Londrina, PR.

JUNIOR, Reinaldo Vicente da Costa: Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo. 2012. 181 f. Dissertação de Mestrado - UNIVOVE- SP. 2013.

RODRIGUES, Terezinha Ferreira da Rocha: A sala de aula e a cela como espaços representativos de educação: Uma abordagem a partir dos espaços vividos. 2010. 139 f. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Concentração: Educação. Ponta Grossa 2010.