

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

RAFAELA FRANÇA DA SILVA DELLA SANTA

AS IMPLICAÇÕES DA SOCIEDADE DE CLASSE NO
COMETIMENTO DO ATO INFRACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maringá
2017

RAFAELA FRANÇA DA SILVA DELLA SANTA

AS IMPLICAÇÕES DA SOCIEDADE DE CLASSE NO
COMETIMENTO DO ATO INFRACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Maringá
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAFAELA FRANÇA DA SILVA DELLA SANTA

AS IMPLICAÇÕES DA SOCIEDADE DE CLASSE NO COMETIMENTO DO ATO INFRACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLGIA HISTÓRICO - CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
PPI/ Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Aprovada em:
Local de defesa:

Aos meus pais Solange e Djalma,
Por toda dedicação e abnegação em prol das
suas filhas, netas e neto.

A todas as crianças e adolescentes do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço minha família pelo apoio, confiança e segurança emocional imprescindíveis para que eu conseguisse chegar até aqui. Agradeço, especialmente, pela paciência nas horas difíceis e pelo acalento de saber que a alegria desse momento vibra também no coração de vocês.

Ao Diego por ter me feito acreditar que eu era capaz, pelo incentivo e companheirismo desde a época do vestibular, pela amizade de sempre. Pelo estímulo para o crescimento pessoal e profissional.

Ao Roberto pela ajuda na pesquisa, pelas reflexões e provocações teóricas que me fizeram amadurecer enquanto estudante e pesquisadora.

À minha orientadora Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, pela confiança depositada no meu trabalho e na minha pessoa, pela paciência em ensinar, sugerir e orientar. Obrigada pelos conhecimentos transmitidos e a disponibilidade de sempre. Foi um grande prazer trabalhar com a senhora.

A todos os professores do mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, por todos ensinamentos e estímulos para a vida acadêmica.

À Wal pela disponibilidade, atenção e ajuda administrativa e burocrática.

À CAPES pelo auxílio financeiro necessário e importante para a realização dessa pesquisa.

A todos os amigos que estiveram presentes nesse importante momento da minha vida, especialmente Hemily, Mariana e Nayara pelas palavras motivacionais, pelos momentos de alegria e distração que me deram força e energia para concluir esse trabalho.

À Ana Paula, Bárbara, Diana, Jéssica e Letícia, presentes que o mestrado me trouxe. Agradeço por ter podido contar com o apoio, carinho e amizade de vocês durante esses dois anos. A presença de cada uma durante esse período com certeza tornou tudo mais fácil, leve e divertido.

À Profa. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci e Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos pelas grandes e importantes contribuições para a conclusão desse trabalho, pela disponibilidade e generosidade em aceitarem o convite para fazerem parte da minha banca.

"Desespero ali, cena do louco,
invadiu o mercado farinhado, armado e mais um pouco"
Isso é reflexo da nossa atualidade
Esse é o espelho derradeiro da realidade
Não é areia, conversa, chaveco
Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
Ser empresário não dá, estudar nem pensar
Tem que tramar ou ripar para os irmãos sustentar
Ser criminoso aqui é bem mais prático
Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático"
(A Vida é um Desafio, Racionais Mc's)

DELLA SANTA. Rafaela França da Silva. As implicações da sociedade de classes no cometimento do ato infracional: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

A transgressão da lei praticada durante a adolescência é uma realidade brasileira que tem sido constantemente objeto de políticas públicas e discussões legislativas. Atualmente, no Brasil, os adolescentes que entram em conflito com a lei por cometimento de ato infracional são destinados ao Sistema de Atendimento Socioeducativo, que tem suas ações fundamentadas nas normatizações trazidas pelas Leis Nº 8.069 e Nº 12.594, as quais instituem, respectivamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Entretanto, compreender o ato infracional e o adolescente que o praticou para além do que trazem as legislações é mais que necessário para quem busca chegar à essência do fenômeno. Nesse sentido, partindo dos pressupostos teóricos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural e o método materialista histórico e dialético, esse trabalho se propôs a identificar as implicações que uma sociedade dividida em classes acarreta sobre o cometimento de ato infracional por parte dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação ou restrição de liberdade em Mato Grosso do Sul. Para isso, esse estudo contempla pesquisa bibliográfica sobre as temáticas que envolvem o objeto de conhecimento, como: sociedade de classes, desenvolvimento humano, adolescência e a ação do Estado frente às resultantes da sociedade de classes. Toda a pesquisa foi realizada a partir de um viés crítico, em que se buscou a necessária ruptura com o ideário, inclusive científico, fundamentado na ideologia burguesa dominante, objetivando, assim, a apreensão do conhecimento para além da aparência dos fenômenos. Posteriormente, por meio da análise de relatórios e documentos de órgãos relacionados ao cuidado de adolescentes em privação de liberdade, esse trabalho identificou as condições sociais às quais os adolescentes em conflito com a lei, residentes no estado de Mato Grosso do Sul, estavam postos antes do cometimento do ato infracional. Nesse momento o objetivo foi identificar a materialidade das relações sociais que mediaram a formação desses adolescentes. Após todo o levantamento teórico, empírico e a correlação dos dados encontrados, concluiu-se que a vida pregressa dos adolescentes pesquisados que se encontravam em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Mato Grosso do Sul, é marcada por regularidades do contexto social objetivo compartilhado e atrelado a essa forma de organização da produção. O fracasso escolar, o trabalho precoce e a baixa renda foram as categorias identificadas como mediadoras do desenvolvimento psíquico desses indivíduos. Concluiu-se, também, que os adolescentes supracitados tinham em comum a vida infanto-juvenil marcada pela exclusão e a marginalização social, tornando-se visíveis para o poder público apenas quando se mostraram como uma ameaça à ordem estabelecida nos moldes dos interesses capitalistas. Ao tornarem-se um problema, por meio das políticas socioeducativa fundamentadas nas teorias pedagógicas de cunho neoliberal, o Estado objetiva formar e educar esses adolescentes para o mercado de trabalho, transformando-os em indivíduos produtores de mais-valor e negligenciando o desenvolvimento pleno de sua humanidade.

Palavras-chave: Adolescência. Sociedade de classes. Ato infracional. Socioeducação

DELLA SANTA. Rafaela França da Silva. The implications of class society in the commission of the infraction: contributions of Historical-Cultural Psychology. 156f. Dissertation (Master in Psychology) - State University of Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

The criminal transgression practiced during adolescence is a Brazilian reality that has been constantly the object of public policies and legislative discussions. Currently, in Brazil, adolescents who come into conflict with the law for committing an infraction act are assigned to the Socio-Educational Service System, which has its actions based on the regulations introduced by Laws No. 8,069 and Law No. 12,594, which institute, respectively, the Statute of the Child and Adolescent (ECA) and the National System of Socio-Educational Assistance (SINASE). However, understanding the offending act and the adolescent who practiced it beyond what they bring legislation is more than necessary for those who seek to reach the essence of the phenomenon. In this sense, starting from the theoretical assumptions elaborated by Historical - Cultural Psychology and the historical and dialectical materialist method, this work set out to identify the implications that a society divided into classes entails on the commitment of an infraction by the adolescents in compliance with measure Socioeducative of deprivation or restriction of freedom in Mato Grosso do Sul. For this, this study contemplates bibliographical research on the themes that involve the object of knowledge, such as: class society, human development, adolescence and State action against the resulting Society of classes. All these researches were carried out from a critical bias, in which the necessary rupture with the ideology, even scientific, was sought, based on the dominant bourgeois ideology, objectifying, thus, the apprehension of the knowledge beyond the appearance of the phenomena. Later, through documentary research, this work identified the social conditions to which adolescents in conflict with the law, residing in the state of Mato Grosso do Sul, were placed before the commission of the infraction. At that moment the objective was to identify the materiality of the social relations that mediated the formation of these adolescents. After all the theoretical and empirical survey and correlation of the data found, it was concluded that the previous life of the adolescents surveyed who were in compliance with socio-educational measure of hospitalization in Mato Grosso do Sul, is marked by regularities of the shared objective social context and Linked to this form of production organization. School failure, early work and low income were the categories identified as mediating the psychic development of these individuals. It was also concluded that the aforementioned adolescents had in common the infantile-juvenile life marked by exclusion and social marginalization, becoming visible to the public power only when they were shown as a threat to the established order in the molds of capitalist interests. When they become a problem, through socio-educational policies based on neoliberal pedagogical theories, the State aims to train and educate these adolescents to the labor market, transforming them into more value-producing individuals and neglecting the Development of its humanity.

Keywords: Adolescence. Society of classes. Infrafractional Act and Socioeducation

LISTA DE SIGLAS

CIDC – Convenção Internacional dos Direitos das Crianças
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CREAS - Centro de Referência Especializada em Assistência Social
DEPEND – Departamento Penitenciário Nacional
ECA– Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM – Função de Bem-Estar do Menor
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estado do Menor
FUNTRAB/MS – Fundação do Trabalho de Mato Grosso do Sul
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONU – Organização das Nações Unidas
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RNA – Ácido Ribonucléico
SAM – Serviço de Assistência aos Menores
SDH – Secretaria de Direitos Humanos
SEDHAST/MS – Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho de Mato Grosso do Sul
SEJUSP/MS – Secretaria de Justiça de Mato Grosso do Sul
SETAS/MS – Secretaria de Trabalho e Assistência Social de Mato Grosso do Sul
SINASE–Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEI - Unidade Educacional de Internação
UNESCO– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Faixa Etária	125
Tabela 2 - Escolaridade Ensino Fundamental	127
Tabela 3 – Escolaridade Ensino Médio.....	127
Tabela 4 – Quantitativo de Reprovação Escolar.....	128
Tabela 5 - Dados Socioeconômicos do Acre e Mato Grosso do Sul	140
Tabela 6 – Dados Educacionais do Acre e Mato Grosso do Sul.....	141
Tabela 7 – Taxa Total de Distorção Idade/Série no Acre e Mato Grosso do Sul – 2015.....	141
Tabela 8 – Rendimento Escolar no Acre e em Mato Grosso do Sul – 2015.....	142
Tabela 9 – Expectativas Escolares	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. SOCIEDADE DE CLASSES	21
1.1 A acumulação primitiva	22
1.2 O capital industrial.....	32
1.3 Enfim a burguesia chega ao poder.....	40
1.4 A apropriação capitalista.....	44
2. CAPITALISMO, CLASSE SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA.....	48
2.1 O desenvolvimento do psiquismo humano.....	54
2.1.1 Hominização <i>versus</i> Humanização.....	60
2.1.2 Funções Psicológicas Humanas.....	62
2.2 Implicações de uma sociedade de classe no desenvolvimento humano.....	69
3. A ADOLESCÊNCIA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	81
3.1 Adolescência: um fenômeno datado.....	82
3.2 A revolução psíquica na adolescência: o pensamento organizado em conceitos.....	89
4. O ESTADO FRENTE ÀS RESULTANTES DE UMA SOCIEDADE DE CLASSES: O CASO ESPECÍFICO DA ADOLESCÊNCIA TRANSGRESSORA.....	102
4.1 O Estado punitivo frente à atualidade do capital.....	106
4.2 Marcos legais da responsabilização dos adolescentes autores de ato infracionl no Brasil.....	108
4.3 A socioeducação e o caráter pedagógico da responsabilidade.....	113
4.4 Os limites do Estado na transformação social.....	117
5 A PESQUISA.....	124
5.1 Procedimentos metodológicos.....	124
5.2 Apresentação e análise dos dados.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

Quando me propus a estudar as implicações psicológicas que uma sociedade de classes suscita no fenômeno da adolescência transgressora de lei, estava ciente de que não seria fácil. Por estarmos vivendo em um momento histórico marcado pela ideologia neoliberal, romper com explicações simplistas e naturalizantes do comportamento humano exige demasiado esforço. Defensoras do livre arbítrio e da meritocracia, essas concepções entendem os sujeitos como livres o suficiente para driblar qualquer condição social e histórica, sendo, naturalmente, capazes de trilharem seus próprios caminhos de acordo com a índole/conduita que trazem consigo desde o nascimento.

Neste maniqueísmo superficial, em que a sociedade encontra-se dividida entre pessoas boas e pessoas más, coloco a mim a tarefa de pesquisar, a partir do método materialista histórico dialético, as razões dialéticas e históricas da formação humana. Assim, pondo em dúvida o mérito das concepções fundamentadas na existência de uma natureza humana boa ou má, as quais, de antemão, questiono acerca da eficácia em explicar ou esclarecer comportamentos que, inevitavelmente, contêm em si leis gerais do momento político, econômico e social atual.

A necessidade de se compreender a adolescência em conflito com a lei surgiu a partir de uma experiência acadêmica ocorrida no ano 2012, quando iniciei um estágio extracurricular e participei de projetos que visavam à formação profissional de socioeducadores. A partir do compartilhamento de experiências que aqueles cursos de formação me proporcionavam, pude perceber a emergência da necessidade de transcender o ideal para o real. Na medida em que dúvidas e idealizações eram sanadas e desconstruídas pude, cada vez mais, pelo acesso ao conhecimento transmitido pelo contato direto com os socioeducadores, delimitar meu objeto de pesquisa para o mestrado.

Assim, a partir do conhecimento acadêmico adquirido durante a graduação, particularmente aqueles apreendidos nas aulas de Psicologia Histórico-Cultural, pude ter acesso aos fundamentos epistemológicos da formação humana. E, em contrapartida, no estágio extracurricular pude me aproximar da realidade vivida pelos adolescentes que se encontram em conflito com a lei. Desde então percebi a urgência de se entender o adolescente autor de ato infracional a partir das significações disseminadas por uma sociedade de classes, ou seja, como um indivíduo concreto que tem sua singularidade marcada pelas generalidades as quais está sujeito.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral compreender as implicações que uma sociedade dividida em classes acarreta ao cometimento de atos infracionais. Especificamente, objetiva-se identificar as relações existentes entre as significações construídas nos processos sociais, tendo em vista os processos produtivos hegemônicos, que levam ao desenvolvimento de formas determinadas dos homens agirem no mundo. Para isso, utilizar-se-á como referencial teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, a qual está fundamentada no método materialista histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2009) explicam que na construção do conhecimento a lógica dialética materialista consiste no inverso da dialética idealista de Hegel. Enquanto o último e seus discípulos alemães percorrem o caminho do conhecimento partindo da ideia, Marx e Engels (2009) invertem a lógica, iniciando o processo investigativo pela materialidade posta,

partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil, como base de toda a história e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência - a religião, a filosofia, a moral, etc, etc - e estudando a partir destas o seu nascimento. (Marx & Engels, 2009, p. 57-58)

Para os autores supracitados, o objeto de conhecimento não deve ser analisado em si, mas sim em sua totalidade, isto é, deve-se apreender seu movimento, suas relações e contradições, o que só se torna possível a partir da compreensão do real. É por meio da análise da realidade concreta que se chega às mediações constituintes do objeto. Dessa forma, para o método materialista histórico dialético, o conhecimento não se limita à aparência empírica do fenômeno, mas sim na apreensão da sua essência. Parte-se do concreto real, limitado à empiria, e chega-se ao concreto pensado, que seria a compreensão do fenômeno contemplando sua gênese, desenvolvimento, relações e mediações.

Desse modo, embora Marx e Engels nunca tenham dedicado uma obra exclusiva para o estudo de seu método, diferenciando-se daquelas perspectivas gnosiológicas modernas, dedicaram grande parte de suas vidas à elaboração de teses sobre a sociedade capitalista, ou seja, sobre a realidade objetiva. Em sua obra mais famosa, *O Capital*, Marx pretende, de acordo com Tonet (2013), responder a seguinte pergunta: quais são as relações sociais que se constituem como base material da sociedade capitalista? Em suma, a partir da apropriação

crítica dos conhecimentos já produzidos, Marx e Engels puderam elaborar uma concepção de mundo que rompe radicalmente com as já existentes (Tonet, 2013) e que fundamenta a construção do conhecimento sobre os fenômenos advindos dessa forma de sociabilidade.

Assim, conforme nos explica Silva (2015), o marxismo não é um plano de governo ou a premonição do futuro, mas uma teoria que esclarece o processo de surgimento, consolidação e desmonte da sociedade capitalista. Desse modo, pensar um objeto a partir das premissas do método materialista histórico e dialético, é transpor o real para o mental, a partir de “categorias nucleares que permitem a reprodução, via abstração, do movimento real da realidade, ou seja, o domínio pela consciência teórica de tal movimento” (Silva, 2015, p. 87).

Compartilhando com os materialistas históricos e dialéticos a teoria de Marx e Engels como orientadora na construção do conhecimento, e identificando a realidade objetiva como ponto de partida da investigação, os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural compreendem que:

A realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão “prática”, como pertinente à transformação daquela mesma realidade – e não uma verdade metafísica, imutável, a-histórica como nos antigos pensadores idealistas como Parmênides ou seu discípulo Platão. Pode-se dizer, assim, que os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permite efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana. (Delari Junior., 2015, p. 45).

Dessa forma, para os psicólogos histórico-culturais, o conhecimento não é entendido como um fim em si mesmo, mas como meio de desalienar os indivíduos sobre a realidade em que estão postos e orientá-los para a transformação da mesma. Para isso, Delari Junior (2015) identifica alguns pontos cruciais para a elaboração do conhecimento sobre o objeto. O primeiro é se contrapor ao conceito subjetivista de verdade presente tanto no dogmatismo como no relativismo.

Nessas atitudes extremas, aparentemente opostas, nota-se algo essencial em comum: ambas são formas de subjetivismo, seja quando um sujeito sozinho entende poder atingir a verdade sobre tudo, que deve ser aceita por todos os demais, seja quando um sujeito sozinho sabe tudo o que é preciso saber para si, mesmo que ninguém mais

pense como ele. Nos dois casos, o discurso dito ‘verdadeiro’ não necessita ‘prestar contas ao real’. (Delari Junior, 2015, p. 49)

Noutras palavras, o que o autor citado quer nos esclarecer é que o dogmatismo e o relativismo estão ancorados no subjetivismo. Enquanto o primeiro está alicerçado na tradição e na imobilidade de posição, o segundo se fundamenta na ideia de que o verdadeiro está presente em qualquer pensamento. Respectivamente se tem uma verdade absoluta como “algo que diz respeito à mente do iluminado ou iniciado” (Delari Junior, 2015, p. 47) e a verdade absoluta como “algo que diz respeito à mente de cada um (ou de ninguém)” (Delari Junior, 2015, p. 47). O autor afirma que em ambos o critério da objetividade é afastado e o critério do poder prevalece.

Ainda conforme Delari Junior (2015) esclarece, o esforço do pesquisador deve estar direcionado para a busca do conceito crítico de verdade. “Aquilo que constitui o pensamento crítico é apresentar a realidade não só como ‘imaginamos que ela seja’ ou como ‘desejaríamos que fosse’, mas ‘tal como é e pode ser’” (Delari Junior, 2015, p. 50). Isto é, a busca da objetividade como critério do conhecimento.

Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento, não estática nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente ‘progressivo’, mas constituído de avanços, de retrocessos, de saltos qualitativos e mesmo de paradas momentâneas, ainda que aparentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como ‘progresso’ ordenado, harmonioso, isento de conflito. Neste sentido, um conhecimento mais verdadeiro e ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir. (Delari Junior, 2015, p. 51)

O autor enfatiza o caráter social e histórico do conhecimento crítico, identificando-o não como fruto da genialidade de nenhum pesquisador, mas sim de toda produção coletiva marcada por avanços e retrocessos, a qual tem buscado apreender a realidade na sua objetividade.

No que diz respeito à pesquisa em Psicologia, Delari Junior (2015) salienta algumas peculiaridades. O autor afirma que o objeto de investigação da Psicologia tem oscilado entre duas perspectivas: o mentalismo metafísico na busca pela mente e o naturalismo mecanicista, que tem desconsiderado o subjetivo, destacando o comportamento observável como único objeto de investigação.

Distanciando-se dessas perspectivas vigentes na pesquisa em Psicologia, que oscilam entre o objetivo e o subjetivo, para Vygotsky, fundador da Teoria Histórico-Cultural, o objeto de análise da ciência psicológica pode ser entendido como: a consciência, compreendida a partir de um viés de que a mesma não explica a si mesma; as funções propriamente humanas; a personalidade como modos socialmente construídos, conscientes ou não; e o homem (Delari Junior, 2015).

Para Vygotsky, tais objetos devem ser compreendidos, primeiramente, a partir de seu princípio explicativo: as relações sociais. “As relações sociais, em suma, são a fonte, a força motriz e o ‘princípio explicativo’ da gênese das funções psicológicas propriamente humanas” (Delari Junior, 2015, p. 59). Portanto, o caminho fundamental para o conhecimento de determinado objeto é o entendimento das relações sociais que os embasam e sustentam. Entretanto, Delari Junior (2015), ao sintetizar o método de investigação de Vygotsky, afirma que tal relação entre o objeto de análise e o princípio explicativo não acontece de maneira imediata, pelo contrário, há a mediação de uma unidade de análise.

Sendo impossível esgotar a totalidade da consciência humana, tanto quanto a totalidade das relações sociais das quais seu desenvolvimento é função, caberia ao investigador eleger unidades de análise que permitissem estudar tal complexidade em caráter concentrado, adensado (Delari Junior, 2015, p. 60).

Ainda conforme o autor, para Vygotsky, essas unidades de análise são o que entendemos por: significação ou generalizações, que seria a união de pensamento e fala; e vivência, a unidade de personalidade e meio. Delari Junior (2015, p. 62) explica que mediante tais premissas, “A categoria central na análise que Vygotsky faz das relações entre o objeto da Psicologia e seu princípio explicativo, mediante determinada unidade de análise, é a gênese histórica desse objeto”.

Dessa forma, a realidade objetiva ao se transformar e criar novas realidades, em um processo dialético, se configura como categoria fundamental para a compreensão do objeto em sua totalidade. Isto porque, conforme nos explica Delari Junior (2015), Vygotsky ao se fundamentar nos princípios do marxismo, compartilhava a máxima de que a investigação científica deve partir do geral para o particular, pois no geral encontraremos as mediações constituintes e explicativas do objeto em si.

O fato de Vygotsky ter dado tamanha relevância às relações sociais explica-se pelo desenvolvimento de seu método instrumental. Vygotsky identifica nos signos culturais a

função de instrumento que outrora eram empregados pelos nossos ancestrais para a transformação da natureza. Isto é, há uma analogia entre os instrumentos enquanto transformadores da realidade objetiva, e o signo enquanto instrumento mental transformador do psiquismo animal em psiquismo humano.

Dessa forma, o que temos com a teoria histórico-cultural é a superação da relação estímulo-resposta vigente na psicologia tradicional do início do século XX. Para Vygotsky, o comportamento, a conduta, a consciência, a personalidade, e qualquer outra manifestação humana, não devem ser compreendidos como função de uma relação imediata entre objeto e meio. Na verdade, o que o teórico propõe é o entendimento de uma nova categoria que mediará essa relação, os signos, que são desenvolvidos, sistematizados e transmitidos culturalmente pelo grupo ao qual a criança pertence desde seu nascimento. É o acesso à cultura por meio dos signos que direcionará o desenvolvimento dos homens e suas peculiaridades, assunto que será melhor abordado no decorrer desse trabalho.

Com tudo o que foi exposto, compreende-se, então, que para se chegar ao objetivo proposto para esse trabalho e identificar as implicações que a sociedade de classes acarreta no cometimento do ato infracional por parte de adolescentes, se faz necessário compreender os processos criadores e mantenedores da sociedade vigente. Pois, a partir dos ensinamentos de perspectivas psicológicas marxistas, entende-se que a construção da nossa singularidade está intrinsecamente relacionada à maneira de organização que a sociedade encontra para produzir seus meios de existência. Isto é, todo objeto é entendido a partir das categorias de singularidade, particularidade e universalidade, constituindo uma totalidade, em que os elementos mais gerais (genéricos e abstratos) balizam nossos caminhos de pesquisa e conforme nos aproximamos do nosso objeto vão se transformando em menos gerais. (Tonet, 2013, p. 113)

A partir das demandas e das necessidades materiais de cada momento econômico, social e político vivido, ideias e ideologias vão sendo criadas, disseminando significações que medeiam o processo de formação da nossa própria humanidade.

Desta maneira, esta dissertação, primeiramente, inicia-se com uma pesquisa bibliográfica objetivada no esclarecimento dos processos históricos subjacentes ao desenvolvimento da atual sociedade capitalista. Tal movimento se faz necessário uma vez que compreender a historicidade dos fenômenos é uma necessidade para quem busca ir além das impressões imediatas calcadas na aparência dos fatos. Para isso, fez-se uma revisão de

literatura das obras de autores que se debruçaram sobre a história da humanidade a partir de um viés materialista, as quais são capazes de demonstrar o movimento dialético realizado pelos homens na reprodução e produção de suas existências.

Em um segundo momento, esta pesquisa trará as peculiaridades do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural, dando ênfase ao homem enquanto sujeito concreto, que tem sua formação arraigada na materialidade e que se constitui como síntese de múltiplas determinações. Na seção seguinte, partindo de uma perspectiva crítica, se apresentará a adolescência, demonstrando a historicidade de tal fenômeno social e as peculiaridades psíquicas próprias dessa fase da vida,

A última seção teórica deste trabalho tratará do papel do Estado em uma sociedade de classes, dando ênfase à judicialização dos adolescentes que entram em conflito com a lei. Por fim, serão apresentados os resultados e discussões da pesquisa documental realizada, da qual foram extraídos dados sobre a realidade objetiva dos adolescentes que se encontram em privação de liberdade no Estado de Mato Grosso do Sul.

1. SOCIEDADE DE CLASSES

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.”

(Karl Marx)

Pretende-se, nesta primeira seção, a partir de uma retomada histórica, identificar categorias imprescindíveis para a compressão da sociedade de classes vigente. Além disso, visa-se, também, compreender como as formas de organização da produção incidem sobre as significações produzidas socialmente e internalizadas pelos homens.

Desde que o homem começou a viver em civilizações a história passou a ser marcada pela luta entre classes. Seja no modo de produção escravista, feudal ou, indiscutivelmente, no capitalismo, a sociedade sempre se dividiu em grupos antagônicos, em que apenas um deles é o detentor do poder econômico, político e ideológico, existindo, assim, significativas divergências entre seus interesses. A partir de uma análise marxista, tal fato tem se mostrado a força motriz das transformações sociais já ocorridas ao longo da história.

Com isso, podemos extrair dos ensinamentos de Marx (2013) a ideia de que a história, enquanto existirem homens, não terá seu fim e, por isso, diante do contexto social, político e econômico ao qual estamos submetidos, cabe à classe proletária – por ser a maior interessada na transformação do *status quo* – o protagonismo revolucionário.

Embora os períodos históricos precedentes ao atual tenham em comum a luta entre grupos com interesses distintos, possuem, também, diferenças qualitativas no que diz respeito às relações de produção e de trabalho, que marcam de forma singular as relações sociais e a própria constituição humana. Compreender todo esse processo marcado por transformações é necessário para entendermos a consolidação do capitalismo e seu homem correspondente, que aparece como síntese de múltiplas determinações, dentre elas as determinações históricas.

O capitalismo, enquanto sistema econômico, tem sua origem no século XVIII e é caracterizado, fundamentalmente, pela propriedade privada dos meios de produção, pela força de trabalho livre e assalariada, pela exploração do trabalhador por meio da extração do mais valor¹ e a consequente acumulação de capital nas mãos de poucos proprietários. Em outras

¹ Marx (2013) nos explica que para que compreendamos o conceito de mais valor é necessário estarmos cientes da distinção existente, na sociedade capitalista, entre o trabalho necessário e o trabalho excedente. O primeiro diz respeito à produção de valor condizente aos meios de subsistência necessários para que o trabalhador se mantenha vivo, ou seja, a produção do valor de seu salário. Já durante o trabalho excedente, a produção do

palavras, é um sistema em que a população em geral, desprovida dos instrumentos materiais necessários para sua existência, encontra como única alternativa para sobrevivência a venda de energia laboral, comprada pelos donos dos meios de produção por meio do salário. Sobre o salário Marx (2010) explica que:

A taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga. O salário habitual é, segundo Smith, o mais baixo que é compatível com a simples humanidade (simple humanité), isto é, uma existência animal. (Marx, 2010, p. 24)

Dessa forma, temos o fato de que o salário não corresponde à produtividade do trabalhador e a partir dessa diferença – entre o salário percebido e a riqueza produzida pelo trabalhador – os donos dos meios de produção acumulam capital.

Entretanto, nem sempre foi assim, e para que chegássemos a essa forma de organização dos meios de produção e das relações humanas e de trabalho, percorremos um longo processo histórico. Sendo assim, a presente seção pretende enfatizar as condições objetivas de cada modo de produção precedente ao atual, analisando como tem se realizado os processos de expropriação dos meios de produção dos trabalhadores ao longo da história, bem como a instituição da exploração e do trabalho alienado, chegando, finalmente, ao capitalismo na sua fase atual. Com isso, buscamos destacar elementos que possam proporcionar esclarecimentos acerca do desenvolvimento de uma sociedade de classes – organização vigente – a partir da elaboração de um aparato histórico que nos indicará as principais necessidades, contradições e transformações de cada período que antecede a atualidade.

1.1 A acumulação primitiva

Marx (2013) nos esclarece que a acumulação capitalista só pode se consolidar a partir de algumas condições prévias desenvolvidas em um processo secular que perpassa vários períodos e modos de produção, às quais, em seu conjunto, denominou de *acumulação primitiva* (Marx, 2013), localizando-a como ponto de partida do capitalismo.

trabalhador ultrapassa o valor necessário para adquirir seus meios de subsistência, sendo assim incorporado pelo capitalista dono dos meios de produção e que em nada acrescenta à vida do trabalhador.

Netto e Braz (2006), por seu turno, explicam-nos que é a partir da acumulação primitiva que as classes sociais têm sua origem – o que será mais profundamente abordado posteriormente – e Huberman (1981) acrescenta ainda que:

Sem a existência do capital acumulado, o capitalismo industrial, tal como o conhecemos não teria sido possível. Nem teria sido possível sem a existência de uma classe trabalhadora livre e sem propriedades – gente que tinha que trabalhar para os outros para viver (Huberman, 1981, p. 168).

Portanto, notamos, conforme os autores, que para o capitalismo chegar onde chegou, além da força de trabalho livre e expropriada dos meios de produção, foi-lhe necessária uma acumulação de capital precedente à sua consolidação. Por isso, compreender o processo de acumulação primitiva se torna imprescindível, uma vez que esta representa um dos pilares sobre o qual está alicerçada a possibilidade capitalista. Entretanto, a acumulação primitiva só pode se consolidar a partir de outro acontecimento que marca substancialmente a vida humana: a produção de excedentes.

Enquanto os homens organizavam-se em comunidades primitivas, não possuíam propriedades, não se fixavam em territórios por longos períodos: eram nômades e permaneciam nas localidades apenas enquanto estas pudessem suprir suas necessidades mais elementares, como a alimentação e o abrigo. Tendo na coleta o meio para a obtenção de alimentos, a relação que os nossos antepassados possuíam com a natureza era marcada pelo imediatismo próprio dos animais. Diante da inexistência de instrumentos que pudessem aperfeiçoar a busca por alimentos, estes eram pegos em pequenas quantidades destinadas apenas ao consumo da comunidade. De acordo com Lessa (2012):

O fato de viverem da coleta impunha aos humanos intensas restrições. Eram forçados ao nomadismo, pois a coleta esgotava os recursos consumidos mais rapidamente do que a capacidade da natureza para produzi-los. Tinham de viver em sociedades formadas por poucos indivíduos, já que não havia alimento suficiente para muitos (Lessa, 2012, p. 17).

A vida limitava-se à sobrevivência e esta estava estritamente vinculada ao que a natureza pudesse proporcionar. Com o desenvolvimento de técnicas como a domesticação de animais e a agricultura, os homens passaram a se fixar em territórios, abandonando o nomadismo e desenvolvendo cada vez mais seus instrumentos de trabalho. Foi sob essa nova forma de organização que a possibilidade de produção excedente se tornou real. A partir do

aperfeiçoamento das técnicas e dos instrumentos, os homens passaram a produzir seus bens em quantidades superiores ao necessário para a subsistência da comunidade, originando, assim, o excedente de produção – tudo o que é produzido e excede ao consumo da comunidade (Netto & Braz, 2006; Lessa, 2012).

Essa nova forma de organização da vida caracterizada por locais fixos de produção e desenvolvimento de técnicas e instrumentos de trabalho trouxe mudanças significativas na relação dos homens com a natureza, para além da subsistência. Os meios de trabalho desenvolvidos passaram a mediar essa relação, fato que significou um distanciamento irrefutável entre os homens e os animais. A partir de então os primeiros não precisavam mais adaptar-se à natureza, pois tinham condições materiais de transformá-la para a satisfação de suas necessidades, ponto chave da nossa humanização, assunto que será mais discutido na seção seguinte.

De acordo com Lessa (2012), os bens produzidos na forma de excedente passaram a ser utilizados em trocas entre comunidades, transformando-se em mercadorias. E, nesse sentido, quanto mais produtos excedentes, mais oportunidades de troca, satisfação e criação de necessidades haveria.

Anterior à produção de excedentes, o trabalho se resumia à vida imediata da comunidade e os produtos eram divididos igualitariamente entre os membros. Vale a ressalva de que não estamos fazendo uma alusão ao “selvagem bom”, defendido por Rousseau, conforme nos traz Lessa (2012). A verdade é que a socialização igualitária dos produtos, típica das comunidades primitivas, deve-se ao fato da pouca habilidade para com a terra e os animais, pouco desenvolvimento de técnicas e instrumentos que possibilitassem a transformação da natureza, o que conseqüentemente resultava na dependência mútua entre os membros da comunidade, que dependiam da coleta para a sobrevivência². Com a produção de excedentes sendo possível pelas novas técnicas e ferramentas para o trabalho, a escravidão, inexistente até aquele momento, passa a fazer sentido. Até então, como a produção destinava-se apenas à supressão das necessidades básicas, a presença de escravos não condizia com as demandas daquela sociedade.

² Aos homens primitivos não cabiam escolhas, ou se organizavam de maneira comunitária ou a vida seria impossível, o que não significa dizer que não havia violência. Os homens entravam em confronto entre si, porém, era uma violência eminentemente distinta da violência de classe, era uma “violência de indivíduo para indivíduo” (Lessa, 2012, p. 17). Ainda conforme nos explica Lessa (2012), os homens primitivos não conheciam ainda classe social e “a baixíssima produtividade do trabalho nas sociedades primitivas fazia da exploração do homem pelo homem uma impossibilidade histórica”. (Lessa, 2012, p.17)

Se, nas sociedades primitivas, o tempo gasto com a vigilância e o controle dos trabalhadores resultava em menos do que o indivíduo produziria diretamente, agora a atividade de controle e vigilância necessários para realizar a exploração das pessoas resulta em uma riqueza maior do que aquela que seria obtida diretamente pelo trabalho do indivíduo. Isso é o que torna uma possibilidade a exploração do homem pelo homem. (Lessa, 2012, p. 22)

Com os excedentes, a organização da sociedade passou a se transformar e o escravismo apareceu como uma prática comum. Provenientes das guerras entre comunidades, os escravos, membros das comunidades perdedoras, eram, então, a expressão majoritária da força de trabalho. Fazendo um recorte e um salto temporal necessário, aqui já nos remetemos às civilizações da antiguidade.

Assim, a comunidade primitiva, enquanto sociedade respaldada em um “comunismo primitivo” (Netto & Braz, 2006, p. 68), vai deixando de existir por dois fatores principais e interligados: a produção de excedente e a possibilidade de exploração.

Ao analisarmos esse período, percebemos que a sociedade organizada no modo de produção escravista nos traz importantes dados históricos. É nessa sociedade que conseguimos identificar o primeiro indício de uma organização classista e, por conseguinte, exploratória: a expropriação do produtor sobre seu produto.

Devemos atentar para o fato de que, assim como qualquer outra categoria, a exploração também possui uma essência contraditória, não se configurando um fenômeno unilateral, como acrescenta Lessa (2012) ao esclarecer o que é uma sociedade de classe e como se dá seu funcionamento:

Uma sociedade de classe é aquela em que uma parte da sociedade, a classe dominante, explora a outra e majoritária parte da sociedade. Como a classe dominante concentra uma riqueza que não consegue inteiramente consumir, sobra para investir no desenvolvimento dos seus negócios. E desenvolver os negócios significa também a construção de portos, de estradas, a concentração de trabalhadores, o desenvolvimento de novas tecnologias, etc. Temos, assim, nestas sociedades um desenvolvimento mais acelerado das forças produtivas do que nas sociedades primitivas. (Lessa, 2012, p. 22)

Portanto, a exploração é uma contradição, pois ao mesmo tempo em que desumaniza o trabalhador a partir – mas não apenas – da expropriação entre seu trabalho e o resultado dele,

é capaz de trazer avanços tecnológicos e científicos, inimagináveis naquelas comunidades primitivas já mencionadas. É importante estarmos cientes desse fato para que possamos, de forma coerente, compreender a história não pela negação do que já vivemos, mas visando à superação, incorporando às nossas pautas o que antes já fora produzido.

Mesmo sendo o escravismo, pois, um modo de produção fundamentado na exploração do homem pelo homem, pôde trazer avanços para a humanidade, mesmo que estes estivessem respaldados pela violência e pela coerção, tendo possibilitado o desenvolvimento de mercadorias e estimulado o comércio (Netto & Braz, 2006, p. 77). Ou seja, o sistema escravista impulsionou nossa história, ainda que por caminhos nada privilegiados para o trabalhadores.

É importante também salientar, conforme pontuam Netto e Braz (2006), que o escravismo é um modo de produção que esteve na base das civilizações antigas e se distingue da escravatura ocorrida nas Américas, pois durante essa última o continente já se regia sob o modo de produção capitalista, diferentemente do escravismo do “Mundo Antigo” (Netto e Braz, 2006, p. 66), que perdurou até a queda do Império Romano.

Lessa (2012) nos explica que a passagem da comunidade primitiva para uma sociedade de classes acontece de distintas formas e sob diversas estruturas, sendo o escravismo apenas uma delas e que, enquanto modo de produção, foi o primeiro passo para a acumulação primitiva por possibilitar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios e técnicas de trabalho, inaugurando a exploração do homem pelo homem e resultando na produção cada vez maior de excedentes. Além disso, do ponto de vista histórico, podemos extrair desse período o início da instauração do trabalho alienado pela expropriação do trabalhador sobre seu produto.

