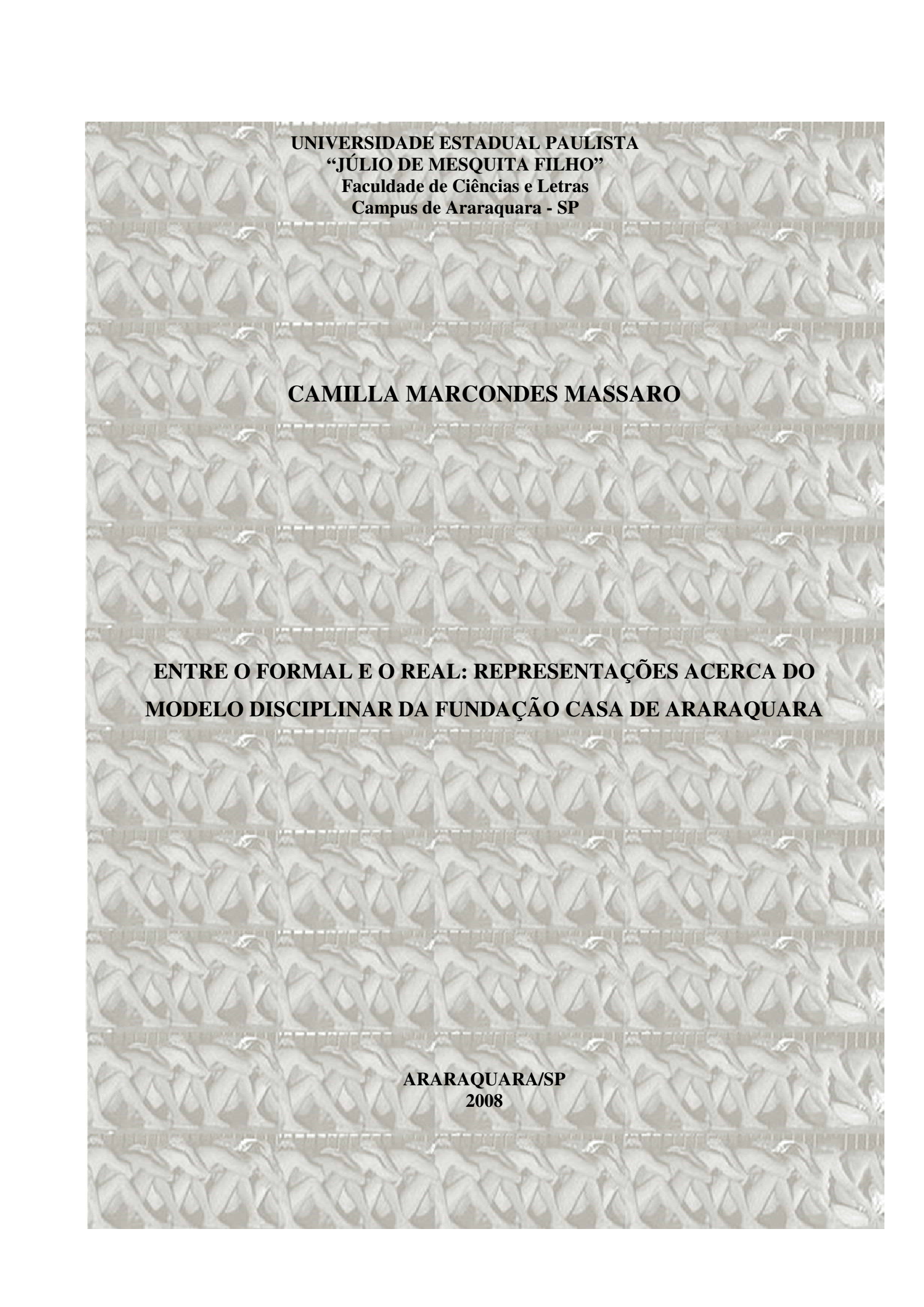




**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

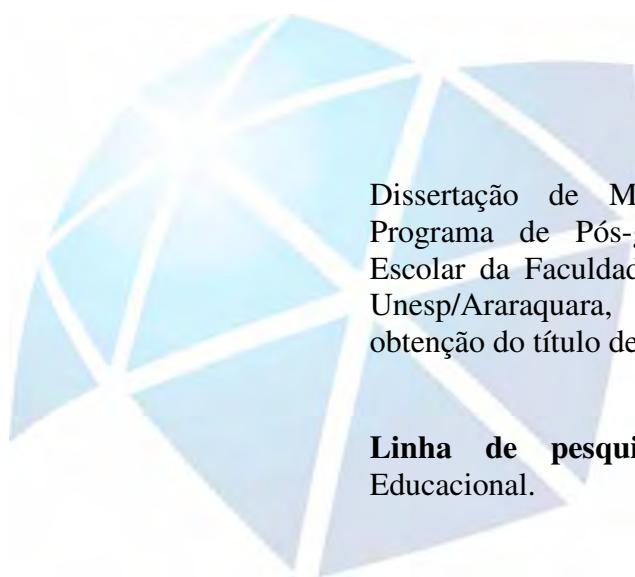
CAMILLA MARCONDES MASSARO

**ENTRE O FORMAL E O REAL: REPRESENTAÇÕES ACERCA DO
MODELO DISCIPLINAR DA FUNDAÇÃO CASA DE ARARAQUARA**

**ARARAQUARA/SP
2008**

CAMILLA MARCONDES MASSARO

**ENTRE O FORMAL E O REAL: REPRESENTAÇÕES ACERCA DO MODELO
DISCIPLINAR DA FUNDAÇÃO CASA DE ARARAQUARA**



Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Viana Machado Fernandes.

Fomento: Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

**ARARAQUARA/SP
2008**

Massaro, Camilla Marcondes

Entre o formal e o real: representações acerca do modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara / Camilla Marcondes Massaro – 2008
197 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Angela Viana Machado Fernandes

1. Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (SP). 2. Disciplina. 3. Castigos corporais. 4. Adolescentes. 5. Representações sociais.
I. Título.

Camilla Marcondes Massaro

Entre o formal e o real: representações acerca do modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Viana Machado Fernandes.

Fomento: Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

Data de aprovação: 07/10/2008

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Angela Viana Machado Fernandes.
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Maria Cristina Vicentin
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP

Membro Titular: Prof^a Dr^a Dulce Consuelo Andreatta Whitaker.
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais pelo amor, confiança e apoio incondicionais e à memória do meu avô Angelo Massaro.

AGRADECIMENTOS

À professora Angela Viana Machado Fernandes, orientadora e amiga que desde 2002 acredita no meu trabalho. Obrigada pela confiança, pela paciência, pela atenção e rigor dispensados, imprescindíveis à minha formação e à realização deste trabalho.

Às professoras Maria Cristina Gonçalves Vicentin e Dulce Consuelo Andreatta Whitaker pela atenciosa leitura e pelas valiosas considerações e sugestões na banca de defesa. À professora Dulce também pelas contribuições feitas no Exame de Qualificação.

Ao professor Marcos César Alvarez, pela seriedade e atenção com os resultados parciais deste trabalho e pelas valiosas considerações no Exame de Qualificação.

Aos meus amados pais Antonio Carlos Nigro Massaro e Neusa Maria Marcondes Massaro, pela formação, carinho, atenção, respeito, confiança e amor que sempre dedicaram a mim, incondicionalmente. Por compreenderem minha ausência.

Ao meu amado namorado, companheiro, amigo Mauricio Foganholo (Ceará), por compreender minha ausência. Pelas conversas, discussões e opiniões. Por estar ao meu lado sempre, nos momentos felizes e tristes. Pela paciência, amor, carinho e respeito.

À querida avó Olga, pelo amor, carinho, apoio e pelos deliciosos pratos, sempre.

À querida avó Olinda e ao avô postigo Luís Soranzo, por terem me acolhido com amor e carinho quando vim para Araraquara. Pelo apoio e pelos deliciosos almoços de domingo.

Às amadas amigas-irmãs Aline Pedro, Thais Speranza Righetto e Milene Valentir Ugliara por tudo, em todos os momentos.

Aos amados amigos e companheiros Mauro Sala e Douglas Oliveira (Moskito) por todos os momentos de alegria, conversas, discussões, opiniões e luta compartilhados nesta jornada.

A todos os meus tios, tias, padrinho, madrinha, primos e primas pelo amor e por acreditarem em mim.

À Dona Inês, Vivian e Patrícia pela preocupação e carinho, pelos finais de semana e feriados em Campinas, pelas viagens à praia e visitas em Araraquara.

Aos queridos amigos e amigas Mateus (Zeus), Bruno (Tchu), Mel, Dú, Ettore, Luciana (Lú), Estevão, Flavinha, Luquinhas, Vanessa Alvarenga, Danita, Marcelinho, Renato (Che), Alinão, Fernanda Furtado (Fê), Diogo (Diga), por todos esses anos de diversão, discussão, apoio, conversas, etc... que pude compartilhar com cada um de vocês e muitas vezes com vários de vocês ao mesmo tempo.

A todas as meninas com quem morei, amigas com as quais aprendi muito. Por todos os incentivos, carinho, diversão e pelos bons e maus momentos e situações que pudemos compartilhar.

Às amigas e amigos Maria Aparecida Nery, Fernanda Bonalda, Flávio Haddad e José Eduardo (Vermelho) pelo carinho e confiança com que me receberam na luta em Araraquara. À Nery também pela atenção na vida, nos trabalhos que fizemos juntas, pelas viagens aos congressos.

À professora e amiga Eliana Maria de Melo Souza, pela formação em Sociologia Brasileira, pelas conversas, pelas considerações acerca deste trabalho, pela amizade e confiança em todos esses anos.

Ao professor e amigo mooquense Milton Lahuerta, pela formação, pela irreverência, por todas as brigas e discussões, pela atenção e preocupação desde que ingressei na graduação.

A todos os adolescentes, professores e funcionários que aceitaram participar da pesquisa, pelas entrevistas sem as quais este trabalho não seria possível.

Aos coordenadores e funcionários da Rede Salesianos de Ação Social de Araraquara, pela confiança e ajuda na fase das entrevistas.

Às queridas Rosimar Aparecida Moreira e Selma de Fátima Chicareli, pela paciência e atenção com que sempre me receberam.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação da FCL pelas informações e esclarecimentos prestados.

Às bibliotecárias da FCL, pelo auxílio na normatização do trabalho.

Ao Sandro Viana, pela atenciosa revisão gramatical.

À Fapesp, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar e discutir o modelo disciplinar praticado na Unidade de Internação da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA – antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM – do município de Araraquara, interior do Estado de São Paulo, à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A escolha desta Unidade se deu por esta ser considerada o modelo de atendimento ao adolescente em conflito com a lei dentro da Fundação. A análise das representações sociais foi pautada em dez entrevistas compreensivas realizadas com quatro adolescentes ex-internos, quatro professores do ensino formal que atuaram na instituição, uma funcionária técnica da área pedagógica e um membro da direção da Unidade que participaram da dinâmica institucional entre os anos de 2004 e 2005. Entendendo a Fundação CASA como uma instituição social, fizemos uma discussão a respeito da sociedade em que vivemos, abordando a especificidade da formação social, política e cultural brasileira e seus desdobramentos no que diz respeito às possibilidades da juventude no cenário atual; às questões dos direitos de cidadania, direitos humanos e democracia; e aos direitos específicos das crianças e adolescentes desde o primeiro Código de Menores, de 1927 até o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Especificamente sobre a instituição estudada, adotamos a definição de Instituição Total, de Erving Goffman e analisamos seu funcionamento a partir dos escritos de Michel Foucault sobre o poder, a disciplina e as prisões, além de apresentarmos três documentos que dão as diretrizes para o funcionamento das Unidades da Fundação CASA, produzidos pela própria instituição e trazermos alguns dados sobre o atendimento executado no Estado de São Paulo e na Unidade de Araraquara, também produzidos pela Fundação. A partir da análise das representações sociais dos entrevistados, pudemos perceber que são objetivadas, assim como nas demais instituições brasileiras e no que diz respeito às legislações existentes, diversas contradições entre o discurso formal e as práticas executadas no que se refere à disciplina, controle e punição no interior da Unidade, ancoradas no senso comum e na ideologia dominante de que tais procedimentos possuem um caráter pedagógico no sentido de adaptar os adolescentes atendidos às normas sociais vigentes.

Palavras-chave: Fundação CASA/FEBEM; Adolescentes em conflito com a lei; Disciplina, Controle e Punição; Representações Sociais.

ABSTRACT

The present work had the objective to analyse and to discuss the disciplinal model practiced in the Unity of Admission of the Foundation Service Social-educative Center to Adolescent – CASA Foundation – ancient state Foundation of the Well-being of the Juvenile – FEBEM – of the local authority of Araraquara, interior of the State of Sao Paulo, by the light of the Theory of the Social Representations of Serge Moscovici. The choice of this Unity happened since this one was considered the model service to an adolescent in conflict with the law inside the Foundation. The analysis of the social representations was ruled in ten understanding interviews carried out with four ex-internal adolescents, four teachers of the formal teaching who acted in the institution, a technical official of the pedagogic area and a member of the direction of the Unity that participated of the dynamic of the institution between the years of 2004 and 2005. Understanding the CASA Foundation like a social institution, we made a discussion about the society in which we lived, boarding the peculiarity of the Brazilian social, political and cultural formation and his ramifications what concerns the means of the youth nowadays; to the questions of the rights of citizenship, human rights and democracy; and to the specific rights of the children and adolescents from the Juveniles' first Code, of 1927 up to the Statute of Child and Adolescent, of 1990. Specifically on the studied institution, we adopt the definition of Total Institution, of Erving Goffman and analyse his functioning from the writings of Michel Foucault about the power, the discipline and the prison, besides presenting three documents that give the directives for the functioning of the Unities of the CASA Foundation, when they were produced by the institution itself and we bring some data on the service executed in the State of Sao Paulo and in the Unity of Araraquara, also produced by the Foundation. From the analysis of the social representations of the interviewed ones, we could realize what are aimed as well as in too many Brazilian institutions and in the respect to the existent legislation, several contradictions between the formal speech and the practices executed in what it refers to the discipline, control and punishment in the interior of the Unity, anchored in the common sense and in the dominant ideology of which such proceedings have a pedagogic character in the sense of adapting the adolescents paid attention to the social standards in force.

Key-words: FEBEM/CASA Foundation; Adolescents in conflict with the law; Discipline, Control and Punishment; Social Representations.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Adolescentes cumprindo medida socioeducativa.	p. 93
GRÁFICO 2	Adolescentes cumprindo medida de internação.	p. 93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Idade dos adolescentes (2004)	p. 94
TABELA 2	Idade dos adolescentes (2006)	p. 94
TABELA 3	Reincidência (2004)	p. 95
TABELA 4	Reincidência (2006)	p. 95
TABELA 5	Infração cometida (2004)	p. 95
TABELA 6	Infração cometida (2006)	p. 95
TABELA 7	Número de internos e medida em meio aberto por ano	p. 96
TABELA 8	Escolarização antes da medida de internação	p. 96
TABELA 9	Composição familiar	p. 97
TABELA 10	Trabalhavam antes da internação	p. 97
TABELA 11	Qualidade das instalações	p. 98
TABELA 12	Sentimentos negativos	p. 98
TABELA 13	Sentimentos positivos	p. 98
TABELA 14	Respeito e interesse dos funcionários	p. 98
TABELA 15	Idade dos internos UIP-UI Araraquara	p. 101
TABELA 16	Condição jurídica do adolescente UIP-UI Araraquara	p. 102
TABELA 17	Infrações cometidas UIP-UI Araraquara	p. 102
TABELA 18	Município de origem dos internos na UIP-UI Araraquara	p. 103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ENTRE O ARCAICO E O MODERNO: O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A JUVENTUDE.....	18
1.1 A exceção se torna regra: a herança colonial como base do “Ornitorrinco”	18
1.1.1 As possibilidades da juventude brasileira na época presente.....	26
1.2 Os direitos de cidadania no Brasil: entre o formal e o real.....	30
1.2.1 Direitos humanos.....	39
1.2.2 Sobre a democracia.....	44
1.3 A Abordagem legal, política e social do adolescente autor de ato infracional: do Código de Menores de 1927 ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990.....	48
2 A FEBEM COMO INSTITUIÇÃO TOTAL: DISCIPLINA, ADAPTAÇÃO E ESTIGMATIZAÇÃO.....	63
2.1 Instituições totais.....	64
2.2 A FEBEM no Estado de São Paulo.....	83
2.2.1 Alguns dados sobre a FEBEM.....	93
3 A “UNIDADE REFERÊNCIA” DO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE O MODELO PROPOSTO E O EXECUTADO.....	100
3.1 FEBEM Araraquara: alguns dados e documentos institucionais.....	100
3.2 O processo das entrevistas.....	120
3.3 A Teoria das Representações Sociais.....	128
3.4 O modelo disciplinar da “Unidade modelo”: as representações sociais dos adolescentes ex-internos, professores, funcionários da área técnica e dirigentes.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	180
GLOSSÁRIO.....	191
APÊNDICES.....	193
APÊNDICE A – Carta de autorização para a realização da pesquisa	194
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos adolescentes entrevistados.....	195

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo central é compreender o modelo disciplinar praticado no interior da Unidade da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) – antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM)¹ – de Araraquara a partir das representações sociais dos atores que participam da instituição: adolescentes ex-internos, professores, funcionários das áreas técnicas e direção.

Localizada a 270 quilômetros da cidade de São Paulo, Araraquara possui aproximadamente 196.000 habitantes² (IBGE, 2007) e destaca-se como uma cidade de médio porte estratégica – agrega, por um lado, um importante centro industrial, com indústrias nacionais e multinacionais e, por outro, um grande centro de ensino superior. Na área industrial, a circulação de capital é grande: conforme o aquecimento da economia, as indústrias da cidade se tornam geradoras de emprego em potencial.

A localização do município no centro do estado facilita a circulação demográfica e econômica. Além disso, a cidade possui grande atividade agrícola, predominando o plantio de cana-de-açúcar e cítricos, o que gera uma relação campo-cidade demasiado intensa. O setor de serviços é bastante diversificado, atendendo também as cidades ao seu redor.

Recentemente a cidade de Araraquara vem sendo palco de violações dos direitos de cidadania numa ofensiva da polícia militar contra os jovens das classes média baixa e baixa. Uma dessas ações, em outubro de 2006, culminou na morte de um adolescente e um jovem e na internação de um terceiro adolescente na Fundação CASA do município, no interior da qual foi vítima de agressão, com mais onze internos, por parte dos funcionários da área técnica de contenção e segurança em junho de 2007³. Esses fatos serviram para mobilizar um setor da sociedade que atua diretamente com os direitos das crianças e adolescentes, além de familiares dos adolescentes, moradores do bairro em que estes residiam e professores e estudantes da UNESP de Araraquara – da qual pudemos participar – que, através de um exaustivo trabalho propôs à Câmara dos Vereadores um projeto de lei para a criação de uma

¹ A Lei nº 12.469 de 22 de dezembro de 2006 altera a nomenclatura Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM) para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), mas, como veremos no decorrer do trabalho, a alteração se restringe apenas ao plano formal, portanto, utilizaremos ambas as denominações.

² O número aproximado é de 195.815 habitantes na contagem populacional de 2007. (IBGE, 2007).

³ Em relação a essas agressões, o inquérito policial foi arquivado supostamente por falta de provas.

Comissão Municipal de Direitos Humanos, Lei municipal nº 6.612/07, sancionada pelo executivo em setembro de 2007 e empossada em maio de 2008.

As inquietações sobre as formas de punição e controle através da violência permearam minha formação desde o ingresso na graduação em Ciências Sociais, no ano de 2001. Diversas leituras e esboços sobre a temática da violência foram realizadas nesses anos e serviram para orientar o tema da presente pesquisa. Somada a essas preocupações, a participação no grupo de estudos sobre prevenção ao uso de drogas nas escolas – PREVER – desde o ano de 2002 e o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica entre os anos de 2003 e 2005, respectivamente coordenado e orientado pela Professora Angela Viana Machado Fernandes, tornaram mais próximo o contato com a juventude, tanto pelo lado empírico, na execução da pesquisa em todas as escolas do município, como pelo viés acadêmico, através de leituras, estudos e discussões sobre a temática.

No ano de 2006, com a delimitação do grupo de estudos nas questões sobre juventude, políticas públicas e educação – JUPPE – a relação entre o tema da violência e a juventude foi sendo construída. A inserção dos estudos referentes aos direitos de cidadania e direitos humanos para esta parcela da população nas leituras do grupo, complementou a reflexão que serviu de base para a delimitação do objeto a ser investigado, bem como seus objetivos.

A Fundação CASA parece aglutinar essas questões se entendida como uma instituição de controle e repressão que serve aos interesses da manutenção do *status* e, neste sentido, a preferência pelo encarceramento de jovens, principalmente aqueles pertencentes às camadas pauperizadas da população, aos quais é negado o acesso aos bens historicamente acumulados pela humanidade, bem como aos direitos básicos de cidadania – pilar das sociedades denominadas democráticas, nas quais formalmente o Brasil se encaixa – faz com que a Fundação CASA possa ser entendida como mais um mecanismo na reprodução do sistema vigente, para o qual a desigualdade é uma das bases de sustentação.

Num primeiro momento, a proposta de investigação buscava compreender o modelo educacional e disciplinar no interior da instituição. Ambas as questões são de suma importância para entendermos o atendimento realizado pela Fundação. Contudo, o tema seria muito amplo para ser realizado de maneira satisfatória nos limites de tempo do mestrado. Neste sentido, optamos por focalizar a pesquisa no modelo disciplinar tendo em vista as inquietações em relação à violência na atualidade, atreladas às questões da juventude e às instituições de controle social.

Criada em 1973, sob os auspícios da ditadura militar – 1964-1985 – a instituição carrega ainda hoje, as características repressivas a partir das quais foi fundamentada e

socialmente aceita. O mote da educação e inserção dos adolescentes que lá são internados a fim de que sejam “reeducados” e “reinseridos”, nos deixa a ilusória idéia de que muitas das condições que levam diversos jovens a cometerem atos infracionais, bem como a educação a eles oferecida na escola e fora dela, não fazem parte da sociedade em que vivemos. No entanto, “a derrocada do regime militar não significou necessariamente a democratização das instituições totais, o fim da reprodução *in vitro* da criminalidade institucionalizada nem a virtual interrupção do ciclo de formação da criminalidade”. (SILVA, 1997, p. 152, grifos do autor).

A FEBEM, dadas as suas características, pode ser entendida como forma institucional de controle, vigilância e punição. Uma instituição criada para o bem-estar do adolescente infrator que, ao longo de seu funcionamento foi se caracterizando cada vez mais como uma instituição prisional, nos mesmos moldes das penitenciárias brasileiras, o que nos possibilita entendê-la a partir da definição de instituição total de Erving Goffman (1974), e estudá-la tendo em foco a discussão de Michel Foucault (1987). Isto porque partilhamos da idéia de que a atual Fundação CASA estruturalmente se assemelha e funciona como uma instituição prisional, ainda que formalmente se proponha a contribuir para o bem-estar e para a reeducação dos adolescentes que cometem atos infracionais considerados graves.

Desde sua criação até a atualidade, a FEBEM passou por reformas na estrutura, nos princípios, na forma de atendimento, sempre com o intuito de torná-la mais eficaz em seus propósitos. Fruto da política do governo do Estado de São Paulo de descentralização da FEBEM – que, com a construção de pequenas Unidades por todo o Estado pretende abolir os grandes complexos da instituição, cenários de maus tratos, torturas e rebeliões desde a década de 1970 – a Unidade de Internação Provisória (UIP) e a Unidade de Internação (UI) de Araraquara é inaugurada em 2001 e entra em funcionamento no início do ano de 2002.

A escolha da Unidade de Araraquara como objeto de estudo se justifica por essa ser considerada modelo no atendimento a adolescentes infratores no Estado de São Paulo na execução da nova política de atendimento. Os objetivos do trabalho estão centrados na investigação de qual seria o diferencial desse modelo no que se refere às formas de disciplina, normalização, controle, punição e vigilância, marcas que caracterizam a história da instituição, uma vez que no projeto de implantação das Unidades descentralizadas encontramos o que esta nova proposta pretende: “[...] enfrentar um desafio histórico do atendimento a adolescentes privados de liberdade: o de superar o atendimento oscilante entre a repressão e o paternalismo, indicando as possibilidades de efetivação de uma ação educativa e social orientada pelo ECA [...]”. (FEBEM, 2001).

Por ter sido criada recentemente, encontramos apenas um estudo que trata especificamente desta unidade⁴. Além deste, para a compreensão da FEBEM nos cercamos de trabalhos importantes sobre o tema, como os de Violante (1984), Edmundo (1987), Silva (1987), Volpi (1998; 2005), Rizzini (2000; 2004), Liberati (2002), Vicentin (2005), Salla (2006).

Com o fim da ditadura militar e a reabertura do chamado processo de democratização brasileiro, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – em 1990 delimita formalmente os direitos destes, bem como os responsáveis pela sua garantia e cumprimento, legislando, dentre outros aspectos, sobre as condições mínimas que devem ser observadas nas instituições de privação de liberdade no país. Além disso, e primeiramente, o ECA estabelece que se considere este público como sujeitos não só portadores dos direitos de cidadania legalmente instituídos no país, como também de direitos específicos, tendo em vista sua situação de pessoas em desenvolvimento.

Embora o ECA seja considerado uma das legislações específicas mais avançadas do mundo, a ideologia da institucionalização “[...] sobreviveu à derrocada do regime militar, criou vida própria e autonomizou-se, sendo que hoje a sua superação e a sua extinção definitiva constituem o principal desafio do Estatuto da Criança e do Adolescente”. (SILVA, 1997, p. 153). Não podemos esquecer também que a adolescência e a juventude são, pos si só, momentos de tensão e conflito nos quais se consolidam valores e perspectivas a serem seguidos e conquistados na vida adulta. Tratar os adolescentes como “desvios sociais” bem como tentar adaptá-los e conformá-los com o mundo em que vivemos é podar as possibilidades de transformação da nossa realidade.

Para localizarmos a Fundação CASA no cenário nacional, entendemos ser necessário compreender as especificidades do desenvolvimento brasileiro enquanto país na periferia do capitalismo e suas conseqüências nas questões sociais, políticas e econômicas e neste esforço, nos deparamos com diversos entraves pertinentes ao tema de investigação, como a incorporação do modo capitalista de produção e seus desdobramentos no corpo social: o desemprego, a precarização das formas de vida e trabalho, a miséria crescente da população, o consumismo introjetado principalmente nas camadas jovens, o crescimento vertiginoso da violência, principalmente entre e para com os jovens, a constituição dos direitos de cidadania, dos direitos humanos e do processo de democratização e os reflexos dessas questões no que tange às crianças e adolescentes, sob o foco das legislações específicas.

⁴ O referido trabalho é a dissertação de mestrado de Nery (2006).

Relacionando esses aspectos, Paulo Arantes (2007, p. 163) sugere que no paradoxo brasileiro do crescimento “[...] exponencial da violência à medida que se consolida a ‘democratização’ da sociedade, observa-se que as classes torturáveis são compostas especificamente de presos comuns, pobres e negros, torturáveis obviamente nas delegacias de polícia e prisões [...]”, numa rotina quase invisível.

A análise do modelo disciplinar aplicado na Unidade que propusemos investigar foi pautada em entrevistas realizadas com adolescentes ex-internos, professores, funcionários das áreas técnicas e dirigentes da unidade de Araraquara que respectivamente estiveram e trabalharam na instituição entre os anos de 2004 e 2005. Realizamos dez entrevistas compreensivas (ZAGO, 2003) a partir de roteiros flexibilizados (LUDKE; ANDRÉ, 1986) conforme cada entrevistado: quatro entrevistas com adolescentes ex-internos, quatro com professores do ensino formal, uma com uma funcionária técnica da área pedagógica e uma com a direção da Unidade.

Para a análise das entrevistas optamos por utilizar a teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (2005) que tem como base as falas dos atores sociais sobre o processo investigado. Nesta teoria, o conceito de *representação* possui um sentido dinâmico abarcando tanto o processo pelo qual as representações são elaboradas, como as estruturas de conhecimento estabelecidas.

Moscovici (2005) entende que como vivemos em um mundo totalmente social, todas as informações que temos passaram em maior ou menor grau por distorções geradas por representações superimpostas, imbuindo-as parcialmente de elementos de vaguidade e inacessibilidade. As representações sociais seriam, portanto, um sistema de valores, idéias e práticas que teriam como função ordenar esses três itens de forma que as pessoas possam orientar-se e controlar sua realidade social e material, além de possibilitar a comunicação entre os membros de cada grupo e sociedade a partir de um código de nomeação e classificação dos aspectos sociais.

Estes sistemas de representações são criados, organizados e estruturados por grupos de indivíduos nas relações sociais e pelas influências da comunicação, ao mesmo tempo em que são imprescindíveis para torná-la possível. Podem ser entendidos como entidades sociais que têm vida própria, comunicando-se entre si, modificando o fluxo das relações e da vida e dissipando-se para emergir com novas aparências. Como a criação das representações ocorre na própria experiência e leva em conta o contexto onde ela se dá, todas as interações humanas fabricam e estão permeadas por representações e como essas interações são pautadas na comunicação e na ideologia, constituindo-se por tensões e contradições, temos a possibilidade

de coexistência de diferentes conhecimentos e representações, mesmo que sejam conflitantes entre si.

Tendo os conceitos de *ancoragem* e *objetivação* como pilares, a referida teoria parte do pressuposto de que é a partir desses dois mecanismos que os diversos grupos sociais transformam aquilo que lhes é estranho em familiar. Neste sentido, entendemos ser relevante a compreensão do nosso objeto de estudo a partir da visão dos atores do processo institucional, isto é, dos indivíduos e grupos que dão movimento à instituição e pautam suas ações e reações naquilo que lhes é familiar.

Para a consecução da nossa proposta de trabalho, elaboramos a presente dissertação em três partes.

No primeiro capítulo, trazemos algumas considerações acerca da sociedade brasileira a fim de entendermos em que contexto se inserem o problema e a instituição por nós estudada. Tratamos do desenvolvimento brasileiro enquanto país periférico da sociedade capitalista e os desdobramentos deste modelo sobretudo para a adolescência e juventude, parcela significativa de nossa população, e foco da presente pesquisa, principalmente no que tange às questões sobre consumismo, desemprego, violência. Nesta contextualização, inserimos a discussão a respeito dos direitos de cidadania, direitos humanos e democracia e abordamos a legislação para crianças e adolescentes no país desde o primeiro Código de Menores de 1927 até o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, centralizando a discussão no que se refere ao adolescente autor de ato infracional.

No segundo capítulo, buscamos apreender a instituição em que focamos a pesquisa de maneira mais completa. Para tanto, abordamos questões concernentes às instituições totais, como o estigma que geram nos internos, os modos de punição, disciplina e normalização, alguns pontos da discussão sobre as prisões na atualidade, rebeliões na FEBEM e a instituição prisional no Estado de São Paulo como modelo para as demais instituições totais, inclusive aquelas que atendem adolescentes autores de ato infracional. Especificamente sobre a FEBEM, trouxemos as questões políticas e sociais que permeiam suas ações, as reformas propostas e executadas desde sua fundação até a atualidade, a partir de bibliografia sobre a instituição, da apresentação e discussão de um documento institucional que norteia as últimas reformas na Fundação, dando origem às Unidades descentralizadas e apresentamos também alguns dados sobre o atendimento desta no Estado de São Paulo obtidos através de duas pesquisas institucionais realizadas respectivamente em 2004 e 2006.

No terceiro capítulo, abordamos com maior atenção a FEBEM de Araraquara apresentando alguns dados recentes sobre o público atendido, levantados pela direção da

Unidade no primeiro semestre de 2008 e trazendo à luz dois documentos institucionais que fornecem as diretrizes do atendimento: o Projeto Pedagógico elaborado em 2002 e o Programa de Atendimento da Unidade, de 2003. Descrevemos o processo através do qual realizamos as dez entrevistas para a pesquisa, indicando seus pontos positivos e dificuldades. Apresentamos os pontos fundamentais da Teoria das Representações Sociais, suporte teórico para a análise das entrevistas sobre nosso objeto de estudo para que, por fim, pudéssemos discorrer sobre a análise das falas obtidas nas entrevistas buscando apreender as representações sociais do diversos atores institucionais sobre o modelo disciplinar adotado pela Unidade modelo da Fundação no Estado de São Paulo, com suas implicações e relações no que tange às questões levantadas no decorrer do estudo.

1 ENTRE O ARCAICO E O MODERNO: O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A JUVENTUDE.

Para entendermos o que o modelo da Fundação CASA significa em nossa sociedade, tanto no que se refere às consequências desta forma de atendimento para a juventude quanto o que instituições deste tipo representam, não podemos perder de vista o entendimento e a discussão de como se dá o desenvolvimento econômico, social e político brasileiro e quais são suas consequências, principalmente sociais.

