UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)

MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA

PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL DE JOVENS ENVOLVIDOS COM TRÁFICO DE DROGAS, CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO NA CASE - SALVADOR

SALVADOR, BA
2017

MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA

PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL DE JOVENS ENVOLVIDOS COM O TRÁFICO DE DROGAS, CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO NA CASE-SALVADOR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob orientação do Prof. Dr. Luciano Costa Santos.

SALVADOR, BA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura

Bibliotecária: Patrícia Morena Ba

Oliveira, Moisés Batista Santos de

S231p Processo formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE – Salvador./ Moisés Batista Santos de Oliveira – Salvador, 2017.

180f.

Orientador: Dr. Luciano Costa Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2017.

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL DE JOVENS ENVOLVIDOS COM O TRÁFICO DE DROGAS, CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO – CASE - SSA

MOISÉS BATISTA SANTOS DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 15 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Riccardo Cappi
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Criminologia
Université Catholique de Louvain, UCL, Bélgica

Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Aos/às jovens, filhos e filhas da exclusão gerada pelo sistema capitalista contemporâneo e pela transformação da esfera pública em privada, espalhados/as por todas as periferias do Brasil, particularmente às do Estado da Bahia, cujo encontro foi proporcionado por minha inserção no Projeto Axé, na sala de aula da escola pública, na Comunidade de Atendimento Socioeducativo, onde aprendi o sentido da palavra presença educativa, enquanto estratégia de aproximação. Muito obrigado.

Aos/às professores/as do sistema educacional brasileiro, em particular os/as da Bahia, e especificamente, alguns/as dos/as professores/as do Anexo Escolar Roberto Santos, pela bravura, ousadia e disposição de socioeducar em um sistema socioeducativo de privação de liberdade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em nome da minha mãe Doralice Bispo dos Santos e minha sobrinha, Duda: sem vocês, eu não estaria dando mais um passo na busca do conhecimento e da humanização.

Ao Padre Artur e à Irmã Gisele, por terem ficado, até hoje, desde minha juventude, ao meu lado.

A Cesare De La Roca, presidente do Projeto Axé, por ter acreditado em minha capacidade profissional e intelectual, quando trabalhei nesta Instituição.

Ao sociólogo Gey Espinheira, por ter sido o primeiro a ler meu projeto de mestrado e pelos incentivos.

Aos companheiros e irmãos Ivandilson e Missinho, por terem me inspirado e me incentivado nos momentos em que cheguei a pensar que não conseguiria.

Ao mestre, companheiro e amigo Dinho, ser humano de coração lindo; sem você, meu amigo, eu não teria chegado até aqui.

A este ser humano que me emocionou a cada encontro, me estimulou na caminhada, colocou-se ao meu lado e me acolheu com o seu olhar, seu silêncio, com sua sabedoria e humanidade, Luciano Santos, meu orientador.

A esta mulher guerreira, amiga, irmã social, Fernanda Priscila e seu esposo Bernardo, valeu pela força.

Samara Rosa, Carolina Santos, Fran, Deise, amigas, irmãs, que sempre estiveram ao meu lado em momentos alegres e tristes: gratidão.

À equipe da Escola do SINASE da Fundação da Criança e do Adolescente- FUNDAC, em nome da minha afetiva, sábia coordenadora, que muito me ajudou e me estimulou, Fátima Rocha.

Aos/às colegas da Classe IV – Colégio Estadual Carneiro Ribeiro – em nome da direção, Lourdes Barbuda e Marília Almeida e o companheiro Felipe Sanches: Obrigado por tudo.

À turma do mestrado de 2015.1 do PPGEDUC, pelos encontros, discussões e contribuições adversas, particularmente Satie e Gerusa: obrigado.

À UNEB, aos/às professores/as do PPGEDUC, em nome de Lívia Alessandra Fialho e Marcos Luciano Messeder: valeu!

Ao Prof. Dr. Riccardo Cappi, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação, muito obrigado.

Ao amigo Roberto Moraes, funcionário da LDM – Glauber Rocha - Itaú de Cinema -, por sua disponibilidade para além de quem, simplesmente, vende um produto. Meu obrigado.

À secretaria do Programa, em nome da secretária Sônia Queiroz, pelos sorrisos e pela recepção em cada retorno em busca de esclarecimentos e outras ajudas. Por fim, às pessoas que não se encontram registradas aqui, mas que levo no pensamento; a todas, sem palavras, me reservo ao silêncio com um suspiro de olhos fechados.

RESUMO

Esta dissertação objetiva compreender a intencionalidade pedagógica do/a professor/a em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos, na Comunidade de Atendimento Socioeducativo em Salvador (CASE-SSA). Esta é uma instituição correcional voltada para a recuperação psicossocial de jovens envolvidos com o "mundo das drogas" e que, em consequência desse envolvimento, praticaram outros atos infracionais, tendo que cumprir medida socioeducativa em unidade de internação. Norteada pelo recorte teórico-metodológico fenomenológico-etnográfico, a investigação envolve áreas do conhecimento como sociologia, história, justiça restaurativa, educação, criminologia, antropologia e filosofia. As principais categorias estudadas foram: violência, juventude/s, medida socioeducativa para jovens em privação de liberdade, mundo das drogas, escolarização e intencionalidade pedagógica. Dos 17 (dezessete) profissionais da educação existentes no Anexo Escolar, foram entrevistados 4 (quatro), com a idade de 27 (vinte e sete) a 50 (cinquenta) anos, de contextos socioeconômicos diversificados. Aqui, destaca-se a importância da escola no processo de ressignificação do projeto de vida dos jovens envolvidos com atos ilegais, assim como a falta de compromisso político dos poderes públicos do Estado da Bahia em compreender a complexidade do fenômeno da educação no Brasil contemporâneo, e seu decisivo papel no processo de ressocialização de jovens pobres, negros e periféricos, em regime de internação. A proposta pedagógica vivenciada no espaço do Anexo Escolar Roberto Santos, longe de ser emancipadora e de crítica sociopolítica, não permite que educadores/as tematizem conteúdos que tenham como referência o contexto sociopolítico cultural do/a educando/a, necessitando de discussão e encaminhamento de construção de um projeto escolar alternativo para o processo socioeducativo na CASE – Salvador.

Palavras-chave: Medida Socioeducativa. Mundo das drogas. Jovens internos. Escolarização. Intencionalidade pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation aims at understanding the pedagogical intentionality, within the classroom, of the teacher of the Roberto Santos School Annex, part of the Socio-Educational Assistance Community (SEAC) in Salvador. This is a correctional institution focused on the psychosocial recovery of young people involved with the "drugs world" and who, as a consequence of this involvement, committed other infractions, having to comply with socio-educational measures in the internment unit. Based on the phenomenological-ethnographic theoretical-methodological approach, this research addresses the issues of violence, youths, drugs, education, and stigma of offender, socio-educational measure, periphery, power, and politics, among others. This work highlights the importance of the school within the process of life project re-signification on behalf of the young people involved in illegal acts. The results also show the lack of political commitment of the State of Bahia public authorities in understanding the complexity of the education phenomenon in contemporary Brazil, and its decisive role in the process of resocialization of poor, black and peripheral youths, under internment. The pedagogical proposal, which is experienced within the Roberto Santos School Annex, far from being emancipatory and socio-politically critical, does not allow teachers to elaborate educative contents for the problematization of the students' sociopolitical and cultural context. Therefore, it is necessary to discuss and follow-up on the building of an alternative and socio-educative school project within the SAEC – Salvador.

Keywords: Socio-educational measure. World of drugs.Young interns. Schooling. Pedagogical intentionality.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ADA	Amigos dos Amigos
AF	Arma de Fogo
CIA	Centro Industrial de Aratu
CV	Comando Vermelho
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETAD	Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas
CASE	Comunidade de Atendimento socioeducativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAI	Delegacia do Adolescente Infrator
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da Bahia
EUA	Estados Unidos da América
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
GERSE	Gerência Socioeducativo
HAF	Homicídio por Arma de Fogo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INDEP	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LSD	Dietilamídia do Ácido Lisérgico
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MAF	Morte por Arma de Fogo
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PST	Prestação de Serviço Temporário
PIA	Projeto Individual do Adolescente
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SIPIA	Sistema de Informação para Infância e a Adolescência
SECADI	Secretaria, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SSA	Salvador
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14

1.1 TECENDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO CAMINHOS: TRAJETÓRIAS DE UM PESQUISADOR..... 14

1.2 À PROCURA DO CAMINHO "PERFEITO": ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO FENOMENOLÓGICO /ETNOGRÁFICO..... 19

1.3 DA EXPERIÊNCIA COM O CAMPO EMERGE UM NOVO SABER: CONSTRUINDO-ME COMO PESQUISADOR..... 23

1.4 DEMAIS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO..... 28

2 VIOLÊNCIA ENQUANTO FENÔMENO HISTÓRICO SOCIAL DA CONDIÇÃO HUMANA, SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO..... 31

2.1 VIOLÊNCIAS ENQUANTO FENÔMENO HISTÓRICO SOCIAL..... 40

2.2 VIOLÊNCIA ESTRUTURAL SOCIAL, INSTITUCIONALIZADA PELO ESTADO..... 48

2.3 VIOLÊNCIA E SUA REPRODUÇÃO PELA ESTRUTURA DO TRÁFICO DE DROGAS..... 58

3 JUVENTUDE/S, POBREZA, PERIFERIA, TRÁFICO DE DROGAS E VIOLÊNCIA SISTÊMICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO..... 70

3.1 JUVENTUDE/S NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE..... 78

3.2 JUVENTUDE/S, POBREZA E PERIFERIA..... 84

3.3 JUVENTUDE/S, TRÁFICO DE DROGAS E VIOLÊNCIA SISTÊMICA.. 95

4 JUVENTUDE/S, ESTIGMA DE INFRATOR E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA..... 107

4.1 JUVENTUDE/S ENVOLVIDA/S EM AUTORIA INFRACIONAL, ESPECIFICAMENTE A COM O TRÁFICO DE DROGAS, CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE..... 107

4.2 ESTIGMA DE INFRATOR ENQUANTO PROBLEMÁTICA NA RE/SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO..... 120

4.3 INSTITUIÇÃO TOTAL, MUNDO DOS INTERNOS, MUNDO DA EQUIPE DIRIGENTE E O RISCO DO AGIR DISCIPLINAR SOBRE OS CORPOS DOS JOVENS EM PROCESSO DE RE/SOCIALIZAÇÃO CUMPRINDO REGIME DE INTERNAÇÃO..... 133

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO NA CASE – SSA..... 142

5.1 A ESCOLA DA CASE: ESPAÇO FÍSICO; CORPO DOCENTE, CORPO DISCENTE; CALENDÁRIO, ROTINA ESCOLAR E PROPOSTA PEDAGÓGICA..... 144

5.2 COMPREENSÃO DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DOS/OS PROFESSORES/AS DO ANEXO ESCOLAR ROBERTO SANTOS..... 151

5.3 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM OS RELATOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ANEXO ESCOLAR ROBERTO SANTOS..... 159

6 CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSAS..... 167

REFERÊNCIAS..... 175

APÊNDICE..... 180

1 INTRODUÇÃO

Diante da temática, Processo Formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE – Salvador, e tendo em vista o objetivo de "compreender" a intencionalidade pedagógica do/a professor/a educador/a em sala de aula do Anexo Escolar da Escola Estadual Roberto Santos, as categorias principais elencadas no estado da arte, de sustentação teórica da pesquisa, foram: violência, juventude/s, medida socioeducativa para jovens em privação de liberdade, mundo das drogas, escolarização e intencionalidade pedagógica

Investigar as categorias apresentadas no estado da arte tornou-se de grande relevância no desdobramento da pesquisa e da escrita desta dissertação de mestrado. O mapa conceitual acima apresentado estabelece o lócus de partida deste estudo. Onde chegará só o processo dirá. Assim, conceitos-chave como os apresentados acima foram sustentando a temática. Enquanto o contato com o campo empírico era construído, a reflexão e a escrita teórica se estruturavam e construíam o corpo da dissertação.

Nesta parte introdutória, o processo dissertativo a ser apresentado será: 1.1 Tecendo histórias, construindo caminhos: trajetórias de um pesquisador; 1.2 À procura do caminho "perfeito": arcabouço teórico-metodológico fenomenológico /etnográfico; 1.3 Da experiência com o campo emerge um novo saber: construindo-me como pesquisador; 1.4 São apresentados os demais capítulos da dissertação.

1.1 TECENDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO CAMINHOS: TRAJETÓRIAS DE UM PESQUISADOR

Todo sujeito que se propõe a pesquisar tem sua história anterior à pesquisa. Aqui não poderia ser diferente. Esta história se constrói nos caminhos das experiências profissionais, quando iniciava a experiência profissional como educador do Projeto Axé (1997 – 2009). Pela primeira vez em contato, como profissional, com variadas realidades de jovens em vulnerabilidade socioeconômica e, às vezes, cometendo atos infracionais pelas praças turísticas de Salvador.

A categoria de jovem que mais chamava a minha atenção era a envolvida com o tráfico de drogas. Isso por causa da forma brutal como eram mortos por policiais, por grupos rivais, e como eram tratados pelo senso comum, pelo Estado e pela sociedade, de forma estigmatizante, como marginais, bandidos, detestáveis e irrecuperáveis. Além de essa categoria estar envolvida em quase todos os atos criminosos como estupro, homicídio, roubo, assalto, entre outros.

Em 2010, passando no concurso para professor de Filosofia do Estado da Bahia, fui designado, pela Secretaria de Educação-SEC, para uma escola de bairro periférico soteropolitano. Continuo o acúmulo da experiência sobre o "mundo do tráfico de drogas". Desta vez, nesta escola, ouvindo as experiências de jovens envolvidos com o tráfico de drogas.

Neste mesmo ano (2010-2013), apresento currículo para o processo seletivo de educador de Medida Socioeducativa na Comunidade de Atendimento Socioeducativo – CASE – Salvador/BA. (FUNDAC). Desde então, passo a trabalhar com jovens do Estado da Bahia em cumprimento de medida socioeducativa em sistema de privação de liberdade, consequência de suas autorias infracionais – tráfico de drogas, estupro, roubo, assalto, assassinato, entre outras. A atenção maior voltava-se para os jovens envolvidos em tráfico de drogas. Isso por causa do crescimento assustador dos envolvidos com este fenômeno e, consequentemente, por estes estarem relacionados a quase todos os atos infracionais; e por causa, também, do crescente número de jovens vitimados por armas de fogo, vítimas da violência sistêmica produzida pela comercialização ilegal do tráfico de drogas.

Em 2014, aceitando convite para ser membro formador da Escola[1] do Sistema Nacional de Socioeducação da Bahia – SINASE, passo a viver uma realidade que demandava mais conhecimento sobre violência, juventude/s, "mundo das drogas", entre outros aspectos. Simultaneamente, entro em contato, no processo formativo, com as diversas categorias de socioeducadores/as, gerentes, coordenadores/as, assistentes sociais, orientadores/as, educadores/as de medidas, psicólogos/as, advogados/as, instrutores/as, professores/as, entre outros/as profissionais. Assim, comecei a compreender que a militância em defesa dos direitos humanos, na luta por uma justiça restaurativa[2] e em combate a uma prática de "justiça" punitiva, demandava mais pesquisa, estudo.

[1] Escola vinculada à Subsecretaria dos Direitos Humanos, ligada à presidência da República. Tem como objetivo trabalhar com o processo formativo inicial e continuado de socioeducadores/as do Sistema Socioeducativo de meio aberto, semiliberdade e fechado da Bahia.

[2] Busca-se a restauração e reconstrução de uma relação de vínculo, daquilo que foi perdido quando se entrou no processo de envolvimento e prática do ato infracional. A justiça restaurativa busca, tanto para quem praticou o

Na tentativa de responder a alguns novos desafios profissionais, houve a necessidade de revisitar (1997-2010-2013) o percurso profissional, e de ler registros de alguns fragmentos de histórias de vida dos jovens envolvidos em atos infracionais.

Os fragmentos de histórias de vida diziam que o tráfico de drogas tinha se tornado uma prática criminal frequente, com mais intensidade a partir dos anos 1990, sendo operado cada vez mais por adolescentes e jovens - sobretudo aqueles das classes com menor poder aquisitivo. Chamava-nos a nossa atenção sobre o fenômeno do tráfico de drogas que estava se tornando um dos principais problemas sociais da contemporaneidade em escala mundial, particularmente no Brasil, em todas as concentrações urbanas, nas pequenas, médias e grandes cidades.

Da estrutura do tráfico de drogas, estava surgindo uma nova categoria de violência[3]: a violência sistêmica. E que esta violência imperava diretamente com o poder da arma de fogo usada para proteger pontos de distribuição de drogas, impondo toque de recolher, entre outras práticas do mundo das drogas, aqui no Brasil, a exemplo das balas que saem das armas da polícia, atingindo os/as jovens negros/as envolvidos/as ou não com o tráfico de drogas, assim como as balas que saem das armas dos grupos rivais do tráfico de drogas.

A principal descoberta foi que a sociabilidade mantida pelo tráfico de drogas ilícitas impõe normas e padrões de condutas específicos com a ajuda da arma de fogo. Não só os/as jovens envolvidos/as com o mundo das drogas estavam sendo afetados/as por este tipo de violência, mas "outros indivíduos que não tinham envolvimento direto com a venda ou consumo de drogas". (SAPORI, 2014, p. 345). Neste caso as ilegais.

Começamos a pensar em variadas causas que poderiam levar alguns jovens da periferia a entrar na criminalidade pela prática do tráfico de drogas, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, que facilita o recrutamento desses jovens pelo tráfico de drogas. Segundo Sapori (2014, p. 347), "os traficantes começaram a recrutar grande número de jovens negros e pobres, residentes em bairros com pouca oferta de opção de trabalho no mercado formal".

---

ato, quanto a quem o ato foi praticado, a desconstrução de rótulos que aprisionam os envolvidos no ato aos papeis de vítima, marginal, bandido, culpado, sem possibilidade de mudança. Desta forma, busca-se, no processo pedagógico, a responsabilização da pessoa que infracionou, possibilitando sua emancipação e esperança de saída da vida infracional, construindo, assim, a concepção de que sua ação afeta a si e a quem foi alvo do ato praticado.

[3] Violência gerada pela estrutura do tráfico de drogas: tiroteio entre grupos rivais, entre policias e facções operadoras do tráfico de drogas, fechamento de comércios, de escolas, queimas de ônibus, sequestros de pessoas e de caminhões com mercadorias, mortes de pessoas, particularmente de jovens pretos e pobres das periferias.

Na situação de vulnerabilidade a que estão expostos muitos bairros populares, são os adolescentes, por estarem em processo de desenvolvimento biopsicossocial e por ausência de políticas públicas mais acentuadas para esta idade e este perfil, mais sujeitos a se tornarem reféns da ditadura da estrutura do tráfico, consequentemente reprodutores de um tipo de violência, a exemplo da sistêmica.

As possíveis constatações, ao mesmo tempo em que assustavam, ajudavam-nos a "compreender" o quanto era complexa a violência, o "mundo das drogas", a juventude, as medidas socioeducativas, a escola. E o quanto era complexo o processo formativo que o professor, educador, membro da escola de formação do SINASE, deveria percorrer para aprofundar sua práxis militante em defesa dos direitos humanos dos jovens pobres, particularmente negros/as da periferia envolvidos/as com o tráfico de drogas e que estão sendo mortos/as a qualquer hora, dia ou noite.

A partir dos relatos referentes ao processo formativo acima mencionado, foi pensada a temática da pesquisa em curso: **Processo formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE– Salvador.**

Antes que o/a leitor/a se pergunte por que, em vez de escolher um bairro da periferia de Salvador para pesquisar, foi escolhida uma escola estadual dentro da CASE – SSA, é mister contextualizar esta escolha política.

O primeiro exemplar do projeto de pesquisa é datado de 2008, intitulado: Formação cultural da identidade de jovens líderes e liderados do fenômeno tráfico de drogas, Salvador, BA, Fazenda Coutos III, foi entregue ao Prof. Dr. Gey Espinheira (1947-2009), para fazer a primeira leitura e modificações. A lembrança é recente, como se fosse hoje: 15 de maio de 2017. Em evento realizado em homenagem ao Prof. Dr. Gey Espinheira, inaugurando uma sala na sede do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas – CETAD, que levaria o seu nome; mesma data e local do lançamento dos livros "Sociedade do Medo" e "Metodologia e Prática do Trabalho em Comunidade – Ficção do Real: Observar, Deduzir e Explicar", esboço da metodologia de pesquisa sob organização do professor Espinheira, ambos publicados pela EDUFBA.

Então, a primeira ideia era realizar a pesquisa em um bairro da periferia de Salvador, Fazenda Coutos III, onde residi por 25 anos. Por três motivos a proposta foi repensada, e a

ideia original modificada para revivê-la, quiçá, no doutorado: o primeiro foi o contexto sociopolítico do tráfico de drogas, que crescia de forma assustadora juntamente com a violência brutal, motivada pelo uso da arma de fogo; o segundo, a mudança residencial do pesquisador de Fazenda Coutos III, onde permaneceram seus familiares. Havia a preocupação de que algo pudesse ocorrer com seus familiares.

Por fim, o terceiro motivo: sentimento de insegurança em realizar a pesquisa, por não possuir experiência teórico-metodológica. Desta forma, o mestrado seria a iniciação da experiência para possível realização do doutorado.

Com base nos motivos apresentados, o lócus da pesquisa realizada é o Anexo Escolar Roberto Santos, localizado dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo na CASE em Salvador, espaço de internação de jovens em autoria de atos infracionais adversos. Estes, quando apreendidos pela justiça, são encaminhados para cumprirem medida socioeducativa em uma das Comunidades de Atendimento Socioeducativo em regime de internação no território baiano. Como parte do contexto da proposta da medida socioeducativa, há a exigência do SINASE, para que os jovens, em cumprimento da medida, sejam matriculados em escola municipal ou estadual, dentro da própria instituição.

Em face desse contexto de internação (privação de liberdade), sendo colocada, no processo de ressignificação do projeto de vida do jovem em cumprimento da media socioeducativa, a formação escolar, é que se apresenta o tema, **Processo formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE- Salvador**.

Nesta proposta de intervenção de mestrado, busca-se, como objetivo primeiro, compreender a intencionalidade pedagógica do/a professor/a, em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos dentro da CASE-SSA. Anteriormente, como subsídio a este objetivo primeiro, a intenção é analisar o contexto de violência estrutural no Brasil e seu impacto no envolvimento dos jovens de periferia com o tráfico de drogas, assim como em seu processo de estigmatização social; observar, construir vínculos e mapear os diversos contextos do campo; pesquisar a proposta pedagógica, a vivência política e o campo relacional do/a profissional da educação; e investigar o sentido e atualidade de uma proposta pedagógica emancipadora em diálogo com os relatos dos/das docentes.

1.2 À PROCURA DO CAMINHO "PERFEITO": ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO FENOMENOLÓGICO /ETNOGRÁFICO

Mesmo estando em consonância com Freire (2013, p. 52), quando defende a "Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação", esta pesquisa não tem por finalidade principal confirmar pressupostos teórico-pedagógicos prévios. Recusamo-nos ir para o campo experimental fechados em princípios formulados, esperando comprovação ou sua eventual negação. A proposta é investigar e dispor-se às descobertas, no fazer experimental e teórico. O desejado é manter-se aberto, atento ao mostrar-se do "fenômeno", do que se dá a ver (ZILLES, 1996, p. 16), do que é observado no campo experimental e repensado a partir dos questionamentos surgidos no diálogo entre os campos experimental e teórico.

Para atender à proposta acima, foi pensado o arcabouço teórico-metodológico fenomenológico-etnográfico. O viés fenomenológico visa a tentativa de "compreender" o fenômeno, com auxílio complementar de técnicas pertencentes ao recorte metodológico etnográfico. Isso porque,

> A palavra "fenomenologia" agrupa a palavra "fenômeno" e "logos", significando etimologicamente o estudo ou a ciência do fenômeno. Por fenômeno, no sentido originário e mais amplo, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela.. (ZILLES, 1996, p. 16).

Trata-se de "compreender" a intencionalidade[4] pedagógica do educador/a em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos. Entendendo que, "Se a consciência é sempre 'consciência de alguma coisa', e se o objeto é sempre 'objeto para a consciência" (DARTIGUES, 1973, p.26), o que precisa ser observado, ouvido, compreendido, é o fenômeno, objeto observado: a intencionalidade pedagógica docente manifestada em sala de aula[5].

Fomos advertidos por Zilles, comentando Husserl, de que "É preciso partir das 'coisas mesmas', isto é, do ato da percepção [...]". (1996, p.27). No caso desta pesquisa, partir "das coisas mesmas" é tentar "compreender" o fenômeno estudado, isto é, a intencionalidade

[4] A fim de deixar totalmente clara essa distinção, grafarei com inicias maiúsculas os termos "Intencional" e "Intencionalidade" em sua acepção técnica. Intencionalidade é direcionalidade; ter a intenção de fazer algo é apenas uma forma de Intencionalidade entre outras. (SEARLE, 2002, p. 4).

[5] A intencionalidade é de natureza lógico-transcendental, significando uma possibilidade que define o modo de ser da consciência como um transcender, como dirigir-se a outra coisa que não é o próprio ato de consciência. (ZILLES, 1996, p. 29).

pedagógica do professor/a na sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos, sem se prender aos pressupostos encontrados em livros que falam sobre a temática, ou à concepção de verdade que o autor construiu ao longo do processo de sua trajetória de vida.

Os referenciais teóricos, assim como a vivência sociocultural do pesquisador, serão cuidadosamente observados para se porem a serviço do desvelar do fenômeno pesquisado, a fim de não se confundir as experiências encontradas no campo empírico com a ideologia, a vivência profissional, assim como as concepções de certo e errado de quem se propõe a mergulhar no campo. Isso não significa o levante de bandeira em defesa da neutralidade no ato da pesquisa. Mesmo porque, não somente seria impossível deixar totalmente de lado a experiência de quem se propõe a pesquisar, suas vivências históricas, socioculturais e profissionais, como não é esta – como veremos adiante – a orientação do próprio método fenomenológico.

A neutralidade científica é inviável, pelo menos aqui nesta dissertação de mestrado. No entanto, o cuidado para "compreender" o que é comunicado pelas experiências dos sujeitos pesquisados, acentua o respeito para com estes. Seu universo sociocultural – história de vida, de mundo –, sua valoração daquilo que está sendo vivenciado, o singularizam em relação ao pesquisador a quem se apresenta. Tudo isso deve ser acolhido intencionalmente. Posto isto, não podemos falar pelo outro/a, mas, sim, saber selecionar estratégias metodológicas que facilitem o seu modo próprio de apresentação – neste caso, sua intencionalidade pedagógica em sala de aula.

Diante da observação da experiência pedagógica em sala de aula desses profissionais – educadores/as, professores/as –, a pretensão é a de desenvolver o esforço metodológico para reduzir a interferência da vivência do investigador, deixando falar as vivências dos escutados, dos observados, dos sentidos, "compreendidos". Pois, acredita-se, enquanto orientação fenomenológica, que "os fenômenos se dão a nós por intermédio dos sentidos, eles se dão sempre como dotados de um sentido". (DARTIGUES, 1973, p.21). Por isso, acreditamos ser preciso ir ao encontro dos sujeitos, dotados de uma existência e de uma racionalidade próprias, abertos à "compreensão".

A compreensão demanda ao acolhimento e ao respeito à experiência, à história de vida dessas pessoas que se busca se aproximar para observar o objeto da sua experiência pedagógica. Fenomenologicamente, busca-se "compreender" para distinguir o que é do pesquisador e o que

é do pesquisado - acolho para compreender e, só então, compreendo para acolher -; esta é uma das premissas imperativas da ética da alteridade, desafiadora em nossa contemporaneidade e que nos dá sentido em irmos para o campo como pessoa, face a face com as outras pessoas presentes no campo.

Pensar a intencionalidade dos sujeitos da pesquisa em sala de aula é querer compreender qual o sentido da realidade que estão construindo. Ora, "A intencionalidade conduz à redução, ou seja, à colocação entre parêntese da realidade como concebe o senso comum". (ZILLES, 1996, p. 31). O recorte teórico metodológico fenomenológico possibilita que não concebamos o fenômeno da pesquisa como já revelado, antes da inserção no campo de pesquisa, tampouco concebe que o fenômeno pesquisado, ao fim da pesquisa, já esteja de todo explicado na consciência. Sempre haverá algo a ser descoberto, a ser compreendido no fenômeno; jamais conseguiríamos esgotá-lo sem que a própria experiência fosse aniquilada. Por isso, uma das características da fenomenologia enquanto matriz teórica metodológica, é desenvolver o ato da consciência como permanente interrogação do fenômeno pesquisado.

Segundo Dartigues (1973, p.52), "compreender é situar no meio humano". É na dinâmica de compreensão do fenômeno pesquisado que a consciência ganha sentido, dando existência à intencionalidade. A partir deste momento de compreensão, a consciência começa a se interrogar sobre o objeto pesquisado.

As interrogações sobre as supostas descobertas possibilitam melhor compreensão do fenômeno aqui abordado, ou seja, a intencionalidade apresentada na experiência educativa do/da educador/a em sala de aula. Acolher para compreender a manifestação do objeto desta pesquisa é o que deve aproximar o pesquisador do recorte teórico metodológico fenomenológico, que realiza uma "descrição do que se percebe ao olhar, interroga-se sobre o dado que aparece, não, mais, como um espetáculo a ver, mas como um texto a compreender". (DARTIGUES, 1973, p. 126).

Para tanto, foi necessário uma criteriosa seleção do instrumento metodológico que servirá de apoio à orientação teórica fenomenológica para "compreender" a intencionalidade das experiências pedagógicas dos sujeitos desta pesquisa.

Nossa escolha é pelo método etnográfico, que apoiará técnica-estrategicamente a pesquisa:

> [...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos terminados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa". (GEERTZ, 2012, p. 4).

Algumas técnicas etnográficas, a exemplo da observação, do diálogo, da escuta, estabelecer relações, selecionar informantes, mapear o campo, registrar em diário as observações do campo, construção de estratégias de vínculo, transcrever textos das entrevistas semiestruturais e sua análise, serão priorizadas para serem utilizadas em diálogo com o recorte teórico metodológico fenomenológico.

Como nos adverte Laplantine, "o etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda". (2012, p.150). Assim, "Se, por exemplo, a sociedade tem preocupação religiosa, ele próprio deve rezar com seus anfitriões". (2012, p. 150). Sem a pretensão de fazer um mergulho etnográfico "denso", conforme orientação corrente nas Ciências Sociais, nesta pesquisa, foi adotado o uso cuidadoso de algumas das técnicas da etnografia como possibilidade de aproximação do fenômeno estudado.

Compreende-se que não há possibilidade de uma imersão cultural "total", assim como de haver uma única "verdade", quando se realiza uma pesquisa que envolve pessoas; por isso, as aspas se justificam no título do tópico: "À procura do caminho 'perfeito': arcabouço teórico-metodológico fenomenológico/etnográfico".

O diálogo ocorre aqui quando as técnicas etnográficas orientadas pelo viés teórico metodológico fenomenológico, possibilitam o contato direto com os sujeitos do grupo pesquisado, ouvindo-se suas vozes, descrevendo-se suas experiências, observando-se seus fazeres, e aprendendo com o próprio erro surgido do ato das experiências de campo.

> As tentativas abordadas, os erros cometidos no campo, constituem informações que o pesquisador deve levar em conta, bem como o encontro que surge frequentemente com o imprevisto, o evento que ocorre quando não esperávamos. (LAPLANTINE, 2012, p.151).

Os erros cometidos no campo e a possibilidade de aprender com eles, a flexibilidade em enfrentar o imprevisível, enquanto parte do processo da pesquisa, compõem uns dos requisitos exigidos pela utilização de algumas técnicas oriundas da proposta metodologia etnográfica, utilizada na experiência com o campo.

> Não nos enganemos, porém, quanto às virtudes do campo. Da mesma forma que o fato de ter alcançado uma cura analítica não garante que você possa um dia se tornar psicanalista; um grande número de temporadas passadas em contato com uma sociedade que se procura compreender não o transformará *ipso facto* em um etnólogo. (LAPLANTINE, 2012, p.151).

A busca processual pelo caminho "perfeito" pelo viés teórico-metodológico fenomenológico-etnográfico da experiência com o campo revelou acertos e erros. Os erros foram cruciais para a construção dos acertos, como se verá nos relatos da experiência empírica que serão apresentados especificamente no último capítulo desta dissertação.

1.3 DA EXPERIÊNCIA COM O CAMPO EMERGE UM NOVO SABER: CONSTRUINDO-ME COMO PESQUISADOR

De janeiro a novembro de 2016, imergimos no campo, no máximo, três vezes por semana. Esta imersão acontecia objetivando compreender a intencionalidade pedagógica do professor/a em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos.

Mas, antes, precisaríamos nos aproximar e construir vínculos com as pessoas do campo, particularmente com os/as professores/as, profissionais da CASE do Anexo Escolar; assim como observar, mapear os diversos contextos do campo, fazer entrevista, escutar, dialogar.

Desta forma, ocorreu a pesquisa in loco, iniciando a construção de vínculo com os/as professores/as, o que facilitou a compreensão de quem deveria ser selecionado para as entrevistas pilotos. Assim, dos 8 (oito) profissionais da educação selecionados/as para a entrevista piloto, 4 (quatro) participaram da entrevista final.

Cintes de como se estruturava a rotina dos/as professores/as do Anexo Escolar Roberto Santos, houve a adaptação ao horário, dia e local escolhidos por eles/as para a realização das entrevistas. Em momento posterior, em consonância com o tempo de cada um/a, foi estabelecido o local e data das entrevistas definitivas.

A partir deste momento, apresentaremos breve relato sobre o contexto do início do processo da pesquisa dentro da CASE - SSA, perpassando questões peculiares ao Anexo Escolar Roberto Santos – lócus principal do estudo –, como questões de ordem política, administrativa e relacional.

No primeiro dia no Anexo Escolar Roberto Santos, como uma semana antes já havíamos apresentado o projeto de pesquisa para a CASE-SSA, desta vez a intenção foi apresentar o projeto para os/as professores/as e direção do anexo escolar.

Tendo em vista que, em janeiro de 2016, os/as professores/as ainda estavam de férias escolares, reuni-me com responsável pelo funcionamento do Anexo Escolar Roberto Santos dentro da CASE - SSA. Enquanto dialogávamos, foi mencionado que, antes de ser o Anexo Escolar Roberto Santos, a escola responsável pela formação escolar dos jovens em privação de liberdade na CASE – SSA, era outra, que funcionava dentro do espaço geográfico da UNEB-Cabula; e que a transição entre as escolas ocorreu há mais ou menos 4 anos.

A partir desse diálogo, aumentou a necessidade de conhecer alguns aspectos do lócus da CASE – SSA, identificando-se perfis, objetivos, dirigentes e os jovens internos, entre outras características institucionais; bem como o contexto da estrutura do Anexo Escolar, incluindo-se o número de professores/as, dinâmica escolar, motivação dos/as profissionais da educação, sociabilidade entre esses, a direção escolar e entre os/as profissionais da CASE-SSA; e o número de alunos, séries, proposta pedagógica, entre outros aspectos.

Tais contextualizações serão realizadas de modo pormenorizado, particularmente, nos 4º e 5º capítulos, por já termos sistematizado dados necessários sobre as dinâmicas organizacionais, quando já teremos maior compreensão de como se apresentam as pessoas e o objeto pesquisados.

No dia seguinte, ao retornar ao campo, encontrei na unidade um clima tenso, isso porque um grupo de socioeducadores/as tinha entrado em greve reivindicando melhores condições de trabalho, incluindo salário, melhoras nas condições dos alojamentos[6], porte de arma etc. Esta greve demorou quase um mês e atingiu diretamente a escola[7].

Retorno à pesquisa de campo. Pela primeira vez, entro em contato com os/as professores/as na sala destinada aos mesmos/as. Neste momento, conversei sobre o projeto de pesquisa. A responsável escolar apresentou-me, este é "Moisés, colega de vocês, professor e educador de Medidas, está aqui para realizar uma pesquisa." Na apresentação, confirmei o que

[6]Alojamentos são os espaços onde os jovens dormem, fazem refeição, recebem educadores de medidas, de psicólogos (as), assistentes sociais, entre outros profissionais. Este é o espaço onde os jovens passam maior parte do seu tempo sobre a responsabilidade direta dos socioeducadores /as. Atualmente na unidade referida tem 9 alojamentos.

[7] Se o número de socioeducadores /as está reduzido, não há pessoas para conduzir os jovens até as salas de aulas.

já tinha sido dito por ela. Eles/as não disseram nada. Depois, fomos para a sala de aula, mas a aula só foi começar às 9h.[8] Na sala, esperamos pelos alunos cerca de mais ou menos 1h. Neste intervalo, vi-me entrevistado, senti-me na condição de pesquisado. Dois professores/as me perguntavam coisas que já tinham sido conversadas, a exemplo do foco da pesquisa, e quem seria pesquisado, o aluno ou eles/as. No diálogo, foi esclarecido que o foco maior era "compreender" a intencionalidade pedagógica vivenciada em sala de aula. Continuando o questionamento, desta vez, disseram: "Sendo o foco a pedagógica, qual seria o sentido disso? "

Falei que o sentido era observar a sala de aula, entrevistar eles e elas, para compreender a intencionalidade pedagógica da educação escolar na vida dos jovens em processo de medida socioeducativa. Senti que suspeitaram de mim: tratando-se de alguém de dentro da FUNDAC, poderia vir para espiar, observar, com outro intuito que não fosse pesquisar. Os professores/as, não todos/as, estavam querendo mostrar que sabiam ensinar e dominavam seu conteúdo.

O encontro com os/as professores/as trouxe-nos o primeiro desafio, não só de método: criar estratégias para desconstruir a desconfiança que estava sendo expressa nas falas, nos olhares dos/as professores/as. No processo, deveria permitir que entendessem a postura ética enquanto exigência da pesquisa. E que essa não permitiria, mesmo se fosse observado algo incompatível com os princípios da FUNDAC, tratar com terceiros, salvo com meu orientador.

Para efetivar tal objetivo, o desafio era construir vínculos, onde o princípio ético norteador era o de proteger a fonte da pesquisa: professoras e professores, observadas/os, entrevistadas/os.

Volto ao campo com a compreensão de que precisava criar e colocar em prática estratégias de construção de vínculo e construir processualmente práticas éticas entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, com base na confiança.

Desta forma, a escolha política na condução desta relação ética, começa a ser construída com base em diálogos com os/as profissionais da educação. Nos diálogos, sua prática era valorizada, assim como a importância e o desafio do lugar de ser professor/a, responsável pela condução do fazer pedagógico em sala de aula de uma instituição como a CASE-SSA. O diálogo começou a fluir mais, a partir deste momento. Mesmo consciente de que outros desafios poderiam surgir, a motivação aumentou. Começa, então, a ocorrer os comunicados verbais: um

[8] . A aula começa às 8: 30hs, mas o horário que os alunos descem dos alojamentos sob a supervisão dos /das socioeducadores /as, geralmente é depois do horário das 8:30.

professor/a disse, “Eu tenho que ter cuidado com o que eu falo aqui, outro dia um colega foi chamado a atenção pela CASE (se referindo à Unidade de Internação), quando passou um filme que tinha cena de violência. ”

A partir deste momento, as observações começam a ser realizadas com mais tranquilidade e aceitação pelos sujeitos do campo. Os meninos chegam, começa a acontecer atividade de apresentação, na qual as regras de convivência são apresentadas. Exige-se que eles vistam o fardamento, e é explicado que a presença faz parte do processo avaliativo etc. Os meninos recebem a ideia do fardamento não tão bem. Eles não se manifestam, mas um dos professores percebe sua insatisfação e pergunta se eles não querem usar fardamento. Mas, nenhuma resposta surge. Depois, um/a dos/as professores/as fala que é uma regra da escola de fora, como ela/ele disse, “do mundão”, referindo-se à Escola Roberto Santos, local de funcionamento ao qual o Anexo escolar na CASE-SSA está vinculado.

Como educador de Medidas, educador “formador” da escola do SINASE, e professor de Filosofia, via-me provocado por minhas características identitárias e profissionais, a participar das discussões em sala, mas me mantinha observante e anotando: “As identidades eram contraditórias. Elas se cruzavam ou se ‘deslocavam mutuamente’”. (HALL, 2015, p. 15). Prevaleceu a atitude do pesquisador, e foram evitadas intervenções indevidas.

Quando os professores e professoras conduziam a aula, no primeiro momento, os jovens não participavam, e em silêncio permaneciam. Queria poder fazer algo para quebrar o monólogo, mas o objetivo principal em sala, naquele momento, era compreender como se apresenta o sujeito da pesquisa, era compreender sua intencionalidade pedagógica em sala, e não interferir na relação: professor/a e aluno. Assim,

> Diante da pergunta do aluno, a professora se dirigiu para mim, “o que você sabe sobre a pergunta que ele fez”? Sentia que ela mais uma vez, queria-me na conversa. Eu dei risada e fiquei calado. Depois, o profissional da educação continuou discursando sobre a pergunta do aluno. (2016, R. O, 1).

Por mais que fosse provocado a participar, interagir em sala, a decisão foi não interferir na relação, não naquele momento. Desta forma, a dicotomia dolorosa: professor, educador de Medidas, membro da escola do SINASE X pesquisador, no processo, estava sendo vivida. Sabia que, no campo, mesmo tendo no processo de construção identitária características de professor, educador de medidas, educador formador da escola do SINASE, naquele momento estava como

representante do PPGEDUC[9]/UNEB – Linha 1: Processos Civilizatórios, Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Retorno ao campo, desta vez o desafio era continuar com o processo de estabelecer relação de vínculo com os possíveis informantes: seres humanos alvo de preocupação do estudo – professores/as. O desafio de construir, no processo, a identidade de pesquisador – quer dizer, o que "precisa" e o que não "precisa" fazer parte dessa identidade – já estava começando a ser compreendido. Passo, também, a me ocupar com a quantidade de informantes que deveria selecionar.

Assim, no processo de construção de vínculo, decido, em um universo de dezessete (17) profissionais da educação, selecionar quatro (4) professores/as para ajudarem a compreender mais o objeto da pesquisa. O número de entrevistados/as escolhido se justificou pelo interesse em oferecer maior atenção às entrevistas e as suas análises, isso porque dois anos de mestrado passam rápido. Assim, o objetivo seria dedicação mais focada a cada pessoa entrevistada, isso para uma compreensão mais detalhada sobre o objeto pesquisado: "compreensão" da intencionalidade pedagógica do professor/a em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos.

A cada retorno para o campo de pesquisa, certo do andamento do processo de construção de vínculo – ou aproximação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa-mais questões eram suscitadas, surgiam mais descobertas, mais questionamentos. Aumentava a vontade de descobrir, compreender, sobre os contextos social, econômico, cultural, político, profissional dos/as professores/as: sua trajetória profissional, o que pensavam sobre a existência da escola formal funcionando no sistema socioeducativo; sobre sua motivação para continuarem dando aula dentro do sistema socioeducativo - SSA; como compreendiam os jovens em cumprimento de medida socioeducativa, sendo seus alunos, particularmente os envolvidos com o tráfico de drogas, e quais os desafios encontrados por eles/as em dar aula em uma escola dentro do sistema socioeducativo em regime de internação.

A cada mergulho no campo, as experiências dos sujeitos traziam maior aproximação do fenômeno principal estudado: a intencionalidade pedagógica do professor/a em sala de aula.

[9]Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1.4 DEMAIS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO

No segundo capítulo, a temática abordada será o fenômeno da violência - enquanto pertencente à condição humana –, com base na filosofia política de Hannah Arendt (2013-2015), bem como sua institucionalização e reprodução no Brasil contemporâneo.

Ainda neste capítulo, a mesma temática será abordada, em âmbito mais específico, nas perspectivas antropológica, sociológica e histórica, em diálogo com Alba Zaluar (1996; 2006), Gey Espinheira, (1998; 2004), Gilberto Velho (1994) e DaMatta (1993), entre outros, como fenômeno institucionalizado pelo Estado e reproduzido pelo tráfico de drogas.

Por conseguinte, no tópico 2.1, a violência foi refletida em perspectiva antropológica, enquanto fenômeno histórico social; no tópico 2.2, a violência foi pensada enquanto prática institucionalizada pelo Estado; por último, no tópico 2.3, a violência foi compreendida como reproduzida pelo tráfico de drogas.

A proposta, portanto, do segundo capítulo é a de pensar, em primeiro momento, o fenômeno da violência pela perspectiva filosófica da condição humana, no segundo, situá-la antropológica e sociologicamente, discutindo a estrutura social e a institucionalização da violência pelo Estado; e, por último, a violência e sua manifestação em sistemas sociais específicos no Brasil contemporâneo, a exemplo do tráfico de drogas.

No terceiro capítulo, discutiremos a temática juventude/s, pobreza, periferia e tráfico de drogas no Brasil contemporâneo. Por uma questão didática, este capítulo será subdividido em três tópicos: tópico 3.1, Juventude/s no contexto da contemporaneidade; tópico 3,2, Juventude/s, pobreza e periferia; e, por último, tópico 3.3, Juventude/s, tráfico de drogas e violência sistêmica.

No referido capítulo, sustentamos nossa investigação com base em teóricos a exemplo de Outhwaite e Bottmore (1996), Pais (2006), Velho e Duarte (2010), Novaes (2006), Velho (2006), Waiselfisz (2003; 2013), Espinheira (2004), Santos (1965; 2003; 2013), Santos (2005; 2010; 2014), Bauman (2008) Feffermann (2009), Zaluar (1996; 2006; 2016), Beato e Zilli (2014), Sapori (2014), Vargas (2008), Campos (2014), entre outros.

No quarto capítulo, sobre a temática Juventude/s, estigma de infrator e medida socioeducativa na contemporaneidade brasileira, serão abordados os tópicos: 4.1. Juventude/s

envolvida/s em autoria infracional, especificamente a com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em privação de liberdade; 4.2. Estigma de infrator enquanto problemática na re/socialização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação; 4.3. Instituição total, mundo dos internos, mundo da equipe dirigente e o risco do agir disciplinar sobre os corpos dos jovens em processo de re/socialização cumprindo regime de internação.

Neste capítulo, dialogaremos com autores como Goffman (2013), discutindo a categoria estigma; Hall (2015), abordando a temática identidade cultural na pós-modernidade; Mendes (1998), sobre a infância e cidadania na América Latina; Ramidoff (2012), problematizando questões sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE; Konzen (2007), com sua visão sobre a justiça restaurativa e ato infracional; Volpi (2011), trazendo uma perspectiva diferenciada sobre o ato infracional; Silva (2014), contribuindo com sua abordagem diferenciada sobre a produção social da identidade e da diferença; Zaffaroni (2015), fazendo-nos perceber nuances de como o poder punitivo vem tratando alguns seres humanos como se não fossem pessoas e como a própria legislação o autoriza a agir assim; além de Woodward (2014), entre outros, que nos ajudarão a compreender ainda mais o tema desta pesquisa.

No quinto e último capítulo, versando sobre a subtemática, Educação escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação na CASE-SSA, são apresentados os tópicos: 5.1, A Escola da CASE: espaço físico; corpo docente, corpo discente; calendário, rotina escolar e proposta pedagógica; 5.2, Compreensão da intencionalidade pedagógica dos/as professores/as do Anexo Escolar Roberto Santos; 5.3, Perspectiva pedagógica em diálogo com os relatos dos profissionais da educação do Anexo Escolar Roberto Santos. .