Percebe-se, diante dessas circunstâncias, que a relação do homem com o trabalho passou por mudanças significativas com o advento de uma sociedade de classes, que, como vimos anteriormente, é fundada pela exploração. O trabalho que antes, nas comunidades primitivas, estava voltado às necessidades do indivíduo enquanto membro de uma sociedade respaldada pela cooperação e pela socialização, agora é destinado à produção de excedentes, situação em que esses produtos são expropriados de seus produtores por intermédio da violência, da vigilância e do controle, formando a propriedade privada dos detentores dos meios de produção – até então, no escravismo, não cabia a esses proprietários, ainda, a

compra da força de trabalho pelo salário, pois nem de sua própria capacidade produtiva ou de seu corpo o escravo era dono.

Com a queda do Império Romano e as invasões bárbaras no século V, dá-se início ao Feudalismo, modo de produção protagonista da acumulação primitiva. Durante esse período, a força de trabalho majoritária, que antes era composta pelos escravos, dá lugar aos servos. A organização política e econômica centralizadora do período precedente sofre um processo de atomização (Netto & Braz, 2006) e a força de trabalho escravista passa a se configurar sob o modo de produção servil.

Cada feudo, propriedade de terra, era dividido entre o Senhor Feudal e seus servos, sendo os primeiros os detentores do poderio econômico e político e cabendo aos últimos a “liberdade” para produzir naquela propriedade, sob a condição de que uma parte dessa produção deveria ser destinada ao seu Senhor. Mesmo que algum fenômeno natural comprometesse a produção ou o servo ficasse enfermo, a quota destinada ao Senhor deveria, sem exceção, chegar ao seu destino (Netto & Braz, 2006).

Netto e Braz (2006) salientam ainda um aspecto importante dessa transição entre escravismo e feudalismo: a diferença das relações de trabalho envolvendo escravos e servos. Apesar de terem em comum a exploração, a violência, o controle e a vigilância, tais sistemas se diferenciam por relações qualitativamente distintas por um principal fator:

[Os servos] embora duramente explorados (não só pelo dever do trabalho nas terras do senhor, mas ainda por inúmeros tributos, inclusive o dízimo recolhido pela Igreja), dispunham de instrumentos de trabalho e retiravam seu sustento do que produziam nas glebas e nas terras comunais. (Netto & Braz, 2006, p. 79)

Ou seja, diferentemente dos escravos, os servos não se encontravam totalmente expropriados dos meios produtivos, não precisavam comprar ou ficar à mercê da bondade dos Senhores para terem acesso aos seus meios de subsistência, pois ainda conseguiam produzi-los. Os escravos, pelo contrário, estavam totalmente destituídos dos instrumentos de trabalho e dependiam da “boa vontade” de seus donos, marcada pelo oportunismo, pois escravo enfermo significava produção comprometida.

Acontece que, para a produção capitalista de fato se consolidar, é necessário o estabelecimento de uma mão de obra inteiramente livre. “Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa” (Marx, 2013, p. 787). Ou

seja, para que a produção capitalista pudesse de fato tornar-se realidade, era mister o estabelecimento dessa mão de obra livre e destituída dos meios de produção. Para isso, tornou-se essencial a extinção de relações de trabalho servil e das organizações corporativas, pois tanto na servidão como nas corporações, os trabalhadores ainda são donos de seus instrumentos de trabalho.

Dessa maneira, de acordo com Marx (2013), a partir da metade do século XIV, a servidão estava praticamente extinta da Inglaterra, dando lugar aos camponeses livres e economicamente autônomos.

Os assalariados agrícolas consistiam, em parte, em camponeses que empregavam seu tempo livre trabalhando para os grandes proprietários, em parte, numa classe de trabalhadores assalariados propriamente ditos, classe essa independente e pouco numerosa [...]. Ao mesmo tempo, também esses últimos eram, de fato, camponeses economicamente autônomos, pois, além de seu salário, recebiam terras de 4 ou mais acres para o cultivo, além de *cottages*. Ademais, junto com os camponeses propriamente ditos, desfrutavam das terras comunais, sobre as quais pastava seu gado e que lhes forneciam também combustíveis, como lenha, turfa etc. (Marx, 2013, pp. 788 -789)

Marx (2013), em nota, nos esclarece que os servos, apesar de sujeitos a taxas e tributos, eram não apenas proprietários da parcela de terra onde moravam como também coproprietários da terra comunal. O autor salienta que o poderio dos Senhores Feudais se dava muito mais pelo número de seus súditos – camponeses autônomos – do que pelos registros de rendas. As relações de trabalho sob as quais estavam inseridos os camponeses livres distinguiam-se consideravelmente daquelas que regiam os servos. Por exemplo: os camponeses livres faziam trocas com o dinheiro recebido sobre o trabalho realizado e não mais entre mercadorias, como faziam os servos.

Embora esses camponeses estivessem inseridos em uma relação de trabalho assalariada, ainda assim não estavam destituídos dos seus meios de trabalho, isto é, usufruíam de terras comunais onde conseguiam produzir o necessário para seu consumo.

Conforme Marx (2013), Huberman (1981) e Netto e Braz (2006), com o advento da elevação do preço da lã na Inglaterra – visto a concorrência com a produção flamenca – os camponeses livres, que utilizavam as propriedades agrárias para seu plantio, foram expulsos das terras comunais, que deveriam servir às pastagens (por serem mais rentáveis) e não mais

às lavouras. A terra se transformou, então, em mercadoria, fato que deu início a vários movimentos de expropriação dos camponeses da terra em toda a Europa. A “acumulação primitiva produziu-se na Inglaterra na sua forma mais ‘clássica’, e não por acaso esse país experimentou tão pioneira e intensamente o desenvolvimento capitalista”. (Netto & Braz, 2006, p. 96)

Dentre as diversas maneiras que a expropriação dos camponeses foi conduzida, Marx (2013) pontua dois importantes procedimentos utilizados na Inglaterra, os quais são denominados de: *Bills for inclosures of Commons* – leis destinadas ao cerceamento da terra comunal, o que a própria tradução já nos esclarece – e *The Clearing of estates* – o clareamento das propriedades rurais, que consistia na total utilização da terra para as pastagens, sem deixar espaços para a construção das casas dos camponeses e obrigando-os à desvinculação da terra, fazendo com que eles passassem a utilizá-la apenas para o trabalho e não mais para a subsistência. Huberman (1981) destaca um fato importante desse período:

Enquanto os fechamentos [de terras] do século XVI encontraram muita resistência, não só dos prejudicados, mas também do governo, receoso de violência da parte das massas levadas à fome, os fechamentos do século XVIII foram realizados com a proteção da lei. “Leis de fechamento” baixadas por um governo de latifundiários e para os latifundiários eram a ordem do dia. O trabalhador com terra tornou-se o trabalhador sem terra – pronto, portanto, a ir para a indústria como assalariado. (Huberman, 1981, p. 175)

Outros fatos também contribuíram para a acumulação primitiva, dentre eles a Reforma Protestante iniciada no século XVI e que, conforme Huberman (1981), tendo seus líderes escondidos por detrás de justificativas religiosas, queria mesmo era atacar o baluarte do Feudalismo – a Igreja – em uma tentativa de superação daquele modo de produção. O fato é que a Reforma foi o movimento protagonista do roubo das propriedades da Igreja, a maior detentora de terra durante o período feudal.

Na época da Reforma, a Igreja Católica era a proprietária feudal de grande parte do solo inglês. A supressão dos mosteiros etc. lançou seus moradores ao proletariado. Os próprios bens eclesiásticos foram, em grande parte, presenteados aos rapazes favoritos do rei ou vendidos por um preço irrisório a especuladores, sejam arrendatários ou habitantes urbanos, que expulsaram em massa os antigos vassallos hereditários e açambarcaram suas propriedades. A propriedade, garantida por lei aos

camponeses empobrecidos, de uma parte do dízimo da Igreja foi tacitamente confiscada. (Marx, 2013, p. 793)

Em nota Marx (2013) elucida o fato de que à lei que garantia terra aos pobres foi apresentado um novo texto, mais rígido, que propunha a construção de prisões nas paróquias, onde os pobres seriam encarcerados até que alguém se apresentasse a fim de arrendá-lo em suas terras. Aquele que se negasse a ser encarcerado estaria sob pena de trabalho forçado e vedação de qualquer auxílio. Dessa forma:

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e comunal em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre. (Marx, 2013, p. 804)

Porém, como salienta Huberman (1981), não pensemos que os latifundiários expropriaram os trabalhadores da terra intencionalmente para servirem de força de trabalho na indústria. Na verdade, fizeram-no porque naquele momento retirá-los da terra e dar lugar às ovelhas era mais rentável e, se não o fosse, eles continuariam lá.

Todo esse processo de acumulação primitiva permitiu que muitas propriedades de terras se concentrassem nas mãos de poucos homens. O camponês livre e assalariado que possuía seus meios de produção agora se via expurgado da terra transformada em propriedade privada e instrumento de produção de capital.

A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (Marx, 2013, p. 786)

Desse modo, temos a partir de então o início do proletariado, destituído e expropriado, sobre o qual só resta uma alternativa: a venda de si mesmo, da sua energia, da sua força de trabalho. E de outro lado temos o acumulador, o dono da produção, da propriedade privada e comprador da força de trabalho alheia.

Além da transformação da terra em propriedade privada, o comércio entre metrópoles e colônias e a classe de mercadores e comerciantes também são pressupostos da acumulação primitiva. Huberman (1981) esclarece que a Inglaterra, assim como outros países europeus, enriquecia-se à custa das colônias com as quais estabelecia comércio. Vale ressaltar que esse tipo de comércio estava longe de ser algo justo ou contratual. Na verdade, o termo diz respeito a saques, piratarias, exploração e conquistas. Era a partir dessas atividades que a metrópole conseguia lucrar e acumular cada vez mais riqueza, além do tráfico de seres humanos, que também foi uma grande fonte para a acumulação.

O comércio, que já nas sociedades escravistas começava a existir e a se desenvolver, com o advento das Cruzadas, expandiu-se muito mais pelo estabelecimento de relações mercantis entre Ocidente e Oriente (Huberman, 1981). Com isso, tomou proporções maiores e começou a interferir em outros setores da vida dos homens, como as cidades, as feiras de trocas, os meios de transporte e as estradas, que passavam a se propagar em um ritmo frenético.

A economia, que até então estava voltada apenas ao consumo local dos feudos, passou a atender enormes demandas e, assim, os mercadores e comerciantes passaram a exercer importantes funções, dando origem a uma nova classe social com suas necessidades e reivindicações – a classe média, a burguesia.

Em suma, o que temos é o fato de que, enquanto a sociedade organizava-se sob a forma de comunidades primitivas, nômades e com pouco aparato técnico para a transformação da natureza, a vida baseava-se em determinadas significações que balizavam as relações sociais e, conseqüentemente, a formação humana. Nesse período, a sobrevivência estava essencialmente atrelada ao grupo, e a cooperação e socialização dos alimentos era condição necessária para a vida. Vale lembrar que tais atributos não resultam de uma essência humana altruísta e bondosa, mas são fruto de condições de vida comunais que exigiam tais tipos de relações grupais com o objetivo de sobrevivência. Dessa forma, características de personalidade que comumente são atribuídas aos homens como naturais, como egoísmo e competitividade, são, na realidade expressões das relações sociais que permeiam nossa identidade.

Com o advento dos excedentes e, especificamente, com o surgimento do feudalismo, a humanidade se configurou de modo substancialmente diverso das comunidades genuínas. Agora, a exploração, a violência, o controle e a vigilância orientam a vida em sociedade. A

Igreja Católica como detentora do poderio econômico, político e social, se torna a instituição mais poderosa na disseminação da ideologia feudal, corroborando significativamente para a manutenção das relações oriundas desse modo de produzir. A partir de então, os homens, em sua expressão majoritária, passam a serem formados para a servidão e temos de fato a primeira expressão de uma sociedade de classes. Sobre isso, Lessa (2012, pp. 25-26) nos explica que:

Para que a resistência contra a exploração seja controlável, é fundamental que os escravos, servos, proletários, etc. busquem a sua sobrevivência de modo individual, não coletivo. Era, para isso, necessária a destruição dos laços primitivos que faziam da sobrevivência de cada indivíduo condição necessária para a sobrevivência de toda a comunidade.

Portanto, com o surgimento de uma sociedade de classes alicerçada na exploração do homem pelo homem, o individualismo passa a engendrar as relações sociais. Tanto quanto os meios de produção, os hábitos sociais também se transformam de coletivos para privados e o indivíduo, que antes era formado para a vida comunal, passa a ser educado para o individualismo e a perpetuação da propriedade privada.

Ao passo que a burguesia, enquanto compradora de força de trabalho livre torna-se uma classe social, outra classe também desemboca desse processo histórico: a classe trabalhadora, constituída pelos trabalhadores expropriados dos meios de produção: os vendedores da força de trabalho. Tal configuração, marcada pelo antagonismo de interesses, permanece durante os séculos seguintes, nos quais se aprimoram de várias formas o distanciamento entre os dois grupos, assim como veremos na sequência.

1.2 O capital industrial

Conforme o historiador Hobsbawm (2015), a Revolução Industrial foi um dos acontecimentos mais importantes da humanidade, ficando atrás, apenas, da criação da técnica produtiva agrícola e da fundação das cidades. Sendo um fenômeno de difícil precisão temporal, o mesmo autor afirma que seu início pode ser compreendido no ano de 1780 e seu fim tem como marco a construção de ferrovias e a fundação da indústria pesada na Inglaterra, na década de 1840.

Mesmo que a Revolução e suas consequências tenham se expandido pela Europa e mundo afora, todo seu início se deu na Grã-Bretanha e isso não aconteceu por acaso. Ainda segundo Hobsbawm (2015), a Grã-Bretanha possuía as circunstâncias adequadas para que o fenômeno pudesse acontecer:

[...] As condições adequadas estavam visivelmente presentes na Grã-Bretanha, onde mais de um século se passara desde que o primeiro rei tinha sido formalmente julgado e executado pelo povo e desde que o lucro privado e o desenvolvimento econômico tinham sido aceitos como os supremos objetivos da política governamental. A solução britânica do problema agrário, singularmente revolucionária, já tinha sido encontrada na prática. Uma relativa quantidade de proprietários com espírito comercial já quase monopolizava a terra, que era cultivada por arrendatários empregando camponeses sem terra ou pequenos agricultores. Um bocado de resquícios, verdadeiras relíquias da antiga economia coletiva do interior, ainda estava para ser removido pelos Decretos das Cercas (Enclosure Acts) e as transações particulares, mas quase praticamente não se podia falar de um “campesinato britânico” da mesma maneira que um campesinato russo, alemão ou francês. (Hobsbawm, 2015, p. 22)

Após a Reforma Protestante no século XVI, em 1685, Jaime II é destituído de seu trono por um golpe de Estado, dando lugar a Guilherme de Orange, representante dos proprietários fundiários e dos capitalistas, os quais instituíram em graus homéricos o roubo das terras estatais: “tais terras foram presenteadas, vendidas a preços irrisórios ou por meio de usurpação direta, anexadas a domínios privados” (Marx, 2013, p. 795).

O primeiro documento instituído por Guilherme de Orange, “*Tolerancia Act*”, proclamava a liberdade religiosa, exceto aos católicos. O segundo documento, “*Bill of Right*”, tratava dos direitos provenientes do parlamento como: as eleições regulares, os gastos dos monarcas controlados pelos parlamentares e o mais importante: estabelecia que nenhuma lei poderia ser vetada pelo Rei. Resumidamente, esses dois documentos traziam à Inglaterra características liberais e, conseqüentemente, o enfraquecimento e quase a anulação do poder Real (Carvelli & Scholl, 2011).

Não viver mais sob um regime absolutista vigente foi uma das condições objetivas vividas pela Inglaterra que possibilitaram o seu pioneirismo na instituição da Revolução Industrial. Outro fato favorecedor era a situação agrária do país. O cerceamento das terras

comunais por dois principais procedimentos: *Bills for inclosures of Commons* e *The Clearing of estates* (Marx, 2013) já estava por transformar a terra em instrumento de capital com três principais funções:

Aumentar a produção e a produtividade de modo a alimentar uma população não agrícola em rápido crescimento; fornecer um grande e crescente excedente de recrutados em potencial para as cidades e as indústrias; e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital a ser usado nos setores mais modernos da economia. (Hobsbawm, 2015, p. 22)

Com isso, todas essas condições adequadas sobre as quais se pauta o pioneirismo inglês na industrialização resumem a situação a qual a Inglaterra estava submetida: o engajamento político e econômico voltado para a lucratividade. Em outras palavras, “tudo o que os industriais precisavam para serem aceitos entre os governantes da sociedade era bastante dinheiro” (Hobsbawm, 2015, p. 22).

Do ponto de vista das relações de trabalho, a industrialização trouxe para aquele momento várias transformações, dentre elas, a majoritária extinção do trabalho artesanal e doméstico. Marx (2013) salienta que qualquer desenvolvimento da força produtiva e, nesse caso, a fundação e a implementação da maquinaria, realizados dentro de uma sociedade regida pelo capital, têm como objetivo:

Baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção da mais-valia. (Marx, 2013, p. 445)

Tendo em vista que o objetivo de um capitalista sempre é o lucro para a posterior acumulação de riquezas, não nos surpreende tamanha revelação de Marx (2013). Na verdade, no desenvolvimento tecnológico que serve à produção de mais valor e que poderia servir aos homens, diminuindo sua jornada de trabalho, por exemplo, está uma das grandes contradições a que estamos submetidos ao nos organizarmos sobre uma sociabilidade capitalista: a discrepância entre desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento humano.

Ainda conforme Marx (2013), a grande revolução trazida pelas máquinas consiste na capacidade que tais equipamentos têm de multiplicar o trabalho realizado pelo homem. Enquanto o ser humano é capaz de manipular uma única ferramenta e ser a força motriz

exclusivamente dela, a máquina, ao contrário, opera simultaneamente com várias ferramentas, indo além dos limites corpóreos humanos, fato que Marx (203) exemplifica da seguinte forma:

[...] Inventou-se uma roda de fiar com o pedal e dois fusos, mas os virtuosos da fiação, capazes de fiar dois fios ao mesmo tempo, eram quase tão raros quanto homens com duas cabeças. A “Jenny”, ao contrário, fia, desde seu surgimento, com 12 a 18 fusos, e o tear para confecção de meias tricoteia com muitos milhares de agulhas de uma só vez. (Marx, 2013, p. 448)

Tendo a máquina superioridade produtiva sobre o homem, coube a este, sob essas novas relações de produção, apenas, inicialmente, ser a força motriz da nova invenção. Para Marx (2013), cabe ao trabalhador, agora, diferentemente do trabalho artesanal, ser apenas a força mecânica propulsora da máquina, além de dedicar-se, constantemente, ao seu controle, averiguando se a sua operacionalidade estava correta. O homem que antes criava, a partir desse momento, vigia e dispende a energia necessária para que a máquina realize seu trabalho.

Não sendo mais o labor humano responsável pela produção, mas apenas por colocar a máquina em movimento, o fato de essa força motriz ser humana, hidráulica, eólica ou a vapor é indiferente. Características humanas não são mais imprescindíveis. Marx (2013) salienta que a Revolução Industrial propriamente dita inicia-se quando o operário não exerce mais a função de colocar a máquina em funcionamento.

A máquina da qual parte a Revolução Industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez e é movido por uma única força motriz, qualquer que seja sua forma. (Marx, 2013, p. 449)

Mas toda essa industrialização, ao estar fundamentada em pressupostos capitalistas, ou seja, tendo como finalidade a obtenção de lucro pela extração do mais valor conseguida pela exploração do trabalhador, trouxe efeitos imediatos e consideravelmente nocivos aos homens, começando pelo trabalho feminino e infantil.

Conforme Marx (2013) nos explica, com a força muscular humana sendo indiferente ao processo produtivo dominado pelas máquinas, a demanda por trabalhadores mais flexíveis e menos fortes corporalmente cresce e, dessa forma, o trabalho feminino e infantil começa a ser requisitado. Era comum no final do século XVIII serem vistas crianças nos chãos de

fábricas e mulheres que passavam mais de 16 horas em frente aos teares mecanizados. Assim, a produção capitalista acabou por se apropriar do tempo da família por completo, desde aquele dedicado à recreação das crianças e dos adolescentes até o trabalho doméstico realizado, anteriormente, pelas mulheres, fato que trouxe diversas consequências para a vida das famílias.

É necessário substituir por mercadorias prontas os trabalhos domésticos que o consumo da família exige, como costurar, remendar etc. A um dispêndio menor de trabalho doméstico corresponde, portanto, um dispêndio maior de dinheiro, de modo que os custos de produção da família operária crescem e contrabalançam a receita aumentada. A isso se acrescenta que a economia e a eficiência no uso e na preparação dos meios de subsistência se tornam impossíveis. (Marx, 2013, p. 469)

A exploração do capital sobre o trabalhador sob essas circunstâncias chega a um nível inédito até aquele momento. A partir de então, não é apenas o homem quem gera o capital trabalho e o excedente desse trabalho, mas sim toda a instituição familiar. “Para que uma família possa viver, agora são quatro pessoas que têm de fornecer ao capital não só trabalho, mas mais-trabalho”. (Marx, 2013, p. 468)

Além da exploração sobre a organização familiar inteira e a consequente otimização da extração do mais valor, temos a transformação de qualquer meio de subsistência ou manutenção da vida em mercadorias: a sobrevivência está subjugada completamente ao dinheiro.

O que Marx (2013) chamou de “devastação intelectual” das crianças trabalhadoras era tão grande e assustador que o próprio Parlamento inglês instituiu a obrigatoriedade do ensino como requisito para o uso produtivo delas nas fábricas, o que, de fato, trouxe mudanças quase nulas para a educação infantil por dois principais motivos: as diversas maneiras que os capitalistas encontraram para burlar as referidas leis e o fato de que, muitas vezes, os próprios professores eram possuidores de uma defasagem de instrução grotesca e mal sabiam ler e escrever (Marx, 2013).

Além do trabalho infantil e feminino, a Revolução Industrial é marcada, também, pelo prolongamento da jornada de trabalho. As máquinas, por serem capazes de produzir milhares de vezes mais que um trabalhador individual, poderiam servir para a diminuição da energia dispendida pelo trabalhador, mas, pelo contrário, apresentaram-se como um novo elemento facilitador na intensificação da jornada de trabalho, do tempo que o operário

destinava ao labor diário (Netto & Braz, 2006). E tudo isso por um fato especial: terem sido introduzidas no processo produtivo dentro de uma lógica do capital.

Sendo então a introdução da maquinaria no processo produtivo iniciada sob uma forma de sociabilidade em que a regência da apropriação capitalista começa a se consolidar, claramente podemos afirmar que a máquina e suas vantagens, que poderiam trazer ao trabalhador mais qualidade de vida, representam, na verdade, seu martírio.

Se a maquinaria é o meio mais poderoso de incrementar a produtividade do trabalho, isto é, de encurtar o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, ela se converte, como portadora do capital nas indústrias de que imediatamente se apodera, no meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho para além de todo limite natural. (Marx, 2013, p. 475)

Proporcionalmente ao aumento da jornada de trabalho dos operários, a produtividade da máquina é maior e o mais valor extraído do processo produtivo também cresce. Por outro lado, com a fabricação de mais produtos, o capital constante – aquele destinado à manutenção fabril, matérias-primas, maquinarias, etc. – com o qual o capitalista mantém seu negócio funcionando e que deve ser repassado em cada produto, segue inalterado, provocando o barateamento da mercadoria e da força de trabalho (Netto & Braz, 2006).

Outro fato que nos leva a compreender o aumento da jornada de trabalho dos operários quando se tem condições para, justamente, diminuí-la, é o fato de que o mais valor não é extraído sobre o produto e sim sobre quem opera a máquina; é o trabalhador quem é explorado e o responsável pela lucratividade da indústria. Sobre isso, Marx (2013) nos esclarece que:

Com a generalização da maquinaria num mesmo ramo da produção, o valor social do produto da máquina decresce até atingir seu valor individual e, assim, estabelece a lei de que o mais-valor não provém das forças de trabalho que o capitalista substitui pela máquina, mas, inversamente, das forças de trabalho que ele emprega para operar esta última. O mais-valor provém unicamente da parcela variável do capital [...]. Dada a extensão da jornada de trabalho, a taxa se divide em trabalho necessário e mais-trabalho. (Marx, 2013, p. 479)

De acordo com Netto e Braz (2006), o trabalho realizado no tempo de jornada laboral de um operário é dividido em duas partes: o tempo de trabalho necessário, valor responsável

pela reprodução do trabalhador e recebido por este na forma de salário; e a outra parte, que corresponde ao tempo de trabalho excedente – ou o mais trabalho, conforme Marx (2013), que excede ao valor do trabalho necessário e de que se apropria o capitalista. A relação entre esses dois trabalhos é que fornecerá a taxa de mais valor, a taxa de exploração do capital. O mesmo autor chama a atenção sobre o fato de que os trabalhadores não conseguem distinguir se sua função está relacionada ao trabalho necessário ou ao trabalho excedente, aliás, eles, em sua maioria, nem têm consciência desse fato, até porque, postas as relações assalariadas, a expropriação do excedente não acontece com o intermédio da violência extra econômica como acontecia com os escravos e os servos, dando aos trabalhadores assalariados a ilusão de que, pelo salário, estão sendo remunerados pela totalidade de sua produção, fato que não condiz com a realidade.

Se é sobre o trabalho excedente que o capitalista consegue extrair o mais valor, é evidente que interessa a ele a ampliação do tempo de trabalho e uma forma de isso acontecer é pela ampliação da jornada diária, mantendo o mesmo tempo para o trabalho necessário e aumentando aquele destinado ao excedente. Conforme Netto e Braz (2006) esclarecem, é nesse processo que temos a produção do mais valor absoluto.

Já de acordo com Marx (2013), o prolongamento das jornadas de trabalho, desumanizadoras e por diversas vezes mortíferas, ocasionou uma reação popular e, por conseguinte, a instituição de leis pelas quais se fixou um número determinado de horas. Netto e Braz (2006) acrescentam que, somado às pressões populares, o fato de a ampliação dos expedientes tornar a força produtiva “débil”, “improdutiva”, também foi decisivo para a alteração legal.

Como o capital nunca perde e sempre encontra soluções para quando sua lucratividade é ameaçada, o trabalhador mais uma vez sofre as consequências, agora não mais pelas extensas jornadas de trabalho, mas pela sua intensificação, que consegue extrair o mais valor absoluto da mesma forma que o procedimento anterior – o aumento da jornada de trabalho. Sobre o tema, Netto e Braz (2006) afirmam que, por meio de uma organização calcada na vigilância e no controle, os patrões conseguiram fazer com que, mesmo com a jornada de trabalho reduzida, os trabalhadores mantivessem uma produtividade acelerada. “Essa forma, que intensifica a exploração dos trabalhadores, desenvolveu-se amplamente a partir da chamada ‘organização (ou gerência) científica do trabalho’, que teve no taylorismo o modelo que mais se difundiu”. (Netto & Braz, 2006, p. 119)

Outro procedimento utilizado pelos capitalistas para incrementar a extração do trabalho excedente é a produção do mais valor relativo. Diferente do mais valor absoluto, é caracterizado pela redução do tempo de trabalho necessário – responsável pela reprodução e manutenção do trabalhador. Para isso, é necessário que o valor dos bens necessários para a subsistência do trabalho seja reduzido, o que se dá mediante a introdução de inovações tecnológicas.

Assim, o desenvolvimento das forças produtivas, potenciando a produtividade do trabalho, contribui para o aumento do tempo de trabalho excedente sem ampliação da jornada – e contribui, pois, para o acréscimo do excedente apropriado pelo capitalista. Compreende-se, então, por que o capitalista, pressionado pela resistência operária a não prolongar a jornada de trabalho, se interessa pelo desenvolvimento do conjunto das forças produtivas; ele encontra aí mais uma condição para aumentar o excedente. (Netto & Braz, 2006, p. 119).

De todas as formas, os capitalistas têm encontrado, ao longo dos séculos, maneiras para continuarem explorando os trabalhadores. Durante a industrialização isso aconteceu de diversas maneiras que procuramos demonstrar (trabalho infantil e feminino, ampliação das jornadas de trabalho e intensificação da produtividade). Nesse sentido, o capital industrial não deve ser compreendido como fruto de inovações tecnológicas e científicas, pois estas são apenas formas de potencializar a produção de trabalho excedente, mas apenas como um coadjuvante do processo.

O período marcado pela industrialização, momento de consolidação do capitalismo, não foge à regra daqueles fundamentados na lógica do capital: a exploração humana e, mais especificamente, do proletariado. Se quisermos estabelecer a fonte do capital industrial e sua gênese, devemos primeiramente compreendê-lo como oriundo de relações de exploração que têm na maquinaria apenas uma forma de intensificação. O protagonista continua sendo o trabalhador expropriado dos meios produtivos, “livre” e explorado.

Com o aprimoramento da exploração de mais-valia proporcionada pelo uso de tecnologias, o antagonismo entre as classes se acirra ainda mais. Do ponto de vista das relações, isto significa a consolidação de regularidades de respostas que permitem a perpetuação das relações de produção postas. Um dos mecanismos que permitem tal fato é a disseminação da ideologia burguesa, como veremos a seguir.

1.3 Enfim a burguesia chega ao poder

Enquanto na Inglaterra dos anos 1780 acontecia a Revolução Industrial, paralelamente, na França, ocorria o principal acontecimento que marcava a chegada definitiva da burguesia ao poder: a Revolução Francesa. De acordo com Hobsbawm (2015):

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o “explosivo” econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789 [...]. (Hobsbawm, 2015, p. 38)

Como podemos perceber, as grandes transformações do século XVIII não se deram ao acaso e nem em episódios descontextualizados. “A tomada de poder pela burguesia, cujo marco emblemático é de 1789, não constitui mais que o desfecho de uma luta de classes plurissecular” (Netto & Braz, 2006, p. 35). Todo esse processo de transformação da ordem ocorreu, paralelamente, a incorporações de novas ideias e concepções correspondente às necessidades materiais daquele período em que, segundo Hobsbawm (2015), a Revolução Francesa tinha seu ponto de partida.

Em 1776, Adam Smith, teórico conhecido como o “Pai” do liberalismo econômico, escreveu sua obra mais famosa: *“Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações”*, em que, contrapondo-se às ideias econômicas dominantes, defende a liberdade como pressuposto para a riqueza de um país. Enquanto para os mercantilistas do século XVIII a riqueza da nação deveria ser medida pela quantidade de ouro e prata acumulada, para o estudioso, ela deve ser compreendida como produto dos bens consumíveis que advêm do trabalho, o qual, para ser cada vez mais produtivo, deve ter a liberdade econômica como um pressuposto imprescindível (Huberman, 1981).

Antes de Smith formular sua teoria, os fisiocratas já combatiam a política mercantilista na França defendendo o comércio livre, porém, identificavam no trabalho proveniente da terra a fonte de prosperidade.

Os fisiocratas chegaram à sua fé no comércio livre por um caminho indireto. Acreditavam, acima de tudo, na inviolabilidade da propriedade privada, particularmente na propriedade privada da terra. Por isso acreditavam na liberdade – o direito do indivíduo fazer de sua propriedade o que melhor lhe agradasse, desde que não prejudicasse a outros. Atrás da sua argumentação a favor do comércio livre está a convicção de que o agricultor devia ter permissão para produzir o que quisesse, para vender o que desejasse. Naquela época, não só era proibido mandar cereais para fora da França sem pagar impostos, como o próprio trânsito do produto de uma parte do país para a outra era taxado. (Huberman, 1981, p. 150)

Percebe-se, pois, que os contrapontos existentes entre mercantilistas e liberais são oriundos basicamente de pressupostos divergentes referentes à fonte de riqueza de um país.

Nota-se também que as novas ideias, provenientes das inovadoras relações materiais postas, já não correspondiam a um regime político absolutista, controlador e centralizador, o qual começa a se colocar como um empecilho à nova classe emergente burguesa. Além disso, o feudalismo já se encontrava em crise e, com o desenvolvimento do comércio, suas contradições ficaram ainda mais evidentes, construindo assim o alicerce para a Revolução Francesa.

Desse modo, tanto os fisiocratas quanto os liberais, apesar de possuírem distintos fundamentos, contribuíram significativamente para a instauração da nova ordem que estava por vir, e os burgueses “encontraram a expressão de suas necessidades no campo econômico, nos escritos dos fisiocratas de Adam Smith”. (Huberman, 1981, p. 160)

Em um processo plurissecular, a própria nobreza foi tomando medidas que posteriormente acabaram por fomentar a Revolução. De acordo com Netto e Braz (2006), como resposta às rebeliões protagonizadas pelos camponeses revoltados com a imensa carga tributária que reincidia sobre seu trabalho, os nobres resolveram centralizar o poder, fundando o Estado Absolutista que possuía sua própria força armada, aparelho burocrático e fiscal. Porém, as medidas centralizadoras do poder trouxeram consequências para os Senhores Feudais que individualmente tiveram seus poderes diminuídos frente aos interesses da classe burguesa.

A burguesia foi então a grande beneficiada com a instituição do Estado. Com o estabelecimento de um sistema fiscal único, ela ficava isenta das taxas e dos impostos instituídos pelos Senhores Feudais, como por exemplo, o pagamento de pedágio, tendo assim

livre circulação e possibilidades ampliadas de comercialização. Outro fato é que esse Estado Absolutista deveria ainda dar conta dos gastos da nobreza, tendo encontrado entre seus principais financiadores a classe burguesa. Diante disso, o Rei poderia entrar em conflito com um ou outro Senhor Feudal isoladamente, mas contra a classe financiadora, a chance de isso acontecer era bem menor. Enquanto financiava os gastos exorbitantes do Estado, a burguesia tinha seus privilégios e interesses contemplados. (Netto & Braz, 2006, p. 83).

Todavia, conforme nos esclarecem Netto e Braz (2006), por mais que o Rei e a burguesia se encontrassem em posições aliadas, um financiando e o outro favorecendo interesses e privilégios, ainda existiam contradições entre interesses. A manufatura, que vinha se desenvolvendo cada vez mais, não poderia continuar evoluindo tendo a estrutura do Estado Absolutista como base. “Na sociedade, surgiam forças produtivas que exigiam novas relações (capitalistas, burguesas), mas estas eram travadas pelo Estado Absolutista (que condensava relações de produção feudais). Sobreveio a Revolução Burguesa.” (Netto & Braz, 2006, p. 84).

A burguesia então, percebendo que o Estado Absolutista, por seus pressupostos centralizadores e mercantilistas, não poderia mais servi-la diante de seus interesses oriundos das novas relações produtivas, além de considerar o fato de que, mesmo sendo ela a classe financiadora do Rei e que o capitalismo estivesse em ascendência e em vias de consolidação, quem se mantinha com o prestígio e o poderio político eram os monarcas e os nobres, aliou-se aos trabalhadores artesãos e camponeses para a derrubada da ordem hegemônica. Para os burgueses, os nobres não passavam de parasitas da sociedade, pois além de não trabalharem a terra, também não se dedicavam aos negócios e, portanto, não tinham função econômica: “recebiam sem dar” (Huberman, 1981, p. 158).

Para a crescente burguesia os regulamentos, restrições e contenções do comércio e indústria, a concessão de monopólios e privilégios a um pequeno grupo, os obstáculos ao progresso criados pelas obsoletas e retrógradas corporações, a distribuição desigual dos impostos, continuamente aumentados, a existência de leis antigas e a aprovação de novas sem que fosse ouvida, o grande enxame de funcionários governamentais bisbilhoteiros e o crescente volume da dívida governamental – toda essa sociedade feudal decadente e corrupta – era a casca que devia ser rompida. (Huberman, 1981, p. 159)

Por outro lado, os camponeses, que junto com a burguesia e os artesãos formavam o chamado Terceiro Estado, já estavam saturados de tantos impostos que recaíam em suas costas desde a época do poderio absoluto do Senhor Feudal, situação que teve seu agravamento com a instituição do Estado Absolutista. De acordo com Huberman (1981), cerca de 80% de seus ganhos eram destinados ao pagamento de taxas e impostos instituídos pelo Primeiro e Segundo Estado – clero e nobreza, respectivamente. Ou seja, a França do século XVIII encontrava-se embargada em revoltas e insatisfações.

Frente ao cenário, os trabalhadores artesãos, os camponeses e a burguesia se uniram em prol de um objetivo em comum: extinguir o Estado Absolutista, que sugava os trabalhadores com cargas tributárias exorbitantes e limitavam atividades econômicas da burguesia. Porém, essa união se deu de forma substancialmente oportunista. Em um primeiro momento, trabalhadores e burguesia se associaram por interesses comuns, mas, posteriormente, formaram dois grupos consideravelmente antagônicos. Por fim, a burguesia foi quem mais lucrou com a Revolução e constituiu o grupo que verdadeiramente teve sua vida modificada, enquanto os trabalhadores artesãos e, principalmente, camponeses, continuaram na mesma situação desprivilegiada.

Em 1789 a Revolução Francesa tem seu marco legal e da união oportunista entre burguesia e trabalhadores resultou a transformação daquela ordem. O privilégio do nascimento, típico da monarquia, deu lugar ao privilégio do dinheiro.

Assim, embora tenhamos o ano de 1789 como o fim oficial do Feudalismo, sabemos, como já mencionado no início, que a Revolução Francesa foi o cume de um processo plurissecular. Antes de a burguesia triunfar com a queda da Bastilha, na França, em 14 de julho de 1789, a Reforma Protestante e a Revolução Gloriosa de 1689, acontecidas na Inglaterra, já abriam espaço propício para essa vitória, demonstrando que, ao contrário do que se pensa, as transformações sociais, políticas e econômicas não acontecem no vazio e nem são fruto da genialidade ou da perversidade dos indivíduos isoladamente, mas consequências de um momento histórico, de uma materialidade posta, enfim, de uma totalidade (Huberman, 1981).

Por fim, o Feudalismo estava superado e não só na França, mas em todos os países conquistados pelas tropas napoleônicas. O capitalismo se instaurou e a velha ordem, mesmo que não extinta definitivamente, passou a ocupar o plano de fundo de uma economia voltada

para o capital e sua acumulação. Novas relações de trabalho, de produção e interpessoais foram construídas e o mundo mudou.