Neste primeiro capítulo, buscamos trazer considerações acerca da sociedade brasileira a fim de entendermos em que contexto estão inseridos o problema e a instituição por nós estudados. Para tanto, dividimos a exposição em três partes: na primeira, tratamos do desenvolvimento do Brasil enquanto país periférico da sociedade capitalista e os desdobramentos deste modelo principalmente para a adolescência e juventude⁵, parcela significativa de nossa população, e foco da presente pesquisa, especialmente no que tange às questões sobre consumismo, desemprego, violência; na segunda parte, inserimos a discussão a respeito dos direitos de cidadania, direitos humanos e democracia; por fim, na terceira parte, abordamos a legislação para crianças e adolescentes no país desde o primeiro Código de Menores de 1927 até o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, centralizando a discussão no que se refere ao autor de ato infracional.

Entre outros aspectos, frisamos que as questões que propomos discutir neste trabalho, em concordância com Frigotto (2004, p. 193) não são “[...] de caráter individual, nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social”.

1.1 A exceção se torna regra: a herança colonial como base do “Ornitorrinco”.

Em relação à nossa sociedade, partilhamos da análise feita por Francisco de Oliveira (2003) onde o processo de desenvolvimento brasileiro, levando em consideração seu passado colonial como parte da inserção no modelo capitalista, o fez assemelhar-se a um ornitorrinco⁶. Com isto, o autor tenta mostrar que a especificidade deste desenvolvimento está justamente na

⁵ Embora concordemos com Gaudêncio Frigotto (2004, p.180) que é difícil estabelecermos “[...] um conceito unívoco de juventude, por razões tanto históricas quanto sociais e culturais”, partimos do princípio que mesmo com a diversidade, por exemplo, de grupos e de idade todos estão inseridos na lógica do sistema capitalista de produção e, portanto, sofrem suas consequências.

⁶ Monstrengo mamífero, ovíparo com características reptilianas, que existe na Austrália e na Tasmânia. (OLIVEIRA, 2003).

coexistência do arcaico e do moderno⁷, numa sociedade que constantemente transforma a exceção em regra.

O subdesenvolvimento não faz parte de uma linha evolutiva – pela qual os países devem passar a fim de se tornarem desenvolvidos – mas antes, é uma singularidade histórica no desenvolvimento das ex-colônias que hoje ocupam o lugar de periferia do capitalismo⁸. A colonização foi feita por países capitalistas no intuito de obterem matérias-primas e expandirem seu mercado consumidor já saturado na Europa; isto é, países foram transformados em colônias para alimentarem a acumulação de capital no centro do sistema.

Podemos entender o subdesenvolvimento dos países periféricos, e principalmente das ex-colônias, como um elemento do mundo capitalista, que necessita obrigatoriamente da existência de um certo descompasso entre os países, para que continue possível a acumulação e o desenvolvimento de maneira intensa; as ex-colônias adquiriram elementos dos países centrais e passaram a fazer parte do desenvolvimento do capitalismo mundial embora de forma peculiar e específica a cada colonização, com seus efeitos para a constituição dos países e sua inserção no mundo globalizado.

Essa relação, que permaneceu apesar de intensas transformações, impediu-a [os países periféricos] precisamente de “evoluir” para estágios superiores da acumulação capitalista; vale dizer, para igualar-se ao centro dinâmico conquanto lhe injetou reiteradamente elementos de atualização. (OLIVEIRA, 2003, p. 126).

Neste sentido o Brasil se assemelha a um ornitorrinco devido à existência de aspectos díspares; na permanente consternação entre ‘o não ser e ser outro’ (GOMES, 2001)⁹, o moderno e o arcaico convivem juntos, sendo as estacas do país. O avanço do desenvolvimento nos moldes dos países centrais não é plenamente possível, devido à nossa condição histórica de país colonizado e escravocrata. No Brasil, é certo que não houve – em sua formação – exploração do trabalho no sentido burguês, pois havia a escravidão; contudo, o modelo escravagista acabou gerando um traço característico na sociedade brasileira: entre os senhores

⁷ Também sobre a relação entre o arcaico e o moderno no Brasil, ver Franco (1997); Gomes (1996); Holanda (1976); Schwarz (1992; 2001).

⁸ Para Oliveira (2003, p. 131), “o subdesenvolvimento viria a ser, portanto, a forma da exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia.” Na mesma linha, Paulo Arantes (2001, p. 323) entende que “[...] a síndrome brasileira da construção nacional abortada, e além do mais interrompida numa sociedade drasticamente heterogênea, ‘dualizada’ pelo próprio processo de modernização, o que precisamente define o subdesenvolvimento como resultado histórico e não etapa a ser percorrida linearmente.”

⁹ “A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e o ser o outro.” (p. 90). Embora o autor se refira à questão do subdesenvolvimento no plano cultural, entendemos que a análise contribui para pensarmos também as relações sociais e econômicas do Brasil enquanto periferia do capitalismo.

e os escravos, formou-se uma classe que sobrevivia pela política do favor, a saber, os homens livres e pobres¹⁰ – camada esta que era “livre” mas não podia vender sua força de trabalho aos senhores de terras. A existência desta “lógica do favor” – que permanece até os dias atuais – faz com que as relações aqui tomem uma forma *sui generis*, pois se cria um “jeitinho” para tudo, podendo se traduzir também na conquista dos objetivos particulares através da influência de algum conhecido.¹¹ Para Roberto Schwarz (2003), é este movimento como um todo que faz com que no Brasil, a exceção seja parte permanente do dia-a-dia.

Para Gaudêncio Frigotto (2004, p. 201) “a metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, em que a ‘exceção’ se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias e inviabilizar ou nos distanciar da possibilidade de um salto [...]” em direção às reformas de base que permitam – pelo menos – amenizar os prejuízos que o capitalismo traz às classes trabalhadoras.

A especificidade do desenvolvimento brasileiro exige uma interpretação diferente, mas que não rechace o caráter capitalista dos posicionamentos políticos, econômicos e as consequências culturais e sociais do país. Segundo Schwarz (2001), a contradição está presente em todas as esferas; no plano teórico, seu desenvolvimento se pauta na teoria burguesa, iluminista e liberal, mas na prática, encontramos a relação de dependência e favor. Há uma falta de transparência social imposta pelo nexos colonial e pela dependência que veio continuá-la.

Luiz Eduardo Soares (2006) aponta que há uma profunda ligação entre a moral imposta pelo sistema capitalista e interesses políticos e econômicos. O desenvolvimento do capitalismo teria trazido outros valores e comportamentos a partir de novos jogos de poder e acumulação de riquezas. Assim, temos propostas sociais, políticas e educacionais para alcançarmos a finalidade maior, qual seja, a mundialização de todas as relações em torno do capital.

Os reflexos desta forma de desenvolvimento podem ser vistos nos dias atuais, por exemplo, nas chamadas novas formas de trabalho onde vemos cada vez mais o trabalho formal perder espaço para as ocupações “informais” e isto não significa apenas que o mercado de trabalho formal esteja saturado, mas também – e talvez principalmente – o rebaixamento do custo de reprodução da força de trabalho, a precarização das condições de trabalho e a

¹⁰ Sobre os homens livres e a lógica do favor ver Franco (1997). Para um exemplo na literatura, ver Almeida (2004).

¹¹ Também sobre a lógica do favor e o “jeitinho” brasileiro, ver Holanda (1976).

perda dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Neste contexto de hegemonia do neoliberalismo, o Estado cede seu espaço de responsabilidade para o “mercado” provocando “[...] necessariamente a precarização tanto das relações trabalhistas como do exercício do trabalho”. (BOCK, 2000, p. 13).

Não bastasse a “substituição” do trabalho formal pelas ocupações informais, o índice crescente de desemprego também é um obstáculo nos países periféricos. Dentro dessa política econômica, a população com idade para o trabalho – particularmente o jovem – é levada a buscar incessantemente qualificações e atualizações que teoricamente possibilitem sua inserção no mundo do trabalho caracterizado como cada vez mais competitivo e com mais pré-requisitos, dificultando inclusive a conquista do primeiro emprego (MARTINS, 2000). Entretanto, como nos aponta Oliveira (2003), para ratificar a hegemonia do trabalho informal, essas qualificações e atualizações exigidas pelas novas formas de trabalho nada mais são do que ensinamentos da “descartabilidade” a que cada trabalhador está sujeito.

Um outro ponto crucial do desenvolvimento capitalista, principalmente na etapa da globalização, é a acelerada acentuação da pressão para inserir a população em um ciclo de consumismo exacerbado. Para Milton Santos (1987, p. 33) “a grande perversão do nosso tempo, muito além daquelas que são comumente apontadas como vícios, está no papel que o consumo veio representar na vida coletiva e na formação do caráter dos indivíduos”.

Segundo Fischer (1998), tanto nossas inquietações sociais como as existenciais são capturadas pelo mercado, pela publicidade e pela mídia. Assim, as pessoas acabam se tornando meras reprodutoras de uma ilusão: o mercado traduz as necessidades do ser humano em diversas cores, modelos e marcas, fazendo-o crer que esse leque de opções é que compõe sua real necessidade, acentuando o desejo de cada indivíduo para comprar, trocar, se adequar às novidades oferecidas.

Percebemos este apelo incansável nas diversas propagandas colocadas em todos os tipos de mídia que apontam a necessidade de “estar na moda”, através da aquisição das mais variadas mercadorias. Para Milton Santos (1987, p. 35) “a moda é um desses artifícios com o qual as coisas ficam as mesmas, embora aparentando uma transformação. A moda é manivela do consumo, pela criação de novos objetos que se impõem aos indivíduos”. Traz em si a idéia de uniformidade, pois através dela “[...] cada qual deve tornar-se semelhante aos outros. É preciso ‘fazer como todo mundo’; não devemos ‘nos fazer notar’. Pois fazer-se notar, não fazer como todo mundo, é se excluir do meio social ao qual se pertence”. (Ibidem, p. 36).

Nesse jogo de constante atualização e modernização, tudo acaba se tornando descartável no intuito de ser substituído rapidamente ao invés de ser aproveitado até o final de

sua vida útil.¹² Essa imposição não se refere somente aos bens de consumo duráveis, como por exemplo, geladeiras, fogões e televisores, mas também nas peças de vestuário e calçados de forma geral, com ênfase nas chamadas “marcas” ou grifes, das quais vemos lançamentos quase diariamente.

A partir deste quadro, podemos pensar a respeito do impacto que o apelo para o consumismo causa, tanto no âmbito pessoal quanto na esfera social de diversas maneiras. Aqui, nos deteremos aos problemas decorrentes da criação da necessidade de consumir exacerbadamente para aqueles que não têm possibilidade material de obter os variados produtos oferecidos.

Um dos pontos relevantes do consumismo em que devemos tocar é o fato de que muitas pessoas são instigadas a comprar, mas ao mesmo tempo se encontram à margem do mercado de trabalho e, assim, chegam, em momentos extremos, a roubar, furtar, matar, para conseguirem satisfazer tais necessidades. Segundo Violante (1984), muitos adolescentes e jovens devem ter consciência de que o motivo maior para o roubo é a necessidade de sobrevivência. Contudo, não se referem a essa necessidade de forma clara, embora demonstrem, muitas vezes, a necessidade de possuir coisas que julgam que todos possuem.¹³

Para Carlos Nelson Coutinho (2000, p. 142), no Brasil

[...] têm-se uma lógica contraditória: afirma-se poder realizar aquilo que, na verdade, como demonstra a experiência cotidiana, não se realiza efetivamente. Os habitantes do casebre vêem na televisão uma miragem de consumo que lhes é inteiramente vedada. Há uma contradição entre os valores introjetados e a experiência real do dia-a-dia. E isto traz a desagregação social, a revolta inconsciente, o banditismo, etc.

Mais especificamente, faz-se necessário pensar como esta pressão em prol do consumismo atinge uma das camadas mais numerosas de nossa sociedade: a adolescência¹⁴ e a juventude. É nessa faixa etária que se consolida a identidade e a identificação de cada ser humano em relação ao mundo e, da mesma forma, é neste período que se dão os conflitos e as necessidades de auto-afirmação e identificação com grupos. A adolescência é uma etapa da vida marcada pelo conflito, pela inconstância e ansiedade na busca por uma identidade.

¹² Uma ilustração interessante a respeito da ideologia do consumismo encontramos na obra **A Caverna** de José Saramago (2000).

¹³ Conforme relatório da Fundação CASA de Araraquara, o roubo é o motivo de 44,5% das medidas de internação. (DIAS, 2008).

¹⁴ Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (SÃO PAULO, 2004) – Artigo 2º, a adolescência atinge a faixa etária dos 12 anos completos aos 18 anos.

Segundo Fischer (1998, p. 427), “se, em outros tempos, a adolescência e a juventude representavam aquele período preparatório para a vida adulta, hoje, esse período passa a caracterizar-se como o estágio final do pleno desenvolvimento dos indivíduos”. Assim, se a ideologia do consumismo¹⁵ é introjetada em todos os indivíduos, criando a necessidade de consumir determinadas mercadorias conforme o “grupo” – normalmente etário – adolescentes de todas as camadas sociais sentirão necessidades semelhantes no que se refere a esses produtos.

Todavia, sabemos que nem todos conseguirão ter acesso às mercadorias oferecidas de forma aparentemente universalizante, pois ao mesmo tempo em que uma calça jeans “de marca” veste bem a todos, seu preço normalmente não faz parte da realidade de muitos adolescentes e jovens. Sobre a relação necessário x supérfluo das mercadorias “de marca”, Luiz Eduardo Soares (2004, p.147) aponta que devemos pensar a partir da voz dos jovens, entendendo-os enquanto sujeitos cuja personalidade está ainda em formação e, “no caso, como o que está em jogo é a busca de reconhecimento e valorização, a marca é o que importa [...]”.

Por entendermos a importância de dar voz àqueles que fazem parte diretamente do processo que buscamos investigar e compreender, optamos por realizar entrevistas em nossa pesquisa sobre o modelo disciplinar adotado na Fundação CASA de Araraquara, cuja análise está no terceiro capítulo deste trabalho. Maria Lúcia Violante (1984) considera o adolescente institucionalizado como síntese de múltiplas determinações e, neste sentido, deve ser entendido enquanto um ser paciente, mas também agente do processo de socialização, nas relações com os indivíduos e com a sociedade.

Soares (2004, p.144-145) critica a conduta recorrente do poder público em relação aos jovens brasileiros enfatizando que nesta fase da vida, momento em que

[...] seria necessário reforçar a auto-estima dos jovens transgressores no processo de sua recuperação e mudança, as instituições jurídico-políticas os encaminham na direção contrária: punem, humilham e dizem a eles: “você são o lixo da humanidade”. É isso que lhes é dito quando são enviados às instituições “socioeducativas”, que não merecem o nome que têm – o nome mais parece uma ironia.

Para José Murilo de Carvalho (2001, p. 226), “com a mundialização do capital, o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e

¹⁵ Utilizamos neste estudo o termo ideologia enquanto falsa consciência, no sentido de Marx.

com os problemas coletivos”, e neste sentido, preocupa também a pressão em torno de uma ideologia consumista entre a população, inclusive a mais excluída.

O problema torna-se inevitável, pois com a importância que tais produtos tomam no imaginário dos adolescentes e jovens e tendo em vista que os membros pertencentes às classes trabalhadoras não possuem condições materiais para obterem os produtos que a sociedade capitalista incessantemente os incita a querer, mas que são destinados a um público com poder aquisitivo maior, aparece uma situação que, segundo Maria Rita Kehl (2004, p. 93) “[...] favorece, evidentemente, um aumento exponencial da violência entre os que se sentem incluídos pela via da imagem, mas excluídos das possibilidades de consumo”.

Segundo Violante (1984), por ser dominada material e ideologicamente, não é verdade que os membros da classe dominada tenham outros valores, como se houvesse uma cultura da pobreza. Os jovens deste segmento expressam em suas representações e ações o modo dominante de pensar e agir.

Na atualidade, o modo de produção capitalista tornou possível a ampliação da reserva de mão-de-obra em todos os setores do trabalho, inclusive para a prestação de serviços, tornando cada vez maior o número de desempregados¹⁶, questão reconhecida na atualidade como um problema estrutural. Além disso, para as ocupações que exigem os mais variados níveis de escolaridade, vemos nos últimos tempos a acentuação de um certo “fracasso escolar” principalmente no que se refere às escolas públicas que, com a metodologia de ensino que adotam, baseada na aprendizagem conforme o cotidiano e a “necessidade” de cada aluno¹⁷, contribui de forma acentuada para a formação de analfabetos, ou analfabetos funcionais que não conseguem concorrer às vagas de emprego oferecidas.

É neste contexto contemporâneo, sem deixar de ter como pressuposto a situação de subdesenvolvimento, que se mostra relevante o problema da juventude no Brasil, sobretudo, a questão dos adolescentes infratores. Para estes adolescentes é negado o ingresso no mundo adulto, e os atos infracionais acabam sendo, muitas vezes, a saída possível tanto para a possibilidade de consumo como enquanto meio de ajudar a família a ter uma vida melhor – no sentido de sobrevivência, por exemplo, como forma de obter alimentos.¹⁸

Os jovens muitas vezes movidos pela condição de pobreza material de suas famílias, bem como pelo consumismo e pela falta de perspectivas de mudança, respondem a essa

¹⁶ Como apontam, por exemplo, Oliveira (2003); Arantes (2007, p. 299-300).

¹⁷ Para uma crítica a este modelo pedagógico, ver Duarte (2001, 2003, 2006).

¹⁸ Não defendemos que os jovens cometam atos infracionais somente pelo consumismo imposto socialmente, nem pela condição de pobreza material em que se encontram, uma vez que o pertencimento às classes pobres não

imposição violenta de nossa sociedade, de forma também violenta: transgridem a lei cometendo furtos, roubos, latrocínios ou ingressando no tráfico de drogas.

Para Sérgio Adorno (2000, p.106), “este é um grande desafio para a nossa sociedade: o fato de que, do ponto de vista da segurança, os cidadãos também não são iguais, alguns estão mais expostos à violência que outros”. Para o autor, a maioria dos crimes cometidos por jovens se enquadra no que denomina “crimes não-violentos”, ou seja, aqueles que não têm ameaça à vida. Contudo, aponta que o tratamento para aqueles que cometem crimes contra jovens é mais brando do que para os jovens que cometem crimes.

Sobre a mesma temática, alguns autores (OLIVEN, 1983; VELHO, 2002; VICENTIN, 2005; CACCIA-BAVA e PENTEADO, 2007) apontam que embora os adolescentes e jovens cometam atos violentos, são também as maiores vítimas dos crimes que resultam em homicídios, principalmente os membros das classes trabalhadoras.¹⁹ Ratificando a importância deste tema, Luiz Eduardo Soares (2004) e Marcio Pochman (2004) apontam que a desigualdade no Brasil também está presente na distribuição da violência: são principalmente os jovens pobres, negros e do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, as maiores vítimas dos casos de homicídios.

Tratamos aqui de parcela da população brasileira que foi dominada pela ideologia do consumismo e, concomitantemente, de jovens que fazem parte da camada materialmente mais pobre de nosso país. Segundo Pochman (2004, p.237), “[...] a desigualdade de renda e de oportunidades contribui decisivamente para a produção e a reprodução da violência juvenil”, tanto para a satisfação das necessidades básicas individuais e da família quanto para a aquisição de mercadorias prescindíveis – que se apresentam como necessárias – ou mesmo para o consumo de drogas.

Numa linha crítica que defende a superação do modelo capitalista, István Mészáros (2004, p. 58) aponta que

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito freqüentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores [...].

leva necessariamente à infração, mas entendemos que estes aspectos são relevantes e podem influenciar o cometimento da infração, ainda mais quando combinados.

¹⁹Segundo Vicentin (2005), dados da UNESCO revelam que em 1980 as “causas externas” já eram responsáveis por 52,9% de mortes dos jovens no país. Em 1996, 67,4% dos jovens morrem por essas razões, fundamentalmente por homicídios e outras violências. Caccia-Bava e Penteado (2007, p. 46), apontam que em

A ideologia dominante “[...] controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno [...]”. (MÉSZÁROS, 2004, p.59). Neste sentido é fundamental que encontremos formas de lidar com esta questão, amenizando seus prejuízos sociais na tentativa de trabalharmos para a construção de uma outra sociedade, o que, contudo, se torna difícil exatamente no momento em que observamos a mídia e a própria sociedade apoiando atos violentos²⁰, fortalecendo a idéia da necessidade de medidas e instituições cada vez mais rígidas e repressoras para conter as desordens sociais.²¹

Numa perspectiva voltada a reformas, também importantes em nosso contexto, Luiz Eduardo Soares (2006, p. 212), entende que

é imprescindível e urgente reformar as estruturas sociais, em benefício da justiça social, impondo uma inflexão nas desigualdades, reduzindo a miséria, expandindo a integração à cidadania e radicalizando a democracia, em todos os níveis. É igualmente indispensável e urgente interceptar as dinâmicas geradoras da violência, para salvar vidas, hoje.

Para que possamos pensar em alternativas para questões tão importantes como a precarização das relações de trabalho, o desemprego, a exacerbação da ideologia do consumismo, é imprescindível voltarmos nosso olhar para uma das parcelas da população brasileira mais afetada pelos problemas até aqui apontados: a juventude. Neste ponto, podemos pensar qual seria o papel histórico e social da juventude bem como o que acontece em nosso país.

1.1.1 As possibilidades da juventude brasileira na época presente.

Karl Manheim (1972) entende a juventude enquanto um agente revitalizador. Partindo desta proposição, notamos que no Brasil, este papel está sendo minado e abafado

1995, entre a faixa etária dos 15 aos 24 anos, “[...] o Brasil apresentava 75,1 mortes por homicídio por 100 mil habitantes [...]”.

²⁰ Vemos esse apoio da sociedade, por exemplo, em programas de televisão e rádio sensacionalistas. Para Maria Cristina Vicentin (2005) nestas questões, os meios de comunicação se mostram como construtores privilegiados de representações sociais sobre o crime e a violência, uma vez que nomeiam, classificam, produzem e legitimam sentidos e discursos sobre estas práticas.

²¹ Como, por exemplo, nos diversos momentos em que a sociedade se manifesta a favor da construção de novos presídios e “FEBEMs” e da redução da maioridade penal como meio de acabar com a violência no país.

constantemente, uma vez que à grande parte de nossos jovens é negada a efetivação dos direitos básicos de cidadania como, por exemplo, educação e alimentação. Desta forma, podemos dizer que muito do potencial renovador próprio da juventude está sendo desperdiçado, abrindo espaço para a marginalização e a exclusão destes jovens, que algumas vezes encontram nos atos violentos, meios de responder socialmente às privações e violações também violentas que se impõem sobre eles.

Para José de Souza Martins (1993, p. 14) a sociedade está perdendo o controle da formação das novas gerações, uma vez que “essa formação hoje está amplamente tutelada pelas irracionalidades do mercado de trabalho e da burocracia do Estado, pela coisificação da pessoa, enfim, pela lógica e pelos interesses do grande capital e do Estado onipresente”. Concordamos com o autor que não podemos perder de vista que “[...] os mudos da História, os deserdados, banidos e excluídos, os sucateados pelas conveniências do poder do grande capital, são cada vez mais *sujeitos* do processo histórico. Reconhecendo que há neles uma rica inteligência dos processos e situações em que estão envolvidos”. (Ibidem, p. 16, grifos do autor).

Na mesma linha, Renato Janine Ribeiro (2004, p. 24) mostra que essa indeterminação da juventude, que busca trilhar seu próprio caminho, faz dela tanto o emissor do alternativo, da contestação, da mudança, como alvo do mercado. Assim, “sua posição pendular favorece tanto a emancipação quanto a subordinação. Depende”. Neste sentido, devemos pensar na força que a ideologia capitalista exerce sobre a juventude, bem como suas consequências para esta parcela da população. O fato de os jovens cada vez mais cederem e incorporarem as novas formas de vida pode descartar todo o potencial renovador que a juventude traz consigo.

Ao tratar das relações entre violência e juventude, tanto da violência dela para com os demais como em relação à violência contra esta camada, Luiz Eduardo Soares (2004) nos mostra que a *invisibilidade*²² é uma das mais cruéis formas de exclusão que nossa sociedade apresenta: começa cedo, à vezes até em casa e se adensa nas experiências de vida. Esta seria uma das formas socialmente inculcadas para que possamos seguir com nossas vidas. Isto porque, se todos aqueles que a sociedade coloca à margem fossem vistos por nós todo o tempo, seria insuportável. Daí a utilidade de instituições segregadoras como a Fundação CASA que recebem adolescentes e jovens invisíveis; são construídas – quase na totalidade das cidades – do lado de fora, na margem, normalmente nas estradas de acesso aos municípios e não dentro deles.

²² Para um aprofundamento nesta questão, ver Soares (2004, 2006) e Athayde; MV Bill; Soares (2005). O documentário “Ônibus 174” (2002) traz à tona esta questão de maneira muito interessante.

Em relação aos jovens que, por diversos motivos adentram ao mundo do crime, Soares (2004, p. 157) sugere que “[...] o jovem invisível que recorre à arma para pedir socorro e reconquistar visibilidade, afirmando-se pelo avesso, só pode fazê-lo porque esta é uma das hipóteses que nossa sociedade colocou à sua disposição e a cultura sancionou”. Todavia o autor (2006, p.282) alerta que

é preciso cuidado: os jovens não são apenas vítimas passivas de um processo que lhes escapa; em alguma medida são co-autores de uma construção coletiva, em que jogam com as ambivalências à sua maneira, elaborando as composições entre os segmentos das mensagens contraditórias que recebem de acordo com os contextos em que vivem e com suas características psicológicas, morais, culturais e sociais.

Levando em conta que muitas vezes as posturas violentas são a saída vislumbrada por esta parcela da população que tratamos aqui, tais manifestações podem ser entendidas então como a procura por uma relação social de um outro nível. Para Maria Orlanda Pinassi (2006, p. 42-43), a violência é um problema estrutural porque “[...] a sociedade burguesa, por si mesma, gera o crime e conduz a ele; ou talvez porque a sociedade burguesa seja, em resumo, uma sociedade criminosa”.

Assim, podemos entender, por exemplo, a violência resultante do ato infracional como resposta a uma luta constante e antagônica entre a vontade e a necessidade imposta pela sociedade capitalista aos seus membros, principalmente no que se refere à possibilidade de satisfação de suas necessidades básicas, inserção social e consumismo. É o que nos aponta Maria Cristina Vicentin (2005, p. 19) ao dizer que “sem respostas sociais viáveis para suas inquietudes ou reivindicações, os jovens pobres têm sinalizado uma não-aceitação dos processos de rejeição, estigmas e violência a que estão submetidos [...]”. Neste sentido, a chamada cultura da violência seria a lei da força, isto é, “como graus instintivos de consciência social, esse tipo de vida produziria e reproduziria a delinquência como meio de luta pela própria vida”. (Ibidem, p. 200).

Para Luiz Eduardo Soares (2006, p. 282):

As personalidades violentas que têm parado o Brasil são, em parte, respostas adaptativas às ambigüidades esquizofrenizantes a que estão submetidos. Não são respostas conscientes e políticas. São cristalizações precárias e instáveis de reações inconscientes e absolutamente despolitizadas à saraivada ambivalente de comunicações dúbias.

A sociedade atual sente-se desprotegida com o aumento do número de homicídios, seqüestros, furtos e roubos, ou seja, uma gama de atos considerados desprezíveis e que atingem o indivíduo naquilo que entende como intocável: seu universo privado. Segundo Paulo Arantes (2007, p. 306) “[...] a segurança se tornou a principal mercadoria da indústria política do medo”. E, para a garantia de sua segurança privada “[...] numa sociedade de classes, como a brasileira, que se distingue pela alta taxa de tolerância com a violência, as classes médias abastadas são as grandes consumidoras do principal produto da indústria do medo, a fantasmagórica ‘bolha de segurança’ [...]”. (Ibidem, p. 307).

Contudo, não podemos nos esquecer que a violência é parte estruturante e estrutural da sociedade brasileira, mas por emergir sob novos aspectos, nos parece surgir como um novo e grande problema no período pós-85. Segundo Oliven (1983), a sensação de insegurança e a violência em nossas cidades são reflexos do capitalismo selvagem que caracteriza o modelo de desenvolvimento brasileiro. Para o autor:

[...] assim como a violência se constitui em mecanismo de dominação por parte das classes dominantes, ela se transforma cada vez mais numa estratégia de sobrevivência por parte das classes dominadas. Entretanto, a violência, neste contexto, não é praticada apenas para satisfazer necessidades econômicas, mas se reveste também de um caráter político já que também pretende, por parte de elementos das classes dominadas, recuperar parte do excedente daqueles por quem foram expropriadas. (OLIVEN, 1983, p. 17).

Num caminho convergente, Yves de La Taille (2000), entende que, como fruto das relações sociais, a violência, assim como o comportamento de cada indivíduo particularmente e socialmente, também muda conforme o contexto social e, neste sentido, as condições objetivas atuais acabam, de uma certa forma, impulsionando ações violentas.

Devemos levar em conta que muitas dessas ações violentas sobre as quais tratamos acima decorrem de uma situação de exclusão sob a qual se encontra uma grande parcela da população brasileira: exclusão não apenas material, mas também da possibilidade de satisfazer-se enquanto ser humano, signatário de direitos universais.

Para compreendermos como as questões expostas se entrelaçam com nosso objeto de pesquisa, entendemos a necessidade de apontarmos e discutirmos alguns pontos acerca de como os direitos de cidadania se configuraram historicamente em nosso país.

1.2 Os direitos de cidadania no Brasil: entre o formal e o real.

Conforme apontamos no primeiro item, do desenvolvimento brasileiro decorrem algumas conseqüências que marcam profundamente a nossa sociedade. Uma dessas conseqüências está nas questões referentes à cidadania e aos direitos que, aqui, mesmo tendo legislações e declarações internacionais das quais o Brasil é signatário ainda estão longe de se concretizarem de forma satisfatória. Entendemos que tanto a cidadania quanto a luta pela conquista de direitos são processos que se dão de maneiras diferentes conforme o país e o momento histórico.

O conceito de cidadania pode ser entendido no sentido atribuído por Carlos Nelson Coutinho (2000, p. 50) enquanto

[...] a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Pensando a cidadania enquanto um processo histórico, devemos levar em conta que ela não é dada aos indivíduos, mas sim conquistada através de lutas permanentes e da ação concreta dos indivíduos. Para Milton Santos (1987, p. 7) “a cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância”.

A idéia de que uma democracia não sobrevive sem que os direitos dos cidadãos estejam garantidos tem feito com que em diferentes momentos o termo cidadania seja utilizado. Atualmente, seu uso vem sendo esvaziado de sentido; não se toma mais a cidadania como conceito histórico. Sem o compreendermos dessa forma, ele perde seu significado e sua força.

Ao tratarmos da problemática da cidadania e dos direitos, não podemos deixar de retomar um dos autores consagrados na discussão do tema: T. H. Marshall (1967). Na obra **Cidadania, Classe Social e Status** o autor destaca os três momentos mais importantes na luta pela conquista da cidadania: a aquisição dos direitos civis no século XVIII, isto é, dos direitos fundamentais ao indivíduo: o direito à vida, à liberdade, à igualdade; os direitos políticos no século XIX, ou seja, a participação no governo da sociedade, por exemplo, através do voto; e os direitos sociais no século XX, aqueles que permitem a participação na riqueza coletiva:

educação, saúde, trabalho. Contudo, apesar de o texto de Marshall trazer uma importante contribuição para a compreensão da dimensão histórica da cidadania, não podemos perder de vista que a ordem apontada não acontece da mesma forma em todos os países, inclusive no Brasil.

Segundo Milton Santos (1987, p. 12) “nos países subdesenvolvidos de um modo geral há cidadãos de classes diversas, há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são”. Neste sentido, o conceito de cidadania precisa ser atualizado, uma vez que tomada isoladamente, a explicação proposta por Marshall não contempla as modificações sociais, econômicas e culturais, principalmente decorrentes da globalização. Para o geógrafo, a cidadania

[...] tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pontuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido. (SANTOS, 1987, p. 7-8).

Maria Victoria Benevides (2004) aponta que a linha de desenvolvimento dos direitos que conhecemos e que os clássicos no tema abordam, ocorreram, na ordem apontada, apenas nos países do centro do capitalismo. Para a autora (Ibidem, p. 50), as gerações dos direitos não se aplicam dessa forma no Brasil, pois “em nosso país, a consciência da dignidade humana na liberdade, na igualdade, na solidariedade nasceu ao mesmo tempo, de um só golpe, no século XX”.