Neste capítulo final, articularemos observações e diálogos de campo, entrevistas semiestruturais, juntamente com documentos do Ministério e Conselho Nacional da Educação, do SINASE, FUNDAC (2011), assim como subsídios teóricos de investigadores sobre educação e juventude, principalmente de uma educação emancipadora, transformadora das vidas da juventude envolvida com delitos, a exemplo de Rancière (2015), ao discutir emancipação intelectual do aluno/a; Espinheira (2008); Ramidof (2012); Freire (1986-2013), pensando a educação como prática de libertação dos oprimidos e como ação política; entre outros/as.

2 VIOLÊNCIA ENQUANTO FENÔMENO HISTÓRICO SOCIAL DA CONDIÇÃO HUMANA, SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Versando sobre a violência enquanto fenômeno histórico social da condição humana, sua institucionalização e reprodução no Brasil contemporâneo, será apresentada, introdutoriamente, pela perspectiva filosófica no âmbito da política, o fenômeno da violência pertencente à condição humana.

No tópico 2.1, a violência será refletida pela perspectiva antropológica enquanto fenômeno histórico social; no tópico 2.2, a violência será pensada enquanto uma prática institucionalizada pelo Estado; por último, no tópico 2.3, a violência será compreendida como reproduzida pelo tráfico de drogas.

A proposta é a de pensar em primeiro momento o fenômeno da violência pela perspectiva filosófica da condição humana, no segundo, situá-la antropologicamente e sociologicamente, discutindo sua estrutura social e institucionalização pelo Estado e, por último, a violência e sua manifestação em sistemas sociais específicos no Brasil

contemporâneo, a exemplo do tráfico de drogas. Isso por causa de muitos jovens em privação de liberdade na CASE-SSA, matriculados no Anexo Escolar Roberto Santos, estarem envolvidos em atos infracionais: tráficos de drogas, estupro, assassinato, assalto, roubo, entre outras práticas violentas.

Como exigência para um debate qualificado sobre a violência e o tráfico de drogas, precisamos considerar sua complexidade, amplitude e diversidade no contexto atual. Essa análise pressupõe que se leve em consideração o seu caráter insuficiente e inconclusivo.

Tal pressuposto nos leva a dialogar com a temática da violência, tendo em vista que, enquanto houver vida humana, haverá violência, novos conceitos serão apresentados e suas variadas formas de manifestar surgirão, a exemplo da violência sistêmica produzida pelo tráfico de drogas.

Com base nessas preocupações, observaremos o pensado por Outhwaite[10] e Bottmore[11], quando nos diz que, "Não existe uma definição consensual ou incontroversa de violência. O termo é potente demais para que isso seja possível". (1996, p.803). Consideraremos também, antes de entrarmos na parte introdutória deste primeiro capítulo, a análise da violência pensada pelo senso comum como pressuposto de compreensão da discussão.

Segundo o conceito imposto pelo senso comum, a violência é classificada como agressão pela força física contra pessoas. Essas agressões têm o intuito de causar danos ou sofrimento. Não obstante,

> um entendimento do termo ditado pelo senso comum é, grosso modo, que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. Agressões similares contra outros seres vivos são também consideradas, com frequência, atos de violência. E é comum falar-se também de violência contra categoria de coisas, sobretudo a propriedade privada. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.803).

Diante da concepção apresentada pelo senso comum sobre o fenômeno da violência, Outhwaite e Bottmore[12] dizem ser esta carregada de alguns problemas conceituais e práticos.

---

[10]*William Outhwaite*. Lecionou sociologia na *Schoolof European Studiens, Universidade de Sussex,*Inglatera. Autor, entre outras obras, de *Understanding Social Life: the Method Called "Verstehen*" (2ª Ed., 1986).

[11]*Tom Bottmore* (1920-1992). Sociólogo. Lecionou na *London School of Economics*, nas *Universidades* de *Simon Fraser* e *Dalhousie*, ambas no *Canadá, e na Universidade de Sussex,* Inglaterra (1968-1985).

[12]Autores de importantes obras, sendo as mais conhecidas pelo leitor brasileiro pelas diversas edições publicadas pela Zahar a partir da década de 60: Introdução à Sociologia: As Classes na Sociedade Moderna; Crítica da Sociedade Moderna entre outras. OUTHWAITE e BOTTMORE editores do Dicionário do Pensamento Social do Século XX, edição da editora Zahar. 1996.

Quanto à problemática da intenção, tomam como exemplo a intervenção cirúrgica e a odontológica, dizendo que ambas as intervenções não têm a intencionalidade de causar dor e sofrimento, mas o bem-estar. Porém, causam dor física, além do surgimento de algum trauma. Assim,

> A concepção ditada pelo senso comum não está, em absoluto, isenta de problemas. Considera-se, em primeiro lugar, a questão da intenção. A ênfase na intenção é importante, uma vez que a cirurgia e a odontologia podem causar dor e há a probabilidade de envolverem a perda de partes do corpo – mas o único propósito dessas influições é o bem-estar do paciente (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.803).

Os autores mencionados acima (1996) apresentam outra problemática a ser pensada por esta pesquisa com base na definição do senso comum. Segundo os mesmos, a definição apresentada sobre a violência como agressão física intencionando a dor e o sofrimento é inadequada, porque toma a agressão física sem autorização como violência e as agressões autorizadas como não violência.

Outra questão, é sobre as formas de torturas modernas, elas causam desorientações de ordem psicológica e dos sentidos. Mas não corresponde a agressão física, a exemplo dos bombardeios aéreos que não envolvem agressão física, mas, sim, o aperto de um botão. Pelo senso comum, esses exemplos não se encaixam como violência.

Mesmo levando-se em consideração que o fenômeno da violência é compreendido por muita gente a partir do entendimento do senso comum, pensamos ser de extrema redução esta compreensão e sua abordagem. Ela é indiscutida e incontestada. Reforça o pensamento hegemônico e dificulta um entendimento mais amplo sobre a temática apresentada. Como bem nos alertam. (OUTHWAITE e BOTTMORE 1996, p. 804):

> Se a violência não envolve necessariamente uma agressão física no confronto direto de algumas pessoas com outras, então a distinção entre violência e outras formas coercitivas de infligir danos, dor e morte fica enevoada. Uma política que deliberada ou conscientemente conduza à morte de pessoas pela fome ou doenças pode ser qualificada como violência. Essa é uma razão por que slogans como "pobreza é violência" ou "exploração é violência" não constituem meras hipérboles.

A violência será, então, aqui abordada como fenômeno social, evitando-se as abordagens simplificadoras. Para tanto, pediremos auxílio a Hannah Arendt[13], que pensa a violência a partir da categoria de ação.

A ação, sendo a única atividade que ocorre diretamente entre nós sem necessária mediatização de coisas ou matérias, torna-se ação política à medida que construirmos intencionalmente e de forma plural a vida humana. Segundo Arendt (2015), a nossa condição humana é plural, nossas ações são diversas e, por isso, políticas. Compreendendo assim a condição humana, produzimos, transformamos, determinamos coisas, pensamos e nos construímos enquanto pessoas.

Mediatizados pela ação política, construímos no e com o mundo vários acontecimentos - fenômenos. Um deles é a violência enquanto fenômeno político da atividade humana. A intencionalidade, sendo a condição para a existência humana, mediada pela atividade que desenvolvemos, possibilita que nos tornemos humanos. E tudo aquilo com que entramos em contato intencionalmente surge como uma nova criação social.

Compreende-se, em diálogo com o raciocínio apresentado até o momento, que a violência é um fenômeno construído por nós humanos, pertencente a nossa condição humana, construída por meio de nossas atividades. Construção estabelecida por meio da relação política em interação com o mundo a nossa volta. Desta forma, produzimo-la enquanto fenômeno sociopolítico por meio da nossa ação humana- atividade política por excelência, como bem observa Arendt (2015, p.11):

> Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, por tanto, de natalidade. Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico.

Diferentemente da condição humana, a natureza humana não se cria pela ação política. Sua condição é de ordem biológica distinta da esfera sociopolítica. Na perspectiva da natureza humana não há a interação por meio da atividade da ação política, consequentemente não há produção de fenômenos sociais.

[13]*Arendt, Hannah* (1906-1975). Filósofa germano – americana, estudou nas Universidades de *Konisgsberg, Marburgo, Freiburg e Heidelberg*. Doutorou-se sob a orientação de *Karl Jaspers*. Em 1933, fugiu para Paris. Em 1941 foi para os Estados Unidos. Em 1963 tornou-se professora da comissão sobre Pensamento Social e, de 1967 até sua morte, foi professora da *New Schoolof Social Reserach.*

Compreende-se como natureza humana, tendo como referência Arendt (2015), a ideia de essência. Algo que não cabe ao humano conhecer, determinar ou definir seu sentido, já nasce com ele. Não se constituindo pela atividade política. Na natureza humana não se pode intervir, alterar politicamente. Neste sentido, não se aplica a compreensão de natureza humana para pensarmos a violência enquanto fenômeno social.

Segundo Arendt (2015, p. 13), "Além disso, nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as coisas têm". Pensar a essência da existência da violência enquanto condição humana, construída em interação com o mundo que nos cerca, é percebê-la enquanto criação da ação política humana - criação por meio da nossa atividade.

Feita a distinção conceitual entre condição humana e natureza humana, a tentativa será a da compreensão da violência enquanto fenômeno pertencente à condição humana. Coloca-se como desafio conceituá-la filosoficamente no âmbito da política.

A obscuridade na reflexão sobre a violência ainda persiste nas discussões contemporâneas. Obscuridade maior constata-se quando o desafio é discutirmos filosoficamente a violência no âmbito da política. A violência aqui é compreendida não como um fenômeno em si mesmo, mas como uma das formas da manifestação do poder, e não como o poder.

Definiremos alguns termos, a exemplo de poder, vigor, força, autoridade, para, em seguida, chegarmos à definição da violência no âmbito da política. A proposta é analisar essa terminologia para chegar ao que mais adiante se pretende realizar, a distinção de poder e violência. A tentativa é a de superar a confusão conceitual entre poder e violência, que, segundo Arendt (2013), sempre esteve presente no atual estado da ciência política:

> Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia não distinga entre palavras – chave tais como "poder", "vigor", "força", "autoridade" e, por fim, " violência" – as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes e que dificilmente existiriam se assim não fosse. Todavia, é justo presumir que elas se refiram a diferentes qualidades, e, portanto, seu significado deveria ser cuidadosamente avaliado e examinado. (ARENDT, 2013, p.59-60).

Historicamente, os termos apresentados acima sempre foram entendidos como sinônimos. Aqui reside um erro histórico conceitual. Por esta razão, serão seguidos passos minuciosos na tentativa de definir cuidadosamente a terminologia em discussão. Com a

distinção dos termos, não visamos apontar erros de linguagem, ou apenas distinguir por distinguir os conceitos, mas, sim, descobrir quem domina quem: "Vigor, força, autoridade e violência seriam simples palavras para indicar os meios em função dos quais o homem domina o homem; são tomados por sinônimos porque têm a mesma função". (ARENDT, 2013, p.60).

Conceitos como os de poder, vigor, força, autoridade, assim como violência, são compreendidos, desde outrora até hoje, como sinônimos porque referidos à mesma finalidade de dominação. À medida que os assuntos públicos saem das questões de domínio, seus sentidos originais vão aparecendo. Tomando como foco o poder, Arendt (2013), situa-o como correspondente às habilidades humanas, para agir em nível individual ou/e em grupo. Aqui o poder se constitui, se tomarmos como exemplo o tráfico de drogas, não como pertencente a uma pessoa, mesmo se esta exerce influência dentro da periferia ou em âmbito internacional, ou mesmo estando na rede de uma coletividade.

O poder do tráfico de drogas, não só se fundamenta em sua estrutura de rede, seja nacional ou internacional, mas, principalmente, na vulnerabilidade socioeconômica e política em que se encontram os jovens nas periferias; na facilidade do seu acesso às armas oferecidas pelo comércio ilegal do tráfico, que atua em âmbito global capitalista; e na ausência do poder do Estado nas periferias, quando se omite de realizar políticas de cuidado e de emancipação para os pobres.

O poder principal do tráfico de drogas não vem, como muitos pensam, da arma de fogo, mas dos elementos estruturais que acabamos de descrever, dando maior ênfase à ineficácia do Estado em gestar assuntos públicos de interesse dos mais pobres. O poder não é de propriedade individual do envolvido com o tráfico de drogas, com o uso de sua arma de fogo, mas advém das brechas criadas pela ausência de um Estado que se rotula de Bem Estar Social.

Referenciados por Arendt (2013), podemos acreditar que o vigor pode ser compreendido como uma categoria no singular, como uma entidade individual. Eis aqui a origem do erro deste conceito, isso porque o mesmo, como a autora recorda (2013, p.61), "[...] designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter [...]". Percebemos ser o vigor, enquanto pertencente a cada um individualmente, uma entidade que nos move a agir sem necessariamente precisar de pessoa ou grupo.

A concepção arendtiana de força se distingue do discurso cotidiano que a identifica como sinônimo de violência, principalmente quando a tentativa é a de aproximá-la da coerção.

Segundo Arendt (2013), força, sendo concebida como energia liberada por movimentos físicos ou sociais, é compreendida pelo senso comum como se fosse a própria violência.

A autoridade, enquanto fenômeno investido por pessoas ou através de cargos ocupados por pessoas, destaca-se, por exemplo, na relação entre professor – autoridade – e aluno – sem autoridade com o professor. Também entre o chefe e o empregado ou, então, entre um juiz e a pessoa que está sendo julgada.

Uma vez desfeita a confusão terminológica sobre a compreensão de poder, vigor, força e autoridade, finalmente é chegado o momento de conceituarmos a violência no âmbito da política. Assim,

> a violência, como eu disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. (ARENDT, 2013, p.63).

Tomaremos para a nossa análise a violência enquanto uma atitude deliberada racionalmente, como um instrumento obediente a uma finalidade. Descrita por Arendt (2013) enquanto fenômeno social planejado, situaremos a violência na dialógica com o poder, mas não defenderemos que ela seja o poder. Ela é fruto de fenômenos naturais, surgida no âmbito dos negócios políticos humanos. Entendendo-a como derivada da faculdade do ser humano para agir.

A violência como instrumental se distingue do poder. O último se caracteriza por sua capacidade de agir em conjunto e não precisa ser justificado. Segundo Arendt (2013, p. 69): “O poder não precisa de justificação, sendo inerente à própria existência das comunidades políticas; o de que ele realmente precisa é legitimidade”.

Tanto a violência quanto o poder - habilidades humanas distintas - estão no âmbito político dos negócios públicos e pertencentes à faculdade da ação humana. Nesta relação política, Arendt (2013, p. 69), afirma que, “O poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então se possa seguir”. Segundo a concepção filosófica de Arendt (2013), a legitimação do poder origina-se do coletivo, assim como sua deslegitimação, porque o governo é essencialmente poder organizado e institucionalizado, legitimado ou não pelas pessoas.

Pela perspectiva apresentava por Arendt (2013), a violência pode ser justificada quando a vida estiver sob risco, mas nunca poderá ser legitimada. Quer dizer, a violência, quando aplicada em defesa própria, se justifica, pois se entende que há perigo à vida humana, assim os meios seriam justificados pelo fim: salvar a própria vida. Mesmo por esta justificativa, porém, a violência não está legitimada.

Enquanto o poder necessita de números e opiniões, a violência, ao contrário, independe dessas justificações. Para Arendt (2013, p. 70): "Devemos sempre lembrar que a violência não depende de números e opiniões, mas de implementos". Esses implementos, denominados de ferramentas, amplificam e multiplicam o vigor humano.

Por mais esquisito que possa ser a violência, pode sempre destruir o poder. Estranho? Dialogando com Arendt (2013, p. 70), descobrimos que "A violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais efetiva e perfeita instantânea obediência".

A questão que emerge desta afirmação, é que a violência instrumental pode destruir o poder. Isso também quer se referir ao fato de que, com a ausência do poder institucionalizado pelo Estado, a violência instrumental faz-se sua morada. Não é por acaso que Arendt (2013, p. 70), nos diz que a violência pode destruir o poder e, "posto que o governo é essencialmente poder organizado e institucionalizado, cabe ao Estado se fazer presente". Sua preocupação com a multiplicação da violência é resultado também do crescimento dos instrumentos tecnológicos, oferecendo a cada dia mais intensidade ao vigor individual.

A tentação da substituição do poder pela violência pode ser um risco ao Estado de Direito, consequentemente levando à falência das instituições que asseguram a continuidade das lutas em garantia do processo democrático brasileiro. Uma das formas de se evitar a substituição do poder pela institucionalização da violência pode ser através da efetiva presença do poder gerido pelos governos, criando mecanismo para diminuir meios de diminuição a frustração da faculdade da ação humana no mundo moderno, motivo, também, da glorificação da violência.

Na contemporaneidade, quando as pessoas ou governos agem individualmente ou coletivamente por atividades políticas equivocadas diante das situações violentas que ocorrem nas periferias ou fora delas, erroneamente acreditam que estão administrando a violência. Há o declínio dos serviços públicos gerenciados pelo governo não legitimado pelas urnas que

precisam ser observados para que essas ações não surtam efeitos violentos. É preciso levar em consideração que:

> Os processos de desintegração que se tornaram tão evidentes nos anos recentes – o declínio dos serviços públicos: escolas, polícia, correio, coleta de lixo, transporte etc.; a taxa de mortalidade nas estradas e os problemas de tráfico nas cidades são resultados automáticos das necessidades das sociedades de massa que se tornaram incontroláveis. Elas são acompanhadas, e frequentemente aceleradas pelo declínio simultâneo dos vários sistemas de partidos, todos de origem mais ou menos recente e destinados a servir às necessidades políticas das massas populacionais. (ARENDT, 2013, p. 104 -105).

Diante desta reflexão filosófica sobre a violência enquanto fenômeno no âmbito da política, precisamos sempre lembrar que, como já afirmado por Arendt (2013), a violência não depende de números ou de opiniões, mas, sim, de implementos, e que a fragilidade do poder político no âmbito do governo permite seu domínio, consequentemente sua institucionalização, provocando, assim, o fim destrutivo das relações humanas.

Compreendemos que a violência não é poder, mas, como anteriormente já mencionado, um instrumento criado por nossa atividade política, ação pertencente à nossa condição humana, cuja eficácia desumana assusta à medida em que seu objetivo é o de domínio de pessoas por pessoas e destruição das mesmas.

Por esse entendimento, a violência impera nas grandes e pequenas cidades, não se sabendo onde nos levará o atual cenário, caso não seja restringida pelo poder dado ao governo pelos cidadãos e cidadãs. Restringir e não levar ao seu fim, visto que isso seria pedir o fim dos humanos.

Caso o poder dos governantes não consiga restringir a violência, como não está conseguindo, o risco é a implantação do terror que, "não é o mesmo que a violência; é, a forma de governo que advém quando a violência, tendo destruído todo o poder, em vez de abdicar, permanece com controle total". (ARENDT, 2013, p. 72). Prática política exercida pelos governos totalitários, como está em vias de retornar ao Brasil, desde meados do ano de 2016.

Muitos na contemporaneidade concebem a violência como se fosse de âmbito do emocional, do irracional. Na nossa sociedade, atribuem o sentido de ser da violência à atividade impensada, como se a mesma fosse devida a falta de Deus no coração ou mesmo à relação dos pobres com a pobreza. Por esta situação, estes seriam violentos. Ou, então, por sua criação,

formação sociocultural. Talvez esses pensamentos tenham sustentação. Entretanto, não, satisfazem a abordagem da violência com base na reflexão filosófica de âmbito político.

Como uma manifestação psicossomática, à violência enquanto instrumental, pertencente à condição humana, revela que algo no todo sistema do sociocultural contemporâneo precisa ser/repensado. E enquanto pratica da ação humana o fenômeno da violência nos diz que o mundo está mudando, "mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento" (ARENDT, 2013, p.101).

2.1 VIOLÊNCIAS ENQUANTO FENÔMENO HISTÓRICO SOCIAL

Já compreendemos que o fenômeno da violência é fruto da condição humana, desenvolvida pela atividade política, mediatizada entre nós e o mundo. Esta atividade, resultante da ação política intencional, plural, produz variados fenômenos sociais, de modo a transformar o campo sociocultural.

A violência enquanto fenômeno social histórico, pertencente à condição humana, será abordada em âmbito histórico, antropológico e sociológico. A tentativa por esta perspectiva, não é a de dissecar o fenômeno, mas de compreender os principais mecanismos de sustentação da violência enquanto fenômeno social histórico. Partimos do pressuposto de que, tudo aquilo com que entramos em contato intencionalmente se desenha como possibilidade de surgimento de um novo fenômeno social. Por este entendimento, gostaríamos de localizar a temática aqui apresentada. Como bem relatado por *Maffesol*i (2001, p. 37),

> Esse o nosso propósito. Reconhece-se cada vez mais que o problema da dominação, do poder, acha-se no cerne de numerosos debates. Admite-se, mais ou menos confusamente, que essas noções podem servir para problematizar e situar numerosos acontecimentos atuais. Por conseguinte, na perspectiva que acabamos de esboçar, trata-se de tipologizar os contornos desse problema, sem pretender esgotá-lo.

A pretensão, neste momento, é problematizar a violência em âmbito geral, depois investigá-la em perspectivas histórica, sociológica e antropológica. No caso do Brasil,

> o estudo da violência, do crime e até mesmo da ordem política é sempre realizado por meio de lentes normativas [...] Ou seja, o primeiro passo para estudar fenômenos como a violência, [...] é vencer as resistências de uma moralidade cujo objetivo é impedir que se fale desses assuntos sem tomar partido. (DAMATTA, 1993, p. 175-176).

Confessamos ser difícil a análise longe do discurso organicista, formalizante – contra ou a for, legal ou ilegal, mas é este o pensado. Assim, o esforço "[...] é vencer as resistências de uma moralidade cujo objetivo é impedir que se falasse desses assuntos sem tomar partido [...]" (DAMATTA, 1993, p. 176).

A relação da temática com a vida do autor, desta dissertação, é de significada relevância, assim como de vivência. Por ter nascido o mesmo na cidade do Salvador em bairro periférico, e ter morado em outros da mesma cidade, onde a presença cotidiana da violência era e é uma realidade na sociabilidade dos/das moradores/as dos referidos bairros.

Embora se descarte a imparcialidade do autor desta dissertação, serão observados cuidados epistemológicos na abordagem de uma temática que longe de ser dissecada e fácil de ser compreendida, é complexa por sua natureza histórica social. A pretensão, partindo dessas observações, é a de compreender que a

> Violência e concórdia não seriam simplesmente etapas historicamente criadas pela institucionalização das propriedades privadas, do individualismo utilitarista e do livre comércio, mas, sobretudo de modos pelos quais um sistema de valores se revela. Construção advinda de nossas atividades políticas com o intuito de, entre outros, obter vantagens econômicas, dominar pessoas e grupos ou para se manter no poder – prática de muitos Estados totalitários, a violência foi se construindo na atual contemporaneidade. (DAMATTA, 1993, p. 176).

Diria mais, é preciso compreender como o fenômeno discutido vem sendo historicamente manipulada com a finalidade de operar sistemas sociais específicos, como o crime organizado, ação das polícias etc., para legitimar modos de valores estruturantes de uma determinada sociedade, a exemplo da atual estrutura social brasileira.

Precisamos compreender o processo histórico sociocultural brasileiro de criação do fenômeno da violência e como esse vem se perpetuando no Brasil do século XXI. Desta forma, seria um passo a mais na busca da compreensão das raízes na temática abordada. Por esta compreensão, a análise visa romper com ideologias que estabelecem dicotomia entre cidadão do bem e cidadão do mal.

Caso defendêssemos, nesta abordagem, que a origem da violência residisse no desemprego, nas injustiças sociais, nos assaltantes, por causa dos policiais violentos, consequência do crime organizado - tráfico de drogas -, não estaríamos saindo do âmbito ideológico. Estaríamos compreendendo como o fenômeno vem se manifestando e não como se institucionalizou. Entendendo o efeito pela causa.

A ideia seria, também, compreender o fenômeno da violência por

> Uma antropologia cuja postura seria a de compreender a "violência" nos seus aspectos universais e nas suas encarnações locais, muito conscientes de que é precisamente essa relação entre o universal e o particular que importa conhecer. (DAMATTA, 1993, p. 175).

Concordamos também que o conceito de violência traz referência intrínseca à dimensão ativa instrumental. Admitimos, por assim pensarmos, que o fenômeno social histórico mantedor de poder e contra ele, objetiva variedades de finalidades, desde econômica à manutenção do poder pela força, às vezes sendo confundida com a mesma.

A violência, ao longo do processo históricosocial, vem sendo compreendida e erroneamente utilizada como se fosse força e poder, mas, de fato, são parecidos, mas não iguais. Usada como coerção social objetivando domínio social e manutenção do poder legitimado, a violência vem sendo construída como se fosse atividade de um grupo social. Vejamos que *Maffesol*i, em consonância com o pensamento de Arendt (2013), não utiliza o poder como violência, mas "impõe-se reconhecer essa invariante da estrutura da sociedade de ser sempre a conseqüência da dominação, do poder, da supremacia de alguns, ou de grupos sobre outros grupos de indivíduos" (2001 p.40-41).

Um dos registros do uso da violência na história da humanidade como uma prática política de governo objetivando a expansão do poder - uso equivocado do sentido de poder - com o intuito de coerção social e para dominar povos, dá-se bem antes mesmo do período – 1500 -. Contudo, citaremos inicialmente como referencial histórico em nossa análise o referido período. Como bem recordado por Espinheira quando nos lembra que: "Até hoje a marca da escravidão está no destino de milhões de pessoas que são herdeiras dessa violência contra a humanidade, mas não só nelas, também no país como um todo" (1998 p. 22-23).

O fenômeno político social da escravidão, com base no uso equivocado do poder, trouxe-nos coerção e dominação, principalmente aos povos africanos. O uso da violência, tirada do cano do canhão e da espada e de outros instrumentos tecnológicos de poder, não só exterminou, como tornou milhões de pessoas espalhadas por países dos continentes latino americano, africano e norte americano, e de algumas outras nacionalidades, conhecedores da mais brutal experiência de crueldade do ser humano contra o ser humano: a manifestação mais brutal da violência, o terror.

Utilizada como instrumental para coagir, dominar e escravizar povos, a violência foi estruturada e desenvolvida com o poder das armas e pelo uso da força. Assim, em nossa contemporaneidade, damos sinais de que pouco ou quase nada sabemos sobre o sentido da violência, sua lógica, sua racionalidade. Autoridades políticas e grandes mídias constroem no senso comum a representação de que a violência advém do tráfico de drogas e dos pobres, particularmente, dos jovens pretos que cumprem medida socioeducativa de internação

Socialmente, existe a lógica de dois mundos. De um lado, os que praticam a violência – os responsáveis –, enquanto do outro – os inocentes, os vitimados pela violência. Esquecemo-nos de contextualizar que a "Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza" (VELHO, 1996, p. 10).

Desta forma, compreendemos que todos nós estamos acessíveis ao que se denomina de violência, seja pelo senso comum ou pensando por Arendt (2013), Velho (1996), entre outros teóricos aqui utilizados. O que difere é que uns têm mais ou menos poder que outros; uns exercem diferentemente sua atividade política de outros. Mas, no final, as pessoas tendem a exercer, de uma forma ou de outra, certo tipo de violência.

Em sintonia com Arendt (2013), ao se referir à violência enquanto instrumental, Espinheira (2004, p.41) reflete que,

> A violência não é uma questão metafísica, mas uma construção social concreta. É tanto objetiva quanto subjetiva, mas opera objetivamente como um meio; é, portanto, instrumento e mecanismo, tanto quando é economicamente orientada, assim como quando é uma questão de vingança [...].

Rejeitamos a existência do bem e do mal na razão de ser deste fenômeno: os que fazem a violência e os que são os vitimados por ela. Todos nós somos construtores da violência, assim como em algumas circunstancias, reféns dela. Como bem demarca Espinheira, no artigo intitulado **Sociedade, Poder e Estado,** precisamo-nos "[...] lembrar que o Brasil, e particularmente a Bahia, jamais foram pacíficos. A nossa história está repleta de revoltas de negros escravizados, de indígenas [...]" (1998, p.24).

Não está no consumismo, no capitalismo, na falta de repressão policial ou na ineficácia da operacionalização por políticas públicas administradas pelo Estado nas periferias, e em outras localidades, as raízes históricas da violência. Com base nessas constatações, não podemos negar que tudo isso contribui para a perpetuação e crescimento da violência enquanto

sistema social, mas daí a dizer que sua raiz vem dessas explicações, além de ser simplismo é uma perversão ideológica.

De forma errônea, construíram o argumento de que, da violência, a paz social seria construída e, do canudo de um revólver, viria a paz social. A recusa em compreender as raízes da violência no contexto do Brasil contemporâneo fora da lógica funcional linear nos abre os olhos para perceber, assim como percebido por DaMatta (1993, p. 178), que

> O nosso discurso erudito sobre a violência se caracteriza por uma totalização radical do sistema, de sorte que ela tende a confundir a violência com a própria estrutura da sociedade. Neste tipo de enfoque não se contempla nem a dúvida nem a contradição. A sociedade se apresenta como uma realidade transparente.

A violência, enquanto instrumental de controle social ou mesmo de libertação, historicamente vem sendo usada com o intuito para legitimar poder, implantar ideologia, controle social, ou para negar tudo isso.

A violência não é redutível à estrutura social, muitas vezes estiveram imbricadas a ponto de não mais duvidarmos da sua raiz e do seu sentido. Ela já nos foi dada objetivamente como algo exterior a nós e que nos oprime. Muitos pedem sua liquidação. Muitos tentam liquidá-la, situando-a como indisciplina da massa, percebendo-a no âmbito da racionalidade inferior, ou como poder originado do consumo, do capitalismo, do crime organizado – tráfico de drogas-, da falta de policiamento ou da falta de políticas públicas.

Pensar desta forma é, antes de qualquer coisa, negar que a violência pertence à esfera política da atividade humana. Depois, tentar explicá-la por lógicas ideológicas que nada ou quase nada falam de suas reais e verdadeiras matrizes é fechar os olhos para os acontecimentos históricos sociais brasileiros, como bem nos é recordado por Espinheira (1998, p. 24), quando nos diz que,

> Da independência à proclamação da Republica, e de lá até 1984, o Brasil sofreu surtos de dominação militar, de golpes. “Segurança nacional”, esse o lema que marcou a instituição da mais longa e recente ditadura, que ainda marca o exercício do poder no Brasil, que ainda dificulta a implantação de uma democracia estreitamente vinculada aos Direitos Humanos.

Estaria, portanto, explicada a raiz da violência enquanto fenômeno histórico social? Penso que ainda precisamos refleti mais três possibilidades de como se deu e está se dando a formação da estrutura social da violência na sociedade brasileira. A primeira baseada na narrativa popular, citada no corpo desta construção - senso comum; a segunda tentativa é a de

entender a narrativa erudita; a terceira buscar-se-á compreender a narrativa ideológica da hierarquização que sustenta o autoritarismo brasileiro: “sabe com quem está falando?”.

Como já dissemos anteriormente, na parte introdutória deste segundo capítulo, mesmo em discordância com o conhecimento oferecido do senso comum sobre as raízes da violência no Brasil, não podemos fechar os olhos para as narrativas oferecidas pelo mesmo. Segundo DaMatta, na narrativa do conhecimento do senso comum,

> [...] a violência não surge apenas como um fenômeno histórico ligado a certas instituições sociais e regimes políticos, mas, sobretudo como mecanismo social indesejável: uma ação espontânea, a imagem que mais aparece é a do descontrole que se expressa na briga, na agressão e no conflito, situações nas quais o informante visualiza dois ou mais seres humanos engajados em confronto físico. (1993, p.180).

Com base em narrativas apresentadas pelo discurso construído pelo senso comum, percebemos que o fenômeno da violência se apresenta como algo indesejado, sem intenção ideológica, estando sua origem histórica vinculada a algumas instituições sociais. Sendo a mesma, consequência da ação espontânea que se materializa em confronto físico envolvendo dois ou mais seres humanos.

Como bem nos ensina à narrativa apresentada pelo conhecimento do senso comum, “a violência é concedida como ação que configura ausência de entendimento, boa vontade, tranquilidade, estabilidade e confiança” (DAMATTA, 1993, p. 183). Segundo o mesmo autor (1993, p. 183), “ao lado disso, observa-se que a violência é concebida como algo pessoal e concreto. [...] algo voltado contra um ser humano [...]”.

Seguindo este raciocínio, uma das causas, DaMatta (1993), mais poderosas da violência, é o egoísmo. A violência vista assim desloca-se de ser compreendida como processo e mecanismo social, para ser vista como simplesmente atributo moral que, por um acidente, cai do céu. “Daí, certamente, sua associação com a desordem e a insegurança” (DAMATTA, 1993, p. 183).

Surge, por esta lógica, a leitura moral e cósmica do mundo e da violência. O uso da violência passa a ser dos mais fortes politicamente (economicamente) para os mais fracos, neste caso os pobres - categoria estrutural desde o início do tempo. Chama-nos a atenção que, “Talvez a ideia central deste discurso seja a de que a violência, como a dor, a doença, a sorte, os acidentes e a desgraça são incontroláveis, tendo uma distribuição desigual na nossa sociedade” (DAMATTA, 1993, p. 181-182).

Admitamos que os pobres sofram mais, que estejam mais vulneráveis à ação política de governo perverso, desumano. Mesmo admitindo-se – não é este o caso – que os pobres sejam menos felizes que os ricos, que sejam vítimas da violência, "Esse discurso da violência manifesta uma visão hierárquica da sociedade, a violência não tem uma relação fechada com certas categorias sociais" (DAMATTA, 1993, p. 182).

O discurso erudito, "não expressa o que o falar do senso comum acentua. Assim, é incisivo em relação à estrutura do sistema, mas nada diz que permita dar um sentido sociológico profundo à violência do dia - a - dia" (DAMATTA, 1993, p. 184). Quando aborda o econômico e o político, não diz como esses podem explicar a violência cotidiana. Esse mesmo discurso quer

> Explicar o assalto apelando para a pobreza e para a concentração escandalosa de renda é o mesmo que explicar a morte de uma pessoa invocando causas abstratas, quando o que precisa é saber porque aquela pessoa foi assaltada e morreu. (DAMATTA, 1993, p. 184).

As teorias eruditas, ao tentar explicar a violência, o fazem por [...] "mecanismos políticos abstratos [...]" (DAMATTA, 1993, p. 184). Com a tentativa de explicar a violência no Brasil, o discurso popular – senso comum – e o erudito são estampados em jornais, apresentados por televisões. Raras exceções problematizam a temática pela compreensão filosófica e sociológica da origem da violência.

Os dois discursos apresentados, tanto o erudito quanto o popular, por meio de narrativas, tentam explicar a violência a partir de duas formas fragmentadas de compreender o mundo, "contemplam o mundo social a partir da rua ou da casa" (DAMATTA, 1993, p. 186). Por esta lógica dual, "a nossa violência se relaciona com instituições como a vingança, o quebra-quebra e o 'sabe com quem está falando? '".

A violência no Brasil na forma como vem se institucionalizando, desde períodos históricos (Espinheira, 1994), aos nossos dias atuais, nas relações políticas, sociais e econômicas se justifica com base no autoritarismo político-econômico histórico do autoritarismo: "Quando estudei o "sabe com quem está falando? ", "disse que essa fórmula ritualística exprime uma reação violenta e autoritária, à impessoalidade e à universalidade da cidadania" (DAMATTA, 1993, p.189).

Neste terceiro discurso, compreende-se o autoritarismo expresso pela indagação, "sabe com quem está falando?". Esta revela-se como marca de uma sociedade brasileira, além de

hierarquizada, oferecedora e garantidora de privilégios para os que já os têm, origem das desigualdades de várias ordens. Surge desta postura uma sociedade marcada pela divisão e institucionalizada por uma diversidade de posturas éticas.

Resulta desta expressão, a busca desesperada e contínua de integração da ação política, econômica a social pela violência, "diria que a violência brasileira seria um modo desesperado, mas permanente de buscar a integração política e social de um sistema vivido e percebido como fragmentado, dividido e dotado de éticas múltiplas" (DAMATTA, 1993, p.188).

Tendo como base a análise apresentada por DaMatta (1993), onde nos apresentou um panorama da institucionalização da violência brasileira a partir de três narrativas. Compreendemos, a partir da análise apresentada pelo autor citado, que a violência no Brasil serve tanto para hierarquizar os iguais quanto para igualar os diferentes. Servindo também como um mecanismo fundamental para juntar a lei com a amizade pessoal e para revelar a trágica brutalidade da distância que temos que vencer para tornar o Brasil uma sociedade mais justa e mais capaz de ouvir a si mesma.

Por instante, atenho-me ao caminho metodológico-epistemológico tomado até o momento de construção teórica sobre a temática da violência enquanto fenômeno histórico social. Desse modo, compreendo que a violência é "como uma construção social, de uma sociedade perversa que propõe a perversão como uma conseqüência lógica de sua forma de ser" (ESPINHEIRA, 2004, p. 37).

Estaria situada a violência enquanto fenômeno histórico social? Estaria cumprido o objetivo de explicar os mecanismos históricos sociais de criação da violência? Por fim, o prometido foi cumprido: problematizar a existência do fenômeno histórico social da violência com base em recortes histórico, antropológico sociológico? Penso que sim.

Sem desconsiderar a existência de outras construções metodológico-epistemológicas tentando encontrar as raízes da violência em nossa sociedade brasileira contemporânea, acreditamos que a abordagem apresentada nesta pesquisa toma como sustentação do fenômeno da violência mecanismos do processo histórico social político humano. A partir destes, também, estamos construindo a sustentação teórica desta abordagem, pois são mediadores operantes na construção desta pesquisa.

Longe da tentativa de querer dissecar o fenômeno da violência, situamo-lo enquanto fenômeno social histórico pertencente à condição da existência humana. Por esta compreensão,

pensamos que tudo aquilo com que o ser humano entra em contato tem uma intencionalidade, onde se desenha como possibilidade a insurgência de um novo fenômeno social.

Banhados por este "mar" chamado de violência enquanto fenômeno histórico social, depois de termo-nos lançado em águas agitadas, profundas e complexas, porém, difíceis, mas, não impossíveis de serem atravessadas, nos lançamos agora em outras águas, do mesmo "mar". Desta vez para compreender a violência enquanto prática institucionalizada pelo Estado.

2.2 VIOLÊNCIA ESTRUTURAL SOCIAL, INSTITUCIONALIZADA PELO ESTADO

Neste tópico 2.2 versaremos sobre a violência de forma mais particular, compreendendo-a como prática estrutural social e institucionalizada pelo Estado brasileiro contemporâneo.

Antes de abordarmos a temática em questão, conceituaremos estrutura social e Estado. Metodologicamente, os passos desenhados serão: primeiro, compreendermos estrutura social; segundo, Estado; terceiro, discorreremos sobre a violência estrutural social, institucionalizada pelo Estado brasileiro contemporâneo.

O termo estrutura social, sendo um dos conceitos mais importantes das ciências sociais, é um dos mais difíceis de ser compreendido, isso por causa da complexa e dificuldade de ser definido. A maioria dos cientistas não define o tema com precisão. Segundo o Dicionário do Pensamento Social do Século XX:

> Embora este seja um dos conceitos mais importantes nas ciências sociais, em geral é difícil, uma vez que a maioria dos cientistas sociais não define o termo de maneira precisa, diferenciá-lo, em sua utilização, de expressões alternativas como organização social e sistema social. Estrutura pode ser definida como um corpo organizado de partes mutuamente ligadas. Na estrutura social, as partes são relações entre pessoas e corpos organizados das partes, pode ser considerado coincidente coma sociedade como um todo. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.276).

Provavelmente, a primeira tentativa de utilização do termo é datada de 1858, sendo utilizado por Herbert Spencer. Entretanto, a criação do conceito vem de outro período histórico e sob a responsabilidade de outro cientista social:

> A primeira utilização explícita da expressão estrutura social foi feita provavelmente por Herbert Spencer (1858). No entanto o conceito de estrutura social data de um período muito mais antigo, e é capital para Ibn Khaldun em seu livro Muqadimmah, escrito no final do século XV. (OUTHWAITE e BOTTMORE 1996, p. 276).

A partir desse entendimento, inicia-se entre os cientistas sociais a tentativa de definir conceitualmente o termo estrutura social. Não se conseguindo encontrar entre os mesmos um consenso geral. Pois, há a dificuldade em encontrar uma definição teórica precisa do termo, isso por causa de sua complexidade, extensão e das diversas formas de conceituações do mesmo.

Para alguns teóricos sociais, "Estrutura pode ser definida como um corpo organizado de partes mutuamente ligadas" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 276). Quando esses mesmos teóricos abordam, estrutura social, dizem que, nessa estrutura social, "as partes são relações entre pessoas e o corpo organizado das partes pode ser considerado coincidente com a sociedade como um todo" (OUTHWAITE e BOTTMORE 1996, p. 276).

Diante desta definição, nascem duas questões históricas teóricas ainda não consensualizadas no universo acadêmico, pela maioria dos cientistas sociais. Elas dizem respeito à natureza da estrutura social:

> A primeira questão diz respeito ao grau em que a estrutura social se baseia primordialmente no consentimento ou coerção. Em 1858 Herbert Spencer uniu a palavra estrutura à palavra função. Ao fazê-lo, invocou uma metáfora da sociedade como mecanismo humano. Essa analogia implica que todas as partes da sociedade são integradas e que cada uma delas serve para sustentar o todo existente. Uma vez que não há espaço para o conflito em tal analogia, segue-se também que a base da existência da sociedade é o consenso e não a coerção. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.276).

Parte dos teóricos sociais acreditava que a estrutura social se baseia ora no consenso ou na coerção. Ente os teóricos do século XX que compactuavam com este pensamento, podemos citar alguns como Max Weber (1922), Vilfredo Pareto (1916) e Robert Merton (1949). Enquanto tinha grupo que acredita ser á base da existência social o consenso e não a coesão.

Da discussão teórica sobre a natureza da estrutura social, nasce a problemática: ocorrem ou não mudanças na estrutura social? Outhwaite e Bottmore dizem que, "Todos os teóricos sociais têm reconhecido que, no decorrer do tempo, ocorrem mudanças na estrutura social" (1996, p. 277). Dizem ainda que, "Alguns teóricos encararam as mudanças na estrutura social como cíclica. Outros afirmam que a mudança social ocorre numa direção linear, e abraçaram teorias evolucionistas" (1996, p. 277).

Nada de precisão, mas de aproximação. Caso tenhamos que nos aproximar de uma das linhas de pensamento sobre a natureza da estrutura social, seja cíclica ou linear, antes

precisamos entender que o processo constituinte da estrutura da sociedade é histórico, portanto não é mecânico. Por mais que as estruturas sociais resistam no tempo e no espaço, nada nos garante sua existência de forma linear, estática no espaço e no tempo. Pois, não é mecânica a estrutura social, e sim, dialética, dialógica com todos os acontecimentos. Sua estrutura carrega, por natureza histórica, a complexidade social. Por esse entendimento, compreendemos que a estrutura da sociedade é complexa, podendo ser também cíclica, e, no processo histórico, alguns acontecimentos permaneçam, enquanto outros são substituídos.

O curso histórico que dá sustentação complexa (MORIN) à estrutural social não pode ser compreendido tal como no século XIX. Henri de Sinte-Simon, quando apostou na ideia de "que a estrutura social ocorre em direção única" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 277); tampouco como acreditou Marx, "que a mudança na estrutura social evoluía em única direção, e atribuiu ao modo econômico de produção o papel de força propulsora dessa mudança" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.227), mas enquanto evolução histórica social complexa com base em uma variedade de mecanismos, desde econômicos a fenômenos culturais.

Executada a missão da definição de estrutura social, cabe-nos uma segunda tarefa: definir um consenso mínimo do entendimento sobre o conceito de Estado. Para tanto, tomaremos como base que, "Há uma grande concordância entre os cientistas sociais quanto a como o Estado deve ser definido" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.257).

Diante dessa afirmação encontrada no Dicionário do Pensamento social do Século XX (1996), e com base na conceituação mais complexa, para não dizer composta, será iniciada a investigação sobre o conceito de Estado. Esta definição englobará três concepções de Estado:

> Primeiro, um estado é um conceito junto de instituições; estas são defendidas pelos próprios agentes do estado. A instituição mais importante do estado é a dos meios da violência e coerção. Segundo, essas instituições encontram-se no centro de um território geograficamente limitado ao que geralmente nos referimos como sociedade. Terceiro, o estado monopoliza a criação das regras dentro do seu território. Isso tende à criação de uma CULTURA política comum, partilhada por todos os cidadãos. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p.257).

Por esta definição, compreendemos a constituição do Estado não só como uma reunião de várias instituições, mas como também pertencente a uma sociedade, em sequência, criador de regras sociais. Por esta perspectiva, o conceito de Estado envolve instituições, sociedade (povo, regime político, sistema econômicos), geografia e suas leis.

Segundo os autores mencionados anteriormente: “É preciso enfatizar que a condição de estado é em geral mais uma aspiração do que uma realização efetiva” (1996, p.257). Haja vista que, historicamente, a maioria dos estados teve e tem dificuldades em manter suas sociedades civis sobre controle, além de criar mecanismos para exercer o monopólio da violência.

Os mesmos autores (1996, p. 257) dizem que, “a busca por parte de um estado da sua meta principal, a da segurança, fica normal e necessariamente incompleta devido à presença de sociedades maiores que ele não pode controlar.” Uma dessas sociedades, é “o sistema de estados, presente durante mil anos na história europeia e hoje característica daquilo que é genuinamente uma sociedade mundial organizada” (1996, p. 157); outra sociedade desse tipo é a do “CAPITALISMO, que tem nitidamente suas próprias leis de movimento” (1996, p. 257).

Realizadas as discussões sobre a condição do Estado, entre suas aspirações, a concretização destas e as dificuldades para a realização das suas metas faz-se pertinente problematizarmos o que Outhwaite e Bottmore denominaram como natureza de Estado. Para eles,

> A natureza do estado tem sido tema de debate intelectual e da política de poder do século XX. É possível identificar dois campos opostos principais, a saber, o liberalismo *anglo-saxão* e o de uma escola menos nítida, mais referida como a do realismo germânico (1996, p.257-258).

Representantes da corrente filosófica liberal *anglo-saxã viam* com ressalvas, com base em desconfiança, a natureza das atividades do Estado. Segundo alguns desses liberais: “Tudo o que é virtuoso é encarado como fazendo parte da sociedade, com as forças do estado sendo vistas como obstáculos que precisam ser reduzidos” (1996, p. 258). Esse mesmo pensamento diz que o papel mais ativo do Estado é o de um vigia noturno, “protegendo uma estrutura dentro da qual as forças de mercado podem então operar de acordo com a sua própria lógica” (1996, p.258). Percebe-se que essas explicações têm como ideia principal, o *laissez-faire,* que, por sua vez, desloca o foco do Estado para a sociedade, passando o Estado a ser compreendido, fundamentalmente, “como corporificação da sociedade organizada” (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258). Por esta visão, o progresso e a paz seriam uma conquista trazida pela independência da economia, pela expansão do comércio.

Este mesmo pensamento defendia um Estado praticamente ausente da vida social, um Estado que deveria garantir a sobrevivência econômica. Tal perspectiva de um mundo “a – social” de competição entre estados foi especialmente provável para a Alemanha

(OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258). A condição de Estado, em parte, foi alcançada pela Alemanha por meio das guerras - primeira e segunda guerras mundiais.

A tentativa de explicitar dos liberais,

> [...] como um estado "relativamente" autônomo poderia servir aos interesses do capital, proporcionando-lhe a infraestrutura necessária, levou a que fizessem perguntas que rapidamente fugiram ao próprio paradigma dos marxistas. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258).