1.4 A apropriação capitalista

Sabendo-se que, a partir de uma análise fundamentada pela dialética, os processos históricos não devem ser compreendidos como lineares, acreditamos ser importante a ressalva de que, apesar de demarcamos o início e o fim de períodos a partir de datas que se referem aos acontecimentos marcantes daquele momento, o que tem favorecido a didática, não podemos afirmar que um período se inicia ou se encerra tão pontualmente. Com a queda do Feudalismo, por exemplo, entendemos que oficialmente a acumulação primitiva tem seu fim dando lugar à apropriação capitalista que se instaura e protagoniza os séculos seguintes até o atual. Porém, o que notamos a partir de uma análise dialética e histórica dos fatos é que já durante o Feudalismo existiram expressões de relações capitalistas em sua gênese, como o comércio e o próprio início da industrialização.

Antes da entrada dos comerciantes mercadores nas relações de troca, estas eram constituídas em um processo chamado de *produção mercantil simples*, caracterizada pela troca entre mercadorias, uma relação imediata que tinha no dinheiro apenas um intermediário. De acordo com Marx (2013), vendia-se para depois comprar e a isso Netto e Braz (2006) acrescentam que:

Originalmente, esse tipo de produção não implicava relações de exploração: o camponês trabalhava solidariamente com membros da sua família e o mestre-artesão compartilhava as condições de trabalho e vida de seus aprendizes e jornaleiros (as corporações eram, também originalmente, associações de pares: aprendizes e jornaleiros seriam os futuros mestres). Ademais, esse tipo de produção destinava-se basicamente a um mercado restrito, quase sempre em âmbito local, no qual os produtores conheciam as necessidades dos compradores. (Netto & Braz, 2006, p. 91)

Com isso podemos identificar dois fatores característicos da *produção mercantil simples*: a não existência da exploração do homem pelo homem e a destinação da produção a um mercado restrito e limitado ao âmbito local, em que o objetivo era a satisfação de necessidades, ou seja, o consumo, sendo o valor de uso da mercadoria a sua finalidade. Conforme Marx (2013) esclarece, nesse tipo de relação, a finalidade está na apropriação da

mercadoria e não na circulação do dinheiro, que é utilizado apenas como meio para mediar a venda e a posterior compra.

Com a entrada dos comerciantes e mercadores nas relações de troca, ainda durante o Feudalismo, o processo comercial modifica-se consideravelmente e torna-se mais complexo. As trocas não estão mais destinadas às necessidades e, além de o comerciante e o mercador não estarem inseridos nos processos produtivos, diferente dos artesãos e camponeses, comercializavam as mercadorias não para satisfazer suas necessidades, mas sim para a obtenção de lucro: compravam por um valor e vendiam por outro maior, lucrando, acumulando e dando origem ao capital comercial. Assim temos o início da apropriação capitalista.

Enquanto na produção mercantil simples a relação entre as partes envolvidas na troca poderia ser descrita pela fórmula mercadoria elaborada por Marx (2013): mercadoria (m) – dinheiro (d) – mercadoria (m), isto é, a venda da mercadoria para a compra de outra mercadoria, agora, com os comerciantes e mercadores fazendo parte do processo, temos o seguinte esquema: dinheiro (d) – mercadoria – dinheiro acrescido (d'). É esse dinheiro acrescido pelo lucro que chamamos de capital. “O capitalista só libera dinheiro apenas com a ardilosa intenção de recapturá-lo. O dinheiro é, portanto, apenas adiantado” (Marx, 2013, p. 225).

E essa produção mercantil capitalista tem seu início, pois, com a transformação do dinheiro em capital, mas não se encerra aí, vai se desenvolvendo até chegarmos ao capitalista de fato e sua principal atividade: a extração de mais valor. Divergindo das atividades dos comerciantes e mercadores, o lucro do capitalista não advém da circulação do dinheiro que volta para ele acrescido pelo lucro, mas sim da exploração humana. Os meios de produção que antes, durante a produção mercantil simples e no início da produção capitalista, pertenciam aos produtores diretos, são a partir daí propriedade privada dos burgueses, que não participam do processo produtivo, mas que compram força de trabalho por meio de salários.

Sobre o assunto, Netto e Braz (2006) afirmam que tanto comerciantes como capitalistas têm o objetivo da lucratividade, porém, enquanto o lucro dos primeiros advém da diferença entre o valor pago e o valor recebido pela mercadoria vendida, para o capitalista o lucro vem da intervenção da força de trabalho, ou seja, quem o gera é o trabalhador a partir do seu trabalho excedente, já explicado anteriormente. Assim, “o que especifica a produção

mercantil capitalista é o fato de ela se fundar sobre o trabalho assalariado” (Netto & Braz, 2006, p. 94).

Conforme Marx (2013), o capitalista paga ao operário um salário que tem seu valor respaldado em duas necessidades: subsistência do trabalhador e seu desenvolvimento social. Entretanto, o valor pago não corresponde àquele que ele gera para a indústria por meio da sua produção. Poucas horas da sua jornada de trabalho pagam o salário recebido e o que resta – o excedente – é apropriado pelo capitalista, em um processo que tem sido chamado de apropriação de mais valor, pressuposto da apropriação capitalista.

Por agora, o que importa sublinhar é que a produção mercantil capitalista, à diferença da produção mercantil simples, assenta na exploração da força de trabalho, que o capitalista compra mediante o salário. Os ganhos (lucros) do capitalista, diferentemente dos ganhos do comerciante, não provêm da circulação: sua origem está na exploração do trabalho – reside no interior do processo de produção de mercadorias, que é controlado pelo capitalista. (Netto & Braz, 2006, p. 93)

O principal ponto da produção capitalista está na relação de trabalho fundamentada no trabalho assalariado, ou seja, exige como pressuposto uma força de trabalho livre, expropriada dos meios de produção e que, por necessidade de subsistência, esteja disposta a se vender. E é aqui que podemos identificar a gênese de uma sociedade respaldada na divisão de classes.

As classes fundamentais do modo de produção capitalista, assim, determinam-se pela propriedade ou não dos meios de produção: os capitalistas (a classe capitalista, a burguesia) detêm essa propriedade, enquanto o proletariado (o operariado, a classe constituída pelos produtores diretos) dispõe apenas da sua capacidade de trabalho e, logo, está simultaneamente livre para/compelido a vendê-la como se vende qualquer mercadoria. (Netto & Braz, 2006, p. 95).

Sendo assim, uma sociedade classista pressupõe dois sujeitos determinados historicamente: o burguês capitalista, dono dos meios de produção e o trabalhador que, expropriado dos meios de produção, encontra-se livre para vender sua força de trabalho.

Ao compreendermos a gênese e as condições que propiciaram o desenvolvimento do capitalismo, podemos refutar veementemente ideias liberais e neoliberais, arraigadas em discursos ideológicos que pretendem e conseguem, frequentemente com sucesso, distorcer a realidade, impedindo que a parcela majoritária da população compreenda as verdadeiras

relações que embasam a nossa organização social e, conseqüentemente, impossibilitam um enfrentamento eficiente e voltado para os alvos certos.

Compreender todo esse processo histórico que fundamenta nossa forma de sociabilidade atual é imprescindível para que possamos analisar qualquer tipo de fenômeno que tem se dado a partir da sociedade burguesa marcada pela luta de classes, dentre eles a formação humana, assunto que será abordado a seguir.

2. CAPITALISMO, CLASSE SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA.

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.
 É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário.
 E agora não contente querem privatizar o conhecimento,
 a sabedoria, o pensamento que só à humanidade pertence.
 (Bertold Brecht)

Séculos passados do capitalismo comercial e industrial, hoje temos outras configurações para esse sistema, que se reinventa cada vez mais rápido, e que fundamenta fenômenos sociais subjacentes a essa forma de organização das condições objetivas de vida.

Um desses fenômenos consequentes do modo de produção capitalista é, de acordo com Netto (2012), a chamada “questão social”. Relativamente novo, “questão social” é um termo empregado há cerca de 200 anos que se encontra atrelado ao inédito fenômeno social trazido pela industrialização do século XVIII: o pauperismo.

Nunca vista antes em tamanhas proporções e inéditas circunstâncias, a pauperização advinda do acirramento do capitalismo na sua fase industrial é significativamente divergente daquela presente durante os períodos precedentes. Isso porque o pauperismo, durante os períodos de acumulação primitiva, estava ligado à escassez, ou seja, ao pouco desenvolvimento da força de trabalho que impossibilitava a fartura. O que acontece a partir da industrialização é uma das grandes contradições do sistema capitalista, pois, ao mesmo tempo em que desenvolveu meios e instrumentos de trabalho capazes de produzir riqueza social em larga escala, na mesma proporção, devido aos pressupostos em que essa produção encontra-se arraigada - acumulação e concentração de capital -, a pobreza relativa e absoluta cresceu e a “questão social” tornou-se uma realidade.

Conforme nos explica Netto (2012), após os movimentos sociais que marcaram o ano de 1848, a burguesia distanciou-se significativamente das ideias progressistas, impedindo, inclusive, que seus intelectuais aliados pudessem compreender e disseminar a estreita relação entre economia e sociedade.

A partir da transformação dos ideários progressistas da burguesia em ideias conservadoras da ordem vigente, a “questão social”, isto é, as demandas que surgem das consequências do capitalismo sobre a população, passam a ser entendidas de forma naturalizada e onipresente. Em outras palavras, começa a imperar a noção de que o

pauperismo é um fenômeno universal, inerente a qualquer sociedade e que, substancialmente, não está atrelado ao capitalismo em si, mas à própria essência humana.

A partir desse entendimento da “questão social” que a desvincula do seu sistema criador, seu enfrentamento não tem se dado mais em um âmbito revolucionário, mas sim reformista. Entretanto, como acrescenta Netto (2012), as vanguardas sindicais dos movimentos sociais de 1848 persistiram em sua concepção de que a sociedade burguesa é o cerne do pauperismo. Corroborando a isso, em 1867, Marx escreve *O Capital* revelando “a questão social e seu caráter corolário necessário do desenvolvimento capitalista” (Netto, 2012, p. 06).

Marx (2013) demonstra, por meio de sua análise, que a “questão social” tem origem certa na exploração e que em sua totalidade está ligada a componentes históricos, políticos e culturais, por isso a necessidade de compreendê-la por meio de mediações específicas e temporais, situando-a em um contexto histórico.

Nesse sentido, de acordo com Netto (2012), as três primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial, de 1945 a aproximadamente 1970, são consideradas as décadas de ouro do capitalismo, como é de se esperar de um período pós-guerra. Durante essas décadas a “questão social” oriunda dos séculos passados aparentemente desaparecera. Os países em crescimento e o capitalismo tendo seus dias de triunfo colaboraram para certa invisibilidade das contradições inerentes a esse sistema, que pareciam estar concentradas apenas nos países de Terceiro Mundo. Em 1970 tudo começa a mudar, primeiramente pela redução da taxa de lucro e a intensificação dos movimentos sindicais: era o momento que o capitalismo precisava, mais uma vez, se (re)inventar. Segundo Iamamoto (2008), nesse período percebem-se grandes transformações no processo produtivo e na gestão de trabalho no Brasil.

Tendo como ponto de partida a década de 1970, inicia-se o período de globalização tendo como doutrina filosófica o neoliberalismo, a qual limita a ação do Estado em manter a ordem e o cumprimento das leis, não podendo intervir no âmbito socioeconômico. Assim sendo, sob as novas exigências de um capital globalizado e financeiro, a relação entre sociedade e Estado é modificada consideravelmente.

Para Netto (2012), é nesse momento pós-fordismo que o capitalismo assume de fato a sua não vocação para o compromisso social e que se dá início ao capital globalizado e transnacional, haja vista as condições estatais não intervencionistas postas, o que traz grandes consequências para os países, principalmente os emergentes.

A abertura abrupta da economia nos países da periferia dos centros mundiais, conforme orientação dos organismos multilaterais, tem redundado na ampliação do déficit da balança comercial, no fechamento de empresas nacionais, na elevação das taxas de juros e no ingresso maciço de capitais especulativos. As importações substituem parte da produção nacional, em um verdadeiro processo de “substituição das importações”. A economia passa a mover-se entre a reestruturação de sua indústria e a destruição de parte do aparato industrial que não resiste à competitividade dos grandes oligopólios e à grande expansão das exportações e importações. (Iamamoto, 2008, p. 142)

Dadas tais condições, é nesse período, após as décadas de ouro do capitalismo e sua reestruturação, que a “questão social” reaparece, porém, sendo compreendida, equivocadamente, como algo novo. Nesse sentido, Iamamoto (2008) nos esclarece que:

As marcas históricas persistentes, ao serem atualizadas, repõem-se, modificadas, ante as inéditas condições históricas presentes, ao mesmo tempo em que imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos. O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais do presente. (Iamamoto, 2008, p. 128)

Então, conforme pontua Netto (2012), o que temos desde a década de 1970 não é uma nova “questão social”, mas sim novas expressões originárias do período industrial, pois a sociedade capitalista, ao passo que se desenvolve, institui expressões sociopolíticas diferenciais e mais complexas que as formas precedentes, as quais são “correspondentes à intensificação da exploração que é sua razão de ser” (Netto, 2012, p. 10). Por isso, a necessidade de se compreender a “questão social” como inserida em um contexto cultural, histórico, político e social em que cada uma de suas expressões corresponde a um sistema de mediações. Portanto, precisamos levar em consideração as transformações ocorridas a partir daquele momento histórico para aprofundarmos nossa compreensão.

Ainda segundo Netto (2012), essas transformações têm como marca a revolução científica, informacional e a invenção e o aprimoramento de microtecnologias, todas corroborando para especulações sobre o fim da sociedade de trabalho e da classe proletária. Essa nova configuração do capital pode ser compreendida por três novos procedimentos inerentes à reestruturação burguesa: a flexibilização do trabalho, a desregulamentação estatal e a privatização.

Os dois primeiros procedimentos dizem respeito às novas relações de trabalho e de mercado caracterizadas pela autonomia mercadológica frente ao Estado, fato que possibilita a expansão e a mobilidade espaço-tempo, alicerces da globalização, além de serem também responsáveis pela hipertrofia das atividades “financeiras autonomizadas de controle estatal” (Netto, 2012, p. 13). Também temos, a partir desse período, as chamadas “fábricas difusas”, caracterizadas pela mobilidade do polo produtivo entre países. Tudo isso ocasionou o que Netto (2012) chamou de economia do trabalho vivo, dando origem ao já famigerado exército de reserva industrial, ou seja, o desemprego estrutural. Em relação ao tema, Iamamoto (2008) acrescenta que os investimentos especulativos do capital financeiro são acrescidos em detrimento daqueles destinados ao processo produtivo, proporcionando o agravamento da “questão social”.

Netto (2012), por sua vez, afirma que o que temos depois de todas essas mudanças é uma sociedade respaldada no desemprego e na informalidade, em que os grandes capitalistas vêm constituindo uma grande hegemonia do capital financeiro globalizado e concentrador de poderio econômico e político. É o que o autor chama de tardo-capitalismo, que diverge consideravelmente de todos os períodos anteriores já tratados, especialmente por transferir suas características da ordem econômica para a ordem de todas as relações culturais. De acordo com Netto (2012), mesmo que a sociedade burguesa não possa ser intitulada como sociedade do consumo, de fato a sua cultura é do consumo e acrescenta que “a imediatividade da vida social planetária mercantilizada é proposta como a realidade, não por acaso, a distinção epistemológica clássica entre aparência e essência é desqualificada”. (Netto, 2012, p. 17)

Assim, o capitalismo, por seus interesses, consegue deslegitimar qualquer tipo de análise teórica que tenha a pretensão de ir além da aparência dos fenômenos, acusando-a de totalitária e mantendo um “dado” empírico em sua singularidade e a distância da totalidade a qual está posta como realidade. É o que vemos nas correntes pós-modernas, que rompem com o Iluminismo da Modernidade e propõem pautas irracionais, servindo de base auxiliar para a lógica cultural do capitalismo contemporâneo e encobrendo as verdadeiras relações que produzem a nossa realidade. Contribuindo para essa discussão, Iamamoto (2008) salienta que “a tensão entre o movimento da realidade e as representações sociais que o expressam estabelece descompasso entre o ser e o parecer. Atualiza fetichismo e mistificações que encobrem as desigualdades e sua reprodução social”. (Iamamoto, 2008, p. 129)

Diante dessas circunstâncias, Netto (2012) estabelece que a flexibilização, a desregulamentação e a privatização são a expressão das grandes vitórias do capitalismo, tendo no âmbito cultural sua correspondência através do pós-modernismo. E, obviamente, uma vez instituída a vitória capitalista, o trabalhador colhe sua parte, a contradição de todo o desenvolvimento: diminuição dos postos de trabalho, do salário e ataques ao sistema de seguridade social. Ou seja, nenhuma vitória do grande capital pode trazer benefícios aos trabalhadores, pelo contrário.

O que se constata é que a pauperização absoluta e a relativa, conjugadas ou não, *cresceram*, mesmo que diferencialmente, *para a maioria esmagadora da população do planeta* (constatações verificáveis até nos documentos do Banco Mundial a partir de 1991 e nos vários relatórios do PNUD, especialmente a partir de 2005). (Netto, 2012, p. 22)

Portanto, as grandes reformas engendradas para a perpetuação do capitalismo na verdade apenas modificaram as expressões da exploração, a “questão social”, pois tanto as jornadas de trabalho quanto sua intensificação se prolongaram; além do mais, a discrepância entre a renda do capitalista e a do trabalhador cresce de maneira absurda. Uma vez dadas essas condições, o trabalho domiciliar, antes extinto da Inglaterra na consolidação da industrialização, agora é realocado, cabendo ao trabalhador a extensão, para seu domicílio, do ambiente de trabalho.

Outro ponto trazido por Netto (2012), além das consequências explícitas da reestruturação do sistema sobre o trabalhador, é o que o autor chama de “barbárie do tardo-capitalismo”. Ele afirma que, embora o capitalismo tenha propiciado o desenvolvimento de forças produtivas em um nível capaz de aperfeiçoar a relação entre sociedade e natureza, utilizou-se de meios bárbaros para isso. Ao longo do desenvolvimento desse sistema, o que o estudioso constata é que, nas últimas décadas marcadas pela globalização, pela flexibilização e pela reestruturação, o capitalismo tenha assinado um decreto de impossibilidade civilizatória, a instauração de uma crise na sociedade, que tem sido enfrentada por dois elementos: a guerra com o aumento da carga repressiva do Estado e o assistencialismo.

Ainda conforme o autor nos explica (Netto, 2012), a guerra sempre foi, na história do sistema capitalista, um meio para o enfrentamento das crises por dois motivos: destruição das forças produtivas e fortalecimento da indústria bélica. Entretanto, a guerra que antes era deflagrada em níveis internacionais, hoje se reflete em um estado permanente dentro de um

mesmo país, o que, no caso do Brasil, aumenta o poder repressivo do Estado sobre a “classe com maior tendência” à criminalidade – exemplo disso é que nos últimos anos tem se discutido exaustivamente a redução da maioria penal, contribuindo, conseqüentemente, para um mercado em que as empresas destinadas à vigilância e à segurança encontram grandes demandas.

Contudo, essa não é a única saída encontrada pelo capital para driblar a “questão social”. Netto (2012) pontua que somados ao aumento da repressão do Estado sobre as “classes perigosas” estão o assistencialismo e a nova filantropia, meios reformistas utilizados para lidar com a pauperização produzida pela sociedade burguesa. Esse fato pode ser identificado pela análise da Declaração de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo é, dentre outros, combater a extrema pobreza. Netto (2012) afirma existir um “minimalismo” frente à “questão social maximizada”, que é o caso também dos programas de transferência de renda mínima, em que não se põe em cheque a sociedade burguesa. “A articulação orgânica de repressão às ‘classes perigosas’ e assistencialização minimalista das políticas sociais dirigidas ao enfrentamento da ‘questão social’ constitui uma face contemporânea da barbárie”. (Netto, 2012, p. 29)

Com isso, o que podemos perceber é que nas últimas décadas a intensificação da concorrência dada pelas condições propiciadas pelo neoliberalismo permitiram que os grandes capitalistas engendrassem modificações capazes de otimizar a lei geral da acumulação.

De fato, todas as facilidades dadas ao grande capital significaram, ao longo da história e, especialmente, nas últimas décadas, uma derrota para os trabalhadores, que têm perdido seus empregos, estendido seu ambiente de trabalho para seu domicílio, além de perderem direitos trabalhistas, etc. Mas o que mais nos chama a atenção, a partir de um viés marxista, é o fato de que as características de um sistema de produção estão sendo inseridas na sociedade para além do mercado e das relações econômicas, adentrando todos os ramos da vida social, seja nas fábricas e nas empresas, nas escolas e na família, inclusive tendo a mídia colaborado diariamente para a manutenção da ideologia hegemônica e para a pós-modernidade, servindo de linha auxiliar do grande capital.

Tais processos atingem não só a economia e a política, mas afetam as formas de sociabilidade. Esse cenário, de nítido teor conservador, atinge as formas culturais, a subjetividade, as identidades coletivas, erodindo projetos e utopias. Estimula um clima de incertezas e desesperanças. A debilidade das redes de sociabilidade em sua

subordinação às leis mercantis estimula atitudes e condutas centradas no indivíduo isolado, em que cada um “é livre” para assumir riscos, opções e responsabilidades por seus atos em uma sociedade de desiguais. (Iamamoto, 2008, p. 144)

Como consequência desses fatos, temos uma sociedade alienada, sem consciência de classe e que não compreende a luta entre elas, comumente afirmando que essa oposição não passa de invenção da “esquerdalha”, naturalizando a exclusão e o pauperismo. De fato, vemos a representação de uma realidade em que, de um lado, temos o enfraquecimento das lutas sociais que almejam transformar a ordem; e de outro, notamos o acirramento da velha “questão social”, inerente à sociedade burguesa sem qualquer medida efetiva para suprimi-la. (Netto & Braz, 2006)

Assim, o que temos é uma sociedade fundamentada em determinados princípios organizativos que, no que tange a formação humana, oferece significações mediadoras na relação entre o homem e o mundo ao qual pertence. Isto é, significações que são a representação de circunstâncias específicas que mantém e perpetuam o modo hegemônico de produção, e de onde se origina o sujeito enquanto indivíduo concreto sócio histórico.

Para que possamos compreender a relação intrínseca existente entre a forma de organização da nossa sociedade e a formação do indivíduo, se faz necessário debruçarmo-nos sobre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural no que concerne o desenvolvimento do psiquismo humano.

2.1 O desenvolvimento do psiquismo humano

Distanciando-se de concepções idealistas, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreende o homem como um ser concreto e sócio-histórico, isto é, constituído a partir da materialidade na qual está posto e que deve ser analisado a partir de sua gênese histórica e mediada.

Desse modo, quando nos remetemos à formação humana na sociedade contemporânea, a “questão social”, ou seja, os fenômenos sociais que têm como gênese a concentração de capital nas mãos de uma parcela ínfima da população, acarretam particularidades ao desenvolvimento humano.

Todavia, buscar fundamentação teórica para a compreensão do homem e de sua subjetividade na teoria social e no método disseminado por Marx não é uma tarefa simples

por diversas razões, dentre elas a existência de interpretações equivocadas, reducionismos teóricos, incompreensão do método, etc. Contudo, apesar dos percalços, a Psicologia Histórico-Cultural tem se aplicado a essa tarefa e é a partir de suas contribuições e também dos estudos trazidos por teóricos seguidores de Marx que buscaremos alcançar o objetivo desta seção: compreender como se dá o processo de formação humana.

De acordo com Lucáks (2012), investigar a origem do homem como ser social a partir da crítica da economia política trazida por Marx é um paradoxo.

Por um lado, nenhum leitor imparcial de Marx pode deixar de notar que todos os seus enunciados concretos, se interpretados corretamente, isto é, fora dos preconceitos da moda, são ditos, em última análise, como enunciados diretos sobre certo tipo de ser, ou seja, são afirmações puramente ontológicas. Por outro lado, não há nele nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos; ele jamais se preocupa em determinar o lugar desses problemas no pensamento, em defini-los com relação à teoria do conhecimento, à lógica etc. de modo sistemático ou sistematizante. (Lucáks, 2012, p. 287)

Para o autor, o paradoxo existente entre compreender as contribuições de Marx para a então compreensão do homem exige uma interpretação mais aprofundada de sua teoria, isso porque Marx, em suas primeiras obras, ainda não tinha alcançado o imprescindível distanciamento necessário da dialética de Hegel. Nesse sentido, para Lucáks (2012), Feuerbach representa um grande salto qualitativo para a teoria marxista, uma vez que a retificação de suas teses constituiu-se em força propulsora para a transcendência da referida teoria de uma simples compreensão materialista para uma análise cientificamente rigorosa da sociedade capitalista.

O fato de Marx elencar as categorias econômicas como imprescindíveis para a compreensão de qualquer sociedade e dos homens que lhe dão vida não permite que suas contribuições sejam reduzidas ao mero “economicismo”, termo utilizado comumente pelos seus críticos rasos. Sobre isso, Lucáks (2012) acrescenta que:

No momento em que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surge – tanto no próprio homem como em todos os seus objetos, relações, vínculos, etc. – a dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base. (Lucáks, 2012, p. 292)

Portanto, a ênfase sobre as categorias econômicas nessa teoria apresenta-se como fundamental, pois é sobre elas que a transformação da base natural está determinada e em que, conseqüentemente, a ontologia do ser social encontra-se arraigada. Isso porque é a partir da ação orientada por objetivos – objetivada – sobre a natureza que temos o início da existência humana para além das características biológicas da espécie “*homo sapiens*”, ação essa que Marx denominou **trabalho**.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 255)

Assim, temos no trabalho a categoria essencial da ontologia do homem, pois é por seu intermédio que passa a existir o intercâmbio entre natureza e indivíduo, pondo em desenvolvimento potencialidades humanas latentes, as quais se tornam desenvolvidas e manifestas a partir do momento em que se rompe com a adaptabilidade típica dos animais e se colocam em funcionamento funções psicológicas superiores que tornam o homem capaz de transformar a matéria em prol das suas necessidades.

No que diz respeito à adaptabilidade dos animais sobre a natureza, contrapondo-se à sua transformação pelos homens, Engels (2004) explica que reações a certos estímulos externos estarão mais presentes quanto mais evoluído for o desenvolvimento do sistema nervoso. Ao observar o comportamento dos mamíferos, por exemplo, sendo esse o grupo em que o sistema nervoso encontra-se em um nível bastante elevado, podemos verificar algumas formas de comportamento em que a premeditação está presente, porém, “nem um só ato planejado de nenhum animal pode imprimir na natureza o selo de sua vontade” (Engels, 2004, p. 28). Portanto, mesmo que exista nos animais mais desenvolvidos certa premeditação da ação sobre a natureza, transformando-a e sendo transformado por ela, apenas o homem é capaz de modificá-la ao ponto de dominá-la, por sua própria vontade, a fim de satisfazer suas necessidades e objetivos.

Nesse sentido, Luria (1991) nos aponta que a primeira forma de atividade consciente está na fabricação de instrumentos, em que o homem não está agindo a fim de satisfazer uma necessidade imediata, mas desenvolvendo um instrumento que só terá sentido futuramente, quando ele conseguir abater sua presa, por exemplo.

Sendo assim, embora o trabalho seja “uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre homem e natureza” (Marx, 2013, p. 255), as bases em que essa atividade está sendo organizada, ou seja, as categorias econômicas pertencentes a cada momento histórico da humanidade, representam um tipo de organização e, conseqüentemente, de subjetividade humana, isso porque “a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva” (Duarte, 2013, p. 26), pois, “para que o objetivo final seja alcançado, faz-se necessária a mediação da atividade autocontrolada” (Duarte, 2013, p. 31).

Então, uma vez entendido que é na atividade sobre as condições objetivas de vida que o homem se funda, que põe em funcionamento faculdades mentais propriamente humanas e que, em suma, “o trabalho é uma atividade dirigida e controlada conscientemente pelo objetivo previamente estabelecido na consciência” (Duarte, 2013, p. 31), entender o funcionamento do psiquismo depende de compreendê-lo:

Na dependência do modo de vida do homem, da sua existência, o que implica estudar como se formam as relações vitais entre os homens em determinadas condições históricas e de que forma tais relações modificam sua estrutura, o que significa que não basta estudarmos o homem abstrato, mas a partir das condições que o constituem. (Leal, 2010, p. 89)

Portanto, faz-se necessário compreender o homem e sua constituição como produtos da totalidade na qual o indivíduo está imerso, o que vem sendo feito, na área da Psicologia, por estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

O caminho evolutivo percorrido pelas formas mais primitivas até a complexa vida humana abarca peculiaridades que foram significativamente estudadas pelo famoso neuropsicólogo soviético Alexander Romanovich Luria (1902-1977), que tinha como objetivo compreender como se deu o processo de evolução biológica do psiquismo até sua forma mais desenvolvida, a humana. Para isso, o autor traça um caminho da evolução psíquica detalhando gradualmente cada transformação biológica precedente ao patamar evolucionista posterior, o qual será adiante esboçado de maneira breve.

Conforme Luria (1991), enquanto os seres representantes da vida vegetativa, tendo como os membros primordiais as moléculas albuminosas, limitam-se a reagir apenas diante de influências bióticas de importância vital através do mecanismo denominado excitabilidade, a vida animal, na qual estamos incluídos, apresenta complexidades que envolvem outras formas de relação entre sujeito e objeto e que, também, variam quando estamos nos remetendo aos animais uni ou pluricelulares.

Ainda de acordo com o autor, os animais unicelulares, apesar de representarem um salto qualitativo com relação à vida vegetativa por apresentarem capacidade de reagir também a estímulos neutros e não bióticos que anunciam influências vitais pela substituição do mecanismo de excitabilidade pelo de sensibilidade proveniente de mudanças bioquímicas do protoplasma, mesmo assim ainda se encontram em uma escala evolucionista consideravelmente primitiva, diferenciando-se dos animais pluricelulares.

Para Luria (1991), nos animais pluricelulares já existem formas elementares do Sistema Nervoso, no caso, o Sistema Nervoso Reticular, caracterizado pela inexistência de extremidades cerebrais, ou seja, pela falta de um órgão dominante. Ele também esclarece que, com a emergência da vida terrestre, a dificuldade em se obter alimentos é maximizada, exigindo dos animais habilidades mais complexas que levaram a ocorrência de mudanças biológicas necessárias para sua adaptação ao meio. Uma dessas mudanças é o desenvolvimento do Sistema Nervoso em cadeia ou ganglionar – presente, por exemplo, nos vermes e insetos. Em outras palavras, pelas complexas mudanças pela sobrevivência, os animais foram se transformando biologicamente e desenvolveram a centralidade do Sistema Nervoso em gânglios frontais, compostos de células nervosas (neurônios), e também começou a existir, mesmo que de maneira primitiva, a memória biológica, proveniente de mudanças fisiológicas na síntese do RNA – ácido ribonucleico, o que torna possível, a partir de então, a conservação de habilidades adquiridas e sua transmissibilidade hereditária, tornando-se, pois, congênitas.

Já em relação aos animais vertebrados, Luria (1991) afirma que, por serem capazes de se reproduzirem em uma frequência muito abaixo dos animais menos desenvolvidos, a sua sobrevivência está atrelada à extinção ou não da espécie, o que significa a necessidade de desenvolvimento de formas mais complexas de existência. Temos, então, o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central e de comportamentos individualmente variáveis, aqueles que não são compartilhados pela espécie, pois dependem das demandas exigidas por cada situação vivenciada individualmente pelo animal, uma vez que “a necessidade de complexidade de

formas de orientação e aquisição de novas possibilidades de orientação individual levam a criação de órgãos nervosos novos, [...] o cérebro” (Luria, 1991, p. 50).

Então, com o desenvolvimento cerebral, o que temos, conforme afirma Luria (1991), é a capacidade de orientação dos animais vertebrados superiores antecedente ao ato em si, o que o autor denomina de comportamento intelectual, caracterizado pela elaboração de programas plasticamente variáveis de soluções para se chegar ao objetivo, mas que, apesar de serem considerados intelectuais e estarem presentes apenas nos vertebrados superiores, apresentam limitações como: ser completamente dependente de motivos biológicos, ser determinado por estímulos imediatos perceptíveis e ter como origem o código genético (instinto) ou a experiência imediata, dessa forma distinguindo-se da atividade intelectual humana.

Já com relação à atividade consciente do homem, Luria (1991) afirma serem histórico-sociais suas raízes, diferindo-se significativamente do comportamento intelectual animal em três aspectos principais: 1) não está atrelada a necessidades biológicas, por vezes até entra em conflito com elas; 2) não é determinada pelos estímulos imediatos e nem pelas experiências passadas; 3) tem como uma de suas fontes a experiência de toda a humanidade. Portanto, possuímos, como seremos humanos, peculiaridades e diferenças com relação aos animais, que implicam um desenvolvimento baseado no surgimento de novas funções psicológicas distintas das elementares, as quais têm sua gênese, especialmente, no trabalho social e na linguagem.

Entretanto, embora sejamos seres históricos e sociais e nosso psiquismo esteja arraigado na apropriação cultural, não podemos negligenciar o fato de sermos síntese de múltiplas determinações, dentre elas, o desenvolvimento biológico proveniente da evolução filogenética, o qual se apresenta como condição essencial para a formação humana. Luria (1991) traz contribuições científicas capazes de embasar nossa compreensão do homem como corpo biológico determinado historicamente, pois demonstra em seu estudo que mesmo as mudanças biológicas transmitidas hereditariamente são adquiridas conforme as necessidades das condições de vida objetiva.

Leontiev (1978a), por sua vez, também se debruçou sobre a questão evolucionista do psiquismo ao enfatizar as peculiaridades do nosso desenvolvimento a partir dos nossos antepassados diretos, os hominídeos, evidenciando a necessária distinção entre os conceitos de hominização e humanização, correlacionando diretamente a concretude da vida e as transformações biológicas e psíquicas.

2.1.1 Hominização *versus* Humanização

Para Leontiev (1978a), o conceito de hominização diz respeito ao processo evolutivo que tem como resultado o desenvolvimento biológico dos órgãos necessários para a transformação do animal em homem. De acordo com o autor, a história filogenética da humanidade aconteceu por etapas, as quais representam o caminho evolutivo percorrido pelos nossos antepassados até o surgimento dos *Homo Sapiens*.

O primeiro estágio dessa evolução, a “preparação biológica do homem”, tem como representantes os *Australopitecos*, que organizavam a vida de maneira gregária e que só conseguiam andar em posição ereta fazendo uso de utensílios rudimentares. Durante esse período a comunicação entre os membros dos grupos ainda acontecia por meios extremamente primitivos. Como representante desse estágio evolutivo temos a conhecida Lucy – nome dado a um esqueleto de cerca de 3,5 milhões de anos, um fóssil feminino encontrado no ano de 1974 na região africana da Etiópia, o qual, de acordo com as investigações, já se tratava de um animal bípede, com altura de aproximadamente 1.30 metros, com volume cranial de 450 cm³ (Gottlieb & Bodanese, 2008).

O segundo estágio, denominado por Leontiev (1978a) de “passagem ao homem”, corresponde ao aparecimento do homem de *Neanderthal*, o qual já possuía capacidades de fabricar instrumentos e que apresentava, ainda que de forma primitiva, formas de trabalho e de sociedade. De acordo com o autor (Leontiev, 1978a), é nesse momento que, pelo trabalho e pelo início da comunicação mais efetiva entre os membros dos grupos, começam a acontecer mudanças biológicas significativas, como o desenvolvimento do cérebro, das mãos, dos órgãos dos sentidos e da linguagem.

Quanto ao tema, Engels (2004) contribui ao afirmar que, a partir do momento em que nossos antepassados conseguiram atingir a posição permanentemente ereta para a marcha, suas mãos ficaram livres o suficiente para serem utilizadas em funções distintas das dos pés, adquirindo cada vez mais destreza e habilidades que foram transmitidas às novas gerações. Assim, ampliou-se significativamente a capacidade de trabalho até o momento em que “os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros” (Engels, 2004, p. 18), e dessa necessidade desenvolveram-se os órgãos da fala. Assim, em uma relação dialética não de negação, mas de superação, outros órgãos foram tornando-se também mais evoluídos enquanto a vida se complexificava cada vez mais.

Primeiro pelo trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E, à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos de sentido. (Engels, 2004, p. 20)

Por fim, a hominização tem seu terceiro e último estágio com o aparecimento dos membros da espécie *Homo Sapiens*, os quais, a partir do caminho evolutivo percorrido pelos seus antepassados, encontram-se dotados de toda a preparação biológica necessária para a transformação humana e, com isso, passam a organizar seus modos de produção e reprodução da vida de maneira mais complexa, condizente com suas novas capacidades.

Para Leontiev (1978a, p. 264), “a hominização, enquanto mudança essencial na organização física do homem termina com o surgimento da história social da humanidade”. Portanto, quando os homens passam a viver em sociedade libertam-se parcialmente das mudanças biológicas transmitidas hereditariamente, tendo sua evolução regida, primordialmente, pelas leis sócio-históricas.

O homem não está, evidentemente, subtraído ao campo de acção das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológica. (Leontiev, 1978a, p. 264)

Assim, a hominização enquanto processo evolutivo, embora imprescindível para o desenvolvimento humano, por si só é incapaz de nos trazer explicações acerca das características exclusivas do gênero humano; o que equivale a dizer que, enquanto que para compreender os traços que caracterizam o homem enquanto espécie, é necessário considerar os códigos transmitidos geneticamente, o conhecimento referente ao gênero humano só é possível de ser adquirido por meio da apropriação daquilo que já foi produzido pelos outros homens. Duarte (2013) esclarece que as características do organismo humano são apenas pré-condições para o desenvolvimento humano, porém não são elas que determinam seus limites, conteúdos e direção.

Dessa forma, para Leontiev (1978a), os homens são regidos por duas leis: a biológica, em que nossos órgãos se adaptam mediante as necessidades, e as leis sócio-históricas, as quais

produzem essas necessidades. Sendo assim, ainda conforme esclarece o autor, ao nascermos, somos apenas candidatos à humanidade, mas nos tornamos de fato humanos a partir do desenvolvimento psíquico proporcionado pela apropriação dos bens materiais e intelectuais já produzidos pelas gerações precedentes, que põem em movimento nossas funções psíquicas provenientes da filogênese, transformando-as em superiores ou, dito de outra forma, humanizadas.