Além dos direitos individuais (civis e políticos) e dos direitos sociais – fruto essencialmente das lutas da classe trabalhadora – temos, principalmente após a II Guerra Mundial uma ampla discussão e algumas declarações a respeito de outros direitos, os chamados direitos humanos, que se ampliam até os dias atuais.²³ Segundo Maria Victoria Benevides (2004), esta discussão marca a luta pelos “direitos coletivos da humanidade”, em busca da consolidação do que seriam os direitos de solidariedade planetária. Para a autora, se os direitos civis e políticos atendem à igualdade, e os direitos sociais o ideal de liberdade, a luta pela ampliação dos direitos humanos atingiriam a terceira premissa da Revolução Francesa: a fraternidade.

O conceito moderno de cidadania vem das lutas e reivindicações decorrentes tanto da guerra de independência dos EUA (1776), como da Revolução Francesa (1789) e serve para

circunscrever, em princípio, os membros de uma determinada sociedade enquanto signatários de direitos de participação e decisão nos rumos do país a que pertencem.

As primeiras definições de cidadania na modernidade estão pautadas nos direitos civis e têm como exemplo ideal, nações em que todos os membros da sociedade estão sujeitos às leis e todos são iguais perante ela. Tais direitos são essencialmente a expressão dos interesses de uma classe que se consolidava no poder: a burguesia no momento de consolidação do capitalismo como modelo hegemônico.

Para Maria Orlanda Pinassi (2006, p. 44):

diante da brutalidade dos métodos privados e das leis dos séculos XVI e XVII, o grande desafio dos legisladores liberais dos séculos seguintes foi ocultar sua verdadeira objetividade classista, a fim de “pacificar” as contradições e neutralizar sua violência potencial. Uma ilusória universalidade dos direitos faz com que os reais problemas sociais deixem de ser apreendidos como produtos de uma gigantesca usurpação primitiva e passem a ser aceitos com resignação.

A naturalização desta situação se deu, segundo Pinassi (2006) por três aspectos interligados: a ideologia liberal que transmite a falsa impressão da igualdade de oportunidades para todos; as leis trabalhistas que, ao serem controladas pelo Estado passam a sofrer limites legais por ele outorgados; e pela lógica policialesca do Estado que, mesmo em tempos de paz mantém alerta seu aparato humano e tecnológico.

Carlos Nelson Coutinho (1984, 2000) aponta que mesmo sendo resultado da vitória de uma classe social que ascende ao poder, a questão dos direitos de cidadania transcende esse momento histórico²⁴. No sentido moderno, o que caracteriza o conceito de cidadania é sua tendência à universalização. Fernandes (1999, p. 31) entende que “como identidade social dos indivíduos, a cidadania é o instrumento institucional que visa corrigir as diferenças instituídas pela sociedade de privilégios, nas quais prevalecem antagonismos de classe”.

Neste aspecto, entendemos por igualdade o “[...] valor básico que fundamenta racionalmente os direitos individuais”. (FERNANDES, 1999, p. 31). Igualdade enquanto direito natural de todo ser humano. Esta é elemento fundamental para o exercício da cidadania. No mesmo sentido Roig e Añón (2004) apontam a igualdade enquanto valor constitucional, ou seja, igualdade nos direitos fundamentais e igualdade no desfrute efetivo e

²³ Principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

²⁴ No texto **A democracia como valor universal**, Carlos Nelson Coutinho (1984) aponta que não existe identidade mecânica entre a *gênese* de um conceito e a *validade* deste em outros contextos. Neste sentido, mesmo que os direitos de cidadania tenham tomado força no contexto das revoluções americana e francesa, são válidos também na atualidade.

nas garantias capazes de assegurar sua eficácia. Contudo, sabemos que somente a igualdade perante a lei não modifica as desigualdades.

Entretanto, vemos que no Brasil os princípios básicos de igualdade nunca foram garantidos a todos. Aqui, “[...] os conflitos de interesses resolvem-se através de mecanismos informais de arbitragem e negociação à margem das normas legais, através da livre interpretação dos princípios da lei, ou seja, de uma legalidade informal como uma jurisdição própria e localizada”. (FERNANDES, 1999, p. 40).

Jaime Pinsk (2003, p. 9), aponta que não só constitucionalmente, mas na prática efetiva,

ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila.

Uma das formas de alcançar a cidadania, no sentido por nós proposto é através da aquisição de direitos de diversos níveis: individuais, sociais e direitos humanos. Contudo sabemos que a existência formal desses direitos, embora de fundamental importância para a construção da cidadania, não garantem de fato sua existência de maneira plena. A garantia e efetivação dos direitos conquistados e positivamente consolidados devem se dar por sua prática em todas as esferas da sociedade e a todos os seus titulares sem distinção.

Os direitos civis são necessários ao desenvolvimento do capitalismo e indispensáveis à economia de mercado uma vez que garantem a todos os cidadãos igualdade legal na possibilidade de oportunidades. Tais direitos serviram também para garantir a consolidação desse novo sistema em oposição ao feudalismo, além de garantirem a vitória da burguesia como a nova classe dominante após a Revolução Francesa que tem seu marco em 1789. Neste sentido, podemos pensar que somente os direitos civis não são suficientes para a cidadania plena. (COUTINHO, 2000).

Os direitos políticos resultam de lutas no sentido de estender a cidadania. Em princípio, os direitos de participação estavam ligados à propriedade, sendo restritos a uma parcela da população. No decorrer desses processos, o direito à participação nas decisões

políticas – cuja maior expressão é o voto – foi se ampliando até chegar ao “sufrágio universal”²⁵.

Em relação aos direitos sociais, sua extensão se deve também às lutas, principalmente da classe trabalhadora, na criação e ampliação de direitos como a redução da jornada de trabalho, a delimitação do piso salarial, o 13º salário, a proteção em relação aos acidentes de trabalho, o direito de greve, entre outros. Neste aspecto, Barbalet (1989, p. 80) aponta que “é apenas através da incorporação dos direitos sociais que a cidadania pode provocar qualquer mudança direta no modelo da desigualdade social”.

No Brasil, a década de 1930 marca o período fundamental no tocante à conquista de direitos, uma vez que é a partir de então que há a aceleração das mudanças sociais e políticas no país. Um dos principais motivos para essa aceleração, segundo Wanderley Guilherme dos Santos (1979), deriva da tentativa de inserir o país no desenvolvimento do capitalismo industrial e conseqüentemente nas relações de trabalho que este modelo exige, tornando obrigatório também o estabelecimento de legislações que regulamentem o trabalho e as profissões.

Não podemos deixar de lembrar que neste período, os avanços na conquista e ampliação dos direitos de cidadania sempre estiveram atrelados à regulação e intervenção do Estado, constituindo o que Santos (1979, p. 75) denomina *cidadania regulada*: são cidadãos “[...] todos aqueles que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei”. Neste momento, “o Estado regulava quase tudo, ou tudo, sempre que o conflito ameaçasse ultrapassar os limites que a elite considerasse apropriados”. (Ibidem, p. 80).

Para Barbalet (1989, p. 22) “quando a cidadania inclui direitos políticos e também direitos sociais, então a sua relação com o sistema de classes é mais claramente conflituosa do que quando inclui apenas direitos civis”, isto porque na luta por esses direitos é possível apreender as contradições, as desigualdades e a brutalidade do sistema capitalista.

Segundo Roig e Añón os direitos sociais nem sempre estão nas constituições e declarações e, quando estão, estão de forma dispersa e fragmentada. Normalmente aparecem enunciados em normas para execução de poderes públicos. O enunciado dos direitos sociais não vem acompanhado de garantias adequadas para sua realização efetiva. Contudo, são indispensáveis para a generalização dos direitos civis e políticos, uma vez que “o processo de generalização implica por um lado a ampliação do rol de direitos relacionados com a

²⁵ No Brasil, este momento acontece apenas na primeira metade do Século XX.

igualdade material e a solidariedade; e por outro lado a ampliação dos titulares”. (ROIG E AÑÓN, 2004, p. 22, tradução nossa)²⁶. Mesmo que mereça críticas, a incorporação dos direitos sociais às constituições contemporâneas é um marco relevante no processo de desenvolvimento da cultura dos direitos humanos atualmente.

Diferentemente dos direitos civis e políticos que se caracterizam como direitos universais, os direitos sociais existem para sujeitos históricos social e culturalmente determinados. A universalidade dos direitos sociais está no fato de que, qualquer ser humano pode ser titular, desde que se encontre nas condições específicas às quais cada um desses direitos existe.

Nas sociedades capitalistas, “[...] os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais. Dentro dessa classe, no entanto, esses direitos só se aplicam àqueles cuja situação torna necessário seu uso”. (SINGER, 2003, p. 191). Como apontamos anteriormente, na atualidade, o trabalho formal cede espaço às ocupações do mercado informal e, por isso, se tomados nos termos propostos por Singer, muitos trabalhadores não têm acesso à garantia desses direitos.

Tratando dos direitos de cidadania, Marco Aurélio Nogueira (2001, p. 86) entende que

os direitos do homem não estão referidos a um homem abstrato nem nascem como imposição da natureza: são produtos de sociedades humanas concretas, da transformação das condições econômicas e sociais, da ampliação dos conhecimentos e dos meios de comunicação. Foram sendo afirmados como exigências do tempo. Justamente enquanto direitos históricos, são mutáveis, ou seja, suscetíveis de modificação.

Em relação à validade dos direitos, Paul Singer (2003, p. 252) afirma que “[...] não basta verificar que constam das leis em vigor. É preciso avaliar seu gozo efetivo pela população ou de sua parte necessitada”. No mesmo sentido, Nogueira (2001) alerta que proclamar direitos e reconhecer sua dignidade não é sinônimo de ter condições de usufruí-los efetivamente.

Para Gaudêncio Frigotto (2004, p. 196) “[...] para manter sua lógica de acumulação, o capitalismo de hoje necessita destruir um a um os direitos conquistados [...]”. Isso faz com que a luta pela garantia e ampliação desses direitos seja constante. Segundo Singer (2003, p. 226) “a conquista dos direitos sociais, em geral, nunca pode ser considerada definitiva, enquanto o antagonismo de classe permanecer e provocar reações dos setores mais conservadores da sociedade [...]”.

²⁶ Todas as traduções das citações do Espanhol para o Português de Roig e Añón (2004) foram feitas por nós.

A partir da década de 1980, com o avanço do neoliberalismo, há um retrocesso nos direitos sociais, pois se não foram eliminados aqueles já conquistados, este modelo econômico barrou o surgimento de novos direitos. Para Osvaldo Coggiola (2003, p. 339) a hegemonia do neoliberalismo “[...] destruiu conquistas sociais em grande escala, e subordinou, em quase todos os países, os direitos sociais a uma suposta (e quase nunca verificada) ‘eficiência econômica’”.

Trazendo um balanço sobre a questão dos direitos, Marco Aurélio Nogueira (2001, p. 83) mostra que embora a luta pela construção da cidadania seja antiga, a efetivação deste ideal ainda não se completou e talvez não possa se completar, uma vez que “[...] onde quer que seja, existirão sempre homens e mulheres, grupos e indivíduos singulares, minorias e extratos particulares, submetidos a algum tipo de humilhação, violência, injustiça ou opressão”.

Segundo Milton Santos (1987, p. 3), no Brasil houve a

[...] formulação das condições políticas que assegurassem o êxito mais retumbante à conjugação de esforços públicos e privados no sentido de ver o país avançando, em passo acelerado, para uma forma “superior” de capitalismo. Por isso, a noção de direitos políticos e de direitos individuais teve que ser desrespeitada, se não freqüentemente, pisoteada e anulada.

Coutinho (2000, p. 67) afirma que o antagonismo entre cidadania plena e capitalismo, resulta de uma contradição essencial a que Marshall já se referia, a saber, a contradição entre cidadania e classe social. “[...] a universalização da cidadania é, em última instância, incompatível com a existência de uma sociedade de classes”. No mesmo sentido, Milton Santos (1987) aponta que Marshall coloca em sua obra que nas democracias modernas há uma tensão permanente entre as questões de igualdade inerentes à cidadania e à desigualdade integrante do sistema capitalista e da sociedade de classes.

Em relação aos direitos sociais, Coutinho (2000) sugere que estes ainda não foram assumidos integralmente ao direito positivo. Não podemos negar a importância destes direitos serem incorporados às constituições, garantidos formalmente, mas, não podemos perder de vista que na prática de nossa sociedade, não são todos os indivíduos e/ou grupos que têm oportunidade de ter seus interesses contemplados na lei. E mesmo para aqueles que os têm, não podemos afirmar que estejam garantidos efetivamente a todos os seus membros. Assim, a tarefa mais importante em relação a esse grupo de direitos é a luta para torná-los efetivos; o que se torna urgente no Brasil.

Segundo Benevides (2004, p. 41), se os direitos civis e políticos surgem contra o feudalismo, a partir da consolidação do sistema capitalista surgem os direitos sociais.

Todavia, aponta que “[...] sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar, principalmente nas sociedades ditas ‘periféricas’”.

Não podemos perder de vista, como nos mostram alguns autores (BALLEI, 2006; ROIG e AÑÓN, 2004; dentre outros) que a divisão entre os direitos sociais, civis e políticos está numa tênue linha, sendo possível, deste modo, falar em uma certa continuidade entre tais categorias de direitos. Estas categorias se afastam apenas formalmente, sendo bem difícil tratá-las separadamente na prática, uma vez que para o pleno desfrute dos direitos civis e políticos, deve haver a satisfação mínima das necessidades básicas, ou seja, dos direitos sociais.

Em relação à expansão da cidadania no Estado moderno, Barbalet (1989) sugere que a divisão da sociedade em classes sociais prejudica a participação na área da cidadania daqueles que são desfavorecidos no capitalismo. A impossibilidade em participar estaria na existência dos direitos de cidadania apenas no plano formal para os pobres, o que a torna ineficaz, ou mesmo inútil. Pensando na superação deste problema, “[...] os limites à cidadania surgida por transformação política podem ser ultrapassados apenas através de uma revolução social em que a base de classe das desigualdades de condições sociais e de poder seja destruída”. (Ibidem, p. 14).

Na mesma linha, Osvaldo Coggiola (2003) ressalta que a luta pela cidadania durante o século XX se confundiu com a luta pelos direitos sociais que seriam as condições materiais que permitem o pleno exercício da cidadania. Para o autor (2003, p. 339), o século que findou colocou a cidadania efetiva “[...] diante de uma alternativa cada vez mais clara: sua destruição, ou sua vigência apenas formal, no quadro do regime social existente [...]”. A cidadania plena somente poderá realizar-se efetivamente, portanto, numa outra forma social, que transcenda a sociedade de classes.

Na sociedade atual, Barbalet (1989, p. 74) sugere que

[...] embora os direitos de cidadania sejam universais, o princípio da cidadania nunca foi generalizado a todas as instituições sociais. Especialmente o sistema econômico e as classes sociais a ele associadas permanecem exclusivos da sua natureza e marcados por um alto grau de desigualdade e concentração de poder.

Sobre as mudanças que os direitos de cidadania podem trazer para a sociedade, Barbalet (1989, p. 92) afirma que embora a desigualdade possa ser amenizada, “a estrutura de classe não pode ser alterada por direitos sociais universais que apenas consideram os arranjos de distribuição e ignoram as instituições de poder econômico e social que preservam o

domínio e a exploração de classe”. Assim, entende que “[...] o alargamento dos direitos de cidadania não pode por si só alterar o sistema de classe que funciona nas sociedades capitalistas”. (Ibidem, p. 93).

Podemos pensar, portanto, que embora os direitos de cidadania tragam avanços na amenização das desigualdades dentro do capitalismo, somente a expansão destes direitos, dentro do sistema não é a saída para a superação das desigualdades.

Patrice Canivez (1991, p. 90) destaca que “[...] os direitos civis e políticos são puramente formais. A propriedade, a liberdade de opinião e de comunicação, são direitos que só têm significado para quem tem a possibilidade material de deles gozar”, o que não acontece de forma igualitária nas diferentes classes sociais. Para a autora (Ibidem, p. 91-92), embora os valores fundamentais do Estado moderno não devam ser vistos como puramente nacionais, uma vez que pretendem ter valor universal, até o momento somente os Estados podem “[...] conferir realidade ao respeito dos direitos na legislação e nas instituições. E ainda não é suficiente. Sabe-se que certas constituições dão aos direitos humanos uma extensão impressionante, ao passo que a realidade está longe de chegar aos pés do texto legal”.

Em relação aos Estados Nacionais, podemos pensar em conformidade com Maria Alice Rezende Gonçalves (1999) que a formação de um povo e a construção de sua identidade devem ser entendidas como uma invenção que pode ser compreendida e localizada historicamente. Para a autora (Ibidem, p. 38) “um dos mitos criados pela ideologia da globalização é o do fim dos Estados-Nação, no qual está contida a idéia de que a dinâmica do capitalismo leva à globalização [...]”.

Conforme nos aponta Silveira (1999, p. 51), neste cenário surgem propostas pretensiosas de que “[...] poderia ser construída uma espécie de associação política em larga escala, baseada em concepções universalistas de direitos humanos, acompanhando o curso da globalização, prescindindo ou superando a realidade nacional do Estado e da sociedade”. O que ainda está longe de ocorrer nos países da periferia do capitalismo.

Além dos direitos chamados “clássicos”, ao longo do século XX, mas principalmente após a II Guerra Mundial, emergem no cenário global, discussões a respeito de uma nova dimensão de direitos: os direitos humanos. A importância de tratarmos dessa nova gama de direitos em nosso trabalho reside no fato de este conjunto ser universal e, portanto deveria abranger também aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

1.2.1 Direitos humanos.

Segundo Maria Victoria Benevides (2004, p. 46) “[...] os direitos humanos superam as fronteiras jurídicas e a soberania dos Estados nacionais”. A autora aponta a universalidade dos direitos fundamentais, isto é, o ser humano como fonte de todo o Direito.

Llompарт (et al., 2007) entende os direitos humanos enquanto conceito que emerge num momento histórico e cultural determinado. Trata-se de um conceito “vivo” que não está fechado devido à sua vinculação à dignidade humana e às suas necessidades básicas, que também evoluem conforme o contexto histórico e social. Neste sentido, as novas gerações de direitos humanos se integram aos direitos já existentes. O direito aqui significa “não discriminação”, ou seja, deve garantir igualdade mínima entre todos os seres humanos com igual reconhecimento a todos, de todos os direitos humanos.

Para o autor (2007), no século XVIII, o estado liberal de direito, marcado pela ideologia individualista traz consequências negativas ao reconhecimento dos direitos humanos: a prioridade ao reconhecimento dos direitos civis e políticos, pois estes garantem a liberdade individual frente ao Estado; com isso, se dá a exclusão da titularidade e benesses desses direitos para amplos setores da sociedade. Tal ideologia individualista é a expressão dos interesses sociais, políticos e econômicos muito concretos: os da burguesia enquanto classe social ascendente. Neste sentido, o individualismo identifica o sujeito universal com uma categoria concreta, a saber, o homem masculino, branco e proprietário. Nos séculos XIX e XX, tem início a incorporação dos direitos sociais, econômicos e culturais aos direitos individuais, processo que se acentua principalmente após a II Guerra Mundial, no momento que se dá também a passagem do Estado liberal ao Estado democrático de direito.

Maria Victoria Benevides (2004, p. 36-37) define os direitos humanos como aqueles direitos “[...] comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual e julgamento moral. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano”. No entanto, alerta que

direitos humanos e direitos do cidadão não são sinônimos. Direitos da cidadania decorrem da ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá [...]. Do ponto de vista legal, o conteúdo dos direitos do cidadão e a própria idéia de cidadania não são universais. (Ibidem, p. 38).

Todavia, a autora assinala que embora não sejam sinônimos, os direitos do cidadão podem coincidir com os direitos humanos, o que ocorre em sociedades efetivamente democráticas. Mostrando a diferença entre direitos humanos e direitos ligados à cidadania, Benevides (2004) aponta, por exemplo, os presos, que embora tenham os direitos civis limitados, continuam sendo titulares dos demais direitos; da mesma forma os jovens que, mesmo com alguns direitos de cidadania limitados pela faixa etária, são titulares plenos dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 cristaliza – embora não preveja nenhum mecanismo de proteção aos direitos que proclama – “[...] o processo de internacionalização dos direitos humanos, sob os traços de universalidade e indivisibilidade a caracterizá-los, em intrínseca correlação”. (ALMEIDA, 2006, p. 121).

Para Benevides (2004, p. 37, grifos do autor), “direitos humanos são históricos; não estão congelados num dado período com uma lista fechada. Na mesma linha, cidadania e democracia são *processos*”. Tratando da disparidade entre a positivação dos direitos na Constituição e a sua efetivação de fato, Laurindo Dias Minhoto (2006) entende que no Brasil, a questão dos direitos humanos, assim como os direitos políticos em sua essência e os direitos sociais é algo que foi sem nunca ter sido.

Esta é uma das principais questões a ser enfrentada em relação à construção da cidadania no Brasil: a regulamentação positiva dos direitos, embora seja um avanço e facilite o trabalho de seus defensores, não garante de fato sua efetivação. Em se tratando dos presos adultos e dos jovens que se encontram institucionalizados por cometerem ato infracional, Maria Cristina Vicentin (2005, p. 182) aponta que

é no âmbito do crime, do abuso policial que os direitos humanos são mais violentamente rechaçados, configurando-se como “privilégio de bandidos”, e em que se pode visualizar o lugar que tem o corpo do criminoso e a falta de limites para tratá-lo e puni-lo. Em parte, a ótica vingativo-repressiva apóia-se na idéia de que diante da ineficácia do sistema judiciário são cabíveis meios privados, violentos e ilegais de conseguir as mesmas coisas.

Segundo Patrice Canivez (1991), os direitos humanos fundamentam-se na consciência moral do indivíduo, são os direitos que ele reconhece nos outros. Para a autora, o fundamento dos direitos humanos é o respeito incondicional da pessoa, mesmo que saibamos da distância existente entre a afirmação de princípios e a realidade das práticas.

Roig e Añón (2004, p. 94) apontam que não há direitos universais sem a satisfação das necessidades básicas. Os direitos humanos “[...] existem porque satisfazem necessidades

básicas. [...] os direitos humanos estão ligados àqueles valores, necessidades e interesses que fazem com que um ser humano possa atuar como um agente moral”. Para os autores, as necessidades fazem parte da dependência do homem em relação ao mundo que pertence e, neste sentido, a necessidade existe mesmo que a pessoa não seja carente dela, pois remetem às objetivações culturais e sociais, o que dá conteúdo à própria condição humana.

Para Llompart (et al., 2007) os direitos humanos devem ser respeitados acima das diferenças pois transcendem as culturas e as ideologias. Devem ser entendidos, portanto, enquanto um conceito cultural e histórico fruto da “[...] conjunção de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional”. (Ibidem, p. 100, tradução nossa)²⁷.

Entendemos que as questões da não concretização dos direitos em sua totalidade, assim como da exclusão social, econômica e material fazem parte do sistema capitalista em sua essência, podendo ser superadas na totalidade somente em uma outra forma de produção e sociedade. No entanto, não podemos deixar de buscar formas de amenizar e confrontar essas questões na atualidade. No sentido da concretização dos direitos de cidadania e direitos humanos, diversas questões devem ser superadas. Uma das mais relevantes é a exclusão, a invisibilidade que milhares de pessoas sofrem na atualidade.

A exclusão é um dos grandes problemas a serem enfrentados no Brasil. É questão fundamental na busca pela consolidação dos princípios democráticos que formam a base de nosso país com o fim da ditadura militar (1964-1985). É tema essencial também no debate sobre a materialização dos direitos humanos, uma vez que se trata, primordialmente, de desrespeitos a muitos desses direitos. Para Tânia Regina De Luca (2003, p. 488), “as desigualdades sociais deitam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de violência”.

Carlos Nelson Coutinho (2000) aponta que o fenômeno da exclusão se dá tanto em escala mundial – entre os países ricos e os pobres – quanto em escala nacional, com a divisão entre classes sociais. Para o autor a globalização somente é possível a partir da exclusão de diversos setores da população: quer seja entre países ou dentro de cada um deles.

Hoje se reproduz em escala mundial o fenômeno da exclusão: e o capitalismo, em sua nova etapa, a da globalização financeira, tem aprofundado cada vez mais essa exclusão. [...] O fenômeno da exclusão,

²⁷ Todas as traduções das citações do Espanhol para o Português de Llompart (et al., 2007) foram feitas por nós.

ainda que em medida diversa, não é exclusivo dos países ditos “emergentes”, mas é uma tendência mundial. (COUTINHO, 2000, p.136).

Segundo Marco Aurélio Nogueira (2001, p. 72), em resposta à globalização os Estados reduzem a ação de proteção social e, da mesma forma, diminuem as tentativas de ativar e planejar a economia e o crescimento. Conseqüentemente, o número de pobres, desempregados e excluídos aumenta demasiadamente. O resultado desse processo é “[...] um *apartheid* social. De um lado, ficam os que podem ‘continuar utilizando os recursos como sempre fizeram’. De outro, os que têm apenas ‘o direito de ver, pela mídia, como estariam passando os bem-de-vida’. Uma tragédia, de cujas repercussões ninguém escapa”. Para Fernanda Leão de Almeida (2006) a expansão veloz da globalização gera também uma expansão veloz da exclusão social. Neste sentido, o reconhecimento de todos os direitos a todas as pessoas é essencial para combater a exclusão social.

Falamos não apenas em exclusão no sentido econômico do termo, mas também em relação aos direitos conquistados e legitimados na Constituição de 1988 – a chamada Constituição Cidadã – e nos diversos pactos e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Entendemos que tanto o problema da desigualdade na distribuição de renda como da chamada exclusão social são estruturais, sendo importantes as reformas, mas não tomadas como fins e sim como meios de uma mudança profunda e que se faz necessária na estrutura social. Para Carlos Nelson Coutinho (2000, p. 133) “devemos, por meio de reformas profundas, de reformas de estrutura, apontar na direção da transformação da ordem social”. No mesmo sentido, Nogueira (2001, p. 79-80) aponta que a reforma política pode ser definida “[...] pela capacidade sociopolítica de conceber uma nova sociedade. Só faz sentido se estiver vinculada aos destinos da população, à sua promoção, à defesa de seus direitos”.

Luciano Oliveira (1997) entende que a exclusão se designaria a partir de três elementos principais: a não inserção no mercado de trabalho; a desqualificação que torna diversos cidadãos economicamente desnecessários e, a ameaça que representam por serem excluídos, devendo, portanto ser eliminados. Deste prisma, podemos pensar que no Brasil, temos milhares de pessoas nesta situação: tanto sem emprego quanto sem a qualificação exigida e que, portanto, se tornam alvos fáceis das políticas de segregação implementadas pelo Estado brasileiro.

Entendemos que a exclusão pode se dar também em termos de não acesso ou negação dos direitos de cidadania a grupos ou parcelas da população. Neste sentido, Maria Cristina Vicentin (2005, p. 176) nos traz uma questão relevante no que se refere à juventude brasileira:

“se a cidadania implica uma reciprocidade entre o sujeito e o Estado, e se o Estado descumpre a legislação, como exigir dos jovens o cumprimento de deveres, quando seus direitos não cessam de ser cassados?”.

Para Luiz Eduardo Soares (2006, p. 214) “[...] a exclusão da cidadania, o empobrecimento provocado pelas políticas neoliberais, o aprofundamento das desigualdades são fatores de maior relevância, mas apenas se traduzem em mais violência pela mediação de determinadas condições culturais”. A violência passa a fazer parte do nosso cotidiano, mas ela não vem apenas de baixo para cima; muitas vezes vemos ações também violentas vindas de cima, da classe dirigente e do Estado – apoiado por essa classe. Dentre as principais medidas de cunho violento do Estado no “combate” aos excluídos, está a política de encarceramento em massa.²⁸ Essa monopolização da violência pelo Estado torna o controle e a repressão da sociedade cada vez mais legalizada e violenta. Como consequência desta política

[...] a repressão emerge como a atividade estatal, por excelência, correspondente à inibição da violência generalizada e difusa, cujas complicações fragmentárias impediram o desenvolvimento da economia e a expansão do controle democrático sobre os poderes, nas mais diversas esferas. (SOARES, 2006, p. 206).

Nos discursos referentes à exclusão e inclusão social, Fernandes (2007, p. 4) enxerga certa ambigüidade, uma vez que se “[...] reconhece a desigualdade, a discriminação e a violação dos direitos básicos [...]”. Os excluídos não são apenas rejeitados fisicamente, mas representam as mais variadas formas de sentido e categorias que rompem o vínculo social”. Segundo José de Jesus Filho (2006, p. 56), essa contradição ocorre, pois no Brasil “[...] quando a prioridade é a segurança, em nome da ideologia da lei e da ordem, os direitos inerentes à cidadania são postos em segundo plano”.

Embora os direitos humanos busquem a igualdade, ainda não conseguem, de fato superar a condição de exclusão de grande parcela de seres humanos. Neste sentido, falar de igualdade é falar de uma ampliação progressiva e enriquecedora das oportunidades de vida das pessoas. Segundo Fernanda Leão de Almeida (2006, p. 125)

[...] para efetivar o processo de igualdade entre os homens, a simples tolerância à diversidade não é suficiente ao rompimento de situações e práticas discriminatórias injustificáveis, em crescente expansão e escala universal. Daí a importância da adoção de providências capazes de,

²⁸ Não apenas das prisões de adultos, mas também na internação de adolescentes e jovens em instituições destinadas a esse público. Como por exemplo, a Fundação CASA.

concretamente, elevar ao seio da coletividade grupos ou indivíduos socialmente vulneráveis.

Devemos considerar os direitos de forma vinculada às pessoas concretas de seus titulares, como por exemplo, as mulheres, os jovens e as crianças pois “[...] a equiparação é uma meta e a diferenciação uma técnica para alcançar essa equiparação”. (ROIG e AÑÓN, 2004, p. 43). Para tanto, não só as diferenças devem ser reconhecidas, respeitadas e garantidas, mas também as desigualdades devem ser reconhecidas para que possam ser superadas.

Todavia, aceitar as diferenças não basta. Os direitos fundamentais devem ser reconhecidos e garantidos para a efetivação da igualdade. A pluralidade do ser humano faz pensar que para a universalidade dos direitos humanos se efetivar, devem ser garantidos em situações específicas. Assim, o reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais, bem como o princípio da igualdade são essenciais na luta para a efetivação da democracia na atualidade.

1.2.2 Sobre a democracia.

Carlos Nelson Coutinho (1984, p. 19) nos aponta que a democracia possui um valor²⁹ universal e, “[...] precisamente por ser universal, o valor da democracia não se limita a áreas geográficas”. Devemos pensar tanto no tema da democracia, como da cidadania e dos direitos humanos como questões que transcendem os limites dos Estados nacionais devido aos seus valores universais. O autor combate a idéia de que as questões dos direitos, da cidadania e da democracia se configuram como temas caros ao pensamento e à ideologia liberal, pois o valor universal desses conceitos ultrapassa a forma política na qual tais questões emergiram.

Para Coutinho (2000, p. 50) democracia é sinônimo de soberania popular, isto é, “[...] a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social”.

Pensar na democracia segundo Nogueira (2001, p. 124)

²⁹ O conceito de valor utilizado por Carlos Nelson Coutinho é o conceito presente em Heller (2004).

significa projetar formas democráticas de viver e conviver: um novo “sistema” de governo e decisão que conserve os valores universais da democracia, suas conquistas e seu núcleo fundamental, mas eleve tudo isso a um nível superior, mais avançado, rico e consistente.

Conforme sugere Fernandes (1999, p. 24) a consolidação definitiva da democracia somente é possível com a incorporação de uma cultura política democrática na vida dos cidadãos. A construção da democracia se traduz, portanto, num difícil processo “[...] pois a pluralidade de objetivos presentes na sociedade faz com que necessariamente as contradições entre as práticas e os discursos venham à tona, colocando muitas vezes em dúvida os próprios valores democráticos”. Neste sentido,

o conceito mínimo de democracia pressupõe que os cidadãos estejam preparados para usar as regras de participação democrática, que haja algum nível de igualdade social entre os indivíduos e que os mecanismos institucionais de representação sejam realmente democráticos. (FERNANDES, 1999, p. 30).

Para Roig e Añón (2004, p. 45) a ampliação da democracia somente se conseguirá com o objetivo de uma cidadania real, que implica mecanismos de equiparação efetiva. “O aprofundamento da democracia exige, entre outros requisitos, a consideração de cidadão, ou seja, a equiparação em direitos, de maneira que todos possamos participar ativamente da vida política”.