É inegável, para uma boa parte dos estados e suas sociedades, de uma forma mais geral, em perspectiva histórica, que o pensamento dos liberais sobre o desenvolvimento econômico foi interrompido por alguns conflitos "geopolíticos entre 1914 e 1945, em que esse período transformou profundamente a vida social" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258). Tendo como referência o pensamento dos mesmos autores, "A diferente organização da estrutura de classes nas então Alemanha Oriental e Ocidental, para dar apenas um exemplo, foi resultado mais de um arranjo geopolítico do que de qualquer lógica interna às classes por si mesma (1996, p. 258)".

O referencial teórico aqui apresentado sobre o Estado nos adverte que o Estado está de volta. Este "novo" Estado faz-se novo por causa dos novos interesses que possibilita que aja avanço nos nossos conhecimentos:

> Tudo considerado, não há dúvida de que o "estado" está de volta. A ciência social tem, no entanto, o hábito lamentável de se encantar com novas abordagens, em vez de garantir que elas realmente nos ajudem a compreender o mundo. Felizmente, o interesse renovado no estado tem levado a avanço no nosso conhecimento [...]. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258).

Precisamos antes distinguir, "[...] entre os diferentes tipos de estados no mundo pré-industrial [...]" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258), para, em seguida, caracterizarmos o Estado que retorna. Os estados de origem pré-industrial eram, às vezes, poderosos demais e fracos demais em outras. Ou seja, "despoticamente poderosos, mas infra estruturalmente fracos" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 259) para garantir o surgimento de qualquer dinâmica capitalista.

Os estados do período pré-industrial criaram mecanismo de controle social construindo a ideologia de que qualquer força independente poderia minar sua força. Entretanto, o processo histórico e ação política revelaram:

> Em contraste, a civilização ocidental viu surgirem estados que eram poderosos e fracos nos lugares "certos" para o surgimento do capitalismo. Os limites e discricionariedade significavam que o estado não podia controlar de maneira definitiva os agentes capitalistas, enquanto que o aumento da receita do estado, resultante da colaboração com as classes superiores funcionando através dos parlamentos, permitiu que se proporcionasse uma justiça regularizada e, com o tempo, dinheiro decente. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 258-259).

As brechas estruturais dos estados pré-industriais permitiram o nascimento de novas características estruturais dos estados, a exemplo do sistema econômico capitalista. Ao mesmo tempo, o padrão europeu foi prejudicado por interferências externas possíveis a qualquer Estado isolado. Isso porque, Segundo Outhwaite e Bottmore, "os estados europeus eram duradouros e, em conseqüência, envolvidos em incessante concorrência uns com os outros" (1996, p.259).

No atual contexto, ficou insustentável para os governantes continuarem assumindo a postura de predadores. Assim, foram obrigados a compreender que, com base em confrontos para expulsar o capitalismo, criariam ônus econômicos com as guerras geopolíticas.

O Estado-nação prospera atrelado a era industrial, e por questão de sobrevivência e dominação econômica se desenvolve em colaboração com os capitalistas. Segundo Outhwaite e Bottmore (1993), pela postura de colaborar com o capitalismo nacional fornecendo uma maciça infraestrutura social de educação e de conciliação entre classes sociais, permitindo flexibilidade dos padrões do comerciário internacional, o Estado-nação organiza a nova sociedade capitalista dentro do Estado.

Esse novo Estado que surge rompendo com as barreiras do mundo pré-industrial, diante das decepções do Estado liberal tradicional, se estabelece com uma nova roupagem de Estado de bem estar – social, originando da *Grã-Bretanha*, utilizada em geral de maneira livre, esta expressão tornou-se amplamente difundida tanto nos circuitos jornalísticos quanto acadêmicos depois da Segunda Guerra Mundial. Ela,

> Visava descrever um estado que, em contraste com o "estado do vigia noturno" do século XIX, preocupado basicamente com a proteção da propriedade, ou com o "estado-potência" do século XX, preocupado basicamente, durante a Segunda Guerra Mundial, com a vitória total, utilizaria o aparato do governo para conceber, implementar e financiar programas e planos de ação destinados a promover os interesses sociais coletivos de seus membros. Destruiria aquilo que *William Beveridge*, que não gostava da expressão, chama de os cinco males gigantes: a escassez, a doença, a ignorância, a miséria e a ociosidade. (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 260-261).

Desenhava-se um estado preocupado, para além da vigilância militar das propriedades privadas e do fortalecimento econômico, com a vitória total sobre outros estados e desenvolvimentos sociais particulares. O Estado de bem-estar, "pode remontar à criação de "serviços sociais"" (OUTHWAITE e BOTTMORE, 1996, p. 261). Sua defesa no âmbito acadêmico foi feita pelo sociólogo T.H. Marshall. Segundo autores citados, o sociólogo em questão, afirmou

> que, enquanto as políticas de serviço social haviam sido encaradas até então como programas remediadores para tratar aos poucos dos problemas da sociedade, e não dos seus andares superiores, o estado do bem-estar havia começado a remodelar o edifício inteiro. O estado de bem-estar era a culminação de um longo processo que havia começado com a afirmação dos direitos civis, passando pela luta dos direitos políticos e terminando com a identificação e o estabelecimento de direitos sociais. (1993, p. 261).

O conceito de Estado de bem-estar, de perspectiva britânica, narrado acima, não atinge consenso em todos os países, a exemplo dos *EUA* e dos países comunistas. Na Alemanha, a expressão era sempre usada de forma pejorativa ou a partir do oportunismo do momento. A forma por completo do Estado de "bem-estar", segundo constatação de *Outhwaite e Bottmore* em suas pesquisas bibliográficas, tendo como interlocutor o sociólogo holandês *Pite Thones* (1962), não existia:

> "[...] elementos dele" poderiam ser encontrados em "uma forma mais isolada" na França, na Itália, na Alemanha Ocidental e nos Estados Unidos contemporâneo. Uma lista um pouco mais completa teria incluído a Suécia e Nova Zelândia. (OUTHWAITE e BOTTMORE 1993, p. 261).

Durante quase uma década, as críticas estabelecidas tanto sobre o conceito quanto a prática do Estado de "bem-estar" foram se agravando. Os agravantes piores ocorreram quando se constatavam questões problemáticas, tanto de ordem gerencial quanto econômica. As críticas eram que, por causa de gastos com o bem-estar social abrangente nos países que adotaram o modelo, pós Segunda Guerra Mundial, os custos econômicos estavam enormes. No período de 1970, a inflação fez subir as despesas, desse feito, esforços foram realizados para cortar os gastos públicos sociais e equilibrar a inflação. Assim, deram o nome a este contexto de a "crise do Estado do bem-estar":

> Nas palavras de um documento do governo britânico sobre segurança social (1988), "o suprimento por parte do estado desempenhou um papel importante em apoiar e sustentar o indivíduo; mas não deve desestimular a autoconfiança ou colocar - sendo caminho do suprimento ou da responsabilidade individuais." (1993, p.262).

É a partir deste contexto socioeconômico mundial que o Brasil, na contemporaneidade, economicamente e socialmente se inclui. Os custos com o bem-estar social são criticados e obrigam governos a recuar na construção de um Estado de "bem estar - social" forte para a sua população. Pelas medidas que vem sendo adotadas pelo Banco Mundial, o governo brasileiro, seguindo as políticas econômicas internacionais, reduz os investimentos em áreas sociais, desde educação, saúde, segurança a outras áreas. Esses são uns dos pontos ditados pela cartilha da política econômica neoliberal que países em processo de desenvolvimento econômico devem seguir.

Os interesses individuais brasileiros na contemporaneidade são colocados acima das sociedades, particularmente os direitos das classes pobres. Com base nas mudanças econômicas capitalistas, as mudanças estruturais sociais estão sendo construídas e mantidas. O Estado brasileiro não consegue realizar a promessa britânica de promover o bem estar social da maioria da sociedade.

Terminada nossas explanações sobre a compreensão conceitual da estrutura social e do Estado, resta-nos versar sobre a violência estrutural social, institucionalização pelo estado brasileiro na contemporaneidade.

Segundo Milton Santos (2003, p.55), "Fala-se, hoje em violência, e é geralmente admitindo que é quase um estado, uma situação característica do nosso tempo". Mas,

> Todavia, dentre as violências de que se fala, a maior parte é, sobretudo formada de violências funcionais derivadas, enquanto a atenção é menos voltada para o que preferimos chamar de violência estrutural, que está na base da produção das outras e constitui a violência central original. (SANTOS, 2003, p. 55).

Não podemos fazer mais confusão sobre a compreensão da violência e sua raiz, questões mais acima abordadas. Aqui, nos reconhecemos representados por SANTOS (2003), quando este localiza a violência estrutural em nosso tempo como base de produção de outras violências:

> [...] a violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos [...]. (SANTOS, 2003, p. 55).

A estrutura social da violência no Estado se estabelece pelas presenças conjunturais, "nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e

da potência em estado puro" (SANTOS, 2003, p. 55). Por esses mecanismos, a violência se instaura e se amplia sistematicamente de forma perversa na estrutura social do Estado brasileiro.

Em complemento ao pensamento de SANTOS (2013) sobre a estrutura da institucionalização da violência no estado brasileiro, Espinheira nos indica

> [...] que a ausência da mediação do estado é uma das condições favoráveis ao desenvolvimento da violência, ou da constituição de modos violentos de ser, mas também a decomposição do modelo de organizações sociais da sociedade industrial que aguça o desemprego. (2004, p.15).

É notório que tanto Santos (2003) quanto Espinheira (2004), ao falarem da institucionalização da violência na estrutura social do Estado, apontam várias razões, entre essas, as brechas criadas pelo Estado, em âmbitos internacional e nacional, como facilitadoras da institucionalização da violência.

Os autores mencionados localizam as brechas dentro do contexto sociopolítico e econômico em perspectiva internacional e nacional. Enfatizam especificamente problemáticas trabalhistas, econômicas e de concorrências ditadas pela política econômica globalizante, implantada no Brasil desde 1990. Pela globalização, a competição conflituosa é mais acentuada e perceptível em quase todos os estados nacionais que deveriam promover o bem-estar social.

Mesmo divergindo em alguns pontos, entende-se aqui que estrutura social se constitui enquanto processo histórico social complexo produtor de variados mecanismos econômico, sociais, políticos, judiciais entre outros. Sendo esses a base de sustentação de um Estado, de sua sociedade, de seu território geográfico e de seu povo. Vez ou outra esses mecanismos são utilizados para coibir, coagir ou para promover o bem estar social. Segundo Espinheira,

> a violência deixa de ser vista como resultante de comportamentos desviados ou de "maldade" das pessoas, para se configurar como uma condição de vida, forma de estar-no-mundo, estilo de vida em permanente tensão e isso, em grande parte, se deve à omissão, do Estado, ou ainda, o crime perpetuado pelo Estado no morticínio cotidiano que faz com que a polícia seja temida pela maioria dos moradores, a violência é uma construção política e politicamente se expressa na representação das desigualdades sociais e diferenças culturais. (2004, p. 26).

Estruturalmente, a violência é compreendida como uma forma de ser, uma das formas das pessoas se colocarem no mundo. Pois, no cotidiano social não há a eficácia da mediação deste fenômeno por parte do Estado brasileiro. Para piorar ainda mais a disseminação deste fenômeno conhecido como violência, o Estado por meio de algumas de suas instituições, se torna ineficaz na contenção deste fenômeno social que dissemina por toda sociedade. Uma das,

se não a única, forma de mediação do chamado Estado – de bem estar social, a esta violência estrutural social se faz pela política de segurança pública, onde policiais bem armadas entram em bairros periféricos levando mais insegurança que segurança. Desta forma, compreende-se que, "A violência do Estado se manifesta na forma precária de atendimento à saúde, à educação, ao lazer e, evidentemente, à segurança pública" (ESPINHEIRA, 2004, p. 26).

A violência estrutural permeia várias áreas das políticas sociais, a exemplo da saúde, educação, cultura, segurança. A omissão ou indevida intervenção do Estado nessas áreas sociais chave se tornam mais uma forma de produzir a violência, por meio de suas instituições e institucionalizações. Compreende-se como institucionalização qualquer ação repetidamente moldada por um padrão habitual. Segundo Berger e *Luckmann* (1998, p. 77), "O hábito implica, além disso, que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico". Isso quer dizer, que as ações são justificadas com base no hábito, costumes, tradição, e não justificadas por reflexões filosóficas, compreensões sociológicas e com base na justiça restaurativa.

Segundo os mesmos autores (1998, p.78): "A formação de hábitos acarreta importante ganho psicológico de fazer estreitarem-se as opções". O hábito, enquanto moldagem da ação humana, torna as atividades repetidas pelo mesmo formato. Continuam: "No que se refere aos significados atribuídos pelo homem à sua atividade, o hábito torna desnecessário que cada situação seja definida de novo, etapa por etapa" (1998, p.78).

Os hábitos coexistem com a institucionalização, "que ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por atores" (BERGER e LUCKMANN, 1998, p.79). Para construir as institucionalizações das ações, é preciso haver as tipificações das ações habituais compartilhadas por todos os membros do grupo da mesma forma. As instituições implicam, além disso, "a historicidade e o controle" (BERGER e LUCKMAN, 1998, p. 79). Segundo os sociólogos *Berger e Luckmann* (1998, p. 79), "As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada". Assim, as instituições têm sempre uma história, construída pelos seres humanos.

> Um mundo institucional, por conseguinte, é experimentado como realidade objetiva. Tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica. Já existia antes de ter nascido e continuará a existir depois de sua morte. (BERGER e LUCKMAN, 1998, p.86).

Historicamente, o Estado brasileiro dissemina a violência por suas instituições. O poder se institucionaliza de forma hierarquizada e produz violência. Por muitos anos, compreende-se que poder e violência são a mesma coisa. Por este hábito, tipificaram e institucionalizaram a violência como se fosse poder.

As suas instituições deixam de ser instituições e se tornam a violência em estado puro - forma mais desumana que pode ser pensada e, quando o poder institucional não mais promove a mediação do fenômeno social da violência.

Se o poder institucionalizado pelo Estados e ausenta dos bairros populares ou age como violência institucionalizada por suas instituições qual será o poder a ocupar esses espaços geográficos? O trafico de drogas e a violência produzida pelo mesmo?

A vida cotidiana sempre será motivada por interesse e disputa competitiva, seja por lugar nas filas, no transporte coletivo, nas matriculas escolares, postos de saúdes entre outras de interesse dos donos dos capitais. O Estado- nação precisa desenvolver mecanismos sociais que operem para que a vida cotidiana dos cidadãos e cidadãs possa fluir com os menos transtornos sociais de tensões e conflitos, "mas estes não são evitados e frequentemente exercem sobre as pessoas – sobretudo as de baixa renda – pressões que ultrapassem os limites de suportar e as sacrifiquem" (ESPINHEIRA, 2004, p. 31).

2.3 VIOLÊNCIA E SUA REPRODUÇÃO PELA ESTRUTURA DO TRÁFICO DE DROGAS

Concluída a discussão sobre violência estrutural social, institucionalizada pelo Estado brasileiro, resta-nos apresentar a violência e sua reprodução pela estrutura do tráfico de drogas. Didaticamente, contextualizaremos o processo sóciohistórico de institucionalização da comercialização ilegal das substâncias psicoativas - popularmente conhecidas como drogas - em âmbito internacional; o fenômeno tráfico de drogas no cenário nacional brasileiro - surgimento e sua estrutura social -, e, em última instância, discutiremos a violência reproduzida pelo tráfico de drogas.

Esta temática será abordada em diálogo com as ciências sociais, a exemplo da antropologia, sociologia e da história, a partir da história profissional e acadêmica do

pesquisador, que fecundará a base de sustentação da temática pesquisada. Como bem nos adverte Velho (1994, p. 28):

> Um cientista social que trabalha seriamente, com um mínimo de rigor, deve se proteger de visões preconceituosas e etnocêntricas. Esta é a lição básica da antropologia. A noção de cultura valoriza a rede de significados, a construção social da realidade, a identificação do arbitrário e a percepção das diferenças de visão de mundo e estilo de vida. Isto tem sido fundamental para buscar entender não só as diferenças entre sociedades mas, cada vez mais, nos nossos tempos, a heterogeneidade interna das sociedades complexas e contemporâneas como a brasileira.

Por esta perspectiva, pretendemos refletir sobre o "mundo das drogas" ou "fenômeno tráfico das drogas", de forma a negar a lógica da visão preconceituosa, maniqueísta, defensora da posição dual construtora de dois mundos: o representando o bem e o que representa o mal. A intenção é a aproximar-se criticamente desse "mundo", não como problema milenar mundial de massa, mas como fenômeno sociocultural histórico problemático de nossa sociedade atual.

Por assim pensar, dialogaremos, inicialmente, com a perspectiva apresentada por (SHECAIRA, 2014, p. 334):

> como problema social massivo, o uso problemático das drogas ilícitas é um processo moderno e coincide com a expansão colonial europeia e com a consolidação do capitalismo (Gamella, 2012). Além disso, o processo tecnológico modificador do uso de drogas tradicionais, com o desenvolvimento das indústrias químico-farmacêuticas, potencializou as consequências de seu uso.

O aprendizado tirado desta posição de *Shecaira*[14] é que a forma como conhecemos o "mundo das drogas" com todo o seu mecanismo, desde produção, comercialização, assim como suas consequências, é do tempo moderno. O mesmo autor nos diz que foi na segunda metade do século XIX, que o uso das drogas ilícitas passa a produzir resultados graves, impondo "uma exploração não imaginada anteriormente" (2014, p. 335).

Partindo deste pressuposto, antes de qualquer tentativa, precisamos nos aproximarmos do entendimento de mundo pelo viés das ciências sociais. Como bem nos explica Velho: "Nas ciências sociais, o conceito/noção de mundo vincula-se principalmente às obras de *George Simmel e Alfred Schtz*" (1994, p.23). Ambos sugerem, segundo Velho (1994, p.23), "a possibilidade de classificar e identificar domínios da realidade que se distinguiram mediante fronteiras sociológicas e descontinuidades culturais".

[14] Professor titular de direito e criminologia da USP.

Pensando em consonância com Velho (1994), no caso da sociedade contemporânea, o processo de complexificação e diferenciação é uma possibilidade para multiplicar não só os espaços de domínios sociais, como os simbólicos, conceituados genericamente de “mundos”. Por esta explicação, justifica-se a existência de um “mundo das drogas” como o senso comum o denomina.

Este “mundo” surge a partir de representações sociais e simbólicas. Por este entendimento, há formas variadas de “mundos”, socioculturais e históricos, não como existências dadas, mas como formas sociais de se relacionar e de construções simbólicas.

Tomando emprestado do senso comum a terminologia “mundo das drogas”, problematizaremos a possibilidade da existência desses “mundos” sociologicamente comuns, vinculados às redes sociais responsáveis por organizar sua funcionalidade. Sobre

> a existência de um “mundo das drogas” vincular-se-ia à observação de redes sociais que organizam sua produção, distribuição e consumo, bem como a conjunto de crenças, valores, estilos de vida e visões de mundo que expressariam modos particulares de construção social da realidade. (VELHO, 1994, p. 23).

Ao nos referirmos ao comércio ilegal de substâncias psicoativas, remeteremos sempre ao “mundo das drogas” ao fenômeno do tráfico de drogas. Não só por serem as nomenclaturas abrangentes, mas por nos oferecerem uma compreensão mais densa do comércio ilegal das drogas. Em ambas as perspectivas, tomamos como base a compreensão oferecida por Velho (1994), quando pensa sociologicamente o termo “mundo das drogas”.

O fenômeno tráfico de drogas é composto por redes sociais, constituídas de valores organizacionais, estruturais e sociais - desde visão de mundo a estilo de vidas – heterogêneos. Mesmo sendo hipotético, é preciso considerar a organização estrutural do “mundo das drogas”. Como nos chama atenção Velho. (1994, p.23-24):

> Embora seja possível, em termo genérico, estabelecer tal recorte, parece-me essencial caracterizar a heterogeneidade de um hipotético “mundo das drogas” dentro da amplitude da sociedade contemporânea. Isto aparece, por exemplo, quando pensamos em uma aldeia do altiplano boliviano, em traficantes internacionais de diversos procedimentos e em centros de consumo em cidades como Nova York, Paris ou Rio de Janeiro. Dentro dessas grandes metrópoles, por sua vez, identificam-se variados grupos, categorias sociais e indivíduos que consomem drogas de modo diferente.

O “mundo das drogas”, como se apresenta estruturalmente no cenário internacional em quase todos os países do mundo, a exemplo *dos EUA, Itália, Rússia, México, Japão, Colômbia*, Brasil, entre outros, é um fenômeno sócio histórico da contemporaneidade global capitalista.

Mas, bem pouco ou quase nada sabemos quanto á origem de sua proibição. Em diálogo com *Shecaira*, podemos perceber que, ao contrário do que muitos pensam, não foram os EUA os primeiros a criarem a proibição. Segundo o mesmo:

> O grande fenômeno do proibicionismo, hoje existente como decorrência das normas internacionais, tem seu inicio com a proibição do álcool. Ao contrário do que muitas vezes se imagina, a pauta proibicionista passa a ser desenhada na Inglaterra. Em 1690, o governo e setores industriais ingleses passam a fomentar a produção da genebra – ou gim -, em função da grande produção de grãos e para fazer frente ao vinho francês que chega ao país em larga escala. Em poucas décadas, as destilarias se multiplicam e o consumo de genebra, especialmente nas classes baixas, acontecia em larga escala. Na década de trinta do século XVIII, o problema social estava instalado. A existência de hordas de miseráveis, sem qualquer perspectiva imediata de conforto pessoal, favorecia o consumo [...]. (Em 1736, o Parlamento aprova a Gin Act, uma lei que taxa de forma tão dura o destilado que torna praticamente impossível seu consumo legal (Gamella, 2003). (SHECAIRA, 2014, p. 336).

A *Inglaterra*, a partir da sociedade moderna, cria a primeira lei proibicionista, colocando a primeira droga, conhecida popularmente como álcool, na rota de ilegalidade. Semelhante fenômeno ocorria com os norte-americanos quando, anos depois, criam a Lei Seca. Em 1758, segundo o mesmo autor, em função de uma carestia de grãos, houve a proibição da destilação da *genebra*. Nos países criadores das primeiras leis proibicionistas, inscreve-se de que tais proibições são consequências da situação de miséria, o que leva a população pobre a fazer consumo sistemático de bebidas alcoólicas.

Influenciados pelos fenômenos ingleses,

> [...] no século XVIII surgiu nos Estados Unidos um movimento contra o uso do álcool, liderado pelo metodista John Wesley. Em 1784, os metodistas proibiram o uso e venda de bebidas alcoólicas, seguidos por presbiterianos, batistas e universalistas. Em 1791 foi promulgado o *Revenue Act*, que taxava duramente o funcionamento das destilarias. (SHECAIRA, 2014, p. 336).

As lutas movimentadas por grupos religiosos para proibir o uso de bebidas alcoólicas nos *EUA* datam de 1830. Este movimento ficou conhecido como “busca de temperança”. Muitos fazendeiros se colocaram contra esta proibição, surgindo então um movimento organizado por eles intitulado de “Rebelião do Uísque”. Uma série de violências surge também a partir deste fenômeno.

Na virada do século XIX para o XX, a postura de repressão contra o uso de drogas aumentou: "A Liga *Anti* Bar (*Anti-Saloon League*), criada em 1895, foi a percussora da Liga Mundial contra o Alcoolismo (cuja sigla em inglês é *WLAA*) " (*SHECAIRA*, 2014, p. 337). Iniciada na Inglaterra, a luta proibicionista contra o uso do álcool é mantida pelos *EUA*, que a expandiu pelo mundo.

O auge da "temperança" foi em 1919, quando, "por meio da 18ª emenda à Constituição (*Volstead Act*), o comércio de álcool foi proibido nos Estados Unidos" (*SHECRAIRA*, 2014, p.337), se estendendo à cerveja após a Primeira Guerra mundial. A Lei Seca não foi eficaz na proibição do álcool, o seu tráfico continuou a crescer, assim como o seu uso. Muitos impérios são construídos pelo comércio ilegal do álcool. Diante da crise econômica de 1929, a Lei Seca chega ao seu fim em 1933.

Logo após a revogação da Lei Seca, segundo *Shecaira* (2014, p.338), começa a discussão sobre a proibição da maconha:

> Tal lei proibiu o consumo da *cannabis* nos EUA, representando assim um marco de uma política de proibicionismo da planta que se alastrou na década de 1930 no país. O curioso nessa proibição é que a única pessoa da área médica consultada para embasar a criminalização foi William Woodward, Presidente da Associação Nacional de Medicina.

Com a proibição do álcool nos *EUA* começa sua campanha contra a maconha como é conhecida popularmente a folha da *cannabis*. A *ONU* a coloca em sua lista proibicionista em 1948, passando a fazer parte da lista das substâncias psicotrópicas proibidas. *Shecaira* (2014, p. 338), ao se interrogar sobre os ganhos com a proibição do álcool e de outras substâncias, afirma que esse processo nos ensina que "o maior crescimento da criminalidade organizada internacional está associado aos ganhos existentes com o tráfico ilícito de drogas".

Muitos países em convenções saem juntos a toda velocidade para criar uma lei internacional para tornar não só a *cannabis* proibida, mas, como também, outras sustâncias psicotrópicas. O processo sóciohistórico de institucionalização da comercialização das substâncias vistas como ilegais, como conhecemos hoje, surgiu das várias convenções realizadas por vários países para tornar as drogas ilegais.

Assim, no cenário internacional, começa a surgir o comércio ilegal de drogas, de forma interligada e interdependente: "Como já disse, a existência de um tráfico internacional de drogas não permite essa visão de universos autônomos e estanques" (VELHO, 1994, p. 29).

Tanto a produção quanto a comercialização de substâncias psicotrópicas, como cocaína, heroína, maconha, entre outras, tornam-se ilegais, tanto sua produção, comercialização, quanto seu uso, no século XX:

> Há cerca de um século praticamente nenhuma droga, de uso medicamentoso ou não, era objeto de controle, quanto mais sujeito à criminalização. No entanto, ao longo do século XX, praticamente todos os países do mundo viriam implantar políticas mais ou menos repressivas em torno do uso de certas drogas. Exceções à parte, tais políticas caracterizam-se pela criminalização da produção, do tráfico e do uso de drogas com propósito não terapêutico e pela crescente ampliação das substâncias. Não é à toa que a criminalização de certo conjunto (de uso) de substâncias se deu em conjunção com a invasão farmacêutica e com o crescimento da importância social das atividades biomédicas. Também não é à toa que a restrição do sentido do vocábulo drogas tenha sido contemporânea desses processos. (VARGAS, 2008, p. 55).

Segundo *Lemguebr Boiteux*, a partir de 1910, a proibição da produção, comercialização e uso se torna caso de proibição internacional. Assim, no cenário internacional, a tentativa de controle sobre as drogas foi:

> A partir de 1910 começam a proliferar convenções internacionais visando a instituir o controle penal sobre as drogas ilícitas, com a expectativa de redução do consumo, da venda e da circulação de determinadas substâncias psicoativas, por meio, justamente, da repressão penal. Entre os trabalhos mais recentes estão a Convenção Única sobre Entorpecentes de 1961, elaborada pela ONU e ainda em vigor, que pretende "livrar o mundo das drogas". Ao documento de 1961 seguiram-se a Convenção de Drogas Psicotrópicas de 1971, o Protocolo Adicional de 1972 e a Convenção contra o Tráfico de Drogas de 1988. Do ponto de vista normativo, todas as condutas que envolvem determinadas drogas, arbitrariamente classificadas como ilícitas, foram proibidas e criminalizadas. (2014, p.358-359).

Os *farmacologistas* consideram drogas qualquer substância capaz de alterar o funcionamento normal de um organismo. Semelhantemente a este pensamento, os gregos antigos, ao se referirem à palavra *pharmákon* a identificavam com tudo o que altera as condições normais do cérebro, desde veneno, maconha, cocaína e outras substâncias. Eles entendiam que nenhuma substância era boa ou má em si. A Organização Mundial de Saúde, quando se refere a substâncias que afetam a mente e os processos mentais, mencionam o álcool e as drogas, sendo psicotrópicos aquelas que atuam sobre o nosso cérebro, alterando de alguma maneira o nosso psiquismo, como álcool, maconha, *LSD*, cocaína, entre outras drogas ilegais.

Como já relatado acima, nos anos entre 1961 e 1971, com o tratado da Organização das Nações Unidas, países a exemplo dos *EUA, Inglaterra, Espanha*, entre outros, ganham força e começam a controlar a produção e a comercialização das drogas ilícitas no canário internacional. Entram para a lista de proibição mais de 100 substâncias psicotrópicas. Na

convenção de 1971, a palavra *narcótico*[15] foi politicamente construída no mesmo caminho. Nesta mesma convenção, intitulada: "Convenção sobre Substâncias *Psicoativa*", álcool, tabaco e cafeína não foram citadas nos documentos. Mesmo na contramão do que pensa a OMS, quando se refere a drogas, compreende-se aqui nesta reflexão a droga como todas as substâncias psicoativas que causam alterações psíquicas.

As primeiras leis criadas de controle das drogas são datadas de antes do século XX. Entretanto, o "mundo das drogas", tal como está estruturado hoje, é um fenômeno novo do final do século XX que, de forma global, possibilita a surgência de figuras em âmbito internacional e nacional, a exemplo de Pablo Escobar, Carlos *Lehder*, Santiago *Meza*, Fernandinho Beira Mar, Marcinho, entre outros.

Segundo estudiosos do assunto "mundo das drogas", com a criminalização da comercialização e do uso de substâncias hoje consideradas ilegais há, um significativo crescimento de fenômenos sociais correlatos no mundo inteiro. A cada dia, tanto a violência quanto as pessoas presas em consequência da forma como se estrutura a política do tráfico de drogas na contemporaneidade, vêm crescendo muito. Segundo *Lemguebr e Boiteux*, "Em praticamente todos os países o número de presos por crimes relacionados a drogas cresce em grandes proporções e isso não altera nem os níveis de consumo nem a violência associada ao tráfico de drogas" (2014, p. 358).

Diante do exposto, até o momento percebe-se que a proibição do fenômeno do tráfico de drogas no cenário internacional não só repercute no Brasil, como faz com que ele entre na guerra contra o crime organizado. Como mais uma das combatentes contra o comércio ilegal das drogas, a sociedade brasileira se vê diante de mais três fenômenos: o crescimento da violência, o envolvimento de mais jovens em práticas criminosas – como comercialização de drogas, assassinatos e outras - e o crescimento de presos. Sobre este fenômeno:

> Segundo a inspiração norte-americana, o Brasil tinha, em dezembro de 2012, a quarta maior população prisional do mundo, com mais de meio milhão de homens e mulheres privados da liberdade, exatos 549.577, segundo dados do Ministério da Justiça (Infopen). A população prisional no país triplicou em 15 anos, mas o número de presos condenados por tráfico de drogas triplicou em apenas 5 anos, basicamente devido ao endurecimento da legislação penal. Em dezembro de 2012, havia nas prisões brasileiras 127.149 homens e mulheres condenados por tráfico de drogas. Só entre 2005 e 2012, o número de presos por tráfico passou de 9% para 23% da população penitenciária. (LEMGRUBER e BOITEUX, 2014, p 359- 360).

[15] Segundo os gregos antigos*: narkotikos* - aquilo que adormece.

O fenômeno tráfico de drogas se tornou um dos principais problemas sociais do Brasil contemporâneo. Nas pequenas, médias e grandes cidades há pessoas envolvidas com este fenômeno. Como prática criminal, mais intensamente pode ser registrada desde a década dos anos 1990 – entrada do Brasil no cenário internacional global.

Diante da proibição do tráfico de drogas, suas atividades comerciais clandestinas se tornam criminosas. Juntamente com esse fenômeno histórico social, cresce a violência nos territórios brasileiros, sem deixar nenhuma concentração urbana fora da rotatória do seu alcance. Segundo Zaluar (1996, p. 54):

> Nesta linha de raciocínio eu creio que estava certa ao afirmar a necessidade de entender essa onda recente de violência não apenas como efeito das camadas culturais da violência costumeira no Brasil, mas dentro do panorama do crime organizado internacionalmente, do crime também ele globalizado, com características econômicas, políticas e culturais *sui generis*, sem perder algo do velho capitalismo da busca desenfreada do lucro a qualquer preço.

Longe de querermos explicar o surgimento do tráfico de drogas, assim como o aumento de sua amplitude comercial pela pobreza, mesmo porque se na pobreza estivesse a explicação do surgimento desse fenômeno, assim como de sua razão de ser, todos os jovens envolvidos com o tráfico de drogas moradores nos bairros periféricos brasileiros estariam ricos, assim como suas famílias. E não é isso que vemos nas periferias, tampouco nas CASE's onde muitos dos jovens internados por envolvimentos com o tráfico estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

Isso porque, entre várias revelações descobertas com a pesquisa sobre o tráfico de drogas, descobrir ser o mesmo o terceiro comércio ilegal mais rentável do mundo, só perdendo para o tráfico de órgãos humanos e o tráfico de armas. Não partimos, aqui, da defesa do surgimento do "mundo das drogas" ligado a pobreza, tampouco como uma atividade de pobres, pois, se assim fosse quem nascesse na periferia e se envolvesse com o tráfico de drogas não seria mais pobre. Quem controla o "mundo do tráfico" não mora na periferia.

O tráfico no Brasil não se explica pela pobreza. Pensar assim, "significa também reforçar a opção preferencial pelos pobres que a polícia e a Justiça brasileiras já fizeram há séculos" (ZALUAR, 1996, p.57).

Segundo a mesma autora (1996, p. 57):

> As atividades criminosas organizadas, polivalentes que se valem do tráfico de drogas ilegais como o assalto e o sequestro, enriquecem muito uns poucos que levam os milhões assim ganhos para bem longe, para alguma fazenda em algum lugar remoto no interior do país ou para um dos muitos paraísos fiscais da economia globalizada.

Na estrutura social operante do tráfico de drogas no Brasil, estão grandes latifundiários e grandes empresários. Esses constroem relações políticas e econômicas, nacional e internacionalmente, com o objetivo de manter os negócios das drogas ilícitas aquecidos. Em segundo escalão, como parte da estrutura de funcionamento do tráfico no Brasil, estão os vendedores, conhecidos como *os delivery*, da classe média, que vendem em casa, geralmente para os iguais da mesma classe ou superior. Na parte final da estrutura, na última posição, estão muitos dos moradores de bairros pobres periféricos do Brasil, particularmente no estado da Bahia. Esses estão, também, envolvidos com a estrutura do tráfico de drogas, desde o uso a sua venda.

Qualquer organização precisa de uma estrutura mínima para funcionar. Sendo o "mundo das drogas" uma organização de âmbito internacional e nacional, criminosa e sem regulação pelo Estado, existem, entre os grupos que operam o seu comércio, disputas em que cada um tenta resolve do seu jeito:

> Em territórios com forte presença de gangues e grupos criminosos territorializados, os motivos banais podem ensejar uma infindável história de vinganças, retaliações, vendas, conflitos e chacinas de toda a sorte (BEATO e ZILLI, 2014, p. 87).

Em qualquer território onde opera o tráfico de drogas ou "mundo das drogas", existe uma estrutura seguida em quase todos os países, pela qual quase toda a dinâmica do "mundo das drogas" é organizada, com importação, exportação, comercialização, defesa das bocas, cobranças de devedores e outras atividades. Aqui no Brasil, a estrutura organizacional não é diferente.

Cada pessoa ou grupo de pessoas dos bairros periféricos envolvidos no "mundo das drogas" obedece, mesmo sem conhecer, a uma estrutura que simbolicamente possibilita que sejam vistos como "alguém". Mesmo os pequenos "traficantes" jovens, não conhecendo o gerente geral – braço direito do chefe – dono de todo o comércio, sabem que ele existe, assim como também sabem que existe um grupo do qual eles fazem parte.

A estrutura do "mundo das drogas" é composta pelo gerente geral – aquele recebe as mercadorias do chefe maior e repassa-as para todos os gerentes das bocas. Cada boca, onde

cada droga é comercializada, tem um gerente particular. Os gerentes de cada boca de droga são comandados pelo braço direito do chefe, o gerente geral.

Cada gerente de droga tem sua equipe de cargueiros/*deliverys*. São jovens que transportam as drogas para cada boca. Esses ganham por viagem, pagos diretamente pelo gerente geral. Para que as drogas cheguem ao usuário, tem-se a figura do vapor, que leva a substância para os consumidores em determinados pontos estratégicos na comunidade ou para fora dela. Cada vapor fica com um tipo de droga e se reporta ao gerente da boca.

Existe também o papel de vigia, conhecido também como "falcão" por MV Bill[16]. Ele vigia a entrada das comunidades para avisar aos grupos do comércio ilegal de drogas quem está chegando. Destes, quem se destacar é promovido a vapor. Na hierarquia, vapor é mais que vigia de boca.

Por último, na organização do funcionamento do comércio ilegal de drogas, vêm as figuras do segurança e do estagiário. Os seguranças – conhecidos também como soldados do tráfico são contratados diretamente pelos gerentes para proteger os pontos de vendas. Geralmente são os seguranças do tráfico, segundo Velho (1996, p. 18):

> Nas favelas, na periferia dos grandes centros urbanos e nos conjuntos habitacionais [...] compostos predominantemente por jovens, que passam a exercer, em muitos casos, um controle efetivo sobre essas áreas da cidade. Através do tráfico passam a ter acesso a armas de todos os tipos, com as quais exercem seu poder e travam verdadeiras guerras com seus competidores.

Esses passam a ter certo poder que sozinhos não teriam. Sem a estrutura do "mundo das drogas", não teriam dinheiro para comprar armas nem outros objetos de consumo. Os jovens "seguranças" são contratados pelos chefes do comércio, objetivando formar seu exército particular ou popularmente conhecido como "bonde", para proteger a organização criminosa.

A cultura do mundo do crime organizado também é composta de "estagiários"- geralmente são crianças prestando favores para os gerentes das bocas. Essas exercem atividades auxiliares como comprar comidas, roupas, entre outras e aprendem como funciona desde cedo a cultura do "mundo das drogas".

[16] Um dos criadores do livro e documentário, "Falcão, meninos do tráfico de drogas. Ele é um dos rapper mais influente do Brasil. O mesmo também transita pela política e pelos movimentos negros. Ganhou Prêmio de organizações como: Unesco – Categoria Juventude, de Direitos Humanos, concedido pelo Ministério de Justiça, e o Cidadão do Mundo, pela ONU, entre outros.

A institucionalização do tráfico de drogas nas periferias do Brasil, especificamente nas do estado da Bahia, obedece a uma lógica hierarquizada do "mundo das drogas". Essa obediência hierárquica geralmente é garantida pela arma de fogo e em forma de torturas. A forma de vida levada pelas facções criminosas do tráfico de drogas, muda a dinâmica de vida de muitos moradores das diferentes comunidades espalhadas na Bahia. Segundo Zaluar (2006, p. 142):

> A arma do bandido da área vira uma armadilha quando oferecida a um jovem desafiado ou humilhado por um bandido de outra área. Quando assim provocado, o jovem se vê tentado a tomar a arma emprestada, o que o leva a entrar num "circuito de trocas" (de tiros) implacável na exigência de retaliação. Este seria o primeiro passo para cair numa engrenagem que não controlam: a das quadrilhas de traficantes de tóxicos e da polícia.

Existe uma forma nova de violência instaurada nas periféricas do Estado brasileiro, principalmente nas da Bahia, até antes de 1990 nos relatos históricos oficiais, implantada pela estrutura que acabamos de apresentar. A forma de organização do tráfico de drogas, para assegurar a comercialização lucrativa do mercado ilegal de drogas, faz imperar um tipo de violência diferente até hoje. Segundo *Sapori* (2014, p. 344):

> A violência sistêmica, que está relacionada à dinâmica do comércio das drogas, especialmente as drogas ilícitas. Incluem-se aqui disputas territoriais entre traficantes rivais, afirmação de códigos de condutas no interior dos grupos de traficantes, eliminação de informantes, punições por adulteração de drogas, punições por dívidas não pagas, entre outros conflitos que emergem no processo de comercialização do produto.

A nova forma da presença da violência em espaços urbanos denominados de periféricos, como bem relatado por Sapori - violência sistêmica -, a cada dia constrói valores morais e regras de condutas nos bairros periféricos fora do controle do Estado. Segundo Velho (1996, p.21): "A crise e quebra de valores comuns evidencia-se pelas descrições e relatos de extrema violência e crueldade em várias situações como sequestros e guerra entre quadrilhas". Mesmo não sendo as vítimas dos sequestros os moradores dessas comunidades este fenômeno também atinge os moradores com a violência sistêmica, quando os policiais fecham as comunidades para saberem onde estão as pessoas sequestradas.

Na linha principal de execução da violência sistêmica estão os jovens dos próprios bairros, "exércitos" contratados pelos gerentes das bocas de drogas. Pois,

> [...] De modo a se ajustar à demanda crescente, os traficantes começaram a recrutar grande número de jovens negros e pobres, residentes em bairros com pouca oferta de opção de trabalho no mercado formal, para atuarem como vendedores de drogas. Tais jovens buscaram nas armas de fogo um instrumento de autoproteção, dado que passaram a atuar em contexto social bastante conflitivo e pautado pelo uso constante da violência física. Eles foram impelidos a proverem sua própria segurança mediante o uso intensivo da arma de fogo. (SAPORI, 2014, p.347).

Assim, postos médicos, comércios e escolas são obrigados a fechar pelo toque de recolher - um dos mecanismos de gerenciamento da violência sistêmica. Somada a outros tipos de violências, a exemplo da institucionalizada pelo Estado, os moradores dos bairros periféricos se tornam reféns da violência sistêmica operacionalizada pela estrutura do "mundo das drogas". Como se não bastassem os diversos contextos de vulnerabilidade socioeconômica vividos pelos moradores dos bairros periféricos - origem da maioria dos jovens envolvidos com a criminalidade -, esses ainda são obrigados ao convívio cotidiano com a violência sistêmica produzida pelo "mundo das drogas". Visivelmente, percebe-se a negação dos Direitos Humanos na periferia, a consolidação das desigualdades e exclusão social dos jovens, acelerando ainda mais sua inserção no tráfico de drogas.

3 JUVENTUDE/S, POBREZA, PERIFERIA, TRÁFICO DE DROGAS E VIOLÊNCIA SISTÊMICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

No segundo capítulo foi abordado o fenômeno da violência - enquanto pertencente à condição humana –, com base na filosofia política de Hannah Arendt (2013; 2015). E em âmbito mais específico, na perspectiva antropológica, sociológica e histórica.

Neste capítulo, discutiremos a relação entre juventude/s, pobreza, periferia e tráfico de drogas no Brasil contemporâneo. Por uma questão didática, este capítulo será subdividido em três tópicos: tópico 3.1, Juventude/s no contexto da contemporaneidade; tópico 3.2, juventude/s, pobreza e periferia; e, por último, tópico 3.3, Juventude/s, tráfico de drogas e violência sistêmica.

Antes mesmo de analisarmos as três subtemáticas, será apresentada uma breve introdução, sobre o entendimento de juventude/s no Brasil do século XXI.

O pressuposto introdutório é que, no período acima mencionado, o termo juventude se desloca do singular para o plural. Por esta compreensão, a perspectiva apresentada será juventude/s ou subculturas juvenis - condições de construção da cultura jovem. Por esta abordagem epistemológica, pretendemos compreender a temática tomada nesta reflexão.

As juventudes presentes nas classes sociais, sejam elas da classe baixa, média ou alta, precisam ser discutidas tendo como princípio norteador suas singularidades, suas diversidades. São singulares e plurais, dialogicamente. Na dialética das subculturas e processualmente, a cultura jovem.

As juventudes existentes nas classes sociais diferem por meio de símbolos, crenças, valores e normas bem específicos, assim como por aspectos econômicos e sociais.

Assim, "Considerada distinta da cultura dominante, a cultura da juventude refere-se a símbolos, crenças e comportamentos singulares dos jovens da sociedade" (*OUTHWAITE e BOTTMORE*, 1996, p. 167). Segundos os mesmos autores,

> Compreender a cultura da juventude (seja ela de massa, subculturas ou contracultura) implica condições tanto sócio-históricas quanto psicológicas. De uma perspectiva sócio-histórica, estrutural-funcional, o conflito de gerações e as teorias interacionistas simbólicas foram empregados para explicar a ascensão das culturas jovens. Tomadas em conjunto, essas teorias indicam que as culturas de juventude têm probabilidade de formar quando o tamanho da coorte jovem é relativamente grande; quando as

> sociedades estão passando por rápidas mudanças, são pluralistas e têm problemas para integrar seus jovens nas instituições da corrente predominante (devido a fatores como desemprego, lares rompidos, alta mobilidade, alienação, segregação, conflitos de classe e de status social); e quando membros da geração mais jovem cresceram sob condições diferentes das dos demais velhos e expressam insatisfação com a sociedade convencional, criando seus próprios valores e estilos de vida. (1996, p. 167 - 168).

Para compreendermos a temática das juventudes, é necessário situarmos historicamente essas juventudes. Mesmo tendo algo idêntico entre si, as subculturas divergem entre elas, pelas singularidades expressas nos seus rituais de passagem - de uma fase para outra, transformações, desejos, comportamentos etc. -, ou mesmo em seu processo de formação sociocultural.

As juventudes constroem suas identidades no diálogo entre o idêntico e o diferente existente em cada subcultura. Ao mesmo tempo em que se diferem se aproximam. Talvez nos escapem outras características pertencentes a essas juventudes, ainda não identificadas sociologicamente:

> Sem dúvida, longe estamos da ambição do teórico (seja em que domínio for) que pretenda informar e orientar o social; pelo contrário, reconhecemos que esse social tem diversas maneiras de ser expresso, e que a elaboração intelectual é uma delas, entre muitos outros. (MAFFESOLI, 2001, p. 29-30).

Como bem problematiza *Maffesoli*[17] (2001), algo sempre ficará fora da ambição teórica de querer, pelo viés intelectual, abarcar determinada realidade, mesmo nos atendo a suas diversas formas de manifestação.

Acreditamos que ficará algo de não compreendido nesta análise. Pela dinâmica e complexidade que carrega a temática, seria pretensão da parte do pesquisador dissecar a temática em discussão. Porém, faremos o possível para que esta probabilidade possa ser diminuída.

Por assim pensar, recusamos como estamos tentando até o presente momento, orientar este estudo pela análise simplista, que nega uma perspectiva para construir outra. Entendemos que, as identidades, não só as juvenis, são formadas por diversos contextos socioculturais e históricos, sendo incompatíveis com as formas políticas de orientação simplista de conceber determinado fenômeno:

---

[17] Michel Maffesoli, sociólogo. Leciona na Universidade de Sorbonne, Paris. Diretor do Centro de Estudos Do Atual e do Quotidiano (CEAQ). A maioria de seus livros está publicada no Brasil. Entres estes, "A Violência Totalitária, cuja primeira edição é de 1979".

> A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outras. (WOODWARD, 2014, p.32).

Mais do que compreender a complexidade da vida contemporânea, é preciso exaltá-la. Por este entendimento, tentaremos compreender o processo de socialização das juventudes pela perspectiva dialógica, acolhendo as variadas vozes juvenis: "Quem eu sou?" O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2014, p.17 – 18).

Mais do que saber sobre a/as juventude/s, compreender como esta/as se percebem, pensam e se posicionam socialmente, como se denominam e o que quer (em) ser, pretendemos demarcar o território conceitual nessa tentativa de aproximação das juventudes em privação de liberdade matriculadas no Anexo Escolar Roberto Santos.