2.1.2 Funções Psicológicas Humanas

De acordo com Martins (2013), Vygotsky, ao utilizar o termo função para designar faculdades mentais constituintes do psiquismo, recorre ao conceito de função utilizado por duas áreas do conhecimento: Sociologia e Matemática.

Na Sociologia as funções sociais desempenhadas por cada indivíduo dependem de um todo maior, a sociedade. Por exemplo: a função de pai só se realiza com a existência de um filho. Transpondo essa ideia para a compreensão do funcionamento psicológico, entender funções psíquicas exige que nos remetamos, como objeto de análise, aquilo que existe fora do sujeito, para que não cometamos o equívoco comum de explicar o indivíduo por ele mesmo, resultando no famigerado psicologismo, linha auxiliar da política neoliberal. Já na Matemática, conforme explica Martins (2013), o termo função implica a interdependência de variáveis.

Portanto, ao falar de funções, Vygotsky não faz qualquer menção ao funcionalismo, mas sim à necessidade de compreender essas ações mentais para além da individualidade de cada um e como instâncias interdependentes que não se explicam por si só. Martins (2013) ainda pontua que a dicotomia existente entre funções psíquicas elementares e superiores só existe por uma questão de didática, pois na verdade ambas devem ser entendidas como interdependentes e formadoras essenciais de uma unidade maior: o psiquismo humano, sendo as elementares aquelas que se manifestam antes de termos acesso à cultura e as superiores, oriundas da transformação qualitativa que sofrem as elementares a partir da apropriação cultural das objetivações humanas, as quais se realizam por meio da internalização dos signos por intermédio da linguagem.

A linguagem assume assim lugar de destaque por ser compreendida como um sistema de signos que possibilita aos homens se apropriarem dos bens acumulados pela humanidade,

uma vez que esses elementos representam o pareamento da imagem e da palavra que a representa, promovendo assim a significação (Martins, 2013).

Desde que começamos a ter contato com a linguagem compartilhada em nosso meio de vida, somos capazes de estabelecer relações com os objetos de maneira completamente distinta da dos animais, pois, enquanto estes mantêm as imediatas com o mundo externo, motivados pelo campo perceptual, nós, por meio da internalização de signos, transcendemos essa condição primária e passamos a estar inseridos em um campo simbólico em que o signo nos aparece como mediador das relações estabelecidas (Martins, 2013). Para que possamos compreender melhor como se dá esse processo, trataremos agora de sinalizar algumas pontuações imprescindíveis que buscam explicar melhor a evolução do nosso psiquismo.

Conforme nos ensina Martins (2013), um bebê, logo ao nascer, caracteriza-se por ser fundamentalmente sensorial, ou seja, mantêm uma relação entre sujeito e objeto – o bebê e o mundo – por meio de sensações que estão ancoradas em analisadores advindos do seu corpo biológico (receptores, nervos, etc.) que, embora sejam adquiridos filogeneticamente, são modelados de acordo com a cultura em que o neném vive e a que tem acesso. Ainda conforme a autora, a partir dessa modelagem, por volta dos 45 dias de vida, há um salto qualitativo que possibilita a formação de uma imagem unificada do objeto; aqui temos o nascedouro da percepção.

Antes, enquanto estava sob o domínio exclusivo da sensação, o bebê não tinha capacidade de formar imagens unificadas, uma vez que as propriedades do objeto eram apreendidas isoladamente. A formação dessa imagem unificada é um ponto decisivo para o futuro desenvolvimento da criança, pois é a partir dela que, posteriormente, por volta de um ano de idade, essa imagem será emparelhada a uma palavra, dando início à formação de conceitos (Martins, 2013).

Martins (2013) explica também que, mediante o bombardeamento de estímulos a que a criança é submetida, esta precisa promover um recorte de toda essa realidade para perceber o objeto, o que é possibilitado pelo desenvolvimento da atenção voluntária que, em outras palavras, significa a existência de uma percepção orientada que se encontra atrelada aos objetivos da atividade, implicando a vivência para além do campo sensorial imediato.

É imprescindível registrarmos que essa imagem é a responsável pela nossa orientação e, para que possamos evocá-la quando necessário, precisamos desenvolver a função memória que, ao contrário daquela mecanizada presente na vida animal, passa a registrar imagens

significadas (somadas às palavras que as representam), que possuem estreita relação com a atividade empreendida.

Podemos perceber com essa sucinta explicação que as funções psicológicas apresentam-se completamente atreladas umas às outras, sendo impossível distingui-las, com relação ao seu desenvolvimento, de forma independente.

Outro aspecto importante é compreender que as peculiaridades superiores de cada função dependem de sua humanização, ou seja, se ao nascer o bebê não se apropriar dos bens culturais nos quais está imerso, suas funções permanecerão elementares, mesmo que biologicamente seu corpo esteja preparado para a complexidade humana. Mas se, ao contrário, tiver acesso aos mediadores necessários – os signos – transmitidos pela linguagem, internalizando-os, passará a ter uma relação mediada com a realidade, rompendo, conforme nos explica Martins (2013), com a tríade da sensomotricidade em que percepção, emoção e ação encontram-se inseparáveis, assim possibilitando ao homem o controle de seu comportamento e a autonomia frente à natureza.

Com isso Vygotsky salienta que as funções ditas superiores tratam-se:

Em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, [dizem respeito a] os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos, etc. Tanto um como o outro, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança. [tradução nossa]³ (Vygotsky, 1995, p. 29)

Desse modo, o autor bielorrusso afirma ser necessário, primeiramente, ter acesso aos conteúdos culturais que estão postos no exterior do sujeito, que se apresentam de modo interpsicológico, para que, posteriormente, pelo intermédio de outrem, seja possível internalizá-los, tornando-os intrapsicológicos.

³ En primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural e del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria, lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (Vygotsky, 1995, p. 29)

O fato de o desenvolvimento dessas funções ser primordial para o distanciamento entre humano e animais é um consenso compartilhado pelas principais linhas de estudos psicológicos, porém, é com relação ao seu desenvolvimento que as desavenças teóricas surgem. Vygotsky (1995) se contrapôs aos conhecimentos da psicologia infantil do início do século XX, que perduram até os dias atuais, a qual compreende o desenvolvimento das funções superiores a partir de uma perspectiva linear e evolucionista, desconsiderando seu caráter histórico e social, sendo incapaz de responder perguntas referentes à sua origem e ao desenvolvimento, pois negam a historicidade como elemento essencial do desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (1995), por outro lado, no momento em que a psicologia infantil dá ao desenvolvimento humano um caráter unilateral, reduzindo-o a elementos biológicos, orgânicos e hereditários, compreende-o apenas como fruto de uma só linha de desenvolvimento, cometendo um equívoco limitador. Para ele, desenvolvimento humano é, sim, por um lado, biológico, como já expusemos anteriormente, porém é também um processo histórico pelo qual o homem, ao apropriar-se da cultura em que está inserido, desenvolve funções psicológicas superiores que rompem com a vida imediata animal. Facci (2010) acrescenta que:

As funções psicológicas superiores ocorrem por meio do processo de superação do desenvolvimento biológico; são aprendidas coletivamente, são voluntárias e necessitam de mediadores por meio das interações que a criança estabelece com outros seres humanos. São criadas coletivamente e seguem a premissa de Vygotsky de que todo conhecimento, primeiro, ocorre em nível interpsicológico e, depois, em nível intrapsicológico. Essas funções, para se desenvolverem, necessitam da mediação. (Facci, 2010, pp. 323-324)

Vygotsky (1995) considera que o equívoco que se comete ao não se considerar o aspecto histórico do processo acontece porque durante a ontogênese essas duas linhas – biológica e histórica – se manifestam como um processo único, dando a falsa aparência de unidade, quando são na verdade duas linhas correspondentes a processos distintos. Pelo primeiro obtêm-se o que Leontiev (1978a) chamou de hominização e, pelo segundo, a humanização, em que, por meio do acesso aos bens acumulados pela humanidade, acontece o desenvolvimento de funções psíquicas propriamente humanas. Assim, é apenas sob a

condição de estar imerso em uma cultura e, mais que isso, apropriar-se dessa cultura, que o homem se transforma em humano.

Leontiev (1978a) ainda disserta que esse processo de apropriação é sempre ativo e depende do estabelecimento de uma atividade como meio de intercâmbio entre o homem e meio externo. É através dos objetivos dessa atividade, previamente estabelecidos, que o comportamento humano encontra orientação, como é o caso da elaboração e do emprego de instrumentos.

Com relação ao tema, Luria (1991) afirma que o ato de preparação dos instrumentos, como por exemplo, lascar a pedra, em nada tem a ver com a satisfação imediata de necessidades biológicas, demonstrando assim ser a primeira forma de atividade consciente. Ao desenvolver um instrumento visando a seu uso em momentos futuros, o homem põe em movimento a capacidade de planejar suas ações, como já mencionado anteriormente, demonstrando certo domínio sobre seu corpo.

Embora os símios, animais dotados de desenvolvimento cortical avançado, tenham capacidade de aprender a se servirem de um pedaço de pau para ter acesso a alimentos, como no caso dos experimentos de Kohler citados por Luria (1991), após a obtenção do alimento esse aparato é deixado de lado e se torna indiferente para o animal, não promovendo o desenvolvimento de funções motoras novas nos símios.

Já com relação ao homem, a relação acontece inversamente (Leontiev, 1978a). Ele, ao se apropriar de um instrumento para a realização de alguma tarefa, “íntegra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina” (Leontiev, 1978a, p. 269). Portanto, para o homem, apropriar-se de um instrumento vai muito além de uma simples adaptação, significa desenvolver funções superiores psicomotoras, “um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (Leontiev, 1978a, p. 270).

Sobre o processo de apropriação cultural, o psicólogo russo explica ser necessário compreender o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, pois é por meio de suas relações concretas com o mundo externo que encontra seus mediadores. De acordo com o autor, essas relações objetivas acontecem por intermédio de uma atividade principal, que pode ser chamada de dominante ou guia, a qual proporciona o intercâmbio entre o indivíduo e a cultura, resultando, conseqüentemente, na humanização de suas funções psicológicas.

Uma vez que a atividade principal de cada fase de desenvolvimento não é determinada pelo tempo dispensado a elas diariamente, para que possamos identificá-la, é necessário que apresente três características capazes de possibilitar mudanças psíquicas no indivíduo:

Primeiramente, é aquela sob a forma na qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. [...] Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. [...] Terceiro, a atividade dominante é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa de seu desenvolvimento. (Leontiev, 1978a, pp. 292-293)

E essas atividades principais se modificam conforme o contexto objetivo vivenciado pelo indivíduo, que proporciona a criação de novas necessidades a serem supridas. Assim, a atividade é, em suma, aquilo que tem como propósito algo correspondente ao motivo de sua realização. Um clássico exemplo disso é a atividade de estudo. Durante a fase escolar, a atividade de estudo configura-se como a principal, porém, só o será de fato, se o ato de estudar estiver motivado pelo aprender. Caso o estudo tenha objetivos diversos da apropriação do conhecimento, como por exemplo, a aprovação, essa atividade não poderá ser considerada a principal (Leontiev, 1978a).

Assim, o desenvolvimento pode ser compreendido por etapas distintas com atividades principais específicas. Ainda conforme Leontiev (1978a) nos explica, durante a primeira infância a atividade principal é encontrada no jogo, capaz de reproduzir relações humanas adultas e auxiliar as crianças a internalizarem a cultura. Com a entrada na escola, a atividade principal muda do jogo para o estudo, quando a criança começa a ter contato com obrigações, muda seu lugar ocupado na sociedade e, conseqüentemente, sua relação com o meio social. Já na adolescência, caracterizada na nossa sociedade como o período destinado à preparação para adentrar o mercado de trabalho, o adolescente tem seu lugar nas relações sociais modificado, ocasionando novos tipos de comportamentos e interesses distintos daqueles presentes no mundo infantil.

Com isso, para Leontiev (1978a), são as atividades principais condicionadas pelas condições concretas de existência que orientam o desenvolvimento humano, pois é por intermédio daquelas que acontece o processo de apropriação cultural em cada fase do desenvolvimento.

Entender todo esse processo permeado pelas atividades principais, que medeiam nossas relações com o mundo exterior, é essencial para compreendermos a formação da nossa consciência, pois uma vez que é pela apropriação cultural que as funções superiores se desenvolvem, é a partir da realidade prática, pelas atividades estabelecidas com o mundo objetivo, que o desenvolvimento da nossa consciência se torna possível. Nesse sentido, Leontiev (1978a) sintetiza a questão das atividades principais da seguinte forma:

O desenvolvimento da consciência traduz-se pela mudança de motivação da sua atividade: os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das duas antigas ações. A atividade que desempenhava precedentemente o papel preponderante começa a eliminar-se e a recuar para segundo plano. Aparece uma atividade dominante nova e com ela começa um novo estágio de desenvolvimento. Estas passagens, contrariamente às transformações que se efetuam num mesmo estágio, vão da mudança de ação, de operações, de funções, à mudança global da atividade. (Leontiev, 1978a, p. 313)

Outro teórico que se debruçou sobre o estudo de como o processo de apropriação cultural acontece ao longo de nossa vida foi Elkonin. Para o autor, mais do que saber qual é a atividade principal naquela determinada etapa do desenvolvimento, é necessário saber com quais objetos a criança está se relacionando por intermédio dessa atividade (Elkonin, 1987).

Segundo esses estudos, a primeira fase de desenvolvimento humano é chamada de comunicação emocional do bebê, e este se comunica com o mundo externo a partir de suas emoções em busca de satisfazer alguma necessidade biológica. Já a segunda é caracterizada pela atividade objetal em que há manipulação sensorial dos objetos postos no meio externo da criança, em que ela se apropria dos procedimentos socialmente elaborados. Posteriormente a essa segunda fase, temos a idade pré-escolar, com a brincadeira de papéis, pela qual a criança vai modelando seu comportamento conforme as normas e regras instituídas socialmente e compartilhadas culturalmente (Elkonin, 1987). Com relação à idade escolar, Elkonin (1987) afirma ser o estudo a atividade que medeia a relação do indivíduo com o mundo, através da assimilação de novos conhecimentos que possibilitam mudanças nas relações sociais que mantém, considerando-se também que as expectativas da sociedade divergem substancialmente daquelas destinadas ao período infantil.

O pedagogo e psicólogo soviético disserta ainda que, embora na adolescência o estudo ainda ocupe lugar de destaque como atividade mediadora, é a comunicação íntima pessoal

estabelecida com os pares que assume o papel de principal. Fazendo menção aos estudos de Dragunova, afirma que, por meio da expansão das relações sociais para além do campo familiar, o adolescente e seus iguais estabelecem entre si um “código de companheirismo”, o qual, ao possuir regras e normas, prepara os indivíduos para cumprirem regras e normas do mundo adulto.

Assim, com o exposto, podemos concluir que é nesse processo de apropriação e objetivação, que tem como mediadores a vida objetiva e prática do indivíduo, que, conforme Duarte (2013) nos explica, funda-se o desenvolvimento histórico, o único capaz de produzir homens para além do compartilhamento de propriedades filogenéticas.

De forma sintética podemos, então, afirmar que o homem que antes estava limitado à vida biológica, aos reflexos, a reações e à memória imediata, tendo suas funções regidas pelo ambiente e marcadas pela ausência de consciência, mantendo uma relação direta com o mundo externo, agora, a partir do desenvolvimento histórico transmitido de geração a geração, é capaz de ter como fonte de seus comportamentos não mais a biologia, mas a história social compartilhada, desenvolvendo capacidades psíquicas de autorregulação e transformando sua relação com o meio de imediata para mediada. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessária a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, tema que será tratado a seguir.

2.2 Implicações de uma sociedade de classe no desenvolvimento humano.

A partir dos pressupostos materialistas histórico-dialéticos, entende-se que o desenvolvimento do psiquismo humano é possibilitado pela contradição existente entre aquilo que possuímos ao nascer, como resultado da evolução da espécie, e as funções que desenvolvemos ao longo da vida ao nos apropriarmos das objetivações humanas transmitidas. Dessa forma, pensar em formação humana a partir do estabelecimento de uma sociedade que tem como fundamento a exploração do homem pelo homem e, mais especificadamente, a luta entre classes com interesses opostos, implica compreender o desenvolvimento humano como um fenômeno composto de contradições e peculiaridades que merecem nossa atenção.

As relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano, tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de

produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho (Duarte, 2012, p. 207).

Duarte (2012) busca salientar no trecho acima que, uma vez que o processo de formação humana se dá pela apropriação das objetivações produzidas ao longo da história da humanidade, tal processo em uma sociedade de classes se dá de maneira peculiar. “Nas circunstâncias de uma sociedade dividida em classes, tanto a objetivação quanto a apropriação do que foi objetivado são marcadas pela contradição entre humanização e alienação” (Duarte, 2013, p. 69).

Isto é, a partir do estabelecimento de uma forma de sociabilidade pautada na divisão do trabalho e na propriedade privada, o que antes nos servia como meio de humanização passa a nos alienar, uma vez que serve não ao desenvolvimento humano, mas à produção e à acumulação de capital. Isso porque, conforme afirma Marx (2004), o mundo humano se desvaloriza de maneira diretamente proporcional à valorização do mundo das mercadorias. É o caso da categoria trabalho.

O trabalho como categoria fundante do ser social (Lukács, 2012) e meio imprescindível para o desenvolvimento de funções psicológicas humanizadas (Vygotsky, 1996), na sociedade capitalista, de forma assalariada, apresenta-se de maneira alienada, pois segue as lógicas do capital e não da realização humana. O trabalho no capitalismo flexibiliza sua organização de acordo com as exigências do mercado, enxergando o trabalhador apenas no que tange a sua força de trabalho, identificando-o como mera mercadoria, assim como afirma Marx (2004, p. 79) “O trabalhador desce até o nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção”.

Estando o trabalhador, desde o final do período que compreende a acumulação primitiva, destituído dos meios de produção necessários para a manutenção da sua existência e livre o suficiente para vender sua energia produtiva, encontra no trabalho assalariado sua única alternativa de sobrevivência.

Conforme Marx (2004) nos explica e Duarte (2013) ratifica, o trabalho assalariado é o que faz o homem dispensar a parte principal da sua vida tendo em troca, apenas, os recursos necessários para sua subsistência.

Marx (2004) pontua também que a servidão do sujeito para com o objeto de seu trabalho se mostra tão extrema que apenas é possível se constituir como sujeito físico à

medida que se mantém como trabalhador e vice-versa. Expropriado dos meios de produção, ter acesso aos meios de subsistência para encontrar energia e se tornar trabalhador é a única forma de poder usufruir da natureza e de seus elementos vitais.

Sendo assim, a atividade principal, aquela responsável por nos desenvolver enquanto pertencentes ao gênero humano, sob o domínio dos interesses do capital, tem como único objetivo, do ponto de vista do trabalhador desde tenra idade, desenvolvê-lo para o mercado produtivo, não implicando sua realização pessoal ou sua humanidade plena.

Duarte (2013) pontua que o gênero humano é aquilo que transcende os limites do corpo orgânico, o que pode vir a não acontecer quando vivemos em uma sociedade em que o homem encontra-se impedido ou limitado de se apropriar das objetivações humanas, do corpo inorgânico que constitui a cultura que fazemos parte. O autor salienta então, que, sendo a humanização um processo não garantido pela nossa filogênese, tornamo-nos humanos na medida em que nos apropriamos das objetivações humanas postas na cultura em que vivemos. O fato de ser humano não está no nosso corpo biológico, mas na nossa subjetividade, no desenvolvimento do nosso psiquismo a partir da nossa inserção e apropriação cultural. Quando essa cultura é marcada pela produção capitalista, o acesso a essas objetivações não acontece de maneira livre, mas de acordo com a organização estabelecida que visa manter o *status quo* vigente.

O trabalhador, ao realizar uma função pela qual é pago na forma de salário, externaliza-se fragmentadamente naquele produto fruto da sua atividade. Esse produto, objetivado pela atividade humana, não é apropriado pelo seu produtor, pelo contrário, a este se apresenta como algo que não lhe pertence. “Na sociedade capitalista, esse produto se aliena da classe trabalhadora, torna-se algo alheio, estranho, exterior e hostil a ela, em outra palavra, torna-se capital” (Duarte, 2013, p. 73). Assim, quanto mais produz, menos possui e “tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital”. (Marx, 2004, p. 81)

O que acontece é que o produto final do trabalho, a objetivação do trabalhador, não é identificada no produto em si, mas no que ele se torna na mão da burguesia por meio da exploração do mais valor. Desse modo, o que se tem ao final do processo laboral não é apenas o produto, mas mais que isso, tem-se o capital, que produzido socialmente é usufruído apenas por uma parcela mínima da sociedade. À classe trabalhadora não cabem os privilégios, mas apenas o ônus daquilo que produziu e que se concentra nas mãos de poucos.

Dessa forma, o que temos por essa ruptura entre produtor e produto é a consequente negação do homem em seu trabalho, o que Marx (2004) chama de trabalho alienado. O trabalho alienado, preso à obrigação pela necessidade de se manter vivo, ao contrário do trabalho humanizador, não possui qualquer compromisso com o trabalho ou com o desenvolvimento de suas potencialidades psíquicas. E, além disso, conforme nos explica Tonet (2012), há uma transposição para a mercadoria das qualidades do seu criador, como se nela estivessem presentes características humanas, um fenômeno chamado fetichismo da mercadoria.

Se outrora identificávamos o trabalho como aquilo que libertava o homem das necessidades elementares por ser fonte de desenvolvimento psíquico, na sociedade capitalista temos o inverso, uma atividade que quase nivela os homens ao estado animalesco.

O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo, não existe coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só se sente como animal. (Marx, 2004, p. 83)

Assim sendo, merece destaque a distinção entre trabalho como categoria de humanização e aquele orientado unicamente por interesses capitalistas; no primeiro caso, trata-se de uma atividade responsável por mediar a relação entre homem e natureza, proporcionando o salto qualitativo necessário para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores; já o segundo modelo é explicado da seguinte forma por Tonet (2012, p. 16): “ora, na medida em que o trabalho morto (capital) subjugava e põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo já não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas a reprodução ampliada do capital”.

Dessa forma, sendo as funções psicológicas humanizadas desenvolvidas a partir de nossa atividade principal condicionada às condições objetivas postas, as consequências desse modo de produção vão muito além daquelas atreladas às categorias econômicas. Tais relações de produção vão adentrando a vida e as relações sociais, produzindo homens limitados psiquicamente, que não estão instrumentalizados o suficiente para compreenderem o mundo

em que vivem e que, conforme afirma Martins (2013), muitas vezes não chegam ao nível de humanização de suas funções psicológicas.

Com tudo o que foi exposto, o que temos de fato em uma sociedade de classes é uma relação inversamente proporcional em que a exploração do trabalho e a consequente acumulação de capital não encontram barreiras e o desenvolvimento humano encontra-se limitado aos interesses do capital. Entretanto, o segundo fator dessa relação não acontece de maneira imediata. Entre a sociedade e sua implicação sobre o desenvolvimento do indivíduo temos categorias mediadoras, dentre elas a educação formal.

Dermeval Saviani (2012, p. 41), importante filósofo e pedagogo brasileiro, precursor da pedagogia crítica de fundamento marxista afirma que “a educação se constitui num espaço privilegiado de manifestação da problemática posta pela concepção de subjetividade que estamos analisando”.

Uma vez que a mola propulsora do desenvolvimento do psiquismo humano encontra-se ancorada no processo de apropriação daquilo que a sociedade já desenvolveu, a transmissão desse conhecimento apresenta-se como fator primordial para a humanização. Isto é, tudo o que vem sendo acumulado de geração em geração não é simplesmente dado aos novos indivíduos pelas condições objetivas, mas necessita ser apreendido pelo intermédio de outro ser humano capaz de nos ensinar por meio da comunicação. Sobre isso, Leontiev (1978a) afirma que:

A comunicação, quer esta se efetue sob sua forma exterior, inicial, da atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (Leontiev, 1978a, p. 272)

A esse processo específico de transmissão cultural por meio da comunicação entre os membros da sociedade damos o nome de educação, seja ela informal, atrelada à vida cotidiana, ou formal, que de maneira sistematizada transmite aos indivíduos conhecimentos acumulados historicamente por meio de métodos didáticos específicos.

Conforme afirma Vigotski (2001), não estando ligada à vida objetiva, a educação formal exige e desenvolve um grau de abstração e de elaborações de conceitos que incidem sobre o desenvolvimento humano, possibilitando o alargamento de nossas funções psíquicas. Quanto ao assunto, Facci (2010) acrescenta:

A capacidade de abstrair, a memória lógica, o pensamento, entre outras funções são desenvolvidas por meio das relações sociais, sobretudo na escola, quando o professor consegue sistematizar os conteúdos de forma que eles possam ser apropriados pelos alunos. A atividade docente, enquanto uma ação planejada e consciente, influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. (Facci, 2010, p. 323)

Sendo assim, quando falamos em uma educação sistematizada, que possui objetivos e meios para alcançá-los, estamos nos referindo a um processo complexo atrelado à totalidade objetiva, portanto, diretamente proporcional à complexidade da sociedade.

Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo. (Leontiev, 1978a, p. 273)

Dessa maneira, conseguimos vislumbrar o papel imprescindível que a educação ocupa na contemporaneidade marcada pelo dinamismo de um capital globalizado, em que compreender a realidade em que se vive se torna uma tarefa cada vez mais difícil.

Martins (2013) esclarece que, nesse sentido, o papel da educação e, mais especificamente, do professor, é de transmitir aos seus alunos os signos culturais, os quais, ao serem internalizados, modificam o campo perceptual ressignificando-o ao torná-lo simbólico, ou seja, passível de atividade consciente, originando o pensamento por conceitos, que só chega ao seu completo desenvolvimento se em condições propícias no período da adolescência.

Portanto, quando afirmamos que a condição essencial para que o processo de humanização de funções psíquicas aconteça é a apropriação dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade ao longo das gerações, é fundamental salientarmos o papel e a importância da educação para a efetivação desse desenvolvimento. Sem a comunicação entre um membro da cultura, que detém os meios sistematizados de transmitir conhecimento, e o outro dessa mesma cultura que precisa internalizar os signos culturais postos, o homem estaria – e muitas vezes está, pela escolarização ainda não ter atingido a real universalização, atrelada significativamente aos interesses do capital nas últimas décadas – fadado a um nível precário de desenvolvimento. Fato que significa, em outras palavras, possuir uma estreita e limitadora dependência com relação às experiências práticas da vida cotidiana que passam a fundamentar seu pensamento de forma empobrecida com relação às suas potencialidades.

Ilustrando essa afirmação, Leontiev (1978a) nos traz um exemplo interessante que, embora não dê ênfase à educação formal, serve-nos como parâmetro para vislumbrarmos uma sociedade supostamente refém da vida objetiva prática.

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. (Leontiev, 1978a, p. 272)

Mesmo que os signos estejam postos nas condições objetivas e que, ao estarmos inseridos na cultura, seja possível internalizá-los sem o intermédio metodológico sistematizado transmitido por outrem, se não tivermos quem os signifique de acordo com métodos didáticos seria como se todos nós tivéssemos que ‘inventar a roda’, comprometendo nosso progresso histórico, social e, conseqüentemente, humano.

Desta forma, a educação, assim como o trabalho, apresenta-se como uma mediação extremamente importante entre o homem e o mundo externo, sendo a responsável por transmitir os conhecimentos científicos clássicos elaborados até o momento para outros membros da nossa cultura. O indivíduo ao internalizar os signos comunicados é capaz de transcender o mundo perceptual chegando àquele marcado pelo campo simbólico, promovendo o alargamento de suas funções psicológicas humanas.

Porém, estando a escola inserida em uma totalidade marcada pelo antagonismo social no modo de produção capitalista, é “compreensível que a preparação para o trabalho seja vista como a função essencial da educação” (Tonet, 2012, p. 17). Nesse mesmo sentido Saviani (2008, p.30) nos esclarece que:

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Contribuindo para essa discussão, Duarte (2001) argumenta que, nas últimas décadas, temos nos deparado com uma forte corrente educacional denominada pelo autor de pedagogias do “aprender a aprender”, que engloba, dentre outras, a famigerada pedagogia das

competências, o construtivismo que tem como maior expoente o psicólogo Jean Piaget, as teorias provenientes do movimento escolanovista e, também, aquelas que dão ênfase ao papel do “professor reflexivo”. Todas, segundo ele, arraigadas em pressupostos idealistas que têm como objetivo suprir as necessidades de mercado originadas pelo momento econômico marcado pela doutrina neoliberal.

Como já mencionado na primeira seção deste trabalho, compreendemos o neoliberalismo como uma doutrina econômica disseminada mundialmente a partir da década de 1970, período pós Segunda Guerra Mundial, em que o capitalismo se reinventou frente às novas demandas de globalização do capital. Essa doutrina tem como princípio o Estado mínimo, ou seja, a autonomia do mercado para se regular, identificando as fronteiras físicas ou simbólicas como obstáculos a serem superados a fim do estabelecimento de uma economia global. Dessa forma, alavancou-se o desenvolvimento de sistemas informais e operacionais informáticos e a financeirização do capital (Iamamoto, 2008). Com relação a esse fato, Tonet (2012) nos explica que:

Nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se algo que ainda está em andamento – um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada. (Tonet, 2012, pp. 13-14)

Assim, viu-se a necessidade de se preparar a classe trabalhadora de maneira distinta ao período antecedente, marcado pelo modelo de produção toyotista. Agora, nesse contexto marcado pela instabilidade financeira e pelo dinamismo proveniente de um mundo sem fronteiras para o capital, é necessária a formação de um trabalhador autônomo, criativo e flexível, que saiba lidar com situações inesperadas, as quais exigem improvisos e proatividade. Tal contexto produtivo passa a necessitar de “uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte dessa nova forma de produção”. (Tonet, 2012, p. 14)

Para Duarte (2001), as pedagogias do “aprender a aprender” vêm, nesse sentido, como linha auxiliar de todo esse processo de adaptação do trabalhador às novas exigências do mercado, inclusive estando presente em documentos internacionais relativos à educação

mundial, como é o caso do Relatório Jacques Delors, elaborado pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – e pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Essas abordagens pedagógicas possuem em comum quatro princípios: 1) valorização do conhecimento adquirido individualmente em detrimento daquele proveniente da transmissão por outro indivíduo; 2) incentivo à utilização de um método científico ao invés do acesso, por meio de outrem, ao conhecimento científico produzido; 3) autonomia como mola propulsora dos interesses e das necessidades da própria criança; 4) compreensão do método da educação tradicional como metanarrativas que devem ser extintas do contexto escolar por não serem adequadas à dinâmica contemporânea. (Duarte, 2001)

Conforme Facci (2010) são essas teorias e seus princípios que estão fundamentando a formação de professores no Brasil, impedindo que estes, juntamente com seus alunos, apropriem-se do conhecimento acumulado. “Os objetivos da educação estão atrelados às necessidades históricas da sociedade, dessa forma, o trabalho do professor também atende às necessidades postas em uma época determinada, neste caso, realmente, perpetuar a divisão de classe”. (Facci, 2010, p. 322)

Paralelamente a esse movimento escolar voltado, conforme pontua Facci (2010), para o esvaziamento do professor como indivíduo detentor do conhecimento e da metodologia necessária para sua transmissão, temos as teorias pós-modernas relativizando a realidade a partir de um ponto de vista subjetivista, que não oferece instrumentos para o enfrentamento e para a transformação social.

Adentrando na esfera escolar de maneira perversa, isto é, sabendo que o desemprego é uma realidade assustadora para a parcela majoritária da população que depende de salário para se manter viva, a lógica do capital subjuga os indivíduos às suas condições desde sua escolarização até a execução de suas funções laborais.

Dessa forma, compreendemos que a partir do momento em que o trabalho, categoria central da nossa humanização, encontra-se organizado a partir dos princípios da lógica capitalista em detrimento das necessidades verdadeiramente humanas, todas as outras categorias que medeiam nosso desenvolvimento humano, como a educação, por exemplo, encontram-se também alienadas dos homens – pois são organizadas a partir do modo como organizamos nossa produção – os quais passam a viver em uma realidade estranhada e limitadora.

Sobre a alienação, Mészáros (2006) nos dá uma importante contribuição. Para o autor, o conceito de alienação em Marx contém quatro pontos principais: a) O homem está alienado da *natureza*; b) Está alienado de si *mesmo* (da sua própria *atividade*); c) De seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana); d) O homem está alienado do *homem* (dos outros homens). (Mészáros, 2006, p. 20).

Assim, o homem, ao possuir uma relação distante com os produtos de seu trabalho, uma vez que desempenha atividades de produção fragmentada, encontra-se alienado dos objetos da natureza, ou seja, da natureza em si. Com relação ao segundo aspecto, a alienação de si mesmo, o autor frisa que, a partir do momento em que o ato de produção, nas condições da sociedade capitalista, não é capaz de satisfazer por si próprio as necessidades intrínsecas do trabalhador, este só se sente satisfeito pela recompensa do salário, ou seja, quando vende sua atividade para outrem, caracterizando a execução de uma atividade alheia às suas próprias demandas.

Já sobre o terceiro aspecto, o filósofo húngaro afirma que, como o trabalho no capitalismo não está voltado para a “objetivação da vida da espécie humana” (Mészáros, 2006, p. 20), as faculdades motoras e mentais acabam limitando-se à vida individual, como um meio que possibilita sua existência. Sobre o homem estar alienado do homem, o autor esclarece que esse último aspecto, para Marx, é a consequência dos três anteriores, tornando as relações humanas, em geral, alienáveis.

Dessa forma, em suma, o que temos em uma sociedade pautada na divisão do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção é uma sociedade dividida em classes sociais. Por classe social entende-se, segundo Souza (2015), como um grupo em que seus membros ocupam a mesma posição nas relações de produção. Para o autor esse fato traz um compromisso inegável para a Psicologia.

A Psicologia precisa considerar que indivíduos de classes sociais diferentes têm desenvolvimentos desiguais, pois as possibilidades que qualquer sujeito encontra para alargar seu desenvolvimento estão determinadas pelos instrumentos disponíveis para a classe a que pertencem. (Souza, 2015, pp. 61- 62)

Ocupar determinadas posições no processo produtivo implica em diferentes acessos aos instrumentos de produção e reprodução da vida, sejam eles materiais ou intelectuais. Souza (2015) esclarece que para o próprio Vygotsky a questão da classe social nunca saiu da base para se investigar os processos psicológicos.

Isto é, se como foi dito anteriormente, o desenvolvimento psíquico do homem se dá por meio do acesso à cultura, uma sociedade marcada pela sobreposição de uma classe sobre a outra significa que há heterogeneidade de mediadores conforme o papel social desempenhado pelo indivíduo. Com o advento das classes sociais, a possibilidade de desenvolvimento pleno torna-se impossível de se realizar para aquelas que não são membros da classe que domina.

De acordo com Souza (2015), sendo a superestrutura, categoria mediadora entre o homem e o mundo, permeada e alicerçada pela ideologia dominante, as significações que ela transmite aos indivíduos encontram-se desvinculadas de sentido.

Estas relações complexas pelas quais a consciência individual vai gradativamente se apropriando dos elementos presentes na consciência social são possíveis pela transmissão que a linguagem faz dos significados existentes no plano social [...] É através da palavra que expressa o significado grupal de um fato ou relação e ganha importância como meio de desenvolvimento sociogenético e, ao mesmo tempo, mantém sua íntima relação com a consciência (Souza, 2015, p.57 -58).

Noutras palavras, o autor nos explica que no decorrer do desenvolvimento humano as significações que estão postas na cultura e ancoradas na superestrutura, incidem sobre o psiquismo do indivíduo. Neste momento, segundo Souza (2015), a linguagem possui papel predominante, pois ela, por meio da palavra, é a responsável pela transmissão cultural. Com a interiorização da palavra o indivíduo passa a instrumentalizar seu psiquismo de forma simbólica, o que significa um passo evolutivo de suma importância.

No processo de ampliação da consciência do indivíduo, o momento fundamental é aquele em que ocorre a transição à consciência capaz de operações com objetos abstraídos das características físicas e concretas, quando as palavras já interiorizadas adquirem a função conceitual e como tal permitem que se pense sobre elas mesmas e em quem as utiliza (Souza, 2015, p. 59).

Esse momento de desenvolvimento da autoconsciência é quando se torna possível o pensamento conceitual, com o qual, conforme Souza (2015) explicou, o indivíduo adquire a capacidade de abstrair a concretude do objeto, organizando seu pensamento a partir das palavras já interiorizadas. Esse momento da vida, comumente, chamamos de adolescência.

Entretanto, como o desenvolvimento do pensamento não está atrelado, exclusivamente, à maturação biológica, mas sim à apropriação cultural realizada pelo

indivíduo e por intermédio das categorias mediadoras, nem todos terão condições de chegar ao nível do pensamento organizado em conceitos. Isto porque, em uma sociedade capitalista, tais categorias – formadas especialmente pelas instituições sociais – se configuram e se moldam respaldadas nos interesses do capital e em detrimento das verdadeiras necessidades humanas, como é o caso da educação e do trabalho.

Sendo assim, se temos nas relações sociais o princípio explicativo da formação humana, pois é por intermédio dessas relações que os signos são transmitidos, quando as mesmas encontram-se fundamentadas pelos propósitos da classe hegemônica, o desenvolvimento do indivíduo passa a ser balizado por esses propósitos. Dessa forma os interesses da classe hegemônica, voltados para a perpetuação do *status quo*, condicionam as categorias que mediam a apropriação do conhecimento, resultando em um desenvolvimento humano desvinculado das potencialidades do indivíduo.

Nesse sentido, a adolescência, momento em que há a possibilidade de um salto qualitativo no pensamento do sujeito, por vezes pode não se realizar em toda sua potencialidade. Sobre o desenvolvimento do indivíduo na fase da adolescência, trataremos a seguir.

3. A ADOLESCÊNCIA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Marxista ainda não existe,
há que compreendê-la como uma tarefa histórica,
mas não como algo dado
(Lev Vigotski)

A questão da adolescência tem sido tema recorrente na atualidade, seja nas reportagens da televisão, nos livros, nas músicas ou em qualquer conversa informal. Os “aborrecentes”, como são chamados pejorativamente, ganham frequentemente papel de destaque nas relações sociais. Entretanto, esse destaque não raramente se dá a partir de uma concepção negativa e naturalizada desse período.