Carlos Nelson Coutinho (1984, 2000) aponta que a chegada ao patamar da democracia se dá por um processo e, portanto, entende o termo “democratização” como mais apropriado, uma vez que, a democracia nunca estaria terminada e sim, sempre buscando melhoras qualitativas. Para que o processo de democratização se realize em prol de uma sociedade como um todo, aponta algumas questões relevantes como, por exemplo, a necessidade de integrar as regiões e segmentos sociais no processo de modernização e também a problematização dos padrões de consumo impostos aos países periféricos. Segundo o autor (2000, p. 131)

a democracia só realizará seu valor universal no Brasil se essas grandes massas de excluídos forem incorporadas ao processo social como autênticos protagonistas. Só pode haver democracia para as grandes massas da população se elas forem capazes de se organizar, de expressar seus anseios e de obter efetivamente conquistas sociais, culturais e políticas, no quadro de uma institucionalidade em permanente expansão.

Entendemos que o marco da questão da redemocratização no Brasil é o fim do Regime Militar (1964-1985) com a chamada “abertura” cujos pontos cruciais são o movimento das “Diretas Já” e a formação da Assembléia Nacional Constituinte, responsável por discutir e elaborar a nova Constituição Brasileira. Uma Constituição que abarcasse os anseios e as necessidades de diversos grupos no intuito de garantir a todos os brasileiros os direitos de cidadania que haviam sido usurpados pela Ditadura Militar³⁰. Este momento da nossa história propicia – mesmo que somente neste período – a passagem da “cidadania passiva” para a “cidadania ativa” pois se trata de um momento em que diversos setores e organizações passam a discutir e reivindicar a incorporação positiva de seus direitos.

Durante a elaboração da Constituição, as expectativas positivas em relação à democratização do país fizeram com que as discussões em relação às demandas que deveriam ser atendidas fossem pensadas no intuito de realmente interferir e modificar o quadro político, social e econômico vigente. Neste sentido, devido à “[...] forma de representação na política brasileira, na qual predominavam as relações pessoais e o clientelismo e a vontade dos cidadãos nunca foi respeitada, fez com que a constituição se caracterizasse pela participação popular”. (FERNANDES, 1999, p. 171).

Segundo Dalmo Dallari (2006, p. 82-83), a construção da Constituição Brasileira, promulgada em 1988 levou em consideração a

[...] necessidade de conceder efetiva garantia dos direitos fundamentais para todos e, como complemento necessário, de assegurar a todos a possibilidade de acesso aos direitos proclamados nas Constituições e nas leis, oferecendo às vítimas de injustiças e arbitrariedades praticadas por governos ou grupos poderosos, os meios necessários para a defesa e a efetivação dos direitos.

Para Marco Aurélio Nogueira (2001, p. 96), “os direitos sociais brasileiros [que] estão na Constituição, são aspirações consolidadas, expressões bem-acabadas do quanto avançamos em termos de uma cidadania mais estendida [...]”. Todavia, se pensarmos em termos de proteção e efetivação dos direitos legalmente garantidos, percebemos sua fragilidade, uma vez que na prática não são protegidos nem efetivados como deveriam.

Fazendo um balanço das garantias da Constituição de 1988 e seus resultados na atualidade, Maria Victoria Benevides (2004, p. 49) nos alerta que durante a constituinte, foi importante lutar pela garantia da combinação entre direitos humanos e direitos do cidadão,

³⁰ Embora entendemos que este processo de garantia dos direitos de cidadania a todos os brasileiros não se efetivou até o presente momento, não podemos deixar de apontar o período da Constituinte como um dos

pois lutar pela cidadania se confunde com a luta pelos direitos humanos, o que entende representar um grande avanço num país de tradição escravagista. “No entanto, a realidade explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados, pela profunda desigualdade social, fruto de séculos de política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda”.

Nos anos de 1980 houve uma explosão de violência que fez setores das classes média e alta buscarem saídas individuais, às vezes mais violentas e até mesmo medidas ilegais. “Daí o trágico quadro de abusos contra presos ou suspeitos, crianças de rua e menores em instituições fechadas, pobres e desempregados”. (BENEVIDES, 2004, p. 44). Como sugere José de Jesus Filho (2006, p. 56) “[...] a escalada da violência que ocorre aqui deve ser entendida a partir da desigualdade estrutural que existe não só no nosso país como em toda a América Latina”.

Concordamos com Luiz Eduardo Soares (2006), que, a partir desse quadro, podemos pensar que a transição brasileira para a democracia permanece incompleta uma vez que a busca pela plena democratização do país esbarra, por exemplo, em práticas brutais da polícia contra as camadas populares.

Vemos, neste sentido, que a chamada Constituição Cidadã, promulgada em 1988, não foi suficiente para superar o panorama de desigualdade crescente existente no Brasil. Com isso, não queremos dizer que o reconhecimento legal dos direitos de cidadania não foi significativo, uma vez que tanto os direitos civis, como os direitos políticos, sociais e humanos a partir de então passam a ser formalmente assegurados a todos os brasileiros.

Embora entendamos diversos problemas que assolam nosso país como estruturais, não podemos negar que – ao menos no plano formal – estes aspectos também alcançaram certo progresso com a Constituição de 1988. No entanto, tais questões continuam sendo, na prática, problemas gravíssimos a serem colocados em pauta: a qualidade da educação básica pública, as diversas questões referentes ao mundo dos jovens, como por exemplo, o emprego, o lazer, questões relativas ao atendimento público de saúde, entre outros, além das violações aos mais variados direitos constitucionalmente assegurados.

Para tentar garantir que os direitos constitucionais sejam assegurados, ao longo de nossa história, alguns estatutos foram elaborados no intuito de complementar os dispositivos já existentes. Tais estatutos visam proteger públicos específicos da violação de direitos conquistados e garantidos. Trataremos aqui das legislações existentes para as crianças, adolescentes e jovens de nosso país.

1.3 A Abordagem legal, política e social do adolescente autor de ato infracional: do Código de Menores de 1927 ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990.

Para apontarmos como as questões referentes aos direitos são colocadas nas leis e políticas para a infância e juventude, traçaremos aqui um panorama geral das legislações referentes a este público na história de nosso país. Entendemos que tais procedimentos de garantia de direitos acompanham as transformações econômicas, políticas e sociais de cada período histórico.

A preocupação com crianças e jovens está presente em todas as sociedades, cada uma a seu modo, buscando os procedimentos mais adequados para a satisfação de seus interesses específicos. No Brasil, durante o período do Império, o atendimento a este público era pautado basicamente na atenção aos órfãos e enjeitados que eram encaminhados às diversas “casas dos expostos”³¹ baseadas na punição violenta, conforme orientação da Coroa Portuguesa. A partir do final do século XIX, com o Brasil República, no plano formal, os métodos educativos passam a ter maior importância sobre os métodos punitivos. Segundo Rizzini (2000), nos anos de 1900 se inauguram as primeiras tentativas de regulamentação para as chamadas “casas de correção”.

Partindo da necessidade de posicionar-se em relação às crianças e aos jovens que representavam algum perigo à ordem social vigente, no início do século XX algumas questões são regulamentadas, como por exemplo, a idade criminal, a criação de instituições que os abrigassem, na maioria das vezes divididas em alas para os infratores e alas para os órfãos e abandonados. Neste período há a criação de estabelecimentos com objetivo de recolher estas crianças e jovens, contribuindo para a prevenção da criminalidade e a regeneração destes. “Tornavam-se mais intensas as discussões sobre a prática de internação dos menores, com a participação de autoridades policiais”. (RIZZINI, 2000, p. 20).

A passagem do século XIX para o século XX foi um período de intensas transformações sociais no Brasil, que trouxe também uma significativa mudança na

³¹ Eram encaminhados, na maioria das vezes pela “roda dos expostos”: “[...] um aparelho mecânico, formado por um cilindro fechado por um dos lados, que girava em torno de um eixo e ficava incrustado nos muros dos conventos [...]” através do qual a criança rejeitada era colocada do lado de fora do muro e através de uma roda, caída do lado de dentro da instituição. Desta forma, permanecia o anonimato da família que havia rejeitado a criança (SILVA, 1997, p. 39). “A Roda dos Expostos, até então localizada na Santa Casa, transformou-se em 1896 na Casa dos Expostos, tendo posteriormente passado a se chamar Educandário Sampaio Viana.” (SILVA, 1997, p. 45).

preocupação com as crianças órfãs, enjeitadas, expostas e delinquentes, com foco formalmente voltado para a educação em detrimento da punição e de castigos físicos.

Contudo, ao mesmo tempo em que aparentemente defendiam a criança, os discursos e legislações da época revelam também uma preocupação em afastar aquelas que se tornavam “uma ameaça” para a ordem pública, a saber: as crianças pobres, de rua e delinquentes. Aqui, “ressaltava-se a urgência de intervenção do Estado, educando ou corrigindo ‘os menores’ para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade”. (RIZZINI, 2000, p. 19).

Segundo Roberto da Silva (1997, p. 191) a realidade das crianças e jovens órfãos, abandonados ou delinquentes que eram encaminhados a essas instituições “[...] mostra que antes dos direitos de cidadania eles tiveram subtraídos os seus direitos naturais e a sua dignidade de seres humanos”.

Para Maria Cristina Vicentin (2005, p. 28), no Brasil, “[...] o aparato institucional destinado ao controle e gestão da infância prima, muitas vezes, por um repertório de práticas violentas que, quando não se traduzem em violência aberta, configuram outras modalidades de sujeição igualmente violentas”.

A fim de que possamos compreender como a FEBEM atende a questões e necessidades de sua época, apontaremos a seguir, de maneira breve, aqueles que consideramos os principais momentos da legislação e modelos de assistência a infância e juventude no Brasil a partir do século XX: o Código de Menores de 1927, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) de 1941, a Fundação Nacional do Bem-Estar de Menor (FUNABEM) de 1964, o Novo Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990³².

O Código de Menores de 1927 inaugura uma nova etapa na institucionalização da infância e adolescência no Brasil. Segundo Marcos César Alvarez (1989), é no Código de 1927 que temos pela primeira vez no país a conceitualização da categoria “menor”. A idéia principal era resolver a questão dos órfãos e abandonados e dos delinquentes de forma diferente daquela que vinha sendo aplicada até então. Passa-se a priorizar os instrumentos de controle sobre as vidas daqueles que eram assistidos, por exemplo, por meio da tutela, vigilância e reeducação, em oposição aos tratamentos repressivos e violentos aplicados anteriormente. O Código extingue a “roda dos expostos” que, entretanto, permanece em funcionamento até a década de 1950.

³² Este esforço de recuperação das leis e modelos de atendimento já foi feito de maneira satisfatória, dentre outros autores, por Alvarez, 1989; Silva, 1997; Rizzini, 2000; Gandini Júnior, 2006; Nery, 2006.

Em oposição às medidas anteriores, o tom mais marcante dessa legislação é o protecionismo e a preocupação com o controle total da população alvo, ou seja, os menores sob tutela do Estado, principalmente aqueles classificados como delinquentes. O menor de idade abandonado, órfão ou delinquente é visto como alguém que precisa ser cuidado, protegido e disciplinado pelo Estado. Com a constituição da categoria “menor” pelo Código de 1927, “uma simples suspeita uma certa desconfiança, o biotipo ou a vestimenta de um jovem poderiam dar margem a que fosse apreendido”. (RIZZINI, 2000, p. 30).

Neste período, o tom hegemônico das políticas e propostas parte do repúdio às formas de contenção baseadas no caráter punitivo-repressivo, o que possibilita uma aproximação das autoridades públicas com os partidários da filantropia no intuito de promover um “saneamento moral” da sociedade através do assistencialismo às camadas pobres. Este discurso contempla as necessidades de inserir o Brasil no mundo moderno, apontando que os cuidados e assistência em relação às crianças delinquentes e abandonadas, seria a chave para a transformação do país. Para Rizzini (2000, p. 36), “cabará, pois, ao Estado a missão de salvar as crianças tomando-as para si e transformando-as em elementos úteis à sociedade”.

Neste momento, percebemos uma ambigüidade no discurso referente ao “menor”, pois se por um lado estas crianças e jovens órfãos ou abandonados poderiam ser a base de um país moderno, se moldados conforme os interesses vigentes, por outro lado, esses filhos da pobreza ao se tornarem delinquentes passam a representar um perigo para a nação e, por isso, devem ser controlados de perto³³. Neste sentido, “sabia-se ser preciso instruir o povo, capacitando-o para o trabalho, como único meio de atingir o progresso. O paradoxo estava em fazê-lo, mantendo o povo sob vigilância e estrito controle, como uma necessidade política de preservar a ordem pública”. (RIZZINI, 2000, p. 39).

A mesma preocupação se fazia presente nas questões referentes ao trato dos menores de idade: tanto os órfãos e abandonados como os delinquentes deveriam ser assistidos para que pudessem aprender desde cedo o trabalho e a disciplina exigidos por esta nova etapa de desenvolvimento pela qual o país passava: a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre e assalariado, a migração do campo para a cidade, e ainda de modo incipiente, mas já existente nas grandes cidades (como Rio de Janeiro e São Paulo) a industrialização, que exigia formação de mão-de-obra específica. As discussões eram feitas em diversos campos profissionais, como por exemplo, entre os juristas, os médicos, os industriais entre outros,

³³ Entendemos que no Brasil, a pobreza sempre foi tratada pelos governantes sob um duplo aspecto: os pobres “honestos” que devem ser tutelados e os pobres “bandidos” que devem ser punidos.

fazendo as propostas para a questão do “menor” serem, em grande medida multidisciplinares. (ALVAREZ, 1989).

Em relação aos delinquentes, com a promulgação do Código de 1927, “[...] foram adotadas medidas de segurança e proteção destituídas de todo caráter penal, revestidas de caráter tutelar, educativo e disciplinar”. (RIZZINI, 2000, p. 43). Neste momento, a ênfase estava no fortalecimento da assistência social como meio de proporcionar melhorias pontuais na vida da população mais pobre, ao mesmo tempo em que aumentava o controle sobre esta parcela. Na mesma linha, Alvarez (1989, p. 50-51) aponta que “estas novas instituições disciplinares visavam não apenas excluir os menores sob sua guarda, mas torná-los política e economicamente produtivos, cidadãos moralizados e trabalhadores”.

Outro ponto de inovação que o Código de 1927 traz, é a criação de uma justiça específica para os menores de idade. Neste sentido, o tratamento aos delinquentes passa a ser diferente do atendimento dado aos presos maiores de idade. São criados tribunais exclusivos, além da regulamentação da separação entre menores e maiores de idade no caso de prisão.

É uma constante a discussão de que o problema do “menor” somente encontrará solução se forem combatidas as causas que os fazem se tornarem delinquentes. “Assim, está estabelecida uma inter-relação entre abandono e delinquência: a infração leva a se examinar as possíveis carências do menor (materiais e morais), mas inversamente, as carências apontam todo o tempo para a possibilidade da delinquência”. (ALVAREZ, 1989, p. 133).

Contudo, não podemos perder de vista que por mais que a intenção e o disposto no Código de 1927 esteja relacionado com a proteção da infância e juventude menos favorecida, “o processo de menorização da infância levado a cabo nas primeiras décadas do século XX levou o Estado a poder identificar e controlar todo um segmento fora da produção, que não estivesse ainda vinculado a qualquer forma institucionalizada de educação e trabalho”. (ALVAREZ, 1989, p. 178).

Nos anos de 1930, Rizzini (2000, p. 45-46) aponta que

em termos ideológicos, a assistência social resultou da compreensão de que o descompasso entre classes sociais era uma realidade cujos rumos precisavam de um redirecionamento. Principalmente porque os problemas sociais eram associados a uma ameaça concreta contra a Nação. A influência das idéias socialistas e a força de irradiação do comunismo se faziam presentes como perigos a serem combatidos.

Uma outra questão que marca o período é a discussão acerca da responsabilidade em relação à aplicação das políticas para os “menores”. Se o Código de Menores de 1927

primava pela responsabilidade da esfera jurídica na resolução das questões, a partir da década de 1940, outros parceiros entram em cena discutindo a necessidade de transformações sociais para a resolução do chamado “problema dos menores”. Contudo, “o fato é que, para os menores abandonados e delinquentes, e mesmo para as crianças pobres, cujos pais tinham dificuldade de manter, a internação era o recurso disponível, embora reconhecidamente não o mais indicado”. (RIZZINI, 2000, p. 51).

Dando continuidade aos esforços empreendidos na década de 1930 para abrandar a desigualdade social crescente no país através de medidas assistencialistas às camadas pobres, e ao mesmo tempo tentar controlar e reprimir qualquer ameaça à paz nacional, no início dos anos de 1940, é instituído o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) cuja principal tarefa seria a atuação junto aos abandonados e delinquentes, o que demonstra que apesar das medidas de assistência existentes, o “problema dos menores” continuava a preocupar e demandava uma ação específica. (RIZZINI, 2000).

Fruto da visão do Governo do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), para o qual a intervenção junto à infância e juventude era uma questão de segurança e prioridade nacional, a assistência a esta parcela da população é centralizada em 1941 com a criação do SAM. No entanto, apesar de emergir das discussões e tentativas de melhorar o tratamento aos menores de idade, o SAM teve uma existência atribulada, marcando uma etapa negativa nas políticas de assistência do Brasil, pois a reclusão em um estabelecimento de internação em massa, de cunho correccional-repressivo como este, foi o caminho proposto como possibilidade para esse público, mesmo sabendo-se de que não era o melhor meio de resolver a questão. (RIZZINI, 2000).

O SAM nasce vinculado ao Ministério da Justiça e suas funções se assemelham às das penitenciárias utilizadas para os adultos que cometeram crimes. Em resposta à grande preocupação de combater e prevenir a violência existente no governo Getúlio Vargas, veio a proposta de uma instituição de recuperação e formação de crianças e jovens “moralizados”. É neste sentido que a missão do SAM era “[...] amparar socialmente os menores carentes, abandonados e infratores [...]”, a partir de uma política correccional-repressiva assistencial. (GANDINI JÚNIOR, 2006, p. 17).

Embora nessa nova proposta de instituição os delinquentes fossem separados dos abandonados ou órfãos, os primeiros eram levados a casas correccionais e internatos, enquanto os demais iam para patronatos agrícolas e estabelecimentos de aprendizagem de ofícios. Ou seja, embora separados, em todos os estabelecimentos eram aplicadas medidas punitivas aos internos, seja com castigos físicos, seja com o trabalho obrigatório (GANDINI JÚNIOR,

2006). Neste sentido a instituição funcionava como um sistema penitenciário de internação total para a população com menos de 18 anos.

Podemos entender, portanto, que “o estabelecimento do SAM a essa altura demonstra que o problema dos menores era uma realidade a provocar inquietações e que a dicotomia existente entre infância e menoridade estava longe de ser superada”. (RIZZINI, 2000, p.48)³⁴.

Nas décadas de 1950 e 1960, diversas tentativas de reformulação do Código de Menores são feitas, como por exemplo, a vinculação do SAM ao Juízo de Menores e a previsão de criação de um Conselho Nacional de Menores, propostas advindas de debates internacionais a respeito dos direitos especiais do “menor”, cujo enfoque era o fortalecimento da instituição familiar como principal meio de amenizar os problemas de delinquência infantil e juvenil.

Apesar das inúmeras propostas e pontos de vista, a partir da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, um consenso estava claro: a necessidade urgente de se extinguir o SAM, pois “com o passar do tempo, o SAM foi definhando, sobretudo por não contar com uma estrutura adequada, sem autonomia financeira e, principalmente, com métodos inflexíveis de atendimento, que ocasionaram grande tumulto entre os internos”. (LIBERATI, 2002, p. 61).

Segundo Liberati (2002, p. 62) “[...] o SAM funcionava mais parecido com um sistema prisional, convertendo as disfarçadas ‘internações’ em verdadeiras penas de prisão”. No mesmo sentido, Rizzini (2004, p. 34, grifos do autor) aponta que ficando conhecido por “[...] fabricar criminosos no imaginário popular, o SAM acaba por se transformar em uma instituição para prisão de *menores transviados* e em uma *escola do crime*. A passagem pelo SAM tornava o rapaz temido e indelevelmente marcado”.

A necessidade de extinção do SAM traz à tona diversos debates sobre as questões referentes ao público por ele atendido. A Declaração de 1959 contribui para o enriquecimento do debate, para a busca de soluções que se distanciem o máximo possível – pelo menos no plano formal – do modelo correccional-repressivo nos moldes do SAM. Somente em dezembro de 1964 é aprovada uma nova proposta para o tratamento dos menores de idade no país: a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

No início dos anos de 1960, uma das comissões designadas para pensar em saídas acerca da questão do menor propõe a elaboração de uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNABEM) que culmina na substituição do SAM pela Fundação Nacional do Bem-

³⁴ Para essa dicotomia somente haverá uma proposta de superação mais consistente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, como veremos mais adiante.

Estar do Menor (FUNABEM) – em 01/12/1964 – inaugurada com o governo militar de 1964. Dentre os principais argumentos para a substituição, Rizzini (2000) aponta: a necessidade de solucionar o problema do “menor” desvalido e/ou infrator; a crítica ao SAM – que ficaria conhecido como “escola do crime” e “sucursal do inferno” –; a ligação desses problemas com diversos ministérios, não só com o da Justiça.

O governo militar passa a privilegiar o tratamento da questão dos “menores” com medidas de cunho repressivo a partir da chamada Política de Segurança Nacional³⁵, uma vez que a conduta anti-social, ou seja, o envolvimento em crimes ou delitos deveria ser prevenida, controlada e reduzida. Luiz Cavalieri Bazílio (1985) nos traz importantes considerações a respeito da influência da ideologia da Segurança Nacional na PNABEM e conseqüentemente, na FUNABEM. Discutindo alguns documentos da FUNABEM, o autor aponta que “as necessidades básicas do menor agora são definidas como saúde, amor e compreensão, educação, recreação e segurança social. O fortalecimento da instituição familiar é um dos eixos de seu discurso”. (Ibidem, p. 50). Ao colocar a família como ponto essencial sobre as situações de abandono e delinquência, em nenhum momento se fala em questões também fundamentais como, a distribuição de renda, acesso à educação e ao emprego.

Em seus princípios, a FUNABEM divide o público-alvo em dois grupos que merecem tratamentos distintos: os abandonados ou órfãos – carentes – que precisam de assistência, e os delinquentes que por não estarem adaptados à vida social, deveriam ficar nos chamados “centros de reeducação”. Conforme já apontamos, a internação é entendida como último recurso, principalmente com o fracasso do SAM, contudo, é esta prática, a mais difundida pela FUNABEM às suas seções estaduais. No Estado de São Paulo, essas políticas são de responsabilidade da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – Pró-Menor (Lei nº 185 de 12 de dezembro de 1973) e, posteriormente às Unidades da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM (Lei nº 985 de 16 de abril de 1976). Assim, “isolada em seus internatos e dispondo de estrutura administrativa fortemente centralizada, a Fundação rapidamente se inseriu na lógica autoritária do Estado de Segurança Nacional”. (BAZÍLIO, 1985, p. 72).

Neste período, “a polícia, cuja intervenção junto aos menores provocava duras críticas, foi levada a intensificar a sua ação”. (RIZZINI, 2000, p. 65). Vemos, portanto, que mesmo

³⁵ A Política de Segurança Nacional consistia na repressão e contenção de qualquer manifestação que pudesse ser vinculada aos objetivos do comunismo, vislumbrados tanto na Era Vargas (1930-1945) como no período da Ditadura Militar (1964-1985). Segundo Bazílio (1985, p. 35), o conceito era definido pela Escola Superior de Guerra (ESG) como “[...] o grau de garantia que o Estado proporciona em determinada época, à Nação que

após mais de quarenta anos do Código de Menores de 1927, e embora a experiência de cunho correcional-repressivo adotada pelo SAM tenha marcado de forma negativa as tentativas de solucionar o problema do menor de idade abandonado, órfão e também daqueles que praticavam delitos,

[...] a conquista de direitos era apenas uma ilusão; o menor era, ainda, tratado como uma extensão de seus pais, não tendo direitos próprios e, por isto, estava sujeito a medidas de cunho punitivo, mesmo que não tivesse praticado qualquer ato ilícito, pois as medidas aplicadas aos menores, sendo carentes ou delinquentes, tinham natureza punitiva, revestida de proteção assistencial”. (GANDINI JÚNIOR, 2006, p. 38).

Na década de 1970, toma força novamente a discussão acerca da necessidade de reforma do Código de Menores de 1927, interrompida com o golpe militar em 1964. A Declaração dos Direitos da Criança de 1959 influenciou o debate sobre novas diretrizes no tratamento dos menores de idade sob responsabilidade do Estado, principalmente no que tange à incorporação dos direitos deste público, tais como saúde, educação, profissionalização, recreação e segurança social. Divergentes posições alimentam os debates, principalmente no eixo Rio-São Paulo. Em 1979 é promulgado o Novo Código de Menores, prevalecendo a posição carioca sobre a manutenção dos poderes normativos do Juiz de Menores, além da incorporação dos Direitos do Menor sobre as demais regras do Direito. Em relação à ação da FUNABEM e suas distribuições estaduais, as FEBEMs, Rizzini (2004, p. 37, grifo do autor) aponta que “[...] a despeito da política explícita de não internação, o grande modelo difundido no período foi o do internato de *menores*, ou os ‘internatos-prisão’”.

Um novo aspecto trazido pelo novo Código de 1979 foi a introdução da Doutrina da Situação Irregular, isto é, os menores passariam a ser tutelados pelo código sempre que se encontrassem em situação de desvio da norma estabelecida, como por exemplo, os filhos das famílias empobrecidas, vindos do interior e das periferias que não tinham condições de proporcionar a seus filhos os direitos básicos apontados na Declaração de 1959. Este é o foco do novo Código e, “[...] com isso, a palavra ‘menor’ deixa de ser um termo técnico e transforma-se numa expressão social, utilizada para fazer menção a um segmento da população infanto-juvenil, que atende a determinadas características”. (GANDINI JÚNIOR, 2006, p. 43).

Durante o Regime Militar, a reclusão de todos aqueles que ameaçassem a ordem oficial foi fruto da Política de Segurança Nacional; neste período, “o silêncio e a censura eram poderosos aliados oficiais no sentido de manter a política de internação, nas piores condições que fossem, longe dos olhos e ouvidos da população”. (RIZZINI, 2004, p. 45-46).

Contudo, Rizzini (2000, p. 73) observa que “[...] não teria longa duração desta vez a lei vigente no final da década de 1970. Novos ares inaugurariam a década de 1980, trazendo transformações significativas no campo político-social brasileiro, com importantes conseqüências para a legislação relativa à infância”. Isto porque, com o início da abertura do Regime Militar, rumo à redemocratização a partir de 1985 – com a eleição do primeiro presidente civil da república desde 1964 – as políticas para os problemas sociais avançaram rapidamente.

O principal ponto desta nova etapa das políticas para as crianças e jovens no Brasil é a inserção da chamada sociedade civil na busca e atribuições para a resolução da questão. São feitas diversas denúncias, ações, manifestações acerca da distância entre criança e “menor”, contra a prática de retirar e internar crianças oriundas de famílias pobres, bem como em relação ao fracasso da PNABEM. Assim, a própria sociedade entendeu a necessidade de se rever o papel do Estado, incluindo a ação da sociedade, dando início à chamada “era dos projetos alternativos de atendimento ao menor”. (RIZZINI, 2000; GANDINI JÚNIOR, 2006).

A década de 1980 leva a questão da institucionalização de crianças e adolescentes para outro rumo. O mote principal das discussões está no questionamento da prática da institucionalização vigente até então. Neste período toma corpo “[...] a compreensão de que o foco deveria recair sobre as causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social”. (RIZZINI, 2004, p. 47).

No entanto, não podemos deixar de apontar que mesmo com os fundamentos desta nova etapa no tratamento à criança e ao adolescente no Brasil, baseada em uma nova configuração jurídico-legal, na qual o público-alvo – a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 – passa a ser visto e respeitado enquanto sujeito de direitos, “[...] não conseguiu ainda superar os entulhos do tratamento autoritário das políticas para a área social no período militar”. (GREGORI, 2000, p. 10).

A Constituição de 1988 em seu artigo 227, que trata sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, baseado tanto na Declaração de 1959 quanto nas diversas normativas

internacionais sobre o tema³⁶, junto com diversos movimentos sociais e a organização da sociedade civil, foi um fator propulsor da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 1990, que “[...] tratará de definir, em suas disposições preliminares, a garantia de proteção integral com absoluta prioridade”. (RIZZINI, 2000, p. 79). O Estatuto toma a criança e o adolescente como possuidores da condição singular de “pessoas em desenvolvimento”, limitando formalmente, portanto, quaisquer possibilidades de arbitrariedades, abusos por parte dos responsáveis pelas medidas de reeducação, detenção, etc.

O ECA é considerado um dos mais avançados estatutos no que se refere à legislação para crianças e adolescentes. Dentre os principais pontos de novidade do Estatuto, podemos apontar a mudança na denominação do público-alvo que abole o termo “menor”, e passa a designar “criança”, como a pessoa até os doze anos incompletos, e “adolescente” a pessoa entre os doze anos completos e os dezoito anos incompletos, são considerados também – em casos específicos – aqueles entre os dezoito e os vinte e um anos incompletos. Neste sentido, há a tentativa de abolir a dicotomia histórica entre criança e “menor”, já apontada anteriormente. A denominação “delinqüente” também é abolida pelo Estatuto, sendo substituído o “delito”, por “ato infracional”.

Entretanto, no decorrer do nosso trabalho pudemos verificar a dificuldade em romper com a utilização de termos que estigmatizam os adolescentes em conflito com a lei, tanto nas entrevistas com profissionais e dirigentes da Fundação CASA de Araraquara que denominam os adolescentes de “menores” – e os próprios ex-internos entrevistados também se autodenominam “menores” – e a instituição de “FEBEM”, como em dados fornecidos no site da própria Fundação CASA que, ao divulgar uma pesquisa realizada com os funcionários, denomina como “menor” cada interno da instituição. (FUNDAÇÃO CASA, 2006a).

Um outro ponto importante é a substituição da Doutrina da Situação Irregular pela Doutrina da Proteção Integral, consagrada no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e tomada como princípio fundamental no Estatuto. Além disso, a consideração da criança e do adolescente não como pessoas a serem assistidas, mas como possuidores de direitos, também é essencial para a garantia de respeito à nova legislação (SÃO PAULO, 2004). A Doutrina da Proteção Integral sugere o respeito a todas as crianças e adolescentes enquanto pessoas em desenvolvimento.

³⁶ Nossas principais referências são os textos: Volpi (Org.) (1998) e Liberati (2002). As principais normativas nacionais e internacionais para crianças e adolescentes são: A Constituição Federal de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; A Declaração dos Direitos da Criança de 1959; As Regras de Beijing de 1985; A convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989; As Regras mínimas das Nações Unidas para a

A condição de pessoa em desenvolvimento sugere, primeiramente, que a criança e o adolescente não conhecem, inteiramente, os seus direitos, não têm condições de defendê-los e fazê-los valer de modo pleno, não sendo ainda capazes, principalmente as crianças, de suprir, por si mesmas, as suas necessidades. (LIBERATI, 2002, p. 43).

Diversos autores (CURY et al., 2000) trazem a discussão de que embora a realidade brasileira seja bem adversa, que todas as mudanças sempre representam resistência e suas práticas demoram a ser consolidadas, é muito importante que tenhamos os instrumentos qualificados para que possamos lutar pela realização de mudanças nas relações e práticas socialmente arraigadas. Neste sentido, o ECA se configura como uma dessas ferramentas.

Para Gregori (2000, p. 129), o Estatuto é uma legislação ampla sobre os direitos das crianças e adolescentes, responsável também pelos órgãos e aparelhos de atendimento da camada infanto-juvenil, incluindo as instituições de assistências aos adolescentes infratores. Assim, pode ser entendido como uma legislação moderna e não discriminatória, embora aponte que na aplicação efetiva “[...] não há indícios de que essas ações resultem em uma reintegração dessas crianças e adolescentes em um circuito de vivências e de desenvolvimento que implique um futuro com melhores perspectivas”.

Um dos principais avanços do ECA em situações específicas é a diretriz para os casos de autoria de ato infracional. A partir do Estatuto, a medida de internação só deve ser aplicada a adolescentes autores de ato infracional grave, respeitado o princípio de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. A institucionalização se dá somente como última opção e pode ocorrer apenas quando os atores são adolescentes em casos de flagrante que envolvam violência e ameaça à pessoa, podendo ser internados por um período máximo de três anos. A restrição, no caso da internação é somente ao direito de ir e vir do interno; os demais direitos devem ser respeitados. (CURY et al., 2000; RIZZINI, 2000; SÃO PAULO, 2004).

Em relação ao adolescente autor de ato infracional, Gandini Júnior (2006, p. 57) aponta que “este é um dos pontos mais importantes que tem que ser considerado com relação ao ECA, [...] uma vez que se utilizou na elaboração do mesmo parâmetros internacionais que coíbem qualquer tipo de abuso ou arbitrariedade de qualquer autoridade que seja [...]”.

O ECA traz importantes diretrizes no que tange aos autores de ato infracional que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. Em seu artigo 103, o Estatuto

considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, isto é, o ato ilícito menos importante que o crime, diferenciando-a, apenas quanto à aplicação da pena.