A cultura juvenil está sendo construída em diálogo com as subculturas juvenis, representadas por variadas classes sociais. Cada classe social tem suas variadas formas de identificar suas identidades, as quais constituem as variadas subculturas que, por sua vez, representam a cultura juvenil.

Segundo *Woodward* (2014 p. 15-16):

> Uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não essencialismo. O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar algumas certezas na afirmação da identidade apelando seja à "verdade" fixa de um passado partilhado seja a "verdades" biológicas.

Se tomarmos como exemplo as "essencialidades" das subculturas passadas, sustentados em aspectos históricos e biológicos na busca de uma essência de ordem metafisica, talvez nada possamos descobrir sobre as juventudes do século XXI, além do que já sabemos.

Sair da busca da essência de uma identidade jovem é compreender que em bairros situados nas periferias - particularmente as do subúrbio ferroviário ou mesmo em bairros geograficamente situados fora do subúrbio e ricos, não existe um processo sociocultural identitário idêntico com base em uma essencialidade.

Descobriremos a existência de variados processos socioculturais identitários, idênticos e diferentes. Por este pensamento, não existirá uma essencialidade identitária verdadeira,

mesmo pertencendo a uma determinada classe social, raça etc. “As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo [...] sugere que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares”. (WOODWARD, 2014, p. 39):

> Alguns elementos dos “novos movimentos sociais” questionam algumas das tendências à fixação das identidades da “raça”, da classe, do gênero e da sexualidade, subvertendo certezas características consideradas essenciais (WOODWARD, 2014, p. 39).

Com os olhares mais apurados sociologicamente, perceberemos que em determinado bairro, situado em qualquer espaço geográfico brasileiro, seja periférico, localizado no subúrbio ou fora deste, existirão variadas formas de identidades juvenis, assim como múltiplas concepções de juventudes, se constituindo e se formando todos os dias.

Diferem entre si, também, as juventudes do mesmo bairro, mesma classe social, mesmo gênero, raça etc. Essas têm no seu processo formativo sociocultural identitário elementos constitutivos diversificados, iguais e diferentes, mas nunca, uma única identidade juvenil:

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferenças – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. (WOODWARD, 2014, p. 40).

“Mesmos” valores familiares, escolares, religiosos, de grupos sociais: hip hop, capoeira, futebol, estudo, teatro, dança, tráfico de drogas, entre outros, não impõe uma essencialidade de uma identidade única. Assim como não nos garante uma certeza para compreendermos as identidades juvenis:

> [...] As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade, da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] (WOODWARD, 2014, p. 42).

A formação das identidades jovens é compreendida por sistemas simbólicos e socioculturais, econômicos. Formas de exclusões socioeconômicas de grupos e de inclusão, formação familiar, religiosa, construção de estigmas, trajeto de inserção no tráfico, perspectivas sobre as diferentes e os iguais, entre outros elementos, são importantes para a compreensão da temática em discussão:

> Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas. [...] A discussão sobre identidade sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes. (WOODWARD, 2014, p. 20).

Caso desejemos continuar nossa investigação, descobriremos quão ricas e complexas são as subculturas que formam a cultura jovem. Por este motivo, nos convencemos ser, na contemporaneidade, um erro sociológico e histórico, afirmar o termo em debate pela ótica de uma única juventude, com uma única identidade.

A aposta apresentada aqui é a da existência de variados elementos socioculturais como formadores de identidades subculturais juvenis, construtoras de uma cultura juvenil. Esta perspectiva pressupõe que, para chegar à fase adulta, as juventudes têm várias possibilidades de caminhos a ser percorridos.

Compreendemos que, mesmo existindo semelhanças entre as subculturas juvenis representadas por desejos semelhantes em correr riscos, de romper com os limites convencionais, ter pouco controle dos impulsos, entre outros elementos, existem questões de ordem sociocultural e econômica que as diferem entre si. A exemplo de valores culturais, crenças, bandeiras de lutas políticas, diferentes e iguais, entre outros aspectos.

Sociologicamente, manter-se-á, em nossa investigação, a dialógica entre juventude no singular e juventudes no plural. As categorias responsáveis por este diálogo são: subculturas juvenis, culturas jovens ou juventudes. Acreditamos que a força que carrega essas expressões coloca-nos defronte a profundos desafios contemporâneos para compreender esta fase, precedente da vida adulta:

> [...] da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a formas prescritivas que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em espaços estriados. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. (PAIS, 2006, p. 7).

Epistemologicamente, acolhemos a orientação oferecida por Pais[18] (2006, p.7), ao problematizar o não enquadramento dos jovens nas leituras que fazemos sobre os mesmos nas regras que criamos para enquadrá-los.

Como nos adverte *Becker* (2008, p. 15):

> Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamentos, a elas apropriadas, especificando algumas ações como "certas" e proibindo outras como "erradas". Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infligiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se esperava viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa assim é rotulada como um outsider.

Continua o mesmo autor, refletindo sobre o enquadramento social ao qual outrem deveria submeter-se pela imposição de regras:

> Mas a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão. Pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que a julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Por conseguinte, um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são outsiders. (2008, p.15).

Diante da reflexão oferecida por *Becker* (2008), convidado a participar deste diálogo, compreendemos que os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritas que a sociedade lhes impõe.

O nosso caminho metodológico-epistemológico continua sendo o de tentar compreender as variadas formas de construção das culturas juvenis para chegar às juventudes em privação de liberdade matriculadas no Anexo Escolar Roberto Santos. Na atualidade, as juventudes, metaforicamente falando não terão como opção só seguirem viagens conduzidas por trem, mas por variadas formas de condução:

> Na Europa, nas décadas imediatas ao pós – guerra, as transições para a vida adulta assemelhavam-se a viagens de estrada de ferro nas quais os jovens, dependendo de sua classe social, gênero e qualificação acadêmica, tomavam diferentes comboios com destinos predeterminados. As oportunidades para mudar o destino ou trajeto eram limitadas (PAIS, 2006, p. 8).

[18] José Machado Pais. Pesquisador e coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Consultor da Comunidade Européia e do Conselho da Europa para questões da Juventude. Coordenador do Observatório Permanente da Juventude Portuguesa, sediado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Não por escolha, mas, às vezes, por imposição socioeconômica, as juventudes, principalmente, as matriculadas no Anexo Escolar Roberto Santos, as que moram em bairros periféricos, só têm uma única condução, para chegar ao seu destino: pegam o trem, ou ficam no meio do caminho.

As realidades juvenis são complexas: enquanto umas podem escolher seus trajetos e suas conduções, outras já nascem com os caminhos socioeconômicos traçados politicamente.

Às vezes, os itinerários das juventudes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação, impõem-se com poucas alternativas, muitas vezes levando-as a lugares não desejados, não sonhados, pois "hoje em dia não são mais as decisões do motorista que garantem uma condução ajustada a rotas predeterminadas" (PAIS, 2006, p.8).

O final do século XX nos trouxe um novo pensar: desestabilizou, fragmentou caminhos e pensamentos, antes vistos como certos e fixos, desconstruiu identidades antes percebidas e compreendidas como inquestionáveis, trouxe-nos novos desafios e novas escolhas, quando possível, de qual caminho a ser tomado.

Os caminhos que traziam "segurança" desmoronaram, as culturas juvenis contam com variadas escolhas para chegar a variados destinos. Os caminhos trazem riscos e incertezas. Proporcionam acertos ou erros. Pelo conhecimento do senso comum, assim como o de algumas ciências, os jovens estão perdidos, sem rumo. Vivem profundas crises de valores. Algumas juventudes se percebem deslocadas, às vezes sem poder compreender, diante das várias possibilidades de caminhos, qual o caminho que deve ser tomado para chegar a sua trajetória. Na contemporaneidade, não só os jovens, mas muitos adultos sentem-se perdidos.

As culturas juvenis, às vezes tomam caminhos errados por falta de opção, por desejo ou por acreditarem ser o caminho certo para a realização de sonhos, anseios e de demandas, antes não imaginados como possibilidades. Constroem suas identidades socioculturais - em direção a um futuro chamado mundo dos adultos:

> [...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentralização do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 2015, p.10).

Socialmente, exige-se das juventudes obediência, que sigam caminhos fixos, lineares e certos para entrarem na vida adulta com segurança. Essas exigências são características de séculos anteriores ao XXI. Buscam-se nos comportamentos juvenis linearidades típicas de uma identidade fixa e de oposição às diferenças, pensamentos originados bem antes da metade do século XX.

As juventudes trilham caminhos onde as regras sociais exigem delas comportamentos sem fluidez, fixos. Onde ser jovem é seguir caminho certo e seguro, assumindo responsabilidades sociais construídas sem sua participação para a entrada na vida adulta.

Segundo *Becker*[19] (2008, p. 15), "Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias impô-las". Nós, adultos, obrigamo-las por meio de regras, impostas socialmente, seguirem uma única forma de ser jovem. Quando não as seguem, quando as desobedecem por "não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que a julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo" (BECKER, 2008, p. 15), os estigmatizamos como desviantes, um tipo de *outsider*. É atribuída à maioria das subculturas juvenis o estigma de desviantes, anormais, por estarem burlando as regras estabelecidas socialmente pela sociedade dos adultos.

Mesmo estando a formação identitária sociocultural desses jovens imbricada em mudanças diversas, de constantes vaivém, por vezes são enquadrados no estigma de desviantes, por não terem se enquadrado em regras criadas por nós adultos:

> [...] Os Jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos para os retomar tempos depois; encontram um emprego e em qualquer momento se vêem sem ele; suas paixões são como "vôos de borboleta", sem pouso certo; casam-se, não é certo que seja para toda a vida[...] São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar. (PAIS, 2006, p.8).

[19] Howard S Becker. Sociólogo. Vive e trabalha em São Francisco. Escreveu diversos livros, entre eles Uma Teoria da Coletividade pela editora Zahar, 1977. Particularmente, escreveu Outsiders – Um Estudo Sociológico do Desvio, Ed. Zahar, 2008.

3.1 JUVENTUDE/S NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

Os caminhos percorridos pelas juventudes, em direção à vida adulta, estão permeados de incertezas: “Hoje em dia, a passagem de alguns jovens para a vida adulta é um verdadeiro dobrar de ‘cabo das tormentas’ (via de *riscum*)”. (PAIS, 2006, p. 10). Assim:

> Aventuram, envolvem-se então com os amigos, em cada esquina da vida, nas excitações do cotidiano: os excessos de velocidade com as motos, os esportes radicais, as festas rave, as aventuras sexuais, o consumo de drogas etc. (PAIS, 2006, p. 10).

Continuaremos a abordagem sobre Juventude/s no contexto da contemporaneidade, respeitando aspectos convergentes e divergentes relativos à temática, seguindo a mesma perspectiva anunciada na parte introdutória.

Contemporaneamente, falar em juventudes implica conectá-las à compreensão de uma cultura juvenil geral em diálogo com a existência de subculturas juvenis.

As subculturas, como já problematizado anteriormente por Outhwaite e Bottmore (1996), entre outros autores, são as várias formas de se apresentar das juventudes na sociedade contemporânea.

O pensar dialógico contemporâneo não nos permite compreender o fenômeno pela vertente da simplificação. A proposta de aproximação da compreensão do fenômeno estudado precisa também ser pensado pela perspectiva do conhecimento complexo (MORIN, 2004, p. 38):

> O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há o tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A análise pretendida deve ser tecida juntamente entre as partes (subculturas) e o todo (cultura juvenil). O conhecimento complexo considera as diversas possibilidades de subculturas juvenis em diálogo com a cultura juvenil. Como bem nos escrevem Velho e Duarte (2010, p. 7) na apresentação do livro Juventude Contemporânea:

> A diversidade dos objetos de investigação, expressa por estilos de vida, visões de mundo e, em geral, modalidades de representação e construção social da realidade,

> leva-nos, em vários contextos, a pensar e falar em juventudes. O plural salienta a complexidade da sociedade moderno-contemporânea, ao mesmo tempo em que busca evitar uma simplificação e um empobrecimento das importantes diferenças encontradas e analisadas.

Propõe-se assumir a postura sociológica de pensar a juventude para além do singular, para além da fragmentação adotada por outros segmentos teóricos, abarcando a complexidade socioeconômica, cultural e histórica da sociedade brasileira. Precisamos compreender que, "Colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos. " (VELHO, 2006, p. 192).

Há que dialogar com o simples e o complexo que carrega o termo juventude. No contexto atual, há dificuldade de se compreender as subculturas e a cultura juvenil. Isso por não considerarmos "justamente a diversidade interna dessas sociedades em termos de *ethos*, estilos de vida, visões de mundo e, em geral, modos de construção social da realidade". (2006, p.192).

Pontos de vista diversos, apresentados no corpo desta pesquisa, mostram-nos como bem longe estamos de compreender o emaranhado de questões envolventes no processo sociocultural de construções identitárias juvenis no Brasil contemporâneo. Também nos mostram que, caso desejemos compreender tal realidade, precisamos partir do princípio de que permeiam a cultura jovem realidades complexas.

Para chegarmos a esta compreensão, precisamos estabelecer estratégias metodológicas, por exemplo: "mapear e analisar os multipertencimentos de indivíduos e grupos característicos, embora não exclusivos, da vida na sociedade moderno-contemporânea" (2006 p 193). Isso porque, sendo a construção identitária "um processo que decorre no tempo, é dinâmico, transforma-se e se dá em múltiplos contextos socioculturais e níveis de realidades" (VELHO, 2006, p. 193). Sendo esse mesmo processo sociocultural e histórico imbricado de "pesos, valores e significados específicos que precisam ser analisados tendo como referência básica os pontos de vista e visões de mundo das categorias sociais consideradas" (VELHO, 2006, p.193).

Por esta compreensão, precisamos pensar as juventudes pelas óticas sociológicas, antropológicas e históricas do século XXI, desenvolvendo o esforço exigido para esta compreensão e procurando "ir além dos estereótipos existentes – aliás, inevitáveis em qualquer processo de interação social" (VELHO, 2006, p. 193):

> Os jovens, obviamente, não constituem tribos ou segmentos isolados, apesar de algumas metáforas. A noção de geração implica necessariamente o estudo de relações entre categorias sociológicas que têm nas faixas e delimitações etárias uma referência básica. É por esse processo de interação social que podemos procurar entender definições de situação como classificações e atribuições de papéis, formação de expectativas de comportamento e modos de apresentação de indivíduos e grupos no cotidiano. É essa permanente e complexa negociação da realidade que envolve variáveis dos mais diversos tipos – econômicas, políticas, de organização social e simbólica – que vai estabelecer fronteiras e classificações etário-geracionais. (VELHO, 2006, p.193-194).

Diante do exposto, compreende-se que há correlação entre as variadas redes juvenis e estando elas interligadas e em constante diálogo com as subculturas e cultura juvenil.

Nas análises oferecidas por Novaes (2006), corroborada com as oferecidas, entre outras, por Velho (2006), compreende-se que a condição juvenil como etapa da vida situada entre a proteção socialmente exigida para a infância e a emancipação esperada para a vida adulta, tenha suas especificidades para além da compreendida com base puramente na idade. Ademais, "para pensar a condição juvenil contemporânea, também devemos considerar a rapidez e as características das mudanças no mundo de hoje" (NOVAES, 2006, p. 119).

Em nossa sociedade, basta pensar nas arriscadas fronteiras existentes entre infância e adolescência, adolescência e juventude, juventude e maturidade, maturidade e velhice, para percebermos de que essas etapas não são fixas, tampouco deterministas.

O termo "juventudes" está sempre aberto a reflexão, a ser repensado, discutido, rediscutido, se possível, a ser interpretado e reinterpretado. Existe um número significativo de antropólogos, sociólogos e historiadores, sobretudo, que têm se preocupado em trazer para o debate sobre "juventudes" a provocação de desnaturalizar a formas de falar da mesma com base só na idade.

As identidades juvenis são construídas enquanto fenômenos socioculturais diferentemente em cada período histórico, o que demanda considerarmos princípios, relações sócias, construções culturais e o processo histórico. Aprofundando a análise, descobriremos que sociológico e antropologicamente, até as idades carregam diferenças. Entre outras diferenças, podemos registrar história de vidas, cultura e tradição.

Assim, podemos acreditar haver jovens no plural, como no singular. Independem de situação socioeconômica e que lutam por diversas formas para não ser excluídos do processo de integração social capitalista, até mesmo por sua inserção no mundo do tráfico de drogas.

Pois, lutam com as armas que possuem para pertencer à sociedade, neste caso a que demanda consumir para ser incluído. Particularmente, as juventudes da periferia urbanas pertencentes a camadas sociais economicamente menos favorecidas. Compreendermos,

> que "juventude" é um conceito construído histórica e culturalmente já é lugar-comum. As definições sobre "o que é ser jovem?", "quem e até quando pode ser considerado jovem?" têm mudado no tempo e são diferentes nas diversas culturas e espaços sociais. (NOVAES, 2006, p.105).

Sem mais tentativa de justificativa, nossa proposta de aproximação e de compreensão da temática dar-se-á pelas escolhas socioculturais e históricas. Partindo desse lugar, reconhecemos a importância de refletirmos sobre as juventudes por duas dimensões: local e global. Em outro momento, neste mesmo estudo, *Outhwaite* e *Bottmore* (1996) mencionam que, na abordagem das juventudes, precisamos considerar dois aspectos importantes: o primeiro, o da cultura juvenil global e o segundo, o das subculturas local.

Segundo o Estatuto da Juventude[20], no seu inciso § 1º, consideram-se jovens as pessoas com a idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte nove) anos. Legalmente, no Brasil, está estabelecido quando a pessoa é jovem. De forma diferente o Estatuto da Criança e do Adolescente[21] (ECA), no seu Art[22]. 2ª, considera idade adolescente de 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos incompletos.

Sendo as temáticas subculturas juvenis e cultura juvenil refletidas com base sociocultural e histórica, não consideraremos aqui de forma fixa e linear a faixa etária da pessoa. Entretanto, precisamos definir minimamente um consenso na idade jovem trazida pelo Estatuo da Juventude e do ECA e, depois, justificaremos porque escolher juventude e não adolescência:

> Comumente, estudos realizados pela UNESCO não hesitam em acatar o já definido em documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS): a adolescência estaria atrelada a um processo biológico que inclui uma série de mudanças de ordem fisiológica enquanto juventude estaria vinculada a uma categoria sociológica, [...] indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. (WAISELFIZZ 2003, p. 16-17).

Sociologicamente, o consenso começa a surgir quando fazemos uma análise comparativa entre as idades no Estatuto da Juventude e no ECA. Refletindo sobre a lógica da idade, podemos pensar que há crianças que não têm direito a infância, assim como à juventude,

[20] Estatuto da Juventude Brasileira. Instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.
[21] Instituído pela Lei Federal Brasileira, nº 8.069 de 1990, denominado Estatuto da Criança e do Adolescente.
[22] Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade incompletos.

pois começaram mais cedo sua vida de jovem e/ou adulta, vez por outra, impulsionadas por necessidades socioeconômicas, se viram obrigadas ou foram obrigadas a se inserirem no mercado de trabalho informal.

Assim, bem antes dos 13 ou 15 anos, essas pessoas assumem responsabilidades jovens ou adultas, seja para ajudar a mãe ou pai, ou para ter suas coisas. Jogam-se, então, como vendedores ambulantes nos semáforos das grandes cidades do Brasil, particularmente da Bahia, assim como desenvolvem atividades de vendedores em feiras, engraxates de sapatos, pedintes nas praças espalhadas por grandes cidades brasileiras ou, então, dão-se a furtos eventuais e envolvem-se em atividade do "mundo das drogas".

Às vezes, também assumem responsabilidades adultas de cozinhar, cuidar de irmãos menores de 12 anos, a exemplo de levá-los para a escola etc.

Por que então, escolher nesta abordagem, o termo "juventude" e não adolescência? Por ser o primeiro sociologicamente capaz de abarcar até mesmo os conceitos definidos pelo ECA e pelo Estatuto da Juventude.

A escolha política pela abordagem sociológica nos possibilita estabelecer o diálogo entre os dois referenciais de idades apresentados acima. Afastar-nos-emos da lógica binária: ser assim e não pode ser de outras formas. A compreensão pode ser assim, e de outras formas. Ao escolher juventudes e não adolescência justifica-se também por compreender que os termos são por vezes tratados como sinônimos, mas não dizem a mesma coisa:

> Os termos juventude e adolescência podem ser tratados como sinônimos em dicionários de língua portuguesa ou indistintamente, em um ou outro estudo sobre a juventude brasileira, ao se analisar o quadro demográfico da população jovem. Mas, em pesquisas desenvolvidas pela UNESCO, há distinção entre juventude e adolescência no que se refere aos aspectos social, cultural e emocional. O termo juventude tem um sentido dinâmico e coletivo, e nos remete a um segmento populacional que faz parte de uma determinada sociedade, ao passo que a adolescência nos conduz a um aspecto mais relacionado ao plano individual e demarcado cronologicamente. (WAISELFISZ, 2003, p. 16).

"Juventudes", sendo um termo complexo, inserido no processo da globalização e da pós-modernidade, pode ser compreendido fora da lógica linear e fixado a partir de um determinado tempo cronológico, assim garante mais fluidez e melhor trânsito entre as várias perspectivas de identidades juvenis.

Como nos informa Espinheira (2004, p. 18):

> Desde então, amplas revisões em torno dos conceitos de juventude e de identidade na sociologia têm sido desenvolvidas. Diante da Globalização e da pós-modernidade, o atual momento é caracterizado pela ênfase no pluralismo. Nesse contexto, as tentativas de identificação de uma cultura ou de uma identidade da juventude mudam seu foco para a investigação de culturas e identidades juvenis.

Situar-nos-emos, quando falarmos em juventudes nesta pesquisa, fluidamente entre as faixas etárias de 13 a 29 anos. Politicamente a escolha se justifica por ser de compreensão dinâmica, coletiva e por ser uma categoria sociológica que dialoga com o número crescente populacional da juventude, "[...] representando aproximadamente 29% da população total" (WAISELFISZ, 2015, p. 36).

A escolha das ciências sociais, a exemplo da sociologia para compreender o que está sendo investigado não surge por acaso, não brota do chão, tampouco cai dos céus, ou então, aparece como um conto de fadas, pois a mesma justifica-se também pela defesa de Espinheira (2004, p. 21), quando nos diz que:

> [...]. Podemos dizer que a juventude contemporânea é um fenômeno sociológico da maior relevância não só porque é bastante numerosa, ou seja, a proporção de jovens na população total está em torno de 20%, mas também pela energia que possui [...].

Finalizada a discussão sobre o termo a ser utilizado em nossa investigação, sendo escolhido "juventudes", e a idade estabelecida para além da encontrada no ECA, particularmente inserida no Estatuto da Juventude, faz-se necessário situarmos politicamente qual a principal subcultura juvenil foco desta análise no contexto da contemporaneidade.

Sendo a escolha política um ato intencional, este ato não tem enquanto princípio critérios com base em julgamentos representando o bem e o mau, mas, sim, critérios que trazem características sociais. Não características de qualquer subcultura juvenil, mas, particularmente, das que moram nas periferias das cidades do Brasil, particularmente as de bairros periféricos da geografia da Bahia. As que estão sendo atingidas diretamente pelo processo de desqualificação gerador de desigualdades, especificamente as que estão envolvidas com o "mundo das drogas" e são pobres:

> A juventude pobre, por seu lado, luta duplamente para viver a intensidade que a sua condição requer. A sensação de que está desperdiçando a vida por não poder realizar certos desejos no tempo requerido pelo prazer inquieta os jovens e os lança para a concretização, a todo custo, do que deseja, e isso os leva a situação de riscos, inclusive daquele que pode levá-los a morte ou a matar. A violência banalizada pela frequência de ocorrências de cadáveres nas ruas, jovens seqüestrados em suas residências e desaparecimentos. (ESPINHEIRA, 2004, p. 21).

Pretendemos considerar, em nossa abordagem, os jovens "desviantes", vistos como marginais, rebeldes, delinquentes envolvidos com o tráfico de drogas em regime de internação e matriculados no anexo escolar. Os que são atingidos pela produção mundial da pobreza, os pretos e não pretos moradores das periferias do Brasil. Particularmente, os que moram nas periferias do Estado da Bahia – principais excluídos do processo socioeconômico.

Mesmo não sendo esses jovens o alvo de nossa pesquisa de campo empírico, são os que nos inspiraram na construção da temática desta dissertação. Por isso, a necessidade epistemológica de os situarmos geopolítica e sociologicamente. Jovens concebidos como periféricos, abandonados à sorte e ao do tráfico de drogas, consequentemente encarcerados nas CASE's para cumprirem medidas socioeducativas ou mortos pelas policias, grupos rivais, ou por membros pertencentes ao mesmo grupo.

3.2 JUVENTUDE/S, POBREZA E PERIFERIA

Agora é chegado o momento de tomarmos como objeto de compreensão teórica, juventude/s, pobreza e periferia. Metodologicamente, a pretensão é a de situar a compreensão sobre pobreza, depois sobre periferia e, em último momento, apresentar a temática principal.

Epistemologicamente, o recorte teórico de entendimento sobre pobreza será apresentado com base em estudos realizados por dois pensadores de alta relevância no cenário nacional e internacional: Bauman[23] e Santos[24].

A tarefa teórica de compreensão da subtemática periferia, será realizada por Santos, Espinheira[25], Santos[26]. Concluídos esses dois desafios, resta-nos contextualizar a temática

[23]Zygmunt Bauman, sociólogo polonês. Teve livros e artigo censurados em 1968. Foi afastado da Universidade de Varsóvia. O autor tem mais de 30 livros publicados. Entre eles, A Sociedade individualizada; Amor Líquido; Globalização: as Conseqüências Humanas; O Mal-Estar da Pós-Modernidade; Comunidade: a Busca por Segurança no Mundo atual.

[24] Milton Santos (1926-2001), geógrafo, professor emérito da Universidade de São Paulo, ganhador de Prêmio Internacional de Geografia *VautrinL ud* em 1994, autor de mais de 30 livros e 400 artigos científicos, publicados em diversos idiomas.

[25]Gey Espinheira – Carlos Geraldo D' Andrea Espinheira (1947-2009) – Coordenador do Projeto e Líder do Grupo de Pesquisa registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq; professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia de Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, dos programas de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais e pesquisador associado ao Centro de Recursos Humanos (CRH) da UFBA, Assessor do Projeto Axé e autor de diversos livros.

[26]Pesquisador e professor pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES no Instituto de Psicologia da UFBA; criador do Projeto Acervo da Laje em Alagados e autor de alguns livros, entre eles Cuidado com o vão (EDUFBA); Travessias pela editora EDUSC.

principal – juventude/s, pobreza e periferia –, tendo como principais referenciais teóricos, o apresentado sobre juventude/s no tópico 3.1, e os que serão apresentados aqui por Bauman (2003; 2008), Santos (1965; 2003; 2012), Espinheira (2004) e Santos (2005; 2010).

Impossível falar sobre pobreza tendo como perspectiva a reflexão sociológica e não contextualizar a economia globalizada, e quanto a mesma produz lacunas de riquezas ao mesmo tempo em que lança muitas pessoas dentro do patamar da pobreza. Pensar a pobreza como é proposto neste subcapítulo desenhado, é abrir os olhos para a pobreza em esfera mundial e local (Brasil):

> Sabe-se que, liberdade das rédeas políticas e das restrições locais, a economia rapidamente globalizada e crescentemente extraterritorial produz lacunas de riqueza e renda cada vez mais profundas entre as seções da população mundial em melhor e pior situação e dentro de cada sociedade. Ela também é conhecida por lançar pedaços cada vez maiores da população na pobreza e por torná-los permanentemente evictos de qualquer trabalho reconhecido socialmente como racional em termos econômicos e útil em termos sociais, tornando-se, assim, econômica e socialmente redundantes. (BAUMAN, 2008, p. 148).

Também seria um erro epistemológico pensarmos na construção da pobreza puramente pelo viés econômico, independente da intervenção política, ou então, como algo surgido do nada ou por causa dos pobres.

Segundo *Bauman* (2008, p.149-150):

> O marco cognitivo no qual a discussão da pobreza crescente costuma ser colocada é puramente econômico (no sentido dominante de "economia" como, acima de tudo, o agregado de transações medidas por dinheiro) – o da distribuição de riqueza e renda e do acesso a emprego remunerado. O conjunto de valores que informa a escolha de dados relevantes e sua interpretação é quase sempre o da pena, compaixão e solicitude pelos pobres.

Como bem justificado pelo autor acima (2008), nem o marco cognitivo, tampouco o conjunto de valores estão errados em si mesmos, porque o erro não reside na discussão, mas naquilo que não se discute:

> E os fatos que eles suprimem são o papel desempenhado pelos novos-pobres na reprodução e reimposição do tipo de ordem global que é a causa da destituição deles e também do modo ambiente que torna a vida dos restantes infeliz; e a ordem global depende dessa destituição e desse modo ambiente para sua própria autoperpetuação. (BAUMAN, 2008, p. 150).

A perspectiva que se constrói sobre a compreensão da pobreza - por qual está mergulhado o pobre - vez ou outra é realizada pela perspectiva econômica – como algo acidental, residual -, ou por um conjunto de valores - absorvem esses como coitadinhos. Não atribui a criação da pobreza aos poderes públicos. Muitos políticos dizem que são contra a pobreza, mas não dizem que são eles quando administram mal o dinheiro público que estão fabricando e alastrando politicamente a pobreza:

> De acordo com o relatório de 1998 do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, [1]apesar do consumo global de bens e serviços ter dobrado de 1975 para 1997, e de ter sido multiplicado por sei desde 1950, um bilhão de pessoas "não podem satisfazer nem mesmo suas necessidades elementares". Entre os 4,5 bilhões de residentes dos países "em desenvolvimento", três em cada cinco estão privados do acesso a infraestruturas básicas: um terço não tem acesso a água potável, um quarto não tem moradias que mereçam esse nome, um quinto não tem serviços médicos e sanitários. Uma em cada cinco crianças passa menos de cinco anos em alguma instituição de escolarização; uma proporção similar está permanentemente subnutrida. Em 70 ou 80 dos cerca de 100 países "em desenvolvimento", a renda média por capita da população hoje é menor do que há dez ou mesmo 30 anos: 120 milhões de pessoas vivem com menos de um dólar por dia. (BAUMAN, 2008, p. 148-149).

O cenário descrito acima apresenta-nos, de forma assustadora, porém real, o contexto socioeconômico em que vivem milhões de seres humanos pobres em muitos países em processo de desenvolvimento. Diante do exposto pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (1998), sobre a real situação dos pobres no mundo, teoricamente nos recordamos de Bauman, quando em um dos seus livros nos diz que,

> Os pobres são hoje o "Outro" coletivo dos assustados consumidores; são os "outros" de maneira muito mais tangível e com mais convicção do que aqueles do *Huit-clos de Sartre.* Os pobres são o que o resto do mundo não-pobre gostaria de ser (apesar de não ousarem tentá-lo): livres da incerteza. Mas a certeza que obtêm em troca vem na forma de ruas miseráveis, infestadas de doenças, crimes e drogas [...]. A lição que aprendemos quando escutamos falar dos pobres é que a certeza deve ser mais temida do que a detestada incerteza, e que a punição pela rebeldia contra o desconforto da incerteza diária é rápida e inclemente. (2008, p. 151).

Segundo esse mesmo autor (2008, p. 151): "A visão dos pobres mantém os não pobres vigiados e obedientes". Essa visão perpetua a vida de incerteza dos ricos: "Ela os estimula a tolerar ou suportar com resignação a irrefreável 'flexibilização' do mundo e a crescente precariedade de sua condição". Por estarem presos às incertezas, os não pobres encarceraram suas imaginações e cruzam seus braços, e não ousam buscar soluções para um mundo diferente.

Aqui está:

> [...] uma razão boa o bastante para que a economia política da incerteza apresente, como um de seus ingredientes indispensáveis, a distribuição do papel do "problema dos pobres" como uma questão de lei e de ordem como objeto de preocupação humanitária. (BAUMAN, 2008, p. 151).

Estariam, então, os pobres minando a confiança e a decisão daqueles que trabalham e ganham salários regulares? Seria o vínculo entre pobreza, pobres e a rendição dos não pobres, de ordem irracional?

> Dia a dia, no entanto, os pobres do mundo e os pobres do país fazem seu silencioso trabalho de minar a confiança e a resolução de todos aqueles que ainda trabalham e que têm rendas regulares. O vínculo entre pobreza dos pobres e a rendição dos não-pobres não tem nada de irracional. (BAUMAN, 2008, p. 152).

A visão dos destituídos simbolicamente significa um lembrete a todos os seres humanos lúcidos e sensíveis. O recado, que até mesmo a vida mais segura e promissora pode oferecer: insegurança e incerteza, pois, mesmo estando os não-pobres empregados, nada garante sua estabilidade futura. Isso porque, pesquisas "acadêmicas confirmam o sentimento geral: existe cada vez menos trabalho remunerado por ai" (BAUMAN, 2008, p. 152).

Hoje, há uma profunda insegurança com o amanhã quanto à permanência no trabalho. Várias mudanças marcam a contemporaneidade. Os empregos são temporários, rolantes, renováveis, "O trabalho em sua forma atual não pode oferecer tal segurança, mesmo que consiga cobrir os custos de manter-se vivo. O caminho do bem-estar para o trabalho leva da segurança para a insegurança". (BAUMAN, 2008, p. 154).

Segundo o mesmo autor, "A economia política da incerteza é o conjunto de 'regras para terminar com todas as regras', impostas sobre as autoridades políticas locais". (2008, p. 154). Por meio dos poderes financeiros, para além da territorialidade do capital e do comercio:

> A economia política da incerteza se reduz essencialmente à proibição de regras e regulamentos garantidos e estabelecidos politicamente e ao desarme das instituições e associações defensivas que costumavam ficar no caminho do capital e das finanças. O resultado geral de ambas as medidas é o estado de incerteza permanente e onipresente que irá substituir a regra da lei coercitiva e legitimar fórmulas para estabelecer os limites para a obediência (ou melhor, a garantia da falta de resistência) aos novos pobres, desta vez supra-estatais e globais. (BAUMAN, 2008, p.154).

Desta forma, os instrumentos disciplinares a exemplo do Estado e outras instituições, não garantem seguranças aos inseguros, assim como não garantem alternativas para os que têm certeza sobre a pobreza e administração da violência crescente. A economia política da

incerteza, sendo boa para os negócios, faz com que os não pobres se sintam ameaçados, inseguros e desacreditados nos pobres. A política se torna local enquanto os poderes extraterritoriais se tornam universais e mandatários. Assim, o poder se separa da política pelo mecanismo da globalização, entendida como

> [...] espécie de "neutralização" do curso que as questões mundiais estão tomando, isto é, estão ficando essencialmente fora de limites e de controle, adquirindo um caráter quase elementar, não planejado, não antecipado, espontâneo e contingente. (BAUMAN, 2008, p.156).

Como bem apresentado por *Bauman* (2008), o entendimento da pobreza foi construído até hoje pelo viés econômico ou, então, pelo olhar de pena, sendo a mesma analisada pela temática do dinheiro, assim como pela distribuição de renda e acesso ao emprego remunerado.

Sem discordar de *Bauman* (2008) na essência da discussão sobre a pobreza, porém por formulação conceitual teórica diferenciada e por outro ângulo, Santo (2003, p. 69) descreve três formas de compreensão conceitual sobre a pobreza:

> A primeira seria o que ousadamente chamaremos de pobreza incluída, uma pobreza acidental [...] produzida em certo momento do ano [...]. Depois chega uma outra, reconhecida e estudada como uma doença da civilização. Então chamada de marginalidade, tal pobreza era produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, internacional ou interna. E agora chegaremos ao terceiro tipo, a pobreza estrutural, que de um ponto de vista moral e político equivale a uma dívida social.

O primeiro conceito de pobreza – incluída-, se coloca como de produção acidental, como se fosse uma inadaptação entre condições naturais e sociais. O segundo conceito - marginalidade, como bem nos diz Santos (2003, p. 70), "é identificada como uma doença da civilização, cuja produção acompanha o próprio processo econômico." Esta julga o sujeito pobre ou rico pela capacidade que tem de consumir. Sendo esta pobreza relativa, "coincide com a generalização e o sucesso da ideia de subdesenvolvimento e das teorias destinadas a combatê-lo, os pobres eram chamados de marginais".

O terceiro conceito – pobreza estrutural –, vista como globalizada, se justifica por não ser criação no âmbito local, tampouco nacional. Neste sentido, "O mundo torna-se unificado – em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada" (SANTOS, 2003, p. 37). Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa.

Sendo esta pobreza estrutural e obediente à lógica global, encontra-se presente, não só no Brasil, mas em toda a parte do mundo, de modo que: "Há uma disseminação planetária e uma produção globalizada da pobreza, ainda que esteja mais presente nos países pobres" (SANTOS, 2003, p. 69). Continua a dizer o mesmo autor que sua produção é "cientifica, portanto voluntária da dívida social, para a qual, na maior parte do planeta, não se busca remédios" (2003, p. 69).

Contrariamente a pobreza estrutural, a pobreza "incluída", como se apresenta, "era uma pobreza que se produzia num lugar e não se comunicava com outro lugar" (SANTOS, 2003, p.70). Poderíamos dizer que é uma pobreza nacional e pontual. Por esta, a vida social na cidade, território ou mesmo na sociedade não eram "compreendidas pelo processo de racionalização" (SANTOS, 2003, p. 70). Pouco percebida para a análise da pobreza em estado global.

Tanto a pobreza incluída quanto a pobreza marginal não nos oferecem entendimentos detalhados sobre o fenômeno da pobreza atual, resultante, "da convergência de causas que se dão em diversos níveis, existindo como vasos comunicantes e como algo irracional do presente processo, um fenômeno inevitável, considerado até mesmo um fato natural" (SANTOS, 2003, p. 72).

Segundo Santos (2003), a pobreza em esfera global, nos oferece melhor compreensão sobre a pobreza, compreendendo-se que esta se constitui com a corroboração política de atores globais consciente dos governos nacionais e, contrariamente às situações precedentes, entre a conivência com intelectuais contratados – para legitimar esta naturalização. Assim, excluem-se, os pobres, não só dos bens de produção, mas da divisão do trabalho, que obedece a cânones científicos, constituindo-se, uma divisão do trabalho administrada.

Segundo Santos (2003 p. 72-73):

> Saímos de uma pobreza para entrar em outra. Deixa-se de ser pobre em um lugar para ser em outro. Nas condições atuais, é uma pobreza quase sem remédio, trazida não apenas pela expansão do desemprego, como, também, pela redução do valor do trabalho.

Na análise apresentada por Santos (2003), querem que entendamos a pobreza como uma imposição natural, não arquitetada politicamente pelas grandes empresas globais com a ajuda de governos neoliberais. Querem que percebamos como se fosse a mesma um fenômeno de produção natural e sem valor. Como bem nos adverte Santos, "Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e

inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais" (2003, p. 73).

São os pobres produzidos pela pobreza consequência da dívida social, excluídos e, agora, marginalizados: "Esta exclusão atual, com a produção de dívidas sociais, obedece a um processo racional, uma racionalidade sem razão, mas que comanda as ações hegemônicas e arrasta as demais ações". (SANTOS, 2003, p. 74).

Santos (2003, p. 74) denuncia a racionalização como produtora da exclusão. De forma racional e política, constrói-se intencionalmente, conscientemente os discursos sustentadores da pobreza na ambiência local e global.

Na condição de pobreza em que os pobres estão mergulhados, eles nem de longe são miseráveis: "Miseráveis são os que se confessam derrotados. Mas os pobres não se entregam. Eles descobrem cada dia formas inéditas de trabalho e luta" (SANTOS, 2003, p. 132).

Os pobres, a cada momento, constroem politicamente, a cada dia, novas formas de se inserirem no contexto da cidade. Não se permitem ser inseridos como uma peça do quebra cabeça, sem pensar, questionar. Eles tentam a cada instante encontrar estratégias políticas para sobreviverem. Esta luta política se dá contra a hegemonia dos "donos" dos privilegiados espaços globais, "A cidade, pronta a enfrentar seu tempo a partir do seu espaço, cria e recria uma cultura com cara do seu tempo e do seu espaço e de acordo ou em oposição aos "donos do tempo", que são também os donos do espaço (SANTOS, 2003, p. 132).

Nesta relação se constitui pela organização política - a política dos de baixos - cidades onde se localizam os pobres. Elas são constituídas a partir de visões de mundo e dos lugares fora da lógica da política oficial, "Trata-se de uma política de novo tipo, que nada tem a ver com a política institucional. Esta última se funda na ideologia do crescimento, da globalização etc. e é conduzida pelo cálculo dos partidos e das empresas." (SANTOS, 2003, p. 132).

Este fazer político tem enquanto base sustentadora o cotidiano vivido por todos - pobres e não pobres, sendo alimentado pela simples necessidade de continuidade da existência dos pobres, inventando-se e se reinventando a cada dia.

Finalizada a compreensão teórica sobre a subtemática da pobreza, apresentada por Bauman (2008) e Santos (2003), será realizada a tentativa de construção do entendimento sobre o termo periferia.

O termo periferia/periférico foi se constituindo historicamente, ideologicamente economicamente, como espaço geográfico localizado nos "arrabaldes de uma cidade [...] afastados do centro da cidade" (BUENO, 2007, p. 589). Ou, então, como sinônimo de lugar ruim, pejorativamente como favela, raras exceções como sinônimo de bairro ou de comunidade.

No Brasil contemporâneo, o termo comunidade, enquanto lugar "cálido, um lugar confortável e aconchegante" (BAUMAN, 2003, p. 7), "pertence" às classes médias e altas. Lugar de "pessoas gentis", "educadas", não "violentas", que vivem bem entre si, que "sabem escolher seus representantes", "conhecem seus direitos e deveres". Pessoas com "cultura", os chamados "cidadãos do bem e que desfrutam das benesses dos poderes públicos".

Entretanto:

> Como conceito analítico, comunidade tem pouco valor, apesar de sua permanente importância como uma realidade nas vidas da maioria das pessoas. Tornou-se uma palavra de ordem carregada de associações emotivas de inteireza, coesão, comunhão, interesse público e tudo que é bom. (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996, p. 116).

Gostaríamos de propor que a discussão sobre periferia/periférico seja construída fora do entendimento de comunidade. Propomos também, nesta análise, reconhecer que:

> Cada vez mais os termos periferia/ periférico têm se mostrado insuficientes para dar conta das contradições existentes nas grandes cidades brasileiras, desiguais e excludentes, apontando para a novidade das elaborações humanas, artísticas e culturais presentes nesses territórios que precisam ser conhecidas, respeitadas e visibilizadas pela sua produção e não somente pelas mazelas sociais. (SANTOS, 2014, p. 5).

Reconhecemos, nesse sentido, que

> a relação centro/ periferia tem se mostrado híbrida e inclassificável, por conta das fronteiras simbólicas que são constantemente modificadas, entre novas conquistas e antigos estereótipos nas relações de proximidade e distância, o que indica a necessidade de uma mudança de foco em relação às populações da periferia, possibilitando o seu pleno direito de pertença à cidade. (SANTOS, 2014, p. 5)

Assim, com base nessas perspectivas apresentadas por Santos (2014), em seu artigo: "Periferia, periférico" [27], propomos discutir

[27] Este artigo já foi enviado para fazer parte da publicação de um livro que provavelmente será lançado ainda neste ano.

> [...] os termos periferia/periférico em suas implicações, origens, como a acepção foi utilizada inicialmente e como as ciências humanas têm discutido no Brasil, levando em conta as periferias existentes nas grandes cidades e suas dinâmicas complexas. (1996, p. 23).

Santos (2014), ao estudar o geógrafo Milton Santos, descobre que, desde décadas anteriores, a periferia vem se constituindo pelo estigma de espaço geográfico marginalizado, empobrecido por aspectos políticos, sociais e econômicos:

> Milton Santos (2007, p. 81-82), que na década de 1960, com seus alunos, estudou os bairros do subúrbio ferroviário de Salvador, apresenta uma gênese da periferia através da economia e da geografia. De modo esclarecedor o autor mostra como essa noção geográfica torna-se caracterizada enquanto espaço marginalizado e empobrecido a partir de aspectos sociais e econômicos. (2014, p. 1).

Segundo Milton Santos, citado por Santos (2014), os bairros do subúrbio ferroviário se constituem como espaço geográfico periférico pela ideologia política e econômica.

Geograficamente, em sua maioria, situados nos subúrbios das grandes cidades, os bairros periféricos foram se constituindo como espaço marginal, de violência, espaço produtor de violência e dos "sem cultura".

Santos (1965, p. 19) contextualiza o espaço geográfico onde se encontram os moradores da periferia:

> [...] população ativa desses núcleos é relativamente superior à da cidade do Salvador tomada em conjunto: os setores muito pobres que dentro da cidade ocupam as áreas degradadas do Centro e os terrenos desprezados das invasões.

Em diálogo não só com Milton Santos, Santos (2014, p. 2) nos apresenta sua descrição de como se compreende o termo periferia:

> A descrição dos termos periferia/periférico pode ser analisada a partir da territorialidade presente no Brasil, através de definições em relação à realidade socioeconômica, quando relacionando esses conceitos em sua relação com a distância dos subúrbios e das favelas. A periferia e o subúrbio fazem parte da história das cidades; *favela* é a denominação brasileira desses conjuntos de habitações, assim identificadas a partir do início do século XX (VALLADARES, 2005; ZALUAR e ALVITO, 2004; SANTOS, 2010). A periferia, geralmente localizada nos subúrbios, onde estão às favelas, indicam categorias de habitações precárias, caracterizadas pela pobreza, afastadas ou incrustadas nos centros das grandes cidades, acentuadamente diferentes da cidade formal, planejada, com saneamento básico e acesso a serviços.

Os bairros pobres ou periféricos, historicamente, politicamente, socioeconomicamente, foram se constituindo como lugar desconfortável e desaconchegante: "Enfim, os próprios bairros pobres são uma consequência do sistema especulativo de construção" (SANTOS, 2012, p. 169). Lugar que não oferece proteção e abrigo para os seus moradores, onde a existência de habitações precárias, a precariedade do funcionamento de instâncias públicas, como escolas, postos médicos e segurança, abre caminhos para a radicalização da pobreza e a institucionalização de variados tipos de violências, especificamente a gerada pelo tráfico de drogas.

Lugar situado geograficamente,

> às margens ou no entorno das grandes cidades, a periferia é uma realidade geográfica, urbanística e humana, cujas peculiaridades podem ser caracterizadas como diferentes modos de habitação diante da cidade dita "formal". Caldeirão de mudanças, a periferia fervilha em novas elaborações em sua dinâmica constante. Em diversas partes do Brasil as periferias mostram-se, diante do descaso histórico dos poderes públicos, com histórias de lutas e mobilizações, afirmando as suas identidades com novas elaborações urbanísticas, culturais, convivendo, ao mesmo tempo com diversas situações de adversidade, riscos e violências. (SANTOS, 2014, p.2).

Mesmo diante do contexto de abandono em que se encontram os bairros pobres ou periféricos - localizados em sua maioria nos subúrbios da cidade, diferentes dos bairros economicamente ricos, diferentes também por causa de sua estrutura habitacional, segundo Santos, com base em estudos de Milton Santos,

> ao contrário do que se pode pensar, a vida na periferia sempre teve uma intensa dinâmica cultural, educativa e de mobilização comunitária, contrapondo-se às situações de violência, pobreza e tráfico de drogas. Tomo como exemplo, a favela de Novos Alagados, localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador e conhecida internacionalmente por conta das palafitas. Essa localidade já na década de 1970 promoveu uma radical mudança na visibilidade da periferia por contar com uma sólida rede de mobilização comunitária, enfocando a luta por direitos humanos, educação, cultura e reivindicação de melhorias para a periferia da cidade de Salvador, na Bahia. (2014, p.4).