Comumente nos deparamos com discursos que pretendem biologizar essa fase do desenvolvimento humano, como se esse momento da vida fosse um fenômeno universal e independente de qualquer circunstância objetiva de vida, determinado unicamente pelos aspectos biológicos da puberdade, os quais, nessa perspectiva, acabam sendo os responsáveis pelas condutas tão diversas daquelas apresentadas na infância.

De forma gradual, a adolescência foi consolidando-se como uma fase da vida, como fenômeno universal, passando a ser estudada, discutida e caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, associados à maturação biológica. (Leal & Facci, 2014, p. 17)

A partir dessa concepção hegemônica da adolescência unicamente por seu aspecto biológico, as mudanças no comportamento dos adolescentes são entendidas como resultados das transformações fisiológicas que vivenciam durante a fase da puberdade, cabendo-lhes desempenharem um papel na sociedade de pouco prestígio social, limitado à sua imaturidade emocional oriunda das alterações hormonais.

Diferentemente desse enfoque naturalizante e negativo proveniente tanto do senso-comum como de alguns teóricos – temos o exemplo de Erickson, que compreende esse período como destinado a uma reestruturação interna, em que o adolescente busca ser aceito pelos membros dos grupos que faz parte, o que pode gerar confusões de identidade, por isso seu caráter turbulento - , a Psicologia Histórico-Cultural, ao analisar os fenômenos a partir de uma perspectiva histórica e dialética, entende a adolescência como um fenômeno datado, síntese de múltiplas determinações que não se limitam apenas aos aspectos biológicos que,

apesar de não serem negados, não são suficientes para explicar as transformações psíquicas desse momento.

Dessa forma, os autores fundamentados pela teoria Histórico-Cultural tendem a ir além de uma análise respaldada apenas nas evidências do comportamento manifesto pelo adolescente, buscando sua gênese e desenvolvimento pela historicidade que é analisada a partir da dialética e da materialidade posta, ou seja, não identificando a adolescência como algo natural, universal, inevitável e cabível a qualquer indivíduo, mas como um fenômeno condicionado a determinadas condições objetivas de vida.

Como este trabalho encontra-se fundamentado por esse aporte teórico, sua continuidade debruça-se sobre a história da adolescência, buscando compreender as bases materiais que deram origem a esse fenômeno e as circunstâncias que proporcionaram o seu desenvolvimento.

3.1 Adolescência: um fenômeno datado

Mesmo que biologicamente o adolescente, ao vivenciar a puberdade, tenha seu organismo permeado por transformações físicas, estas não são suficientes para determinar a existência ou a inexistência das mudanças psicológicas. Por isso, buscamos por meio da história da humanidade informações que possam esclarecer o fenômeno como constituído culturalmente.

Conforme nos explica Ariès (1981), a utilização da idade como meio de categorização e identificação entre os indivíduos não ocorre desde sempre. Ele pontua que, no início da Idade Média, por exemplo, o único meio de diferenciação entre as pessoas surgiu pela necessidade do acréscimo de um segundo nome ao primeiro, pois mediante o aumento do contingente populacional, a identificação estava se tornando inviável apenas com um único primeiro nome. Ariès (1981) afirma ainda que geralmente esse segundo nome, que nós denominamos de sobrenome, estava associado ao lugar em que a pessoa residia.

Apenas por volta dos séculos XVI e XVII é que os números, através das idades ou das datas, passam a fazer parte dos hábitos de identificação familiar e social. De acordo com Ariès (1981), nesse período, os autores adquirem o hábito de datar suas publicações e as crianças começam a serem autorizadas a responder sobre suas idades. Desse modo, o autor salienta que foi durante a Idade Média e, mais precisamente, nos séculos XVI e XVII, que as

chamadas “idades da vida” passaram a ocupar um papel importante na sociedade, fato notado pela gama de terminologias utilizadas pelos autores da época para designar cada etapa da vida, ainda que restritas apenas ao campo verbal.

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. (Ariès, 1981, p. 24)

A diversidade de terminologias provenientes do latim utilizadas para fim de periodização era tão incomum no campo prático que, no século XVI, quando decidiram traduzi-las para o francês, tal idioma não possuía tamanha variedade de vocabulário, limitando-se a apenas três fases: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*.

Percebe-se, então, que mesmo diante dessa vastidão, Ariès (1981) argumenta que os termos referentes às fases da vida ainda permaneciam ligados muito mais ao campo verbal do que à realidade objetiva, fato que passa a ser modificado a partir do século XVII.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu na burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. (Ariès, 1981, p. 32)

Portanto, com a instauração da burguesia, novos hábitos e grandes transformações ocorreram na sociedade, dentre elas o uso da palavra infância, que começa a ser usada especificamente para designar a fase em que o indivíduo encontra-se dependente de outro(s) indivíduo(s) para sua sobrevivência, tanto é que, como Ariès (1981) afirma, as palavras utilizadas no século XVII para fazer referência aos membros dos grupos infantis – *filis*, *valets* e *garçons* – também eram utilizadas no campo das relações feudais marcadas pela submissão e dependência dos servos com relação aos seus senhores.

Com relação à adolescência, por outro lado, a evolução conceitual aconteceu apenas no século seguinte, século XVIII, quando o conceito passa a se desvencilhar da infância. Para Ariès (1981), a primeira representação que faz jus ao conceito moderno do termo pode ser encontrada na ópera Siegfried, composta em 1876 e que tem como autor o alemão Richard Wagner. O historiador francês ainda acrescenta que foi em Siegfried que se pode notar, pela primeira vez, a expressão de um misto de sentimentos, dentre eles a pureza e a alegria perante

a vida, emoções típicas dos adolescentes que os transformariam em heróis do século XX, o “século da adolescência” (Ariès, 1981, p. 36).

Tendo em vista nosso objeto de pesquisa, podemos perceber que a adolescência nem sempre se fez presente na realidade dos indivíduos organizados em sociedades já consideradas civilizadas. Na verdade, o adolescente apresenta-se como uma categoria bastante recente, datada do fim do século retrasado.

Assim, sendo a adolescência um fenômeno cujo reconhecimento é significativamente novo, o questionamento diante de explicações que se fundamentam em concepções biológicas que evocam a puberdade e suas inerentes transformações corporais e hormonais como causa exclusiva de comportamentos e processos psíquicos novos e divergentes dos existentes durante o período infantil se torna uma obrigação para quem busca compreendê-la para além de explicações simplistas e limitadas.

Desse modo, é necessário buscarmos a totalidade em que o conceito se insere, desde sua gênese até a busca pelos modos de organização da vida que impulsionaram seu desenvolvimento até os dias atuais, pois só evocando a materialidade como fonte de conhecimento das múltiplas determinações de um fenômeno é que conseguiremos analisá-lo enquanto síntese, abandonando as concepções idealistas hegemônicas que têm servido às esferas mais reacionárias da nossa atualidade.

De fato, o que a história nos mostra é que no século XVIII, quando começa a surgir o conceito de adolescência como um período único e desvincilhado da infância, conforme pontuamos anteriormente, a humanidade vivia grandes transformações sociais: a desapropriação dos trabalhadores dos seus meios de produção e a necessidade de migrarem para as cidades em busca de emprego. Sobre o assunto, Leal e Facci (2014), citando os estudos de Manacorda (2006), salientam que:

[N]a segunda metade do século XVIII com o deslocamento de grandes massas de camponeses para as cidades e com a mudança das oficinas artesanais para as fábricas, iniciaram-se grandes transformações culturais, com conflitos sociais e revoluções morais que provocaram novas exigências e mudanças nas condições de formação dos homens, ampliando o papel da instituição escolar para atender a essas novas exigências. (Leal & Facci, 2014, p. 20)

O êxodo rural ligado às novas necessidades do mercado, dadas pelo acirramento das Revoluções Industriais, causou duas grandes consequências que estão, a partir de uma

perspectiva materialista, na base da formação da adolescência como construção social: a necessidade de profissionalização dos trabalhadores para que fossem capazes de lidar com as novas tecnologias; e o desemprego estrutural, típico da sociedade capitalista, a qual, no século XVIII, encontrava-se em consolidação. Bock (2007) menciona também como explicação para o surgimento do período da adolescência “o declínio da família como unidade de produção [...]. As ocupações já não se passavam de pai para filho, transformando a idade de *tens* em época da vida dedicada à escolha profissional” (Bock, 2007, p. 07).

Mediante tais condições, fez-se necessário um tempo maior de escolarização das crianças para que pudessem se aprimorar profissionalmente e darem conta das novas formas de trabalho. Além disso, visto o desemprego que assolava a sociedade, era necessário que estas deixassem as vagas de emprego para os adultos. Bock (2007), nesse sentido, pontua que as legislações que instituíam a proibição do trabalho infantil e a obrigatoriedade da educação escolar serviram como um aparato jurídico legitimando a adolescência que seria, então, esse intervalo de tempo em que não se é mais criança, mas que também o indivíduo encontra-se impossibilitado de adentrar o mundo adulto.

Assim, no século XX, quando a adolescência passa então a ser considerada como um período determinado na vida do indivíduo (Ariès, 1981), já tínhamos uma sociedade burguesa consolidada, uma educação escolar obrigatória, uma tecnologia em constante desenvolvimento e, conseqüentemente, a demarcação de uma fase da vida que passa a ser entendida como natural, universal e inevitável, marcada por conflitos internos e externos, o que comumente a faz ser reconhecida a partir de um ponto de vista negativo. Bock (2007) afirma que tais conflitos se apresentam quase que inevitáveis, uma vez que:

O jovem apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, estava desautorizado a isso, devendo permanecer em um compasso de espera para esse ingresso; vai ficando distante do mundo do trabalho e distante também das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Vai aumentando o vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. Essa contradição vivida pelos jovens foi responsável pelo desenvolvimento de uma série de características que refletem a nova condição social na qual se encontram. (Bock, 2007, pp. 07-08)

Diversos autores da Psicologia, ao longo dos últimos dois séculos, têm se dedicado ao estudo desses comportamentos peculiares manifestados pelos adolescentes, porém o fazem de

maneira superficial, focados unicamente na aparência do fenômeno. Identificando esses comportamentos como elementos de uma crise negativa da adolescência, a qual deve ser suprimida e controlada, inclusive com a indicação de psicoterapia, esses estudiosos acabam ratificando a ideia da existência de comportamentos inadequados que devem ser extintos, contribuindo para a patologização dessa fase.

Sobre eles, Leal (2010) cita que foi Stanley Hall, em 1904, quem iniciou, nos Estados Unidos, o campo da psicologia da adolescência, conceituando-a como a retirada forçada do indivíduo da vivência da infância, o que acontece de maneira dramática e envolvida em crises. Leal (2010) também faz menção aos estudos de Knobel, pois para este a adolescência é vivida a partir de uma conduta patológica fadada ao desequilíbrio e à instabilidade, gerando a chamada “síndrome normal da adolescência”.

Percebemos que são teses que naturalizam comportamentos típicos de uma fase do desenvolvimento que, ao contrário dessa concepção, deve ser compreendida como uma construção social determinada pela materialidade posta ao indivíduo, uma vez que apenas transformações biológicas são incapazes e insuficientes para produzir os fenômenos psíquicos tão particulares desse período. “É como se toda a questão passasse apenas pela efervescência hormonal e conflitos parentais, descartando-se a cultura e a sociedade em que estamos inseridos e que, na verdade, é quem constitui o homem como tal”. (Leal, 2010, p. 35).

Para os adeptos da Teoria Histórico-Cultural, os quais encontram no materialismo histórico e dialético seu método de análise dos fenômenos psicológicos, por seu turno, tanto a adolescência como aquilo que se chama de crise e seus fatores desencadeadores são determinados pelas e nas relações sociais, portanto não se limitam a fatores biológicos nem são compreendidos como fenômenos naturais e inevitáveis. Esse é o posicionamento de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, representantes da Psicologia Histórico-Cultural, os quais compreendem as crises do desenvolvimento como evidências de um processo revolucionário de aquisição de novas funções psicológicas.

Para Vygotsky (1996), por exemplo, o desenvolvimento psíquico infantil é permeado por idades estáveis e críticas. Por idades estáveis podemos entender aqueles períodos em que as mudanças psicológicas acontecem de maneira microscópica, não ocasionando grandes transformações. Já as idades críticas são os períodos em que as mudanças acontecem bruscamente, gerando consequências no comportamento e na consciência do indivíduo.

Ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), produzem-se bruscas e fundamentais mudanças e rupturas na personalidade da criança. Em um curto espaço de tempo, ela se modifica por inteiro, alterando-se os traços básicos da sua personalidade [tradução nossa].⁴ (Vygotsky, 1996, p. 256)

Assim, as características mais peculiares desses períodos críticos são, primeiramente, a dificuldade na definição do seu começo e fim e, em segundo lugar, a atenção requerida pelas crianças no sentido da transmissão do conhecimento, pois, conforme o autor, estas demonstram dificuldades em serem ensinadas e, por último, são seres que mudam, abandonam os interesses antigos antes de adquirirem os novos, ficando assim fadados a um limbo. Para Vygotsky (1996), são quatro as idades críticas: um ano, três anos, sete anos e treze anos. Tendo em vista que nosso objeto são os adolescentes, é dessa última fase que trataremos.

Vygotsky (1996) afirma que durante a fase de maturação sexual:

O conteúdo negativo do período ocupa o primeiro plano e visto superficialmente parece esgotar todo o sentido do desenvolvimento dessa etapa. O baixo rendimento escolar, o rebaixamento da capacidade de trabalho, a desarmonia na estrutura interna da personalidade, a redução e extinção do sistema de interesses anteriores, a índole negativa, de comportamentos protestantes permitem O. Kroh descrever esse período como uma fase de desorientação no conjunto das relações externas e internas, quando é maior que em outros períodos, a divisão entre o “eu” do indivíduo e o mundo [tradução nossa].⁵ (Vygotsky, 1996, p. 258).

O psicólogo (Vygotsky, 1996) esclarece que a adolescência, embora aparentemente identificada apenas por aspectos negativos, como nenhum outro momento crítico, deve ser reduzida a fenômenos empíricos. O que o autor propõe é que a mesma deve ser analisada para além da sua aparência, pois, na realidade, os conteúdos negativos nada mais são do que a manifestação de mudanças positivas internas da personalidade da criança. Por exemplo, sobre

⁴ “A lo largo de un tiempo relativamente corto (varios meses, un año, dos a lo sumo), se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad”. (Vygotsky, 1996, p. 256)

⁵ “El contenido negativo del período ocupa el primer plano y visto superficialmente parece agotar todo el sentido del desarrollo en dicha etapa. El bajo rendimiento escolar, el descenso de la capacidad de trabajo, la desarmonía en la estructura interna de la personalidad, la reducción y extinción del sistema de intereses anteriores, la índole negativa, de protesta del comportamiento permiten a O. Kroh describir ese período como una fase de desorientación en el conjunto de las relaciones externas e internas, cuando es mayor, que en otros períodos, la división entre el «yo» del individuo y el mundo”. (Vygotsky, 1996, p. 258)

a questão das dificuldades encontradas para se educarem indivíduos que estão vivenciando fases críticas de desenvolvimento, podemos compreender tal afirmação ao constatarmos que os adolescentes estão abandonando uma forma de pensamento arraigada em uma lógica visual-direta. Ao adquirirem uma nova forma de organizar seu psiquismo por meio dos conceitos, passam a possuírem maior compreensão e capacidade de dedução da realidade, fato que lhes conferem uma capacidade questionadora e argumentativa qualitativamente maior do que a anterior.

Para Leontiev (1978a), os comportamentos que caracterizam as crises do desenvolvimento advêm de uma contradição existente entre o modo de vida da criança e da consciência que possui sobre suas potencialidades. Quando conscientiza o lugar que ocupa dentro das relações sociais, passa a identificá-lo não mais como correspondente às suas necessidades e potencialidades e então, a partir de sua ação sobre o meio, sua atividade dominante é reorganizada e seu papel social reestabelecido, configurando a passagem a um novo estágio de desenvolvimento. No caso dos adolescentes, o que temos são indivíduos que não mais se reconhecem nas atividades infantis, incorporados a algumas formas de relações sociais distintas da infância, mas que também, visto as condições objetivas de existência, não estão autorizados a adentrarem no mundo adulto.

Elkonin (1987), seguindo a mesma linha de Leontiev (1978a), afirma ser a mudança na atividade dominante a responsável pela passagem de um estágio a outro do desenvolvimento. Embora o autor, diferentemente dos outros citados, não tenha dado ênfase exclusiva aos períodos críticos, podemos concluir, embasados nas suas contribuições teóricas que, sendo a adolescência um período que se alterna entre a execução de atividades que visam ao desenvolvimento motivacional e as necessidades pela assimilação de normas, regras e condutas compartilhadas pelo grupo e, ao mesmo, também vivenciam atividades que os preparam tecnicamente pela assimilação de procedimentos técnicos, durante esse processo de alternância surge uma contradição, pois há “uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos que se formaram” (Elkonin, 1987, p. 10), caracterizando, assim, um período de crise.

Com tudo o que foi exposto, nota-se que essa compreensão das crises do desenvolvimento humano foi objeto de estudo dos principais teóricos do desenvolvimento humano que se encontram embasados teoricamente na perspectiva psicológica Histórico-Cultural, como Leontiev (1978), Vigotsky (1996) e Elkonin (1987), os quais identificam esses momentos como períodos que evidenciam as contradições inerentes ao processo de formação

do psiquismo humano, ou seja, são a expressão da lógica dialética presente na nossa humanização. São as contradições que levam ao desenvolvimento, por isso os autores reafirmam a importância desses períodos do ponto de vista positivo para nosso progresso psíquico. Ao rejeitarem esquemas lineares e concepções que buscam compreender as crises como momentos patológicos, salientam que tanto a adolescência como sua crise estão respaldadas pelas condições objetivas e históricas de existência da criança.

Vale pontuar que quando tratamos de desenvolvimento psíquico e, mais especificamente da adolescência em uma sociedade capitalista, estamos nos remetendo a um contexto econômico e social embasado na propriedade privada que implica condições de vida desiguais de acordo com a classe de que se faça parte. À classe trabalhadora não cabe o acesso a todos os bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade, na verdade, apenas cabe a ela o acesso condicionado aos interesses do capital e não às necessidades intrínsecas dos indivíduos, resultando em um desenvolvimento aquém das potencialidades humanas.

Desse modo, divergindo categoricamente dessa perspectiva, os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural abordam as crises da periodização, no caso específico da adolescência, de maneira distinta das abordagens com viés idealista, pois partem de uma compreensão dialética para as identificarem essencialmente como evidências da revolução psíquica vivida pelos adolescentes durante esse período, a qual será tratada a seguir.

3.2 A revolução psíquica na adolescência: o pensamento organizado em conceitos

Contrapondo-se a essa concepção de desenvolvimento por critérios puramente evolucionistas, Vygotsky (1996) salienta que, “no período da maturação sexual não somente surgem formas novas, como que graças a elas e devido à sua aparição se reestruturam as velhas sobre bases totalmente novas” [tradução nossa]⁶ (Vygotsky, 1996, p. 57). Ao afirmar que novas funções psíquicas se desenvolvem durante a adolescência, o autor nos esclarece a existência de duas linhas de desenvolvimento: uma ligada às funções psíquicas elementares e outra referente às funções psíquicas superiores. Essas duas linhas distintas que resultam no desenvolvimento psíquico e que, para a Psicologia tradicional, são entendidas como uma só, originam uma ruptura entre a forma e o conteúdo do pensamento. Para Vygotsky (1996), a

⁶ “En el período de maduración sexual no sólo surgen formas nuevas, sino que gracias a ellas y debido a sua aparición se reestructuran las viejas sobre bases totalmente nuevas” (Vygotsky, 1996, p. 57).

forma e o conteúdo do pensamento, embora sejam duas coisas distintas, estão relacionadas e fazem parte de um mesmo processo.

Dessa maneira, para Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano implica novas funções psíquicas que, ao contrário das elementares oriundas da nossa evolução filogenética, são adquiridas na nossa ontogênese e por isso estão condicionadas histórica e socialmente às mediações do momento vivido. Para o autor, o que ocorre não é uma simples evolução ou um inevitável amadurecimento de funções já existentes, mas uma revolução em que as novas funções passam a reestruturar e reorganizar as velhas, dando ao psiquismo humano uma nova estrutura com novas capacidades.

Nesse sentido, a chave para que se possa compreender a periodização do desenvolvimento psicológico está diretamente ligada à descoberta das novas qualidades do pensamento do indivíduo, capazes de revolucionar o psiquismo por darem-lhe novas funções responsáveis por fomentar sua consciência. No caso dos adolescentes, essas novas qualidades advêm do desenvolvimento do pensamento por conceitos que, para Vygotsky (1996), configura-se como o centro de todas as mudanças psíquicas vividas por esses indivíduos.

Uma vez que o ato de pensar significa transformar o que é intersíquico em intrapsíquico a partir da transposição da realidade objetiva para a nossa subjetividade, as mediações para que esse processo aconteça apresentam-se como um elemento de suma importância para o desenvolvimento psíquico humano, pois é a partir de sua eficiência para transmitir os signos compartilhados culturalmente que o indivíduo conseguirá formar uma imagem subjetiva fidedigna com a realidade em que se insere. Sem a existência de boas mediações para a transmissão dos signos, a imagem mental que elaboramos do mundo externo em que vivemos estaria fadada ao imediatismo e limitada apenas às novas experiências e à aparência do fenômeno, impossibilitando que chegássemos à sua essência, descoberta ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade (Martins, 2013).

Nesse sentido, a forma como organizamos nosso pensamento, ou seja, os meios que utilizamos para internalizarmos e idealizarmos a realidade objetiva, é imprescindível quando se pretende estudar formação de consciência, como é o nosso caso, pois é a partir da qualidade da nossa organização de pensamento possibilitada pelas mediações disponíveis que somos capazes de transpor o real para o mental da maneira mais fidedigna possível.

Para que o real seja internalizado tornando-se intrapsíquico, é necessário que o indivíduo compartilhe os signos de sua cultura por meio dos processos de aprendizagem em

que se estabelecem as mediações. De acordo com Vigotski (2001), durante o processo de formação do pensamento em conceitos, esses signos que transportam a realidade intersíquica para nossa subjetividade são as palavras, que têm a capacidade de fomentar generalizações essenciais para o estabelecimento de um pensamento abstrato. Assim, por elas, o adolescente começa a autorregular e a orientar seu pensamento a fim de resolver uma tarefa recebida.

Vigotski (2001) argumenta que esse processo de formação dos verdadeiros conceitos começa aproximadamente aos 12 anos, ao fim da primeira idade escolar, isto é, quando o indivíduo começa a se desvincular da infância e passa a estar próximo das exigências da vida adulta. Além disso, esclarece que:

Os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento. (Vigotski, 2001, p. 171)

Dessa maneira, quando se afirma que é na adolescência que a formação de conceitos acontece, isso não significa que o desenvolvimento seja determinado pela idade cronológica ou unicamente esteja atrelado às mudanças corporais do indivíduo, mas é durante esse período que o indivíduo já possui uma bagagem maior de conhecimentos apropriados, além do mais, é na adolescência que novas exigências e objetivos são postos aos indivíduos que, em um futuro próximo, irão se profissionalizar e integrar o mercado de trabalho.

A partir da possibilidade de se instaurarem tarefas cada vez mais complexas aos adolescentes, faz-se necessário um maior domínio deles com relação aos seus pensamentos/comportamentos para que consigam intencionalizar suas atividades a fim de alcançarem um objetivo. Nesse sentido, “o processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo”. (Vigotski, 2001, p. 172)

Vigotski (2001) pondera que o desenvolvimento do pensamento organizado por conceitos, embora alcance sua totalidade apenas na idade de transição, ou seja, na adolescência, só o faz após outras duas formas de pensamentos mais primitivos, que são marcadas primeiramente pelo sincretismo e sucessivamente pelo pensamento organizado em

complexos, os quais se configuram como a base necessária para que, posteriormente, o pensamento da criança se desenvolva e passe a trabalhar com os conceitos.

Como o próprio nome sugere, a primeira forma de manifestação do psiquismo infantil, o sincretismo, caracteriza-se pela manifestação de um pensamento que carece de nexos objetivos, pois se encontra imerso nos nexos subjetivos, o que significa, em outras palavras, a elaboração de uma imagem mental da realidade totalmente instável que tem sua base fundamentada nas impressões imediatas que a criança adquire quando entra em contato com o mundo externo, com os objetos. Nessa fase, “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não informado de objetos particulares que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (Vigotski, 2001, p. 175).

O pensamento baseado no sincretismo, ao proporcionar uma imagem mental do real embasada nas impressões imediatas que a criança adquire no meio ambiente em que vive, não é capaz de instrumentalizá-la o suficiente para que possa compreender a complexidade da realidade para além do imediato, porém é o início de um processo marcado não pela negação dos modos mais elementares de pensamento, mas pela sua superação, dada através do compartilhamento mais aprofundado dos signos daquela cultura (Vigotski, 2001).

A partir da inserção social cada vez maior da criança, ela passa a internalizar a cultura em que está posta considerando-se também o compartilhamento dos signos pelo processo de mediação, o qual se encontra condicionado ao local social ocupado por essa criança na sociedade, ou seja, de acordo com o que se espera dela e segundo as exigências existentes para aquele indivíduo. Durante esse processo, o pensamento infantil se desenvolve, pois as mediações que passaram a intermediar sua relação com a realidade vão também se desenvolvendo e adquirindo maior qualidade.

Quando a criança atinge o pensamento organizado em complexos, Vigotski (2001) pontua que diferentemente dos nexos subjetivos do sincretismo anterior, seu pensamento passa a se caracterizar pela formação de uma imagem representativa do real ancorada em vínculos objetivos. O psicólogo explica ainda que, quando a criança chega a esse nível de desenvolvimento, evidencia-se a superação, até certo ponto, do seu egocentrismo, pois “já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos” (Vigotski, 2001, p. 179). Assim, o que temos no pensamento em complexos são nexos concretos e factuais advindos das experiências práticas das crianças e que, de acordo com

Vigotski (2001), estão organizados em cinco tipos: associativo, de coleções, em cadeia, difuso e os pseudoconceitos.

A primeira forma de manifestação do pensamento infantil organizado em complexos é a associativa. Conforme Vigotski (2001) explica, durante o predomínio desse tipo de pensamento, há a existência de um núcleo que serve como princípio para a associação, por parte da criança, de outros objetos, os quais vão se agrupando ao conjunto sem a existência de qualquer tipo de generalização ou abstração; pelo contrário, para que o objeto seja incorporado ao grupo, é necessária a presença de semelhanças obsessivas e factuais entre os novos itens e o núcleo.

Ao segundo tipo de pensamento organizado em complexos Vigotski (2001) dá o nome de coleções, em que, diferentemente do tipo associativo, os objetivos concretos vão se agrupando uns aos outros não mais por semelhanças obsessivas, mas a partir da complementação que um exerce sobre o outro. Essa complementação é vivenciada na vida prática das crianças.

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com os objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. (Vigotski, 2001, p. 185)

Um exemplo típico do pensamento por complexos organizado em coleções é o uso do conceito dos talheres. Mesmo não existindo semelhanças obsessivas entre os objetos utilizados para a realização de uma refeição, eles se complementam na atividade prática. O garfo complementa a faca e vice-versa, os quais se complementam com o prato, com a colher, o copo, enfim, formando um conjunto de elementos que, unidos, têm sentido para a realização de uma atividade específica.

Vigotski (2001) afirma também que o complexo em cadeia, o terceiro tipo de pensamento por complexos, é o mais rudimentar, pois é aquele em que os objetos são associados seguindo uma cadeia em que o elemento central é mutável e muitas vezes até inexistente. Os vínculos se dão pelos elos dessa cadeia, porém não de forma sequencial, mas “segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única de transmissão do significado através de elos isolados” (Vigotski, 2001, p. 185).

Por exemplo, se a criança encontra-se na fase do pensamento por complexo em cadeia, ao estar com um triângulo vermelho em mãos, pode ora associá-lo pela forma a outro triângulo, ora pela cor a outro objeto de cor vermelha. Vigotski (2001) afirma que esse é o tipo mais rudimentar de pensamento pelo fato de sequer existir um núcleo que sirva como princípio norteador dos nexos entre os objetos, resultando em uma imagem mental instável que dificulta a realização de qualquer atividade intencionada; entretanto, ao mesmo tempo, demonstra que o pensamento infantil consegue, mesmo que com pouca qualidade, desvencilhar-se da concretude.

O quarto tipo Vigotski (2001) chamou de pensamento organizado por complexo difuso, o qual, diferentemente do complexo em coleções, não é dotado de nexos passíveis de verificação prática. Na verdade, o que temos aqui é a combinação de objetos a partir de traços que podem tornar-se difusos e indefinidos, que vão se incorporando a partir de ilimitados traços associados.

O autor afirma ainda que, embora os traços nesse tipo de pensamento, aparentemente, demonstrem ser associados de maneira infinita sugerindo algum tipo de abstração, “a criança permanece nos limites dos vínculos factuais concretos e diretamente figurados entre os objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes”. (Vigotski, 2001, p. 189)

Por fim, como último tipo de pensamento organizado em complexo, temos o pseudoconceito, o qual, conforme Vigotski (2001) pontua, apresenta-se como elo entre o pensamento em complexo e o pensamento por conceitos. Durante essa fase do desenvolvimento do pensamento, o estudioso afirma que, apesar de as crianças chegarem às mesmas generalizações dos adultos, os meios utilizados para isso são completamente distintos dos utilizados por estes. Isso acontece porque, como as crianças estão envoltas em um mundo já elaborado de palavras compartilhadas, acabam aprendendo-as desde muito cedo, utilizando-as e dando a aparente impressão de estarem, assim como os adultos, trabalhando com conceitos. Contudo, as operações mentais que as levam a alcançarem os mesmos resultados que os demais, ou seja, uma comunicação em que há compreensão entre elas e adultos, ainda está arraigada no pensamento em complexos. “Em termos externos temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo.” (Vigotski, 2001, p. 190).

As semelhanças encontradas nas formas de comunicação entre adultos e crianças têm favorecido a disseminação de equívocos como aquele citado anteriormente, em que estudiosos

da Psicologia Tradicional dos séculos XIX e XX afirmavam ser evolutiva a linha de desenvolvimento do pensamento infantil, não existindo qualquer tipo de função nova no psiquismo humano, apenas o amadurecimento das já existentes. De fato, o que temos é o compartilhamento de palavras, as quais, nos adultos, representam os conceitos formados mediante todo o processo de desenvolvimento do pensamento e, nas crianças, palavras idênticas, porém oriundas ainda do pensamento por complexo.

Por fim, é apenas durante a adolescência, período marcado por várias transformações físicas, mas principalmente sociais na vida de um indivíduo, que se chega ao desenvolvimento do pensamento por conceitos propriamente ditos, que possuem a característica de serem “um ato de generalização” (Leal, 2010, p. 12) que produz novas funções psicológicas capazes de proporcionar o alargamento do psiquismo humano.

É pelo pensamento por conceitos que podemos compreender a realidade, os demais e a nós mesmos, pois o conceito é que pode revelar nexos entre os fatos e fenômenos da realidade, permite conhecer as leis que regem e ordenam o mundo e, neste processo, a linguagem é fundamental. Nesta etapa, o conteúdo do pensamento vai se transformando em convicção, orientando seus pensamentos e interesses. (Leal, 2010, p. 55)

Dessa maneira, contrariando as concepções da Psicologia tradicional que se perpetuam até os dias atuais, o pensamento por conceitos advém de um processo de formação e não de evolução, mostrando-se revolucionário ao possibilitar ao indivíduo, pela primeira vez, entender os fenômenos como síntese de múltiplas determinações, instrumentalizando-o para não apenas pensar a realidade, mas para agir sobre ela e sobre si próprio.

Como consequência dessa nova função, Leal (2010) afirma que surge um elemento novo no psiquismo do adolescente: a vontade dirigida, pois, ao compreender o mundo e a si mesmo, o que só é possível com a mediação dos conceitos, o jovem consegue dominar seus afetos e seus comportamentos a fim de alcançar um objetivo. Nesse sentido, Vygotsky (1995) postula que “mas tão somente na idade de transição junto com a formação de conceitos, é quando avança decisivamente pelo caminho da autocompreensão, do desenvolvimento e estruturação da consciência” [tradução nossa].⁷ (Vygotsky, 1995, p. 72)

⁷ “ Pero tan sólo en la edad de transición junto con la formación de conceptos, es cuando avanza decisivamente por el camino de la auto comprensión, del desarrollo y estructuración da conciencia”. (Vygotsky, 1931, p.72)

Assim sendo, torna-se evidente o imprescindível papel ocupado pelos conceitos no processo de formação de consciência dos adolescentes, uma vez que é apenas a partir do seu desenvolvimento que nos tornamos capazes de agir e pensar para além do imediatismo típico de quando ainda estamos sendo regidos por funções psicológicas elementares e chegamos até a elaboração de tarefas que exigem abstração e orientação.

Sendo a adolescência, no momento histórico no qual estamos inseridos, um período destinado à preparação para o mercado de trabalho, o adolescente passa a ocupar um lugar diferente com relação àquele que vivenciava na sua infância, surgindo assim novas necessidades e exigências sobre seu pensamento, que estimulam o seu desenvolvimento. Assim, Vigotski (2001, p. 237) elucida que “a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente”.

Entretanto, como já frisado anteriormente, o desenvolvimento do pensamento em uma sociedade dividida em classes acontece condicionado aos interesses da classe hegemônica, no caso do capitalismo, a burguesa, a qual tem como objetivo a concentração de capital nas mãos de uma ínfima parcela da sociedade da qual faz parte, enquanto a parte majoritária da população, desprovida dos meios de produção, é formada para vender sua força de trabalho.

Dessa maneira, levando em consideração a realidade objetiva como princípio norteador do desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1978a) afirma ser papel da psicologia marxista criticar as concepções idealistas que predominam sobre essa área de estudos, noções que desvinculam a subjetividade humana da materialidade elevando os fenômenos psíquicos a instâncias metafísicas, que impossibilitam sua compreensão de maneira verdadeiramente científica e transformadora.

Tendo em vista que para Marx (2013) o homem adquire qualidades humanas a partir do seu papel ativo sobre a natureza diferenciando-se da adaptação animal, Leontiev (1978b) afirma que “na teoria do marxismo aplicada na psicologia uma significação decisiva é a doutrina sobre a atividade humana, sobre seu desenvolvimento e suas formas” [tradução nossa]⁸ (Leontiev, 1978b, p. 19).

Assim, se quisermos compreender o processo de formação de consciência de qualquer indivíduo, faz-se necessário identificarmos a atividade por ele desempenhada em uma forma de sociabilidade específica, pois conforme afirma Leontiev (1978b) “o que os homens são

⁸ “En la teoría del marxismo aplicada a la psicología una significación decisiva es la doctrina sobre la actividad humana, sobre su desarrollo y sus formas”. (Leontiev, 1978b, p. 19)

está determinado por sua atividade, que está condicionada pelo nível já alcançado no desenvolvimento de seus meios e formas de organização” [tradução nossa]⁹ (Leontiev, 1978b, p. 21). O autor ainda acrescenta que “a atividade de cada homem depende, ademais, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe tocam e de como se tem conformado em circunstâncias individuais que são únicas” [tradução nossa].¹⁰ (Leontiev, 1978b, p. 67)

Portanto, é por meio da atividade que o indivíduo transforma o real em mental, o inter em intrapsicológico, pois a consciência não foge da existência real uma vez que é a partir da sua ação sobre o meio – atividade – que o homem consegue se apropriar dos bens materiais e intelectuais já produzidos pela humanidade. Porém, essa atividade está condicionada às condições objetivas de existência, responsáveis pelas necessidades individuais e pelo motivo que antecede sua ação sobre o mundo circundante.

Leontiev (1978b) acrescenta que “não há atividade sem motivo” [tradução nossa]¹¹ (Leontiev, 1978b, p. 82), assim como ela não existe sem a ação que se foca em um fim e sem as operações (os meios de alcançar esse fim) que, por estarem condicionadas às condições objetivas e materiais, são as responsáveis, de fato, por determinarem sua realização.

A estratificação de uma sociedade em classes faz com que os homens se encontrem em relações desiguais, mutuamente opostas, com respeito aos meios de produção e o produto social; por conseguinte, também sua consciência experimenta sobre si a influência dessa desigualdade, desta oposição [tradução nossa].¹² (Leontiev, 1978b, p. 104)

Logo, se temos como objetivo entender as implicações que uma sociedade de classe acarreta no cometimento do ato infracional praticado pelos adolescentes, é fundamental que compreendamos qual seu lugar na sociedade vigente e que atividade desempenha. Para isso, Leontiev (1978a) esclarece que “devemos, em primeiro lugar, notar que no decurso do desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela ocupa objetivamente no sistema das relações humanas, muda”. (Leontiev, 1978a, p. 287)

⁹ “Lo que los hombres son está determinado por su actividad, la que está condicionada por el nivel ya alcanzado en el desarrollo de sus medios y formas de organización”. (Leontiev, 1978b, p. 21)

¹⁰ “La actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en suerte y de cómo se a conformado en circunstancias individuales que son únicas”. (Leontiev, 1978b, p. 67)

¹¹ “No hay actividad sin motivo”. (Leontiev, 1978b, p. 82)

¹² “La estratificación de la sociedad en clases hace que los hombres se encuentren en relaciones desiguales, mutuamente opuestas, con respecto a los medios de producción y al producto social; por consiguiente, también su consciencia experimenta sobre sí la influencia de esta desigualdad, de esta oposición”. (Leontiev, 1978b, 104)

Assim, o indivíduo, ao mudar sua função em determinada sociedade a partir da forma de organização social estabelecida, por conseguinte, altera sua atividade, seus motivos e suas necessidades, fato que, de acordo com Leontiev (1978a), configura-se como mola propulsora do desenvolvimento psíquico.

A atividade desempenhada pelo indivíduo tem a capacidade de mediar sua relação com o mundo exterior, proporcionando a interiorização de elementos intersíquicos e, por conseguinte, promovendo o desenvolvimento do seu pensamento, compreender a atividade e seus determinantes torna-se fundamental para a realização deste trabalho.