No que se refere à medida de privação de liberdade, Liberati (2002) entende que só será eficaz se tomada enquanto meio para recolocar o adolescente em convívio com a sociedade sob novas perspectivas. Para tanto, a medida deverá ser cumprida em estabelecimento próprio para os adolescentes, de preferência de pequeno porte, com pessoal altamente especializado.

Alguns autores que comentam e avaliam o Estatuto da Criança e do Adolescente (VOLPI, 2005; CURY et al., 2000), no que se refere à medida de privação de liberdade demonstram uma preocupação quanto à segurança e à contenção da violência nas Unidades de Internação, tratada no artigo 125. Ressaltam a importância desses dois aspectos serem pensados em relação à proteção de todos aqueles que convivem na Unidade, sejam internos, ou trabalhadores.

Para tanto, devem ser levados em conta a arquitetura e o treinamento dos funcionários para realizarem a contenção sem o uso da força e da violência, pois não se pode esquecer que espancamento e tortura são crimes e não instrumentos pedagógicos. Devem ser utilizados exclusivamente métodos não-violentos uma vez que as medidas de contenção e segurança serão adequadas se voltadas para a proteção da integridade física do adolescente no contexto de um processo de integração ao mundo real. A preocupação em relação a tais medidas deve ser constante, pois se trata de um ponto historicamente enraizado na prática de violações, principalmente se conduzidas por pessoal não preparado.

O artigo 94 do Estatuto trata das obrigações das instituições responsáveis pelos programas de internação. Aqui, é importante ressaltar fundamentalmente que dentre tais obrigações das entidades está o respeito à dignidade e a todos os direitos dos adolescentes que cumprem esta medida. Perpassam também questões referentes ao respeito da condição de pessoa em desenvolvimento dos adolescentes, avaliação do interno no máximo a cada seis meses, tempo máximo de internação de 3 anos ou o limite de 21 anos de idade, realização de atividades externas, separação por idade e porte físico, atividade pedagógica obrigatória mesmo na internação provisória, dentre outras.

Em relação às atividades pedagógicas, especificamente sobre a escolarização, Mário Volpi aponta que “é de suma importância que essa escola seja vinculada à rede formal de ensino e não seja uma escola alternativa dentro do próprio internato”. (VOLPI, 2005, p. 34).

Os artigos 15 a 18 do Estatuto tratam dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes em qualquer situação: liberdade, respeito e dignidade. Nestes pontos estão

incluídos, dentre outros, o direito à integridade física, psíquica e moral sem qualquer tratamento desumano, violento, vexatório ou constrangedor.

Sobre os castigos, Mário Volpi (2005, p.40) entende que as celas de isolamento não devem ser usadas para a repressão. Mas que, conforme as convenções e normativas internacionais, somente deve-se pensar em “[...] espaços de isolamento e reclusão exclusivamente nos casos em que há uma grave ameaça à integridade física do adolescente ou grupo. Quando este tipo de contenção for requerido, que respeite a dignidade humana”.

Discorrendo sobre as novidades trazidas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Roberto da Silva (1997, p. 71) aponta uma contradição brasileira em relação às modificações no atendimento a crianças e adolescentes. Segundo o autor, por um lado, o ECA “[...] adota posturas avançadas na legislação, acompanhando os principais avanços consagrados nos tratados e nas convenções internacionais, mas, por outro, essa mesma legislação avançada serve para mascarar e camuflar uma prática arcaica e discriminatória”. Isto porque, por mais avançadas que sejam as leis, o país ainda esbarra na dificuldade de alterar a prática do atendimento historicamente executado.

Segundo Cury (et al., 2000, p. 326-327), “o cometimento de um ato infracional não decorre simplesmente da índole má ou de um desvio moral. A maioria absoluta é reflexo da luta pela sobrevivência, abandono social, das carências e violências a que meninos e meninas pobres são submetidos”. Neste sentido, o ECA propõe superar o tratamento a crianças e adolescentes baseado em preconceito e discriminação inclusive por parte daqueles que deveriam zelar pelo cumprimento dos direitos dos menores de dezoito anos, sejam eles moradores de rua ou autores de ato infracional.

Embora seja considerada uma legislação avançada, o Estatuto, promulgado em 1990, – assim como vários direitos formalmente garantidos – ainda não teve seus princípios totalmente incorporados e implementados nos diversos setores sobre o qual dispõe. Rizzini (2000) esboça um balanço dos avanços que o ECA proporcionou efetivamente após a primeira década de vigência. O Estatuto encontrou algumas dificuldades em sua implementação, como o despreparo dos conselheiros, entraves no que se refere a crianças e adolescentes autores de ato infracional, e a própria sociedade que não aceita esses adolescentes nem no cumprimento de medida socioeducativa no convívio social, nem quando terminam o cumprimento da medida, entre outros.

“As disputas cotidianas acabam mostrando que o que existe, de fato, é uma mistura de conflitos ideológicos e institucionais, apontados pelo atendimento e cotidiano das instituições”. (GREGORI, 2000, p. 76). Outro importante ponto de avanço do ECA é a

inclusão da criança e do adolescente no paradigma dos direitos humanos, sendo conceituados a partir de então enquanto “sujeitos de direitos” e não mais como “objetos de proteção”.

Rizzini (2004) aponta a necessidade de levarmos em consideração as condições político-ideológicas que fazem com que no Brasil as proposições do ECA ainda estejam longe de serem implementadas de fato. A opção do Brasil pelas políticas neoliberais faz com que o quadro de pobreza da população não seja revertido. Um dos problemas decorrentes dessa opção, que culmina em políticas de cunho assistencialista e autoritário, é que

essa modalidade de educação, na qual o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sob relações de poder totalmente desiguais, é mantida para os pobres até a atualidade. A reclusão, na sua modalidade mais perversa e autoritária, continua vigente até hoje para as categorias consideradas ameaçadoras à sociedade, como os autores de infrações penais. (RIZZINI, 2004, p. 22).

Em relação à institucionalização de crianças no Brasil, Rizzini (2004) entende que as maiores dificuldades de implantação do ECA estão no fato de que no Brasil, as marcas enraizadas das políticas para crianças e adolescentes durante toda a história, faz com que qualquer mudança proposta ocorra de forma lenta e tímida. A centralização das políticas e ações que até então era exercida através do SAM e depois da FUNABEM passa a ser rejeitada. A partir do ECA, as discussões giram em torno da descentralização de tais políticas e atendimentos, com ênfase na negativa da institucionalização. Novamente esta discussão vem à tona “[...] mediante denúncias constantes das próprias crianças e adolescentes, bem como de educadores sociais, sobre práticas abusivas e violentas no ato de recolhimento das crianças nas ruas e dentro das instituições”. (Ibidem, p. 66). O que nos faz notar que embora avançadas, as tendências assinaladas no ECA ainda não modificaram de maneira significativa as práticas de estigmatização e discriminação relacionados à criança pobre.

A partir desta breve recuperação das legislações, códigos e instituições de atendimento à criança e adolescente no país, podemos perceber que no Brasil – em diversas esferas – por mais avançados que sejam os passos, as velhas formas convivem contraditoriamente com as novidades.

No que se refere aos adolescentes autores de ato infracional considerado grave, após julgamento acabam sendo encarcerados e sofrendo diversos tipos de abusos de todos os seus direitos delimitados pela Constituição de 1988, pelo ECA ou por qualquer outro meio que lhes garantam os direitos de cidadania. Para eles, nossa sociedade reserva algumas formas de

punição institucionalizadas para que sejam “reeducados” e “reinseridos”³⁷ socialmente quando estiverem “aptos” ao convívio social.

Ao longo da história, estas formas de punição foram diferentes, em alguns momentos mais cruéis que em outros, mas devemos salientar que ainda estamos longe de uma forma de institucionalização que realmente transforme os internos em membros de fato socialmente aceitos. Luiz Eduardo Soares (2006, p. 283) entende que “[...] a resposta punitiva da sociedade – condenando o jovem em conflito com a lei a ser dejetado social encarcerando-o na instituição em que se amontoa gente feito lixo – nega-lhe aquilo de que mais necessita: revigoramento de auto-estima [...]”.

Para Maria Lúcia Violante (1984, p. 15) depois de criar um contingente supérfluo cuja inserção no mercado de trabalho, quando ocorre, é marginal, “de modo aparentemente contraditório, o próprio sistema que produz a marginalidade cria, ao mesmo tempo, entidades que idealisticamente deveriam promover a ‘reintegração’ de suas vítimas, como se já não fizessem parte integrante do sistema”. Uma dessas entidades é a FEBEM.

Embora o ECA proponha diversas medidas de cunho socioeducativo para os adolescentes que praticam ato infracional: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação – privação de liberdade –, nos centraremos aqui em uma das medidas, aquela aplicada para adolescentes autuados em flagrante por crimes que envolvam ameaça direta à pessoa, a saber: a privação de liberdade. Para tanto, entendemos a necessidade de discorrer acerca das instituições prisionais que servem de modelo para esta medida.

³⁷ Esta é a forma utilizada comumente. Não concordamos com nenhuma das duas, pois entendemos que instituições como a Fundação CASA são instituições sociais que segregam e, portanto, fazem parte da sociedade e recebem pessoas que também fazem parte, já estando inseridas.

2 A FEBEM COMO INSTITUIÇÃO TOTAL: DISCIPLINA, ADAPTAÇÃO E ESTIGMATIZAÇÃO.

Fundada em 1973, com o nome de Pró-Menor e alterada a nomenclatura para FEBEM em 1976 a instituição foi criada com objetivo de aplicar as políticas da FUNABEM que em 1964 substituiu o SAM que havia fracassado em seus propósitos. Centradas na idéia de trabalhar os internos numa perspectiva de bem-estar e ressocialização, as Unidades estaduais da FUNABEM, conhecidas como FEBEMs, que no início eram responsáveis tanto pelas crianças e adolescentes abandonados, órfãos e de rua, como pelos chamados “delinquentes”³⁸, pouco a pouco se mostram incapazes de atingir os objetivos propostos; transformam-se em mini-prisões.

A instituição cresce e se constitui – principalmente na cidade de São Paulo e na região metropolitana – com estrutura e forma de atendimento parecidas com as dos grandes complexos penitenciários, o que reafirma a ineficácia deste modelo para a resolução do problema dos adolescentes infratores, pois ao serem tratados a partir do modelo prisional a aceitação na sociedade se torna mais difícil, facilitando a reincidência e a perpetuação da estigmatização destes jovens³⁹.

Para Roberto da Silva (1997, p. 125) a reincidência entre os adolescentes que cumpriram medida de internação na FEBEM é “[...] a forma mais clara de entender o quanto essas pessoas se tornaram dependentes da vida institucional e o quanto os seus destinos estão definitivamente traçados pelos órgãos de segurança do Estado”⁴⁰.

Embora nosso foco de pesquisa seja uma instituição modelo para cumprimento de medida de privação de liberdade para adolescentes – que no plano teórico deveria ser de cunho socioeducativo – entendemos que esta não difere em essência nem das Unidades da FEBEM que estão sendo desativadas nem das instituições prisionais que recebem adultos judicialmente condenados à prisão. Neste sentido, um retrospecto da discussão sobre as prisões é de grande valia para entendermos em que se pauta e como funciona a Fundação CASA, uma vez que instituições como estas podem ser entendidas enquanto “[...] *modo de poder de um modo de produção social*”. (EDMUNDO, 1987, p. 45, grifos do autor).

³⁸ A partir da promulgação do ECA as FEBEMs são responsáveis apenas pelos adolescentes que cometem ato infracional.

³⁹ Para um aprofundamento da questão da reincidência, ver Silva, 1997. Para a relação entre os grandes complexos penitenciários e as FEBEMs, ver Vicentin, 2005.

Para podermos entender a FEBEM de maneira mais completa, dividiremos este capítulo em duas partes. Na primeira, abordaremos questões caras às instituições totais, como o estigma, os modos de punição, disciplina e normalização, alguns pontos da discussão sobre as prisões na atualidade, rebeliões e a instituição prisional no Estado de São Paulo como modelo para as demais instituições totais, inclusive aquelas que atendem adolescentes autores de ato infracional. Na segunda parte, trataremos especificamente da FEBEM, apontando as questões políticas e sociais que permeiam suas ações, as reformas propostas e executadas desde sua fundação até atualidade. Nesta parte apresentamos e discutimos um documento que norteia as últimas reformas na Fundação e também alguns dados sobre o atendimento desta no Estado de São Paulo.

2.1 Instituições totais.

Consideramos a Fundação CASA como uma instituição total, definida por Erving Goffman (1974, p. 11)⁴¹ enquanto “[...] local de residência e trabalho na qual um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. Dentre os diversos tipos de instituições totais estão as cadeias, que, segundo o autor (1974), servem para abrigar aqueles que representam algum perigo intencional para a sociedade como um todo e que, devido ao público-alvo, não se preocupam com o atendimento ao bem-estar do interno.

Neste tipo de instituição, a vida é burocraticamente administrada a partir de uma racionalização e controle das necessidades dos internos pela organização, através de orientação, inspeção e vigilância de toda a rotina institucional.

Essas características fazem com que as instituições totais sejam consideradas por Goffman (1974, p. 22) como “[...] estufas para mudar as pessoas”. Ao se consolidarem a partir de uma relação social imposta na qual o internado não possui nenhum controle sobre sua vida, hábitos e rotina, tais instituições estremecem a relação dos internos com diversas esferas do universo extramuros, pois definem quase todos os seus direitos e deveres, desrespeitando

⁴⁰ Embora a obra de Silva (1997) trate da primeira geração de internos na FEBEM, a quem ele chama “Filhos do Governo”, pudemos notar diversos traços semelhantes ao atendimento praticado atualmente pela instituição.

freqüentemente os direitos que são garantidos a todos os seres humanos, independentemente de sua condição ou situação legal, como vimos anteriormente.

As medidas de privação de liberdade cancelam por um período de tempo determinado fundamentalmente o direito de ir e vir do sentenciado. Os demais direitos, principalmente voltados à saúde, educação, alimentação, lazer, tratamento digno, sem maus tratos físicos nem tortura devem ser respeitados pelas instituições. Muitas vezes, é através do modelo disciplinar por elas adotado que ocorrem desrespeitos a um leque de direitos legalmente garantidos. Neste sentido, Maria Cristina Vicentin (2005) aponta que neste tipo de instituição os internos acabam vivendo situações de intensa desproteção, tendo que, cada vez mais assegurar seus próprios métodos de defesa.

Em relação à história destas instituições, mais especificamente das prisões, o estudo de Michel Foucault (1987)⁴² sobre o esquema prisional moderno⁴³ é de extrema relevância para o presente trabalho. Para Roberto da Silva (1997, p.149), Michel Foucault “[...] tem o mérito de ter delineado o percurso histórico do caráter instrumental e ideológico atribuído à delinquência, à criminalidade, à prisão, denunciando as estratégias pelas quais elas se tornam úteis ao capital e aos grupos que exercem o poder político”.

Marcos César Alvarez (2006) nos ensina que o estudo apresentado em **Vigiar e Punir** é fruto da participação de Michel Foucault no *Groupe d'Information sur les Prisons* (GIP), cujo um dos objetivos era “[...] mostrar que a prisão em si mesma seria um lugar por excelência de exercício do poder e, logo, de luta política”. (ALVAREZ, 2006, p. 50). Para tanto, o grupo considerava fundamental a aquisição de informações sobre a prisão que acabou sendo feita a partir de testemunhos escritos em sua maioria pelos presidiários. Na mesma direção, Maria Cristina Vicentin (2005, p. 275) aponta que nos trabalhos do autor francês

[...] os umbrais de intolerância de uma sociedade sempre mereceram grande atenção, tanto do ponto de vista da reflexão histórica, quanto da análise política, pois não se trata simplesmente de “sensibilidade”, mas também de resistência, de capacidade de recusa e de vontade de luta.

⁴¹ Embora nesta obra o autor faça um estudo sobre um hospital psiquiátrico, aponta que o mesmo modelo vale para as prisões e conventos.

⁴² Utilizamos o trabalho de Michel Foucault como apoio para nossas considerações, tomando a liberdade de trazê-lo para a atualidade brasileira. Segundo Philippe Artières (2006, p. 22) o que interessava a Foucault “[...] não eram as marcas que mostravam ‘como’ ele tinha escrito seus livros e sim, como os usuários de seus livros tinham deles se apropriado, como tinham trabalhado com eles, como os tinham utilizado em sua luta, etc.”.

⁴³ Embora formalmente a Fundação CASA não seja considerada uma instituição prisional, entendemos que, em muitos aspectos, sua estrutura bem como suas práticas tornam possível tal aproximação (da CASA com a Cadeia), isto posto, é como tal que a trataremos neste estudo.

Em **Vigiar e Punir** (1987), Foucault faz uma análise da progressiva passagem das formas de punição através da violência física (suplícios) para as formas de vigilância pelas quais toda a vida do apenado é regulada (prisão) desde o século XVII até o século XX.⁴⁴ Nesta passagem, a violência passa a ser um aspecto simbólico, inculcado na consciência de cada indivíduo sentenciado, ou seja, o corpo deixa de ser o alvo principal do castigo penal.

A passagem dos suplícios, com seus rituais de ostentação, com sua arte misturada à cerimônia do sofrimento, às penas de prisões enterradas em arquiteturas maciças e guardadas pelo segredo das repartições, não é a passagem a uma penalidade indiferenciada, abstrata e confusa; é a passagem de uma arte de punir a outra, não menos científica que ela. (FOUCAULT, 1987, p. 215).

Nesta mudança, o essencial passa a ser corrigir e reeducar. As transformações nas formas de castigo àqueles que desobedecem as regras socialmente impostas variam conforme o modelo social vigente. Ou seja, se até o século XVII os criminosos eram considerados socialmente inúteis, podendo ter como pena essencialmente os castigos físicos na maioria das vezes semelhantes ao mal causado à vítima, a partir do século seguinte a punição destes sujeitos visa a sua utilização para a reprodução do modo de produção capitalista. Assim, são criadas as prisões e formas de correção que apontam não mais para o castigo físico e a morte corpórea dos criminosos, mas às atividades que possam treiná-los e qualificá-los para a produção fabril em expansão no período. Já no século XIX as punições são aplicadas com a máxima distância entre o crime a ser sancionado e a pena dada pelo poder público.

Isto se deve também ao fato de que na França do século XVIII, no período posterior à Revolução de 1789, a discussão sobre os direitos humanos eclode, de forma que diversos setores passam a cobrar a humanização das penas. Impõe-se a necessidade de substituição dos suplícios por formas punitivas que eliminassem o caráter arbitrário da punição, que até então era responsabilidade do rei.

A partir da consolidação da burguesia no poder “o que vai se definindo não é tanto um respeito novo pela humanidade dos condenados [...] quanto uma tendência para uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente para uma vigilância penal mais atenta do corpo social”. (FOUCAULT, 1987, p. 66). É o início das propostas de reforma no sistema jurídico e penal não para novas formas de punir, mas principalmente como meio de descentralizar o poder de julgamento e punição; é a necessidade de instaurar uma nova “economia” do poder,

⁴⁴ Mesmo tratando da especificidade da França, entendemos que podemos trazer a análise de Foucault também para as instituições prisionais brasileiras.

que dê conta das exigências do sistema capitalista, pois se até então os corpos dos condenados se tornavam coisa do rei, agora eles se tornarão um bem social, úteis ao sistema. Para tanto, devem ser criadas formas de punição que inibam a repetição do crime no todo social.

Todavia tais transformações não conseguiram se consolidar puramente, isto é, o fato de a pena não mais estar centrada no corpo – mas na perda de direitos, no caso das prisões – não faz com que as novas formas de punição sejam bem sucedidas sozinhas. Segundo Foucault (1987, p. 18) “[...] castigos como trabalhos forçados ou prisão [...] nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra”. É o que podemos ver também na instituição por nós analisada, onde, mesmo que no plano formal deva ser desenvolvido o trabalho de “reeducação”, ocorrem diversas formas de punição física em relação aos internos, como apontaremos no terceiro capítulo.⁴⁵

Neste período de mudanças, a prisão como pena é uma das possibilidades: não a única, tampouco a mais importante. A preocupação é encontrar formas de punição que inibam a criminalidade no todo social e, neste sentido, por ser uma instituição fechada, a prisão não teria grande eficácia enquanto exemplo das consequências de um ato socialmente condenado⁴⁶. No entanto, em pouco tempo, este ideário sobre a prisão se enfraquece e esta se torna a forma mais comum das punições possíveis, até os dias atuais. É planejada “[...] uma grande arquitetura fechada, complexa e hierarquizada que se integra no próprio corpo do aparelho do Estado. Uma mentalidade totalmente diferente, uma física do poder totalmente diferente, uma maneira de investir no corpo do homem totalmente diferente”. (FOUCAULT, 1987, p. 95-96).

Neste aspecto, a prisão passa a ser o espaço entre o mundo da criminalidade e o restante da sociedade, e se torna o local apropriado às transformações necessárias para que o indivíduo retorne ao convívio social teoricamente reeducado. A prisão se torna, portanto, um aparelho administrativo com o objetivo de modificar os condenados em seu foro mais íntimo. Segundo Sérgio Adorno (2006, p. 214) “a prisão é uma máquina de produzir ‘corpos dóceis’ – economicamente produtivos e politicamente neutralizados em sua capacidade de revolta e resistência”.

⁴⁵ Para Maria Cristina Vicentin (2005) a violência institucional tem diversos modos de operação, para além da repressão física e das humilhações. Tais modos são percebidos pelos internos principalmente quando são envolvidos em uma ação que favoreça o emprego da força física.

⁴⁶ Segundo Sérgio Adorno (2006, p. 213) “os reformistas elegeram a deportação, as multas, o banimento como as sanções mais ajustadas à nova economia punitiva”.

Em relação aos seus resultados, Roberto da Silva (1997, p. 176) aponta que “os efeitos mais duradouros do processo de institucionalização são os danos causados à constituição da identidade, a afirmação do ‘estigma’, a incorporação do sentimento de inferioridade e a redução significativa da auto-estima”.

Para aqueles que passam algum período de suas vidas em instituições totais, além das consequências que estas formas trazem aos internos, temos também a estigmatização, principalmente ao retornarem ao convívio social e que levarão para o resto de suas vidas.

Utilizamos o conceito de *estigma* empregado por Erving Goffman (1978, p. 7) definido como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. O estigma compreende desde os sinais corporais como marcas ou defeitos físicos até a forma preconceituosa de tratar o desvio. Esta última forma, bem presente em nossa sociedade, aparece principalmente quando os atributos de determinado indivíduo são demasiadamente depreciativos em relação à nossa pré-concepção sobre eles, o que ocorre com os ex-internos da Fundação CASA.

Uma das perspectivas do estigma é a criação do indivíduo desacreditável, ou seja, a produção de “marcas” que não são conhecidas nem imediatamente perceptíveis, mas podem causar discriminação assim que descobertas. É o caso dos adolescentes que cumprem medida de internação na Fundação CASA e que, quando saem, assim que são identificados como “ex-internos” sofrem diversos preconceitos na escola, no bairro, nos locais públicos, na hora de conseguir um emprego, dentre outras situações.

Conforme sugere Goffman (1978), nestes momentos os estigmatizados criam formas de encobrir o estigma a fim de retomarem a vida social da qual foram privados no período de internação. Esses encobrimentos são auxiliados pelas informações que cada sujeito presta aos demais. Este ajustamento se dá, essencialmente, pela ciência de quais informações e a quem ele pode passá-las para que seu estigma fique restrito a um pequeno círculo de pessoas, sem maiores prejuízos à sua vida em sociedade.

Segundo Goffman (1978, p. 11) a sociedade “[...] estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Os indivíduos considerados normais seriam aqueles que não se afastam negativamente das expectativas socialmente impostas.

Na atualidade, com a exacerbação do individualismo, essa distinção entre o que é e o que não é normal pode culminar na culpabilidade de cada indivíduo em particular sobre seus fracassos. Assim, todos tentam uma identificação com o modelo vigente e, percebendo a disparidade entre o padrão e si próprio, pode surgir a vergonha de si e de sua condição, sendo

mais vulnerável a sentir-se culpado por seu desvio, sem perceber a influência do contexto social nesse processo.

Neste sentido, os estigmas ocorrem quando “[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”. (GOFFMAN, 1978, p. 14). O estigmatizado pode tentar corrigir o seu defeito, mas se essa tática não surtir o resultado por ele esperado, poderá utilizar sua condição para justificar o fracasso em seus objetivos e conquistas.

Essa tensão entre o normal e o desvio fica clara nos momentos em que os estigmatizados e os considerados normais se encontram num mesmo local, participam de uma mesma conversa. Nesses casos, na tentativa de não passar por “desviante”, o estigmatizado pode se antecipar, respondendo através de uma postura defensiva.

A trajetória do estigmatizado culmina em ajustamentos pessoais. Esse percurso ocorre em duas etapas: a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais e percebe que possui um estigma particular e as conseqüências de possuí-lo. Isso ocorre, por exemplo, na experiência da internação que por muitos é considerada como um momento de crise em que o sujeito pode refletir sobre si mesmo e sua vida, buscando compreender e direcionar sua atividade para aquilo que realmente quer para sua vida ulterior. Contudo,

nos muitos casos em que a estigmatização dos indivíduos está associada com sua admissão a uma instituição de custódia, como uma prisão [...] a maior parte do que ela aprende sobre seu estigma ser-lhe-á transmitido durante o prolongado contato íntimo com aqueles que irão transformar-se em seus companheiros de infortúnio. (GOFFMAN, 1978, p. 46).

Devido à manipulação social do estigma para criar estereótipos tanto em relação à normalidade como sobre o que é bom ou não para a reputação na sociedade, cujo propósito último é o controle social, a descoberta do estigma, para a vida do possuidor “[...] prejudica não só a situação social corrente, mas ainda as relações sociais estabelecidas; não apenas a imagem corrente que as outras pessoas têm dele mas também a que terão no futuro; não só as aparências, mas ainda a reputação”. (GOFFMAN, 1978, p. 76). Nestas ocasiões o esforço para esconder ou consertar o estigma se torna parte da identidade pessoal.

Em relação aos desvios Goffman (1978) alerta para aquelas formas em que a conduta desviante expressa a recusa voluntária e aberta ao lugar social que lhes é destinado. Neste sentido, não podemos conceber os desvios como anormalidade e sim nos atentarmos ao fato

de que muitas vezes eles são respostas às condições de vida que algumas pessoas – ou grupos – não aceitam para si.

Nesta relação entre norma e desvio social podemos notar que os papéis tanto dos normais como dos desviantes são apenas recortes do mesmo tecido social. O desvio faz parte da sociedade, assim como as instituições que servem para controlá-lo. A estigmatização funciona então, como um meio de controle social formal. Assim,

[...] o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e algumas fases da vida. [...] E já que aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto. (GOFFMAN, 1978, p. 148-149).

Aqueles que são reconhecidos pelo estigma vêem, muitas vezes, suas qualidades serem ignoradas. No caso do adolescente infrator, sempre será “desacreditável” como alguém que conseguirá prover sua vida por meios socialmente aceitos: ele sempre será um “ex-interno”. Alguns autores (EDMUNDO, 1987; VOLPI, 2005) apontam que em relação à denominação dos adolescentes que cometem ato infracional, ou mesmo dos adultos detidos por crimes que cometeram, ainda prevalecem as formas estigmatizantes tanto nos meios de comunicação, na opinião pública e também entre aqueles que trabalham nas instituições de privação de liberdade.

Além da estigmatização, estes adolescentes internados também se deparam e têm de enfrentar, no interior da instituição, torturas, castigos e maus tratos que, embora tenham sido abolidos das leis e regulamentos, nunca deixaram de fazer parte do cotidiano das instituições que abrigam adolescentes em conflito com a lei (RIZZINI, 2004).

Do lado de dentro do muro, a vida é organizada, repartida e controlada racionalmente, nem um minuto é ocioso, pois o que se procura

[...] não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele e que ele deve deixar funcionar automaticamente em torno dele. (FOUCAULT, 1987, p. 106).

Este aspecto da vida institucional racionalmente organizada a fim de manter os internos ocupados todo o tempo, através de um rigoroso esquema de disciplina é algo que ocorre também na Fundação CASA de Araraquara, conforme veremos na análise das entrevistas.

O corpo como objeto e alvo de poder é utilizado em algumas esferas sociais que exigem disciplina e controle, como por exemplo, as instituições totais. Um corpo é dócil quando pode ser utilizado, aperfeiçoado e transformado para as necessidades sociais vigentes, a partir de uma coerção sem folga. Segundo Carlos José Martins (2006, p. 184) a tecnologia política do corpo “[...] é difusa, não está localizada, nem se exerce em uma única instituição e aparelho estatal. No entanto, é por eles utilizada e valorizada”⁴⁷.

A fabricação dos corpos dóceis se dá pelo que Foucault (1987, p. 163) denomina “disciplinas” realizadas por um dispositivo disciplinar representado por um

[...] espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua [...].

Este dispositivo tem como objetivo a distribuição dos corpos no espaço a partir de técnicas como as filas – ou como veremos na análise das entrevistas, a “formação” – que contribuem para a segmentação de um espaço que ao mesmo tempo se torna um complexo funcional e hierárquico, que transforma as multidões em multiplicidades organizadas visando à constituição de um aparelho forte e eficiente.

As instituições totais, ao promoverem a divisão dos indivíduos, possibilitam um refinamento da disciplina e da organização do controle no espaço confuso do internamento. A sanção penal deverá ter por objeto “[...] não um sujeito de direito tido como responsável, mas um elemento correlativo de uma técnica que consiste em pôr de lado os indivíduos perigosos, em cuidar dos que são sensíveis à sanção penal, para curá-los ou readaptá-los”. (FOUCAULT, 2002, p. 31).

Para que este sistema funcione, o controle rígido da atividade cotidiana de cada internado é fundamental: a regulamentação de horários, a elaboração temporal do ato que faz a correlação entre corpo e gestos, a articulação corpo-objeto, a utilização exaustiva do tempo

⁴⁷ Foucault parte do princípio de que o poder é regido e exercido numa microfísica, ou seja, não se encontra concentrado em um único lugar ou instituição; está espalhado no corpo social e se exerce em diversos sentidos, não somente de “cima para baixo”. Esta questão é bem discutida em FOUCAULT (2004).

no interior destas instituições prisionais, entre outros mecanismos. Um dos elementos principais neste modelo é o exercício, pois é a partir de sua prática que se impõem aos apenados atividades que são concomitantemente repetitivas e diferentes. Na Fundação CASA de Araraquara, tais atividades ocorrem diariamente tanto com os exercícios físicos e esportivos – chamados de “tempo livre” – quanto com a realização de oficinas pedagógicas, culturais e profissionalizantes.

No interior dessas instituições, “[...] a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado”. (FOUCAULT, 1987, p. 140). A função deste poder disciplinar é adestrar os corpos no intuito de se apropriar de forma total de sua utilidade e seu sucesso depende da vigilância hierárquica (através da arquitetura) e da normalização (através dos privilégios), que assumem um duplo papel: marcar os desvios e hierarquias, mas também castigar e recompensar.

Tal forma de adestramento se completa com os exames ou relatórios de conduta e comportamento dos apenados que se consolidam como um poder organizado de grande eficácia⁴⁸. Para Marcos César Alvarez (2006, p. 55) o exame é caracterizado como “[...] uma técnica de controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir ininterruptamente os indivíduos que são alvo do poder disciplinar”. Encontramos este modelo na Fundação CASA, segundo a qual, o relatório de cada interno é essencial para o acompanhamento da medida socioeducativa e para o resultado positivo do tratamento lá oferecido, além de ser levado em conta também para a distribuição das recompensas e privilégios.

A produção dos corpos dóceis a partir da disciplina só pode se concretizar com a normalização. Segundo Michel Foucault (2002, p. 62), a norma “[...] não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. [...] é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”.

Em relação à normalização, Georges Canguilhem (1995, p. 210-211) aponta que

[...] a normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, do transporte de pessoas e de mercadorias é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinadas sociedades históricas, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, como aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos.

Podemos entender o funcionamento do conceito de normalização no todo social a partir da designação de padrões de comportamento que possibilitam a segregação dos desviantes em espaços “fora” da sociedade, mas que em nenhum momento deixam de fazer parte dela: as prisões, os manicômios, etc. Para Foucault (1987, p. 251), “a rede carcerária em suas formas concentradas ou disseminadas, com seus sistemas de inserção, distribuição, vigilância, observação, foi o grande apoio, na sociedade moderna, do poder normalizador”. E, para cumprir esse papel social, as instituições totais somente funcionam com base em regras de condutas e rotina que visam a padronização do comportamento dos internos.