Os espaços geográficos periféricos baianos, particularmente os do subúrbio ferroviário, impulsionados pelo dinamismo cultural e político de luta de seus moradores/as, vêm se constituindo cotidianamente por variadas formas de bandeiras de lutas. Uma delas formou em combate à pobreza e à violência, instalada politicamente no subúrbio ferroviário.

Segundo Santos (2014, p.4), o subúrbio ferroviário na Bahia,

> [...] não era o lugar da pobreza e da violência no qual se tornou nas últimas décadas. Sua origem remonta a antes da colonização portuguesa, com a existência de grande população indígena que habitava o território por conta do grande potencial de riquezas naturais existentes e havia as condições necessárias para a vida: águas de rios e mares, manguezais, florestas, sambaquis e toda uma geografia exuberante.

As periferias, com suas favelas, são ricas em características geográficas e humanas. Não só existe violência e pobreza. Se tentarmos classificá-las de forma linear como lugar da pobreza e da violência, deixaremos de lado sua constituição complexa, que compreende arquitetura e formas de viver variadas: "a periferia, e em particular suas favelas, são inclassificáveis, pois sua arquitetura e seus modos de vida operam constantemente novas elaborações culturais e estéticas" (SANTOS, 2014, p. 4).

Do século XX ao século XXI, autores a exemplo de Santos (1965 - 2012); Espinheira (2004); Santos (2005; 2010; 2014), preocupam-se em compreender o espaço geográfico periférico para além do estigma de lugar marginal, violento, lócus de pobreza e desigualdade socioeconômica, mas também como espaço geográfico rico de belezas humanas e naturais, como lugar de resistências, de luta e de renovação política.

Inspirado por autores como Espinheira, Santos, entre outros, (Ferreira) Santos se lança para delimitar com mais propriedade a localização geográfica do Subúrbio Ferroviário de Salvador. É também por este último autor que passamos a compreender historicamente como se constitui o que hoje conhecemos como favelas no Estado da Bahia:

> Em 1939, impulsionada pela descoberta de petróleo na área do Lobato, antigo Cabrito, surge a favela sobre palafitas denominada Alagados e com o surgimento de centros industriais como o Polo Petroquímico de Camaçari e o Centro Industrial de Aratu (CIA), os territórios da periferia tornam-se bairros-dormitório. Na década de 1970, com a abertura da Avenida Afrânio Peixoto, conhecida como Suburbana, surge a favela de Novos Alagados, já referida nesse texto. (2014, p. 4).

Contudo, as problemáticas vivenciadas no cotidiano dos moradores das favelas no que se refere aos aspectos socioculturais, geográficos, descuidos dos poderes públicos, crescimento da violência, não se tornaram relevantes para as discussões políticas, tampouco prioridade para o quarto poder – a mídia. O cuidado por esta parte da cidade esquecida não era prioridade para o poder público.

O interesse tanto por parte do Estado, quanto da grande mídia, começa a ser despertado por causa do rico contexto sociocultural, oriundo da complexa produção artística, cultural e política vinda do subúrbio ferroviário final da década de 1980. Estimulado politicamente por

causa deste interesse, o Estado foca seu olhar para o subúrbio. Estimulado também pela grande mídia, sendo motivada também por interesses econômicos. Assim, pautando a emergência de novas políticas públicas - particularmente na questão da segurança, consequência de um novo fenômeno da violência apresentado pelo tráfico de drogas, cujos envolvidos são as juventudes periféricas: assunto de discussão da subtemática a ser apresentada abaixo.

3.3 JUVENTUDE/S, TRÁFICO DE DROGAS E VIOLÊNCIA SISTÊMICA

Pensar a subtemática juventude/s, tráfico de drogas e violência sistêmica, requer a tentativa de estabelecer o recorte teórico especificando que tipo de juventudes será abordado, contextualizar sua relação com o tráfico de drogas e conceituar o que se entende por violência sistêmica.

Este arcabouço teórico apresentado não se limitou a explicar o fenômeno da/s juventude/s seguindo uma única lógica cronológica. Ao problematizar a temática juventude/s, foram abordados aspectos como idade, comportamentos característicos, elementos simbólicos, socioculturais e históricos.

Concentramos maior atenção nas questões socioeconômicas e culturais, a exemplo de classe social, etnia, moradia, processo de construção identitária, valores e símbolos socioculturais. Por esta abordagem, partimos da constatação de que, na contemporaneidade, a terminologia, juventude/s está imbricada de definições, de interpretações e de significados.

Por esta compreensão, lançamo-nos ao desafio de apresentar a/s juventude/s de bairros periféricos envolvidas com o tráfico de drogas como um dos principais focos teóricos deste trabalho de mestrado.

Partimos do pressuposto de que essas juventudes não só diferem de outras juventudes de bairros de classe média e alta - bairros ricos - mas até mesmo das juventudes de bairros pobres, onde moram os mesmos jovens envolvidos com o mundo das drogas.

Não é porque algumas abordagens sociológicas e psicológicas estabelecem idade de transição da vida juvenil para a adulta, assim como outras características semelhantes, desejos, anseios, determinantes para todas as juventudes, que podemos afirmar serem as juventudes das

mesmas classes ou classes sociais diferentes, iguais, e que todas têm as mesmas chances socioeconômicas.

Sendo as juventudes envolvidas com o tráfico de drogas, entre outros atos infracionais, relevantes para esta pesquisa, faz-se importante: primeiro, não concebermos os jovens das periferias, por terem características oriundas da pobreza, pelos estigmas negativos de criminosos, perigosos ou marginais, mesmo que envolvidos com o fenômeno tráfico de drogas; segundo, compreendermos que as juventudes residentes nas periferias do Estado da Bahia, mesmo estando em processo de construção identitária em diálogo com contextos socioculturais e econômicos parecidos, divergem e convergem entre si.

Entre essas mesmas juventudes, existem elementos simbólicos e socioculturais idênticos e diferentes. Desta forma, constroem suas identidades. As juventudes não possuem identidade fixa, nem de construção unilateral entre o igual e o diferente. Segundo (WOODWARD, 2014, p. 33), "As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições".

A vida moderna impulsiona, não só os jovens moradores das periferias, a viverem no dilema entre várias formas de possibilidades de identidades. Porém, essas complexas identidades que a vida moderna possibilita aos jovens experimentarem estão em conflito constante: marginal ou periférico, jovem ou bandido?

> A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas deferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (WOODWARD, 2014, p. 32).

Sendo essas identidades juvenis construídas fora da dialógica do igual e do diferente, pelo estigma negativo de marginal, aos jovens envolvidos com o tráfico de drogas só lhes resta uma alternativa – identidade de traficante:

> A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. (WOODWARD, 2014, p. 34-35)

Porém, neste caso especifico quais os tipos de identidades podem ser afirmadas, ou melhor, assumidas pelos jovens envolvidos com o tráfico de drogas? Periférico, traficante, marginal, bandido, jovem, filho, amigo, estudante, quais? A definição de uma construção ideológica identitária, não pode ser um risco político cometido por alguns movimentos quando buscam a afirmação da essencialidade de uma identidade? A posição política na busca da essencialidade de uma identidade fixa fica fora da discussão da contemporaneidade.

Iguais e diferentes de outros jovens são os jovens envolvidos com o tráfico de drogas. Porém, é na diferença que são estigmatizados, compreendidos, estudados, até mesmo pesquisados. Não seria a formação identitária desses jovens carregada de elementos simbólicos e socioculturais em construção entre a exclusão e sua luta para se incluir?

A situação de exclusão e de inclusão, o estigma negativo, assim como positivo, os elementos subjetivos, não seriam formas de perceber e contextualizar essas juventudes? Não poderiam ser esses elementos pertencentes à construção identitária desses jovens envolvidos com o tráfico de drogas, moradores de periferias?

Precisamos nos ater à complexidade da vida contemporânea. As identidades não podem ser construídas ideologicamente, valorizando-se só os aspectos negativos, elementos determinados por determinado grupo social, objetivando marginalizar ainda mais os jovens envolvidos com o tráfico de drogas, "[...] fenômeno que cada dia mais vem aumentando: O homicídio entre jovens, que vem se constituindo um problema emergente de saúde pública" (SANTOS, 2010, p. 19).

Politicamente, selecionamos essas juventudes por morarem em espaços geográficos denominados periferias, em habitações "precárias, caracterizadas pela pobreza, afastadas ou incrustadas nos centros das grandes cidades e porque estão morrendo antes de completar 20 anos [...]" (SANTOS, 2010, p. 45) e por estarem envolvidas no tráfico de drogas, "[...] uma forma de organização aqui de 'trabalho' informal e ilegal, que emprega grande número de jovens" (FEFFERMANN, 2009, p. 67).

Optamos politicamente por estas juventudes por desenvolverem sua identidade em sociabilidade com o mundo do trabalho informal, neste caso particular o fenômeno tráfico de drogas. Trabalho presente em muitos bairros espalhados pelas periferias da Bahia:

> O trabalho informal está presente na juventude da periferia, pois dadas as impossibilidades da realidade brasileira, cada um se vê impelido a fazer qualquer atividade que gere renda para comprar bens básicos e ajudar na subsistência da família (SANTOS, 2010, p. 54).

Segundo Feffermann (2009), em artigo intitulado, "Os jovens inscritos no tráfico de drogas: Os trabalhadores ilegais e invisíveis/visíveis", o crescimento do desemprego estimulado por exigências de domínios tecnológicos provoca a entrada das juventudes da preferia no trabalho informal:

> O crescente processo de "globalização", no qual o "regime de acumulação mundial é predominantemente financeiro", implica a mudança qualitativa nas relações entre capital e trabalho, e entre capital e Estado, em forma de "Estado de bem-estar". O desemprego e a precariedade das relações de trabalho são consequências desse processo, pois a instalação de novas tecnologias tem sido utilizada para organizar o processo de internacionalização. Tal sistema social, político e econômico, alicerçado na acumulação do capital, cria e reproduz uma reserva da força de trabalho desempregado ou parcialmente utilizada, obrigando grande parcela dessa população a desenvolver estratégias de sobrevivência que, por sua vez, chegam a ultrapassar os limites da legalidade. Esse processo se mostra propício para o crime organizado, uma vez que faculta um fluxo relativamente livre de capital por meio de sistemas informatizados, com capacidade de influir nos rumos da política financeira de determinados países. (2009, p. 63).

O crescente envolvimento dessas juventudes no trabalho informal é também consequência do forte crescimento do desemprego global e da exigência de mão de obra tecnologicamente qualificada. O tráfico de drogas se beneficia desta estrutura mundial que atinge particularmente os países em desenvolvimento, conhecidos como periféricos.

O trabalho informal, ilegal oferecido pelo mundo das drogas, não exige dos jovens periféricos conhecimento tecnológico avançado, tampouco escolaridade, basta ter coragem para pegar em armas e estar na miséria. Além é claro, de inclinação para correr riscos, e optar pelo mundo do crime. Isso porque, nem todos os jovens pobres, pretos e periféricos diante da situação de miséria e abandono sociopolítico ingressam no mundo do crime.

São estas juventudes, independentemente do grau de sociabilidade com a criminalidade e baixa escolaridade, uma das preocupações política desta pesquisa. O foco aqui são os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nas Comunidades de Atendimentos Socioeducativas na Bahia, por seu envolvimento com o trabalho informal - tráfico de drogas -, e que são classificados pelo estigma de bandido, "[...] termo usado hoje para quem tem arma de fogo e a utiliza na defesa deste rendoso comércio que é o tráfico de drogas [...]" (ZALUAR, 2006, p. 149).

Ou melhor, esses jovens envolvidos com o tráfico de drogas, sucessivamente com outros atos infracionais, são vistos por moradores dos mesmos bairros pobres tanto pelo estigma de herói, como pelo de bandido. Há uma ambiguidade ao olharem: uns os veem como bandidos, outros como heróis. Segundo Santos,

> Há uma ambivalência sempre presente na relação dos marginais com os moradores da periferia. Por um lado, eles trazem perigo e insegurança, indicando risco. Por outro, numa relação tênue e muitas vezes difícil de conceituar, eles acabam se tornando uma espécie de "guardiões" do lugar, submetendo as pessoas ao seu poderio. (2010, p. 49-50).

Neste diálogo, entre outras descobertas, compreende-se ser o tráfico de drogas um fenômeno, não só político, mas de forte poder econômico, estando o mesmo imbricado no capital globalizado de características internacionais:

> Na condição de fenômeno político, econômico e social, o tráfico de drogas está condicionado por fatores inscritos em relações visíveis e invisíveis, que vão do cultivo e da produção ao consumo de entorpecentes, necessitando de uma rede transnacional para existir. (FEFFERMANN, 2009, p. 66).

Assim, este mercado informal é embrião da sociedade do consumo, e não só descarrega a brutal violência existente na sociedade, como também gesta outra violência maior. É imbuído destas descobertas que nos lançamos a apresentar importantes características do mundo das drogas no Brasil, no qual os jovens das periferias estão envolvidos.

As drogas, a exemplo de *cannabis*, cocaína, entre outras, tornam-se controladas por lei, passando a ser concebidas como ilegais, sendo o seu comércio informal caracterizado como "tráfico de drogas", pela primeira vez na história brasileira, pelo "Decreto nº 14.969, de 1921, que condenava qualquer utilização para fins não medicinais [...]" (CAMPOS, 2014, p. 126).

Posteriormente a esta época histórica, surgiram as decisões mais contundentes, mais punitivas, e que o Brasil deveria seguir. Elas foram oriundas das reformas apresentadas pela *ONU* em 1961. Assim, o Brasil passa a incorporar às suas leis internas as legislações internacionais:

> Novos textos (em 1968 e 1971) endureceram mais as penas para traficantes e usuários (tratados como viciados ou toxicômanos), mas a consolidação do proibicionismo atual veio com a chamada Lei do Tóxico (decreto nº 6.368 de 1976 que regulamentou a questão, até a lei nº 10.409, de 2002). (CAMPOS, 2014, p. 126-127).

Segundo Campos (2014, p.126-127), a lei nº 10.409, de 2002, institucionalizava figuras dos traficantes como criminosos. Estes deveriam ser punidos com rigor. Intensifica-se, então, a repressão ao tráfico e perseguição aos traficantes. Vale ressaltar também que esta lei se aplica ao usuário.

No Brasil, enquanto as autoridades apertavam ainda mais a perseguição ao tráfico de drogas ilegais, ocorria o processo de ditadura militar. Por criação da Lei de Segurança Nacional, os presos políticos foram mandados para as mesmas cadeias e celas onde estavam os presos comuns:

> Em 1969, com a Lei de Segurança Nacional, o governo pretendeu endurecer ainda mais a repressão aos grupos guerrilheiros de esquerda, pois muitos deles estavam se utilizando de assaltos a bancos para angariar fundos e a sequestros de determinadas pessoas para troca de presos. O governo militar os nivelou por baixo, não mais tratando os que participavam da luta armada como prisioneiros políticos e sim como criminosos comuns. Daí que, nos estado do Rio de Janeiro, os presos políticos foram enviados para o presídio da Ilha Grande, e, na Galeria B, ficaram com outros que praticaram atos ilegais sem "razões políticas [...]." (CAMPOS, 2014, p. 129).

Do convívio, entre os presos políticos e os presos comuns, "alguns líderes desta fase tentaram colocar em prática, para assaltar bancos, as técnicas que haviam aprendido na convivência com presos políticos" (CAMPOS, 2014, p. 131).

Segundo o mesmo autor, os presos comuns, "logo depois passaram para algo muito mais rentável: o tráfico de drogas" (2014, p. 131). Período em que surge o Comando Vermelho - CV. Este grupo:

> [...] passou a eliminar concorrentes nos morros cariocas e se transformou na maior empresa neste ramo no Rio de Janeiro. No morro, impôs suas leis e suas regras, prestou assistência à população e pregou a necessidade de justiça social e de resistir ao Estado que nada fazia, conquistando com isso os moradores das áreas que controlava (CAMPOS, 2014, p. 131).

O Brasil vivia sob a égide do signo ditatorial militar e sob o descaso de intervenção política social nos espaços geográficos que eram ocupados. Neste período, emergiam vários espaços geográficos periféricos como abrigos de pessoas pobres oriundas de várias partes do Nordeste e de outras regiões brasileiras em busca de emprego, correndo da seca etc. Quase sem nenhum tipo de cuidado por parte do Estado, as favelas foram se constituindo enquanto espaço de moradia sem um mínimo de cuidado estrutural, a exemplo da falta de saneamento básico, escolas, creches, postos médicos, espaço de lazer e de cultura. Este contexto político,

econômico e social dos moradores das periferias foi propício para o domínio do Comando Vermelho:

> [...] na década de 1980, dominava no Rio de Janeiro o sistema carcerário e os espaços de poder nos "morros". O aumento da repressão ao CV no final da mesma década abriu espaço para que outros grupos surgissem (como, por exemplo, Terceiro Comando, Amigos dos Amigos – ADA) e estes passaram a se enfrentar para a conquista de favelas – ou seja, de mercado -, o que acabou provocando inúmeras mortes de soldados do tráfico, soldados da força de repressão e inocentes que viviam nas favelas. A atração que os líderes das quadrilhas exerciam nos jovens da periferia era muito grande. (CAMPOS, 2014, p. 131).

A partir deste contexto histórico, compreende-se que muitos jovens da periferia começam a seguir o caminho da criminalidade ou, dizendo de outra forma, já tinham como parte da sua cultura e sociabilidade, a pobreza, o descaso político, a violência e o mundo do crime em processo de organização. Os gerentes do tráfico, para assegurar o seu espaço de poder – controle das bocas -, recrutavam os jovens da periferia.

Sabe-se que a complexidade da estrutura que mantém a rede social do tráfico de drogas envolve variadas classes sociais, assim como organizações espalhadas por várias nacionalidades, a exemplo do *Japão, Itália, Paraguai, Chile*, entre outras. O mercado ilegal do tráfico de drogas no Brasil, como já explicitado no corpo desta pesquisa, não está fora desta rede, o mesmo também se encontra conectado ao mercado global capitalista internacional.

Particularmente no Brasil pobre, situa-se a maioria dos "soldados" que fazem com que as drogas a varejo cheguem às mãos dos consumidores de várias classes sociais. A comercialização que possibilita a circulação do tráfico de drogas entre essas classes é mantida, em especial, por jovens da periferia, em sua maioria, pretos e pobres em situação de pobreza ou de extrema pobreza. São esses que mais morrem e mais se envolvem com o fenômeno do tráfico de drogas – enquanto bem sucedidos latifundiários, empresários, políticos, policiais, entre outras categorias do alto escalão e de classes sociais privilegiadas, se beneficiam com o lucro rentável oriundo deste comércio ilegal.

São os jovens negros da periferia os mais vulneráveis econômica, social e culturalmente ao comércio ilegal do tráfico de drogas, mas isso não quer dizer que não exista jovens das classes privilegiadas envolvidos com o tráfico de drogas. Mas são, alguns desses jovens da periferia, que protegem o comércio ilegal do tráfico de drogas, são os que mais morrem pelo poder da arma de fogo, fazendo chegar as mercadorias aos clientes, assim como a outros vendedores fora das periferias, mantenedores também desta estrutura.

Segundo *Feffermann* (2009, p.67), esses mesmos jovens "travam um contato fugaz, apreensivo e vigiado com os 'interessados', recebendo o dinheiro para compra de mercadorias, e que logo será repassada aos seus superiores hierárquicos". No comentário da autora citada, sentimos falta de uma análise mais aprofundada sobre as outras redes estruturantes que sustentam o tráfico de drogas, a exemplo dos vendedores, conhecidos como os *delivery*, da classe média, que vendem em seus apartamentos ou em suas casas.

Os jovens com armas em punho começam a desenvolver diversas funções pertencentes à estrutura do tráfico de drogas - estrutura já apresentada no capítulo que versa sobre violência -, a exemplo de cargueiros (quem entrega as drogas aos gerentes da boca), vapor (os que entregam as drogas aos consumidores) e o segurança ou soldado do tráfico (os que protegem as bocas de outras facções ou da polícia).

Neste cenário, muitas favelas brasileiras passam a ser dominadas e influenciadas por grupos que desenvolviam atividades ilegais diante das leis internacionais e brasileiras, a exemplo do comércio ilegal do tráfico de drogas. Relato apresentado por Campos (2014, p. 142), diz que na década de 1990, "o Comando Vermelho (CV) já controlava 60% dos pontos de venda de droga, era chefiado por colegiado de trinta membros, com parcela de seus membros presa em presídios de segurança máxima".

Arendt, em seu livro "A Condição Humana" (2015), nos adverte ser a nossa ação a única forma de mediatização entre nós, os elementos materiais e o mundo. Por esta relação, nossa ação se torna política. Construirmos intencionalmente a vida humana por variados contextos sociopolíticos e econômicos. Criamos, produzimos, transformamos, determinamos sociopoliticamente acontecimentos etc. Por este processo humano, criamos também a violência - fenômeno de ordem política.

Sem querermos negar, tampouco anular e desconsiderar a existência de outras variadas formas de violência, este estudo aborda, particularmente, a violência sistêmica, por compreender ser esta pertencente à estrutura do comércio ilegal de drogas, e por ser a mesma responsável pelo crescente número de óbitos, particularmente de jovens pretos das periferias:

> Com efeito, o tráfico de drogas, como toda a indústria, funciona sob os efeitos de uma mesma lógica do capital. Os "trabalhadores" são sacrificados em todas as etapas da produção e passam pela mesma dominação e os mesmos sofrimentos advindos das condições sociais injustas que se reproduzem na sociedade. No tráfico de drogas, buscam-se pontos de venda e distribuição de difícil acesso para o aparato repressor. Nessas áreas, geralmente localizadas na periferia, monta-se um esquema que garanta o progresso do "negócio", mas os jovens que "trabalham" nesses locais se tornam a

> parte mais visível da organização. São considerados, com o empenho da indústria cultural, os responsáveis pela violência e, ao mesmo tempo, as principais vítimas das mortes violentas das estatísticas policiais. (FEFFERMANN, 2009, p. 68).

A violência sistêmica, originada da estrutura do tráfico de drogas, garante a proteção das bocas. Neste estudo, entende-se boca, "[...] como espaço físico, constituindo-se como ponto comercial para a venda de uma droga ilícita" (SAPORI, 2014, p. 346).

Neste sentido, *Sapori* (2014, p. 344), nos diz que este tipo específico de violência, "está relacionada à dinâmica do comércio das drogas, especificamente as drogas ilícitas".

> Incluem-se aqui disputas territoriais entre traficantes rivais, afirmação de códigos de condutas no interior dos grupos de traficantes, eliminação de informantes, punições por adulteração de drogas, punições por dívidas não pagas, entre outros conflitos que emergem no processo de comercialização do produto. (2014, p. 344).

Este tipo de sociabilidade, ou violência sistêmica, descrito acima por *Sapori*, de sustentação da estrutura da comercialização das drogas a varejo do tráfico de drogas ilícitas, impõe normas e padrões de condutas específicos, desde afirmação de código de conduta na comunidade, a execução de rivais. Isso com a ajuda da toda poderosa "máquina" ou arma de fogo. Não só os jovens envolvidos com o mundo das drogas são afetados por este tipo de violência sistêmica implementada em quase todos os bairros periféricos, mas "outros indivíduos que não têm envolvimento direto com a venda ou consumo de drogas" (SAPORI, 2014, p. 345), submetidos ao toque de recolher; fechamento de comércio, escolas e postos médicos, quando não afetados pelas balas disparadas das armas de fogos consequentes dos tiroteios entre traficantes e policiais, ou entre grupos de traficantes rivais.

Como se não bastasse os outros tipos de violências presentes na sociabilidade de moradores de bairros periféricos – manifestando o descuido pelos direitos básicos -, a exemplo de saneamento básico, escola em péssima condição de funcionamento e com uma pedagogia excludente, postos médicos sem uma mínima estrutura para atender, a presença violenta das polícias com abordagem que desrespeita princípios básicos dos direitos humanos etc., esta população tem que conviver com uma ambiência de insegurança patrocinada pela arma de fogo:

> A disseminação da arma de fogo fomenta um ambiente de insegurança, medo e percepção de perigo. A partir das redes de relações dos jovens já envolvidos nas gangues e no comércio das drogas ilícitas, outros jovens tendem a se armar como recurso de suposta proteção. (SAPORI, 2014, p. 345).

Com base nos estudos apresentados por Zaluar (2016, p. 20):

> o processo de redemocratização coincidiu com a dramática transformação na organização transnacional do crime, que afetou principalmente as regiões metropolitanas, e nelas, os bairros populares e as favelas. A entrada dos cartéis colombianos e das máfias[1]ligadas ao narcotráfico, particularmente o da cocaína, trouxe para os países as mais modernas armas de fogo, que foram distribuídas entre os jovens traficantes e "aviões", envolvendo uma rede de intermediários que incluiu desde logo policiais e "matutos", ou seja, os que trazem as drogas de outros estados ou países e as vendem em grande quantidade [...].

Segundo relatos apresentados pelo Mapa da Violência de 2015, mais jovens estão sendo mortos por armas de fogo no Brasil:

> Como foi possível verificar nos capítulos iniciais, desde 1980, ponto de partida de nossa série histórica, até 2012, último ano de dados disponíveis, morreram no Brasil um total de 880.386 pessoas vítimas de disparos de armas de fogo. Se esse número já é assustador, é ainda mais impactante verificar que 497.570 deles eram jovens na faixa de 15 e 29 anos de idade. Considerando que no período os jovens representam pouco menos de 27% da população total do país. Constatamos com enorme preocupação que 56,5% das vítimas de disparo de armas de fogo registrados nesse período de 33 anos foram jovens na faixa de 15a 29 anos. (WEISELFISZ, 2015, p. 101).

O crescimento de morte de pessoas por arma de fogo é assustador. A situação, segundo o citado Mapa da Violência, se torna para mais que assustadora, quando a contagem tem como alvo os jovens, e se descobre que são negros e na faixa etária de 15 aos 29 anos:

> Em outras palavras, mais jovens morrem por armas de fogo, apesar da redução inicial provocada pela aprovação do Estatuto do Desarmamento. E a gravidade se torna ainda maior quando se sabe que, em sua maioria, são os jovens negros as vítimas dessa escalada. Racismo, violência e impunidade se associam na degradação do ambiente social brasileiro [...]. O Mapa da Violência 2015 Mortes Matadas por Armas de Fogo lança luz sobre o debate e contribui para que não se possa justificar a cegueira por falta de informação confiável sobre o inaceitável número de homicídios cometidos a cada ano no Brasil com o uso de armas de fogo. (WEISELFISZ, 2015, p.10).

A pesquisa apresentada pelo Mapa da Violência (2015) no Brasil estabeleceu alguns critérios para a realização da contagem. Um deles foi em relação ao número. Estabeleceu-se que, a cada 100 mil habitantes, há 100 mortes. Segundo esta contagem, sob organização do pesquisador *Julio Jacobo Waiselfisz*[28], municípios da Bahia, a exemplo de Simões Filhos e Lauro de Freitas, chegam a 300 mortes de jovens a cada 100 mil:

[28] Sociólogo pela Universidade de Buenos Aires, mestre em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador da Área de Estudos sobre Violência da FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Autor do Mapa da Violência. Em 2013, recebeu o Prêmio Nacional de Segurança e Direitos Humanos. Mapa da Violência de 2015. Juventude Viva: Morte matada por armas de fogos.

> [...] dois municípios superam a marca de 100 óbitos por AF por 100 mil habitantes: Simões Filho na Bahia e Ananindeua, no Pará. Entre os jovens, Simões Filho excede a inadmissível marca das 300 mortes por arma de fogo por 100 mil jovens. Como também são totalmente inadmissíveis os índices de Lauro de Freitas e Itabuna, da Bahia: 94% em 2012 eram homens. (WAISELFISZ, 2015, p. 99).

A violência sistêmica, pertencente à estrutura do tráfico de drogas, impera, principalmente com o poder da arma de fogo. Somada a outros tipos de violência, impõe aos bairros periféricos baianos a insegurança, a falta de perspectivas de futuro para todos os moradores. Mas, particularmente, para os jovens que são brutalmente abatidos. Como disse a presidenta do Brasil, Dilma *Rousseff,* em discurso na Conapir, segundo Mapa do Encarceramento:

> A violência contra a juventude negra tornou-se um problema de Estado no Brasil. Um dos grandes desafios do governo brasileiro é a criação de política de enfrentamento à violência principalmente nas periferias do país, onde residem os jovens em situação de maior vulnerabilidade social. (2015, p. 7).

Segundo Mapa da Violência de 2015, os mortos por armas de fogos são jovens negros moradores das periferias. Sabe-se que esses jovens mortos por armas de fogo não estão todos envolvidos diretamente com o tráfico de drogas. Sabe-se também que as mortes não são cometidas só entres os envolvidos com a atividade ilegal oriunda do tráfico de drogas. Existe a participação do Estado de forma direta quanto indireta nas mortes dos jovens das periferias. E isto não é nenhuma novidade.

Tendo como base o discurso da presidenta *Rousseff*, proferido em encontro no Conapir, "A violência contra a juventude negra tornou-se um problema de Estado no Brasil". Ratificando esse discurso, Waiselfisz, nos diz que,

> a vitimização negra do país, que em 2003 era de 71,7%, em poucos anos mais que duplica: em 2014, já é de 158,9%, ou seja, morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo. (2016, p. 72).

Ao cruzar os braços e não criar políticas públicas qualificadas nas periferias para atender a juventude, particularmente negra, o Estado mata. Quando as polícias matam jovens negros das periferias, sejam eles envolvidos ou não na criminalidade, é o Estado fardado que está matando.

4 JUVENTUDE/S, ESTIGMA DE INFRATOR E MEDIDA sOCIOEDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

Em capítulo anterior, versando sobre a temática Juventude/s, pobreza, periferia e tráfico de drogas no Brasil contemporâneo, tentamos compreender as subtemáticas: Juventude/s no contexto da contemporaneidade; Juventude/s, pobreza e periferia e, por último, Juventude/s, tráfico de drogas e violência sistêmica.

Neste capítulo que se apresenta, dedicar-nos-emos a investigar e compreender as subtemáticas: 4.1. Juventude/s envolvida/s em autoria infracional, especificamente a com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em privação de liberdade; 4.2. Estigma de infrator enquanto problemática na re/socialização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação; 4.3. Instituição total, mundo dos internos, mundo da equipe dirigente e o risco do agir disciplinar sobre os corpos dos jovens em processo de re/socialização em regime de internação.

4.1 JUVENTUDE/S ENVOLVIDA/S EM AUTORIA INFRACIONAL, ESPECIFICAMENTE A COM O TRÁFICO DE DROGAS, CUMPRINDO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

> Nenhum trabalho intelectual se justifica, hoje, se não levar a sério o horizonte nebuloso que se anunciou no futuro ameaçador. Pensar significa pensar o trauma que a injustiça significa – eis a verdade dolorosa que nos deve lançar à raiz da nossa crise de fundamentos para que tenhamos a esperança de dela regressarmos possuídos por aquilo que deveria fazer, de nós, nós propriamente – "ou ser moral, ou não ser humano" (P. Pivatto). (SOUZA, 2007, prefácio do livro Justiça Restaurativa e Ato Infracional, KONZEN, 2007).

Este trabalho de pesquisa seria insignificante e inútil se não dialogasse com o sentido de injustiça que permeia a população pobre e preta das periferias. Se não estivesse atento ao aniquilamento de direitos fundamentais de seres humanos, geralmente orquestrado pelo Estado policial apoiado em discursos de Estado de bem estar social, que injustamente despreza direitos constitucionais fundamentais para o desenvolvimento de um ser humano, tais como alimentação, moradia, lazer, saúde, educação de qualidade ente outros, particularmente de jovens, pretos/as e pobres espalhados pela maioria das periferias do Brasil.

Enfocaremos os moradores das periferias da Bahia, especificamente os que se encontram em processo de formação sociocultural. Nesta pesquisa, o compromisso ético - acadêmico principal não poderia ser outro, se não a compreensão desses sujeitos como participantes da população brasileira, que também têm o direito de ser tratados como pessoas.

Cotidianamente, essas pessoas são desrespeitadas em decorrência das injustiças cometidas pelo sistema político judicial brasileiro no que tange a doutrina de proteção integral apresentada no artigo 277 da Constituição brasileira de 1988 (COSTA, 2008, p. 54) a que diz ser dever da família, do Estado e da sociedade promover "direitos à vida, à saúde e alimentação etc.[...] porque sem direito à vida, à saúde e alimentação, você não tem direito à sobrevivência" (COSTA, 2008, p. 54). A educação, a cultura, lazer e profissionalização, assim como o direito à convivência familiar, são direitos inegociáveis de qualquer pessoa.

Imbuídos da certeza de que sairemos deste mergulho intelectual mais humanizados, é que nos lançamos ao encontro desses outros – jovens – que, por adversas circunstâncias, se encontram envolvidos em autoria infracional e, quando não mortos, vivem o risco de ter destituído o direito de ser humano em instituição de privação de liberdade.

Conscientes desta realidade complexa, a abordagem da temática, juventude/s envolvida/as em autoria infracional, especificamente a com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em privação de liberdade, terá como foco central/as juventude/s oriunda/s das periferias da Bahia, particularmente a/s em privação de liberdade para o cumprimento de medida socioeducativa nas CASE's.

Para uma análise qualificada, faz-se necessária a contextualização da população aproximada total brasileira, baiana e soteropolitana, por conseguinte a jovem das mesmas regiões, em faixa etária de 14 aos 29 anos, como também a apresentação do número aproximado de jovens em processo de cumprimento de medidas e dos que estão cumprindo medida socioeducativa em regime de internação no Brasil. A apresentação do panorama social, abrangendo aspectos tais como origem, sexo, idade, escolaridade, atos infracionais, encaminhamentos, entre outros, dos jovens em aguardo por decisão para o cumprimento da medida ou sua liberação, assim como dos que estão cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na Bahia, também se faz pertinente para esta análise.

Ainda como objetivo de qualificar este debate, serão apresentadas as quantidades de unidades de internação existentes na Bahia, assim como o número de jovens internados nessas unidades.

Por último, dedicar-nos-emos, com atenção particular, à compreensão das juventudes envolvidas em autoria infracional, especificamente as envolvidas com o tráfico de drogas, em privação de liberdade para o cumprimento da medida socioeducativa na CASE-SSA.

Segundo nota técnica apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE - (2014, p. 1), "com data de referência em 1º de julho de 2014, o Brasil contava com 202,7[29] milhões de habitantes distribuídos pelos 5.570 municípios que compõem as 27 Unidades da Federação".

Na Bahia, 4º estado mais populoso do Brasil, tendo como referência nota técnica do IBGE (2014, p. 1), o número populacional estimado foi o de 15.126.371 habitantes, ficando atrás dos estados de São Paulo (44.035.304), Minas Gerais (20.734.097) e Rio de Janeiro (16.461.173).

Quando a análise numérica populacional é direcionada aos municípios, segundo o IBGE, constata-se que Salvador é a 3ª cidade mais populosa do Brasil, com estimativa populacional aproximadamente de 2.902. 927 milhões de habitantes, ficando atrás de São Paulo e Rio de Janeiro:

> O município de São Paulo continua sendo o mais populoso, com 11, 9 milhões de habitantes, seguido pelo Rio de Janeiro (6, 5 milhões de habitantes), Salvador (2, 9 milhões de habitantes), Brasília (2, 9 milhões de habitantes) e Fortaleza (2,6 milhões de habitantes) (2014, p. 2).

Segundo relatório da *Unicef* (2015, p. 10), ao se referir ao número total de criança e adolescente total no Brasil, com base no censo demográfico de 2010, "[...] são cerca de 59, 7 milhões, o equivalente à população da *Itália*. Esta analise inclui-se indígenas, afrodescendentes/afro-brasileiros/as (negros / pardos), brancos e amarelos.

Segundo projeção da população do Brasil e das unidades da Federação, fonte IBGE, em 2016 a população brasileira está em 205. 811.148. Os dados são atualizados por minuto sobre o crescimento populacional. Enquanto esta pesquisa está sendo realizada, o número populacional não é mais este, aumenta a cada minuto. WWW. IBGE. gov.br/ população/projeção.

Entretanto, quando a análise em questão toma como base as faixas etárias de pessoas entre 12 a 18[30] anos incompletos, compreende-se, com base em nota técnica do IPEA, que os brasileiros nessa faixa etária totalizavam, em 2013, 21, 1 milhões, o que correspondia a 11% da população e encontravam-se distribuídos em todas as regiões do país. (2015, p. 7).

25 a 29 anos	642.500	4,6%	4,8%	666.361
20 a 24 anos	647.103	4,6%	4,7%	657.259
15 a 19 anos	668.390	4,8%	4,7%	658.891
10 a 14 anos	681.596	4,9%	4,7%	657.965
		Homens	Mulheres	

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

O número populacional de crianças, adolescentes e jovens entre as faixas etárias de 10 a 29 anos representa, com base em estimativa populacional de 15.126.371 de habitantes baianos, 9.220.989 de habitantes. Nesta análise, não incluímos os/as baianos/as abaixo dos 10 anos, tampouco os/as a partir dos 29 anos.

Quando tomarmos a estimativa populacional da Região Soteropolitana, de 2.902. 927 milhões de habitantes, segundo representação abaixo:

25 a 29 anos	134.453	5,0%	5,7%	151.337
20 a 24 anos	120.203	4,5%	4,9%	131.349
15 a 19 anos	106.749	4,0%	4,1%	109.809
10 a 14 anos	105.906	4,0%	3,9%	103.013
		Homens	Mulheres	

[30] "[...] entre os adolescentes dessa faixa etária predomina certa igualdade na proporção por sexo, que em 2013 era de 51, 19% de homens e 48,81% de mulheres. No quesito raça/cor, 58,9% dos adolescentes de 12 a 17 anos se autodeclaram negros (pretos e pardos); 40, 4% se autodeclaram brancos e menos de 1% se declarou de outras raças – amarelo ou indígena." (IPEA, 2015, p. 7).

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Descobrirmos que a população da capital baiana entre 10 a 29 anos, representa estimativa total de 962.108 habitantes.

Como já apresentado em estudo anterior, o segundo capítulo, no Brasil, a categoria jovem está apresentada entre 15 a 29[31] anos. Segundo Políticas Nacionais de Juventudes, esta categoria pode ser subdividida em três subcategorias – 15 aos 18 anos, denominada como jovem adolescente; 19 aos 24 anos, denominada como jovem, e a entre 25 aos 29 anos, como jovem adulto.

Apresentada a estimativa numérica populacional total do Brasil, Bahia e soteropolitana, terminada também a apresentação do quantitativo de jovens brasileiros, baianos e soteropolitanos, resta-nos situarmos a/as juventude/s em autoria infracional, assim como a que está sendo morta no Brasil, Bahia e Salvador.

No Brasil,

> Os dados do Levantamento Anual referentes ao ano de 2013, consolidados pela Coordenação – Geral do SINASE, indicam um número total de 23.066 adolescentes e jovens (12 a 21 anos) em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). (SINASE, 2015, p. 15).

Com base em registro do SINASE (2015), desse percentual numérico total de 23.066 adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa, 64% está em internação, 23% em internação provisória, 10% em semiliberdade e os outros[32], 3% em atendimento inicial, internação como sanção e medida protetiva. (SINASE, 2015, p. 17).

Ainda tendo como referência o relatório do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE - (2015), 23.913 atos infracionais foram praticados por 23.066 jovens. Desse total, 43% (10.051) foram classificados como análogos a roubo; 24,8% (5.933), análogos ao tráfico de drogas e 9, 23% análogos a homicídio.

---

[31] O Estatuto da Juventude (Lei 12.852/13) é um imenso legado para o Brasil. Ao dispor sobre os direitos dos jovens, sobre as diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre o estabelecimento de do Sistema Nacional de Juventude, o Estatuto torna a realização de políticas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 a 29 anos uma obrigação do Estado, independente da vontade de governos. (Estatuto da Juventude, 2013, p. 3).

[32] Foram considerados na categoria "outros", conforme dados enviados pelos gestores estaduais do SINASE: atendimento inicial, internação de sanção e medida protetiva. (SINASE, 2015, p. 17).

Segundo dados do Sistema Socioeducativo do Pronto Atendimento do Centro Integrado da Fundação da Criança e Adolescente – FUNDAC, da Bahia, foram registrados no Pronto Atendimento de Salvador,[33] entre os anos de 2014/2015, 2.138 adolescentes e jovens entre a faixa etária de 12 aos 18 anos ou mais, na condição de suspeitos de autoria infracional. Desse número, em 2014, foram registrados 172 adolescentes e jovens do sexo feminino, em 2015, 166. Quando a análise é realizada tendo como referência o sexo masculino, confere-se que, em 2014, foram registrados 1.830 jovens e, em 2015, 1.972.

Quando analisamos a situação escolar desses jovens, descobrimos que a maioria se encontrava fora da escola, seja por não frequentá-la, mesmo estando matriculado, ou por não ter sido matriculado, somando-se um total de 1.225 (2014) e 1.343 (2015).

Segundo análise, com base na questão étnica, o cenário desenhado mostra ser a maioria dos jovens apreendidos, responsáveis e suspeitos de autoria infracional, negros e pardos. Do total, quase metade dos apreendidos esperando julgamento, em 2014, é de negros e pardos, representando 1.742; em 2015, 1.846, e enquanto brancos (2014 -2015) representavam 254; os indígenas, 79; amarelos, 57 - nos mesmos períodos.

Os atos infracionais atribuídos aos jovens são tipificados desde roubo, passando por tráfico de drogas, homicídio, desacato à autoridade, entre outros. Os tipificados como tráfico de drogas, roubo, porte ilegal de armas, furtos, dominam a estatística.

Esses jovens são oriundos de variadas regiões do Estado da Bahia - interior e capital: Salvador, Alagoinhas, Amargosa, Iaçu, Ilhéus, Camaçari, Lauro de Freitas, Ribeira do Pombal, Catu, Valença, Irecê, entre outras localidades. Sendo Salvador, Camaçari, Ilhéus, Lauro de Freitas, Ribeira do Pombal, Valença, dominantes em número de apreendidos por envolvimento em autoria infracional.

Depois de apresentados pela Promotoria do Ministério Público para o aguardo de decisão judicial, antes ouvidos por polícia especializada (polícia civil – Delegacia do Adolescente Infrator - DAI), os jovens, de variadas regiões da Bahia, aguardam decisão da Justiça juvenil de sentença ou de liberação. No Pronto Atendimento, enquanto aguardam por

[33] Suspeitos porque ainda não foram ouvidos pelo juiz. O Pronto Atendimento é o local físico onde os adolescentes e jovens suspeitos de autoria de atos infracionais ficam aguardando decisão da justiça juvenil, quando apreendidos pela Polícia Militar e apresentados à Delegacia do Adolescente Infrator. Assim, enquanto esperam julgamento, ficam no Pronto Atendimento da FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente.

essa decisão, eles são acolhidos por uma equipe de psicólogo/a, assistente social, pedagoga/o, socioeducadores/as. Esta equipe faz triagem, acolhimento e "cuida" dos jovens que aguardam decisão da Justiça juvenil.

Sistema Socioeducativo
Entradas no Pronto Atendimento - Centro Integrado

Destinos/Decisões

DESTINOS/DECISÕES	*2014*		*2015*	
	Quant.	*%*	*Quant.*	*%*
Liberado – MP/Enc. p/ outra Entidade	1.010	50,44%	1.076	50,33%
Liberado- 2ª Vara da Inf. e Juventude	135	6,73%	86	4,02%
Internação Provisória Case Salvador	765	38,14%	890	41,63%
Internação Provisória Case Feminina	20	1,00%	55	2,57%
Internação Provisória Case CIA	13	0,65%	04	0,19%
Internação Case CIA	29	1,45%	19	0,89%
Internação Case Feminina	0	0%	01	0,05%
Internação Case Salvador	26	1,30%	01	0,05%
Internação Sanção	01	0,05%	02	0,09%
Retorno: Case CIA - Semiliberdade Brotas - DAI	07	0,35%	04	0,19%
TOTAL	**2.002**	**100%**	**2.138**	**100%**

Fonte: Coordenação do Sipia Sinase/Pronto Atendimento Salvador, 2015

Lendo o gráfico intitulado: Destinos/Decisões, percebemos que, do número total de 2. 002 adolescentes e jovens aguardando decisões quanto aos seus destinos em 2014, 1.010 foram liberados ou encaminhados para outra entidade fora de internação em unidades. Em 2015, sendo o quantitativo de 2.138; jovens, tiveram o mesmo destino de 2014. Ressaltamos que os encaminhamentos foram dados pelo próprio Ministério Público.

Seguindo a mesma sequência por ano e quantidade total de jovens apreendidos, em 2014, 135 foram liberados, e em 2015, 86, sendo liberados pelo juiz da 2ª Vara da Infância e da Juventude.

Do total de 765 (2014) e 890 (2015), foram cumprir medida socioeducativa em internação provisória na CASE-SSA: 20 (2014) e 55 (2015) na CASE- Feminina em Salvador; 13 (2014) e 04 (2015) na CASE - CIA.

Quando nos atemos a identificar os sentenciados com medidas socioeducativas de internação, descobrimos que, na CASE – CIA, em 2014 foram internados 29, em 2015, 19; na CASE - Feminina em Salvador (2014), nenhuma internação ocorreu, mas em 2015, 01 internação; na CASE-SSA (2014), houve 26 internações em 2015, 01; outras representam, nos dois anos, 14 sanções.

Nos quesitos, realidade escolar dos jovens em autoria infracional e origem desta população, não há muitas diferenças. Podemos então constatar, segundo Coordenação do SIPIA[34] SINASE/Pronto Atendimento Salvador, 2015, que a diferença é só numérica. O número apresentado pelo Pronto Atendimento representa quantidade de jovens esperando decisão e encaminhamento do juizado da 2ª Vara da infância e juventude. Assim, a realidade numérica de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação provisória e de internação em março de 2016 no Estado da Bahia, é a seguinte, segundo tabela

[34] Sistema de Informação para Infância e a Adolescência Vinculada a Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social.

abaixo:

CENTRAL DE VAGAS E REGULAÇÃO

CONTROLE DE VAGAS NAS UNIDADES DATA: 29/03/2016 (Terça-feira)

UNIDADE	TIPO DE MEDIDA	CAPACIDADE REAL	QUANTITATIVO ATUAL	CAPACIDADE REAL TOTAL	QUANTITATIVO ATUAL TOTAL	% DE OCUPAÇÃO	% DE SUPERLOTAÇÃO
UNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (INTERNAÇÃO PROVISÓRIA E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO)							
CASE SALVADOR MASCULINO	IP MASCULINO	55	110	150	334	223%	123%
	MSEI MASCULINO	95	224				
CASE SALVADOR FEMININA	IP FEMININA	10	02	35	14	40%	-60%
	MSEI FEMININA	25	12				
CASE CIA	MSEI MASCULINO	95	86	95	86	91%	-09%
CASE ZILDA ARNS	IP MASCULINO	37	19	90	96	107%	07%
	MSEI MASCULINO	53	77				
CASE IRMÃ DULCE	MSEI MASCULINO	72	44	72	44	61%	-39%
SUBTOTAL				442	574	130%	30%
UNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SEMILIBERDADE							
CASE BROTAS (SALVADOR)	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	20	07	60	21	35%	-65%
NAVARANDA (VITÓRIA DA CONQUISTA)	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	20	13				
GEY ESPINHEIRA (JUAZEIRO)	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	20	01				
TOTAL				502	595	119%	19%

UNIDADES DE ATENDIMENTO INICIAL/CUSTÓDIA TEMPORÁRIA					
UNIDADE	TIPO DE ATENDIMENTO	CAPACIDADE REAL	QUANTITATIVO ATUAL	% DE OCUPAÇÃO	% DE SUPERLOTAÇÃO
CASE JUIZ MELO MATOS	CUSTÓDIA TEMPORÁRIA (PA)*	09	07	78%	-22%
PRONTO ATENDIMENTO SALVADOR	ATENDIMENTO INICIAL**	27	05	19%	-81%

* Situação excepcional de pernoite de adolescente apreendido para apresentação ao Sistema de Justiça. Unidade desativada para IP e MSEI.