No caso dos adolescentes, como destacamos desde o início desta seção, por estarem vivendo uma fase que antecede sua entrada no processo produtivo em que seu pensamento infantil não dará contas das novas exigências, o pensamento por conceitos torna-se imprescindível. Como já salientou Vygotsky (1995), é o pensamento organizado em conceitos que proporcionará a capacidade de inserção no mundo adulto com capacidades de orientação para além das impressões imediatas infantis. A partir do desenvolvimento desse tipo de pensamento, o homem que vive essa fase passa a se comportar de modo distinto da criança, pois passa a compreender a realidade de maneira mais fidedigna, originando então questionamentos e atitudes críticas frente à realidade.

Desse modo, toda essa transformação psicológica que se reflete na conduta e nos comportamentos dos adolescentes, ao contrário do que comumente se pensa, não deve ser compreendida por um viés naturalizante. Pelo contrário, merece ser entendida como o produto de uma revolução psíquica que tem proporcionado a esses indivíduos novas funções psicológicas, como o pensamento por conceitos, que lhes permite compreender a realidade em que vivem, englobando, inclusive, suas contradições.

Elkonin (1987), também fundamentado pelo método marxista, ratifica as ideias de Leontiev (1978) afirmando que é apenas por meio do estudo de determinadas atividades em cada fase do desenvolvimento que se chegará à compreensão da relação que a criança estabelece com a realidade objetiva que a circunda. Para esse autor, durante o período da adolescência, a atividade que fornecerá a esses indivíduos condições para se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade é a comunicação íntima pessoal com seus pares, com regras e normas que os fazem reproduzir relações adultas.

Porém, embora a atividade principal que possui a capacidade de promover seu desenvolvimento seja, para Elkonin (1987), a comunicação íntima com os outros

adolescentes, como salienta Facci (2004), não desconsidera a atividade de estudo como um elemento importante.

A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. (Facci, 2004, p. 71)

Sendo assim, para Elkonin (1987), a atividade dominante da adolescência inicia-se com a comunicação íntima pessoal e termina com a atividade de estudo/profissional. Como para o autor todo o processo de desenvolvimento, desde o nascimento da criança, acontece com a alternância de tarefas que visam ao desenvolvimento das esferas motivacionais e das necessidades e daquelas que têm como objetivo a apropriação dos procedimentos e da formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade, na adolescência não poderia ser diferente. Porém, com um adendo: durante essa fase, há a ocorrência dos dois tipos de atividades, sendo a comunicação íntima pessoal destinada ao desenvolvimento das esferas motivacionais e das necessidades e a atividade de estudo/profissional responsável pela formação dos adolescentes para se tornarem futuros trabalhadores.

Já para Vigotski (2001), a atividade escolar configura-se como imprescindível para o desenvolvimento das novas funções psicológicas dos adolescentes. Para ele, tendo a escola o papel de transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade de maneira sistemática por meio de conceitos científicos, a instituição escolar contribui para a elaboração do pensamento organizado por conceitos, principal função emergente da adolescência.

Vigotski (2001) também explica que em pesquisa proposta por J. J. Chif, organizou-se uma metodologia capaz de trazer esclarecimentos acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos, uma vez que estes dispõem de gênese distinta daquela de que se originam os conceitos espontâneos.

Durante essa pesquisa, a fim de se identificar os níveis de assimilação de relações de causa, efeito e sequências, os participantes da pesquisa deveriam concluir orações que haviam sido interrompidas pelas palavras “porque” e “embora” (Vigotski, 2001). Tais testes foram aplicados nas turmas de segunda e quarta série do Ensino Fundamental. De acordo com o quadro comparativo referente aos resultados, o maior número de respostas em que os alunos fizeram uso de conceitos científicos foi encontrado nos mais velhos, da quarta série, enquanto

os conceitos espontâneos foram mais utilizados pelos discentes da segunda série, tanto nos testes em que as frases causais encerravam-se com “porque” como nas adversativas, terminadas com “embora”. Esses resultados demonstram que “o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico” (Vigotski, 2001, p. 243), o que significa uma maior arbitrariedade e tomada de consciência nas respostas dadas. Dessa maneira, quanto mais a criança se apropria dos conhecimentos transmitidos sistematicamente pela escola, mais ela passa a fazer uso arbitrário dos conceitos, os quais pelo fato de não advirem exclusivamente das relações concretas, exigem dos alunos maiores graus de abstração. De acordo com Leal (2010):

Na atividade de estudo, as crianças reproduzem conhecimentos, habilidades e capacidades surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teórico, como a reflexão, análise e o experimento mental. O desenvolvimento de uma relação teórica para com a realidade vai permitir-lhe sair dos limites da vida cotidiana e a introdução em um círculo de acontecimentos mediatizadamente representados. (Leal, 2010, p. 135).

Dessa forma, o estudo apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento psíquico do adolescente, pois é ele que lhe fornecerá instrumentos cognitivos responsáveis pela instituição de um pensamento organizado por conceitos, capaz de superar a concretude das relações e compreender o mundo como uma realidade social, como síntese de múltiplas determinações e não como algo naturalmente dado, imutável e intransponível.

Todavia, quando mencionamos a formação de consciência dos adolescentes, precisamos nos atentar para o nível educacional deles e, mais do que isso, em que momento histórico de produção da vida material essa educação está condicionada. Uma educação que resulta de uma sociedade dividida em classes não é capaz de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, uma vez que se encontra atrelada não às necessidades do sujeito, mas às necessidades da classe hegemônica regida pela acumulação de capital. Podemos perceber isso diariamente pelas constantes e intensas fragmentações às quais o conhecimento teórico tem sido exposto, quando não raramente tem sido colocado de lado para dar lugar ao conhecimento empírico, pragmático e utilitarista, incapaz de fazer com que o indivíduo compreenda a realidade da qual faz parte e aja sobre ela de maneira consciente.

Portanto, a partir do que nos trazem os estudiosos que têm como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural, temos como atividades capazes de promover o

desenvolvimento psicológico dos adolescentes a comunicação íntima pessoal, a qual é responsável por transmitir aos adolescentes normas, regras e condutas que posteriormente lhes serão exigidas ao adentrarem no mundo adulto; e a atividade de estudo, que por meio da sistematização do conhecimento científico é responsável por criar a necessidade de transcender a concretude das relações cotidianas para entender a realidade posta, o que resulta em um pensamento abstrato embasado em conceitos capazes de compreender nexos e relações.

Dessa forma, como essa seção buscou expor, a adolescência representa, potencialmente, um salto qualitativo no pensamento do indivíduo, que engloba o desenvolvimento de funções psicológicas superiores a partir da apropriação cultural desencadeada ao longo da vida do sujeito. Entretanto, vale a ênfase na premissa de que como a adolescência é um fenômeno atrelado à materialidade das condições sociais, tanto no âmbito da sua expressão, como no que tange suas peculiaridades psíquicas, a mesma não acontece de forma uniforme e universal para todos.

A partir das condições dadas o adolescente vai se formando e marcando seu modo de agir sobre o mundo, ora como trabalhador, ora como estudante e, por vezes, como aquele que atenta contra a ordem, os chamados adolescentes autores de ato infracional, sobre os quais trataremos na sequência.

4. O ESTADO FRENTE ÀS RESULTANTES DE UMA SOCIEDADE DE CLASSES: O CASO ESPECÍFICO DA ADOLESCÊNCIA TRANSGRESSORA

Do rio que tudo arrasta se diz que é
violento
Mas ninguém diz violenta as margens que
o comprimem
(Bertolt Brecht)

Uma vez que temos como pressuposto teórico o trabalho como categoria fundante do ser social, todo modo de organizar a transformação da natureza acarreta determinadas peculiaridades na formação humana, política, intelectual e jurídica de uma sociedade, pois o modo de produzir é que determinará as bases constituintes das relações sociais estabelecidas.

Em uma sociedade que tem seu modo de produzir fundamentado na propriedade privada, na exploração e na existência de classes sociais distintas, a configuração e a finalidade das instituições sociais trazem em si algumas particularidades, como é o caso do Estado.

Para a concepção marxiana, o Estado, em uma sociedade de classes, não se configura como representante dos interesses gerais de uma sociedade, mas sim em uma instituição que tem sua função vinculada aos interesses da classe dominante. Isto porque, diferenciando-se dos idealistas hegelianos, Marx e Engels, embasados no materialismo histórico e dialético, afirmam não ser o Estado o formador da sociedade civil, mas sim o contrário: é sobre os modos que os homens se organizam enquanto sociedade que o Estado se ergue. Nesse sentido, todas as instituições sociais, e nesse caso específico o Estado, têm suas formações vinculadas à ideologia disseminada pela classe que detém o poderio econômico, político e ideológico: a burguesia.

Gorender (2001, p. 40), no prefácio que elabora para a obra de Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, afirma que o Estado, em qualquer comunidade, se forma sobre os laços concretos presentes nas sociedades.

[...] tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes.

Dessa forma, o Estado se configura como um mediador entre os interesses de classes. Na forma de sociabilidade atual, o Estado se coloca como conciliador na contradição entre trabalho e capital. Entretanto, como ideologicamente está voltado para os interesses da classe dominante, comumente sua ação se reproduz em atitudes repressivas frente os que atentam contra a propriedade privada ou contra as normas estabelecidas que mantenham o *status quo*.

Tais diretrizes que orientam a ação estatal enquanto mantenedora da ordem são aglomeradas no que chamamos de Direito Penal e sintetizadas no Código Penal e em outras leis penais, que estabelecem as penas criminais frente os delitos cometidos.

Araújo (2015) afirma que entender o papel do Estado enquanto um aparato ideológico, do ponto de vista histórico, é de suma importância, especificamente no que se refere ao Direito Penal. “É importante estudarmos a trágica história das penas para compreendermos a farsa que é a legitimação do punitivismo” (2015, p. 366).

O Direito Penal, representando o poder estatal, não foge à regra da determinação social e das amarras da classe que domina. Nesse sentido, de acordo com Araújo (2015), o Direito Penal se constitui como uma ideologia que tenta mistificar as verdadeiras relações sociais que fundamentam a nossa sociedade. Tal compreensão e entendimento são compartilhados pelos autores da chamada Escola de Criminologia Crítica, que de acordo com Batista (2011), tem como principais expoentes Alessandro Baratta, Massimo Pavarini e Gabriel Ignacio Anitua.

Já Vera Regina de Pereira Andrade (2012, p.160), importante autora criminóloga brasileira, define Criminologia Crítica como:

Por Criminologia de base crítica entendo todas aquelas desenvolvidas a partir do paradigma da reação ou controle social, de matriz construtivista e interacionistas, desde seus momentos fundacionais (década de 1960), até seus posteriores desenvolvimentos materialistas, feministas e outros, combinado, então, ao enfoque microssociológico e à análise institucional deslegitimadora representada pelas teorias do *labelling approach*, um enfoque macrosociológico representado pela análise estrutural do controle penal e, portanto, na sua dimensão funcional com o capitalismo, com o patriarcado, com o racismo etc. Tais são as chamadas Criminologias da reação social, radical, nova, crítica, dialética, da libertação, feminista, cultural, do racismo, etc.

Segundo Batista (2011), todos esses autores que fazem parte dessa vertente da criminologia, fundamentados no marxismo, buscaram elaborar uma nova compreensão sobre o Direito Penal. “O direito penal, nessa linha, vai aparecer como um discurso de classe que pretende legitimar a hegemonia do capital” (Batista, 2011, p. 80).

Nesse sentido, o Estado, e mais especificadamente na forma do Direito Penal, não é mais entendido como uma abstração, desvinculada da realidade prática e social construída pelos homens, pelo contrário. A partir da criminologia crítica, o delito, a ação que ameaça a ordem regente, não é mais entendido por si só, mas como uma demanda gerada por determinado momento histórico e punida por legislações que desconsideram esse fato. Dessa forma, o Direito Penal seria um instrumento estatal de controle que compreende o homem e seu comportamento como instâncias abstratas que se justificam em si mesmas.

Entretanto a vertente crítica da criminologia, e o entendimento que traz sobre a essência do Direito Penal, ainda é pouco disseminada e aplicada na realidade brasileira, tendo, na prática, um impacto quase insignificante, bastando ver os índices alarmantes de encarceramento em massa que assolam o Brasil. De acordo com dados divulgados em 2014 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a população carcerária brasileira é de 711.463 mil presos, a terceira maior do mundo.

Dessa forma, nota-se que o que rege o Direito Penal brasileiro é o ideário punitivo envolto pela ideologia dominante. Então, a criminologia que impera é aquela que mantém os interesses burgueses de individualização das condutas e de mistificação dos fenômenos sociais. Batista (2011, p.80) explica que essa criminologia hegemônica, "surge historicamente como uma ciência burguesa nascida com o processo de acumulação da capital para ordenar e disciplinar o contingente humano que vai produzir mais valia", e, ainda, acrescenta que “o processo punitivo estaria intrinsecamente ligado ao controle e disciplinamento do mercado de trabalho. A sanção penal teria então um vínculo direto com a força de trabalho e com o exército de reserva” (Batista, 2011, p. 81).

De acordo com o historiador marxista Eric Hobsbawn, o período de 1789 a 1848 é marcado pela consolidação da burguesia e do capital. Durante esse período deu-se início ao que Marx (2013) chamou de formação de cadastro de reservas ou *lumpensionato*, que seria formado pelos trabalhadores expropriados de seus meios de produção, mas que não foram absorvidos pelas indústrias, adentrando o mundo da contravenção penal como forma de se manterem vivos. Para os criminólogos críticos “é nesses moldes que se funda o

encarceramento moderno, travestido de “reeducação”, “ressocialização”, etc., e acaba justificando a necessidade de se criminalizar a pobreza” (Araújo, 2015, p. 169)

Batista (2011) explica que a criminalização da pobreza encontrou fundamentos científicos ao longo dos séculos, aglomerados, principalmente, na chamada Escola Positivista de Criminologia, a Escola Clássica. De acordo com a autora, essa foi a vertente que mais difundiu ideias punitivas nos ramos criminológicos, fundamentada em três principais ciências: a frenologia, que acreditava que as funções mentais encontravam-se em partes determinadas do crânio humano; a eugenia de Gobineau; e a fisionomia de Lavater. A junção de tais ciências buscava identificar aspectos biopsicológicos dos criminosos. “Contra um conceito abstrato de indivíduo, surge um complexo de causas biopsicológicas” (Batista, 2011, p. 44).

Dessa forma, os criminosos eram entendidos a partir de um determinismo biológico, e como tais indivíduos advinham da classe trabalhadora – expropriada de capital e com parcelas populacionais excluídas do mercado produtivo –, o pobre, o miserável e o negro eram a materialização e o protótipo do típico criminoso no século XIX. Assim, a ciência positivista “buscava a expansão e a legitimação do poder punitivo contra os perigos do proletariado” (Batista, 2011, p. 44), concentrando sua ação sobre os pobres urbanos e “também aposta na noção da pena como defesa social, numa visão totalizante da sociedade, abstrata e a-histórica” (Batista, 2011, p. 46). Sobre isso, Matsumoto (2013, s/p) explica:

A ideologia da defesa social compreende o sujeito que realiza o ato tomado como crime ou infração pelo sistema de justiça como um elemento negativo no seio da sociedade, reforçando a legitimidade do Estado em coibir, prevenir e punir os desvios à ordem e normalidade social, em uma lógica que pressupõe a harmonia da sociedade calcada no “pacto social”.

Santos (2014) fazendo uma analogia entre a pena criminal e a mercadoria no sistema capitalista, identifica a ideologia de defesa social como valor de uso da pena criminal, enquanto a pena, em si, fundamentada na privação de liberdade, seria o valor de troca do crime, algo mensurado pelo tempo de liberdade suprimida, assim como valor gerado pelo trabalho. O autor explica que essa retribuição jurídica equivalente entre o crime e a punição, encontra-se fundada nas relações de produção vigente e oculta o caráter, também, disciplinador da pena.

Nesse sentido, a pena não traria em seu bojo apenas a retribuição pelo crime cometido, mas a ideia de que a privação de liberdade seria uma estratégia eficiente para por fim à

criminalidade de uma sociedade, primeiro porque o indivíduo estaria enclausurado e, segundo, porque diante de tamanha punição, não viria a cometer novamente o delito. Percebe-se como a pena é aplicada e entendida tendo como concepção de homem o individualismo e a abstração. Há a desconsideração de toda a materialidade de onde o sujeito advém, entendendo-o como fruto da sua própria vida e não como síntese das condições reais de existência. Esses são os princípios de um Estado ideologicamente regido pela punição e repressão.

4.1 O Estado punitivo frete à atualidade do capital

Como já citado na primeira seção desse trabalho, a apropriação capitalista se dá por meio da expropriação de mais-valor, o qual, de acordo com Marx (2013), pode ser dividido em dois tipos: absoluto ou relativo. Segundo o autor, o absoluto seria o mais-valor advindo da diferença entre trabalho necessário e trabalho abstrato; e o relativo seria aquele em que, pela elevação da força produtiva do trabalho, há a transformação de trabalho necessário em trabalho abstrato. Isto é, enquanto para a extração de mais-valor absoluto pressupõe-se o aumento da jornada de trabalho e, conseqüentemente, o tempo destinado ao trabalho abstrato, para o mais-valor relativo ser percebido, os capitalistas fazem uso de outros artifícios, como desenvolvimento de tecnologia e precarização do trabalho.

De acordo com Matsumoto (2013), o desenvolvimento de tecnologias que maximizam a produção e possibilitam a extração de mais-valor relativo, exige fenômenos subjacentes: a ampliação do consumo, a criação de novas necessidades e a criação de novos valores de uso. A autora explica que com o desenvolvimento das tecnologias produtivas, a produção cresce e o consumo precisa seguir as novas diretrizes da superprodução que, conseqüentemente, encontra demanda a partir da criação de novas necessidades.

Quanto ao valor de uso, Matsumoto (2013) salienta que o que há, atualmente, é uma utilização decrescente do mesmo, por meio, por exemplo, da fabricação de supérfluos e de objetos com obsolescência programada. Nesse caso, o que se tem é o capital desvinculado das necessidades humanas e voltado apenas para sua autorregulação.

Matsumoto (2013) afirma que esse estágio de desenvolvimento do capital, de otimização da extração do mais-valor relativo, no Brasil, intensifica-se nos anos 1980, particularmente com o início das subcontratações e terceirizações dos trabalhadores. Já em 1990 o país passa por um processo de reestruturação produtiva, o qual é definido por

Matsumoto (2013, p. 39) como “expressão da reorganização acumulativa do capital e um desdobramento da tentativa de amenizar sua crise estrutural”. A autora explica que essas mudanças no processo produtivo brasileiro, marcadas no fim do século passado, aconteceram em consonância com o Consenso de Washington, que:

Formulado por um conjunto de instituições financeiras (como FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos) em novembro de 1989, é caracterizado por um conjunto de medidas para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento (notadamente os da América Latina). As 10 regras básicas consensuadas neste momento foram: Disciplina fiscal, Redução de gastos públicos, Reforma tributária, Juros de mercado, Câmbio de mercado, Abertura comercial, Investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, Privatizações estatais, Desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e Direito à propriedade intelectual (Matsumoto, 2013, p. 40)

Isto é, a partir de 1990 há um alinhamento da política econômica brasileira com as ideias neoliberais norte-americanas, fato que gerou a abertura do mercado e a modernização da economia brasileira, ocasionando, segundo Matsumoto (2013), precarização, desemprego estrutural e mudança nas relações de consumo e distribuição das mercadorias.

Importante destacar que todo esse processo não aconteceu de forma evolutiva e linear, na verdade são as expressões das tentativas de superação da crise do capital. Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas são para a perpetuação da extração de mais-valor e da maximização das taxas de lucros. Entretanto, tais medidas trazem em seu bojo determinados “efeitos colaterais”, como é o caso do desemprego estrutural. Como nos explica Matsumoto (2013), é nesse contexto que políticas mais efetivas voltadas para o combate à criminalidade e mantenedoras da ordem são desenvolvidas.

Assim, a massa dos enjeitados e precarizados crescia e políticas de neutralização, controle e até mesmo extermínio precisaram ser elaboradas (em total complementaridade com as políticas sociais compensatórias) para garantir o fôlego expansionista dentro da derrocada estrutural do desenvolvimento da acumulação capitalista (Matsumoto, 2013, p. 43)

Dessa forma, nota-se que a resposta que o Estado, dito democrático, tem dado às resultantes “questões sociais” oriundas do modo de produção capitalista, tem sido marcada

pela criminalização dos expropriados de capital. O trabalhador que encontra como única alternativa de sobrevivência a venda da sua força de trabalho se vê inerte e impotente diante de um quadro de desemprego estrutural que se acirra cada vez mais. Em contrapartida, a base jurídica que pune e criminaliza esse indivíduo encontra-se subsidiada pela propriedade privada e a possibilidade de exploração do homem sobre o homem. Percebe-se como a luta de classes perpassa todas as instâncias sociais nas quais estamos postos.

Entretanto, embora as políticas criminais tenham se intensificado nas últimas décadas, o processo de criminalização do proletariado não é um fenômeno recente, pelo contrário, a história nos mostra que a situação de hoje pauta-se em teorias elaboradas no início do século XIX. Tal lógica punitiva e alicerçada na ideologia da defesa social não se restringe aos infratores adultos, mas também se perpetua no trato dos adolescentes que entram em conflito com a lei.

Dentro desta lógica punitiva, que em sua essência é derivada da concepção racionalista da Escola Clássica do Direito Penal, tem-se que o julgamento de adolescentes como adultos ou a aplicação de penalidade mais severa nos casos de delitos graves evitariam a ocorrência de crimes ao eliminar o perigo social que se daria a partir da impunidade (Matsumoto, 2013, s/p)

Somados a esses fatos, temos uma mídia que constantemente tem inflamado a população contra os adolescentes, identificando-os como os “novos perigos” (Matsumoto, 2013) da sociedade, com o agravante dos mesmos serem regidos por legislações especiais, entendidas pelo senso-comum como brandas e, por vezes, disseminadoras da impunidade e facilitadoras da criminalidade. A seguir discutiremos as legislações infanto-juvenis que tratam da transgressão da norma e todo seu percalço histórico até os dias atuais.

4.2 Marcos legais da responsabilização dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil

Como já mencionado nesse trabalho, a adolescência é um fenômeno relativamente recente, datado do final do século XIX e que ganha maior expressão a partir do século XX. Sendo assim, as políticas voltadas para essa população são recentes e no âmbito da responsabilização jurídica pelo delito cometido, a diferenciação entre infância, adolescência e adultez apresenta algumas peculiaridades, as quais serão tratadas a seguir.

Fazendo menção à realidade latino-americana, Mendez (2006) pontua que o tratamento sobre a responsabilização penal dos menores de idade aconteceu em três etapas: 1) penal indiferenciado: vigente desde o século XIX até 1919, foi uma etapa histórica caracterizada pela não distinção entre crianças, adolescentes e adultos, com exceção dos menores de sete anos, que não eram penalizados por serem comparados aos animais, assim como nos moldes do direito romano. O autor salienta que durante esse período a única distinção entre os indivíduos de 7 a 18 anos de idade, era o abrandamento da pena em um terço com relação aos adultos; 2) tutelar: nos fins do século XIX, respondendo as indignações sociais com relação à promiscuidade presente nos alojamentos contendo crianças, adolescentes e adultos, o Movimento dos Reformadores dos Estados Unidos da América, liderando as reivindicações legais no que se refere ao atendimento de crianças e adolescentes, propôs a criação de leis e órgãos especializados para esse público. Em 1905 essa experiência foi difundida na Europa Ocidental, começando pela Inglaterra e, em 1920, parcela majoritária dos países europeus já havia desenvolvido legislações infanto-juvenis e órgãos administrativos especializados, como é o caso do Tribunal de Menores (Méndez, 2006).

O autor explica que a partir da experiência europeia, a conduta estatal tutelar passa a ser introduzida na América Latina, começando pela Argentina em 1919. No Brasil, seguindo esse panorama, em 1927 é criado o primeiro Código de Menores, instituído pelo Decreto Federal de número 17.943.

Reconhecido popularmente como Código Mello Mattos, em homenagem ao primeiro Juiz Titular do juizado de menores e idealizador do código especializado, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o código pretendia instituir a distinção entre crianças, adolescentes e adultos, no âmbito jurídico. Esta é a primeira legislação brasileira especializada na população infanto-juvenil.

De acordo com Ferreira Filho (2013), a partir de tais transformações no âmbito legal e jurídico, as decisões no que se refere à população infanto-juvenil passaram a ser regidas pela legislação especializada e não mais pelo Código Penal, como acontecia anteriormente. O autor salienta que, a partir de então, se estabelece a possibilidade de uma forte intervenção estatal sobre a vida das crianças e dos adolescentes. O Estado passa a ter a possibilidade de destituir o poder familiar, abrigando todos os menores que, porventura, se encontravam em “situação irregular” – pobres, abandonados ou delinquentes –. “Era um período de grande institucionalização de menores de idade reputados como abandonados ou delinquentes, e com nenhuma preocupação em se buscar as causas do abandono ou da delinquência” (Ferreira

Filho, 2013, p. 32). Conforme estabelecia o art. 1º do Código, menores de idade eram todos os indivíduos com idade inferior aos dezoito anos.

Nota-se que durante a vigência do Código Mello Mattos, não havia diferenciação de políticas de atendimento para crianças e adolescentes que se encontravam em “situação irregular” por causas distintas. Seja abandonado, pobre ou delinquente, todos eram submetidos às mesmas intervenções estatais. Sobre isso, Ferreira Filho (2013, p. 320) acrescenta que:

Nesse tempo, a atuação da Justiça pautava-se pela absoluta discricionariedade do julgador, sem se guiar pelo respeito a qualquer princípio processual constitucional hodiernamente elementar – devido processo legal, ampla defesa, contraditório –, e era comum que, na tentativa de auxiliar o menor, se o encaminhasse para alguma instituição pública ou privada, como hospital, asilo, orfanato.

Em 1942, sob o Governo de Getúlio Vargas, é instituído o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual funcionava como uma espécie de Sistema Penitenciário para os menores de idade, diferenciando-se o tratamento de acordo com a demanda da criança ou do adolescente: Internato para os autores de ato infracional e escola de ofício aos pobres e abandonados (Ferreira Filho, 2013). Com o advento do regime militar brasileiro (1964 -1985),

Manteve-se, na essência, a centralização do atendimento aos menores de idade, mantendo-se em vigor, ao menos por um bom período (1964-1979) o Código de Menores de 1.927, com a instituição, ainda, da chamada Política Nacional de Bem-Estar do Menor (Lei 4.513/64), com a criação da FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), que era o órgão nacional que coordenava a política de atendimento, e também dando margem, a partir de 1.976, à criação, nos estados, da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) (Ferreira Filho, 2013, p. 34).

Nota-se que durante o período da ditadura militar, algumas mudanças e implementações aconteceram no que tange a ação estatal sobre as crianças e os adolescentes, porém, durante grande parte de sua vigência, permaneciam os fundamentos da doutrina da situação irregular.

Apenas após 20 anos da elaboração da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, realizada pela ONU, o Brasil reformula seu Código de Menores, instituído pela Lei Federal nº 6.697 de 1979. Entretanto, apesar da reedição, a essência do Código continuava a

mesma do antigo. Crianças e adolescentes pobres, abandonados ou delinquentes, ainda eram tratados pelas mesmas políticas de atendimento, não existindo grande diferenciação de demanda. O judiciário continuava a agir discricionariamente com essa população, não existindo regulamentação processual alguma.

Nesse período também não havia preocupação real e efetiva com políticas preventivas, gerais e universais para toda a infância e adolescência, limitando-se o Estado a atuar nas hipóteses de “irregularidades” da situação do menor, bem como a ter uma atuação centralizada no Governo Federal, não havendo espaços efetivos para a participação da sociedade civil na elaboração e monitoramento do atendimento aos menores de idade, o que era decorrente, por certo, do próprio modelo de regime político ditatorial que vigia no Brasil em mencionado tempo (Ferreira Filho, 2013, p. 36).

Dessa forma, nota-se que a vertente tutelar no trato de crianças e adolescentes, no Brasil, perdurou até 1988 com a instituição da Constituição Federal Brasileira. Mendez (2006) afirma que em 1989, com o advento da Convenção Internacional de Direitos das Crianças (CIDN, 1989), o caráter tutelar da responsabilização das crianças e dos adolescentes é de fato extinto da realidade brasileira.

Esse novo paradigma no trato de crianças e adolescentes no Brasil, de acordo com Mendez (2006), pode ser compreendido a partir de suas três características essenciais: separação entre problemas de natureza social e problemas de transgressão de leis; participação das crianças e adolescentes na vida social, isto é, liberdade para se expressarem, implicando a terceira característica: responsabilização, que “a partir de determinado momento de maturação se converte não somente em responsabilidade social, mas sim e progressivamente em uma responsabilidade do tipo especificamente penal, tal como estabelecem os arts. 37 e 40 da CIDN” [tradução nossa].¹³ (Mendez, 2006, p. 10).

Assim, chegamos à terceira etapa do atendimento a crianças e a adolescentes em conflito com a lei no Brasil: a responsabilidade penal, inaugurada, segundo Mendez (2006), em 1990 com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que representa a “primeira inovação substancial latino-americana em respeito ao modelo tutelar de 1919” [tradução nossa]¹⁴ (Mendez, 2006, p. 11).

¹³ “A partir de determinado momento de madurez se convierte no sólo en responsabilidad social sino además y progresivamente en una responsabilidad de tipo específicamente penal, tal como lo establecen los arts. 37 y 40 de la CIDN”. (Mendez, 2006, p. 10)

¹⁴ “Primeira innovación sustancial latino-americana respecto del modelo tutelar em 1919” (Mendez, 2006, p.11)

Importante ressaltarmos que, no final da década de 1980, no Brasil, o contexto social e político pós-ditadura militar foi marcado por grande participação da sociedade civil nas deliberações legislativas. Como primeiro resultado dessa participação social temos, em 1988, a instituição da chamada Constituição Cidadã, a qual “foi denominada ‘cidadã’ tendo em vista atender significativo número de reivindicações provenientes dos mais diversos setores da sociedade civil” (Fracischini & Campos, 2005, p. 267).

A partir de então, e mais especificamente pelos artigos 227 e 228 da Constituição Federal, o Brasil abandona a Doutrina da Situação Irregular e começa a adotar a Doutrina da Proteção Integral:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (Brasil, 1988)

De acordo com Arantes (2004), sob a vigência da Doutrina da Situação Irregular, as políticas públicas voltadas para o público infanto-juvenil acabavam criminalizando os próprios “menores” e suas famílias, além de não existirem distinções no trato de transgressão da lei mediante as situações de orfandade, enfermidade, carência material, etc. Sob a égide da Doutrina de Situação Irregular, temos o Código de Menores Mello Mattos, promulgado em 1927, e o Código de Menores de 1979.

Dessa forma, a partir da instauração da Doutrina de Proteção Integral, todas as crianças e adolescentes passam a serem vistos pela sociedade e pelo Estado como sujeitos de direitos, assim como estipula o art. 3º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990)

Além disso, o ECA estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade em geral assegurarem a garantia à efetivação dos direitos básicos da criança e do adolescente. Francischini e Campos (2005, p. 268) também chamam a atenção para outras mudanças, como:

a) Municipalização da política de atenção direta; b) Eliminação de formas coercitivas de internação, por motivos relativos ao desamparo social, na medida em que suprime a figura da situação irregular. Neste sentido, a privação de liberdade só é aceita nos casos de flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judicial competente; c) Participação paritária e deliberativa do governo-sociedade civil, assegurada pela existência de Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nos três níveis da organização política e administrativa do país: federal, estadual e municipal; d) Hierarquização da função judicial, transferindo aos conselhos tutelares, de atuação exclusiva no âmbito municipal, tudo o que for relativo à atenção de casos não vinculados ao âmbito da infração penal, nem a decisões relevantes passíveis de produzir alterações importantes na condição jurídica da criança ou do adolescente.

Com isso, percebe-se que temos de fato a partir da consolidação do ECA (Brasil, 1990), um grande avanço legislativo no que diz respeito ao tratamento dispensado pelo Estado às crianças e aos adolescentes brasileiros. O documento legal (Brasil, 1990) e mais ainda os movimentos sociais que se encontravam na retaguarda da sua criação, conseguiram que, normativamente, rompêssemos com o “menorismo” e com a situação irregular de outrora em prol da implantação de políticas públicas focadas não mais no controle, mas sim na convivência. (Francischini & Campos, 2005).

4.3 A Socioeducação e o caráter pedagógico da responsabilização

Desde a implantação do ECA (Brasil, 1990) o Estado brasileiro estabelece que crianças são aquelas pessoas até doze anos completos e adolescentes, aquelas entre doze e dezoito anos de idade. Esses últimos são compreendidos como seres em fase peculiar de desenvolvimento e, por isso, inimputáveis penalmente, de acordo com a legislação amparada pela Doutrina da Proteção Integral.

Assim, quando nos remetemos à responsabilização de menores de dezoito anos por cometimento de ato infracional¹⁵, temos dois tipos de medidas estipuladas pelo ECA: as protetivas e as socioeducativas. As primeiras são destinadas, de acordo com art.105 do ECA (Brasil,1990), aos menores de doze anos, e as segundas, aos maiores de doze anos.

As medidas protetivas, conforme estabelece o art. 98 do ECA (Brasil, 1990), podem ser aplicadas em três situações em que crianças e adolescentes tenham seus direitos violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta (Brasil, 1990). É nessa última situação que o cometimento de ato infracional se insere. Tais medidas são materializadas nas seguintes ações:

I - Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta. (Brasil, 1990)

Já com relação às medidas socioeducativas, a legislação estabelece que elas devam ser aplicadas de acordo com as circunstâncias que cercaram a prática do ato infracional, a capacidade do adolescente em cumpri-las e a gravidade do ato infracional, podendo ser aplicadas as seguintes: advertência, reparação de danos, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990). Sobre essa última, a lei enfatiza categoricamente o caráter pedagógico da medida, ao afirmar, no parágrafo único do art. 103, que “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” (Brasil, 1990).

Corroborando com a tratativa estabelecida pelo ECA sobre o atendimento socioeducativo, em 2012 foi instituída a Lei nº 12.594 que estabelece o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual tem como órgão gestor a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

¹⁵ “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. (Brasil, 1990)

Alicerçado sobre os artigos do ECA que tratam da socioeducação, o SINASE é o responsável pela promoção dos direitos de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, articulando o Governo Municipal, Estadual, a Justiça e as políticas setoriais básicas (assistência social, saúde, educação, cultura etc.). Isto é, o SINASE é responsável pela execução das medidas socioeducativas, e as objetiva, de acordo com seu art.1º como:

I - A responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012).

Desse modo, o SINASE, substanciado pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e embasado nos acordos internacionais sobre os direitos dos adolescentes, regulamenta a execução das medidas socioeducativas, reafirmando o caráter pedagógico das mesmas e tendo como norte a garantia e a efetivação dos direitos humanos.

Esse novo paradigma no trato dos adolescentes em conflito com a lei, que começa com o ECA, tem como pressupostos a compreensão desses indivíduos como sujeitos de direitos em fase peculiar de desenvolvimento, e na convicção de que a garantia de seus direitos deve ser uma tarefa de todos, tanto da família e da sociedade quanto do Estado.

Dessa maneira, de acordo com Costa (2006), cunhou-se o termo socioeducação para designar “a preparação do jovem para o convívio social” (Costa, 2006, p. 449), visando “desenvolver seu potencial para ser e conviver” (Costa, 2006, p. 449). A socioeducação seria um conjunto de atividades voltadas para a preparação dos adolescentes autores de atos infracionais para sua reinserção na sociedade.

O autor esclarece ainda que a socioeducação em si é uma forma de educação voltada para o trabalho, seja para os profissionais já inseridos no mercado, seja para aqueles que irão adentrá-lo, propondo que os socioeducadores sejam formados a partir de três eixos: a educação para o trabalho, a educação pelo trabalho e a educação no trabalho (Costa, 2006).

O primeiro eixo caracteriza-se, segundo Costa (2006), pela formação do socioeducador fora do sistema socioeducativo com docentes especializados na temática. Já o segundo estaria voltado para o aprender junto aos companheiros que se encontram há mais

tempo na função e que proporcionariam a capacitação dos mais novos. E o terceiro eixo seria composto pela realização de reuniões com as equipes de socioeducadores a fim de “analisar, sintetizar e interpretar os dados” (Costa, 2006, p. 450).

Toda essa prática voltada para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei, ainda de acordo com o estudioso, implica fundamentos que são classificados como: jurídicos, políticos, sociológicos, éticos e pedagógicos. Entendendo, com base no que já foi exposto neste trabalho, a educação como mola propulsora do desenvolvimento humano, é sobre esse último fundamento que imprimiremos maior atenção.

Sobre o fundamento pedagógico, Costa (2006, p. 455) afirma que:

O socioeducador deverá direcionar as oportunidades educativas nos campos da educação básica e profissional, bem como nas atividades artísticas, esportivas e culturais, subordinando-as, sempre, ao imperativo de desenvolver, em cada socioeducando, os quatro pilares da educação do relatório Educação, um tesouro a descobrir (UNESCO/Jacques Delors): i) aprender a ser; ii) aprender a conviver; iii) aprender a fazer; iv) aprender a conhecer.

Destrinchando cada um desses quatro pilares, o autor pontua, primeiramente, que o *aprender a ser* estaria relacionado com o desenvolvimento da competência pessoal, a qual poderia ser analisada por meio de alguns indicadores, como: autovalorização, autoestima, autoconfiança, qualidades necessárias e que devem ser desenvolvidas pela socioeducação para que o educando possa se relacionar com seu semelhante de forma sadia (Costa, 2006), resultando, assim, no segundo pilar: o aprender a conviver.

Sobre o *aprender a conviver*, o teórico esclarece que seria o desenvolvimento da competência relacional, ligada às qualidades dos nossos relacionamentos interpessoais e implicaria alguns indicadores, como: familiaridade e companheirismo, além de requerer aprendizagens básicas de conduta, tais como: não agredir, aprender a se comunicar, aprender a interagir, aprender a decidir em grupo, a se cuidar, cuidar do lugar onde se vive e valorizar o aprender social (costumes, tradições etc.) (Costa, 2006). Já o *aprender a fazer* estaria relacionado à competência produtiva, ou seja, à capacidade de adentrar e se fixar no mercado de trabalho.