A norma é o elemento que transita entre a disciplina e a regulamentação; ela permite a coexistência de ambas as formas possibilitando uma rede de poder que perpassa tanto o corpo como a vida. A necessidade de eliminação do anormal, do desvio é colocada a fim de purificar e equilibrar a sociedade, por exemplo, com a retirada destes do convívio social através do encarceramento⁴⁹.

Segundo Violante (1984) é a partir da rotulação de “desvios” para a manifestação da marginalidade dos adolescentes através do ato infracional – como se eles não integrassem a sociedade – que o Estado passa a justificar a necessidade de corrigi-los ao invés de combater as causas estruturais que levam a tais comportamentos. Assim sendo, nos é passada a idéia de que cabe às instituições como a Fundação CASA serem mediadoras entre a realidade social e aqueles que estariam à sua margem, reintegrando-os à sociedade, pois “ao modo dominante de considerar a marginalidade corresponde o modo dominante de pretender controlá-la através da ação sobre seus jovens herdeiros, a fim de acomodá-los às suas condições marginais de sobrevivência”. (VIOLANTE, 1984, p. 64).

O modelo punitivo moderno seria fruto do desenvolvimento do que Foucault (1987) chama de *sociedade disciplinar*, pautada na inversão funcional das disciplinas, que passa de neutralizadora dos perigos, à possibilidade de aumento da utilidade possível dos indivíduos; pela decomposição das formas de disciplinarização maciças e compactas em processos de controle flexíveis, transferíveis e facilmente adaptáveis; pela estatização dos mecanismos disciplinares a partir de um sistema policial. Tal modelo resulta de uma gama de processos históricos, econômicos, jurídicos, políticos, científicos, que acabam por “exigir” uma nova forma de lidar com as especificidades humanas.

⁴⁸ Não podemos perder de vista que para Michel Foucault (2004), um dos principais aspectos das instituições totais é a possibilidade da obtenção de “saberes” e conseqüentemente de “poderes” em relação ao interno daí a importância dos relatórios como forma de registrar as informações que possam produzir “saberes”.

Partindo da noção de sociedade disciplinar, e pensando no uso da força de trabalho humana pelo sistema capitalista Foucault (1987, p. 182) aponta que

[...] a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximalizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas.

O desenvolvimento técnico e científico possibilitou o aprimoramento das tecnologias disciplinares em relação à adequação destas ao modelo vigente. Assim, a velha forma de inquérito e tortura teria sido substituída pela pena moderna e suas derivações como, por exemplo, a punição que sirva de correção normalizadora. No intuito de aprimorar tais formas de disciplina voltadas para o poder e controle social, a prisão é criada antes mesmo que a detenção fosse escolhida como forma de punição por excelência. As prisões se constituem por meio de apropriação de mecanismos coercitivos já utilizados em outras instâncias sociais. É, portanto, a forma pela qual, através de um trabalho preciso sobre os corpos dos condenados, é possível torná-los dóceis e úteis às novas demandas sociais, econômicas e políticas.

Criticando este modelo, Foucault (1987, p. 196) assinala que mesmo que se tenha tornado a principal forma de punição na sociedade moderna, “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E, entretanto não vemos o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não podemos abrir mão”. Sua adesão e consolidação como meio de disciplina foi possibilitada por dois motivos: ela priva o indivíduo de sua liberdade numa sociedade em que esta é um bem e um direito inalienável; ela é vista e justificada como meio de transformar os indivíduos. Para Fernando Salla (2006, p. 46)⁵⁰

a pena de prisão representou um importante papel no mundo moderno. Sob o impulso das idéias iluministas, as penas de um modo geral se revestiram de um caráter retributivo, igualitário, abandonando cada vez mais as

⁴⁹ Vemos essa situação com os hospitais psiquiátricos, as cadeias, os asilos, as clínicas para dependentes químicos etc, que normalmente estão localizados fora da cidade, nas estradas de acesso ou bairros afastados, talvez para produzir a sensação de que essas pessoas estão realmente “fora” da sociedade.

⁵⁰ Em seu trabalho sobre a história das prisões, Fernando Salla (2006) trata da história das prisões em São Paulo, uma vez que é nesta cidade que se constituem os modelos a serem implementados no país. Embora trate do período entre 1822 e 1940 em muito contribui para nosso trabalho, uma vez que temos no sistema prisional a matriz para as demais instituições de controle social. O autor aponta que entre os domínios “[...] das leis e das idéias e o das práticas vividas no cotidiano das prisões, existe uma grande distância” (Ibidem, p. 29). Percebemos também como o Brasil se afina aos discursos mundiais sobre as penas e instituições prisionais.

práticas sanguinárias de uma justiça arbitrária e despojada muitas vezes de um corpo legal balizador de sua ação. Neste sentido, o encarceramento ganhou destaque, desde o início do século XIX, por se constituir em pena que confiscava a liberdade, o “bem” ao qual todos os indivíduos, elevados à condição de cidadãos, tinham o direito. Enquanto na Europa a pena de prisão passou a ser empregada simultaneamente à ampliação dos direitos do indivíduo como cidadão, esta mesma pena começou a ser utilizada no Brasil quando ainda conservava uma estrutura social cindida pelo escravismo e pelas diferenças e distâncias no acesso dos indivíduos à lei.

A prisão é a “detenção legal” encarregada de suplemento corretivo visando à manutenção da “ordem social”. Algumas de suas principais características são: o isolamento; a solidão (que é justificada enquanto positiva para a reflexão) que possibilita a submissão; o trabalho ou oficinas (vistos como agentes de transformação). Sendo consenso que este modelo não seja a solução adequada, mas única que se mostrou viável, os movimentos de reforma da prisão são contemporâneos de sua consolidação como forma hegemônica. E estas questões se arrastam até a atualidade, quando vemos diversas discussões a respeito da política de encarceramento em massa⁵¹, do sistema prisional, das instituições para adolescentes infratores, entre outras.

Segundo Violante (1984, p.161) uma das funções ideológicas da institucionalização do adolescente é contribuir para a aquisição da identidade necessária a fim de que este sobreviva à condição que a sociedade lhe reservará quando for “reinserido”. Espera-se, portanto, “[...] que ele reconheça seu lugar na sociedade de classes, a partir do reconhecimento de seu lugar na instituição”. Ou seja, que este público aceite sua posição de dominado, adaptando-se às condições de sua sobrevivência, nem que seja por medo de ser preso novamente.

Para Fernando Salla (2006, p. 336) “certamente, há uma estreita correspondência entre o lugar que a questão penitenciária ocupa hoje na vida política nacional, ou seja, nos mais esquecidos e labirínticos porões da administração pública, e os cenários horripilantes que exibem nossas prisões”.

Na atualidade ainda acompanhamos discussões e discursos referentes à reforma das prisões para que possam atingir seu ideal⁵². Talvez falte na maioria desses debates o aprofundamento da discussão de que em nenhum momento esta instituição deixou de cumprir seu papel: o de produzir e reproduzir indivíduos socialmente necessários e, se hoje a segregação na prisão fabrica “excluídos” é por que estes são reconhecidamente necessários à

⁵¹ Essa questão não se apresenta somente no sistema penitenciário brasileiro. Para uma discussão sobre o tema, principalmente nos EUA, ver Wacquant, 2001.

reprodução do sistema capitalista baseado na distinção de classe, segregação, individualização. E, neste sentido,

se tal é a situação, a prisão, ao aparentemente “fracassar”, não erra seu objetivo; ao contrário, ela o atinge na medida em que suscita no meio das outras uma forma particular de ilegalidade, que ela permite separar, pôr em plena luz e organizar como um meio relativamente fechado mas penetrável. (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Se este é o papel da prisão, concordamos com Foucault (1987, p. 222) que a taxa de criminalidade, ao contrário de diminuir, pode até aumentar, pois a prisão “[...] em vez de devolver à liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população delinquentes perigosos [...]” fabricados pelo tipo de existência que faz os detentos levarem. E, por isso mesmo, ao voltarem ao convívio extramuros se deparam muitas vezes junto ao estigma de “ex-FEBEM” ou “ex-presidiário” com a impossibilidade de encontrar trabalho, um dos fatores mais freqüentes da reincidência, como foi apontado também por nossos entrevistados em relação à Fundação CASA.

Ao falar destas instituições totais para adolescentes, Luiz Eduardo Soares (2004) assinala que tais locais provocam a morte simbólica e moral do interno e, com esta prática se dá a partida no círculo vicioso da violência e da intolerância cujo desfecho é previsível: a reincidência. Segundo Roberto da Silva (1997, p. 145)

[...] o ex-menor, o delinqüente contumaz ou o ex-presidiário que queiram levar a sério uma proposta de (re)inclusão social, terão imensas dificuldades para dominar e para manipular convenientemente o novo código que lhe estará sendo proposto, que poderá resultar até mesmo no seu fracasso e no agravamento de sua situação de exclusão, o que significará para ele a reincidência e a imersão irremediável no universo que lhe é mais familiar e no qual ele domina as regras de conduta.

Para Roberto da Silva (1997, p.147) as instituições prisionais têm na reincidência e na multireincidência, tanto o aprimoramento do potencial delinquencial como o fator gerador da insegurança social e da tensão permanente. Por isso podem ser chamadas de “escolas do crime”, pois no interior delas “[...] instituiu-se uma contracultura, cujos valores, símbolos e representações concorrem para a construção de identidades institucionais que são, sobretudo, negativas, criminosas”.

⁵² Embora na atualidade exista uma intensa discussão sobre penas alternativas à prisão, como consta no próprio ECA, não entraremos neste debate, por nosso foco de pesquisa e análise ser uma instituição total. Ver, Livianu (Org.), 2006; Goulart; Oliveira e Silva, 2002.

Devemos levar em conta a distinção entre “infrator” e “delinqüente” feita por Foucault (1987), a partir da qual o infrator e seu ato são julgados e sentenciados pelo judiciário; já a prisão fabrica o delinqüente ao julgar e punir no interior da instituição mais o indivíduo que seu ato. Todavia, a delinqüência fabricada no interior das instituições prisionais é socialmente vista como um desvio patológico, devendo ser tratado, normalmente pela prisão. O autor entende neste movimento aparentemente contraditório a vantagem de que a legitimação da criação de uma certa delinqüência no interior da prisão permite que esta nova forma de ilegalidade possa ser conhecida e controlada institucionalmente⁵³.

A possibilidade de ocorrência deste fenômeno, segundo Foucault (1987, p. 234), está na existência e legitimidade do controle policial, uma vez que este “[...] fornece à prisão os infratores que esta transforma em delinqüentes, alvo e auxiliares dos controles policiais que regularmente mandam alguns deles de volta à prisão”. E, para o sucesso deste movimento, não podemos esquecer o papel da mídia que, ao recorrer ao discurso do enrijecimento das punições como forma de acabar com a criminalidade possibilita a aceitação e a conformação dos controles e vigilâncias sociais cada vez mais fortes⁵⁴. Em consequência, vemos a naturalização e a legitimação tanto do poder de punir quanto da aceitação de ser punido. Sobre este ponto a análise das representações sociais dos entrevistados nos trará importantes contribuições.

As técnicas de disciplina das quais falamos até o momento foram hegemônicas até a metade do século XVIII quando é desenvolvida uma nova, que não se pauta mais na disciplina, embora não a exclua. Esta nova forma, que não se pauta mais no corpo humano, mas nas populações, Foucault (2000) denomina *biopolítica* e *biopoder* da espécie humana⁵⁵. Trata-se, não mais de modificar e interferir em fenômenos específicos, mas sim de intervir nas determinações de tais acontecimentos, estabelecendo mecanismos de regulamentação em prol do equilíbrio social. Neste sentido, a partir da criação do *biopoder*, também as formas da vida e das relações pessoais passam a ser alvo dos diversos mecanismos de controle que se espalham pelo todo social.

José Carlos Bruni (2006) aponta que para Michel Foucault, é a partir da exclusão – entendida como o lugar mais fundo da sujeição – que se podem reconstituir, dentre outros, os processos de estigmatização, discriminação, marginalização e confinamento, operando no

⁵³ De modo a tornar o comportamento dócil e conhecido – mais uma forma de obtenção de saberes em relação aos membros de uma determinada instituição total.

⁵⁴ Vemos este debate, por exemplo, em relação à discussão sobre a maioria penal e a pena de morte.

⁵⁵ O biopoder “é uma tecnologia que visa não o treinamento individual, mas, o equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos”. (FOUCAULT, 2000, p. 297).

nível da percepção, do espaço e das instituições sociais. Neste processo, o resultado é “[...] o silêncio dos sujeitados, silêncio que é o primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito aquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada”. (BRUNI, 2006, p. 35). Desta forma, Foucault se recusa a ser “representante” das vítimas das opressões que estuda.

É neste mesmo sentido, de não contribuir para o silêncio dos sujeitos que trabalhamos, que optamos pela realização de entrevistas e pela análise das representações nelas contidas. Além disso, entendemos que as entrevistas podem nos dar subsídios maiores em relação ao real cotidiano institucional, apontando as contradições entre teoria e prática, uma vez que “através da análise do discurso e das práticas institucionais, podem-se aprofundar os efeitos político-ideológicos que no capitalismo têm sido: formar, controlar, reprimir, como forma de afirmação e manutenção do poder”. (EDMUNDO, 1987, p. 59).

Essas medidas punitivas têm estreita relação com o controle social e as disputas de poder na sociedade capitalista em que tudo deve ser controlado para que a ordem hegemônica não seja ameaçada, tanto no que tange ao poder econômico e político quanto às imposições de modo de vida, cultura e costumes do mundo burguês como modelo a ser seguido, como vimos no primeiro capítulo.

É neste contexto que devemos pensar as instituições prisionais: instituições criadas e conservadas no intuito de manter vigiados e afastados da sociedade como um todo, aqueles que se desviam da norma estabelecida pelo poder vigente, em outras palavras, controlar o tempo e o espaço para esvaziar o presente de toda sua intensidade e possibilidade de alteração. Daí a construção de presídios em lugares afastados das cidades – o que ocorre também em Araraquara⁵⁶ –, numa tentativa simbólica de separar os desvios do resto do corpo social, tentando mostrar que estas pessoas não fazem parte da sociedade. Assim, o universo carcerário “[...] pode ser compreendido como o símbolo de uma sociedade perfeita, pois o isolamento, o encarceramento, que favorece a relação vertical e proíbe o que é do plano da lateralidade, suprimem desse fato toda desordem e toda efervescência”. (MAFFESOLI, 1987, p. 23-24).

Para Vera Malaguti Batista (2006, p. 37) “a história da configuração do poder punitivo para a neutralização da conflitividade social estaria associada à formação do Estado e ao processo de acumulação de capital”. A elaboração e construção do sistema penal estão

⁵⁶ O que ocorre tanto com o presídio, como com a Fundação CASA e com instituições destinadas a pessoas com deficiência mental e dependência química. Em Araraquara a Fundação CASA fica na estrada que liga Araraquara à cidade de Ribeirão Preto.

relacionadas tanto à realidade econômica e social como às relações de força do sistema capitalista. Assim, se até o século XVIII a prisão tem como função o controle e a diferenciação das ilegalidades para neutralizar a força da multidão, hoje com a hegemonia do neoliberalismo a gestão da população miserável se dá pela criminalização da pobreza.

Não podemos perder de vista que na atualidade, mesmo com novas formas de controle e repressão, a prisão e suas práticas continuam sendo aparatos muito utilizados pelo Estado na contenção daqueles que teoricamente representam – ou possam representar – algum perigo para a ordem vigente. No que tange às instituições para adolescentes infratores, mesmo com o disposto no ECA que prevê a internação como a última medida, em casos de flagrante de infrações que envolvam violência e ameaça à pessoa, ou quando todas as outras formas de resolver a questão já tentadas não se mostraram eficientes, vemos o crescimento contínuo do número de instituições, o que contribui para pensarmos que na atualidade, “[...] a prisão parece ser o principal projeto para a juventude popular”. (BATISTA, 2006, p. 41)⁵⁷.

Este panorama contraria o que Gaudêncio Frigotto (2004), apresenta como as táticas para resolver o problema da juventude. Para o autor devem ser definidas políticas públicas para a juventude, principalmente aos jovens de periferia que se tornam alvos mais fáceis da mendicância, do tráfico de drogas e da prostituição. Contudo, conforme ocorre na atualidade, “o pior tipo de política, neste particular, é reduzir tal problema a uma questão policial ou ao confinamento em instituições do tipo das FEBEMs. Num e noutro caso amplia-se a degradação” (Ibidem, p. 210). Neste sentido, a internação deveria ser somente em última instância⁵⁸ uma vez que suas condições dificultam retornos positivos no que tange aos internos se não queremos vinculá-los posteriormente à população carcerária.

As práticas punitivas autoritárias praticadas na atualidade estão sedimentadas na democracia moderna e, assim, para consertar o sistema carcerário “[...] prescreve-se a importação do modelo norte-americano de encarceramento em massa, em que estratos populacionais inteiros têm sido aprisionados, no bojo de todo um cortejo de autênticas conquistas civilizatórias”. (MINHOTO, 2006, p. 34).

Embora seja na atualidade a principal forma de responder ao ato ilícito, a pena de prisão demonstra-se desde sempre, inadequada à “ressocialização”, “reeducação” e em consequência à “reinserção” dos infratores. Uma vez que essas instituições atacam apenas as

⁵⁷ Segundo dados da Fundação CASA, há um programa que prevê a construção de 57 Unidades com capacidade reduzida de 56 internos (40 na UI e 16 na UIP), só no interior do Estado de São Paulo – destas, 25 já estão funcionando. (FUNDAÇÃO CASA, 2008a).

⁵⁸ Conforme reportagem de Cláudio Dias (2008) para o jornal de Araraquara “Tribuna Impressa”, o número de adolescentes primários internados na Fundação CASA de Araraquara vem crescendo ano a ano.

consequências do ato infracional e não suas causas, sua ação se mostra muito mais ligada à adaptação de cada um dos adolescentes internados aos padrões de normalidade socialmente aceitos do que à idéia de resgatar em cada um deles a auto-estima e apresentá-los às possibilidades de outra forma de vida que lhes foram socialmente usurpadas. Neste sentido, o adolescente é considerado ressocializado quando se adapta comportadamente às determinações institucionais.

Segundo Violante (1984) o fundamental na idéia de “ressocialização” é a retirada de quem comete o desvio de seu meio social e sua inserção obrigatória num meio social artificial, isto é, a prisão, para a posterior “reintegração” na sociedade, agora regenerado. Este discurso entende “reintegração” como o retorno à comunidade, o que pressupõe, antes de tudo, sua retirada.

Contudo, as instituições prisionais se configuram na atualidade como depósito de pessoas: “não recuperam, não ressocializam, não geram o arrependimento, nem a conversão, nem o propósito de abandonar a senda do crime. [...] Bem por isso, não podem representar a única solução para coibir a prática delitiva”. (NALINI, 2002, p. 6).

Em seu trabalho sobre as prisões no Estado de São Paulo entre 1822 e 1940, Fernando Salla (2006) aponta que a importância dada às prisões no período reflete a preocupação das elites paulistas com a inserção do país no mundo moderno. Para esta elite, a modernização do país passava necessariamente pela modernização das penas e instituições prisionais que recuperassem o indivíduo através da disciplina, do trabalho e do arrependimento tornando-o útil para a sociedade.

Também aqui a prisão se torna o “[...] principal meio de punição, porém agora envolta na tarefa de requalificação dos criminosos. De meros instrumentos destinados a garantir o controle sobre os indivíduos que deveriam pagar multas, as prisões passariam a ocupar um novo papel no cenário das penas”. (SALLA, 2006, p. 59). Neste sentido, o Brasil em nada difere dos demais países, com o agravante de termos nossas instituições prisionais mais deterioradas devido às escolhas econômicas, culturais e políticas de nosso país.

Devemos levar em consideração o fato de São Paulo, por ser o Estado mais rico da Nação e estar mais diretamente relacionado com as novidades do exterior servir de modelo para o restante do país. Da mesma forma isso ocorre com a Fundação CASA: os grandes complexos e atualmente a proposta de reforma na instituição, com a construção de Unidades descentralizadas, localizadas no interior do Estado, faz com que tenhamos novamente aqui o “modelo” de instituição a ser seguido, como é o caso da Unidade de Araraquara.

Segundo Salla (2006, p. 54) nos relatórios sobre a cadeia de São Paulo percebe-se que

as representações eivadas de preconceitos revelam algo que permeia a reflexão sobre o encarceramento no Brasil praticamente dos primórdios de nossa história aos dias de hoje: a condição diferente na hierarquia social determina a situação igualmente diferenciada sob a qual estarão submetidos os indivíduos no cárcere.

A substituição da cadeia pela Casa de Correção em 1852, representa uma inovação em relação às penas de prisão. Passam a existir determinações e regulamentações na organização e na rotina diária das penitenciárias. Contudo, apesar da condição de um novo paradigma, Salla (2006) aponta que permanecem as situações de violência, arbítrio e constrangimento sobre os condenados.

As novas concepções sobre o crime e o encarceramento surgem em meio a intensas transformações econômicas, políticas e culturais no período, quando a ciência e a razão passam a ter papel fundamental. A modernização traz consigo a “[...] preocupação em edificar uma sociedade organizada, disciplinada, trabalhadora e civilizada”. (SALLA, 2006, p. 147), que, para tanto, precisa de profundas alterações em suas instituições. Neste sentido, as inovações não ficaram restritas às explicações dos crimes e dos criminosos, perpassam o tratamento penal, ou seja, apontam para novas formas de funcionamento das prisões. Segundo o autor (Ibidem, p. 146-147), a República inaugurou no Brasil

[...] um novo perfil não só de percepção das questões específicas da loucura, da criminalidade, da assistência aos menores, aos mendigos e inválidos, mas colocou também como parte de sua agenda política a organização da sociedade na qual as instituições de um modo geral, sobretudo as conduzidas pelo Estado, teriam um papel igual ou mesmo de maior importância que outros setores.

Em 1907, com a saturação do modelo da Casa de Correção é liberada a construção da Penitenciária do Estado, que, pautada na modernização do país, deveria atender aos requisitos de segurança e de higiene, de isolamento noturno e trabalho em conjunto durante o dia. O projeto previa salas de aula, biblioteca, locais para culto religioso, farmácia, enfermaria, locutório, refeitórios⁵⁹. Além de anunciar as oficinas a serem criadas no intuito de atender no futuro às demandas do próprio Estado. As dimensões monumentais da Penitenciária viriam acompanhadas de um forte sentido de segurança, organização, higiene, disciplina e trabalho, conceitos fundamentais no ideário moderno que se instaura no Brasil com o fim da escravidão (SALLA, 2006).

⁵⁹ Este modelo é bem parecido com o que vimos na visita à Unidade de Internação da Fundação CASA de Araraquara.

Para Salla (2006, p. 187), “esse ideário se espraia em todos os sentidos nos primeiros tempos da República, e é fundamental para legitimar os meios de controle social que as elites e os governos do período desenvolveram”. Neste sentido, a Penitenciária será o modelo da imposição do disciplinamento pelo trabalho e da tentativa de transformar uma instituição de controle da criminalidade numa máquina produtiva.

Um dos pilares desta instituição modelo era o silêncio, “[...] nada ou quase nada do que se passava no interior do presídio ecoava para fora dos pavilhões e das muralhas. É como se o peso e a dimensão daqueles pavilhões emudecessem a crítica e apresentassem aquela prisão como algo inquestionável”. (SALLA, 2006, p. 197). A imposição deste silêncio pode ser entendida como uma estratégia eficaz na conservação – por um certo tempo – de uma imagem de presídio modelo.

Ao mesmo tempo em que externamente a Penitenciária foi, ao longo da década de 20, forjando sua imagem de prisão modelar, para dentro de suas muralhas ocultava as inúmeras formas de adicionar mais pena, mais restrições à liberdade, através da imposição de duros castigos ou de hábeis artifícios de controle disciplinar e de avaliação do comportamento dos condenados. Em meio a tais práticas normalizadoras, que questionavam e por vezes desqualificavam as leis, juntaram-se também os procedimentos da área médica, especialmente aquela voltada para os estudos criminológicos na Penitenciária do Estado. (SALLA, 2006, p. 255).

A estratégia adotada surte o efeito esperado e, em pouco tempo “a Penitenciária ganha proeminência e seus procedimentos, as suas estratégias de disciplinamento, conhecimento dos condenados passam a servir de modelo para cada uma das instituições que confina os menores infratores, as mulheres condenadas, os loucos [...]” (SALLA, 2006, p. 307).

Para o autor (2006, p. 331), baseadas no segredo do cotidiano interno, “[...] as prisões guardaram para si, para o silêncio de suas celas e corredores, uma ampla margem de imposição de regras, de pequenas punições e de estruturação autônoma do cotidiano prisional”. Entretanto, ele nos alerta ao fato de que esse fenômeno não ocorre apenas no Brasil, embora alguns aspectos peculiares à nossa formação social, política e administrativa dêem à questão prisional contornos mais dramáticos.

Trazendo à luz a greve de 1917 na cidade de São Paulo, onde pela primeira vez se viu um cerco repressivo forte, Paulo Arantes (2007, p. 295) aponta que este Estado adota uma “[...] política de encarceramento de proporções inéditas, mesmo para um país de forte tradição punitiva no trato brutal com os de baixo”.

É a partir desta política de encarceramento, principalmente dos pobres, aliada a este modelo de prisão com objetivos políticos que vão se moldando as demais instituições que visam a contenção dos problemas sociais, inclusive aqueles que ainda são problemas em potencial. Dentre estas, apontamos as instituições responsáveis por adolescentes autores de atos infracionais. Veremos, na explanação específica sobre a FEBEM como diversos pontos levantados por Fernando Salla (2006) podem ser vistos na estruturação da FEBEM e também na Unidade de Araraquara que, por ser considerada a “Unidade modelo”, deveria diferir em muito das FEBEMs existentes em São Paulo, quanto mais do modelo penitenciário.

2.2 A FEBEM no Estado de São Paulo.

Como mostramos no primeiro capítulo e no item anterior, as instituições de controle e repressão não podem ser pensadas desvinculadas das questões referentes à economia, política e governo. Sobre essa relação, Edmundo (1987, p. 39) indica que “os efeitos políticos das instituições como núcleos específicos de poder guardam estreita relação com a conjuntura política, com o fechamento ou a abertura do poder central”. Isso ocorre, inclusive com a Fundação CASA.

Para Maria Paola de Salvo (2003), desde seu nascimento a FEBEM investe numa política de encarceramento e não de recuperação social dos adolescentes infratores que recebe. O resultado são complexos superlotados, rebeliões e a prática institucionalizada da tortura. Sobre a questão da violência cometida contra os internos, a mídia, principalmente a grande mídia impressa, tem demonstrado as proporções destes atos violentos bem como a frequência de torturas nas Unidades da FEBEM⁶⁰, cujas primeiras denúncias vieram à tona já em 1977. No mesmo sentido, Maria Cristina Vicentin (2005, p. 20) aponta que

desde seu surgimento, a Febem tem sido objeto de denúncias de diversas ordens de violação de direitos. Grande parte dessas denúncias foram, especialmente nos últimos anos, comprovadas materialmente e tornadas públicas por organismos nacionais e internacionais de Direitos Humanos. Há anos também que os inúmeros esforços de mudança lá empreendidos são sistematicamente desmontados para dar lugar a novas e velhas práticas de

⁶⁰ No caso da FEBEM de Araraquara recentes denúncias foram recebidas pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente (COMCRIAR). Depois de oitiva que comprovou a agressão física em pelo menos 12 internos da UI, no mês de junho de 2007, foi aberto inquérito policial posteriormente arquivado por falta de provas.

violação de direitos, a despeito das muitas conquistas no plano da legislação e da mobilização social.

Vicentin (2005, p. 17) sugere ainda o paradoxo existente entre a legislação brasileira e a prática institucional: “[...] como, a despeito das numerosas conquistas no plano da legislação, a Febem continua sendo objeto de denúncias de tortura, maus-tratos e condições de internação cruéis, desumanas e humilhantes afetando milhares de adolescentes?”.

Em relação à justiça para as diversas denúncias de maus-tratos que algumas vezes caracterizam tortura, Vicentin (2005, p.86) aponta que os adolescentes que sofrem as agressões físicas no interior das unidades se sentem injustiçados e, concordamos com a autora ao compreender que “de fato, é difícil não se sentir injustiçado, principalmente quando as sindicâncias e os inquéritos sobre as torturas, maus-tratos e irregularidades administrativas pouco resultam em penalidades para os responsáveis ou em mudanças efetivas na realidade institucional”.

Tratando desta instituição, Maria Lúcia Violante (1984, p. 88) assinala que na prática

[...] a FEBEM reivindica a legitimidade de, em primeiro lugar, conter, vigiar e punir o menor, a fim de submetê-lo às suas condições anti-sociais de vida e, secundariamente, através da escolarização e profissionalização, levá-lo a se sujeitar às suas condições marginais de sobrevivência, sem recorrer aos chamados atos “anti-sociais”.

Em relação ao tratamento dos internos nas instituições totais, Silva (1997) alerta que internamente, a preocupação gira em torno de diminuir o abandono moral através do abrigo, alimentação, vestuário e cuidados médicos, sem a preocupação em suprir as carências que possibilitariam a reinserção social, como por exemplo, a auto-estima e a capacitação escolar e para o trabalho. Este modelo de atendimento dificulta em muitos aspectos a eficácia dos resultados quando da desinstitucionalização dos adolescentes.

Devemos nos atentar para os malefícios que as instituições totais podem causar aos internos. Para Silva (1997) a medida de privação de liberdade reduz até a anulação a capacidade de reação ao sistema de internação. Isso porque “a necessidade de obediência incondicional e da submissão absoluta aos ditames da instituição subtrai da criança a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico (Ibidem, p. 110).

Conforme aponta Violante (1984), no interior da instituição, a tentativa de suprimir a identidade de cada adolescente internado, através de práticas repressivas cotidianas, ao contrário de criar uma identidade compatível com o sistema vigente, reafirma a

estigmatização, distanciando os internos cada vez mais do modelo identitário de “normalidade”. Isto porque se, ao ingressarem na FEBEM, o trabalho da instituição estaria centrado em acabar com comportamento desviante dos adolescentes, no sentido contrário, a prática institucional se enraíza de tal forma nos internos que, ao saírem, ao invés de estarem integrados à sociedade, são identificados, não raras as vezes como ex-internos, perpetuando o estigma.

Para Violante (1984, p. 191), embora não domine completamente o interno⁶¹, a FEBEM reproduz no adolescente sua identidade de dominado, ou seja, “a FEBEM reproduz a marginalidade, embora não a produza. A marginalidade do menor e a FEBEM são produtos de uma mesma estrutura social”. Comentando o trabalho de Violante, Maria Cristina Vicentin (2005, p. 199) indica que,

analisando a criação do personagem marginal e dos atributos a eles conferidos como construção ideológica, como construção de sentido para assimilar as reais relações de força no modo capitalista de produção, a autora sustenta que “marginal é a condição de vida que lhe está socialmente reservada”. Do ponto de vista psicossocial, os comportamentos dos chamados marginalizados devem ser considerados manifestações e não causa de sua condição marginal de vida.

Neste sentido, é possível apreendermos os adolescentes em conflito com a lei enquanto porta-vozes das contradições sociais, pois, o ato infracional pode ser entendido em muitos momentos, conforme discorreremos no primeiro capítulo, como consequência das situações socialmente impostas a milhares de jovens cotidianamente.

Um outro ponto relevante a ser considerado é a especificidade dos governos brasileiros – devido a disputas ideológicas e político-partidárias – em trazerem sempre propostas que incorporam pouco as idéias e práticas anteriores, o que interfere na consolidação de experiências que poderiam surtir resultados positivos. Para Edmundo (1987, p. 39, grifos do autor)

trata-se da tendência histórica das instituições de adotarem o modelo fechado, concentrado e autoritário, independente de estarem ameaçadas,

⁶¹ Segundo Violante (1984, p. 183) “[...] este menor é um sujeito que mantém o que ele denomina ‘decência’ e que, necessariamente, deve aprender a ser malandro, a driblar a vida, a prisão e a morte, para sobreviver às condições anti-sociais de existência que lhes são impostas. Apesar das condições adversas sob as quais ele é socializado, ele ainda apresenta preservada sua capacidade cognitiva, afetiva, emocional e de julgamento; ele possui possibilidades de se desenvolver sob condições objetivas propícias, a fim de adquirir comportamentos transformadores ao invés de reprodutores de sua condição de dominado. Obviamente, este não é o interesse dominante”.

mesmo quando tais controles se oponham às suas diretrizes mais importantes, às suas *políticas* específicas, voltadas para seu campo de ação. Desta forma poderemos apreender os reais efeitos de determinadas instituições [...] permeando e reproduzindo todo o efeito político-ideológico do momento histórico e do contexto.

No caso das políticas de atendimento a adolescentes infratores no Estado de São Paulo, nas últimas décadas, podemos entender como as divergências políticas dos mandatos do Governo do Estado interferiram nesta questão no que se refere à idéia de “proteger a sociedade do perigo representado por infratores e bandidos”.