** Entrada de adolescente apreendido para apresentação ao Sistema de Justiça. Dados do dia anterior: 28/03/2016.

Vermelha: ultrapassou as vagas. Laranja: limite de vagas. Verde: há vagas. Azul: valores não contabilizados no total (permanência temporária).

Obs.: IP: Internação Provisória MSEI: Medida Socioeducativa de Internação

FUNDAC – GERSE – COSIPIA
Rua das Pitangueiras, 26 A, Matatu de Brotas – Salvador – Bahia CEP: 40285-436
Tel.: (71) 3116-2951 Fax: (71) 3116-2916 E-mail: sipia.gerse@gmail.com Página 1 de 4

A tabela representa o total de 574 adolescentes e jovens entre idade de 12 aos 18 - 21 anos internados nas cinco (5) [35] unidades em funcionamento na Bahia, no período da escrita deste mestrado, segundo dados apresentados pela FUNDAC-GERSE[36]- SIPIA (março de 2016). A Unidade CASE - Salvador (Tancredo Neves) nesta época abrigava 334 jovens do sexo masculino; desses, 110 internados provisoriamente para cumprimento de 45 dias ou em espera do julgamento do juiz. Na CASE – feminina em Salvador, o número de internadas somava quatorze (14), duas (02) em sistema de internação provisória e doze (12) de internação.

[35] Na Bahia, existem 6 Unidades de Internação. A sexta, conhecida como Melo Matos – localizada em Feira de Santana, não foi registrada, porque, quando estava sendo escrita esta pesquisa, a mesma se encontrava em reforma e esvaziada.

[36] Gerência Socioeducativo da FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente.

Na CASE-CIA (região metropolitana de Salvador), o número total de jovens cumprindo medidas socioeducativa em privação de liberdade representava oitenta e seis (86). A CASE - Zilda Arns (Feira de Santana) possuía noventa e seis (96) jovens em cumprimento de medida em sistema de internação: dezenove (19) em internação provisória e setenta e sete (77) em internação. Por último, na CASE - Irmã Dulce (Camaçari), o número total de jovens era o de quarenta e quatro (44), que cumpriam medidas socioeducativas em regime de internação.

Resulta que, na Bahia, segundo dados da tabela apresentada acima, em março de 2016, o número total de jovens em internação e internação provisória para o cumprimento de medidas socioeducativas, totalizava 574[37].

Importante salientarmos que, a cada ano, segundo dados do Pronto Atendimento, tendo como exemplo 2014 e 2015, o número de jovens apreendidos por suspeitas em envolvimentos infracionais na Bahia, passou de 2000. O número de envolvimento com atos infracionais aumenta a cada semestre.

Constata-se tal afirmação quando observamos as amostras das planilhas, onde revela-se o número estimado da quantidade de jovens em cumprimento de medidas de internação nas CASE's e o número real existente, do período em análise, pois, o último é sempre superior ao estimado em função da capacidade permitida nas CASE's.

As juventudes, atendidas pelos/as professores/as do Anexo Escolar Roberto Santos, são as envolvidas em autoria infracional, particularmente as que se envolveram com o tráfico de drogas e que estão em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação. O número estimado destas juventudes no Brasil é de 5.933, do total de 23.066 jovens em cumprimento de medida em internação provisória, prestação de serviço à comunidade, entre outras.

Na Bahia, de um número total de 2.138 jovens atendidos no Pronto Atendimento da FUNDAC, em 2015, os envolvidos com roubo representam 847, com o tráfico de drogas 509, e com o porte ilegal de armas de fogo, 241. Os demais atos abrangem desde dirigir sem habilitação a desacato a autoridade, entre outros. Estes jovens têm etnia específica, espaço

[37] Este número modifica quase todos os dias, porque entram diariamente no Pronto Atendimento da FUNDAC jovens em suspeita de autoria de ato infracional.

geográfico semelhante, classe social idêntica, condição econômica parecida, formação escolar e formação sociocultural identitária semelhante, como já mencionado em estatísticas.

Esses jovens moradores da periferia[38] estão em processo histórico de vulnerabilidade/desvantagem socioeconômica e estão representados nas subculturas juvenis oriundas das periferias da Bahia, numa construção identitária sociocultural em diálogo entre o igual e o diferente. Compreende-se: "Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende de identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis" (SILVA, 2014, p. 75). Na luta entre inclusão e exclusão,

> A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. [...] mas evidentes indicadores de posições-de-sujeitos fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2014, p. 82).

Na luta dicotômica entre incluir-se e excluir-se, pertencer e não pertencer, estas juventudes violentadas, violentam. Entenda-se que, outrora e atualmente, direitos garantidos constitucionalmente são desrespeitados. Na relação de poder, constrói também sua identidade no deslocamento entre categorias condicionadas da condição humana, passando de violentado a violentador, em um ciclo dialético. Na busca por demarcação de fronteiras, por atividades que lhe ofereçam visibilidade, não deixando de violentar, anteriormente, estas juventudes são violentadas, até mesmo por uma das características mais brutais da violência: a morte.

Assistimos cotidianamente, seja noticiado por jornais escritos e televisionados, e em pesquisas, os crescentes números de mortes por arma de fogo no Brasil que, "com sua taxa de 20,7 homicídios por arma de fogo por cada 100 mil habitantes, ocupa uma incômoda 10ª posição entre os 100 países analisados" (Mapa da Violência, 2016, p. 61):

[38]Segundo o Mapa da Violência (2015, p. 11-12), os homicídios são a principal causa de morte no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Para Novaes (2014), esta situação produz *uma "discriminação por endereço*": ao dizer onde moram, os jovens das favelas e periferias brasileiras são estigmatizados e para eles se fecham portas de *oportunidades.* Em outras palavras, a criminalização por territórios acarreta a morte de jovens que se tornam vítimas de ações policiais. Em outras palavras, a criminalização por territórios acarreta a morte de jovens que se tornam vítimas de ações policiais de combate ao uso de drogas e ao tráfico e de disputas entre facções criminosas.

> Nosso número diário de mortes por arma de fogo é maior que o resultado do massacre do Carandiru 27, ocorrido em outubro de 1992, fato de grande repercussão nacional e internacional. Embora esse nosso número de mortes diárias por armas de fogo represente mais do que um massacre do Carandiru por dia, não provoca o mesmo forte impacto emocional, seja nacional, seja internacional; pelo contrário: discute-se hoje ampliar ainda mais a circulação de armas de fogo no país. (Mapa da Violência, 2016, p. 70).

Waiselfisz, coordenador do Mapa da Violência (2016, p. 34), nos adverte com preocupação sobre as capitais em que mais aumenta o número de HAF[39] desde 2014. São elas: "Fortaleza, Maceió, São Luís, João Pessoa, Natal e Aracaju. Maior crescimento médio no período: 89,2%. Todas as capitais situadas na região Nordeste. E a masculinidade das vítimas é altíssima". Aliás, é enorme a homogeneidade existente entre os estados e regiões do país, nesse aspecto. Efetivamente, todos oscilam entre 91% e 96% de masculinidade das vítimas (WAISELFISZ, 2016, p. 47).

Assustamo-nos, mais ainda, quando descobrimos que a parcela maior dessas mortes é de jovens:

> Como vimos constatando desde o primeiro Mapa da Violência, divulgado em 1998, a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude. Na faixa de 15 a 29 anos de idade, o crescimento da letalidade violenta foi bem mais intenso do que no resto da população. No **conjunto da população**, o número de HAF passou de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014: crescimento de 592,8%. Mas, na faixa jovem, este crescimento foi bem maior: pula de 3.159 HAF, em 1980, para 25.255, em 2014: crescimento de 699,5%. (Mapa da Violência, 2016, p. 49).

Segundo o Mapa da Violência (2015), como registrado anteriormente, existe em âmbito nacional uma faixa estabelecida para contagem de homicídios em estados brasileiros. Esta taxa é de cada 100 mil habitantes, 100 mortes. A partir deste critério, Waiselfisz (2015) constatou, ao analisar 150 municípios do Brasil, que alguns municípios da Bahia, a exemplo de Simões Filho, estão se tornando foco da violência com morte por AF, e que Lauro de Freitas chega a 300 mortes de jovens a cada 100 mil habitantes.

A pesquisa apresentada pelo Mapa da Violência (2016) nos revela que está emergindo novos polos de crescimento de HAF, como Camaçari e Mata de São João (Bahia). Ambos estão sendo novas geografias da brutalidade da violência, onde as principais vítimas são jovens pobres, pretos da periferia: "Se a taxa nacional de homicídios por arma de fogo, em 2014, foi

[39] Homicídio por armas de fogo (Mapa da Violência, 2016).

de 21,2 por 100 mil habitantes, temos municípios que quintuplicam essa taxa, como Mata de São João, na Bahia" (Mapa da Violência, 2016, p. 71).

Ainda mais perversa se mostra a análise apresentada pelo Mapa da Violência (2016), quando coloca o Nordeste, particularmente a Bahia, como uma das regiões que mais faz vítimas por AF (arma de fogo), particularmente a população negra:

> Entre 2003 e 2014, as taxas de HAF de brancos caem 27,1%, de 14,5, em 2003, para 10,6, em 2014; enquanto a taxa de homicídios de negros aumenta 9,9%: de 24,9 para 27,4. Com esse diferencial, a vitimização negra do país, que em 2003 era de 71,7%, em poucos anos mais que duplica: em 2014, já é de 158,9%, ou seja, morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo. (WAISELFISZ, p. 72).

"Segundo estimativas do IBGE, os jovens de 15 a 29 anos de idade representavam, aproximadamente, 26% da população total do país no período analisado" (WAISELFISZ, 2016, p. 48). Entretanto, "a participação juvenil no total de HAF mais que duplica o peso demográfico dos jovens: 58%." (WAISELFISZ, 2016, p. 48).

Estas juventudes, particularmente negra e da periferia do Brasil, têm sua vida ceifada por AF, na faixa etária dos 20 anos. Mas, a marca mais brutal da violência alcança bem antes dos 20 anos de idade - ainda quando cronologicamente deixa de ser criança, abandonando a idade dos 12:

> Pode ser vista a enorme concentração de mortalidade nas idades jovens, com pico nos 20 anos de idade, quando os homicídios por AF atingem a impressionante marca de 67,4 mortes por 100 mil jovens. Mas a escalada de violência começa nos 13 anos deidade, quando as taxas iniciam uma pesada espiral, passando de 1,1 HAF, nos 12 anos, para 4,0, nos 13 anos, quadruplicando a incidência da letalidade e crescendo de forma contínua até os 20 anos de idade. (WAISELFISZ, 2016, p. 51).

Nesse contexto, apresentam-se duas perspectivas: vida ceifada da juventude da periferia, preferencialmente preta, por armas de fogo ou seu trancafiamento em Comunidade de Atendimento Socioeducativo, para recuperação, com base em princípios pedagógicos intencionando o resgate do que ainda sobrou de positivo na vida dessas juventudes, sem rotulá-las nem classificá-las em categorias negativas estigmatizadas. Pelo menos, deveria ser este o objetivo pedagógico do fazer socioeducativo.

Longe da intervenção pedagógica pela perspectiva adaptativa a modelos hegemônicos alienantes de adesão rudimentar à ordem estabelecida, e de acordo com a intervenção política de construção processual pedagógica como fator de iniciação na liberdade e de compromisso

desses jovens consigo mesmos e com os outros, optamos pela segunda alternativa: internação dessas juventudes para o cumprimento de medidas socioeducativas em Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Assim, em defesa dos princípios pedagógicos orquestrados por uma pedagogia que se faz presente politicamente ao lado das juventudes em cumprimento das medidas socioeducativas em regime de internação, apresenta-se a subtemática a seguir.

4.2 ESTIGMA DE INFRATOR ENQUANTO PROBLEMÁTICA NA RE/SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO[40]

Terminada a investida na contextualização da subtemática, Juventude/s envolvida/s em autoria infracional, especificamente com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, o passo seguinte será o de problematizar o cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A pergunta geradora desta investigativa é: o estigma de infrator dificulta na socialização dos jovens envolvidos em autoria de atos infracionais, cumprindo medida socioeducativa em privação de liberdade dentro das Comunidades de Atendimento Socioeducativo de internação na Bahia?

O recorte apresentado se constitui sob a ótica da construção sociocultural do estigma social identitário de jovens infratores na sociedade contemporânea. Com base neste recorte teórico é que se apresenta a problemática. O pensamento condutor principal é aqui tecido pelos fios da perspectiva política sociocultural, segundo a qual existem identidade e identidades, presentes nas pessoas. Assim:

> A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outras. (WOODWARD, 2014, p. 32).

[40] Medida socioeducativa em regime de internação – art. 121 da Lei n. 8.069/90 – é a intervenção estatal de cunho protetivo-pedagógico mais rigoroso em relação às demais medidas que podem ser judicialmente determinadas a adolescente a quem se atribua a autoria de ação conflitante com a lei. (RAMIDOFF, 2012, p. 45).

Em uma mesma pessoa, seja a qual classe pertença, coexistem dialogicamente identidade e identidades. Nesta perspectiva, o conceito identitário é tecido pela compreensão do diálogo entre os diferentes contextos socioeconômicos e culturais dos quais fazemos parte.

O igual e o diferente abarcados por cada um de nós constituem a nossa identidade sociocultural, fazendo-nos pessoas. A aposta teórica constituída nesta pesquisa, também, é a de que as identidades são tecidas na convivência sociocultural, como olhamos para nosso eu e como o nosso eu vem sendo olhado socialmente por outrem:

> As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade, da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições. (WOODWARD 2014, p. 42).

Woodward (2014) acredita que as identidades estão localizadas no interior das mudanças sociais, políticas e econômicas. Nesta perspectiva, a/s identidade/s ganha/m sentido dinâmico de processo, sendo construída/s e reconstruída/s, dialetizada/s pelo âmbito sociocultural, tirando de si o molde de essencialidade hierarquizante e se percebendo em diálogo com o igual e o diferente, entre mim e o outro. *Woodward* acredita também que:

> A identidade cultural é aquela que a vê como "uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'". Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindica-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. Esse passado é parte de uma "comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo 'nós'." (2014, p. 29).

A ideia aqui não é negar que a identidade tenha um passado, mas nos darmos conta de que, quando gritamos por esse passado, estamos construindo e reconstruindo outras identidades:

> Podemos encontrar uma "verdadeira" identidade? Seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua "autêntica" fonte na história, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? Existem alternativas, quando se trata de identidade e de diferença, à oposição binária "perspectivas essencialistas versus perspectivas não essencialistas"? (WOODWARD, 2014, p.13).

Nesta abordagem, não defendemos uma verdadeira identidade. Tampouco defendemos epistemologicamente alguma qualidade essencial. Ou mesmo perspectivas existencialistas *versus* essencialistas. Entretanto, nos arriscamos a perguntar: Será a prática do ato infracional algo circunstancial na construção sociocultural identitária desses jovens, ou consiste numa essencialidade identitária? Esses jovens são socioculturalmente marginais por causa do estigma

marginal ou por constituição intrínseca? Restam-lhes outras características identitárias, além das marcas dadas socioculturalmente?

Segundo *Goffman*,

> Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. (2013, p. 11).

O estigma, conceitualmente aqui apresentado, é entendido não só como uma marca de valores morais originais, nascidos supostamente com as pessoas, mas como marcas tatuadas no corpo, cujo objetivo é marginalizar, identificando os sujeitos hierarquicamente como desiguais e anormais.

Enquanto demarcador de características, tanto morais quanto corporais, o estigma de ontem existe no hoje. Afasta, hierarquiza e marginaliza pessoas do convívio social, categoricamente como defeituosas, esquisitas, anormais, como más, perigosas, traficantes, bandidas, ladras e desajustadas, *Goffman*, a propósito, nos diz que:

> Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (2013, p. 12).

Segundo o autor referido, a identidade social virtual é diferente da identidade social real: a primeira é imputada nas pessoas a partir do nosso olhar; a segunda se refere àquela/s pertencente/s à pessoa. Entendendo-se desta forma, a primeira é a que geralmente se imputa aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, caracterizando-os como marginais, trombadinhas, menores infratores, bandidos, ladrões, traficantes, sendo esta a que estigmatiza e, muitas vezes, cega a práxis socioeducativa, a ponto de não permitir que parte dos/as operadores/as da socioeducação, compreenda haver outras possibilidades de identidades existentes nos jovens envolvidos em autorias infracionais.

Desta forma, alguns jovens envolvidos em atos infracionais, em cumprimento de medidas socioeducativas, internalizam o estigma e aceitam a identidade, projetada virtualmente, de estragado, marginal, traficante, ladrão, assassino, passando a se denominar pela perspectiva de identidade marginal. Por esta perspectiva, entende-se:

> A característica central da situação de vida do indivíduo estigmatizado pode, agora, ser explicada. É uma questão do que é com frequência, embora vagamente, chamado de "aceitação". Aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem. (GOFFMAN, 2013, p.18).

Pela perspectiva social do senso comum, alimentada pelo poder midiático, a exemplo de alguns canais televisionados, assim como por jornais escritos, a opinião pública constrói atributos identitários fixos, como se o ato infracional fosse inerente à pessoa que infracionou, visão que, às vezes, prevalece mesmo dentro das unidades de internação: "Entre os profissionais que atuam na área há ainda os que se expressam de maneira preconceituosa, entretanto, um grupo cada vez maior, busca a sua caracterização a partir do que eles realmente são: adolescentes" (VOLPI, 2011, p. 7).

Constata-se que, entre os/as operadores/as do sistema socioeducativo, há divergências quanto aos atributos utilizados para denominar os jovens envolvidos em autorias infracionais. Alguns/as ainda rotulam os jovens com base em estigma, enquanto outra corrente acredita que: "a prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada" (VOLPI, 2011, p. 7).

Dentro das CASE's, a socioeducação tem como bases principais essas duas perspectivas pedagógicas. Entretanto, a perspectiva que nos interessa investigar neste estudo é a projetada a partir de modelo identitário socioculturalmente construído com base em estigma de infrator, marginal, de não pessoa. Essas identidades, categorizadas a partir da projeção do outro, se tornam mais difíceis de ser refutadas, isso porque, são percebidas e compreendidas pelo senso comum como naturais, pertencentes à essência da pessoa e não como uma construção sociocultural acidental.

Ao referirmo-nos aos jovens envolvidos em atos infracionais ou contravenção penal, pelo estigma sociocultural identitário de marginal ou infrator, não estaríamos caracterizando-os socioculturalmente com base no entendimento da identidade fixa, ideológico e essencialista?

Acreditando na essencialidade de uma identidade única, linear, não estaríamos reforçando a ideia metafísica de uma identidade de característica universal e permanente? Em

> essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2015. p. 9).

Na contemporaneidade, justifica-se uma identidade fixa? Estaria o jovem que cometeu ato infracional condenado, em pleno século XXI, a morrer marginal pelo estigma da identidade de infrator? A este jovem não existe possibilidade de reinventar sua identidade para fora da identidade vista pela ótica de marginal, ou estaria ele condenado a morrer como marginal?

A partir desta compreensão epistemológica, situar-se-á uma das problemáticas da socialização de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade / internação nas CASE's. Diz-se "uma das", por se acreditar existir outras problemáticas que interferem no processo do projeto pedagógico efetivo de re/ socialização dos jovens envolvidos em autorias infracionais em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Como exemplo, citam-se algumas CASE's fora dos padrões exigidos pelo ECA (1990) e pelo SINASE[41] (2012). De acordo com o disposto no Artigo 94, Inciso III do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as unidades de internação devem oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos.

Assim, há no Estado da Bahia unidades de internação em discordância com diretrizes exigidas, tanto pelo ECA quanto pelo SINASE, não só no que se refere a superlotação, mas também aos parâmetros arquitetônicos, e os referidos atendimentos personalizados, para não citarmos outras intercorrências prejudiciais no processo do cumprimento de medidas socioeducativas dos jovens em autoria infracional:

> A medida socioeducativa de internação, por isso, deverá ser cumprida em entidade de atendimento que destine unidade adequada estrutural (material) e funcionamento (recursos humanos) para orientação educacional e capacitação profissionalizante do adolescente. (RAMIDOFF, 2012, p. 45).

[41] A Lei n. 12. 594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dispondo de sua criação, organização, estruturação e funcionamento (Título I), bem como da manutenção orçamentária nos diversos níveis de governo, União, Estados, Distrito Federal e Municípios. RAMIDOFF, Mário Luiz: SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Comentários à lei n. 12.594, 18 de janeiro de 2012. Editora Saraiva. São Paulo, Saraiva, 2012.

Neste diapasão, há um aspecto relevante a ser considerado na execução das medidas socioeducativas: a estrutura física das Comunidades de Atendimento. No que tange à superlotação, embora não sendo fator determinante para a efetividade da ação socioeducativa, interfere no processo pedagógico da medida, cujo objetivo é o de possibilitar a promoção do desenvolvimento pessoal, afetivo, social e emocional do jovem, preparando-o para a "convivência" social.

Nesse sentido, a medida socioeducativa tem a finalidade pedagógica de possibilitar que o jovem privado de liberdade passe pelo processo de reflexão acerca da infração praticada, ao mesmo tempo responsabilizando-o pelo seu ato – priorizando-se o aspecto pedagógico aos coercitivos e sancionatórios, como bem nos advertem o ECA e o SINASE:

> A medida socioeducativa, por isso mesmo, continua a se sujeitar aos princípios da brevidade, da excepcionalidade, do respeito à condição humana peculiar do adolescente, como pessoa em desenvolvimento (art. 6º da Lei n. 8.069/90). (RAMIDOFF, 2012, p.45).

Entretanto, não nos deixemos enganar de que a tarefa da responsabilização seja uma missão política fácil. Há uma luta pedagógica constante entre nós, que tomamos como referência o ECA e o SINASE, tal como salienta *Zaffaroni:*

> O poder punitivo sempre discriminou os seres humanos e lhes conferiu um tratamento punitivo que não correspondia à condição de pessoas, dado que os considerava apenas como entes perigosos ou daninhos. Esses seres humanos são assassinos como inimigos da sociedade e, por conseguinte, a eles é negado o direito de terem suas infrações sancionadas dentro dos limites do direito penal liberal, isto é, das garantias que hoje o direito internacional dos direitos humanos estabelece universal e regionalmente. (2015, p. 11).

Há os que acreditam que os jovens privados de liberdade estão aprisionados para serem tratados de forma punitiva e culpabilizadora, desrespeitando a sua condição peculiar de pessoa. Sobre isso, falaremos mais adiante. Por instante, voltemos nossa atenção à principal questão deste tópico, a saber: o estigma social, se constitui enquanto problemática na socialização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade/internação nas CAS's?

Durante minha convivência profissional na Comunidade de Atendimento Socioeducativa – CASE –, enquanto participante do sistema socioeducativo da Bahia, como

educador-professor da Escola do SINASE[42] na Bahia[43], e na condição de cidadão brasileiro, venho surpreendendo-me com o tratamento dado aos jovens envolvidos em autorias infracionais pelo senso comum. O des/conhecimento gestado por este, des/educa parcela significativa da sociedade brasileira, especialmente dos/das operadores/as do sistema socioeducativo, a conceber esses jovens pelo estigma de marginais, de identidade fixa, inalterável.

Desta forma, o des/conhecimento do senso comum se materializa na ação socioeducativa. Como já mencionado anteriormente, dentro das Unidades de Atendimento Socioeducativo, há um grupo que acredita na mudança da pessoa envolvida em autoria infracional, enquanto outro grupo vê a pessoa envolvida em autoria infracional como culpada, se não como marginal ou bandida - sem possibilidades de mudança no processo de execução das medidas socioeducativas.

Com base no des/conhecimento gestado pelo senso comum, sustentado pelo estigma de marginal, parcela das/os operadores/ras do sistema socioeducativo des/educa e contribui para a construção identitária dos jovens envolvidos em autorias infracionais.

No dia a dia profissional nas CASE's – BA, pude verificar que alguns /as desses/as operadores/as do sistema socioeducativo, ao se referirem aos socioeducandos/as em cumprimento de medida socioeducativa, geralmente é a partir do seu ato, pelo estigma de infrator, ladrão, marginal, traficante, assaltante ou bandido.

Na Escola do SINASE – Ba, na condição de educador-formador, pude ter acesso a alguns depoimentos de cursistas, do tipo: "Outro dia o adolescente me chamou e disse: 'consegue água pro ladrão'. Eu então lhe disse: 'você não é ladrão'. Ele respondeu: 'se eu não sou ladrão, por que aqui todos me chamam de ladrão'"?

Fora do contexto das CASE's, quando os jornais e o senso comum falam dos jovens envolvidos em autorias infracionais, na maioria das vezes é pelo estigma de infrator, portador inato de identidade criminosa. Parte significativa dos/as operadores/as do sistema socioeducativo, geralmente tem sua formação com base nesses conhecimentos e, quando não

[42] A Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dispondo, pois, de sua criação, organização, estruturação e funcionamento (Título I), bem como da manutenção orçamentária nos diversos níveis de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).
[43] Secretária de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza - FUNDAC: Escola do SINASE na Bahia. Uma proposta pedagógica de formação continuada para operadores do Sistema Socioeducativo, Bahia, 2011.

passa pelo processo formativo oferecido pela escola estadual do SINASE, age pedagogicamente com base nos mesmos conhecimentos.

Ao serem estigmatizados como infratores, ladrões, traficantes, os jovens em processo de re/ socialização em cumprimento da medida socioeducativa em sistema de internação, podem sofrer prejuízos pedagógicos. Isso porque, re/socializados desta forma, podem se perceber, se enxergar pela perspectiva marginal.

Sendo socioculturalmente estigmatizados, podem se perceber pelo viés da identidade fixa, sem possibilidade de mudança. Como muitos falam, "estou aqui pagando por aquilo que eu sou."; ou então, "sou ladrão mesmo e quero tirar a minha cadeia pra frente". Ou então, "não tenho nada a perder". Assim, em vez de se responsabilizarem por seu ato, assumem o estigma pelo ato como uma condição normal e constituinte de sua identidade social permanente.

Quando se trata de jovens em autoria de ato infracional, o artigo 228 da Constituição Federal e o artigo 27 do Código Penal "excluem expressamente a pessoa com menos de dezoito anos de idade do sistema penal destinado à pessoa adulta" (KONZEN, 2007, p. 21).

Sendo os jovens em autoria de ato infracional excluídos, com base nos artigos acima, pela inimputabilidade penal, estariam eles salvaguardados ao cometerem uma contravenção, ato infracional ou crime penal? Estariam livres de ser responsabilizados por sua contravenção penal?

Segundo *Konzen*:

> Com o que estaria autorizado a afirmar que o sistema normativo atribuiu ao inimputável penal em razão da idade a condição de sujeito da resposta, ou, para adiantar a explicitação, de sujeito de responsabilidade, tema tratado pela regulamentação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, do que se passou a denominar de Direito socioeducativo. (2007, p. 22).

Podemos perceber que a inimputabilidade não desresponsabiliza o jovem de sua autoria infracional, não tira dele a responsabilidade quanto ao seu ato, mas o coloca em lugar diferenciado da responsabilidade do adulto acima dos dezoito anos.

A pessoa em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação precisa ser respeitada em seu processo de desenvolvimento sociocultural biopsíquico. É preciso, portanto:

> Um Direito Especial, para uma categoria de pessoas em situação especial, em situação de tratamento jurídico diferenciado do tratamento dispensado ao adulto por uma questão de presunção legal da efetiva existência de uma situação de fato também diferenciada. Um direito com matriz constitucional e instituidor de uma autonomia relativa porque com evidentes e necessárias interfaces com outros ramos do conhecimento jurídico. (KONZEN, 2007, p. 22).

A especialidade não tem como base privilégios, mas a garantia de direitos constituídos no Estado de direito:

> Na teoria política, o tratamento diferenciado de seres humanos privados de caráter de pessoas (inimigos da sociedade) é próprio do Estado absoluto, que, por sua essência, não admite gradações e, portanto, torna-se incompatível com a teoria política do Estado de direito. Com isso, introduz-se uma contradição permanente entre a doutrina jurídico-penal que admite e legitima o conceito de inimigo e os princípios constitucionais internacionais do Estado de direito, ou seja, com a teoria política deste último. (ZAFFARONI, p. 11).

Neste estudo, trata-se de considerar a presença efetiva do Estado de direito assegurada às pessoas privadas de sua liberdade para o cumprimento de medidas socioeducativas:

> Visto que, na realidade, o poder punitivo atua tratando alguns seres humanos como se não fossem pessoas e que a legislação o autoriza a agir assim, a doutrina consequente com o princípio do Estado de direito deve tratar de limitar e reduzir ou, ao menos, delimitar o fenômeno para que o Estado de direito não desapareça. (ZAFFARONI, p. 12).

Tal presença efetiva do Estado se materializa na garantia do direito socioeducativo, ou medida socioeducativa: "A medida socioeducativa não tem, assim, segundo o entendimento assentado na Convenção, propriedade tutelar ou protetora" (KONZEN, 2007, p. 26).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o SINASE, as medidas socioeducativas, como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação, têm como objetivo responsabilizar os jovens em autoria infracional, por sua conduta desviante, segundo as normas jurídicas brasileiras.

A aplicabilidade das medidas socioeducativas deve ser executada respeitando o desenvolvimento desses jovens, levando em conta suas perdas por imposição ou por imposição injusta. Isso porque

> a essência da Doutrina de Proteção Integral no que concerne à infração, à lei penal por pessoas consideradas inimputáveis em razão da idade significa, portanto, proteger tais pessoas das eventuais perdas pela imposição, ou pela imposição injusta, de responsabilidade pela prática de infração à lei penal. É nesse sentido que o adolescente é sujeito de direito. (KONZEN, 2007, p.27).

A medida socioeducativa deve ser "aplicada e operada de acordo com as características da infração, circunstância sociofamiliar e disponibilidade de programas [...]" (VOLPI, 2011, p. 20). Com base no mesmo autor:

> As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza coercitiva, uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunização, e do acesso à formação e informação. Sendo que em cada medida esses elementos apresentam graduação de acordo com a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração. (2011, p. 20).

A privação de liberdade, foco desta discussão, enquanto estratégia para a execução da medida, só deve ser aplicada, caso não exista outra medida adequada[44], se o jovem protagonista de ato conflitante com a lei o tenha cometido, mediante grave ameaça ou violência à pessoa. Diante deste contexto, a internação se justifica não como medida, mas como garantia de efetivação da mesma:

> Ou seja, a contenção não é em si a medida socioeducativa, é a condição para que ela seja aplicada. De outro modo ainda: a restrição da liberdade deve significar apenas limitação do exercício pleno do direito de ir e vir e não de outros direitos constitucionais, condição para sua inclusão na perspectiva cidadã. (VOLPI, 2011, p.28).

A internação não se qualifica como medida, mas como garantia da sua aplicabilidade. É a aplicação de um programa acompanhado da privação de liberdade do jovem em autoria infracional, objetivando responsabilização e interrupção da trajetória do seu ato infracional, que se compreende como medida socioeducativa.

Atribuir a esse jovem o estigma de marginal, delinquente juvenil, bandido, ladrão, entre outros estigmas, de nada ajudará para a interrupção da trajetória de infração e a responsabilização do mesmo pelo ato cometido. Assim:

> O Direito Socioeducativo, ao estabelecer limites à ação coativa do Estado, notadamente ao Estado-Juiz, regulamentou as possibilidades do autor de violação penal com menos de dezoito anos de idade resistir a imputação de prática de ato infracional [...]. (KONZEN, 2007, p.32).

[44] É preciso relembrar sempre que o Estatuto estabelece o princípio de que todo adolescente a quem for atribuída uma medida socioeducativa não deve ser privado de liberdade se houver outra medida adequada. (ECA, art. 122). (VOLPI, 2011, p. 27- 28).

O Direito Socioeducativo se impõe não só para limitar as ações coercitivas violentas por parte do Estado de direito, ou para promover o tratamento dos jovens envolvidos em atos infracionais, mas para contribuir na formação do jovem que infracionou, como sujeito *ético*:

> Respeitar a pessoa em desenvolvimento na hipótese de prática de ato infracional tem o significado, assim, de reconhecer no adolescente um sujeito de responsabilidade. Inequivocamente uma responsabilidade diferente da responsabilidade penal da pessoa adulta [...]. Ademais, a atribuição de responsabilidade é da essência de todo e qualquer processo educativo, no mínimo, a não-redução do educando à condição de sujeito incapaz de responder. (KONZEN, 2007, p. 34).

O reconhecimento da autoria do ato infracional do jovem, apesar de sua inimputabilidade penal, coloca-o como responsável pela prática do seu ato, ao mesmo tempo em que lhe assegura direitos constitucionais. Desta forma,

> em correspondência absoluta com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o ECA considera o adolescente infrator como categoria jurídica, passando a ser sujeito dos direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive do processo Legal. (VOLPI, 2011, p.15).

Volpi (2011) nos adverte que, a partir deste entendimento, se inaugura uma nova categoria sociológica, com bases jurídicas legais internacionais[45] e brasileiras[46], instaurando um novo paradigma legal juvenil e oferecendo um novo olhar sobre a pessoa com dezoito anos incompletos em processo de desenvolvimento *biopsicossocial*:

> Essa conceituação rompe a concepção de adolescente infrator como categoria sociológica vaga implícita no antigo Código de Menores, concepção que, amparando-se numa falsa e eufemística ideologia tutelar (doutrina da situação irregular), aceita reclusões despidas de todas as garantias que uma medida de tal natureza deve necessariamente incluir e que implicavam uma verdadeira privação de liberdade. (VOLPI, 2011, p. 15).

[45] A política de atendimento aos direitos da criança e adolescente, no que tange ao adolescente autor de ato infracional, deve acatar os princípios da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Crianças (artigo 40); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude (Regras de Beijing – Regra 7); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (Regra 2) (VOLPI, 2011, p. 16).

[46]Constituição Federal de 1988 (artigo 227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. (VOLPI, 2011, p. 16).

O extinto Código de Menor[47], bem antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), relegava legalmente uma parcela das crianças e adolescentes à condição irregular e penalizava-os como marginais ou delinquentes infanto-juvenis:

> Todo o sistema de contenção do adolescente do antigo Código e da "Política de Bem-Estar do Menor" estava organizado para tratar um "delinquente", e não para atender um adolescente que transgrediu uma norma. Por isso consideramos fundamental a distinção entre ser infrator ocasional e o que é ser delinquente habitual**.** (VOLPI, 2011, p. 15).

Seja o Código de Menor ou a "Política de Bem-Estar do Menor", quando consideravam delitos cometidos por jovens, faziam-no com base em vagas categorias sociológicas, pois não estabeleciam princípios objetivos em consonância com a diversidade da pessoa em processo de desenvolvimento: "a inexistência de parâmetros objetivos para medir a dimensão quantitativa real da chamada delinquência juvenil é, por vezes, substituída por avaliações e opiniões impressionistas inadequadas" (VOLPI, 2011, p. 16).

Questões significativas para a compreensão do sujeito em desenvolvimento não eram consideradas. Dimensões a exemplo do bem-estar físico e emocional, conflitos inerentes à própria idade juvenil e aspectos constitutivos da construção sociocultural identitária, eram descartados.

Desresponsabilizando o jovem de sua autoria infracional, criou-se a categoria "menor infrator", da qual foi tirada sua condição peculiar de desenvolvimento e sua responsabilidade pelos atos infracionais cometidos:

> A palavra responsabilidade dever ser entendida no pressuposto da existência de condições subjetivas para responder, condições compatíveis com o tempo do adolescer, mas ainda assim condições. A premissa está em que o adolescente tem qualidades pessoais para compreender, assumir e atribuir sentidos [...] Tem condições de se comprometer, por exemplo, com a reparação ou com a mitigação do dano. Responsabilização que não deve ser compreendida como sinônimo de culpabilidade [...]. (KONZEN, 2007, p. 35).

Historicamente, a categoria sociológica de "menor" criou variados estigmas: marginal infrator, delinquente, ladrão, entre outros. Eles se olham e se veem, em geral, como os vemos e descrevemos. No processo da re/socialização, a partir do olhar do estigma, há o perigo

[47] Lei nº 6. 697 de outubro de 1979. Revogada pela Lei nº 8. 069 de 1990.

pedagógico da identidade da pessoa desaparecer, restando a construída pelo estigma sociocultural: menor marginal[48].

Compreender o cenário em questão pelo viés metodológico - epistemológico da problematização, e não da aceitação ou da negação, trocando uma perspectiva identitária por outra, é o desafio. É inegável que os jovens em questão descumpriram regras sociais, mas também é inegável que eles estão nos espaços de internação para serem "re/socializados" e não para perderem suas características humanas.

Neste processo investigativo, questionamos: Como pode, no próprio espaço socioeducativo, que tem como objetivo principal socioeducar os jovens para o convívio fora da criminalidade, muitas vezes, os mesmos serem tratados com atitudes preconceituosas, reforçando-se o estigma de marginais? Como pode, em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, serem tratados por alguns/as operadores/as do sistema socioeducativo como se tivessem nascidos ladrões, bandidos, assaltantes, infratores?

Por esta compreensão, o que esperar de parte da sociedade que vive pela ótica do senso comum, visto que, dentro do próprio sistema socioeducativo, há profissionais que veem esses jovens com base no mesmo viés? E que acreditam não restar outra solução para esses jovens, a não ser o seu retorno para a unidade (por causa de outro ato infracional) quando saírem, ou irem para a cadeia quando cumprirem sua medida e forem pegos outra vez?

Muitos/as dos/as operadores/as, em vez de responsabilizarem os jovens que cometeram ato infracional, culpabilizam-nos. Neste caso específico, a culpabilização anda na contramão da responsabilização, pois sustenta e perpetua no jovem em autoria infracional o estigma de infrator, ao mesmo tempo em que condena ao fracasso o escopo pedagógico proposto pelas medidas socioeducativas.

Nessa perspectiva contemporânea, a dicotomia precisa ser superada. O jovem que cometeu ato infracional precisa ser compreendido e re/socializado fora da lógica estigmatizadora de marginal e infrator. Entendendo-se o processo de re/socialização, para além

[48] O tratamento jurídico diferenciado da infância-adolescência na América Latina remonta às primeiras décadas do século XX. Em 1919, é promulgada na Argentina a primeira legislação específica, a Lei 10.903, mais conhecida como Lei Agote. Até então, a única diferenciação normativa existente encontrava-se nos ainda vigentes códigos penais retribucionistas do século XIX. Em geral, tal especificidade se limitava a reduzir as penas em um terço, tratando-se de autores de delitos com idade inferior a dezoito anos. Os conflitos de crianças que detinham propriedades eram resolvidos como os de adultos. Sem dúvida, a origem da especificidade jurídica da infância é de natureza penal. MENDES, Emílio Garcia. Infância e Cidadania na América Latina. Hucitec – Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 1998.

de leis promulgadas por medo de sanções, como construção pedagógica de uma ética pessoal determinante do outro como valor em relação a si próprio, de modo que, quando ele/ela se envolve em ato infracional, pode ser também compreendido/a como filho/a, estudante, namorado/a, entre outras possibilidades identitárias – enfim, como um ser humano em processo de desenvolvimento sociocultural e possível de ter seu projeto de vida re/construído para além do crime.

Tomados pela compreensão de uma proposta política de educação de negação do pensamento do estigma negativo, longe da tentativa de coisificar pessoas, tirando delas o que mais ainda lhes resta de humanas, finalizamos a subtemática estudada e nos arriscamos a tematizar a proposta de estudo abaixo apresentada.

4.3 INSTITUIÇÃO TOTAL, MUNDO DOS INTERNOS, MUNDO DA EQUIPE DIRIGENTE E O RISCO DO AGIR DISCIPLINAR SOBRE OS CORPOS DOS JOVENS EM PROCESSO DE RE/SOCIALIZAÇÃO CUMPRINDO REGIME DE INTERNAÇÃO

O que denominamos de “instituição”, nada mais é do que instituição a exemplo da CASE – Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Abrigando mais ou menos 325 pessoas, entre as idades dos 12 aos 21 anos, sexo masculino, que cometeram contravenção penal, tipicamente conhecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como ato infracional, para a efetivação das medidas socioeducativas. Espaço físico institucional estruturalmente organizado com variadas categorias de profissionais para favorecer um espaço educativo e de segurança, objetivando a efetivação das medidas socioeducativas – socioeducadores/as, educadores/as de medidas, psicólogos/as, psiquiatras, assistentes sociais, terapeutas, musicoterapeutas, médicos/as, dentistas, enfermeiras/os, professores/as, instrutores de artes e de músicas, entre outras profissões.

Neste espaço institucional, os jovens abrigados permanecem entre o tempo mínimo de 45 dias e o máximo de 3 anos. Simbolicamente, este espaço físico representa o afastamento geográfico e social do jovem que cometeu o ato infracional: afastamento dos seus familiares, amigos/as, da periferia, da escola, do espaço geográfico de onde cometeu a contravenção penal – de toda a rede em que, o mesmo já nasceu e que foi se constituindo sócio historicamente pelo

mesmo. Na prática, a CASE representa o corte do jovem com os seus vínculos, desde sua casa ao espaço da rua.

Sendo a instituição mencionada, teoricamente, espaço onde o objetivo é o de re/ socializar, re/educar os jovens em autoria infracional, precisa a todo o momento estar revisitando seus princípios para não se fechar em si e desnortear o seu fim. Como bem pensado por Goffman, "Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais 'fechadas' do que outras." (2013, p. 16). Sendo uma das características desta instituição, o espaço físico fechado, onde os internados passam parte do seu tempo, os seus/as operadores/as precisam se preocupar com o risco de vícios institucionais, a exemplo de certas concepções de totalidade espacial, como nos alerta *Goffman*, "simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibição à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arames farpados, fossos, água, florestas ou pântanos". (2013, p. 16).

Tornando-se uma instituição total, isso porque "toda instituição tem tendência de 'fechamento'". (GOFFMAN, 2013, p. 16), a CASE pode ser compreendida como um presídio, reformatório, menos com e uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Todas as instituições totais organizam as atividades rotineiras para seus indivíduos no mesmo espaço físico, mas, em geral,

> Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. (GOFFMAN, 2013, p. 17-18).

Na maior parte do tempo dos indivíduos internados para o exercício da atividade da medida socioeducativa nas CASES's, sob o controle dos profissionais, pode ocorrer um risco prejudicial para o processo de emancipação da pessoa internada: a homogeneização de parte dos interesses dos participantes, desta instituição, neste caso específico os jovens internados, ou a imposição de forma violenta das regras que os mesmos devem obedecer. A depender de como esta relação seja construída, as características institucionais são estabelecidas, assim como a realização da sua finalidade.

Ao descrever os perfis de algumas instituições denominadas totais, Goffman (2013), caracteriza uma das - campo de prisioneiros -, apresenta-a como um espaço "para proteger a comunidade contra perigos intencionais" (p. 16-17). Neste caso, o alerta é direcionado para

advertir governos e parte dos/as operadores/as do sistema socioeducativo a não confundirem os princípios desta instituição total, onde "o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciarias" (GOFFMAN, 2013, p. 16-17), com os princípios das CASE's:

> As instituições totais de nossa sociedade podem ser, grosso modo, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há lugares estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional, sanatório para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosos. Um terceiro tipo de instituição total é organizado, campos de prisioneiros de guerras, campo de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado algumas tarefas de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho. (GOFFMAN, 2013, p 16-17).

A rotina do "mundo dos internos", jovens internados na instituição CASE, teoricamente está organizada em arrumar o local onde dormem – seus quartos e as áreas em comum a todos do alojamento –, tomar café coletivamente no próprio alojamento, ir para a escola, fazer atividades artísticas, terapêuticas, ser atendidos pela equipe técnica – assistente social, educador/a de medidas, advogada/o -, cortar cabelo, lazer - assistir televisão, ouvir música, esporte, entre outras atividades –.

Todas as atividades desenvolvidas pelos jovens em cumprimento das medidas socioeducativas na CASE, exceto atendimento individual com a equipe técnica, são realizadas pelos mesmos coletivamente, com horários determinados. Teoricamente, os jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade têm horário para acordar, ir para a escola, fazer atividades, fazer as refeições do dia e dormir:

> O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjuntos. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. (GOFFMAN, 2013, p. 17-18).

Se nos ativermos a como os jovens são inseridos na CASE, em sua rotina, como são inseridos nos horários, para receber visitas de seus familiares, fazer ligações, ser atendidos pelos

profissionais da saúde, cortar cabelo, entre outras atividades - percebemos que quase tudo, teoricamente, já está preestabelecido. Podemos dizer que quase toda a rotina institucional não tem a participação dos jovens internados. As atividades, assim como os horários, são impostos.

Sendo uma instituição que teoricamente tem a intenção de re/socializar, re/educar, ressignificar projetos de vida desses jovens que tiveram problemas com a legislação brasileira, não deveria ser um espaço onde os mesmos seriam co-protagonistas das construções das regras, das normas, tendo o profissional, o adulto, como mediador, observando se as mesmas atendem ao coletivo e se desempenham a finalidade de manter a fluidez do funcionamento positivo do convívio no espaço socioeducante? Os jovens encontraram quase todas as regras e rotinas prontas, sem poder de participação: "as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos da instituição." (GOFFMAN, 2013, p.17-18). A socialização dos jovens sem sua participação na construção da rotina, das regras da CASE, não poderia tornar esse espaço institucional menos violento e mais humanizado?

Geralmente, "Nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão" (GOFFMAN, 2013, p. 18-19); formada por: coordenadores de segurança e técnicos, socioeducadores/as, educadores/as de medida, psicólogos/as, psiquiatras, assistentes sociais, advogados/as terapeutas, musicoterapeutas, médicos/as, dentistas, enfermeiras/os, professores/as, instrutores de artes e de músicas, pedagogas/os, entre outras profissões. Estes estão em contato direto ou indireto com os/as socioeducandos/as, passando entre 6 a 8h., diárias, ou então, em regime de 24 por 72 h.

Entre os integrantes da equipe dirigente, estão os profissionais que trabalham no plantão de 8h. – de segunda a sexta, e representam as categorias: gerentes, subgerentes, coordenadores de segurança, coordenadores técnicos de equipe técnica, psicólogos/as, educadores/as de medida, assistente social e coordenadores/as de alojamentos, supervisores. A esses, de maneira geral, cabe a administração da Unidade, desde a coordenação dos trabalhos da segunda categoria de profissionais, ao funcionamento da Unidade: segurança, alimentação, disciplina, entre outros atributos.

Ainda como parte desta equipe dirigente da instituição CASE, estão as categorias profissionais que trabalham 6h. diárias – de segunda a sexta -, geralmente educadores/as de

medida, psicólogas/os, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, advogados/as, socioeducadores/as administrativos/as, instrutores, pedagogas/os, entre outros. Esses desempenham funções específicas, diretamente, com os jovens internados, desde cuidados com a educação desses jovens, aos cuidados com seu projeto de vida, em níveis familiar, educacional, judicial, entre outros.