O *aprender a conhecer*, por sua vez, seria desenvolver a capacidade cognitiva do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa por meio de três formatos básicos: o aprender a aprender com o desenvolvimento do autodidatismo; o ensinar a ensinar, que seria a

capacidade didática essencial, segundo Costa (2006), para os cargos de chefias; e, por fim, o conhecer o conhecer:

Conhecer o conhecer é construtivismo. Conhecer o conhecer é possibilitar ao ser humano percorrer os caminhos da construção do conhecimento, em vez de, simplesmente, assimilá-lo “pronto”, construído. Na perspectiva construtivista, a didática se torna uma epistemologia sistematicamente aplicada. Trata-se de preparar o ser humano para produzir conhecimentos, e não apenas para assimilá-los e aplicá-los. (Costa, 2006, p. 458)

Percebe-se que todo o fundamento pedagógico da medida socioeducativa relaciona-se com concepções construtivistas do conhecimento que representam uma grande problemática de esvaziamento do papel do professor/educador na transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Há a desconsideração da apropriação do conhecimento como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, o foco, nessa perspectiva, está na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências individuais. Como já citado anteriormente nesse trabalho, Duarte (2001), ao mencionar as pedagogias do “aprender a aprender”, as identifica como ilusões da sociedade do conhecimento, inclusive, faz menção ao Relatório Jacques Delors, utilizado por Costa (2006) como balizador das atividades pedagógicas.

Há, excessivamente, nos pressupostos pedagógicos trazidos por Costa (2006), um foco demasiado sobre o indivíduo como construtor do conhecimento, restando ao socioeducador o papel de orientador desse processo de construção do saber e de habilidades de convívio social. Já nesse trabalho nos debruçamos sobre a ideologia que fundamenta as propostas pedagógicas construtivistas, percebe-se que são as mesmas quando analisamos a socioeducação: educação voltada para a formação de força de trabalho e limitadora no que se refere às potencialidades humanas.

Frente o exposto, nota-se que o que temos quando estamos analisando a socioeducação, é a tentativa de se utilizar instrumentos jurídicos para a transformação da condição de adolescentes autores de ato infracional. Entretanto, tal propósito apresenta alguns empecilhos para ser alcançado, como veremos a seguir.

4.4 Os limites do Estado na transformação social

Os avanços legais referentes aos direitos de crianças e adolescentes, conquistados por meio da mobilização da sociedade civil organizada em movimentos sociais engajados na luta política são inegáveis, ainda mais quando temos como parâmetro os modelos legais infanto-juvenis precedentes, os quais, ao invés de proteger, criminalizavam as crianças e adolescentes brasileiros.

Porém, uma vez que estamos inseridos em uma forma de organização do trabalho com base na propriedade privada e permeada pela exploração e pela alienação, é preciso que consideremos tais condições sociais e sua influência na vida dos adolescentes, tema deste estudo.

Sobre a juventude¹⁶, por exemplo, Leão (2004) afirma que a crise sofrida pelo capital na década de 1970 encontrou como solução o desenvolvimento de tecnologias capazes de maximizar e otimizar a produção, entretanto, conseqüentemente, passou a exigir novas habilidades dos trabalhadores para o manejo dessas novas máquinas computadorizadas, conhecimento transmitido exclusivamente pelo ensino médio ou superior, sendo esse último ainda inacessível para grande parcela da sociedade. Dessa forma, temos a elevação da taxa de desemprego para os que entram na idade produtiva sem o devido preparo, o que eufemística e ideologicamente é chamado de crise da juventude.

A autora segue afirmando que “não há emprego para os trabalhadores, não há educação média e superior para os trabalhadores [...] e também são os trabalhadores que ficaram psicológica e socialmente imaturos, tornando-se jovens ao invés de adultos após a infância” (Leão, 2004, p. 06). Diante de tais condições, são desenvolvidas e implantadas as chamadas políticas públicas voltadas para a juventude, tendo como objetivo a contenção dessa parcela da população pobre, marginalizada e excluída do mercado produtivo (Leão, 2004).

Se formos transplantar tais informações sobre a juventude para o campo dos adolescentes, nossas conclusões convergiriam com as da autora: temos uma adolescência permeada pelo fracasso escolar e pela falta de capacitação para o mercado de trabalho; enquanto os filhos das famílias mais abastadas se profissionalizam com aulas de idioma e vislumbram um curso superior ou a administração da sua herança, do outro lado se têm os filhos da classe trabalhadora, do “chão de fábrica”, remunerada no limite da subsistência, que

¹⁶ A autora utiliza o termo juventude para fazer referência às pessoas de 19 a 24 anos, conforme estabelece a Organização das Nações Unidas (ONU).

não encontram sentido nas atividades escolares, mantendo-se marginalizados do processo produtivo.

É evidente que, na medida em que a oferta de trabalho é escassa, aumenta a capacidade de oposição e de resistência da classe, e sua possibilidade de luta para não se deixar abater. Isso, ainda que não expresse formas conscientes e organizadas de luta, tende, de qualquer modo, a colocar em perigo a ordem social no seu conjunto e a tornar-se uma ação objetivamente política, exprimindo-se espontaneamente no delito, numa crescente agressividade, na revolta. (Melossi & Pavarini, 2006, p. 41)

Percebemos então que o Estado negligencia a perspectiva de totalidade essencial para a compreensão da realidade, desvinculando as políticas públicas das condições objetivas concretas, fato que, para o marxismo, é compreendido quando se busca a gênese estatal.

Como já mencionado anteriormente, Marx e Engels, alicerçados no materialismo histórico e dialético, não compreendem o Estado como agente universalizador responsável pela transcendência do individualismo inerente à sociedade civil, mas como expressão dessa última em suas diversas formas (Marx & Engels, 2001).

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. (Marx & Engels, 2001, p. 74)

Dessa forma, documentos produzidos por um Estado fundado pela e para o suprimento das necessidades da burguesia devem ser analisados a partir da totalidade na qual estão inseridos, ou seja, devendo, quem o analisa, buscar sua gênese, desenvolvimento e contradições intrínsecas. Esse processo de análise deve ser feito em todas as esferas públicas, inclusive no que tange os sistemas carcerários de cada época, os quais, como expressão do Estado, encontram-se intimamente ligados ao momento econômico vivido (Melossi & Pavarini, 2006).

Seguindo a mesma lógica de Melossi e Pavarini (2006), Andrade (2012, p. 161), fundamentada pela criminologia crítica, também salienta a necessidade de se compreender o papel de controle do Estado a partir de uma concepção de que “compreender o controle é decifrar, portanto, a própria dinâmica do poder ou dos poderes econômico, financeiro, midiático, político, punitivo oficial (poder legislativo, policial, ministerial, judicial,

acadêmico) e micropoderes sociais”. A autora, fazendo menção ao momento de globalização do capital, considera ainda que:

O controle penal do capitalismo globalizado neoliberal está às voltas, simultaneamente, com os problemas de estabilização da ordem e de controle de criminalidade, num contexto em que ordem e criminalidade apresentam limites confusos e superpostos, gerados/agravados por um quadro crescente de desemprego (estrutural), aumento da pobreza e exclusão social, individualismo e intolerância para com o outro. (Andrade, 2012, p. 163)

Dessa forma, o que temos em um Estado fundado e perpetuado nas entranhas de uma sociedade burguesa é a tentativa de conciliação entre classes, vislumbrando a manutenção do *status quo* e a extinção de qualquer ato que atente contra a ordem vigente a partir da instauração de um aparato punitivo fundamentado no controle social, que, segundo Andrade (2012):

Trata-se de um clamor punitivo que não poupa nem a juventude nem a adolescência, mas a demanda por sua criminalização é, naturalmente, para os filhos dos outros (não para os nossos), para os filhos da rua, órfãos de pai e de mãe, órfãos do Estado, e que se pretende agora adotados pela prisão. (Andrade, 2012, p. 167).

Desse modo, o que temos com a aplicação das medidas socioeducativas para os adolescentes transgressores das leis vigentes é uma tentativa de controle da reação naturalmente desencadeada pela forma de sociabilidade em que estamos organizados. Martins (2010) afirma que esses adolescentes:

Fora da escola, estarão eles sujeitos ao envolvimento com o mundo das drogas e da delinquência, o que faz entrarem em cena novas ações estatais, como é o caso das medidas socioeducativas, com vistas a conter o ânimo, tensões e revoltas juvenis. (Martins, 2010, p. 170)

Martins (2010) critica também a falta da categoria totalidade na elaboração das políticas públicas, em especial, daquelas destinadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, as quais, por um viés idealista, acreditam que os sujeitos, dentro de uma sociedade capitalista, podem alcançar a humanização pelo cumprimento da lei. Essa concepção fora identificada quando analisamos, anteriormente, os objetivos da aplicação da

medida socioeducativa: a ideia de que o aparato jurídico seria capaz de balizar a vida dos homens e não o contrário. Contudo:

A eficácia das medidas socioeducativas presentes no ECA não pode ser alcançada, por um motivo principal: o que é teorizado choca-se com o contexto real, concreto [...] Nesse sentido, criar leis não é o que há de mais válido para a evolução do gênero humano, mas, sim, reconhecer a atividade de trabalho como categoria fundante do ser social. (Martins, 2010, pp. 171-172)

Sendo assim, mesmo que historicamente o ECA e o SINASE, representem um avanço legal no que se refere o trato jurídico dos meninos e meninas brasileiros, ainda assim não apresentam soluções contundentes para a emancipação humana dessa população. Só para se ter ideia, de acordo com o mapa da violência referente ao ano de 2014, divulgado em 2016, mesmo após 24 anos de vigência do ECA, as maiores vítimas de homicídios por armas de fogo são os jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 29 anos de idade. Conforme os dados trazidos pelo documento, em 1980 foram 3.159 jovens assassinados por arma de fogo no Brasil, número que aumentou em 699,5% em 2014, chegando a 25.255. Tais dados evidenciam a ineficiência no Estado na formulação de políticas públicas e sua implantação, assim como na aplicação de medidas protetivas, previstas pelo ECA. Isto é, há a expressiva falta de interesse do Estado e da sociedade em geral no sentido de garantir a vida desses adolescentes, enquanto que por outro lado há intensa mobilização para a implementação de políticas punitivas sobre essa população, como a redução da maioridade penal. Assim, ainda mantemos a criminalização do adolescente, quando na verdade, em sua maioria, são negligenciados pelo poder público.

Dessa forma, quando analisamos as contradições existentes entre as condições objetivas de vida da população infanto-juvenil brasileira, e o que trazem as políticas públicas desenvolvidas para esse público, nota-se que as mesmas não são capazes de transformar a realidade. Na verdade, tais políticas se mostram impossíveis de serem atingidas em uma sociedade que tem como modo de produzir um sistema que desumaniza, aliena e explora.

Sobre a elaboração e aplicação das medidas socioeducativas por meio de políticas estatais, os defensores que as identificam como fim em si mesmo, fundamentado em concepções idealistas, acreditam que a socioeducação seria capaz de promover no adolescente a capacidade de cumprir a lei. Desconsideram as condições estruturais e de vida de cada um desses indivíduos, tomando-os como seres abstratos e formados de forma alheia às condições

sociais das quais são oriundos. Esperam que o adolescente excluído, marginalizado e muitas vezes vítima fatal dessa sociedade, se transforme em um cidadão comum que oferece sua força de trabalho em troca da sua subsistência, garantindo, assim, a perpetuação do *status quo*.

Destarte, percebe-se que tanto o Direito Penal como o direito que rege a infância e a adolescência, não passam de instrumentos ideológicos que controlam a ordem dessa forma de sociabilidade. Disseminam e atuam a partir da aparência do fenômeno da transgressão penal e a partir de uma concepção de homem a-histórico.

Por isso, nossa pesquisa, com o objetivo de identificar de que maneira uma sociedade de classes influencia no cometimento de ato infracional por adolescentes, visa analisar a transgressão da norma a partir do princípio de totalidade, objetivando compreender o fenômeno em sua essência, como síntese, desmistificando as explicações idealistas e individualistas, que perpetuam a exclusão e marginalização dos jovens brasileiros.

5 A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo identificar quais são as implicações que uma sociedade de classes acarreta no cometimento de ato infracional por adolescentes que habitam o estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, utilizou-se a técnica de pesquisa documental para o levantamento de dados, os quais serão analisados à luz do método materialista histórico-dialético.

Utilizar o método de Marx para a construção do conhecimento é uma tarefa árdua que implica superar algumas peculiaridades. Diferenciando-se das perspectivas metodológicas embasadas na ciência moderna, Tonet (2013, p. 70) afirma que o método elaborado por Marx é “totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia” (Tonet, 2013, p. 70).

Para Tonet (2013), enquanto a gnosiologia significa, basicamente, a elaboração de regras e procedimentos que podem ser apreendidos isoladamente do objeto, a ontologia, na qual Marx se fundamenta, implica uma teoria geral do ser social. Conforme explica Nagel (2015):

A busca metodológica para Marx consiste, exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições (Nagel, 2015, p. 24).

Desse modo, com o objetivo de desvendar o movimento do fenômeno por meio da busca pelas contradições, a emergência da dialética se faz presente não para negar a lógica formal, gnosiológica, mas para superá-la. Martins (2015, p. 35) afirma que “a lógica dialética, própria da epistemologia marxiana, não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isso é, incorpora por superação”. Em outras palavras, isso significa que o método materialista histórico-dialético é capaz de encerrar a dicotomia entre objetividade e subjetividade, qualitativo e quantitativo, uma vez que o fenômeno deve ser compreendido como “unidade indissolúvel dos opostos” (Martins, 2015, p. 35).

A mesma autora (Martins, 2015), ao criticar autores que realizam pesquisas qualitativas dizendo-se fundamentados pelo método marxista, mas que não conseguem reproduzi-lo fidedignamente, explica que ir além das aparências não implica, unicamente, primorosas descrições ou a negação do empírico, mas envolve traçar caminhos que nos levem a descoberta das determinações ontológicas do homem a partir da totalidade, o que acarreta também, necessariamente, a análise da forma de trabalho, ou seja, de como os homens têm se organizado para dar conta de sua própria existência.

Dessa forma, para que tenhamos de fato uma pesquisa fundamentada pelo método marxista, Martins (2015) defende a necessidade de termos como requisito a lógica dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Para a autora, por singularidade do fenômeno entende-se sua imediatez, ou seja, como o fenômeno se apresenta em um primeiro momento, enquanto que a particularidade configura-se como a categoria de mediação entre a singularidade e universalidade que, por fim, representa o fenômeno em sua complexa totalidade histórico-social, suas relações e seus nexos. Ela sintetiza o método da seguinte forma: “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (Martins, 2015, p. 40).

Nesse sentido, após a fundamentação teórica elaborada até este momento, busca-se, a partir de dados disponibilizados por estudos anteriormente realizados e documentos expedidos pelos órgãos competentes, desvendar a realidade concreta vivenciada pelos adolescentes em conflito com a lei em Mato Grosso do Sul, identificando as mediações que possibilitam a relação dialética entre singular, particular e universal.

5.1 Procedimentos Metodológicos

Durante a realização desse trabalho, utilizou-se da pesquisa bibliográfica para a elaboração dos fundamentos teóricos de todo o estudo, especialmente sobre os temas: sociedade de classes, desenvolvimento humano, adolescência e constituição do Estado. Todas as temáticas foram abordadas a partir de um viés histórico, em que se buscou identificar os fenômenos como processos em constante movimento.

Já no que tange ao levantamento de dados sobre adolescentes residentes no estado de Mato Grosso do Sul que entraram em conflito com a lei e cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade, realizou-se a análise de documentos elaborados e disponibilizados

pelos órgãos competentes, que tratam da temática da adolescência em conflito com a lei em âmbito nacional e estadual, assim como dados estatísticos da população brasileira no que tange as condições objetivas de vida, a educação, e a qualidade de vida, dando ênfase, especialmente, ao estado de Mato Grosso do Sul.

Por fim, com a junção dos conhecimentos adquiridos pela pesquisa bibliográfica, somados aos dados empíricos trazidos pela análise dos documentos citados, buscou-se elaborar uma correlação entre teoria e empiria à luz do método materialista histórico e dialético. Tendo como finalidade a compreensão do objeto de pesquisa como uma totalidade, essa pesquisa objetiva-se na compreensão dos fenômenos a partir de sua gênese e desenvolvimento, buscando identificar a dialética entre singular, particular e universal.

5.2 Apresentação e análise dos dados

Após décadas de engajamento político dos movimentos separatistas, os quais lutavam em prol da divisão entre sul e norte do estado de Mato Grosso, Ernesto Geisel, o então presidente do Brasil, sancionou, em 11 de Outubro de 1977, a Lei Complementar nº 31, que fundou o estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Côrrea (1999), décadas antes da separação, o sul e o norte do antigo estado de Mato Grosso já apresentavam características políticas e econômicas distintas. Conforme o autor, enquanto o norte do estado se aliava ao governo federal contra os Revolucionários Constitucionalistas de 1932, o sul demonstrava apoio à Revolução, almejando, caso saíssem vitoriosos, a emancipação. No que concerne às atividades produtivas, segundo Côrrea (1999), o norte baseava sua economia, principalmente, na garimpagem de diamantes e extração de borracha, já no sul houve o desenvolvimento da pecuária, agricultura e extração de erva-mate.

Atualmente, conforme último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o Estado de Mato Grosso do Sul possui 79 municípios e população estimada para 2016 de 2.682.386 milhões de pessoas. Em 2010 o número de habitantes entre 10 a 14 anos era de 222.088 e de 15 a 19 anos era de 225.991 (IBGE, 2010).

Sobre os adolescentes que entram em conflito com a lei, objeto de estudo desse trabalho, seguindo o que determina o ECA (1990) e o SINASE (2012), em todo território nacional, os adolescentes que entram em conflito com a lei são responsabilizados por meio de

medidas socioeducativas podendo cumpri-las, de acordo com a caracterização do ato, tanto em meio aberto, como em meio fechado.

Quando as medidas socioeducativa são de liberdade assistida ou prestação de serviço à comunidade, são compreendidas como medidas de meio aberto, em que o adolescente não é privado de sua liberdade. Nesse caso, em Mato Grosso do Sul, o órgão responsável por gerir-las é a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST), em parceria com os municípios. Já quando as medidas são privativas de liberdade, como é o caso da internação e da semiliberdade, o adolescente fica sob a tutela da Secretaria de Justiça do Estado (SEJUSP), órgão responsável pela gestão socioeducativa. No primeiro caso, o atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é feito diretamente pelos servidores dos Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Já quando em restrição ou privação de liberdade, o adolescente é encaminhado para as Unidades Educacionais de Internação (Unei's).

Em Mato Grosso do Sul, atualmente, tem-se 10 Unei's distribuídas nas cinco principais cidades do estado: Campo Grande (4), Dourados (2), Ponta Porã (1), Corumbá (2), Três Lagoas (1).

Em 2012, a Secretaria do Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), em parceria com a Secretaria do Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS), representada pela Fundação do Trabalho de Mato Grosso do Sul (FUNTRAB), realizaram a aplicação de 207 formulários com todos adolescentes internos nas Unei's de Mato Grosso do Sul. Essa pesquisa objetivou, conforme o relatório divulgado, traçar o perfil socioeconômico dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade no Estado de Mato Grosso do Sul, a fim de fundamentar futuras ações educativas no que tange a profissionalização dos mesmos.

Sabe-se que a lacuna temporal existente entre a pesquisa supracitada e a finalização dessa dissertação corresponde ao período de cinco anos, tempo marcado por mudanças estruturais e objetivas na realidade. Entretanto, sabe-se, também, que a pesquisa que tem como objeto os adolescentes em conflito com a lei e que levantam os dados no contato direto com os mesmo, são, por questões burocráticas, éticas e legais, precárias. Por isso, a pesquisa realizada pela FUNTRAB em 2012, ainda apresenta os dados mais atuais no que tange os adolescentes autores de ato infracional do estado de Mato Grosso do Sul.

Dos 207 adolescentes que responderam o formulário da pesquisa, 167 afirmaram ser do sexo masculino, 13 do sexo feminino e 27 não informaram. Com relação à faixa etária, segue tabela com os dados abaixo.

Tabela 1. Faixa Etária

Quantidade de adolescentes	Idade declarada
1	12 anos
2	13 anos
11	14 anos
23	15 anos
51	16 anos
59	17 anos
47	18 anos
7	19 anos
Total	201

Nota: 6 adolescentes não informaram suas idades

Desse modo, dos 207 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade, a maior concentração está na faixa etária de 16 a 18 anos, com 157 adolescentes ou 76%. 37 adolescentes (18%) possuem até 15 anos, 7 (3%) têm 19 anos e 6 (3%) não informaram suas idades (Funtrab/MS, 2012).

Nota-se que a faixa etária de maior incidência diz respeito ao período em que o adolescente, idealmente, estaria no Ensino Médio, preparando-se para a vida profissional. Nesse momento, de acordo com as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, o indivíduo passa a organizar seu pensamento de modo distinto daquele vivenciado durante a infância. Por uma maior apropriação cultural e de conhecimento científico, há o desenvolvimento do pensamento em conceitos, capaz de instrumentalizar o adolescente para a compreensão da realidade da qual faz parte, o que pode acontecer de forma plena ou limitada, de acordo com as mediações as quais o sujeito tem acesso.

Para que o pensamento em conceitos aconteça, é necessária a articulação e o desenvolvimento de outras funções que o substancie, como: atenção voluntária, memória, abstração, generalização, dentre outras. É o pensamento organizado em conceitos que propiciará ao indivíduo a potencialidade de perceber a realidade de modo propriamente

humano, ou seja, de modo que transcenda a aparência empírica dos fenômenos. Quando esse desenvolvimento não se concretiza, ou acontece de forma limitada, o que se tem é uma não compreensão plena do mundo que nos circunda e um agir inconsciente sobre a realidade. O que também se apresenta como um modo humano de ser e agir.

Como essa nova forma de pensamento requer uma apropriação cultural capaz de desenvolver novas e complexas funções psicológicas, a educação, com seu aparato sistemático e metodológico de transmissão dos conhecimentos, ocupa papel de destaque. É a educação formal que, de acordo com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Crítica, por possibilitar a apropriação do conhecimento, permite o salto qualitativo do pensamento humano.

Sobre isso, no que concerne a situação escolar desses adolescentes, os dados trazidos pela Funtrab (2012) apresentam a seguinte realidade:

Tabela 2. Escolaridade – Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL	
Ano escolar cursado em 2012	Quantidade de adolescentes por ano escolar de referência
1º ano	1 adolescente
2º ano	6 adolescentes
3º ano	13 adolescentes
4º ano	21 adolescentes
5º ano	21 adolescentes
6º ano	48 adolescentes
7º ano	32 adolescentes
8º ano	18 adolescentes
9º ano	30 adolescentes

Nota: 7 adolescentes não informaram sua escolaridade

De acordo com as informações contidas na tabela acima, tem-se a realidade de que do total de 207 adolescentes pesquisados, 62 ainda estão no primeiro estágio do Ensino Fundamental.

Atualmente, na educação básica brasileira, aos 11 anos de idade o aluno deve estar cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, dessa forma, os socioeducandos, por possuírem 12 anos ou mais, deveriam, idealmente, estar no mínimo no 7º ano do Ensino Fundamental, o

que, pelos dados, está longe de se tornar realidade. Percebe-se, assim, que a distorção idade-série é exorbitante.

Tabela 3. Escolaridade – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	
Ano escolar cursado em 2012	Quantidade de adolescentes por ano de referência
1º ano	9 adolescente
2º ano	5 adolescentes
3º ano	0 adolescentes

Dos 207 adolescentes que responderam ao formulário de pesquisa, 187 possuem idade para estar cursando ou terem concluído o Ensino Médio, porém essa não é a situação que os mesmos se encontram. Conforme as informações apresentadas, apenas 14 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade no estado de Mato Grosso do Sul, estão no Ensino Médio. Nota-se que de modo inversamente proporcional, quanto mais avançado o ano escolar de referência, menor é o contingente de adolescentes cursando-o.

Ainda sobre a escolaridade 113 dos adolescentes afirmaram estar regularmente matriculados na educação básica, 67 afirmaram que não e 27 não informaram. 56 adolescentes declaram que frequentavam as aulas todos os dias, 11 disseram que não, 42 afirmaram que só às vezes e 31 não informaram. Quanto à reprovação 169 afirmaram já terem reprovado, 14 disseram que não e 24 não informaram (Funtrab/MS, 2012). A respeito da quantidade de reprovação os dados seguem em tabela abaixo:

Tabela 4. Quantitativo de reprovação escolar

Quantidade de adolescentes	Quantidade de reprovação
17	1 vez

50	2 vezes
57	3 vezes
32	4 vezes ou mais
37	Não informaram

Logo, dos 207 adolescentes pesquisados, uma parcela significativa dos mesmos, 156 (75,3) já vivenciaram experiências de reprovação 2, 3, 4 vezes ou mais, enquanto 37 (17,8) não informaram.

Os dados apresentados evidenciam uma realidade escolar permeada pelo fracasso escolar e vivenciada por esses adolescentes. O alto índice de fracasso escolar apresentado pela pesquisa da Funtrab (2012) evidencia que analisar esse fenômeno a partir de um viés individualizante configura-se em um paradigma limitado para a apreensão do objeto.

Comumente o que se vê são estudos teóricos e pesquisas, inclusive da área psicológica, que por não se pautarem na categoria da totalidade, acabam identificando o fracasso escolar de maneira superficial, como resultado da própria vida do sujeito, o que inclui fatores econômicos, emocionais, familiares e até biológicos. Essa concepção sobre o fenômeno supracitado, fundamentada a partir de pressupostos neoliberais que entendem o homem como um ser abstrato, passa a ser difundida na sociedade e os próprios agentes da educação a compartilham.

Divergindo substancialmente das concepções proferidas por essa Psicologia, para a Psicologia Histórico-Cultural, de cunho marxista, o homem é entendido como um ser concreto, síntese das mediações advindas das relações sociais vivenciadas. Nesse sentido, a função do professor é fundamental, pois ele como pessoa com mais e maior tempo de apropriação cultural, torna possível com seu auxílio a mediação entre a criança e o mundo que a circunda. Assim, o aluno não é visto como um sujeito dotado de um mecanismo de desenvolvimento que acontece de forma natural, pelo contrário, para que o desenvolvimento e aprendizagem aconteçam se faz necessária a mediação da cultura, realizada por outros homens que já se apropriaram da mesma.

Sobre isso, Martins (2011, p.213) explica que a qualidade dos signos e das mediações dos mesmos não são peculiaridades alheias ao processo de desenvolvimento, e que as condições em que esse processo acontece, devem ser levadas em consideração.

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes a análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. (Martins, 2011, p. 213)

Assim, o fracasso escolar seria uma das consequências dessas condições desiguais de acesso ao conhecimento, as quais a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em Mato Grosso do Sul, foram expostos durante sua trajetória escolar. Isto é, condições de vida que dificultam ou impedem o acesso ao conhecimento, que condicionam o desenvolvimento psíquico desses adolescentes. É esse conhecimento que se nega a esses adolescentes que, segundo Martins (2011), é mediador entre sujeito e o objeto, e é o que torna a realidade inteligível, pois constrói uma imagem mental do real. Assim, segundo a autora supracitada, é o conhecimento teórico que potencializará a representação subjetiva fidedigna com a realidade objetiva, pois é o que possibilita a transcendência do imediato para o mediado.

Além da escola pautar a transmissão dos conhecimentos em formas sistemáticas e metodologicamente construídas, sua importância se dá, também, pela socialização dos conhecimentos científicos elaborados ao longo da humanidade. A importância dos conhecimentos científicos transmitidos pela escola está em ser capaz de desenvolver funções psíquicas complexas. Uma vida fundamentada, exclusivamente ou majoritariamente, nos conceitos espontâneos, limita o psiquismo à relação imediata com a realidade, impossibilitando a construção do conhecimento em sua totalidade. Portanto, a escola representa as condições objetivas primordiais para o desenvolvimento do psiquismo humano. Quando se nega aos indivíduos o acesso aos conhecimentos científicos, rouba-lhes a capacidade de formar conceitos, categoria efetiva para a se conhecer a realidade.

É o pensamento organizado em forma de conceitos que mediará o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Os conceitos agirão no pensamento como um instrumento, orientando condutas na interação com a realidade. Dessa forma a quantidade de aprendizado orienta e baliza o desenvolvimento psíquico, assim como o contrário se apresenta como verdadeiro, o desenvolvimento substancia, também, a continuidade da aprendizagem.

Nesse sentido, o fracasso escolar, que no caso dos adolescentes aqui supracitados, vivenciado desde a infância, quando o pensamento em conceitos começa seu

desenvolvimento, significa a limitação de potencialidades psíquicas humanas. Isto é, a falta de acesso aos conhecimentos científicos ou o acesso precário aos mesmos, implica em mediações entre o sujeito e o mundo pouco qualificadas para a complexidade da realidade e, portanto, incapazes de promover o desenvolvimento pleno do adolescente.

Dessa forma, os adolescentes que vivenciam a situação do fracasso escolar, por não interiorizarem os signos da cultura, ou interioriza-los de forma precária, acabam por desenvolver um tipo de pensamento capaz de compreender a realidade da qual fazem parte apenas de maneira superficial e vinculada à aparência dos fenômenos. Portanto, tais indivíduos não desenvolvem um aparato psíquico capaz de tornar plenamente inteligível as relações e os nexos que constituem nossa materialidade. Assim, o que há é um agir sobre o mundo pautado nessa concepção limitada e superficial.

Outro dado importante é que dos 207 internos nas Unei's em 2012, nem todos cumpriam a mesma medida socioeducativa. Conforme o relatório da pesquisa elaborada pela Funtrab/MS (2012), 177 desses adolescentes (85,5%), ou seja, parcela majoritária dos mesmos, afirmaram estar em cumprimento de medida socioeducativa de internação, isto é, privados de liberdade.

Semelhante ao sistema carcerário destinado aos maiores de 18 anos, os adolescentes, privados de liberdade, permanecem, pelo tempo determinado pelo Juiz responsável da Vara da Infância e Juventude (não podendo exceder 3 anos), tutelados pelo Estado e impedidos de sair das unidades educacionais de internação sem autorização judicial. Tal medida, de acordo com o ECA, está sujeita aos princípios de brevidade e excepcionalidade, devendo, impreterivelmente, levar em consideração que a adolescência é entendida pelo Estado brasileiro como uma fase peculiar de desenvolvimento.

Como a internação, por privar o adolescente do contato comunitário e familiar, é entendida pela legislação brasileira como uma medida socioeducativa excepcional, assim, para ser aplicada, exige que o ato infracional cometido atente, ao menos, um dos três pré-requisitos trazidos pelos Art. 122 do ECA: ser cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; o adolescente ser reincidente de atos graves; ou por descumprimento de medida socioeducativa aplicada anteriormente, nesse caso a internação não deve exceder 3 meses.

Em Mato Grosso do Sul, no ano de 2013, os adolescentes que se encontravam em privação de liberdade, ou seja, internos, praticaram os seguintes atos infracionais: 52 roubos, 31 tráficos, 25 homicídios, 21 furtos, 6 tentativas de homicídios, 2 portes de armas, 14

latrocínios, 5 tentativas de roubo, 1 estupro, 1 formação de quadrilha, 1 sequestro; resultando em um total 164 atos infracionais tipificados (SDH/PR, 2013).

Nota-se, a partir dos dados apresentados, que 53,8% (roubo, furto, latrocínio e tentativas de roubo) dos atos infracionais quantificados, envolveram o ataque contra o patrimônio de outrem, resultando na tentativa ou na consumação da usurpação da mercadoria pertencente ao outro, realidade compartilhada pelo sistema carcerário brasileiro.

De acordo com o relatório da CPI do Sistema Carcerário, divulgado em 2009, no ano de 2007, do total de 433.689 mil crimes contabilizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), o roubo qualificado apresenta-se como o crime mais cometido no âmbito nacional (83.826 mil), seguido do tráfico (62.494 mil), do roubo simples (36.253 mil) e do furto qualificado (30.769 mil).

Embora o tráfico de entorpecentes não seja um crime, ou ato infracional, que atente contra o patrimônio alheio, seu objetivo materializa-se na obtenção de mercadoria, no caso, da mercadoria dinheiro. De acordo com Marx (2013), a forma-dinheiro da mercadoria é a representação do equivalente universal, isto é, com o dinheiro torna-se possível e equivalência de valor com qualquer produto, ou seja, a obtenção de qualquer mercadoria.

Dessa forma, quando se analisa a criminalidade brasileira, tanto no que concerne a adolescência como o sistema penal, percebe-se que o acesso à mercadoria, incluindo o dinheiro, é o cerne da transgressão da norma. Embora os crimes contra a vida também ocupem posição de destaque, tanto no âmbito dos atos infracionais, como do sistema carcerário, seus índices se mostram sempre abaixo dos crimes contra a propriedade.

No que se refere aos adolescentes, especificadamente, Roman e Souza (2014, p. 180) explicam que no contexto de vida desses indivíduos, marcado por condições precárias de serviços básicos, educacionais, culturais e de bem estar em geral, as mercadorias são identificadas por esses sujeitos como “revestidas de uma aura mágica”, portanto, capazes de satisfazerem necessidades humanas negligenciadas pelo modo vigente de organizar a vida produtiva.

Na busca desenfreada por dinheiro, mulheres, carros, grifes, drogas e armas, o adolescente em conflito com a lei leva às últimas consequências a formulação fetichista de que o poder está na coisa, que deve ser possuída e exibida, a qualquer custo, até mesmo o da própria vida, invertendo assim a ideia de posse: são vidas à disposição de coisas. (Roman e Souza, 2014, p. 182)

Racionais MC's, um importante grupo de rap da periferia paulista, em uma de suas músicas intitulada de *Vida Loka parte II*, traduzem bem essa realidade vivenciada, especialmente, pelos jovens brasileiros, quando em seus versos dizem que:

Não é questão de luxo / Não é questão de cor / É questão que fartura / Alegria o sofrimento / Não é questão de preza, nêgo / A ideia é essa / Miséria traz tristeza e vice-versa / Inconscientemente vem na minha mente inteira / Na loja de tênis o olhar do parceiro feliz / De poder comprar o azul, o vermelho / O balcão, o espelho / O estoque, a modelo, não importa / Dinheiro é truta e abre as portas / Dos castelos de areia que quis.

Marx (2013, p. 147) explica que esse poder dado à mercadoria se origina do fato de que “ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas”. Nesse sentido, à mercadoria são atribuídas qualidades humanas enquanto, em contrapartida, as relações sociais são coisificadas, fato que se dá pela histórica separação entre produto e produtores, que desemboca na compreensão de que o objeto é algo alheio ao homem. O objeto é entendido, em sua gênese, como uma coisa distante do seu produtor.

Nessa coisificação das relações sociais, Mészáros (2006) identifica uma das formas de alienação as quais estamos sujeitos: a alienação do homem sobre o homem. Uma vez que o trabalho é a categoria fundante da humanidade, ao serem expropriados dos resultados da transformação que fazem da natureza, os homens se desumanizam e enxergam seu semelhante pela mesma ótica da objetificação, “o que leva à instrumentalização de uns por outros para satisfação de necessidades particulares” (Roman e Souza, 2014, p. 182).

Vivenciando a extrema ruptura entre trabalho e produto, alguns dos adolescentes que se encontram na linha sucessória da classe trabalhadora, expropriada dos meios de produção e dos produtos produzidos, “lançam-se agressivamente ao mundo das mercadorias e, reiterando a violenta cisão entre sujeito fazedor e objeto feito, agem, sem saber, como se incorporassem a crua nudez da espoliação capitalista: não é dono quem faz, mas quem usurpa” (Roman e Souza, 2014, p. 182).

Dessa forma, temos na sociedade capitalista a desvinculação da mercadoria enquanto fruto do trabalho, isto porque, no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho se dá de forma tão nefasta, que os trabalhadores atuam de modo privado e abstraem a coletividade da produção. Assim, quando se deparam, no mercado, com o produto fruto do seu trabalho, o

encontram como síntese de um trabalho coletivo, do qual o trabalhador não se sente parte e não se identifica (Netto & Braz, 2006).

A fragmentação da produção mistifica a mercadoria, que passa a ser compreendida como algo alheio ao homem, que não se reconhece na sua própria produção. Em contrapartida, como Netto e Braz (2006) afirmam, a relação entre trabalhador e dono dos meios de produção é coisificada. O trabalhador é reduzido à mera mercadoria força de trabalho, enquanto o capitalista participa dessa relação como comprador da mesma. À mercadoria são dadas qualidades abstraídas da concretude da vida objetiva, como se o produto não tivesse seu valor determinado pelo trabalho dispendido em sua produção, mas sim como algo naturalmente determinado, enquanto, por outro lado, as relações de trabalho, protagonizadas pelos homens são configuradas como relações de troca.

Sendo assim, o que temos é a existência de um homem alienado da realidade produtiva, que enxerga a mercadoria limitada em seu caráter fetichizado, tendo como “pano de fundo” uma ideologia que na busca pela perpetuação da acumulação capitalista estimula o consumismo em todas as esferas da vida. Dessa forma, há a fabricação de uma determinada forma de subjetividade em que o consumo se configura como um comportamento de autorrealização humana. Não compreendendo as relações que constituem o mundo em que vivem e sendo bombardeados a todo instante pelo marketing e a publicidade, os indivíduos acabam por identificar na aquisição de um produto a satisfação de suas necessidades, as quais, por vezes, são elaboradas pelo próprio sistema a fim de criar demandas para a oferta de produtos disponíveis. Portanto, há no capitalismo a exacerbação da mercadoria em seu valor de troca, sendo os indivíduos mensurados a partir da sua capacidade de consumo e não mais pela função ocupada no mercado produtor. Para chegar a esse entendimento basta analisar as frequentes pesquisas que têm classificado a população a partir de seu poder de compra, estabelecendo uma gama de classes sociais, A, B, C, D, E, F, quando na realidade se abstrai a contradição entre capital e trabalho, a verdadeira gênese da divisão social.

Por outro lado, enquanto há a valorização demasiada da mercadoria, há a desvalorização e subestimação daquele que a produz e não a possui. O não consumir em uma sociedade respaldada em valores de troca implica na invisibilidade humana, o “ser” passa a ser substituído pelo “ter” e os que não se encontram em condições de comprar são identificados como fracassados, não esforçados e não dignos de mérito algum, como é o caso dos adolescentes pobres.