Maria Cristina Vicentin (2005) apresenta a década de 1980 como um período de grandes dificuldades no processo de desinstitucionalização da violência e abertura institucional, nos propondo que a instituição fechada, ao lado da polícia e da justiça poderia ser considerada como a terceira ponta da sustentação do poder das classes dominantes. No plano da segurança, a redemocratização trouxe “[...] a passagem da ideologia de segurança nacional e de seu aparato de tortura à ideologia de segurança urbana com o direcionamento do arsenal de violência do Estado para o controle, encarceramento e até extermínio das camadas mais pauperizadas do país [...]”. (2005, p. 18).

Discorrendo sobre os recentes Governadores do Estado de São Paulo, Gregori (2000) aponta que o governo de Orestes Quécia (PMDB - 1987-1991) inaugura propostas e programas no intuito de romper com a forma de atendimento da FEBEM; na gestão seguinte, de Luis Antonio Fleury Filho (PMDB - 1991-1994), o eixo de tais políticas era a desativação dos grandes complexos da FEBEM no intento de criar pequenas unidades de reabilitação. Embora tenha sido nesta gestão que foram implantadas as oficinas culturais e retirado o policiamento interno das unidades, não podemos esquecer que também nela ocorreu o chamado “massacre no Carandiru”⁶² e uma das maiores rebeliões na FEBEM em 1992, na unidade do Tatuapé⁶³, além do retorno ao trabalho de diversos funcionários afastados por suspeita de maus-tratos na FEBEM.

A partir do primeiro mandato de Mário Covas como Governador (PSDB - 1995-1998), a idéia de descentralização do atendimento e fechamento dos grandes complexos da capital toma força, sendo proposta a abertura de unidades da FEBEM no interior de São Paulo, também em cumprimento ao ECA que prevê que o adolescente infrator fique o mais perto possível de sua família, em unidades pequenas nas quais o atendimento possa ser

⁶² Quando a tropa de choque invade o Carandiru e mata pelo menos 111 detentos para conter uma rebelião.

⁶³ O complexo do Tatuapé – um dos símbolos da política de atendimento da FEBEM – foi desativado em Outubro de 2007.

personalizado conforme a necessidade de cada interno. O Estatuto prevê, ainda, que as instituições de privação de liberdade tenham nomes relacionados à proposta pedagógica da internação, não nomenclaturas que estigmatizem aqueles que nelas cumprem medida. Tais propostas têm continuidade com o segundo governo de Mário Covas (PSDB - 1999-2001) substituído, quando de sua morte, por Geraldo Alckmin (PSDB - 2001-2002) que depois é eleito governador (PSDB - 2003-2006) e por José Serra (PSDB), atual governador.

Não podemos esquecer também que desde a sua criação até a atualidade, a FEBEM foi coordenada por diferentes pastas do governo como, por exemplo, a Secretaria de Segurança e a Secretaria da Educação, o que mostra a divergência na política de atendimento aos adolescentes infratores, além da discussão em torno das propostas do que seria a educação e reeducação destes internos.

Segundo Irene Rizzini (2004, p. 50), a década de 1990 representa um momento de transição do Código de Menores para a aplicação dos dispositivos promulgados no ECA. Neste período, “[...] se acirram as denúncias e pressões para garantir os direitos das crianças e, simultaneamente, vêem-se esforços em contrário, sendo as tentativas de rebaixamento da idade penal e o atendimento inadequado aos infratores os exemplos mais óbvios disso”⁶⁴.

As rebeliões e tumultos nas unidades da FEBEM demonstram a falência da política de encarceramento de adolescentes infratores como forma de tirá-los do crime⁶⁵. Em se tratando dos internos, as rebeliões funcionam como meio fundamental de pressionar a direção da unidade para a obtenção de algumas das reivindicações (VICENTIN, 2005).

Para Vicentin (2005), a falência da FEBEM enquanto forma de reeducar adolescentes em conflito com a lei já vinha sendo anunciada desde 1992, nos prenúncios de que algo sério poderia ocorrer (rebeliões com mortes), mas a situação foi ignorada pelas autoridades que se recusavam a assumir que havia maus-tratos nas unidades. Até que vieram as rebeliões de 1999 e 2000. Em relação às diversas revoltas ocorridas em 1999, Gregori (2000, p. 131-132) aponta que tais acontecimentos na FEBEM

⁶⁴ Percebemos que a discussão sobre o rebaixamento da idade penal se acirra cada vez que ocorre algum crime que abala a opinião pública e a partir do qual a mídia se utiliza de forma sensacionalista, como no caso da morte do menino João Hélio em 2007 que teve a participação de menores de idade.

⁶⁵ Para um aprofundamento sobre as rebeliões na FEBEM, ver Vicentin (2005). Embora Vicentin faça um trabalho sobre as rebeliões na Febem entre 1999 e 2000, ou seja, passados quase 10 anos, podemos perceber muitos traços que permaneceram até nossa pesquisa, mesmo sendo realizada numa Unidade que foi criada em decorrência do fracasso do modelo de grandes complexos. Podemos perceber, portanto que, embora as Unidades sejam ajustadas – no plano formal – ao ECA, não se mexe na essência, na estrutura do modelo de internação para adolescentes em conflito com a lei.

[...] só vêm reforçar a perversidade que a conjugação de todos esses fatores produz, a saber, o corporativismo de velhas estruturas, a disputa por recursos políticos e de poder presente nas ações governamentais e não-governamentais, o tratamento dispensado pelo aparato judicial e a existência de distintas linguagens e abordagens. Assim, em vez de tornarem-se sujeitos de seus direitos, crianças e adolescentes continuam sendo meros objetos das intervenções públicas, vulneráveis a toda sorte de mudanças políticas e institucionais⁶⁶.

Atualmente, a Fundação CASA está ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Liberati (2002, p. 117) avalia que as internações “[...] por mais bem aplicadas pelos magistrados, são cumpridas e executadas dentro de um modelo antigo, inadequado, impróprio, onde são desenvolvidos ‘programas’ que não se preocupam com a integração do jovem em sua família e em sua comunidade”.

É neste contexto de falência dos grandes complexos da FEBEM e de reforma da instituição que em dezembro de 2001 é inaugurada a Unidade de Internação Provisória (UIP) e a Unidade de Internação (UI) da FEBEM no município de Araraquara, considerada como modelo dentre as Unidades descentralizadas da instituição.

Em 23 de dezembro de 2006 é publicada no Diário Oficial a mais recente mudança da instituição no sentido de se adequar ao ECA, 17 anos depois de sua promulgação. A lei estadual nº 12.469/06 transforma a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor em Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. A alteração de FEBEM para Fundação CASA tem como objetivo principal se adequar ao Estatuto que propõe a alteração da nomenclatura das instituições para que reflitam o caráter pedagógico e não mais estigmatizador, além de tentar apagar as marcas que a FEBEM deixou em nossa sociedade nesses mais de trinta anos de existência⁶⁷.

Conforme informações do *site* da instituição, as recentes reformulações redefiniram – com a participação de funcionários de todos os setores – não só a mudança de nome para Fundação CASA, como também a missão, a visão e os valores dessa nova proposta. Baseada nos valores de justiça, ética e respeito ao ser humano, a missão da Fundação seria executar,

⁶⁶ Trazendo ao debate as rebeliões ocorridas no final da década de 1970 nas Unidades da Febem que abrigavam os mais perigosos, Vicentin (2005, p. 174) aponta que vinte anos depois, em 1999 e 2000, os motivos para as rebeliões parecem ser praticamente os mesmos: maus-tratos, espancamentos, tortura, humilhação. E é exatamente o que vemos na rebelião de 2007 na Unidade de Araraquara: briga com funcionários, maus-tratos no interior da instituição. Bastaram poucas falas em algumas das entrevistas, para comprovarmos tal situação.

⁶⁷ Ainda que a mudança de nomenclatura tenha se dado em dezembro de 2006, em visita à Unidade de Araraquara no mês de fevereiro de 2008, do lado de fora dos muros, nos deparamos com a seguinte placa: “Unidade de Internação /Araraquara. FEBEM/SP”. As modificações estão ocorrendo aos poucos, como a mudança do endereço de e-mail, que passa a constar como fundação CASA, conforme e-mail que trocamos com a Unidade de Araraquara no mês de julho de 2008.

direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história no intuito de tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se na humanização, personalização e descentralização da execução das medidas socioeducativas, na uniformidade, controle e avaliação das ações e na valorização do servidor. (FUNDAÇÃO CASA, 2008a).

As novas propostas da Instituição podem ser vistas também no momento em que estavam sendo pensadas as políticas de atendimento e gestão para as Unidades do interior do Estado de São Paulo, para as quais a Unidade de Araraquara foi implantada como modelo. Um dos documentos em que estas propostas são apresentadas é o **Projeto de implantação das Unidades regionalizadas de internação e internação provisória** (FEBEM, 2001) cujos principais pontos traremos a seguir⁶⁸.

Onze anos após a promulgação do ECA, a FEBEM/SP apresenta o “Projeto de implantação das Unidades regionalizadas de internação e internação provisória”, propondo a inauguração de “[...] um novo modelo, cujos eixos de transformação passam pela assimilação de novos conteúdos, novos processos pedagógicos e um novo modelo de gestão e estrutura organizacional” (FEBEM, 2001). Os novos moldes de gestão da FEBEM segundo o projeto, estariam baseados em três tópicos: descentralização administrativa, perfil e preparação dos novos funcionários e implementação de novas Unidades. O novo modelo de FEBEM estaria pautado prioritariamente:

- ✓ na construção de pequenas Unidades descentralizadas em regiões de maiores demandas;
- ✓ no desenvolvimento de atividades socioeducativas voltadas ao desenvolvimento do adolescente;
- ✓ no atendimento integral ao adolescente e à garantia de seus direitos fundamentais de cidadania;
- ✓ na reconstrução ou preservação dos vínculos familiares e participação da comunidade local;
- ✓ no desenvolvimento de parcerias;
- ✓ na formação de um quadro de funcionários preparados e comprometidos com a mudança e com o modelo de gestão e pedagógicos propostos;

⁶⁸ O documento a seguir e os dois documentos apresentados no próximo capítulo foram compostos com diversas referências, reproduzidas integralmente, dada a importância de apontarmos literalmente quais são as diretrizes e normas internas da Unidade. Também as referências em tópicos são partes literais dos documentos.

✓ no desenvolvimento e integração da equipe de funcionários para o planejamento e implementação das ações e do projeto socioeducativo da FEBEM.

Segundo o Projeto,

o novo modelo proposto pela FEBEM pretende enfrentar um desafio histórico do atendimento a adolescentes privados de liberdade: o de superar o atendimento oscilante entre a repressão e o paternalismo, indicando as possibilidades de efetivação de uma ação educativa e social orientada pelo ECA e pelas diretrizes e metas do Governo do Estado de São Paulo. (FEBEM, 2001).

Baseado em algumas das políticas de direitos ao adolescente em conflito com a Lei, o Projeto indica que:

- ✓ o adolescente é sujeito de direitos na condição de pessoa em desenvolvimento, aprendendo quais são as suas responsabilidades, os seus direitos e como exercê-los;
- ✓ o adolescente tem a possibilidade de ser ator de seu processo de crescimento pessoal e social;
- ✓ a instituição que acolhe o jovem em conflito com a lei deve ter o olhar centrado no adolescente que cometeu a infração e não um olhar na infração que foi cometida;
- ✓ a medida socioeducativa deve se constituir em instrumento de educação e não de sanção e controles legais em si mesma.

Em relação ao atendimento ao adolescente, o projeto assinala que, dentre outras formas, este deve ser personalizado, os grupos de atendimento devem ser reduzidos, as condições físicas e humanas devem ser adequadas ao trabalho socioeducativo que contemple acolhimento, alimentação e higiene, ensino formal, lazer, cultura, esporte, prática religiosa por opção do adolescente, profissionalização, formação do cidadão pelo resgate da cidadania, atendimento à saúde física e mental, atendimento jurídico e assistência social.

Um dos pontos que nos chama a atenção no Projeto de atendimento do novo modelo de FEBEM é a explicitação da idéia de que “a privação de liberdade é a suspensão temporária do direito de ir e vir. Não implica na privação ao respeito, à dignidade, à identidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral”. (FEBEM, 2001). Mais uma vez, nos deparamos com a discrepância existente entre a legislação e dispositivos de regulamentação de uma determinada instituição de atendimento e a prática efetiva, a realidade do atendimento.

Sobre as bases organizacionais de segurança, o projeto aponta que

- ✓ a Unidade de internação deve ter o máximo de segurança externa e o mínimo de segurança interna;

- ✓ essa segurança deve ser capacitada, em termos éticos e técnicos, para exercer com segurança e competência o seu papel, focando-se nas diretrizes;

- ✓ a manutenção da disciplina da ordem interna deve ser responsabilidade de todos e deve ser conseguida a partir de um trabalho de conscientização e educação dos direitos, deveres e normas de convivência.

No que se refere às bases pedagógicas, os pontos que mais nos chamam a atenção assinalam que “educar é formar um cidadão, um ser capaz de ‘brigar’ por ele mesmo e de se reconhecer como capaz de transformar a sua vida” (FEBEM, 2001), é fazer cada adolescente, a partir da reflexão das conseqüências de seus atos para si mesmo e para a vítima – no caso da infração – encontrar formas de superar e transformar sua vida quando da desinternação. Tais objetivos seriam conquistados a partir de algumas estratégias como, por exemplo,

- ✓ progressão da confiança, da participação e liberdade;
- ✓ responsabilização e conscientização sobre o ato infracional e os prejuízos à sua pessoa, à vítima e à sua família;
- ✓ fortalecimento das atitudes positivas e esforço individual;
- ✓ explicitar os conflitos e buscar formas de consenso ou gerenciamento das diferenças;
- ✓ respeitar os direitos dos jovens e exigir que respeitem os seus direitos.
- ✓ desenvolver a cidadania e a dignidade;
- ✓ estabelecer relações claras entre os papéis de educador e educando, de práticas democráticas e participação nas escolhas como exercício de autoridade, sem autoritarismo ou repressão.

Sobre o espaço físico das novas Unidades, percebemos a preocupação central com a vigilância e segurança da Unidade, uma vez que se pretende:

- ✓ uma concepção arquitetônica que permita o uso múltiplo de espaços para atender todas as atividades propostas dentro do regime de privação de liberdade, com garantia de segurança interna e da comunidade do entorno;
- ✓ ambientes empregados que atendam às exigências de segurança e de conforto ambiental: materiais não cortantes, não inflamáveis e atóxicos; muros externos com 5,50m de altura;
- ✓ posto de segurança para vigilância; iluminação e ventilação naturais em todos os ambientes;
- ✓ vidros inquebráveis de policarbonato para garantir visibilidade externa;
- ✓ mobília fixa e saída de emergência para a área de atendimento.

Em relação às questões disciplinares no interior da Unidade, o Projeto propõe que “a manutenção da disciplina e da ordem interna deve ser responsabilidade de todos a partir de um trabalho de conscientização e educação dos direitos, deveres e normas de convivência”. (FEBEM, 2001).

A partir da seleção e formação dos funcionários para as novas Unidades, houve – segundo o projeto – a elaboração coletiva do planejamento das ações de cada nova Unidade e a formulação do Programa socioeducacional que dentre outras, estabelece as **normas de convivência**, com direitos e deveres de funcionários e adolescentes e procedimentos além da regulamentação para uso e organização dos equipamentos, materiais e instalações físicas.

Neste planejamento, foram formulados também **o guia do educador, o guia do educando e o manual da família**. Sendo o primeiro encaminhado aos funcionários e ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o segundo entregue a cada adolescente que chega à instituição e o manual às famílias dos adolescentes internos. Segundo o Projeto “o guia do educando será entregue ao adolescente para orientá-lo sobre o processo jurídico processual; sobre as atividades e instalações da Unidade; seus direitos e deveres; plano personalizado de atividades e atividades em que ele e sua família serão inseridos”. (FEBEM, 2001).

Tanto as normas de convivência, quanto os guias e o manual da família se encontram junto ao **Projeto Pedagógico da Unidade de Araraquara**, que será trabalhado adiante.

Para a Fundação,

o projeto pedagógico proposto está voltado para o enfrentamento do maior desafio histórico do atendimento de adolescentes privados de liberdade: o de superar o atendimento oscilante entre repressão e o paternalismo indicando as possibilidades de concretização de uma ação educativa e social para jovens em conflito com a lei, que possibilitem de fato sua inserção/reinserção social. (FEBEM, 2001).

O projeto, tendo como base o Artigo 3º do ECA que versa sobre a titularidade dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, levando-se em consideração a Doutrina da Proteção Integral assinala que “apesar de privado de liberdade, o adolescente que cumpre medida socioeducativa em internação, goza de todos os direitos fundamentais”. (FEBEM, 2001).

Contudo, o que veremos na análise das entrevistas contrasta em grande parte com as diretrizes institucionais mostradas acima. Em relação à FEBEM, “[...] temos a imagem de uma instituição que não evoluiu histórica e dialeticamente no conhecimento de seu objeto de

trabalho e das relações que o produzem e o mantém em igual condição, apesar de institucionalizado”. (EDMUNDO, 1987, p. 112).

No que se refere às informações sobre o atendimento executado pela FEBEM, Mário Volpi (2005, p. 50) afirma que é de conhecimento geral que

[...] os dados existentes são extremamente precários, não existindo uma conformação que informe quantos são os adolescentes brasileiros privados de liberdade, qual a faixa etária predominante, o nível de escolarização e outros dados imprescindíveis para subsidiar qualquer ação na área do adolescente autor de ato infracional.

Além disso, mesmo que haja relatórios e dados sobre a Fundação CASA, como a pesquisa realizada com funcionários e internos pela própria instituição (FEBEM, 2004, 2006a, 2006b), elas são feitas por amostragem, não fornecendo dados de cada Unidade em particular, como apresentaremos a seguir⁶⁹.

2.2.1 Alguns dados sobre a FEBEM.

Segundo dados obtidos no **Plano estadual de atendimento** da FEBEM/SP (FEBEM, 2004, p. 12-14) os números do atendimento ao adolescente infrator que participava naquele momento de algum tipo de medida socioeducativa no Estado de São Paulo, podem assim ser definidos:

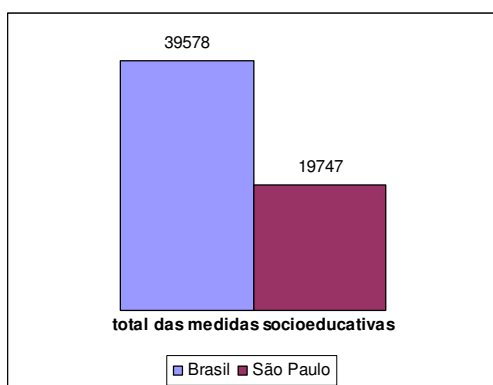


Gráfico 1: Adolescentes cumprindo medida socioeducativa.

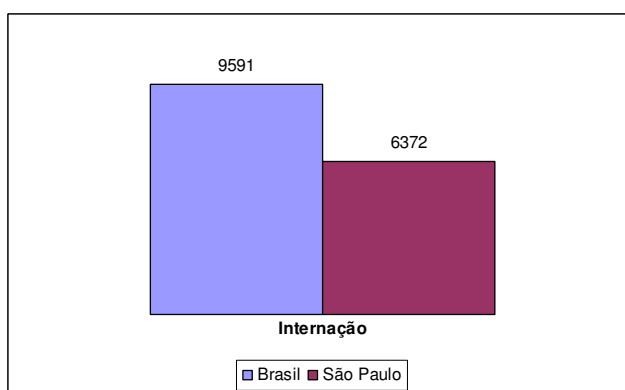


Gráfico 2: Adolescentes cumprindo medida de internação.

Fonte: **Plano estadual de atendimento** da FEBEM/SP (FEBEM, 2004). Dados de janeiro de 2004.

⁶⁹ No percurso de nossa pesquisa, tentamos recolher este material sobre a Fundação CASA de Araraquara na entidade que realiza o trabalho de Liberdade Assistida no município, mas estes dados não existiam lá. Também tentamos com a própria Fundação, que não permitiu que tivéssemos acesso a esse material, se é que eles existem de forma sistematizada. Somente tivemos acesso a um levantamento bem superficial dos adolescentes atendidos no primeiro semestre do ano de 2008, que apresentaremos no terceiro capítulo.

Dos 39578 adolescentes inseridos em medidas socioeducativa, o Estado de São Paulo concentra 66,4% dos jovens. Desses 19747 adolescentes, 6372 cumprem medida de privação de liberdade no Estado de São Paulo.

O referido documento (FEBEM, 2004) apresenta o perfil dos adolescentes que cumpriam medida de internação definindo-os da seguinte forma: idade, primariedade, tipo de ato infracional e medida sócio-educativa aplicada.

Outra pesquisa institucional, realizada nas Unidades do Estado de São Paulo entre os meses de março e abril de 2006 e divulgada em maio do mesmo ano (FEBEM, 2006b) traz alguns aspectos importantes em relação ao público atendido. Segundo dados desta pesquisa, foram entrevistados 1190 adolescentes, entre internos e internas de forma aleatória, conforme as divisões técnicas que compõem a administração da Fundação. Os adolescentes do sexo masculino representam 96% dos entrevistados, ou seja, 1142 meninos. A divisão técnica de Ribeirão Preto, responsável pela UIP-UI de Araraquara representa 5% da amostra, 57 adolescentes.

A pesquisa (FEBEM, 2006b) aborda diversos temas, desde a escolarização, passando pelas questões familiares, socioeconômicas, sentimentos em relação à internação e temas como experiência e orientação sexual. Para o nosso estudo, traremos apenas algumas informações, lembrando sempre que os dados encontrados nos levantamentos aqui apresentados foram obtidos em diferentes períodos. De qualquer forma, consideramos relevante a apresentação de alguns aspectos abordados, conforme as tabelas a seguir.

Tabela 1: Idade dos adolescentes (2004)

Idade	%
12 a 14 anos	6,0
15 a 17 anos	66,0
18 anos	22,0
Acima de 18 anos	6,0

Fonte: **Plano estadual de atendimento.** (FEBEM, 2004).

Tabela 2: Idade dos adolescentes (2006)

Idade	%
12 a 14 anos	3,0
15 a 17 anos	70,0
18 anos ou mais	25,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos.** Maio de 2006b.

No que se refere à idade, nos períodos das pesquisas apresentadas, mesmo com variações, a média permanece semelhante, estando centralizada na faixa entre os 15 e os 17 anos.

Em relação à reincidência, as tabelas 3 e 4 nos revelam informações respectivamente dos anos de 2004 e 2006:

Tabela 3: Reincidência (2004)

Data	Lotação	Reincidentes	%
Dez/2001	4.233	982	23,2
Dez/2002	5.132	1.189	23,2
Dez/2003	6.705	1.256	19,3
Dez/2004	6.616	1.257	19,2

Fonte: **Plano estadual de atendimento**. (FEBEM, 2004).

Tabela 4: Reincidência (2006)

Condição jurídica	%
Primário	69,0
Reincidente	29,0
Não respondeu	2,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos**. Maio de 2006b.

Sobre este aspecto, percebemos no ano de 2006, um aumento de quase 10% na proporção dos adolescentes privados de liberdade em relação à pesquisa anterior.

No que tange à infração cometida, temos as tabelas 5 e 6 que apresentam o percentual dos atos infracionais.

Tabela 5: Infração cometida (2004)

Infração	%
Roubo qualificado	52,2
Tráfico de drogas	13,9
Homicídio doloso	8,6
Furto	5,5
Roubo simples	2,3
Descumprimento de medida	6,4
Latrocínio	3,1
Porte de arma	1,9
Homicídio culposo	0,6
Sequestro e cárcere privado	0,9

Fonte: **Plano estadual de atendimento** da FEBEM/SP (FEBEM, 2004).

Tabela 6: Infração cometida (2006)

Infração	%
Roubo simples, qualificado, porte de arma	51,0
Média gravidade	19,0
Crime contra a vida, uso de violência	14,0
Sem declaração	9,0
Furto	5,0
Outros	2,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos**. Maio de 2006b.

Conforme a pesquisa (FEBEM, 2006b) as infrações são definidas da seguinte forma:

- ✓ Roubo simples, qualificado e porte de arma: roubo simples (assalto), roubo qualificado (assalto), porte de arma;
- ✓ Média gravidade: extorsão, descumprimento de medida, dano, ato obsceno, violação de domicílio, ameaça, receptação, porte ou uso de drogas;
- ✓ Crime contra a vida, uso de violência: estupro, atentado violento ao pudor, sequestro e cárcere privado, latrocínio, infanticídio, homicídio doloso, homicídio culposo;
- ✓ Sem declaração: lesão corporal;
- ✓ Furto;
- ✓ Outros;

Partindo dessas definições, percebemos uma semelhança nos atos infracionais cometidos pelos adolescentes que culminaram na privação de liberdade nos períodos a que se referem as duas pesquisas.

Temos ainda algumas informações que aparecem apenas em uma das pesquisas e que, mesmo não podendo compará-los, entendemos estes dados como relevantes para uma melhor visão a respeito do atendimento da FEBEM. A tabela 7 está no levantamento de 2004 (FEBEM, 2004) e mostra o número de atendimentos de internação e semiliberdade e as medidas aplicadas em meio aberto.

Tabela 7: Número de internos e medida em meio aberto por ano

Ano	Internos e semiliberdade	Medida em meio aberto
1995	2125	4402
1996	2315	5167
1997	3002	5530
1998	3717	5692
1999	3921	6606
2000	3973	8859
2001	4439	7576
2002	5173	9510
2003	6148	12050
2004	6637	12820

Fonte: **Plano estadual de atendimento** da FEBEM/SP (FEBEM, 2004). A partir de 2002, entraram em funcionamento as unidades descentralizadas e regionalizadas no interior do estado. Período representado pelo destaque em negrito na tabela.

A pesquisa realizada em 2006 (FEBEM, 2006b) traz alguns dados em relação a questões anteriores à internação, como a escolarização, a composição familiar, as condições de emprego destes adolescentes, a condição socioeconômica, dentre outras situações.

Tabela 8: escolarização antes da medida de internação

Escolarização	%
Fundamental I	14,0
Fundamental II	71,0
Médio	15,0
Outras respostas	1,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos**. Maio de 2006b.

Ainda sobre a escolarização, a pesquisa da Fundação (FEBEM, 2006b) aponta que entre os 59% dos adolescentes que estavam matriculados em escolas antes da internação, 72%

alegaram freqüentar as aulas. Ou seja, de aproximadamente 673 meninos matriculados, 484 freqüentavam regularmente a escola. Dentre os não matriculados ou aqueles que não freqüentavam as aulas, os principais motivos alegados foram: falta de interesse, ajudavam e/ou cuidavam da família, eram indisciplinados, ou estavam envolvidos com crimes ou tráfico de drogas.

Acerca da composição familiar, os adolescentes participantes falam sobre com quem moravam antes da internação, conforme a tabela 9:

Tabela 9: composição familiar

Moravam com	%
Só com a mãe	51,0
Com padrasto	16,0
Só com o pai	7,0
Com pai e mãe	23,0
Sem pai nem mãe	19,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos**. Maio de 2006b.

Sobre a condição socioeconômica, dentre as respostas mais significativas, 28% dos adolescentes declararam habitar em uma casa de classe média, 31% numa casa de classe baixa e 33 % classificaram a residência como de classe pobre. Dentre estes três grupos de residências, alegaram que respectivamente 76%, 74% e 69% são próprias.

Ao se tratar de trabalho, 46% dos adolescentes, ou seja, 547 adolescentes (entre meninos e meninas) alegaram estar trabalhando antes da internação. Sobre as profissões exercidas temos, conforme a tabela 10:

Tabela 10: trabalhavam antes da internação

Profissão	%
Trabalhadores não qualificados	86,0
Agricultores	6,0
Técnicos e profissionais de nível intermediário	4,0
Pessoal administrativo	1,0
Operários	1,0
Não responderam	1,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos**. Maio de 2006b.

Questionados sobre a qualidade das instalações das unidades onde cumprem medida, os adolescentes avaliaram, conforme a tabela 11:

Tabela 11: qualidade das instalações

Instalações	Muito boa/boa %	Muito ruim/ruim %
Instalações esportivas	47	27
Alojamentos	39	31
Banheiros	37	33
Comida	34	32
Uniforme	23	55

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos.** Maio de 2006b.

Sobre o sentimento de cada adolescente em relação à condição de privação de liberdade, a pesquisa apontou que os internos possuem sentimentos positivos e negativos na seguinte proporção:

Tabela 12: sentimentos negativos

Sentimentos negativos	%
Preocupado	33,0
Infeliz / Triste	27,0
Culpado	25,0
Deprimido	23,0
Angustiado / Aflito	17,0
Confuso	15,0
Ódio / Raiva	14,0
Irritado	13,0
Desanimado / Desmotivado	12,0
Decepcionado / Desiludido	11,0
Envergonhado	11,0
Furioso	10,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos.** Maio de 2006b.

Tabela 13: sentimentos positivos

Sentimentos positivos	%
Esperançoso/otimista	23,0
Tranquilo/em paz	15,0
normal	14,0
Afinidade/amizade	13,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos.** Maio de 2006b.

No que se refere ao respeito e ao interesse dos profissionais da instituição, a pesquisa apontou, conforme a tabela 14, que os internos percebem:

Tabela 14: respeito e interesse dos funcionários

Profissionais	Respeito % muito/algum	Respeito % Pouco/nenhum	Interesse % muito/algum	Interesse % pouco/nenhum
Professores (Ensino Formal)	89,0	1,0	86,0	3,0
Educadores/esportes	87,0	3,0	83,0	4,0
Téc. Assistentes sociais	87,0	2,0	84,0	6,0
Educadores/profissionalizantes	85,0	1,0	82,0	3,0
Educadores/arte	77,0	2,0	74,0	4,0

Técnicos Psicólogos	77,0	3,0	73,0	7,0
Técnicos, em geral	74,0	8,0	71,0	9,0
Agentes educacionais	67,0	16,0	64,0	21,0
Profissionais da FEBEM/geral	67,0	11,0	64,0	13,0
Médicos	66,0	9,0	53,0	20,0
Agentes de segurança	38,0	42,0	33,0	47,0

Fonte: FEBEM. **Pesquisa com os internos.** Maio de 2006b.

Neste aspecto em especial, notamos que a percepção dos internos em relação ao interesse dos funcionários pelo trabalho, bem como o respeito dedicado aos jovens têm uma avaliação positiva para os trabalhadores de todos os cargos questionados, com exceção dos agentes de segurança. Esta avaliação toma mais importância se levarmos em consideração que é esta categoria que passa a maior parte do tempo com os adolescentes: estão presentes em todas as atividades, além de ficarem sozinhos com os internos fora do período de trabalho dos demais funcionários, como por exemplo nas madrugadas.

Em relação à Unidade de Araraquara, conseguimos na íntegra, através de contato com a própria Unidade, a pesquisa divulgada por um jornal da cidade (DIAS, 2008a) sobre os atos infracionais mais cometidos pelos adolescentes que cumprem medida no município, conforme serão apresentados no próximo capítulo.

3 A “UNIDADE REFERÊNCIA” DO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE O MODELO PROPOSTO E O EXECUTADO

Antes de apresentarmos a análise das falas de alguns membros dos diversos setores que compõem a Unidade da Fundação CASA em Araraquara: adolescentes, professores, funcionários da área técnica e dirigentes sobre o modelo disciplinar lá adotado, tendo em vista o contexto no qual se insere a instituição e os propósitos aos quais atende, conforme discorreremos nos dois capítulos anteriores, entendemos a necessidade de apontarmos algumas questões referentes à Unidade que compõe nosso foco de investigação, bem como ao processo a partir do qual as entrevistas foram realizadas.

Para tanto, dividiremos este terceiro capítulo em quatro partes: na primeira abordaremos com maior atenção a FEBEM de Araraquara apresentando alguns dados recentes sobre o público atendido e trazendo à luz dois documentos institucionais que fornecem as diretrizes do atendimento: o Projeto Pedagógico e o Programa de Atendimento da Unidade; na segunda parte, apresentaremos o processo através do qual realizamos as dez entrevistas para a pesquisa, indicando seus pontos positivos e dificuldades; na terceira parte, nos deteremos nos pontos fundamentais da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2005), suporte teórico para a análise das representações sociais dos entrevistados sobre nosso objeto de estudo; por fim, na quarta parte apresentaremos a análise das entrevistas buscando apreender as representações sociais de diversos atores institucionais sobre o modelo disciplinar adotado pela Unidade modelo da Fundação no Estado de São Paulo, com suas implicações.