Na instituição CASE, entre os profissionais, há relação hierárquica estruturante nas ações, alguém mandando em alguém, alguém obedecendo ordem de outrem: gerente, subgerente, coordenadores – de alojamento, 24h. e o coordenador geral, coordenador técnico - equipe técnica e socioeducador de alojamento e administrativo etc. Estes grupos de profissionais constroem sua relação sob obediência hierárquica; muitas vezes, esta relação é representada no cotidiano da práxis socioeducativa sob a ótica disciplinar, gerando violência, e não por um reconhecimento da autoridade e com base na gestão democrática.

Por vezes, tal relação também é exercida entre os que controlam o espaço da CASE – profissionais - e os que estão sendo controlados – os jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Desta forma,

> Cada agrupamento tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes vêem os dirigente como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. Os participantes da equipe dirigentes tendem a sentir-se superiores e corretos; os internados tendem, pelo menos sob alguns aspectos, a sentir-se inferiores, fracos, censuráveis e culpáveis.[4] (GOFFMAN, 2013, p. 18-19).

Às vezes, esta forma de vivência cotidiana afasta a equipe dirigente dos jovens em processo de re/socioeducação, o que, segundo *Goffman* (2013, p. 19), pode trazer prejuízo à "mobilidade social entre os dois estratos". Desta forma, limita-se grosseiramente a relação entre os grupos e se reforça ainda mais a distância social entre os mesmos dentro do espaço da Comunidade de Atendimento Socioeducativo que, antes de qualquer ação, deveria possibilitar que os jovens em cumprimento de medida em regime de internação fossem responsabilizados por seus atos e ganhassem o direito à liberdade de conviver em espaço aberto em convívio com as regras sociais.

O risco do agir disciplinar sobre os corpos dos jovens em processo de re/socialização internados para a execução da medida socioeducativa pode trazer prejuízos para sua autonomia pós-medida. Depende muito de como a práxis socioeducativa pode ser construída.

Quando o jovem chega à instituição CASE, geralmente recebe a primeira orientação geral das normas do espaço por membros da equipe da segurança – socioeducadores/as. Seus pertences são guardados em espaço reservados. Se chegarem com cabelos grandes, estes são cortados e recebem vestes características da Comunidade de Acolhimento Socioeducativo. Em algumas vezes permanecem com as suas próprias roupas.

Após o primeiro momento de acolhimento, os jovens que chegam são encaminhados para alojamentos em convívio com outros jovens que, geralmente, não os encontraram antes. Assim, passam a tomar banhos, fazer outras necessidades, dormir, almoçar e outras atividades em espaço comum a todos: "A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço". (FOUCAULT, 2011, p. 137).

Estão agora sob a disciplina, talvez nunca experimentada antes, em um espaço heterogêneo e fechado em si, mas pensado, gerenciado, compreendido como homogêneo: "Local protegido da monotonia disciplinar" (FOUCAULT, 2011, p. 137). Para tomar banho, café, ir para a escola, falar com psicólogo/a, assistente social, educador/a de medida, advogado/as, devem ter permissão e horário. Suas vontades são controladas, vigiadas, permitidas ou não. Caso desobedeçam algumas das normas, das regras, algumas vezes são advertidos, outras são punidos com castigos sobre seus corpos:

> Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2011, p. 132).

Dentro do espaço da Comunidade de Atendimento, o corpo jovem começa a ser moldado por poderes, às vezes, muito apertados, que, lhes impõem limitações, proibições ou obrigações na contramão da socioeducação. Algumas vezes, justificados por um discurso de proteção, de ordem, de paz a qualquer custo, de socioeducação: "A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente" (FOUCAULT, 2011, p. 132-133). Em corroboração com o pensamento de Foucault (2011), compreende-se que há o risco do uso da disciplina sobre o corpo exercer uma coerção sem folga, traduzindo-se em gestos, e atitudes mecânicos:

> O objetivo, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa e a do exercício. (FOUCAULT, 2011, p. 132-133).

O controle, as regras, a disciplina para impor uma paz a qualquer custo, sem a participação do jovem em internação para o cumprimento de medida socioeducativa, podem ser um prejuízo para a efetivação da medida socioeducativa. Quando se aprisiona o corpo, a mente sente e, com o tempo, começa a desenvolver o processo de moldar-se às imposições externas, ou então a se revoltar por meios violentos ante as disciplinas e regras a qualquer custo:

> Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". (FOUCAULT, 2011, p. 132-133).

Acreditando, como Antônio Carlos Gomes da Costa (1999) [49], que nenhuma lei, método ou mesmo técnica, assim como nenhum recurso logístico e dispositivo político -institucional, podem substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando, é que refletimos sobre os cuidados que deve-se ter ao seguir de forma racional as exigências impostas por um pensamento disciplinar desumanizante, violento.

A minuciosa efetivação dos regulamentos institucionais, a exemplo da inspeção aos quartos no alojamento do controle exagerado das mínimas parcelas da vida e do corpo dos jovens internados para o cumprimento da medida em regime de internação, da forma racionalizante e violenta do uso da disciplina em resposta ás manifestações inquietantes do educando – impulsos agressivos, revoltas, intolerância a qualquer tipo de norma, apatia, cinismo, alheamento e indiferença - pode colocar em risco o que deveria ser socializar: resgatar o que ainda reside de positivo na vida desses jovens, em dificuldade de se fazer presente, cotidiano. A disciplina não reforma as diferenças, as qualidades positivas, o lado humano escondido:

> O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais.

[49] Criador da Pedagogia da Presença. Conhecimento científico e metodológico com base na experiência do trabalho educativo junto a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação.

> A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seus exercícios. (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Não que sejamos contrários às regras, normas, ao exercício disciplinar. Acreditamos que a disciplina, sem violência, mediada pelo diálogo na busca do cumprimento das regras, normas, pode trazer a autonomia dos educandos. Somos, sim, contra a forma hierarquizada dessas construções. Desta forma, chamamos a atenção para o método e as estratégias, sobre os quais essa disciplina pode estar sendo construída. Muitas das vezes, não se pretende a autonomia e construção libertária dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, mas a punição dos seus corpos.

Contrariamente, defendemos e optamos pelo cuidado com o uso metodológico das técnicas disciplinares no processo socioeducativo, a serem exercidas de acordo com a práxis do cuidado político no ato de educar: "O aparelho do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples" (FOUCAULT, 2011, p. 164). Isso é, segundo o mesmo autor, o "olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico." (2011 p. 164).

Há o risco real, pelo desejo de manter a "paz" e a "ordem" a qualquer custo, de que a disciplina se torne um ato puramente violento de pessoas, que retire da medida socioeducativa o valor do aspecto pedagógico na construção das normas, regras, e do discernimento entre o certo e o errado nas comunidades socioeducativas:

> No contexto socioeducativo (Internação Provisória e Internação) é imperativo enfatizar a preponderância do aspecto pedagógico sobre o punitivo, para que através do estímulo à convivência da aprendizagem significativa, o adolescente possa se fortalecer e retomar o caminho da vida a partir da ressignificação da mesma. (Regimento Interno – CASE/FUNDAC: Artigo 5º).

O uso das técnicas disciplinares sobre os corpos dos jovens em medidas socioeducativas em regime de internação, por dispositivo hierárquico contido nos olhares, sanções arbitrárias e imposição de normas de convivência, pode criar várias formas de relacionamento com base na convivência violenta. Longe de favorecer sujeitos emancipados, pode aprisionar mentes e torná-las dependentes da violência. Desta forma, quando os jovens em processo socioeducativo estiverem fora de grades, paredes e de normas rígidas, talvez continuem, ou ajam, da mesma forma, como muitas vezes foram educados dentro do sistema socioeducativo de internação: pela rigidez disciplinar violenta. Submetidos pelo jogo do olhar,

pelos aparelhos técnicos disciplinares, pelo uso do poder hierarquizado, sem possibilidade de intervenção, tornam-se dóceis e obedientes, e acabam aprendendo a se servir da violência como recurso extremo de ação e comunicação.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM REGIME DE INTERNAÇÃO NA CASE - SSA

Anteriormente, no quarto capítulo desta dissertação, a investida foi compreender as subtemáticas: juventude/s envolvida/s em autoria infracional, especificamente a envolvida com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em privação de liberdade; estigma de infrator enquanto problemática na re/socialização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação; instituição total, mundo dos internos, mundo da equipe dirigente e o risco do agir disciplinar sobre os corpos dos jovens em processo de re/socialização em regime de internação. Para desenvolvimento desses tópicos, dialogamos com autores a exemplo de Konzen (2007), Costa (2008), Waiselfisz (2016), Woodward (2014), Goffman (2013), Volpi (2011), Ramidoff (2012), Hall (2015), Zaffaroni (2012).

Neste capítulo conclusivo, versando sobre a temática, "Educação escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação", abordaremos os tópicos: 5.1. A Escola da CASE: espaço físico; corpo docente, corpo discente; calendário, rotina escolar e proposta pedagógica; 5.2. Intencionalidade pedagógica dos/as professores/as do Anexo Escolar Roberto Santos; 5.3. Perspectiva pedagógica em diálogo com os relatos dos profissionais da educação do Anexo Escolar Roberto Santos.

O primeiro tópico aqui abordado, é anterior à sala de aula, sendo importante para nos auxiliar na compreensão do contexto vivido pelos/as profissionais da educação, antes da descrição do espaço de sala de aula do anexo escolar – lócus do objeto desta pesquisa, ou seja, antes da "compreensão"[50]de sua intencionalidade pedagógica em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos. Terminado este tópico, nos dedicaremos aos relatos das observações do contexto Anexo Escolar, particularmente das seis (6) salas dos turnos observados, a partir dos registros das 4 (quatro) entrevistas semiestruturais, seguidas das análises. Finalizaremos esta temática, com o tópico que estabelece diálogo entre a intencionalidade pedagógica do profissional da educação do Anexo Escolar Roberto Santos e perspectivas teórico pedagógicas apresentadas em documentos do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação,

[50]Observamos, de início, que convém falar de compreensão quando o fenômeno a compreender é animado por uma intenção. (DARTIGUES, 1973, p. 52).

assim como teóricos que abordam a categoria jovem em cumprimento de medida socioeducativa e escolarização, entre outros.

Objetivando melhor compreensão sobre o fenômeno deste estudo, como já apresentado na introdução desta dissertação, o recorte teórico metodológico escolhido foi o fenomenológico[51] – etnográfico, com a utilização de algumas técnicas etnográficas. Esta escolha leva-nos à compreensão, no processo da pesquisa, do limite da liberdade de quem pesquisa, limite este imposto a partir da necessidade da escolha do caminhar teórico-metodológico. O método – o caminho – nos sensibiliza para descobrirmos onde devemos focar o nosso olhar: lugar do qual devemos partir e onde devemos chegar. O recorte teórico, neste caso, o fenomenológico[52], ajuda-nos a descrever, destacar e analisar os dados encontrados no campo empírico, assim como propor um olhar interrogativo sobre estes dados.

Sendo a análise de dados parte importante, porém nem mais nem menos que os outros tópicos, precisamos manter iguais cuidado e rigor exigidos nos capítulos anteriores. Para tanto, faremos a análise detalhada das observações sobre os contextos do campo, sobre as entrevistas transcritas, objetivando a máxima aproximação do proposto nesta pesquisa e fidelidade aos seus objetivos. Aqui também, se encontra a justificativa da escolha de quatro (4) profissionais da educação para participarem da entrevista semiestrutural, no universo de dezesseis (16) profissionais.

Debruçando-se sobre a temática, "Processo formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE-SSA" - lócus onde se encontra o Anexo Escolar Roberto Santos - pretende "compreender", no contexto da sala de aula, a intencionalidade[53] pedagógica do professor/a. Propósito este, que requer a apresentação, anterior, das impressões de como se mostra a intencionalidade pedagógica do professor em sala de aula desta instituição.

---

[51] A tarefa efetiva da fenomenologia será de analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como se produz o sentido dos fenômenos, sentido desse fenômeno global que se chama mundo. (DARTIGUES, 1073, p.29).

[52] Se a consciência é sempre "consciência de alguma coisa" se o objeto é sempre "objeto para a consciência", é inconcebível que possamos sair dessa correlação, já que, fora dela, não haveria nem consciência nem objeto. Assim se encontra delimitado o campo da análise da fenomenologia: ela deve elucidar a essência dessa correlação na qual não somente tal ou qual objeto, mas se estende o mundo inteiro. (DARTIGUES, 1973, p. 26)

[53] . A consciência não é coisa, mas é aquilo que dá sentido às coisas. O sentido não se constata à maneira de uma coisa, mas se interpreta. É a consciência intencional que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação, pelo fato de ser um *cogitatum* intencionado pelo sujeito. (ZILLES, 1996, p. 30).

Como estratégia particular da pesquisa, objetivando o cuidado ético com os sujeitos informantes, evitamos sua indevida identificação na descrição dos relatos das observações, dos diálogos e das entrevistas semiestruturais realizadas no contexto escolar do cotidiano em sala de aula[54].

Atentos aos cuidados éticos para com as pessoas participantes desta pesquisa, seguimos o processo metodológico de observação, escuta, diálogo e registro de campo, para melhor compreendermos o fenômeno pesquisado.

5.1 A ESCOLA DA CASE: ESPAÇO FÍSICO; CORPO DOCENTE, CORPO DISCENTE; CALENDÁRIO, ROTINA ESCOLAR E PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir do ano de 2012, iniciou-se a parceria entre a CASE-SSA[55] e a Escola Estadual Robertos Santos. A Escola Estadual Roberto Santos,[56]a partir desta data, inaugura um anexo escolar dentro da CASE- SSA[57]. Anteriormente, a Escola Estadual responsável pela formação escolar dos socioeducandos/as, era a Escola Marcos Antônio Veronise, localizada na área geográfica do Campus da UNEB do Cabula – sendo esta extinta em 2012, época do término da parceria entre UNEB e a CASE – SSA.

Em 2016, no finalzinho do primeiro semestre, é nomeada uma gestora (vice - diretora) para o Anexo Escolar Estadual Robertos Santos, a partir de necessidades de orientação

[54]Todos os /as professores /as, ou mesmo coordenadores/as que foram entrevistados/ as no Anexo Escolar Roberto Santos, não serão identificados/as por cargo ocupado, disciplinas ministradas, por turno trabalhado, idade, tampouco por nomes originais, mas, sim, pela nomenclatura "profissional da educação", seguida por ano, letra E, e por numeração crescente **(profissional da educação, 2016, E, 01). Quando for relato de observação, será identificado por ano, letras R e O** seguidas de numeração crescente **(2016, R. O, 01); e, quando for registro de diálogo entre pesquisador e profissional da educação, será identificado por ano, pela letra D seguida de numeração crescente (2016, D, 01)**. Isso para evitar elementos facilitadores de serem identificado, seja por sujeitos da Secretaria de Educação da Bahia ou por sujeitos da direção da CASE-SSA ou mesmo da FUNDAC. Esta decisão do pesquisador foi tomada mediante diálogo com esses profissionais. O objetivo desta decisão foi assegurar o sigilo ético das fontes desta pesquisa, evitando assim, caso possam ocorrer, retaliações políticas administrativas futuras.

[55]A CASE Salvador foi fundada em 1978 como o Centro de Recepção e Triagem da Bahia (CRT), destinado ao atendimento de crianças e adolescentes carentes, abandonados ou em vulnerabilidade socioeconômica que eram acolhidos pela antiga Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia (FAMEB). Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a transformação da FAMEB em Fundação da Criança e do Adolescente, em 1991, o CRT passou a ser Comunidade de Atendimento Socioeducativo – CASE, para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação provisória.

[56]: Avenida Silveira Martins s/n. Cabula, Cep.: 4115000

[57] Endereço: Avenida Guanabara nº. 70. Bairro Tancredo Neves/Beiru, Salvador – BA. Gerentes.

pedagógica e administrativa, consequência do aumento do número de professores/as, assim como de alunos matriculados.

"Um Anexo Escolar só pode ter gestora com o número superior a 130 alunos" (2016, D, 01). Por esse motivo, de 2013, a 2015, o anexo não teve gestora. Quem desenvolvia esta função, era uma profissional da área da pedagogia contratada pelo sistema PST[58]. Era esta, responsável por demandas administrativas, pedagógicas, entre outras atribuições, a exemplo de acolher os/as professores/as que chegavam enviados /as pela SEC, com quase, ou nenhum conhecimento - formação ou informação detalhado sobre a socioeducação:

> A própria Secretaria de Educação não conhece a socioeducação, lá dentro eles desconhecem sobre isso, são pouquíssimas as pessoas que você pode conversar sobre, e elas lhe darem respostas muito precisas sobre isso, mas a grande maioria que trabalha na própria SEC não reconhece ou não sabe, não tem conhecimento do que é socioeducação. (Profissional da educação, 2016, E, 01).

O Anexo Escolar Roberto Santos, ainda não desfruta de independência administrativa, econômica e política: "Um anexo é uma apêndice, ou então, um fígado, para funcionar depende de outros órgãos" (Profissional da educação, 2016. E, 02).

Pois,

> Aqui, nós, não temos administração para cuidar das questões do Anexo escolar, não temos porteiros, só temos uma merendeira. Quem abre a escola é alguém do socioeducativo, mas não é função dele, ele só está fazendo um favor. (2016, D, 02).

O precário funcionamento físico do espaço do Anexo Escolar Estadual da Escola Roberto Santos, assim como o grande número de jovens por sala de aula, são também fatores que fazem parte da rotina dos profissionais da educação:

> Sendo a escola em funcionamento dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo, deve experimentar uma proposta pedagógica que dialogue com esta realidade. Os/as professores/as começaram a falar sobre quantidade de alunos em sala. 17 por sala, mas o SINASE fala em 15. Ressaltando também, a idade do jovem, gravidade do ato e porte físico etc. (R. O, 01).

Segundo o Grupo de Trabalho Interministerial, criador do documento "Das Diretrizes Nacionais para efetivação do direito à escolarização e Educação" (Ministério Da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 2), de discussão e concretização do direito a formação escolar do jovem em privação de liberdade, deve-se:

[58]Prestador de serviço temporário.

> 1.Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos. 2. Reconhecer que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas dependem de uma politica educacional consolidada no SINASE. 3. Reconhecimento da educação singular do estudante do sistema socioeducativa e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação. 4. Reconhecimento da educação de qualidade social como fator protetivo de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos.

Contradições lógicas à parte, somadas aos fatores do cotidiano embrutecedor do sistema educacional na CASE-SSA, contrariando a exigência proposta em documentos que discutem o direito do jovem em processo de medida ter acesso a educação de qualidade, com base no texto acima citado, é evidente que o Anexo Escolar do Roberto Santos na CASE-SSA, não segue os princípios legais apresentados pelo Grupo de Trabalho Interministerial vinculado ao Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, tampouco se encontra em consonância com o SINASE:

> A Lei do SINASE estabelece a existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência como um dos requisitos específicos para a inscrição da internação. (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 5).

Desta forma, mesmo tendo ocorrido reformas na CASE – SSA para atender demandas, depois de muitas lutas dos profissionais da educação, em especial adaptação do Anexo Escolar, em seis (6) salas de aulas com quadro, cadeiras, pouca ventilação e iluminação naturais, essas "transformações" passam longe das exigências e orientações preconizadas pelo SINASE.

> Quando nós chegamos aqui era bem pior. Tivemos várias reuniões com o diretor da escola Roberto Santos que não ajudou muito. Depois disso fizemos algumas reuniões com o gerente da CASE Salvador. Essas mudanças são frutos das nossas exigências, teve uma vez que decidimos não darmos aulas até que algumas medidas fossem tomadas. (2016, D, 02).

No cotidiano da prática educacional, os/as profissionais da educação concorrem, não só com problemas arquitetônicos, barulho dos ventiladores instalados nas salas, mas também com os barulhos oriundos do espaço externo à sala de aula:

> muitas vezes provocados, seja por oficina artística, onde outros adolescentes, acompanhados por instrutores /as da CASE, aprendem a arte da percussão ou por conversas de alguns socioeducadores/as que ficam nas portas das salas para impedirem brigas entre os jovens de alojamentos diferentes, em sala de aula. (2016, R. O, 02).

A precariedade de recursos tecnológicos, visivelmente encontrada em algumas salas, "a exemplo de duas televisões que não são usadas" (2016, R. O, 03), é outra realidade do cotidiano vivido pelos profissionais da educação. Alguns profissionais trazem para a escola recursos audiovisuais, "a exemplo de retroprojetor e notboock" (2016, R.O, 04). Sem mencionar a falta de estrutura de acomodação dos profissionais: "duas salas, sem muitas condições, uma para professores, outra para coordenação, um banheiro feminino para os profissionais do sexo feminino e um banheiro para os alunos" (2016, R. O, 05).

Para um olhar exterior, talvez, essa realidade que está sendo apresentada não tenha relação com à atuação pedagógica do educador/educadora. Talvez, não se reconheça o quanto é importante escutar e buscar, coletivamente, soluções para questões, tais como:

> Primeiro, que, até quando a gente questiona matérias para trabalho como data show, porque as televisões aqui estão quebradas, as tv's pen drives como são chamadas, todas desses lados estão quebradas. E quando a gente solicitou isso, foi interpretado como uma intimação. (Profissional da educação, 2016, E, 01).

O SINASE[59], no art. 34, acrescentou o§ 3º ao art. 2º da Lei n. 5.537/68, cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e também institui o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Assim, a lei estabelece que o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, gerido por um Conselho que delibera no âmbito do INDEP "a partir do advento da Lei n. 12.594/2012, poderá financiar programas e projetos de educação nas entidades integrantes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo" (RAMIDOF, 2012, p. 71-72). Diante dessas explicações técnicas de apoio à educação, ficamos sem entender o que de fato está ocorrendo com o destino do investimento financeiro para a educação formal dentro do regime socioeducativo de internação, particularmente o da Bahia na CASE-SSA:

> O número de profissionais da educação no quadro do anexo escolar está representado por dezessete (17) pessoas, sendo, quinze (15) professores/as – estatutários/as, REDAS (Regime Especial de Direito Administrativo) e três professores/as estagiários/as (Instituto Eivaldo Loide). (2016, D, 03).

Esses profissionais da educação assumem áreas dos conhecimentos, como filosofia, história, matemática, inglês, artes, geografia, física, entre outras. Desse número de dezessete

[59] O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, também, regulamenta os procedimentos destinados ao acompanhamento do cumprimento das medidas legais – protetivas e socioeducativas - que se destinam à responsabilização diferenciada do adolescente a quem se atribui a prática de ação conflitante com a lei. (art. 1º). (RAMIDOF, 2012, p. 13).

(17) profissionais, quinze (15) estão em sala de aula e dos dois profissionais restantes, um ocupa o cargo de vice, e outro exerce função administração[60], sem vínculo trabalhista:

> São 173 alunos matriculados no Anexo Escolar Roberto Santos, distribuídos em seis (6) salas de aula, entre os turnos matutino e vespertino. Do total desses 173, 115 estão matriculados nos 6º e 7º anos do ensino fundamental, 34 matriculados nos 8º e 9º anos, e 24 no Ensino Médio. (2016, D, 04).

O número de alunos matriculados no Anexo Escolar é incompatível com o número de salas existentes[61], "razão do rodízio quinzenal, havendo quatro (4) salas para acomodar 115 alunos dos 6º e 7º anos." (2016, D, 05). De acordo com a SEC – Secretaria de Educação e Cultura, "deve constar 10 alunos por sala e, segundo o SINASE – Sistema Nacional da Socioeducação (2012) -, até 15 alunos por sala - a depender da metragem de cada sala." (Profissional da educação, 2016, E, 01).

A proposta pedagógica direcionada a esses alunos/as está estruturada pelas modalidades denominadas, "EJA – Educação Para Jovens e Adultos - Tempo formativo: II – Eixo IV = 6º e 7º anos; eixo V = 8º e 9º anos; III – eixo VI = disciplinas de humanas; eixo VII = disciplinas de exatas. " (2016, D, 06). A partir desta estrutura, organiza-se o fluxo das séries do referido anexo escolar.

> As Diretrizes Curriculares para jovens e Adultos, editadas conjuntamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CCE) em 11 de maio de 2001 conferiam um novo enfoque ao modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), expresso no seu novo conceito - direitos e funções – enquanto "reconhecimento de igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, à igualdade de oportunidades no restabelecimento da trajetória escolar." (FUNDAC, 2011, p. 49).

A proposta pedagógica do Anexo Escolar Roberto Santos, com base nas observações, diálogos, conhecimentos encontrados em documentos e entrevistas, segue a mesma orientação de muitas escolas estaduais do "mundão[62]".

> O conteúdo, você vai dar os mesmos conteúdos que dá lá fora, mas a metodologia tem que ser diferente. Alguns professores começam a ser autodidatas, vai se batendo aqui, vai se batendo ali, algumas coisas você coloca e você sente uma rejeição e você recua. E no próximo ano você sabe que não pode mais trabalhar com aquilo, outras você coloca e tem um acerto muito grande porque os alunos abraçam aquilo ali de forma

[60] Formação em pedagogia.
[61] Tendo como base diálogo e leitura de documentos na busca de coletas de dados em 23 de agosto de 2016
[62]"Mundão", terminologia utilizada pelos jovens em cumprimento de medida no regime de internação para se referirem ao mundo de fora da CASE.

> tão prazerosa que você acaba ficando feliz com o trabalho que você fez. (Profissional da educação, 2016, E, 01).

Sendo a proposta pedagógica do anexo escolar Robertos Santos, a mesma das escolas públicas no Estado Bahia: uma política de incentivo e de formação para os profissionais da educação quase inexistente e sem condizer com a realidade trabalhada – "A questão da capacitação é essencial para qualquer um que vem trabalhar aqui dentro" (Profissional da Educação, 2016, E, 01):

> A remuneração não é diferenciada dos/as professores/as que trabalham fora do sistema, visto que o sistema de internação traz riscos diferentes dos vivenciados por professores/as de escolas espalhadas pela periferia baiana. Até mesmo a formação não se diferencia: formação, sendo cobrado igual ou mais que os trabalhadores da educação de fora da socioeducação, às condições de trabalho, como em salas são precárias. (Profissionais da educação, 2016, E, 01).

A formação dos professores/as, quando vão para o Sistema Socioeducativo é realizada de maneira descuidada. Em sua maioria, não escolheram vir para o socioeducativo, "Eu entrei, eu caí de paraquedas aqui" (Profissional da educação, 2016, E, 02):

> Os professores são jogados aqui. Deixa eu te explicar: Os professores que vêm para cá não foi por escolha, foi por falta de ter outro lugar para ir. A secretaria de Educação, quando recebemos professores excedentes, fala: Só tem esta escola, quer ir? Como não têm outras escolas disponíveis por perto, por causa do fechamento de algumas escolas, por causa do enturmamento, aceitamos. (Profissional da educação, 2016, E, 01).

Parte significativa dos professores e professoras, não escolheu dar aula no socioeducativo, alguns só estão no sistema porque não tiveram outra opção: "Eu não escolhi estar aqui, me jogaram aqui, eu aceitei a realidade" (Profissional da educação, 2016, E, 02). Em outros depoimentos:

> não foi minha escolha, mas porque a Secretaria de Educação nos jogam aqui como se fossemos objetos. Simplesmente, joga o professor, o profissional, aqui sem nenhum preparo. (profissional da educação, 2016, E, 04).

Somados ao despreparo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, falta de compromisso com a socioeducação, demonstrados no descuido do processo formativo de quem se propõe a educar, os desafios encontrados pelos professores/as dentro do sistema socioeducativo, na CASE-SSA, só aumentam, contradizendo as reflexões apresentadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial - Portaria nº 990, de agosto de 2015, envolvendo o MEC, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - Nota Técnica nº 38 da

SECADI/MEC[63] (Secretaria, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e o Ministério da Educação e cultura:

> O documento apresenta diagnóstico, premissas a parâmetros para garantir a escolarização e Educação Profissional dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas escolas da rede pública, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas etapas, níveis e modalidades do processo educacional. (2015, p. 2).

Desafios mencionados acima, e não solucionados pela Secretaria da Educação da Bahia, Secretaria de Justiça e Direitos Humanos e Desenvolvimento Social, assim como pela FUNDAC, são sérios desafios para o exercício da ação educativa dos/das profissionais da educação:

> a gente vê que o próprio sistema socioeducativo aqui não dá essas motivações nem para o professor, nem para o aluno continuar. Mas, como motivação é algo intrínseco ao ser humano, a pessoa é motivada por aquilo que ela acredita que espera, que ela associa. Que realmente isso pode ser algo, que não seja galgar pra ele um cargo melhor, algo melhor, mas que aquilo possa fazer a diferença na vida de outras pessoas. Então, a minha própria motivação de projeto de vida é em saber ou ver, ao passar algum tempo, eu souber que um aluno desses aqui está cursando a faculdade e, ou, que ele está feliz porque ele adquiriu um bom emprego, que através do estudo ele pode mudar a vida dele. (Profissional da educação, 2016, E, 04).

Diante do cenário desenhado com base em observações, nos diálogos e nas entrevistas semiestruturais, uma das preocupações é perceber que o cenário estrutural, político, administrativo, em que se encontra a educação formal dos jovens em medida socioeducativa em regime de internação na CASE-SSA, não sofre mudanças, mesmo existindo, por parte de alguns profissionais da educação, compromisso com a educação desses jovens, pode ser que esse compromisso não resista por muito tempo:

> Uma das coisas que mais fiquei intrigado/a com relação, poxa, ao trabalhar, era eu ter que me preocupar com o aluno, mas não, eu me preocupava com a instituição, com o funcionamento das coisas, como tem que fazer as coisas funcionarem, pra que eu possa realizar o meu trabalho tranquilamente, fazer um bom trabalho com os alunos, e são coisas assim que me desmotivam ao mesmo tempo em que, é.… é isso, é isso. (Profissional da educação, 2016, E, 02).

[63] Este documento apresenta diagnóstico, premissas e parâmetros para garantir a escolarização e Educação Profissional dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas escolas públicas. (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação. 2015 p. 2).

5.2 COMPREENSÃO DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DOS/OS PROFESSORES/AS DO ANEXO ESCOLAR ROBERTO SANTOS

A intencionalidade do professor/a é o modo como sua consciência experiência os fenômenos em sala de aula e fora desta, conferindo-lhes significado: "Significar alguém ou alguma coisa é assumir diante dessa pessoa ou objeto uma atitude de não indiferença, atribuindo-lhe um determinado valor em nossa existência" (Costa, 2008, p. 29)[64].

Desta forma, "intencionar" é "tender para" os fenômenos, dando-lhes significação, o que, no caso aqui considerado, vai além da intenção declarada, pensada, planejada pedagogicamente pelos profissionais da educação. A intencionalidade não se reduz à consciência reflexiva adquirida na sala de aula, nem na relação no e com o mundo. A consciência é exercida na medida em que vamos dando sentido às coisas do mundo ao nosso entorno, tomando consciência da intencionalidade que inserem os/as profissionais da educação no contexto da sala de aula, e para além dela:

> Ao chegar aqui que eu vi a realidade dos alunos, foi aí então que eu resolvi perceber que eu tinha a capacidade de usar esse meio, que é o ensino, a educação, para transformar a vida desses meninos. (Profissional da educação, 2016, E, 04).

Longe de consistir apenas nos desígnios da proposta pedagógica, a intencionalidade também não se restringe aos métodos e estratégias adotados pelo/a profissional da educação, mas dialoga também com seus desejos, autoestima, intenção, crença.

> Hoje os alunos não deixaram a sala de aula antes do término da aula. Senti que eles queriam ficar mais. Os seus olhos tinham um brilho diferentemente dos dias anteriores. Mas tivemos que sair da sala porque outro professor/a estava para entrar. Fomos para outra sala. Quando estávamos sentados na outra sala, eu perguntei a/ao professora/or "gostou da aula"? A professora/or respondeu: "na próxima aula eu vou fazer um exercício para abaixar a bola deles". Depois ela disse que aqueles meninos não estavam prontos para ouvir algumas verdades e que ela iria desconstruir a temática que ele, o aluno, tinha abordado. (2016, R. O, 06).

A intencionalidade se constitui carregada de experiência humana e envolta de modo "operante" ou pré-reflexivo, assim como "temático" ou reflexivo. Os modos como a intencionalidade pedagógica se apresenta nos contextos de sala de aula do Anexo Escolar

[64]Antônio Carlos Gomes da Costa, em vida, dedicou parte de sua vida na construção e reflexão de uma proposta pedagógica para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil.

Roberto Santos, mesmo longe de passar por uma proposta verdadeiramente pedagógica socioeducativa, dão significado ao mundo do educando e do educador/educadora:

> Raríssimos casos que aconteceu assim, por conta de situações, não com o professor, mas situações que havia uma rixa entre alojamentos, e a escola não teve a sensibilidade de separar, a escola obrigou alojamentos rivais a ter aula na mesma sala. Certo? Então, eu me sentia assim. Quando ao entrava os jovens de um determinado alojamento, eles se sentavam encostados em um canto, e quando jovens de outro alojamento entravam, se sentavam em outro canto. E a aula era tensa. Nesse sentido, não me sentia tensa porque eu sabia que eles não iriam me fazer nada. Me sentia tensa por algo que eles iriam fazer entre eles mesmos. Né, muitas vezes, já sentei pra conversar, mas não adiantou nada. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

Desta forma, o contexto vivenciado pelo profissional da educação, em sala de aula, seus medos, preocupações, angústias, desejos, faz parte da intencionalidade ou pedagógica. Por isso, como pré-requisito para a compreensão da intencionalidade desses profissionais, realizamos previamente a descrição do complexo contexto no qual a sala de aula está inserida: o anexo escolar, a estrutura da CASE-SSA. Sendo negligenciado este pré-requisito, realizaríamos um trabalho intelectual pouco exigente.

A razão principal desse pré-requisito, envolvendo a análise estrutural da CASE, do espaço físico, corpo docente e discente, calendário, rotina e proposta pedagógica do Anexo Escolar Roberto Santos, foi compreender a vivência cotidiana do profissional da educação nessas ambiências:

> Por que estou dizendo isso? Porque aqui dentro existe uma estrutura organizacional que faz com que a questão de segurança, domine o próprio ambiente. Se ele por essência, faz com que a educação não funcione da maneira que a LDB determine, né! O ECA estabelece coisas, o SINASE estruturou tudo isso, deixou tudo arrumadinho, mas é uma coisa que diz assim: ó meu filho, quero que seja assim, assim, assado. A LDB tem que ser mais assim. Mas como é que vou fazer que essas coisas que a LDB estruturou, que de uma forma funcione aqui dentro? Esse é o principal erro, é a principal coisa que acontece que a gente tem que alterar e modificar, né? A gente tem que criar um sistema educativo dentro das CASE's para as CASE's, né? É para que ocorra um só funcionamento pleno daquela educação que eles dizem que isso aqui é formal, mas também que funcione da melhor maneira possível. (Profissional da educação, 2016, E, 02).

Percebe-se, no discurso do/a profissional da educação, que o lugar do fazer pedagógico se estrutura em outros níveis, para além da prioridade central estabelecida pela CASE-SSA. Adotando prioridades não declaradas, o/a educando/a dos internos propõe a construção de uma pedagogia em dialógica com a LDB, SINASE e o ECA, como saída da dominação e do controle do sistema socioeducativo.

Neste momento, terminada as explicações do propósito da apresentação do pré-requisito, o nosso foco constitui sendo a explicitação das intencionalidades pedagógicas. Subjacentes à prática docente:

> Eu não sou juíza, não sou promotora, não sou delegada, né, não sou policial, então eu não tenho que tá tratando dessas questões sobre ato infracional, eu tenho que dar minha aula. De uma melhor forma possível porque esses alunos já tinham evadidos, muitos deles, de escolas publicas, porque não tinha interesse da escola pública, e muitas vezes já tinham acontecido outras situações, também que desmotivaram eles. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

O cenário sociocultural de origem dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação, é de envolvimento com autorias infracionais, a exemplo do tráfico de drogas ilegais, estupro, assalto, roubo etc. Os jovens, com o poder da arma de fogo, passam de violentados a violentadores, contribuindo para disseminar a violência sistêmica, que causa fechamentos de escolas, postos de saúde, de comércio, mortes, entre outros atos infracionais, não só nas periferias.

Por este envolvimento sociocultural e econômico, muitos desses jovens foram/são obrigados a abandonar a cultura escolar, seja por consequência do envolvimento com o tráfico de drogas ilegais, ou por falta de preparo do sistema escolar para a convivência com os mesmos; outros, nem na porta da escola chegaram, a não ser para comercializar substâncias psicoativas ilegais:

> Eu acredito assim que a escola formal é importante pra que esses adolescentes possam concluir seus estudos, enquanto eles estiverem cumprindo a medida socioeducativa com privação de liberdade. Muitos desses, se a gente parar para observar, lá fora a maioria evadiu das escolas. Então, já são meninos que há tempo não frequentavam a escola. E assim, aqui dentro, de certa forma ele é obrigado a concluir os estudos ou está estudando. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

As subculturas e culturas juvenis, às vezes, por necessidades econômicas, de reconhecimento, por formação sociocultural ou outros fatores, são atraídas para o "mundo do tráfico de drogas". Desta forma também, os jovens são conduzidos a deixar a cultura escolar e assumir a "cultura do tráfico", passando a se constituir pelo estigma de criminosos.

Em sala de aula, por vezes o retroprojetor é trazido pelo/a profissional da educação, as cadeiras são arrumadas como tradicionalmente se arrumam, ou outras vezes, em círculo, há projeção e exposição do assunto. Em uma das salas, o diálogo foi provocado. Dois alunos, cada um a sua vez, se expressam, um dos quais questiona a profissional da educação sobre a verdade do assunto dado. Diz o aluno: "querem comprovar que a ciência humana é superior à divina"?

Há a tentativa de explicação pela profissional da educação, mas o aluno continua a interrogar: "Adão e Eva foram criados no jardim do Eder, mas será que existiram?" (2016, R. O, 01).

Pode o espaço de sala de aula vir a ser concebido, não só como espaço de compreensão[65], valorização, estímulo à experimentação, re/construção de conhecimentos e liberdade, mas também como espaço de incompreensão, conflito, aborrecimento, incerteza e decepções?

Em outra sala, um dos alunos fala: "Como é que eles podem provar que existe cidade embaixo da água"? Profissional da educação: "eu não posso falar para você o que eu não sei". "A Bíblia tem cunho moral". O aluno segue com seus questionamentos: "Para a senhora/ senhor, no Egito, o poder de Deus foi manifestado ou não?" Profissional da educação: "Eu acredito que eles juntaram vários fatos históricos em um só [...]". A/o profissional da educação tenta retomar o conteúdo gerador da discussão. (2016, R.O, 02).

Nesta intencionalidade pedagógica, qual foi o sentido do uso do diálogo pelo/a professor/a e pelo educando? Houve compreensão de onde esta experiência pedagógica poderia levá-los? De que modo deveria o educador, sem abrir mão de sua proposta pedagógica, abrir-se ao desejo de saber do educando? Ou o objeto a ser compreendido, conhecido, independe da consciência do educando, do seu querer? Ao professor/a, cabe transmissão do conhecimento, nada mais? Podemos pensar que, "O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual" (FREIRE, 1986, p. 14).

Teria como, nesse processo pedagógico vivido em sala de aula entre o/a profissional da educação e o educando, serem utilizadas as posições trazidas pelo mesmo para a "possibilidade de se deslocar de uma situação para formar em torno dela um ponto de vista (ponto de vista que não é conhecimento puro, mas indissoluvelmente compreensão e ação)" (DARTIGUES, 1973, p.107), assim experimentar a consciência como projeção de sua vida?

Entende-se existir entre a consciência do eu crítico e o conhecimento produzido no mundo, uma relação dialógica, quer dizer, ao mesmo tempo em que construirmos sentidos sobre o mundo criticamente, vamos sendo construídos por ele. Por este processo, a consciência vai aprendendo a ser consciência com o e no mundo, e vice-versa, como ato de liberdade.

[65] Compreender um comportamento é percebê-lo, por assim dizer, do interior, do ponto de vista da intenção que o anima, logo, naquilo que o torna propriamente humano e o distingue de um movimento físico. (DARTIGUES, 1973, p,53).

Posto isto, devemos continuar nos aproximando da intencionalidade pedagógica do/da profissional em sala de aula: “agora vamos fazer o exercício, porque preciso entrar neste outro assunto, e pelo visto, acho que não vou conseguir”. (2016, R.O, 03). Impossível não pensarmos nas prioridades pedagógicas escolares do Anexo Escolar Roberto Santos, assim como não considerar a possibilidade de uma escola voltada, prioritariamente, para as demandas surgidas do próprio processo educacional.

Por obediência ética aos relatos de campo, fica patente como as decisões administrativas tendem a inserir-se no âmbito da experiência docente sem dialogar com ela:

> A estrutura e a gestão estão atrapalhando o trabalho dos professores. Entendeu? Atrapalhando, no sentido de que você quer fazer um projeto, uma coisa diferente pra que não fique só no cuspe e giz, como a gente chama, apesar de não existir mais giz há muito tempo. E eles entendem isso como não sendo aula. Tá entendendo? Aula seria, onde o aluno entra, senta, tem chamada e fica dando assunto no quadro. Aula não pode ser só assim. (Profissional da educação, 2016, E,01).

É possível conceber a sala de aula como espaço onde as experiências históricas das vidas dos sujeitos envolvidos, sejam também valorizadas e estimuladas como conteúdos de aula? Pode ser a sala de aula, espaço ético/dialógico entre a horizontalização e verticalização dos conhecimentos produzidos sem verdades hierarquizadas? Na sala de aula, o educador, alimentado por sua experiência pedagógica, pode ou não abrir mão do conteúdo planejado, por vezes, em nome dos ensinamentos surgidos das experiências da sala de aula?

> Voltei a observar a relação vivida em sala de aula pelos agentes do processo educativo. Um aluno deslocou da frente da sala onde estava, desde o início, para o fundo. O profissional da educação, então lhe perguntou: “A aula está ruim? ” Responde o aluno: “ Não está ruim, estou com sono, vou tomar um cafezinho para acordar. ” Pensei: “o que estava ocorrendo, será que a aula estava mexendo com ele ou ele realmente estava com sono, ou então estava se sentido invadido? ” O profissional da educação continuou com o assunto. Então o aluno perguntou: “Por que está dando este assunto?” O profissional, respondeu: “Porque tem que dar”. Responde o aluno, “ele não está sendo muito agradável não”. (2016, R. O, 04).

O principio da “intencionalidade[66] é que a consciência é sempre consciência de alguma coisa, que ela só é consciência estando dirigida para um objeto”. (DARTIGUES, 1973, p. 24). Desta foram, “o objeto só pode ser definido em sua relação com a consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito”. (DARTIGUES, 1973, p. 24). Posto isto, perguntamos: é possível

[66] Se a consciência é intencionalidade, só pode ser analisada em termos de sentido. E aqui sentido é, em primeiro lugar: os sentidos, depois direção; enfim, significação. A consciência não é coisa, mas é aquilo que dá sentido às coisas. (ZILLES, 1996, p. 30).

compreendermos o objeto que moveu a consciência do educando, quando este se deslocou para o fundo da sala? Pode se constituir o espaço de sala e seus conteúdos, numa possibilidade compreensivo-interpretativa e modificadora das relações sociais, históricas e culturais e de construção do projeto de vida do/a educando/a, como mais uma perspectiva de sua escolha?

> Eu quero que ele entenda como funcionam as coisas, para entender o seu lugar e aonde ele pode atingir, né? No sentido assim de não [...]. Esse lugar é seu, permaneça aí, fica aí pra sempre, não! Ele pode seguir outros caminhos. Essa é minha maior preocupação, é por isso que quando trabalho determinados assuntos, trabalho com determinadas discussões, inclusive fico até com medo, mas penso: vou jogar isso aí porque eu quero que ele entenda, é [...], como as coisas são e como elas podem ser, mudar; como as coisas podem modificar, a partir do momento que ele se transforma em agente transformador das coisas, né? Que é bem difícil, porque qualquer coisa que a gente faça, fala aqui, acaba ofendendo, e aí ele acaba se sentindo realmente pertencente àquela realidade, no qual o professor fala, nem imagina porque tá falando, né? Sei lá [...], exemplo, desigualdade social, ele pensa, poxa, essa desigualdade social é tão grande, eu tô me sentindo lá embaixo na ponta do abismo, na base do abismo, né? Eu não consigo ver a parte de cima, não consigo ver a parte alta, esse buraco tão grande que é o abismo que separa os ricos e os pobres, né? Mas, e aí, quais são os caminhos que podem ser feitos, que podem seguir pra que esse adolescente possa é... subir, escalar? É poder escalar esse abismo, e chegar até onde ele pode conseguir chegar, na melhor maneira possível, né? E como estreitar esse abismo, né? Como fazer com que esse abismo seja pequeninho, pra que quando você sair de um lugar e ir pro outro você saia em um pulo, né? Aí você precisa mostrar pra eles o quanto é [...], eles tem que compreender esse mundo, como eles podem mudar o mundo, né? Pode se transformar dentro desse contexto. É de fundamental importância, né? Ele não pode se enxergar que faz parte daquele mundinho (Profissional da Educação, 2016, E, 02).

Se é verdade, como defende Dartigues (1973), que os fenômenos se dão, a nós, por intermédio de sentidos sensíveis, cabe-nos perceber que, no espaço de sala, em especial na contemporaneidade, a intencionalidade pedagógica do profissional da educação, vivenciada entre este e o educando, se apresenta de variadas formas, intenção do/a profissional e do educando, percepções, frustação do educando e do/da professor/a, construção de vínculo, sonhos, afetos e desejos que vão muito além de transmissão/recepção de conteúdos informativos:

> olha, os meninos que eu recebo aqui, eles vêm muito revoltados. Todo ano uma leva de meninos que eu começo a dar aula, eles vêm assim, você percebe mesmo certa arrogância, mas com o tempo, com o convívio com o professor, eles vão participando mais, eles vão digamos, colaborando, entendeu? Eles também colaboram com o sistema da escola, você percebe uma resistência muito grande com os meninos que chegam aqui, que são recém-internados. Mas os meninos que já estão aqui há um ano, eles colaboram, eles tentam fazer da escola, realmente um ambiente bom. Eu não posso falar por todos. Esse é um problema, né? Mas nas minhas aulas, eu busco muito humor, eu tento relativizar o problema, tirar o foco do que eles estão vivendo aqui, pra levar mesmo, pra como eu disse, você tem que criar expectativas. Os meninos estão aqui de passagem, você tem que falar um pouco do que eles vão fazer depois que saírem daqui, sempre tentando uma coisa boa, sempre tentando otimizar, tentar passar pro menino que vai melhorar, que ele vai, que ele tem que sonhar, que ele tem

> que acreditar, porque senão não faz sentido ser chamado de socioeducação. (Profissional da educação, 2016, E,03).

Antes da transmissão de qualquer conteúdo, a experiência docente mostra a importância preliminar de despertar o estudante interno para a compreensão do sentido da própria escola enquanto lugar de formação:

> Aqui o menino vem da rua já com o problema de não frequentar a escola. Ele não frequenta a escola, no período anterior até ele cometer o delito. Então, você transformar a visão desse menino, mostra para ele a importância da escola, eu acho que é o primeiro desafio que você tem. Depois, sim você vai trabalhar o seu conteúdo. Primeiro você tem que conquistar e conseguir colocar no menino, digamos, a visão da importância que o estudo tem na vida dele. Pra você conseguir convencer um adolescente que a escola vai mudar a vida dele, você tem um trabalho árduo. (Profissional da educação, 2016, E, 03).