Encontramos na existência objetiva desses adolescentes a marca da pobreza, da falta de acesso aos direitos fundamentais e da exclusão social. De acordo com Roman e Souza (2014, p. 181),

Adolescentes pobres, moradores das periferias do capitalismo, veem as classes trabalhadoras se esvaírem dos frutos de seu fazer a cada momento de labuta. Vivem, no seu presente, a materialização do caminho histórico imposto à classe a que pertencem, ou seja, a produção contínua de riqueza a partir da exploração e da miséria. Essa vinculação, porém, é excluída da consciência dos sujeitos, a quem as relações sociais deixam de ser transparentes e, por isso, os objetos lhes aparecem despregados de sua relação constitutiva, exibindo como valor inerente o que na verdade é decorrente das relações entre seres humanos.

Nesse excerto, os autores buscaram em Marx e em suas explanações sobre o fetichismo da mercadoria, evidenciar que, diante de tal percepção deformada da realidade, esses adolescentes identificam no consumo uma forma de “preencher seus universos de privações, de aniquilar sentimentos de desvalia, de promover o máximo poder de ação” (Roman e Souza, 2014, p. 182). Dessa forma, assimilam a lógica do sistema e o capital adentra suas vidas lucrando com a formação de identidades padronizadas para satisfação consumista.

É nessa realidade que a aquisição de mercadorias aparece como a chave da invisibilidade social vivenciada pelos meninos e meninas excluídos e marginalizados do nosso país, os quais muitas vezes encontram como solução para tal situação condutas que vão de encontro com a ordem vigente, na esperança de alcançar a visibilidade prometida, perversamente, pela ideologia meritocrática que os rodeia. Assim, por vezes, o ato infracional contra a propriedade, tendo seu processo legal obedecido conforme as legislações vigentes, desemboca na medida socioeducativa de internação, em que o adolescente permanece nas unidades educacionais 24 horas por dia sob o paradigma da socioeducação, a educação e o disciplinamento para o cumprimento das leis que mantêm a ordem do país e a proteção patrimonial.

Retomando os dados trazidos pela pesquisa da Funtrab/MS, dos adolescentes que não se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação, 11 (5,3%) afirmaram estar em internação provisória. Durante a internação provisória, o adolescente não se encontra em cumprimento de medida socioeducativa propriamente dita, isto é, durante esse período, o mesmo aguardará seu julgamento e o estabelecimento da sentença proferida pelo juiz

responsável, o qual determinará a medida socioeducativa que será, futuramente, aplicada. A internação provisória acontece, comumente, quando o adolescente é pego em flagrante cometimento de ato infracional que comporte medida socioeducativa de internação (ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa ou adolescente reincidente em atos infracionais em geral). Conforme traz o Art.108 do ECA, o período destinado à internação provisória não poderá ultrapassar o limite de 45 dias.

Por fim, 15 adolescentes (7,2%) declararam estar cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade, a qual poderá ser aplicada como medida inicial ou como progressão da medida de internação. Durante esse período, o adolescente terá maior convivência comunitária, pois deverá comparecer à unidade de internação apenas no período noturno. A legislação, diferente do que acontece com a medida de internação, não estabelece requisitos objetivos para a aplicação da medida de semiliberdade, portanto, sua execução se baseia no que traz o Art.35 do SINASE, o qual estabelece alguns princípios para aplicação de medidas socioeducativas, dentre eles: proporcionalidade e individualização da medida. Nesse sentido, o juiz, ao proferir a sentença, deve levar em consideração as circunstâncias pessoais de cada adolescente, identificando, deste modo, a medida mais adequada para cada caso e, por vezes, mediante as circunstâncias do ato e as peculiaridades individuais de cada adolescente, a medida adequada é a semiliberdade. Dos adolescentes que preencheram os formulários de pesquisa, 4 (1,6) não informaram a medida socioeducativa em cumprimento.

Sobre o estado civil, 86% afirmaram ser solteiros e 14% casados ou amasiados. Já com relação à posição que ocupam dentro da família a que pertencem, a maioria 83% afirmaram que são filhos, 6% são pais, 5% são cônjuges, 4% são agregados e 3% não informaram (Funtrab/MS, 2012).

Como já mencionado nesse trabalho, a adolescência tem sua gênese fundamentada no modo de produzir contemporâneo, sendo compreendida como um período de preparação para a vida produtiva. Nota-se, a partir dos dados trazidos pela pesquisa da Funtrab (2012), que uma parcela dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade, não corresponde ao papel destinado ao adolescente na nossa sociedade, ao menos em parte. Alguns deles já casados e com filhos, assumem funções que, na nossa forma de sociabilidade, idealmente, são destinadas aos adultos, os quais já estão inseridos no processo produtivo. Tais funções implicam em responsabilidades como, por exemplo, obtenção de recursos financeiros para o provimento da sua prole. Adentrando a vida adulta antes da devida preparação para a

mesma, esses adolescentes podem se deparar com dificuldades em sua formação, como o trabalho precoce e o conseqüente afastamento escolar (Campos e Franchischini, 2003).

Dessa forma, com relação às experiências profissionais, 178 (86%) afirmaram já terem trabalhado e 26 (13%) disseram que não. Dos 178 adolescentes que afirmaram terem tido alguma experiência profissional, 100% declaram não possuir registro na carteira (Funtrab/MS, 2012).

Correlacionando tais dados com as informações identificadas anteriormente, tem-se a realidade de que a parcela majoritária dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade em Mato Grosso do Sul vivenciam o fracasso escolar e a entrada precoce no mundo do trabalho informal – sem registro em carteira de trabalho –. Sem qualificação profissional e imersos no trabalho produtivo precocemente, esses adolescentes, provavelmente, estão expostos às condições de trabalho degradantes que englobam atividades pesadas e braçais.

Dessa forma, enquanto os adolescentes das classes abastadas encontram na adolescência um período de preparação e qualificação para o mercado de trabalho, os remanescentes da classe trabalhadora, comumente, saem da infância e adentram o mundo adulto com suas atividades e responsabilidades subjacentes, não tendo a oportunidade de serem adolescentes propriamente ditos. Fato que evidencia a necessidade de se compreender a adolescência como um período determinado para além dos princípios biológicos, mas como uma possibilidade ou não de ser, a depender das condições objetivas a que o indivíduo está sujeito.

Como nosso desenvolvimento está respaldado nas mediações de significados transmitidos no interior das instituições sociais, frequentemente caímos no equívoco de compreender todas as inserções sociais e culturais como humanizadoras. Acontece que os conteúdos apropriados pela gama de inserções sociais que possuímos ao longo da vida são qualitativamente distintos, isto é, nem sempre promovem o desenvolvimento, como é o caso do trabalho infante-juvenil.

Em pesquisa realizada por Campos e Franchischini (2003), os autores salientam que com a inserção dos adolescentes nas relações produtivas, além dos danos à saúde há o comprometimento do processo de escolarização. Isto é, a condição de trabalhador, comumente valorizada pelas famílias que precisam dessa renda para sobreviver, afasta o adolescente da escola. A educação escolar, nesses casos, aparece como atividade secundária

frente às necessidades materiais para a vida, as quais são supridas pelo ganho salarial. Campos e Francischini (2003, p. 127) explicam que,

A independência financeira pode ser experimentada como independência emocional e social, por um indivíduo que, na verdade, ainda está se descobrindo, está em plena construção de identidade, que ainda não viveu o suficiente para ter maturidade física, cognitiva, emocional ou social para o exercício das funções por ele assumidas.

Desse modo, quando o indivíduo adentra o mercado produtivo, ainda na adolescência, a potencialidade de desenvolvimento de uma forma superior de pensamento, o conceitual, embora não extinta, encontra-se ameaçada. Isto porque a transmissão dos conceitos científicos, proporcionados pela educação formal, perde lugar quando a vida laboral produtiva se torna a atividade primordial, a qual fornece aos adolescentes o acesso aos conceitos espontâneos que limitam o indivíduo ao imediatismo da vida, não exigindo o desenvolvimento de funções psíquicas complexas.

Aqui chegamos à necessidade de nos debruçarmos sobre outro dado obtido acerca das condições objetivas de vida dos adolescentes autores de ato infracional do estado de Mato Grosso do Sul: a baixa renda familiar.

Dos adolescentes que responderam ao questionário da pesquisa realizada pela Funtrab/MS, 58% afirmaram que a renda familiar possuía o teto de dois salários mínimos. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada no ano de 2012 e que naquele momento o salário mínimo correspondia ao valor de R\$ 622,00 reais, a maioria dos adolescentes entrevistados possuía renda familiar de até R\$ 1.244,00 reais. Embora não se tenha acesso ao arranjo familiar de cada adolescente, sabe-se que tais valores são insuficientes para o custeio familiar privado de saúde, alimentação, moradia, educação, vestuário, cultura, esporte, lazer e etc. Sabe-se, também, que a dependência dos serviços públicos gratuitos, em épocas de políticas neoliberais de sucateamento dos mesmos, não significa qualidades dignas de vida.

Em uma sociedade de classes, a divisão do trabalho entre manual e intelectual se faz presente e determina outros setores da vida em sociedade. Assim, as relações sociais que advêm do modo de produzir capitalista, devem ser compreendidas como disponibilizadas diferentemente para as diferentes classes sociais. Aqui nesse trabalho não nos cabe adentrar as peculiaridades da classificação das classes que constituem a sociedade vigente, entretanto, em suma, na nossa forma atual de organização da produção, enquanto uma classe é educada para

a perpetuação da hegemonia, a outra lida com a preparação para o mercado produtivo. Sobre isso, Campos e Alvarga (2001, 231) afirmam que,

Na medida em que se opera no seio da sociedade uma divisão entre trabalho manual e intelectual, de modo que às classes diferentes destinam-se tipos também diferentes de trabalho, parece certo que uma das condições para reprodução do capital radica, justamente, no exercício do controle sobre os futuros trabalhadores manuais – os menores, filhos da pobreza.

Portanto, quando se analisa a realidade objetiva de vida dos adolescentes que ingressaram na vida do crime e cumprem medida socioeducativa no estado de Mato Grosso do Sul, percebe-se uma regularidade de condições de existência que determinam as relações sociais de que fazem parte.

A renda familiar baixa condiciona, em uma sociedade capitalista, os adolescentes à inserção precoce ao mercado produtivo que, conseqüentemente, como foi citado, afasta-os da escolarização.

Destarte, pode-se compreender que os adolescentes privados de liberdade, habitantes do Estado de Mato Grosso do Sul, os quais se constituíram como sujeitos dessa pesquisa, têm sua vida anterior ao cumprimento da medida socioeducativa marcada pelo fracasso escolar, o trabalho infantil e a baixa renda. As duas primeiras categorias resultam em uma formação intelectual limitada, levando-os a compreender a realidade de forma superficial e imediatista, condicionando seu agir de modo inconsciente sobre a mesma. Já a baixa renda traz consigo o não acesso aos direitos fundamentais de qualidade, uma vez que os mesmos, em uma sociedade capitalista, transformaram-se em mercadoria com valor de troca e preço inacessível a grande parte da classe trabalhadora brasileira.

Nesse sentido, visto a exclusão social percebida por esses adolescentes e a falta de compreensão sobre a sociedade da qual fazem parte, a mercadoria transcende seu papel de satisfazer necessidades materiais. Os bens objetivados pelos trabalhadores e expropriados dos mesmos adentram a vida subjetiva do indivíduo como uma forma de proporcionar visibilidade ao invisível, e o meio de alcançá-los se torna um detalhe para quem tem a gana de existir em um mundo que lhe nega esse direito.

Dessa forma, pode-se compreender que o ato infracional em si também é a manifestação de um processo que, em sua essência, não se mostra aos que buscam investigá-lo limitado à sua empiria. Na verdade, o que se tem é um fenômeno síntese de múltiplas

determinações, as quais se encontram atreladas a nossa atual forma de organização da sociabilidade.

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com o último Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em conflito com a Lei, divulgado em 2015 e realizado em 2013 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), o número de adolescentes privados ou restritos de liberdade era de 227, sendo o Estado classificado como “médio porte” no que diz respeito ao número de adolescentes privados ou restritos de liberdade. Desses 227 adolescentes, 176 se encontravam em internação, 21 em internação provisória e 30 em semiliberdade.

Ainda conforme o mesmo documento, o estado do Acre é o que apresenta, proporcionalmente, maior índice de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação ou restrição de liberdade. Enquanto a proporção sul-mato-grossense é de 0,7 a cada 1000 adolescentes, no Acre chega a 4,0. A discrepância entre ambos estados não se limita ao sistema socioeducativo, conforme nos mostra a tabela abaixo contendo dados socioeconômicos divulgados pelo IBGE.

Tabela 5. Dados Socioeconômicos do Acre e de Mato Grosso do Sul

	ACRE	MATO GROSSO DO SUL
Renda Mensal <i>Per capita</i> (2015)	R\$ 752,00	R\$ 1.045
IDHM (2010)	0,663	0,729
Incidência de Pobreza	42,29	34,28
Índice de Gini	0, 53	0,46

Nota-se que as condições objetivas de vida propiciadas em cada uma das unidades federativas analisadas divergem em vários sentidos quando comparadas. Enquanto em Mato Grosso do Sul, no ano de 2015, a renda mensal por pessoa ultrapassava o valor de um salário mínimo, o Acre sequer alcançava tal valor. Já sobre a qualidade, tem-se como indicador o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), que para a obtenção de seu valor são analisadas três categorias: vida longa e saudável: expectativa de vida ao nascer; acesso ao conhecimento: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem; por fim, padrão de vida: renda *per capita*. De acordo com a faixa de Desenvolvimento Humano

Municipal, em que há a classificação dos escores, em 2010, enquanto o estado de Mato Grosso do Sul apresentava um IDHM considerado alto, o escore acreano foi classificado como médio, o que significa, em outras palavras, que Mato Grosso do Sul apresenta melhores condições de vida para sua população se comparado com o Acre.

Sobre a incidência de pobreza, calculado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizados pelo IBGE em 2015, o Acre também possui índice maior que o apresentado pelo Estado de Mato Grosso do Sul.

Ainda sobre os dados socioeconômicos, o índice GINI, que leva o nome de seu criador, Conrado Gini e que tem como objetivo analisar a desigualdade de renda de uma determinada população, isto é, a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, sendo que quanto mais próximo do 1, maior a desigualdade daquela amostra. Como demonstrado na Tabela 5, o índice de Gini apreendido na população acreana é maior do que o identificado em Mato Grosso do Sul.

No âmbito educacional, os dados apresentados pelos Estados supracitados também merecem destaque. Um dos instrumentos que o Estado Brasileiro elaborou para a avaliação da educação do país é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual, a partir da Prova Brasil, busca calcular o índice de aprendizado dos alunos da educação básica no que tange as matérias de Português e Matemática. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a realidade educacional quantificada por meio do IDEB apresenta-se da seguinte forma nos Estado do Acre e do Mato Grosso do Sul:

Tabela 6. Dados educacionais do Acre e de Mato Grosso do Sul

4ª e 5ª Série do Ensino Fundamental						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Acre	3,4	3,8	4,3	4,6	5,1	5,4

Mato Grosso do Sul	3,6	4,3	4,6	5,1	5,2	5,5
8º e 9º Série do Ensino Fundamental						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Acre	3,5	3,8	4,1	4,2	4,4	4,5
Mato Grosso do Sul	3,4	3,9	4,1	4,0	4,1	4,5
3º Ano do Ensino Médio						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Acre	3,2	3,5	3,5	3,4	3,4	3,6
Mato Grosso do Sul	3,3	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7

Ainda conforme dados divulgados pelo INEP, a situação escolar brasileira também é analisada a partir de outros indicadores, como: taxa de distorção idade/série e rendimento, mensurado por meio da taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Tabela 7. Taxa Total de Distorção Idade/Série Acre e Mato Grosso do Sul- 2015

Acre	
Ensino Fundamental	26,6%
Ensino Médio	33%
Mato Grosso do Sul	
Ensino Fundamental	8%
Ensino Médio	8%

Tabela 8. Rendimento Escolar Acre e Mato Grosso do Sul – 2015

TAXA DE APROVAÇÃO		
Acre	Ensino Fundamental	90,3%
	Ensino Médio	79,5%
Mato Grosso do Sul	Ensino Fundamental	86,7%

	Ensino Médio	76,3%
TAXA DE REPROVAÇÃO		
Acre	Ensino Fundamental	7,0%
	Ensino Médio	10,9%
Mato Grosso do Sul	Ensino Fundamental	11,5%
	Ensino Médio	14,8%
ABANDONO		
Acre	Ensino Fundamental	2,7%
	Ensino Médio	9,6%
Mato Grosso do Sul	Ensino Fundamental	1,8%
	Ensino Médio	8,9%

Verifica-se, a partir dos dados apresentados, que a situação escolar dos alunos dos estados do Acre e Mato Grosso do Sul, diferem-se em alguns quesitos. Enquanto o Acre aprova mais e reprova menos, fica também a frente de Mato Grosso do Sul no fator abandono escolar. Já com relação ao IDEB, tanto no que se refere aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, como no 3º ano do Ensino Médio, na média geral, Mato Grosso do Sul, nos anos de referência, tem mantido posição superior ao Acre.

Conclui-se que ambos estados têm que lidar com a realidade do fracasso escolar. Se temos, como ponto de partida, a materialidade em que o fenômeno estudado se encontra, devemos compreender o fracasso escolar a partir das condições objetivas de vida compartilhadas pelos estados supracitados. Apesar das diferenças econômicas e socioeconômicas encontradas nos estados pesquisados, as quais foram desveladas anteriormente, um fato se perpetua no Mato Grosso do Sul, no Acre e em todas unidades federativas brasileiras: a luta de classes.

Bem como a teoria marxista deixa claro, o trabalho responsável pelo salto qualitativo do natural para o social, que humaniza e desenvolve potencialidades, é o trabalho que se objetiva em valores de uso. Entretanto, o trabalho que se objetiva em valores de troca, permanece como categoria determinante da formação humana, porém, suscitando outras mediações e não tendo mais como finalidade a satisfação das necessidades pessoais e humanas, mas a acumulação de capital. Nesse contexto, a sociedade se divide entre aqueles que gerarão, pelo trabalho, o capital, e os que usufruirão do mesmo. Dadas tais circunstâncias,

as instituições sociais atuam na perpetuação dessas relações de trabalho e de hegemonia, sendo a educação uma delas.

Dessa forma, a educação não se encontra, nessa forma de sociabilidade, voltada para a formação humana e suas potencialidades intrínsecas, mas para a formação da força de trabalho que reproduz a lógica capitalista. Como vimos anteriormente nesse trabalho, tal realidade se manifesta, inclusive, pelas novas teorias pedagógicas, fundamentadas nos pressupostos neoliberais, e pelo fato da educação, principalmente nos países subdesenvolvidos ou emergentes, estar regulada por agências financeiras internacionais.

Assim, a educação se apresenta como reprodutora da lógica do capital, sendo fragmentada e voltada para o utilitarismo. Da forma como tem sido metodologicamente sistematizada, a educação se apresenta como distante da realidade, principalmente para os adolescentes excluídos e marginalizados, que não veem na escola a garantia de um futuro mais digno.

Com relação aos adolescentes que entram em conflito com a lei, a situação do fracasso escolar aparece um tanto mais complexa. De acordo com os dados obtidos, chega-se à conclusão de que quanto maior o nível escolar do adolescente, menor são as chances de estar em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade.

Dados trazidos por Zanella (2010) mostram que além do fracasso escolar estar presente na vida desses adolescentes antes do cometimento do ato infracional, após sua punição os mesmos continuam vivenciando experiência de violência, exclusão e estigmatização na escola. A autora salienta que embora tentem voltar aos estudos, esses adolescentes, constantemente, são humilhados pelo corpo discente e docente, ora não tendo sua matrícula aceita, ora com discursos ameaçadores que os desmotivam a participar da comunidade escolar.

Entretanto, como a forma atual de sociabilidade é marcada pela contradição e por isso há de se vislumbrar a transformação da mesma, é possível identificar que mesmo nesses adolescentes há a vontade de continuar os estudos, como nos mostra a tabela abaixo elaborada a partir da pesquisa realizada pela Funtrab (2012).

Tabela 9: Expectativas escolares

Deseja ter mais tempo para se dedicar aos estudos?	Quantidade de adolescentes	de	Porcentagem de adolescentes	dos
--	----------------------------	----	-----------------------------	-----

Sim	190	92%
Não	13	6%
Não informado	4	2%
Pensa em um dia entrar na faculdade?		
Sim	145	70%
Não	36	17%
Não informado	26	13%

Outro número expressivo encontrado no relatório supracitado é o interesse pela qualificação profissional. Dos 207 dos adolescentes pesquisados, 96%, ou seja, 198 afirmam possuir o desejo de fazer cursos profissionalizantes. Os cursos mais pretendidos, respectivamente, são: mecânica, auxiliar administrativo com informática, eletricitista, técnica de vendas em telemarketing e pedreiro.

Ao analisar os Planos Individuais de Atendimento (PIA) – instrumento que facilita o estabelecimento dos objetivos e metas individuais do atendimento socioeducativo – dos adolescentes internos na Unei Dom Bosco, unidade com maior contingente de adolescentes em Mato Grosso do Sul, verificou-se que a realidade atual não se mostra tão distinta daquela apreendida pela Funtrab (2012).

Atualmente são 91 adolescentes internos na Unei Dom Bosco, entretanto nem todos possuem PIA. A realização do PIA ainda é uma prática em consolidação, tanto o é que, em 2013, a Escola de Conselhos, órgão vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que tem como objetivo formar e capacitar os agentes da rede de proteção à criança e ao adolescente proporcionou curso de formação para os socioeducadores com o objetivo de disseminar e implementar o PIA nas Unei's. Hoje, dos 91 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Unei Dom Bosco, 60 possuem PIA.

Dos 60 PIA analisados, todos têm como meta de vida programada para quando findar o tempo da medida socioeducativa, a retomada dos estudos ou a continuidade de onde parou, porém, apenas 2 fazem referência à Educação Superior. Dentro das Uneis os adolescentes têm 20 horas/aulas semanais e na Unei Dom Bosco, 91% dos adolescentes frequentam o Ensino Fundamental. Entretanto, as aulas semanais nem sempre acontecem, sendo suspensas, inclusive, como forma de punição a motins e mal comportamento, o que já configurou um dos motivos de pedido de interdição da unidade. Dessa forma, percebe-se que a possibilidade de

educação formal desses adolescentes é violada pelo próprio Estado que deveria garanti-la, mas que nega a esses adolescentes a condição de sujeitos de direito.

A partir dos dados expostos, tem-se a realidade material e objetiva vivenciada pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade em Mato Grosso do Sul. Ter ciência desses dados se torna importante a partir do momento em que compreendemos, pela Psicologia Histórico-Cultural, que a materialidade irá determinar as relações sociais que, por sua vez, mediará o desenvolvimento humano dos indivíduos ao transmitir os signos compartilhados pela cultura.

Com relação ao cometimento do ato infracional, entender o adolescente como um sujeito concreto, que tem sua gênese em uma sociedade dividida em classes, a qual traz consigo determinadas significações, se faz necessário para a imprescindível ruptura com concepções idealistas e neoliberais que, por vezes, culpabilizam, exclusivamente, o indivíduo por seu sucesso ou seu fracasso.

Ao responsabilizar unicamente o sujeito por sua vida, tem-se a legitimação da irresponsabilidade do poder público e da sociedade em fortalecer e garantir a igualdade nas condições objetivas de vida.

Essas concepções de natureza humana, fundamentadas na ideologia neoliberal, que fomentam a instituição de um Estado mínimo na intervenção sobre o país, isto é, promovem a liberdade ilimitada do capital travestida de liberdade humana, identificam o homem e sua formação como algo extraordinariamente alheio às condições sociais. É esse ideário defensor do homem enquanto um ser abstrato que embasa as políticas punitivas do Estado, favorecendo a marginalização daqueles que por pertencerem à classe social subalterna submetida aos interesses do capital, têm suas vidas marcadas pela exclusão social.

Como vimos pelos dados levantados e analisados, quando se investiga a vida pregressa dos adolescentes que entram em conflito com a lei, há a identificação de algumas regularidades compartilhadas por parcelas significativas desses meninos e meninas. Tais informações devem ser levadas em consideração quando se pretende estudar essa população, especialmente quando se tem como objetivo a interdição de políticas públicas populistas que ludibriam a sociedade e fazem com que os adolescentes brasileiros ocupem o lugar de bodes expiatórios da criminalidade do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Substanciado pelos dados encontrados pela pesquisa documental realizada na seção anterior, conclui-se que a adolescência enquanto período do desenvolvimento em que há a possibilidade de realização do salto qualitativo do pensamento, em uma sociedade de classes, aparece com singularidades próprias, dentre elas a adolescência autora de ato infracional.

O adolescente em conflito com a lei se configura como um modo singular de vivenciar a adolescência, tendo sua formação mediada pelas peculiaridades trazidas por uma sociedade antagonica, pois as significações transmitidas e as relações sociais provenientes desse modo de produzir a vida são desiguais, marcando e mediando o desenvolvimento de uma forma específica.

Tais peculiaridades, as quais subjazem a adolescência na sociedade contemporânea, fundamentadas no antagonismo de classes, na exploração do homem pelo homem e no acesso privado e limitado aos bens intelectuais e materiais produzidos pela humanidade, desembocam em um modo particular de existência evidenciado pelos dados levantados na pesquisa realizada.

No caso dos adolescentes que entram em conflito com a lei e cumprem medida socioeducativa de internação no estado de Mato Grosso do Sul, temos, em suma, a partir dos dados, a vida infanto-juvenil dos mesmos permeada pelo fracasso escolar, o trabalho precoce e a baixa renda.

Sobre o fracasso escolar, sendo os conhecimentos científicos, em uma sociedade em que há a hegemonia da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, difundidos com a finalidade de preparação de força de trabalho qualificada para o mercado produtivo, a escola tem perdido seu significado social e seus conteúdos não têm sido dotados de sentido pessoal por parte do aluno. Nesse contexto, o fracasso escolar, a partir de uma compreensão crítica, aparece como resultante de uma educação formal respaldada nos interesses capitalistas e limitadora do desenvolvimento humano, fomentando a exclusão e a negação da cidadania para a classe trabalhadora formada para a perpetuação desse modo de produzir.

Diante de tais condições que evidenciam a ineficácia das políticas educacionais, os adolescentes que não encontram na escola um sentido para sua vida e têm necessidades materiais não satisfeitas, se afastam da escolarização e adentram o mundo produtivo, reservado, nessa sociedade, para os adultos. Saltando a fase de preparação para o trabalho,

comumente esses adolescentes são absorvidos pelo trabalho informal, pesado e braçal, o qual não exige qualificação específica. Envoltos em uma ideologia meritocrática, esses adolescentes, diferente daqueles pertencentes à classe hegemônica, ao não possuírem níveis de escolarização e profissionalização suficientes, encontram-se expostos à falta de oportunidade de trabalho e a maior chance de sofrerem com o desemprego.

Nesse sentido, excluídos e marginalizados na e pela sociedade, negligenciados em seus direitos enquanto cidadãos, esses adolescentes advindos na classe subalterna e de baixa renda, têm sua formação mediada por condições objetivas marcadas pela desigualdade de acesso ao que a humanidade já desenvolveu, por vezes enxergando na usurpação da mercadoria alheia uma alternativa de vida para quem vive em uma sociedade em que consumir é pressuposto para a visibilidade social. Dessa forma, os atos infracionais contra o patrimônio de outrem aparecem como principal transgressão cometida pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição ou privação de liberdade em Mato Grosso do Sul, assim como no Brasil em geral.

Diante de tal contexto, o Estado, por meio do Direito Penal, aparece como instrumentos protetivo da propriedade em risco. Tal fato é evidenciado quando se analisa as determinações trazidas pelo Código Penal, por exemplo: se dois indivíduos furtarem a bicicleta de terceiro terão suas penas estipuladas de 2 a 8 anos, conforme a especificidade do caso, se esses mesmos indivíduos devolverem a bicicleta para a vítima, haverá a redução de pena de um sexto a dois terços, entretanto, se o sujeito sonegar milhões em impostos destinados, muitas vezes, para o financiamentos de políticas públicas, a pena mínima também será de 2 anos, mas se o mesmo pagar sua dívida com o erário brasileiro, há extinção de punibilidade, com base na Lei nº 9.249/95. Ao fazer a comparação entre os crimes contra o patrimônio e os crimes cometidos contra a vida, essa realidade se mantém. Para o Estado brasileiro, o sujeito que violou a propriedade dos direitos autorais por meio de pirataria, tem a pena mínima contabilizada em dobro do que aquele que lesionou gravemente outro indivíduo.

Dessa forma, nota-se que o esforço do sistema político brasileiro e, mais especificamente, do sistema punitivo, está na proteção da propriedade e não na garantia da cidadania. Tal realidade fica clara quando temos como maiores vítimas dos crimes contra a vida, no Brasil, os jovens negros, pobres e moradores das periferias brasileiras, os quais passam a serem assistidos pelo poder público apenas quando passam a apresentar riscos à ordem vigente.

No caso da socioeducação, que tem se apresentado como reprodução, em doses homeopáticas, do sistema penal brasileiro, há o dispêndio de energia estatal, ao menos conforme nos mostra os documentos legais que a regem, para o desenvolvimento de um sistema de atendimento ao adolescente voltado para a construção de competências exigidas pelo mercado de trabalho. Isto é, na tentativa de preparar a força de trabalho desses adolescentes para o trabalho produtivo, alienado e explorador, negligenciam a normativa de formação integral instituída pelo ECA.

Destarte, no movimento dialético entre o singular (o fenômeno na sua imediatez), o particular (as mediações) e o universal (o fenômeno na sua totalidade), os adolescentes que entram em conflito com a lei aparecem como possível resultado das mediações oferecidas por uma sociedade dividida em classes. Todas as particularidades identificadas através da pesquisa documental realizada encontram-se atreladas a esse modo de produção da existência humana, marcado pela superestimação da mercadoria em seu valor de troca e a subestimação do homem e sua humanidade.

No entanto, importante salientar que não se deve cair em relações mecanicistas de causa e efeito. Na verdade o que há são condições para que a adolescência transgressora aconteça, porém, não significa que a mesma seja algo determinante na vida dos adolescentes que vivenciam as condições supracitadas. A partir das mediações proporcionadas pelos grupos nos quais o adolescente é parte integrante, tal possibilidade se tornará ou não realidade. Nesse sentido, o mediador pode tanto inibir como potencializar determinadas relações.

Apontar a vulnerabilidade social sofrida pela população infanto-juvenil pobre brasileira é uma tarefa difícil que exige cautela e cuidados especiais, visto a tendência de se cair na armadilha da criminalização desses sujeitos. Assumindo a responsabilidade e tendo consciência da ambivalência a qual esse trabalho está exposto, o estudo que se deu no decorrer dessas páginas tem no seu desfecho o propósito de denunciar a responsabilidade do Estado e da sociedade burguesa na formação de condições que tornam possível a existência da adolescência autora de ato infracional. Além disso, pretende mais uma vez evidenciar o caráter classista e discriminatório do poder público brasileiro, demonstrando sua intrínseca vinculação com os interesses da classe hegemônica que marcam o antagonismo da nossa sociabilidade.

Buscando clarificar a realidade do cometimento de ato infracional por parte dos adolescentes, esse trabalho também se encerra com o pretensioso e sincero desejo de fundamentar teoricamente as práticas da Psicologia frente à população brasileira. Fazendo a necessária ruptura com as teorias idealistas e psicologizantes do psiquismo humano, a Psicologia de base materialista se mostra capaz de fortalecer o compromisso social da ciência e da profissão, na busca e na luta por uma sociedade justa e voltada para o desenvolvimento pleno da humanidade.

REFERÊNCIAS

- Andrade, V.R.P. (2012). *Pelas mãos da criminologia - o controle penal para além da (des)ilusão*. Rio de Janeiro: Revan
- Arantes, E. (2004) De “criança infeliz” a “menor irregular” – vicissitudes na arte de governar as crianças. *Revista Mnemosine*, vol.1(0), p.162-164,2004. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/34/pdf_20> Acesso em: 14 de julho de 2016.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Segunda edição. Rio de Janeiro: LTC.
- Batista, V. M. (2011). *A Introdução crítica à criminologia brasileira*. Rio de Janeiro: Revan
- Bock, A. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. V. 11 (1) 63-76.
- Campos, H.R. Alvarga, A. R (2001) Trabalho Infantil e Ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 227-233.
- Carvelli, U. e Scholl, S;. Evolução histórica dos direitos fundamentais: Da Antiguidade até as primeiras importantes declarações nacionais de direitos. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 191, n. 48, p.167-189, set. 2011. Recuperado em 25 de fevereiro de 2016 de: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242914>>
- Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. (1988, 5 de Outubro). Recuperado em 16 de julho de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm.
- Corrêa, A. N.S (1999). A criação do Estado de Mato Grosso do Sul. In: *Campo Grande 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz
- Costa, A. (2006). ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org.). In: *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD.
- Delari, A. J. (2015). Questões de Método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: Tuleski, Chaves e Leite (Org), *Materialismo Histórico e Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico – Cultural* (pp. 44 -82). Maringá: Eduem
- Duarte, N. (2013). *A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N.(2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40.

Elkonin, D. (1987). *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: Davidov, V. & Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. (p. 125-142.) Moscou: Progresso.

Engels, F.(2004). *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. In: RICARDO, Antunes (Org.). *A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo:Expressa Popular.

Facci, M. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygostsky*. *Cadernos Cedes*, v. 24 (62), p. 64-81. Campinas. Recuperado em 02 de fevereiro de 2016 de:< <http://www.cedes.unicamp.br/>>.

Facci, M. G. D. (2010). *A escola é Para Poucos?A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana*. *Psicologia política*. 10 (20). 315 -328.

Ferreira Filho, R. (2013). *O controle judicial de políticas públicas como instrumento de efetivação da doutrina da proteção integral dos direitos de crianças e de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Direito Processual e Cidadania da Universidade Paranaense.

Francischini, R. e Campos, H. (2005). *Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades*. *Psico* vol.36 (3), pp. 267 -273. Porto Alegre.

Gerência de Pesquisa e Opinião Datafolha. (2015). *Maioridade Penal*. São Paulo, SP, Instituto Datafolha.

Gorender, J (2001). *Introdução*. In: *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes

Gottlieb, C. & Bodanese (2008). *Origem da síndrome metabólica: aspectos genético-evolutivos e nutricionais*. *Scientia Media*. 18(1), 31-38.

Hobsbawn, E. (2015). *A Era das Revoluções 1789 - 1848*. 35º ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz.

Huberman, L. (1981) *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Iamamoto, M. (2008). *Serviço Social em tempo de capital fetiche. Capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2015). *O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*. Brasília, DF.

Leal, Z. e Facci, M. (2014). *Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural*. In: *Adolescência em foco. Contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Leal, Z.; Facci, M.; Souza, M. (Orgs.). Maringá: EDUEM.

Leal, Z. F. R. Z. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Leão, I.B (2004). Educação, Juventude e Classe Social. Conferência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012, 18 de janeiro). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 16 de julho de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.

Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. (1990, 13 de junho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 16 de julho de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm.

Leontiev, A. (1978a). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte.

Leontiev, A. (1978b). Actividad, consciencia y personalidad. Buenos Aires:Ediciones Ciencia del Hombre.

Lessa, S. (2012). *Abaixo à família monogâmica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Lukács, G. (2012). Para um ontologia do ser social I. São Paulo: Boitempo.

Luria, A.R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia. Vol. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Martins, L. (2013). *Contribuições da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. [vídeo]. Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana.

Martins, L. M. (2011). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista

Martins, L. M. (2015).As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico e dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In. Tuleski, Chaves e Leite (Org), *Materialismo Histórico e Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico – Cultural* (pp. 29 -43). Maringá: Eduem

Martins, R.C.M (2010). As medidas sócio-educativas do ECA: Conquista do Ideal ou Paliativo Real? *Arma da Crítica*. 2 (2), 163 – 176

Marx, K. & Engels,F. (2001). A ideologia Alemã. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes.

Marx, K. (2004) Manuscritos econômicos – filosóficos. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2013). *O Capital: a crítica da economia política, livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.

Matsumoto, A. (2015). Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para a análise das alianças psi-jurídicas no estado democrático de Direito Penal. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade*, vol. 3 (1). Canoas.

Matsumoto, A. E. (2013). *Práxis social e emancipação: perspectivas e contradições no Estado Democrático de Direito Penal*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Melossi, D. e Pavarini, M. (2006) *Cárcere e Fábrica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan
Mendez, E. (2006). ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (OrgS.). In: *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD.

Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

Nagel, L H. (2015). *Do método ou de como pensar o pensamento*. In: Tuleski, Chaves e Leite (Org), *Materialismo Histórico e Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico – Cultural* (pp. 19 -29). Maringá: Eduem

Netto, J. P. (2012). *Crise do Capital e consequências societárias*. *Serviço Social e Sociedade*. (111), 413 – 429.

Netto, J. P., & Braz, M. (2006). *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

Ramon, M e Souza, M.P.R. (2014). *Psicologia e direitos humanos: a adolescência em conflito com a lei em foco*. In: *Adolescência em foco. Contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Lea, Z.; Facci, M.; Souza, M. (Orgs.). Maringá: EDUEM.

Santos, J.C (2014). *Direito Penal Parte Geral*. 6ª ed. São Paulo: ICPC

Saviani, D. (2008). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados.

Silva, G.L.R (2015). *A educação de jovens e adultos sob os fundamentos do método materialista – histórico – dialético: a formação do trabalhador precariamente escolarizado para além das aparências*. In: Tuleski, Chaves e Leite (Org), *Materialismo Histórico e Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico – Cultural* (pp. 86 -108). Maringá: Eduem

Souza, J. A. M (2015). *Sociedade, Classe e Indivíduo: A consciência enquanto representação do movimento real*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács.

Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem antológica*. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács.

Vygotsky, L. S (1996). *Obras escogidas*. Madri, Vistor, t. IV.

Vygotsky, L.S (1995). *Obras escogidas*. Madri, Visor, t. III.

Vigotski, L.S (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zanella. M. N. (2010). *Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível?* *Adolescência e Conflitualidade*, (3): 4 -22.