Em contexto educacional marcado por tantas tensões e conflitos, se colocar abertos aos desafios das várias possibilidades de experiência docente, para além de relações demarcadas por questões estruturais, ou mesmo de relações pessoais – profissionais hierárquicas dentro dos contextos escolares, é uma necessidade para não adoecer mentalmente e fisicamente:

> Quando fui chegando na escola, logo fui avisado: "vá direto para a sala dos professores. " Como sou desobediente, antes passei nas salas de aulas. Lá encontrei alguns socioeducadores, um profissional da educação arrumando a sala e alguns meninos sendo conduzido para os alojamentos. Perguntei o que estava acontecendo. Mas se mantiveram calados. Foi aí que confirmei que algo estava acontecendo. Vou para a sala dos professores/as. Estavam três professores conversando. Um deles/as me informou do ocorrido. Os alojamentos S1 e S4 brigaram. Cadeiras voaram, e o profissional da educação saiu da sala. O profissional da educação que estava na sala falou que sentiu, assim que os alunos entraram na sala e começaram a se olharem que algo estava para acontecer. Um dos meninos perguntou por que o outro estava olhando para ele. A partir deste momento, as cadeiras começaram a voar. Os outros professores começaram a falar de coisas que estavam incomodando eles/as a exemplo do barulho no corredor e da percussão. (2016, R.O, 05).

A intencionalidade pedagógica do/da profissional da educação não se manifesta só na experiência de lutas por melhores condições de trabalho, como recursos tecnológicos, melhores salários, relação entre direção escolar, operadores/as do sistema socioeducativo, na convivência com barulhos externos, mas essencialmente com as experiências vividas entre profissionais da educação e os socioeducandos em sala de aula.

A partir das histórias vividas com os educandos/as em sala de aula, vê-se que existem outras discussões que estão além das condições materiais, estruturais, administrativas ou político - partidárias:

> Muitos são os desafios encontrados aqui. Ao chegar aqui a gente fica um pouquinho meio assim, receoso em ver a realidade que os alunos passam e vivem aqui. E alguns desses desafios, eu creio ser os desafios maiores, os que estão fora de gente receber os alunos aqui. Isso implica, muitas vezes, em o aluno não ter condição de assistir a aula, em os alunos não ter [...]. Ficam impossibilitados de entender e compreender certos conteúdos devido a outros problemas que acontecem lá. E nesse sistema socioeducativo, o objetivo é que a gente consiga ressocializar esses alunos, então esses desafios são um pouco para além da sala de aula. (Profissional da educação, 2016, p. E, 04).

No contexto de privação de liberdade e de negação de diretos, em que se encontram os jovens estudantes internados, o uso de certos recursos didáticos reveste-se de um significado que em muito ultrapassa o seu mero valor instrumental:

> Eu já disse que é essencial pra qualquer professor, no sistema socioeducativo - o *data show* pra passar o filme para que meu aluno não durma na sala, porque ele vem de um alojamento que ele passou a noite toda acordado, eu não sei que condições tem naquele alojamento, eu nunca visitei e nem quero visitar. Não sei o que se passa com eles, mas sinto que existem rivalidades entre eles, né? Porque parte dos educandos aqui, por conta de ser de grupos inimigos lá fora, sinto também o medo em alguns que caíram aqui dentro e se arrependeram. (Profissional da educação, 2016, E, 01).

Ramidoff (2012) alerta para alguns cuidados a serem tomados com os espaços sócio-pedagógicos nas CASE's:

> A sala de aula, as oficinas, os espaços destinados ao lazer, ao esporte e à convivência familiar e comunitária deverão ser estruturados de maneira que não se confundam com as estratégias repressivo-punitivas que são impostas nas instituições totalizantes (p. 47).

Ao longo das aulas, urgem situações imperativas que dão aos docentes ricas possibilidades de ação pedagógica, nem sempre bem aproveitadas, por alguns:

> Houve um momento em que o conteúdo da aula direcionou a discussão as temáticas: alistamento militar e ENEM no sistema socioeducativo. Um dos alunos me perguntando: "Podemos nos alistar aqui dentro?" A profissional da educação pediu que eu falasse. No contexto da explicação, disse que sim. Depois me perguntaram: "A gente pode votar na eleição também?" Perguntei-lhes "Quem tem título de eleitor? Uns disse sim, outros não. Então disse: "vocês precisam conversar com seus educadores/as para tirarem o título de eleitor." Enquanto eles estavam dialogando com a professora/or, fiquei me perguntando: Porque a/o professora/or não problematizava aquele momento, aquele conteúdo que estava gritando, pedindo para ser abordado naquele exato momento? A/o professora/or então falou: "Agora vamos fazer o exercício." "Pois preciso entrar neste outro assunto, e pelo visto acho que não vou conseguir." Teve um momento em que divaguei para longe das minhas observações, para longe daquele espaço e fui surpreendido com o meu pensar. Retornei de onde mentalmente estava com a pergunta da professor/or: Por que os jovens fogem das escolas? Os alunos disseram: "por diversão" "Drogas." "Não tem interesse". A

> professora/or disse: “A escola é parada, os alunos não tem paciência.” “É tudo muito rápido.” “Os assuntos não entram muito na cabeça dos alunos.” Ela continuou: “O que fazer para melhorar o ensino”? Eles riram e ficaram mais calados. Depois a professora/or falou que o Dia das Mães se aproximava, “Vocês querem apresentar alguma coisa”? O silêncio tomou conta da sala. Então a professor/or perguntou: “Vocês têm alguma sugestão para mudar a escola?”. Quando ninguém respondeu, ela disse: “A gente critica muito, temos que dar ideias” (2016, R.O, 06).

Mesmo diante da constatação da necessidade de mudanças estruturais para a efetivação e continuidade da educação escolar dentro da CASE-SSA, alguns/as profissionais da educação não abrem mão de assumir seu protagonismo pedagógico, por maiores que sejam as dificuldades e riscos envolvidos:

> Dessa forma eu escolhi ensinar aqui porque eu percebo que existe uma possibilidade de mudanças, que eu não vejo os alunos como se fossem marginais ou criminosos ou que cometeram atos. Eu os vejo como alunos e como pessoas, e muitas vezes como se fossem um filho, em uma condição que eles passam também. Então dessa forma, esse sistema socioeducativo tem essa possibilidade de criar no aluno a possibilidade de mudança de sua própria vida e de sua família. Então por esse motivo que eu escolhi, porque não é só uma realização minha, mas porque eu acredito no aluno. (Profissional da Educação, 2016, E, 04).

Neste contexto, mesmo diante das dificuldades apresentadas, alguns profissionais da educação entrevistados/as, escutados/as, observados/as, ainda veem na educação escolar possibilidade de transformação da vida dos jovens em processo de internação. Mesmo sendo a efetivação dessa possibilidade transformadora difícil de ser realizada, seja por falta dos/as profissionais ou do sistema operativo socioeducativo.

5.3 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM OS RELATOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ANEXO ESCOLAR ROBERTO SANTOS

Neste tópico conclusivo, apresentaremos os relatos dos/as profissionais da educação do Anexo Escolar Roberto Santos, em diálogo com algumas propostas políticas responsáveis pelo sistema socioeducativo de internação na Bahia, tais como as

> Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de dezembro de 1990, durante o Oitavo Congresso das Nações Unidas sobre a presença do delito e do tratamento do adolescente em conflito com a lei, [que] estabelecem diretrizes para a

> educação dos adolescentes em conflito com a lei. (Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 7).

As diretrizes e princípios, internacional e nacional, para a efetivação dos direitos dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação, enquanto signatários do direito a educação formal de qualidade, impõe-se, assim como a garantia do direito dos profissionais da educação, a um espaço

> institucional de produção e de disseminação do saber historicamente produzido pela humanidade. Também é particularmente importante reconhecer o papel dos professores, os agentes principais do processo de educação escolar. A eles é atribuída grande parte da responsabilidade por uma educação escolar de qualidade social, a qual está voltada para a formação, para a cidadania e para a transformação da realidade, conquistada por meio do desenvolvimento das dimensões cognitivas, culturais, antropológicas, econômicas e políticas dos estudantes. (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 23).

Sem essas garantias políticas e administrativas, dificilmente o sistema de atendimento socioeducativo deixará de viver a dicotomia: teoria X prática, no exercício da práxis educativa do profissional da educação. Sem concretização dessas garantias, será mais difícil transformarmos os discursos apresentados em alguns espaços públicos, informativos e formativos, dentro e fora de instituições, em práxis socioeducativa no cotidiano do Anexo Escolar; discursos que objetivam, em certas situações, recepcionar os visitantes e apresentar-lhes a unidade e sua proposta pedagógica.

Um sistema que não prioriza uma escola autônoma, política e administrativamente, respeitosa e reconhecedora da autonomia e do saber, tanto do educando, quanto do profissional da educação, não investindo também no processo formativo desse último, não está contribuindo para o desenvolvimento do fazer profissional de qualidade e transformador do profissional da educação dentro do sistema socioeducativo de internação:

> A escola formal, como todas as escolas é indispensável ainda mais quando falamos do sistema de ressocializar esses alunos, integrar a sociedade, de transformação. Eu entendo que não só os alunos aqui dentro, mas aqueles que estejam fora do sistema socioeducativo, têm direitos. Ainda mais aqueles que estão incluídos também nesse processo. Logo, a existência dessa escola é indispensável para a formação do aluno, e o papel principal e primordial seria a transformação de si mesmo e dos demais que os cercam, seja sua família, seja a sociedade, seja a comunidade onde ele mora, então a escola formal é indispensável para todo o ser humano, que inclusive é um direito garantido, na, no, na constituição e no ECA, que esses alunos tenham esse direito, ainda que muitas vezes eles sejam privados desse direito. (Profissional da Educação, E, 04).

Mesmo com a existência, desde antes de 2015, da proposta de dar prioridade à formação dos/as professores/as dentro do sistema socioeducativo, até hoje não houve a efetivação dessa proposta. Neste sentido, particularmente na Bahia - CASE-SSA -, a "formação (inicial e continuada) para a atuação profissional, ambas intimamente articuladas no desenvolvimento do perfil profissional docente" (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 23), raramente entra na pauta das necessidades socioeducativas e, quando entra, o debate não é direcionado para a efetivação de uma educação formal de qualidade, mas para saber a quantidade de matriculados, entre outras questões, como segurança, o que deve e o que não deve fazer o/a professor/a etc., além de se criar empecilhos para não acontecer o processo formativo educacional dos jovens matriculados no anexo escolar.

Quanto a contratação dos profissionais da educação pela Secretaria da Educação com à colaboração da FUNDAC, particularmente na CASE-SSA, não há a exigência e preocupação quanto ao perfil e aspectos afins. Mesmo sendo o termo "perfil" discutido com mais frequência em âmbito nacional socioeducativo, "utilizado em diferentes contextos e adotado para se referir a distintas caracterizações, especialmente de ordem socioeconômica (faixa etária, gênero, renda, condição social e econômica etc.)". (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 23).

Ademais, quando alguns funcionários da Secretaria de Educação do Estado da Bahia falam dos jovens em regime de internação no ato da seleção dos profissionais do ensino formal para a CASE-SSA, se apropriam do discurso de atribuições com base em estigmas negativos (Goffman, 2013):

> Você tem interesse em trabalhar com adolescente infrator? Lá são adolescentes infratores, e frisou: há meninos que cometeram crimes, ele frisou isso. Então tipo, você vai para um local, em que tem tipo, um monte de gente que cometeu crimes, mais de diversos crimes (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

Sem critérios seletivos, seja com base no perfil ou na escolha autônoma do profissional da educação formal, para atuar no anexo escolar na CASE- SSA, a Secretaria de Educação da Bahia, corroborado pela FUNDAC, constrói a educação no socioeducativo, não dando a importância devida a características relevantes, tais como:

> a) domínio do conhecimento e articulação interdisciplinar; b) compreensão crítica da escola, da aprendizagem e do desenvolvimento humano; c) compromisso com o desenvolvimento humano complexo e com novos projetos de vida; d) prática pedagógica reflexiva e investigativa; f) atuação orientada para cidadania; ee)

> compromisso com a qualificação permanente e a identidade profissional docente. (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 24).

Assim, delegam à responsabilidade solitária do professor e da professora buscar desenvolver tais características, se não já as trazem consigo. Como se não fosse o suficiente, tanto a Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (FUNDAC), quanto a Secretaria de Educação da Bahia, não assumem compromisso com o

> Direito ao atendimento socioeducativo adequado nos sistemas de ensino: adequação das escolas nas unidades de internação, dotando-as de profissionais da educação qualificados, de infraestrutura e equipamentos adequados ao processo de ensino e aprendizagem preparando-os para desenvolverem o objetivo da ressocialização: ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos vida. (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 23-24).

Entre as leis apresentadas em documentos oficiais do sistema socioeducativo, garantindo o direito de formação para os/as professores/as e o direito do/a educando/a ser educado/a, sobressaem a responsabilidade solidária dos/as professores/as, assim como as indesejadas condições de trabalho dos/as mesmos/as e a negação dos direitos dos/as jovens internos/as serem educados/as com qualidade. Fica a garantia de uma educação de qualidade, soba responsabilidade da esperança de alguns professores/as:

> Isso é o que me motiva porque existe realmente uma esperança em acreditar que através da aula desse sistema socioeducativo, que eu digo não o sistema socioeducativo como realmente ele tem funcionado aqui, mas o sistema socioeducativo como ele realmente deveria ser. E é dessa forma que eu me empenho para que ele possa funcionar dessa forma. Ainda que muitas vezes nos falte meio físico, materiais pra que agente possa dar uma aula excelente, excepcional, mas também eu acredito que aula excelente excepcional não está pelos recursos que a gente utiliza, mas, sim, pelos meios que a gente chegue ao aluno, chega, chamar a tenção do aluno, então isso é o maior projeto, maior motivação, para mim é acreditar que os alunos têm capacidade de mudanças , apesar que muitos não veem dessa forma, não consegue perceber, não consegue garantir esses direitos , eu acredito que esse é o papel primordial de mudança, de transformação desses alunos. (Profissional da Educação, 2016, E, 04).

Encontra-se bem longe a realização de objetivos desejados pela socioeducação, como construir escolas de qualidades, espaço formativo para os profissionais da educação e o desenvolver de metodologia pedagógica movida por uma proposta emancipadora.

Embora os direitos Humanos no Brasil, em âmbito institucional, se encontrem em franco retrocesso, em especial os direitos dos jovens em regime de internação, moradores das periferias, especialmente as da Bahia, percebe-se em alguns relatos docentes, tanto a disposição

afetiva (intencionalidade operante), quanto o proposito pedagógico (intencionalidade reflexiva) de apostar na força da ressignificação do projeto de vida do estudante internado.

Houve um momento em sala de aula, em que o/a professor/a parou de escrever, olhou para o assunto que estava sendo transcrito do livro e começou a discuti-lo. No processo da discussão, foi demandada pelo aluno a temática *cannabis* e outras substâncias psicoativas. O aluno perguntou sobre a problemática das drogas para a vida. A/o profissional, então, entre outras coisas, disse que "maconha e álcool causam esquecimentos, destroem a memória" (2016, R.O, 07):

> Depois a/o professora/or fez uma pergunta: "O que é cidadão?" Timidamente um aluno começou a responder, antes mesmo de terminar a sua explicação ele parou de responder no meio da resposta. A/o professora/or então respondeu. Enquanto isso, outro aluno estava tocando na cadeira e conversando com o colega ao lado. A/o professora/or continuou com sua explicação. Em seguida o aluno que estava tocando saiu da sala. Falou algo com o/a professor/a baixinho, antes de sair os dois riram. (2016, R.O, 08)

Em entrevista, um/a das/os professores/as comentou que em sala de aula um dos meninos lhe disse que o que ele ganhava lá fora vendendo drogas era muito mais do quer o salário dela: "Ele falou isso? (entrevistador). Não, não, ele não falou assim, mas eu acho que ele acha isso. Falou em valor? (entrevistador) Não, não falou em valor, mas se ele acha que o meu salario é tão baixo assim?" (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

Não devemos nos esquecer de que o "mundo das drogas", como se apresenta estruturalmente na contemporaneidade global capitalista, no cenário internacional, em quase todos os países do mundo, a exemplos dos *EUA, México, Japão,* Brasil, etc., é um fenômeno sócio histórico e econômico que configura um dos negócios mais rentáveis do mundo, só perdendo para o tráfico de órgãos humanos e o tráfico de armas. A estrutura econômica do tráfico de drogas ilegais obedece a regras do sistema capitalista de trabalho: empregado e patrão. Desta forma, quem é o maior beneficiado dos lucros milionários desse comércio ilegal é o patrão. Assim, dizer que os jovens envolvidos com essa prática ilegal enriquecem ou chegam a ganhar mais que certo professor/a, é um exagero.

No contexto socioeconômico brasileiro, a comercialização de drogas ilegais se sustenta pela pobreza estrutural, mesmo não sendo esta a razão de ser do surgimento desse fenômeno, particularmente inserido nos bairros periféricos brasileiros.

Nesse particular, a intenção não é tentar explicar o surgimento do tráfico de drogas ilegais pela pobreza, mesmo porque, se nesta estivesse sua razão de ser, possivelmente todos os jovens envolvidos com o tráfico de drogas, moradores dos bairros periféricos brasileiros, estariam ricos; tampouco afirmar categoricamente que os sintomas, quando uma pessoa utiliza as substâncias psicoativas ilegais, são idênticos nos usuários – sobre isso, não podemos fazer nenhum comentário. Por outro lado, não podemos fechar os olhos e não reconhecer que a comercialização do tráfico de drogas, faz-se presença real, principalmente dentro de muitos bairros periféricos do território baiano, e fatura economicamente com a pobreza.

Em momento distinto, no finalzinho da aula, quando os alunos já tinham terminado de escrever, notei que o domínio do professor sobre o assunto trazido à discussão era indiscutível, porém lhe faltava algo de essencial para desvelar o mundo das substâncias psicoativas – as estruturas econômicas, sociais, psicológicas, entre outras categorias.

Posteriormente, em outro momento, o/a profissional da educação diz que "tudo é muito rápido, por isso não tem tempo suficiente para tematizar alguns assuntos que não fazem parte do conteúdo programático" (2016, D, 07). Depois, o/a profissional continuou o assunto que iria cair no processo avaliativo. Teve um momento em que o/a mesmo/a deixou de falar e perguntou: "Vocês querem apresentar alguma coisa"? Eles continuaram calados. Então a profissional perguntou outra vez, "vocês têm alguma ideia para mudar a escola?" (2016, R.O, 08). Quando ninguém respondeu, o profissional deu sequência à aula, comentando que para sugerir ninguém se dispõe.

A educação pedagogizada está diante de nós, inserida em quase todos os contextos do processo formativo universitário dos profissionais da educação, preparando-os/as ao exercício de mestres inteligentes, sábios/as, detentores/as de uma única verdade, que não percebem o aluno como sujeito de inteligência.

Em diálogo com as perspectivas pedagógicas compreendidas dentro do sistema socioeducativo na CASE - SSA, parte do entendimento de que o mestre se encontra, em algum momento do processo de aprendizagem, também ignorante, e que todos os encontros, no ato do pesquisar e nas descobertas e ignorância do educando, precisam de animações e festejos:

> É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, mas ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais relaxa sem que venha a

> se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho. (RANCIÈRE, 2015, p. 56-57).

Seguindo o caminhar – método – pensado por Ranciére (2015), Freire, entre outros, a educação emancipadora, com base na investigação ou procura, começa anteriormente à sala de aula, se aprimorando nela e perpassando a sociedade. Por isso, é preciso investimento em um arcabouço teórico formativo processual dos profissionais da educação, não só os da escola pública na CASE-SSA, como também dos que atuam diretamente com os jovens em processo socioeducativo em regime de internação:

> As mesmas pessoas que são professoras não conseguem entender o que seja uma aula, ou seja, são pessoas que têm uma mente de não sei que época sobre educação e que veem a educação como apenas com o conteúdo que é colocado no quadro, qualquer coisa que seja fora disso não é educação. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

Um método emancipador, exige liberdade responsável e autonomia ético - política em sala de aula no processo de aprendizagem. Mas, sobretudo, o reconhecimento do querer e do limite de quem está sendo emancipado:

> Mas, volta e meia eles comentam, alguns fazem questão de comentar, alguns, você já percebe de cara que ele não tem interesse nenhum em sair daquela vida, sair daqui que eles vão voltar para a mesma coisa. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

No processo emancipador, conquistar a emancipação política, é essencial para o processo educativo. Para emancipar, é preciso ser emancipado. Respeitando-se e valorizando - se o universo sociocultural e econômico do/a professor/a, este/a tenderá a respeitar, a valorizar, ainda mais, o universo sociocultural dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. "Quando assumimos, diante do que quer que seja, uma atitude de indiferença, significa que aquilo não tem valor algum para nós" (COSTA, 2008, p. 29):

> Mas enfim, eu digo sim, por conta de me envolver muitas vezes né, emocionalmente em situações que você sabe que às vezes o menino caiu aqui dentro porque faltou família, faltou Estado, faltou um monte de coisas, até escola também faltou, pra poder impedir que ele chegasse a esse nível aqui. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

Início da aula: leitura de um poema, distribuição de livros, cadernos, lápis e borracha. Em seguida, explicação sobre o processo avaliativo. A/o profissional da educação explica: "Um desse é a falta, para ter pontuação neste quesito deve o aluno ficar até o final da aula." Começa

a expor o assunto de forma escrita no quadro. Simultaneamente, arguia um aluno sobre o que estava sendo colocado no quadro.

Enquanto isso, eu refletia qual seria o sentido político da educação naquele momento. Sempre me vinham algumas reflexões sobre o fenômeno observado, que não queriam ficar no esquecimento. Os alunos copiavam do quadro para o caderno e a profissional da educação continuava a escrever, ao mesmo tempo em que mantinha diálogo com um aluno, enquanto os outros escreviam.

6 CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSAS

A pesquisa “Processo formativo educacional de jovens envolvidos com o tráfico de drogas, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação na CASE – Salvador”, com recorte teórico-metodológico fenomenológico-etnográfico, objetivando compreender a intencionalidade pedagógica do/a educador /a em sala de aula do Anexo Escolar Roberto Santos, nos presenteou com inúmeras revelações, indagações, dúvidas, entre outras descobertas.

Nos três tópicos estruturantes do capitulo conclusivo desta dissertação, as descobertas, indagações, dúvidas encontradas, ao mesmo tempo em que assustavam, ajudavam-me a compreender que o objetivo principal e os objetivos específicos desta pesquisa não se sustentariam, se não nos arriscássemos pelo caminho teórico desenhado.

Assim, selecionamos e pesquisamos categorias como violência, juventude/s, medidas socioeducativas para jovens em privação de liberdade, “mundo das drogas”, escolarização, intencionalidade pedagógica, entre outras. Para nos auxiliar nessa pesquisa, envolvemos as seguintes áreas do conhecimento: Sociologia, História, Justiça Restaurativa, Educação, Criminologia, Antropologia, Filosofia.

Descobrimos o quanto essas categorias nos ajudaram a caracterizar as juventudes em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação, e favoreceram a compreensão da intencionalidade pedagógica do/a profissional da educação do Anexo Escolar Roberto Santos.

Particularmente, a categoria “mundo das drogas” nos revelava que, no contexto da comercialização ilegal das drogas, a sociedade brasileira se vê diante de mais dois fenômenos preocupantes: o crescimento da violência, o envolvimento de mais jovens em práticas criminosas – como comercialização de drogas, assassinatos e outras -, de modo especial, jovens negros e periféricos.

O estudo das categorias, nos revelavam, entre outros aspectos, que com o aumento do cerco ao comércio ilegal de drogas, sustentado pelo investimento em políticas proibicionistas e criminalizantes, a violência, em vez de diminuir, cresce no território brasileiro, sem deixar nenhuma concentração urbana fora da rotatória do seu alcance. Nesse quadro, os bairros urbanos periféricos e a população jovem, preta e periférica são os mais afetados.

Mesmo sem a intenção de desconsiderar a existência de outras formas de violência, o estudo trouxe-nos revelações, a exemplo da proliferação da violência sistêmica, articulada especialmente à estrutura do comércio ilegal de drogas. Como consequência ordinária e cruel dessa violência, acentua-se a naturalização crescente do número de óbitos, sobretudo de jovens pretos e pobres das periferias.

Em continuidade, a pesquisa aborda as categorias de Juventude/s, violência/s, estigma de infrator, medida socioeducativa etc., na contemporaneidade brasileira, com destaque para as juventudes envolvidas em autoria infracional em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade. No curso da pesquisa, as categorias norteadoras foram demandando outras secundárias, a exemplo de identidade cultural na pós-modernidade, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, ato infracional etc., bem como entender de que modo o poder punitivo trata os jovens negros e periféricos.

Mais adiante, ao finalizarmos o quarto capítulo, "Educação escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação na CASE-SSA", ratificamos a necessidade de fomentação do político, a melhor, da vontade política. Vontade de compreensão do todo complexo que é o fenômeno educação no Brasil contemporâneo e do seu importante papel no processo da socioeducação de jovens pobres, periféricos e pretos, particularmente em cumprimento de medida socioeducativa, em que esses possam encontrar no espaço de internação, via educação escolar, mais uma possibilidade de ressignificar suas vidas para fora da criminalidade.

Desta forma, salientamos a importância de acompanhamento sistemático por parte dos órgãos competentes, a exemplo do Judiciário e do Ministério Público, e das instâncias políticas institucionalizadas, como a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia e FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente -, para que se tire dos livros as leis que garantem o exercício dos direitos humanos dos jovens em internação, a terem uma educação de qualidade e emancipadora de seus projetos de vida, quase perdidos.

Por assim pensar, não devemos, nós educadores e educadoras do sistema formal de ensino, deixar de exercer a práxis política ou pedagógica de compromisso com a transformação dos nossos educandos e educandas, mesmo diante do descaso da coisa pública, neste caso específico, com a educação pública de qualidade.

A proposta pedagógica, aqui fomentada, compreende os sujeitos – educador/a e educando/a – como centro do processo formativo escolar, insurgindo-se contra a proposta "pedagogizada" que categoriza educando/a como objeto e educador/a como sujeito. Ambos/as são sujeitos do processo formativo escolar: objeto é o conhecimento a conhecer e não o educando/a portador/a também, de objeto a ser conhecido.

Percebemos, neste mergulhar teórico/empírico, ser inviável construir uma perspectiva pedagógica, se não sinalizarmos para a importância de características, tais como: perfil para seleção de professores/as; investimento no processo formativo; identificação consciente dos mesmos/as com a socioeducação; e profundo desejo do educador/educadora em exercer uma práxis pedagógica de compromisso como possibilidade de transformação dos educandos e educandas:

> É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 1996, p. 76-77).

A práxis[67] pedagógica está ligada aos conhecimentos, desde conteúdos de matemática, português, história a filosofia, sociologia etc., passando por escolhas metodologias, didáticas, como o lúdico da arte-educação; articula-se, também, aos conteúdos dos diversos contextos, sociais, políticos, econômicos, etc. Nesta pesquisa, foram ensejados debates sobre as construções políticas e ideológicas acerca do tráfico de drogas ilegais, possibilitando melhor aproximação de um fazer pedagógico de intenção transformadora:

> Na pesquisa de campo, entre sala de professores, diálogo individual com professores/as, entrevista individual, pós-entrevista semiestrutural. Depois em sala de aula: antes mesmo de a aula acabar, levantei a mão. Falei: professor /a quero falar sobre o tráfico e sua relação com o capitalismo. O/a professor/a balança a cabeça, sinalizando ok. Fiquei pensando não tenho como continuar mais na neutralidade em sala. Então falei, tem alguns autores que ligam o tráfico ao capitalismo. Como se fosse o tráfico uma criação do sistema capitalista, onde o consumo é o motor móvel desse sistema. E que a igualdade não vai vir só pelo viés da educação. Ela pode ajudar, mas só por ela, não. Isso depende também das politicas construídas para a sociedade, principalmente a parte pobre e preta. A educação, não pode, sozinha garantir os direitos. Os direitos fundamentais já estão garantidos, ela pode ajudar a gente a cobrar o que já deveria ser executado (2016, D, 09).

[67]Palavra grega usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 219).

A compreensão do tráfico de drogas, como prática criminal frequente, com mais intensidade a partir dos anos 1990, sendo operada cada vez mais por adolescentes e jovens - sobretudo aqueles das classes com menor poder aquisitivo -; sua relação com o sistema capitalista, a produção do fenômeno histórico da pobreza; sua relação com a periferia e com o mundo da criminalidade; a apropriação do objetivo da socioeducação, do contexto e do sentido de uma educação de formação crítica, somando-se à autonomia administrativa, política e econômica que deve ter uma escola – tudo isto faz parte de um arcabouço teórico-metodológico desta proposta pedagógica e do processo de transformação de um educador/a admirador de uma práxis educativa libertária.

Nas vivências da experiência educativa, assim como na proposta formativa dos professores/as que atuam no Anexo Escolar Roberto Santos na CASE – SSA, ressalta-se, mais uma vez, a relevância de se colocar como critério de seleção, categorias como perfil, para além de "um conjunto de informações socioeconômicas", o qual se refere "à definição e sistematização de um conjunto de características e competências desejáveis à determinação profissional". (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 23-24):

> Há que se alertar que a noção de perfil profissional não é estática, imutável ou cristalizada, muito ao contrário, está relacionada à noção de desenvolvimento humano e, portanto, envolve a ideia de construção processual e temporal, abarcando ressignificações e transformações. Além disso, a noção de perfil profissional considera a íntima conexão entre elementos de formação e da atuação, pois compreende que o perfil se constitui pelo entrelaçamento dinâmico e complexo entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores. (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 23).

Acreditamos que,

> Falar em perfil profissional dos professores que atuam no sistema socioeducativo significa delimitar um conjunto de características que os identificam (e os diferenciam de outros profissionais) e que podem ser materializadas a partir de combinações dos recursos mais apropriados à situação. (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 24).

Dicas, orientações e princípios teórico-metodológicos, por si sós, não vencem vontades políticas, clareza e atitude do fazer de cada representatividade governamental e profissional existente dentro e fora do sistema, mas contribuem para melhoramento de um fazer pedagógico diferenciado e transformador. Assim como, o fazer acontecer dos direitos econômicos estabelecidos pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, gerido por um Conselho que delibera no âmbito do INDEP "a partir do advento da Lei n. 12.594/2012, financiamento

para programas e projetos de educação nas entidades integrantes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo" (RAMIDOF, 2012, p. 71-72).

Mesmo com a existência de recursos econômicos destinados para a educação no sistema socioeducativo fechado, ficamos sem entender o que de fato está ocorrendo com o destino desses recursos financeiros para a ajuda do desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade dentro do regime socioeducativo de internação, particularmente o da Bahia, na CASE-SSA.

Uma práxis pedagógica de intenção emancipadora, libertadora, promovedora do exercício da liberdade e da inteligência do educando, da valorização dos/das profissionais da educação, depende, também, como já mencionamos antes, da colaboração política de vários subsistemas – Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria da Educação, Secretaria da Justiça, Pobreza e Direitos Humanos, FUNDAC, Judiciário (Juízes), Ministério Público (promotoria) etc.

Nas observações da intencionalidade pedagógica do educador/a em sala de aula, nos diálogos com alguns desses/as, no contexto maior do Anexo Escolar Roberto Santos, refletindo sobre a intencionalidade pedagógica, tinha clareza de que o modo como o educador/a experiência e significa a educação em sala ajudaria também na construção de um projeto pedagógico emancipador. Assim, na observação do fazer profissional do/a educador/a, me questionava sempre: qual é o sentido da ação pedagógica do/a profissional da educação, no uso do diálogo? Seria o diálogo, estratégia da própria educação? Se sim, o profissional, no uso desta estratégia, tinha ciência disso? Sabia onde poderia chegado, ou ter chagado no uso dessa estratégia? Percebia que utilização do diálogo como estratégia, ajudaria na desconstrução de preconceitos[68]? Poderia o mesmo, usar o rigor da práxis pedagógica para atender o desejo de saber do seu educando, sobre a realidade deste, criando, assim, espaço de transformação pessoal e social? Ou o ato de conhecer, a ser experienciado em sala de aula, independe da consciência do educando e do seu desejo de conhecer?

> Penso, por exemplo, que a ideologia dominante "vive" dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. (FREIRE, 1986, p. 25).

[68]Opinião ou crença admitida sem ser discutida ou examinada, internalizada pelos indivíduos sem se darem conta disso, e influenciando seu modo de agir e de considerar as coisas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.219).

A intencionalidade pedagógica, em algumas salas do Anexo Escolar Robertos Santos, vezes operava de forma conteudista, sem provocação de mudanças sociais, chocando-se com discursos de alguns/as dos/as profissionais da educação; outras se apresentava como proposta transformadora.

A entrevista semiestrutural, com sua fragilidade, às vezes mascarava as respostas dadas pelos/as entrevistados/as. Mesmo assim, elas abriam caminhos para outras perguntas que não tinham sido pensadas, surgindo aleatoriamente, sem passar pela racionalização do entrevistado. Dessas, vinham outras respostas mais importantes que aquelas respondidas para as perguntas escritas. Aqui, revelavam-se muitas das respostas que nos ajudaram a chegar aonde chegamos, descobrir o que descobrimos, e compreender o que compreendemos.

Percebemos que, vez ou outra, as respostas dadas pelos/as entrevistados/as desnorteavam as perguntas escritas. Houve momento de tensão, mas, logo em seguida, relaxávamos, ao considerar as respostas dos/as entrevistados/as para além do repertório de perguntas preparado. Pois, estava claro que a entrevista semiestrutural era apenas um ponto de partida, que devia ser ultrapassado pelo sujeito entrevistado.

A partir da nossa imersão no campo, observamos que entre a prática[69] e a teoria[70]de alguns educadores/as, havia uma distância.

Distância esta, justificada por vários contextos, desde falta de formação inicial continuada, a falta de compreensão dos gestores e alguns executores da medida sobre a importância da escolarização no processo de construção do PIA (Projeto Individual do Adolescente), para além da medida socioeducativa – para a pós-medida:

> Eu sempre tive na educação, é, é, é, interesse em coisas diferentes que fogem um pouco do padrão, e assim a socioeducação era uma coisa que eu não conhecia muito bem. Entendeu? Eu passei a conhecer aqui dentro porque quando você começa a entrar, a fazer esse processo de transferência de uma escola, de uma unidade escolar, estadual para outra, eles não lhe dão muita informação. (Profissional da Educação, 2016, E, 01).

A práxis pedagógica, enquanto um dos princípios da educação libertadora tomada como base, nestas considerações finais, caracteriza-se pela relação dialógica entre educador/a e

[69]Que diz respeito à ação. Ação que o ser humano exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.218).
[70] Conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 260).

educando/a em sala de aula, demarcando o processo educativo: educar- educando-se, transformar-se, transformando o contexto onde os sujeitos do processo educativo estão situados, inseridos: “A educação libertadora não é um manual de habilidade e técnica, é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social” (SHOR, 1986, p. 25).

Guiados por esta compreensão conceitual, intencionados pelo desejo inquietante de compreender como se mostra a intencionalidade pedagógica do profissional da educação, mapeamos, observarmos, escutamos, entrevistamos, dialogamos, anotamos o cotidiano condicionante desta intencionalidade. De modo geral, não identificamos o ambiente educacional do Anexo Escolar Roberto Santos, em seus espaços políticos e administrativos, como valorizador e estimulador de experimentação, construção e reconstrução de conhecimentos, dos/as educandos/as e dos/as educadores/as.

Percebemos, também, em diálogo com alguns/as profissionais da educação, quando diziam que precisariam de formação para se situar dentro do socioeducativo porque estavam se sentindo perdidos/as; que quando chegaram ao sistema socioeducativo, nenhuma formação lhes foi oferecida, havendo o não compromisso com a formação dos/das profissionais da educação, por parte da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e FUNDAC, seja, formação inicial ou continuada, faltando diálogo do conteúdo do socioeducativo com os conteúdos escolares trabalhados.

Mas, o mais assustador ainda estava por vir, quando descobri ser a proposta pedagógica do Anexo Escolar Roberto Santos, em conteúdo, metodologia, a mesma vivenciada em escolas públicas estaduais, fora do sistema socioeducativo da CASE – SSA, e que muitos dos educadores/as se sentiam vigiados constantemente em sala, no seu fazer pedagógico, por socioeducadores/as ou por outros membros do Anexo Escolar Roberto Santos ou da CASE-SSA.

O Anexo Escolar Roberto Santos, longe de apresentar-se como espaço de provocação, problematização, vivência de conteúdos de transformação da prática infracional do educando, está sendo um espaço de escolarização para docilizar e adaptar educandos e educadores/as às estruturas administrativas e disciplinares da CASE – Salvador, vez ou outra, saindo dessa lógica. Assim, tanto o Anexo Escolar Roberto Santos quanto a CASE – SSA, no quesito reflexão, responsabilização e ressignificação do ato infracional do jovem em cumprimento de

medida socioeducativa, vêm se mostrando, estrutural e administrativamente, contraditórios com a orientação do SINASE.

Sendo a proposta pedagógica, inserida nesta discussão, filosoficamente de tendência transformadora, libertadora e de crítica sociopolítica, contrariamente à vivenciada no espaço do Anexo Escolar Roberto Santos, ondem maioria das vezes, os/as professores/as não podem tematizar conteúdos tendo como referência a realidade sociopolítica cultural do/a educando/a, insere-se também na discussão sobre o projeto de reforma escolar no Brasil, em debate no Congresso Nacional.

Os defensores desse projeto propõem a orientação pedagógica da "escola sem partido", na qual as/os professores/as só repassem conteúdos de matemática, física, química, português, geografia etc., sem discutir temáticas sociais contemporâneas de produção do preconceito, como raça, etnia, orientação sexual, religiosa, política etc., em síntese, limitando-se o docente a ser um simples transmissor de conteúdos.

A "escola sem partido" representa, entre outras coisas, a anulação da intervenção da educação na construção de transformações sociais, filosóficas, políticas etc. no contexto brasileiro contemporâneo, comprometendo, assim, a possibilidade de convivência com as diferenças em observância aos Direitos Humanos. Tal proposta, ideologicamente mascarada pelo discurso de respeito à tradição e ao direito de cada família educar os/as seus/as filhos/as, na prática representa um atentado contra a autonomia do/da educador/ra em sala de aula, ao cercear a liberdade de expressão e o exercício do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência.** Tradução de André de Macedo Duarte. 4ª ed. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Editora Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Editora Zahar. Rio de Janeiro: 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gardel. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro: 2008.

BEATO, Claudio e ZILLI, Felipe. Organização social do crime. IN.: Renato Sérgio de Lima, José Luiz Ratton e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. Editora Contexto. São Paulo: 2014.

BECKER, Howard. **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. Tradução Maria Luiza X. de Borges. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro: 2008.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 16ª Ed. Editora, Vozes. Petrópolis: 1985.

BOITEUX, Luciana; LEMGRUBER, Julita. O fracasso da guerra às drogas. IN.: Renato Sérgio de Lima, José Luiz Ratton e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. Editora Contexto. São Paulo: 2014.

Boletim Baiano de Geografia. (org.) Milton Santos. Publicado pelo Departamento Cultural da Reitora da Universidade Federal da Bahia – Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, Ano IV, V e VI – Ns. 9,10 e 11, Salvador, BA. Brasil, dezembro de 1965.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª Ed. editora FTD. São Paulo: 2007.

CAMPO, Rui Ribeiro de. **Geografia política das drogas ilegais**. Editora JHMIZUNO. São Paulo: 2014.

Código de Menores. **Lei Federal nº 6.697 -** Presidência da República (João Figueiredo) – Casa Cívil- Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, outubro de 1979.

CORTELLA, Mario Sergio**. A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14ª ed. Cortez. São Paulo: 2011.

COSTA, Antônio Gomes. **Educação:** uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova, São Paulo, 2008.

COSTA, Antônio Gomes. Projeto político pedagógico: Atualização e estratégias de operacionalização. IN.: FUNDAC - **FONACRIAD: XXXIX Encontro Nacional: Políticas públicas para crianças e adolescentes – perspectivas e desafios.** Reginaldo de Souza Silva (org.). Salvador, Bahia, Brasil, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Conta de mentiroso:** sete ensaios de antropologia brasileira. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1993.

DARTIGUES, André. **O que fenomenologia?** ed. Eldorado, Rio de Janeiro, 1973.

Dicionário do Pensamento Social do Século XX. OUTHWAITE, William & BOTTOMORE Tom (editores). Editores brasileiros, Renato Lessa e Wanderley Guilerme dos Santos. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1996.

ESPINHEIRA, Gey. Sociedade, Poder e Estado. IN: **Direitos Humanos:** Coletânea de textos. Projeto Axé, Salvador, 1998.

ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociabilidade e violência:** criminalidade no cotidiano de vida de moradores do subúrbio ferroviário de Salvador. Ministério Público da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2004.

Estatuto da Criança e do adolescente. Lei Federal nº 8.069/1990. 6ª edição. Secretaria de Direitos Humanos – SDH Presidência da República. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – SNPDCA, Brasília, 2011.

Estatuto da Juventude: mais direitos para a juventude que transforma o Brasil. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.Presidência da República. Brasília, 2014.

FEFFERMANN, Marisa. **Os jovens inscritos no tráfico de drogas:** os trabalhadores ilegais e invisíveis/visíveis. In.: Helena Bocayuva e Silvia Alexim Nunes (Orgs.). Juventudes, subjetivações e violências. Editora contra capa. Rio de Janeiro, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 14ª Ed. editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 57ª ed. Rio de Janeiro/SP: Paz e Terra, 2014.

FUNDAC- Fundação da Criança e do Adolescente. **Coletânea de leis da criança e do adolescente em conflito com a lei.** ROSA, Luciana (Org.). Governo da Bahia, Terra de Todos Nós. Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza. Gráfica Santa Bárbara, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Ed. LTC. Rio de Janeiro, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Reimpr. LTC, Rio de Janeiro, 2013.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. Editora, Perspectiva. São Paulo, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós - modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva&Guacira Lopes Louro. 12ª edição, ed. Lamparina. Rio de Janeiro, 2015.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça restaurativa e ato infracional:** desvelando sentidos no interior da alteridade. Livraria do advogado, Porto Alegre, 2007.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Ed. brasiliense. São Paulo, 2012.

LEMGRUBER, Julita e BOITEUX, Luciana. O fracasso da guerra às drogas. IN.: Renato Sérgio de Lima, José Luiz Ratton e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. Editora, Contexto. São Paulo, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária:** ensaio de antropologia política. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2001.

Mapa do encarceramento. **Os jovens do Brasil.** Secretária- Geral da Presidência da República e Secretária Nacional de Juventude. Juventude Viva. Brasília, 2015.

MENDES, Emílio Garcia. **Infância e cidadania na América Latina**. Hucitec – Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 1998.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008.

MICHEL, Foucault. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões (tradução de Raquel Ramalhete). 39ª edição, Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

Ministério da educação e Conselho Nacional de educação: diretrizes nacionais para educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, n º 2/2014, 2015.

MOREIRA. H; CALEFF, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 9ª edição. São Paulo: Cortez. Brasília, UNESCO, 2004.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje:** contextos, diferenças e trajetórias. IN.: Maria Isabel Mendes de Almeida e Fernanda Eugenio (orgs.). Culturas Jovens. Editora Zaluar. Rio de Janeiro, 2006.

PAIS, José Machado. **Busca de si:** expressividades e identidades juvenis. IN.: Maria Isabel Mendes de Almeida e Fernanda Eugenio (orgs.). Culturas Jovens. Editora Zaluar. Rio de Janeiro, 2006.

RAMIDOFF, Mário Luiz. SINASE - **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Comentários à lei n. 12.594, 18 de janeiro de 2012. Editora, Saraiva. São Paulo, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª edição, ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização:** do pensamento único à consciência universal**.** 10ª Ed. Editora, Record. Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, José Eduardo Ferreira**. Travessias:** a adolescência em Novos Alagados**.** Ed. EDUSC. São Paulo, 2005.

SANTOS, José Eduardo Ferreira**. Cuidando do vão:** Repercussões do homicídio entre jovens de periferia**.** Salvador, Edufa, 2010.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Periferia, periférico:** artigo pronto e aguardando publicação em livro ainda para 2016.

SAPORI, Luis Flávio. Crack e violência. IN: LIMA, R. S. de; RATTON, J. L; AZEVEDO, R. G. (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11ª Ed. Autores Associados, São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. Autores Associados, São Paulo, 2015.

SEARLE, John R. **Intencionalidade**. Tradução: Júlio Fischer, Tomás Rosa Bueno. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2002.

Secretária de Desenvolvimento Social e Combate a Pobreza - FUNDAC. **Escola do SINASE na Bahia:** Uma proposta pedagógica de formação continuada para operadores do Sistema Socioeducativo. Salvador, Bahia, 2011.

SHECAIRA, Sérgio Salomão**.** Drogas e criminologia. IN.: Renato Sérgio de Lima, José Luiz Ratton e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo (orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. Editora, Contexto. São Paulo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. IN.: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 15ª. Ed.- Vozes, Petrópolis – Rio de Janeiro, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Editora Vozes, Petrópolis – Rio de Janeiro, 2012.

VELHO, Gilberto. **A dimensão cultural e política dos mundos das drogas.** IN.: Alba Zaluar (org). Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos. Editora brasiliense. São Paulo, 1994.

VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos. (orgs): **Cidadania e violência.** Editoras: UFRJ e FGV, Rio de Janeiro, 1996.

VELHO, Gilberto. **Violência, reciprocidade e desigualdade:** uma perspectiva antropológica. IN.: Gilberto Velho e Marcos Alvito (orgs). Cidadania e violência. Editora UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.

VELHO, Gilberto. **Epílogo – Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea.** IN.: Maria Isabel Mendes de Almeida e Fernanda Eugenio (orgs.). Culturas Jovens. Editora Zaluar. Rio de Janeiro, 2006.

VELHO, Gilberto e Duarte Luiz Fernando Dias. **Juventude contemporânea:** culturas, gostos e carreiras. Editora, 7 Letras. Rio de Janeiro, 2010.

VOLPI, Mario (org.). **O Adolescente e o ato infracional**. 9ª ed. Cortez, São Paulo, 2011.

ZAFFARONI, E. Raúl. **O inimigo no direito penal**. (trad. Sérgio Lamarão). 3ª Ed. Revan, Rio de Janeiro, 2015.

ZALUAR, Alba. **A globalização do crime e os limites da explicação local**. IN.: Alba Zaluar e Marcos Alvito (orgs.). Cidadania e violência. Editoras FGV e FGV. Rio de Janeiro, 2006.

ZILLES, Urbano. Introdução e tradução. IN: Edmund Husserl. **A crise da Humanidade europeia e a filosofia**. Editora: EDIPUCRS. Porte Alegre, 1996.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (coord.). **Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo (coord.). **Mapa da violência de 2015:** Mortes matadas por armas de fogo. Secretaria- geral da Presidência da República, Brasília, 2015. Disponível em www.juventude.gov.br/juventudeviva.

WOODWARD, Kathrin**: Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. IN.: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 15ª. Ed.- Vozes, Petrópolis – Rio de Janeiro, 2014.

APÊNDICE

Questões norteadoras da entrevista semiestrutural com os/as professores/as do Anexo Escolar Roberto Santos

1º Fale-me sobre sua trajetória profissional. Se possível, desde quando você se tornou professor/a do Estado até entrar no Anexo Escolar Roberto Santos.

2º Como é isso de ser professor/a em uma escola em funcionamento dentro do Sistema Socioeducativo?

3º Sobre você ter escolhido dar aula dentro do Sistema Socioeducativo, na CASE – Salvador – como foi isso?

4º O que você pensa sobre a existência de uma escola dentro do Sistema Socioeducativo?

5º Como você observa e compreende os jovens em cumprimento de medida socioeducativa sendo seus alunos?

6º Me conte sobre sua motivação para continuar aqui, no Anexo Escolar dentro da CASE.

7º Fala-me sobre o sentido de educar e suas motivações.