3.1 FEBEM Araraquara: alguns dados e documentos institucionais.

Devido ao seu *status* de Unidade modelo, escolhemos a UIP/UI Araraquara como objeto de nossa pesquisa, a fim de compreender como funciona o modelo disciplinar para os adolescentes infratores numa instituição que se propõe ser o modelo de “reeducação” e “ressocialização”, proporcionando-lhes condições de ocupar um lugar de cidadãos do lado de fora dos muros. Para tanto, propusemos entrevistas com diversos segmentos que compõem a instituição para – a partir das representações sociais de cada um dos entrevistados –

conseguirmos apreender como o modelo disciplinar lá adotado interfere nos propósitos institucionais, como será descrito e analisado no presente capítulo.

Sobre a unidade de Araraquara, que no Projeto de Implementação das Unidades regionalizadas (FEBEM, 2001) está apontada como o “novo modelo” de atendimento da Fundação CASA, encontramos as seguintes características: capacidade para 72 adolescentes do sexo masculino entre 12 e 21 anos, sendo 24 na internação provisória e 48 na internação que tenham cometido ato infracional primário médio e grave ou sejam reincidentes. Esta Unidade difere tanto dos complexos da Fundação que aos poucos estão sendo desativados, como das novas unidades que estão sendo construídas atualmente, com menor capacidade de internação.

A Unidade de Internação e Internação Provisória do município foi inaugurada em 18 de dezembro de 2001 e recebeu os primeiros adolescentes em 09 de janeiro de 2002. A Unidade está localizada na periferia de Araraquara e atende a 41 municípios ligados às circunscrições judiciárias de Pirassununga, São Carlos, Araraquara, Casa Branca e São João da Boa Vista.

Especificamente sobre a Unidade de internação e internação provisória de Araraquara, dados referentes aos meses de janeiro a junho de 2008⁷⁰ nos foram disponibilizados pela direção da Unidade (FUNDAÇÃO CASA, 2008b), e serão de grande valia para entendermos um pouco melhor a quem se destina o atendimento da Fundação.

No que se refere à idade dos adolescentes atendidos no período, a tabela 15 nos mostra:

Tabela 15: idade dos internos UIP-UI Araraquara

Idade	%
17 Anos	47,0
16 Anos	30,5
15 Anos	11,5
14 Anos	9,5
13 Anos	1,5

Fonte: FUNDAÇÃO CASA. Levantamento de 1º/jan/08 à 12/jun/08, UI-UIP de Araraquara. Araraquara, 2008.

O maior número de atendimento a adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos que na Unidade de Araraquara soma 89%, está acima dos números apresentados nas pesquisas

⁷⁰ O único levantamento de que temos conhecimento foi divulgado pela unidade através de uma reportagem de Dias (2008). Após a veiculação da reportagem, entramos em contato com a instituição solicitando a íntegra do levantamento, a partir do qual nos pautamos para apresentar os dados percentuais sobre a UIP/UI de Araraquara.

(FEBEM, 2004; 2006b) discutidas no capítulo anterior, nas quais a proporção para essa faixa ficou em 66% na primeira e 70% na segunda.

Em relação à condição jurídica dos adolescentes que ingressam na Unidade, o levantamento aponta que do total de internos no período:

Tabela 16: condição jurídica do adolescente UIP-UI Araraquara

Condição	%
Primário grave	63,0
Primário médio	11,5
Reincidente grave	14,0
Reincidente médio	11,5

Fonte: FUNDAÇÃO CASA. **Levantamento de 1º/jan/08 à 12/jun/08, UI-UIP de Araraquara.** Araraquara, 2008. Somente os percentuais foram disponibilizados, não temos o número de adolescentes recebidos pela instituição no período.

O percentual de internos primários permanece próximo ao dos dados obtidos nas pesquisas institucionais realizadas nas unidades do Estado de São Paulo entre os anos de 2004 e 2006, conforme discorreremos no capítulo anterior.

Sobre as infrações cometidas, o levantamento indica que

Tabela 17: infrações cometidas UIP-UI Araraquara

Infração	%
Roubo qualificado	28,5
Roubo qualificado tentado	1,5
Roubo	16,0
Furto	6,5
Furto qualificado	3,5
Furto qualificado tentado	1,5
Lesão corporal	1,5
Homicídio	1,5
Tentativa de homicídio	5,5
Tentativa de latrocínio	1,5
Tráfico de entorpecentes	32,5

Fonte: FUNDAÇÃO CASA. **Levantamento de 1º/jan/08 à 12/jun/08, UI-UIP de Araraquara.** Araraquara, 2008.

Em relação às pesquisas apresentadas anteriormente (FEBEM, 2004; 2006b), as infrações mais cometidas pelos adolescentes atendidos pela Unidade de Araraquara são as mesmas: se somadas, as diversas modalidades de roubo vêm em primeiro lugar com 46%. Contudo, o tráfico de entorpecentes foi a infração cometida por 32% dos jovens atendidos na referida Unidade no período do levantamento. Este número é bem elevado se comparado com os 13,9% do apontado pela pesquisa de 2004 e dentro de 19% no levantamento de 2006 na definição de infrações de média gravidade.

As medidas de privação de liberdade por homicídio doloso ou culposos que juntos chegaram a 9,2% no Estado em 2004 e entre os 14% do que o levantamento de 2006 chamou de crime contra a vida ou uso de violência, em Araraquara foram sentenciados 1,5% por homicídio e 5,5% por tentativa. O latrocínio, cometido por 3,1% dos jovens sentenciados à medida de internação no Estado segundo os dados de 2004, não foi registrado na Unidade de Araraquara na qual foi registrada a tentativa desta infração como causa de 1,5% das internações.

Na pesquisa de 2004, 1,9% das internações no Estado foram decorrentes de porte de arma e 0,9% por seqüestro e cárcere privado, infrações não registradas na Unidade de Araraquara.

Nos dados desta Unidade, 1,5% das internações foram conseqüências de lesão corporal, infração cometida por 9% dos adolescentes que participaram do levantamento de 2006.

Nas pesquisas do Estado foram ainda registradas 6,4% de internações por descumprimento de medida na pesquisa de 2004 e dentro dos 19% do que o levantamento de 2006 chamou de infrações de média gravidade. Essa infração não apareceu nos dados sobre a Unidade de Araraquara.

No que se refere à cidade de origem dos adolescentes que cumprem medida na UIP-UI de Araraquara, os dados apontam que durante o período do levantamento, a Unidade era responsável por adolescentes de 18 municípios, dos 41 que atende, como mostra a tabela 18.

Tabela 18: município de origem dos internos na UIP-UI Araraquara

Município	%
Araraquara	46,0
S. José do Rio Pardo	3,0
Esp. Santo do Pinhal	8,0
Porto Ferreira	5,5
Analândia	1,5
Pirassununga	8,0
Boa Esperança do Sul	3,0
Sta. Cruz das Palmeiras	1,5
Descalvado	1,5
Sta. Rosa do Viterbo	1,5
S. João da Boa Vista	1,5
Leme	5,5
Aguaí	3,0
Américo Brasiliense	3,0
Matão	1,5
Ibaté	1,5
São Carlos	3,0

Tabatinga	1,5
-----------	-----

Fonte: FUNDAÇÃO CASA. Levantamento de 1º/jan/08 à 12/jun/08, UI-UIP de Araraquara. Araraquara, 2008.

No que se refere aos dados apresentados, tanto os decorrentes da pesquisa realizada pela Fundação no Estado de São Paulo (FEBEM, 2004; 2006b) quanto o levantamento elaborado pela Unidade de Araraquara (FUNDAÇÃO CASA, 2008), percebemos em linhas gerais, que embora o período considerado seja diferente, e a Unidade de Araraquara além de ter menor capacidade de atendimento, seja considerada a Unidade Modelo do programa de regionalização do atendimento, percentualmente, as informações contidas nas três pesquisas, possuem características e dados médios semelhantes.

No ano de 2002, a Unidade de Araraquara elaborou o documento que apresenta o **Programa Pedagógico da Unidade** (FEBEM, 2002) e as elaborações resultantes do proposto no Programa de Implantação das Unidades regionalizadas apresentado no capítulo anterior, a saber: **o plano personalizado de atendimento (PPA), o Guia do educador, o Guia do educando, o Manual da Família e as Normas de Convivência.**⁷¹

Dentro das explanações sobre o **PPA**⁷², o programa pedagógico aponta a existência do chamado Conselho Pedagógico, que

trata exclusivamente de avaliar e aplicar sanções a cada ato indisciplinar. Nele estará o funcionário que presenciou a ocorrência, o Agente referência do adolescente, o Coordenador Pedagógico e a Equipe Técnica. Nos casos previstos como irregularidade de natureza grave, o Conselho Pedagógico deverá propor a sanção à Direção da Unidade que em caso de discordância, deverá justificá-la por escrito, dando conhecimento aos envolvidos. (FEBEM, 2002).

No **guia do educador**, encontramos as instruções referentes às reuniões entre educadores, direitos e deveres dos educandos⁷³ e as normas para os educadores.

Em relação às “normas para educadores” o guia aponta (grifos nossos):⁷⁴

- ✓ zelar pela higiene e manutenção da limpeza da unidade;

⁷¹ Na entrevista com a direção da unidade, foi registrado que os chamados guias norteadores: do educador, do educando e da família são utilizados também atualmente.

⁷² O PPA seria como a agenda do adolescente: contém diversas informações sobre os internos como, por exemplo, as oficinas que frequenta, assim como a escolarização formal.

⁷³ Esses dois itens serão apresentados quando falarmos do **guia do educando**.

⁷⁴ Todos os destaques em itálico nos itens do programa pedagógico e no programa de atendimento foram feitos por nós, a fim de destacar pontos explícitos que dizem respeito à disciplina e ao desrespeito dos direitos da criança e do adolescente. Entendemos a importância de um aprofundamento na análise desse material, mas como não foi possível dentro dos limites de tempo do presente trabalho, optamos apenas pelo destaque dos pontos que mais nos chamaram a atenção.

- ✓ não deverão ocorrer discussões entre funcionários;
- ✓ adequar suas atividades conforme a necessidade da unidade;
- ✓ não fumar diante dos adolescentes;
- ✓ planejar as atividades com tempo necessário para que não haja comprometimento no funcionamento do setor;
- ✓ comunicar as ocorrências ao superior imediato;
- ✓ não manusear nenhum equipamento que fuja da sua rotina de trabalho sem prévia autorização;
- ✓ não efetuar nenhuma transação financeira ou comercial com os adolescentes;
- ✓ cumprir corretamente a sua escala de trabalho;
- ✓ tomar conhecimento diariamente do andamento das atividades dos demais turnos;
- ✓ buscar aperfeiçoamento profissional contínuo;
- ✓ portar-se de maneira adequada em relação à postura ética, profissional, e vestuário de acordo com a função e atividade que estiver executando;
- ✓ *manter controle sobre todo e qualquer material que possa trazer algum tipo de risco para a segurança;*
- ✓ manter em dia a documentação pedagógica e administrativa;
- ✓ *assumir sempre a postura de educador, independente do seu cargo ou função;*
- ✓ *cumprir rigorosamente as regras e procedimentos diários da unidade;*
- ✓ estar sempre aberto às críticas construtivas, fortalecendo o crescimento profissional;
- ✓ *anotar todos os acontecimentos no Livro de Ocorrências ao término dos plantões;*
- ✓ planejar, organizar e acompanhar as atividades destinadas aos adolescentes;
- ✓ zelar pela higiene e aparência dos adolescentes, orientando-os quanto à necessidade de sua higiene pessoal;
- ✓ *não chamar os adolescentes por “apelidos”;*
- ✓ *tratar todos os adolescentes com respeito e igualdade;*
- ✓ *acompanhar e orientar os adolescentes em suas atividades externas e internas, estimulando-os ao cumprimento de horários;*
- ✓ não ser paternalista;
- ✓ manter sigilo quanto ao motivo da internação do adolescente;
- ✓ zelar pelo estado de saúde do adolescente e/ou atendimento se necessário;
- ✓ recepção do adolescente que chega à Unidade, mostrando-lhe as normas de convivência e demais procedimentos;
- ✓ participar do processo de desenvolvimento da auto-estima do adolescente;

- ✓ o seu trabalho não é o mais importante de todos, mas quando bem feito, torna-se tão ou mais necessário que outros;
- ✓ nunca prometa aos adolescentes aquilo que você não pode cumprir;
- ✓ *nunca o faça prometer aquilo que ele não poderá cumprir, pois ele só cumprirá parcialmente e quando for de exclusivo interesse, e tal fato fará com que você perca a confiança nele;*
- ✓ *quando for atender no local determinado respeite seus colegas de trabalho, não se excedendo em suas atitudes, nem tão pouco falando em voz alta;*
- ✓ credibilidade não se conquista com um único feito, mas no dia a dia, com atitudes corretas, noção de equipe, e do papel que representamos com o nosso trabalho;
- ✓ nunca se auto-proclame como mais capaz e que pode resolver tudo, pois na sua primeira falha você perderá a credibilidade;
- ✓ *o comportamento que o adolescente apresenta a sua frente quando está sozinho, na maioria das vezes é diferente de quando ele está diante de outros adolescentes, tenha noção dessa diferença e use-a para melhorar seu atendimento;*
- ✓ toda vez que for necessário transmitir ao adolescente uma má notícia, seja objetivo e procure alternativas e soluções para seu problema, se possível já as leve no momento do atendimento;
- ✓ procure antes de atendê-lo reunir o maior número de informações sobre ele, pois de posse de sua situação, você lhe transmitirá maior segurança e a noção de que conhece a situação dele tão bem quanto ele;
- ✓ *procure não falar gírias quando atendê-lo, a comunicação perfeita se dá através de palavras simples e de fácil compreensão;*
- ✓ quando do atendimento dos familiares dos adolescentes procure tratá-los com educação, respeito e objetividade, lembre-se que eles não cometeram nenhum ato infracional;
- ✓ *grande parte dos pedidos dos adolescentes se constituem em seu direito e não um favor que fazemos a ele, até porque está na lei e somos remunerados para isso;*
- ✓ *lembre-se que à sua frente está alguém privado do bem maior que possuímos, que é a liberdade ou o direito de ir e vir, quando atendê-lo: seja objetivo, sem ser grosseiro; seja realista, sem ser irônico; seja humano, sem ser ingênuo; seja atencioso, sem ser fantasioso; seja justo e acima de tudo... profissional.*

No **guia do educando** nos deparamos logo de início com um fato no mínimo, curioso: a linguagem na qual o guia é escrito é de difícil compreensão para os adolescentes. Em relação aos “direitos dos educandos”, temos (grifos nossos):

- ✓ conhecer o ECA na sua íntegra;
- ✓ entrevistar-se pessoalmente com representante do Ministério Público;
- ✓ reunir-se com seu defensor (advogado);
- ✓ ser informado de sua situação processual;
- ✓ *ser tratado com respeito e dignidade;*
- ✓ receber visitas semanalmente;
- ✓ *habitar em alojamentos com condições adequadas;*
- ✓ receber escolarização e profissionalização;
- ✓ realizar atividades culturais, esportivas e lazer;
- ✓ receber assistência religiosa (se assim desejar) de acordo com sua crença;
- ✓ manter a posse de seus objetos pessoais e ter garantias sobre os que ficarem em poder da Unidade;
- ✓ receber sua documentação pessoal, quando de sua desinternação, para dar prosseguimento à sua vida em sociedade;
- ✓ preservação dos seus vínculos familiares, inclusive através de comunicação junto à autoridade jurídica, quando houver a recusa ou o afastamento de uma das partes;
- ✓ receber alimentação adequada e suficiente;
- ✓ receber cuidados médicos, odontológicos, psicológicos e farmacêuticos, quando for necessário;
- ✓ receber orientação quanto às Normas da Rotina da Unidade;
- ✓ receber orientação sexual;
- ✓ receber orientação sobre sua higiene em termos gerais.

A partir do apontamento dos direitos acima, percebemos que, conforme discorreremos no primeiro capítulo, no tópico sobre direitos e cidadania, há o reconhecimento de todos os direitos, dos adolescentes em relação à questão formal, o que não significa contudo, que na prática tais direitos sejam respeitados.

Sobre os “deveres do educando” o guia traz:

- ✓ respeito à medida socioeducativa aplicada, às autoridades constituídas, funcionários da unidade, aos demais internos e a qualquer pessoa com quem deva relacionar-se;
- ✓ zelar pelos bens patrimoniais e materiais que lhe forem destinados;
- ✓ higiene pessoal, asseio do quarto e das demais dependências da unidade;
- ✓ *submeter-se à revista pessoal, de seu quarto e pertences a critério da direção;*
- ✓ devolver ao setor competente quando de sua liberação ou mudança de regime, os objetos e materiais fornecidos pela unidade e destinados ao uso próprio;

- ✓ *abster-se* de desviar, para uso próprio ou de terceiros, materiais e objetos da unidade;
- ✓ abster-se de transitar e permanecer em locais não autorizados ou indicados;
- ✓ abster-se de dificultar ou impedir a vigilância;
- ✓ submeter-se às condições e horários estabelecidos às diversas atividades da unidade;
- ✓ abster-se da posse e uso de aparelho celular;
- ✓ abster-se da confecção e posse de instrumentos capazes de ofender a integridade física de outras pessoas;
- ✓ abster-se de movimento individual ou coletivo de tentativa e consumação de fuga;
- ✓ *abster-se de liderar, participar ou favorecer movimento de greve e subversão da ordem e objetivos da unidade;*
- ✓ submeter-se às condições e controles de disciplina impostos pela escolta externa, quando de eventuais saídas da unidade;
- ✓ comportar-se adequadamente e cumprir o horário de retorno quando de atividades externas autorizadas, quem decide o horário é o Agente de Proteção e Agente de Educação.

No que se refere aos deveres dos educandos, nota-se que o termo “abster” faz parte de muitas das regras, o que demonstra a poderosa arbitrariedade na imposição das regras da unidade, “submeter-se” também.

O guia do educando reproduz ainda o que está posto no guia do educador em relação à PPA, ao conselho pedagógico e acrescenta o item “recepção da unidade” que traz informações sobre como é a recepção do interno na referida unidade.

no ato da recepção do adolescente, o mesmo será recepcionado pela equipe da Unidade, representada pelos seguintes setores: Coordenador de Turno, Agente de Proteção e Coordenador Pedagógico. Seus documentos serão analisados (pastas ou encaminhamento) a fim de que seja definido onde permanecerá UIP, UI ou UAI. O adolescente deverá portar o Ofício Judicial ou Boletim de Ocorrência sem o qual não será feita a internação do mesmo. (FEBEM, 2002).

Inclui também um tópico sobre a educação formal e não formal, um tópico sobre a higiene pessoal que conta, por exemplo, com a seguinte recomendação: “o adolescente, obrigatoriamente, deverá tomar dois banhos diários de 03 a 05 minutos cada (conforme atividade diária)”, além de um tópico sobre higiene dos dormitórios e da unidade, todas a cargo dos adolescentes. (FEBEM, 2002).

Com base nos deveres dos educandos, o guia aponta as “medidas educacionais – procedimentos e sanções”, no caso de descumprimento de regras. As sanções são constituídas em:

- ✓ orientação;
- ✓ advertência verbal, com comunicação aos familiares;
- ✓ advertência escrita, com comunicação aos familiares e assentamento em prontuário;
- ✓ repreensão com comunicação ao Juiz da Infância e Juventude (se necessário) e assentamento em prontuário;
- ✓ *colocação em Quarto de Reflexão, com acompanhamento psicossocial e pedagógico, comunicação do Juiz da Infância e Juventude;*
- ✓ reparação dos danos patrimoniais.

Conforme o programa, a “aplicação das sanções” consiste em levar em conta as características pessoais do interno, a natureza e as circunstâncias do fato, e suas consequências.

O não cumprimento dos seus respectivos deveres e a conseqüente conduta irregular, segundo sua natureza, são classificadas em: leves, médias, graves. Nas condutas irregulares classificadas como graves, a sanção aplicada, segundo o projeto, é a colocação em “Quarto de Reflexão” que não excederá 10 (dez) dias e será sempre comunicada ao Juiz da Infância e Juventude. Contudo, veremos na análise das entrevistas que em algumas vezes o tempo de “reflexão” ultrapassa o disposto acima.

Dentre os “procedimentos para apuração da conduta irregular” o programa indica que poderá a autoridade administrativa, determinar a colocação imediata do interno faltoso no “Quarto de Reflexão” em caráter preventivo, quando o fato assim justificar, por sua natureza, gravidade e necessidade da preservação da ordem interna. O programa afirma ainda que todas as sanções possuem caráter educativo e objetivam a reflexão, responsabilização gradual, desenvolvimento pessoal e cessação do comportamento inadequado. Assinala também que a colocação em “Quarto de Reflexão” tem caráter educativo formal, revestida de maior rigor, responsabilização e observação especial por parte da Equipe Técnica e Coordenadoria Pedagógica e será aplicável nas condutas irregulares de natureza grave.

A “conduta irregular de natureza grave” é caracterizada pelo interno praticar fato previsto como ato infracional, sujeitando o faltoso à sanção interna, sem prejuízo das medidas judiciais correspondentes; incitar ou participar de movimento de subversão da ordem e dos objetivos da unidade; confeccionar ou possuir instrumentos capazes de ofender a integridade física de outrem; danificar propositadamente bens patrimoniais e materiais que lhe foram

destinados, sem a devida reparação; impedir ou dificultar sua revista pessoal, de seu quarto e pertences; participar individualmente ou coletivamente de tentativa e consumação de fuga; ameaçar funcionários no exercício regular de sua função.

A “conduta irregular de natureza média ou leve” significa descumprir os demais deveres, excetuando-se os definidos como conduta irregular de natureza grave; considera-se a natureza da conduta e conseqüente sanção correspondente, a partir das características pessoais do faltoso, período de internação, absorção da medida socioeducativa, circunstâncias do fato e suas conseqüências.

No guia do educando encontramos também o “plano para tumulto e rebelião: preventivo, durante, posterior e reparativo”, que versa sobre os procedimentos que serão adotados pelos funcionários no caso de suspeita ou consumação de tumultos, revoltas ou rebeliões.

No **manual da família** aparecem as normas que regem as visitas (horários, quem pode visitar, trajas, o que pode ou não trazer, o que os adolescentes podem ou não fazer, a título de orientação), reproduz os direitos e deveres dos educandos e o que é o PPA.

Sobre as **normas de convivência** o programa considera, entre outras coisas: a realização de *revista minuciosa* a qualquer saída e retorno do adolescente na Unidade (havendo alguma anormalidade, será encaminhado à Equipe competente) e a realização também de revistas periódicas nos dormitórios e dependências de uso comum, a critério da Equipe e acompanhado de um adolescente, preservando sempre seus objetos pessoais. Além disso, há uma observação, assim descrita: quando da sua desinternação, o adolescente deverá ser revistado, assim como os objetos que estiver portando (sacolas, pacotes).

As normas determinam, também, o que não é permitido entrar na Unidade:

- ✓ alimento para ser confeccionado, exceto quando solicitado pelo Setor Pedagógico, observando as Normas de Segurança;
- ✓ isqueiro e fósforo;
- ✓ objetos como bolsas, mochilas, óculos de sol, dinheiro, relógio, corrente, entre outros;
- ✓ remédios sem receita médica – caso seja permitido, esses deverão permanecer na enfermaria;
- ✓ bebidas ou refrigerantes.

Outrossim, indica que os adolescentes estão proibidos de fazer:

- ✓ arrumar a cama do colega;
- ✓ pegar roupa de cama, cobertor ou travesseiro do colega;
- ✓ permanecer nas áreas não permitidas;

- ✓ mais de um adolescente na mesma cama;
- ✓ lavar roupas dos colegas;
- ✓ dar sobremesa e mistura ao colega;
- ✓ levar qualquer tipo de alimento para o dormitório;
- ✓ falar palavras de baixo calão em qualquer dependência da unidade;
- ✓ conversar em voz alta e fazer algazarras no dormitório;
- ✓ fumar em qualquer local fechado;
- ✓ deitar no pátio, banco e mureta;
- ✓ colocar os pés no banco;
- ✓ jogar cigarros e papéis no chão ou no vaso sanitário;
- ✓ reservar alimentos.

Tais proibições podem ser percebidas como forma de coibir qualquer forma de troca ou “moeda” entre os adolescentes que sirva como pagamento de favores ou apostas entre eles. Entretanto, nas entrevistas esses mecanismos são apontados como frequentes no interior da instituição.

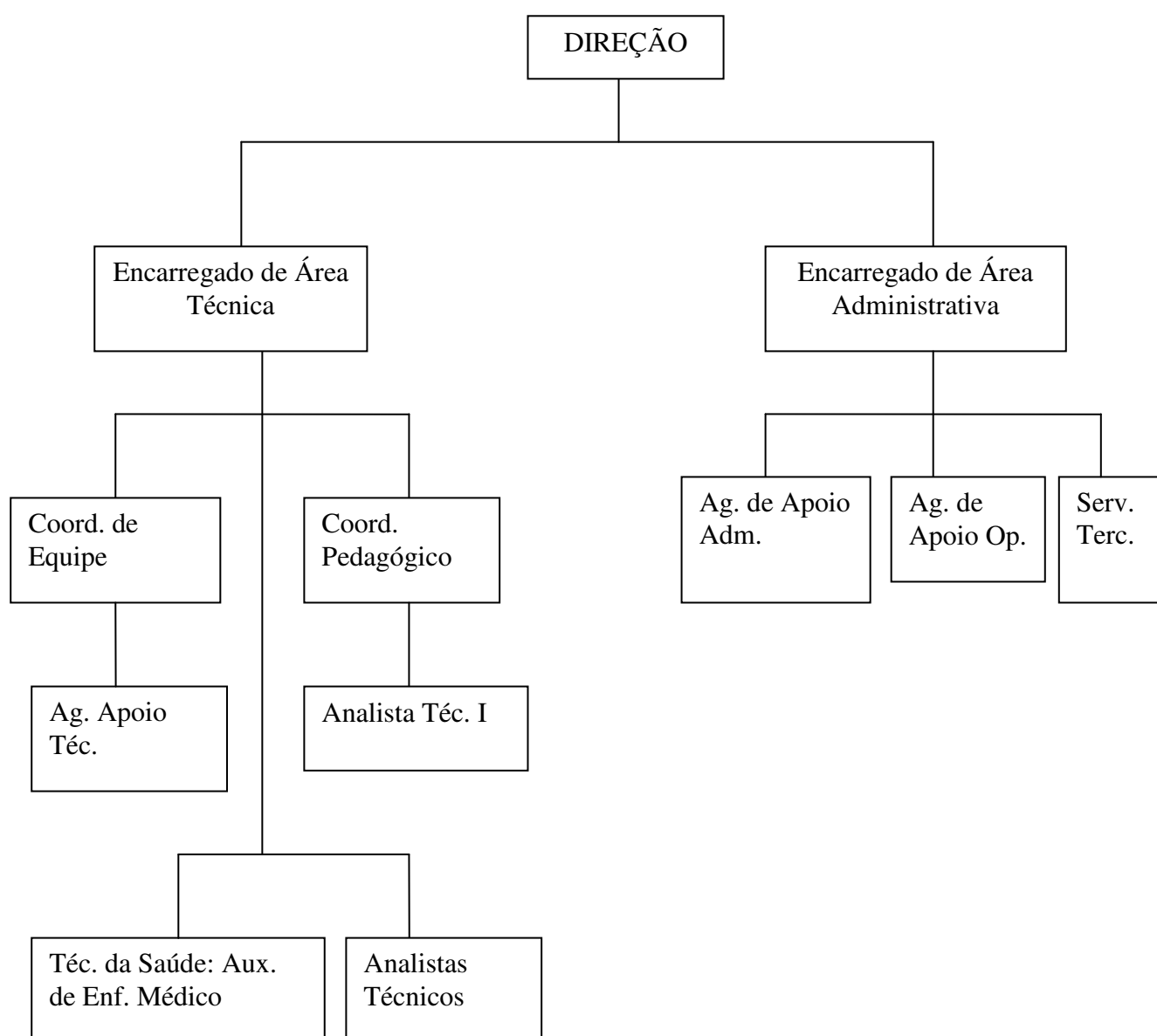
O programa pedagógico traz ainda orientações a respeito da higiene pessoal e do dormitório e sobre as refeições, dentre as quais destacamos: *não serão permitidas conversas (em voz alta) no interior do refeitório (adolescentes e/ou funcionários)*. Apresenta orientações acerca da limpeza e conservação da área externa, os critérios para avaliação e advertência, como apontado no guia do educando através do qual diagnosticamos que a família só é avisada nos casos de sanções sobre os atos “leves”. Nos casos de colocação no “Quarto de Reflexão”, por exemplo, somente o Juiz é avisado.

Entendemos que esta atitude pode prejudicar a participação da família como peça fundamental na eficácia da medida socioeducativa uma vez que em não sendo comunicada sobre as sanções impostas em casos mais graves, não pode atuar como agente ressocializador em parceria com a instituição.

Dispõe também sobre os casos de adolescente doente, a frequência do atendimento técnico, correspondências e uso do telefone, ambos estritamente controlados, além de apontar as possibilidades do que chamam de “atividades produtivas” com a grade de atividades desde a escolarização formal, passando pelas oficinas profissionalizantes, culturais, ocupacionais até o chamado “tempo livre” dos adolescentes, com sugestões de como eles podem aproveitá-lo.

Outro documento institucional que obtivemos é o **Programa de atendimento das Unidades UI e UIP de Araraquara**⁷⁵ (FEBEM, 2003), elaborado pela equipe da Unidade da FEBEM de Araraquara em Janeiro de 2003. Tomando por base as informações deste documento, o referido programa de atendimento foi preparado após o primeiro ano de funcionamento da unidade.

Neste documento, encontramos o Organograma da Unidade (FEBEM, 2003, p. 4), dispondo as relações hierárquicas da gestão institucional, conforme apresentamos abaixo.



O programa em tese se baseia e, para tanto, cita todos os artigos do ECA em relação à medida de privação de liberdade e segue em muito o disposto no Projeto de Implantação das

⁷⁵ Embora o Programa de atendimento deva ser anual, não conseguimos localizar nenhum outro programa de

Unidades descentralizadas a que nos referimos no capítulo anterior. Os pressupostos teóricos e metodológicos se pautam na idéia de que

é preciso atuar na complementação do panorama legal. É preciso reordenar o sistema de atendimento, introduzindo em sua estrutura e em seu funcionamento mudanças verdadeiramente amplas e profundas, em termos e conteúdos, métodos e gestão. E finalmente é preciso melhorar radicalmente as formas de atuação direta, mudando as maneiras de ver, entender e atingir de todos os que atuam na implementação da medida socioeducativa. (FEBEM, 2003, p. 14).

Discorrendo sobre os propósitos da instituição, no que se refere às relações de poder, o programa aponta que a equipe que preparou o documento não entende

[...] a liberdade, à maneira das pedagogias não-diretivas, como não-restrição. As exigências, as normas, os deveres e até mesmo as punições não se apresentam para os educadores como o contrário ou a negação da liberdade. Não podemos negar a existência das relações de poder na instituição, um sentido de hierarquia e não de um poder de dominação, subjugar o outro, mas um poder-serviço, um regimento claro, onde as relações de poder se expressam, onde os direitos e deveres sejam delimitados, instaurando o “estado de direito” na comunidade educativa. Os atores do processo pedagógico devem definir espaços e limites do poder, compreender os direitos e deveres da relação educador/educando. A liberdade assim concebida, não é ausência de normatividade, nem imposições, mas produto de uma ação socioeducativa. (FEBEM, 2003, p. 15).

Partindo desse pressuposto, coloca-se para a equipe da Unidade a questão de “como combinar liberdade para o jovem com aqueles controles que são necessários para que o adolescente não instale sistemas internos (inconscientes) de superego rudimentares, primitivos ou mesmo sádicos”. (FEBEM, 2003, p. 16). Conforme o programa, essa combinação é essencial para o bom funcionamento da Unidade, uma vez que

o ambiente caótico significa, para o adolescente, imprevisibilidade, estando a violência sempre latente e suscetível de se manifestar uma ou outra vez. Na assistência institucional, a confiabilidade no ser humano pode no decorrer do tempo desfazer um sentimento agudo de imprevisibilidade e expressar-se em termos de segurança. No início a segurança é física. É necessário que o jovem redescubra no ambiente institucional uma situação de segurança suficientemente boa, que se perdeu ou foi interrompida, num certo estágio anterior. Essa postura exigirá sempre estrita disciplina de contenção e despojamento. (FEBEM, 2003, p. 16).

Na justificativa do Programa de Atendimento, ressalta-se que as dificuldades “[...] encontradas e vivenciadas durante o ano de 2002 deverão ser veículo norteador para mudanças que visem a inovação e progresso no sentido de possibilitar a recuperação do adolescente e garantir a manutenção de práticas para o exercício de sua cidadania”. (FEBEM, 2003, p. 17).

Conforme apontado no programa, “a unidade de Araraquara vem ao encontro com a proposta formulada, do Término das Instituições Totais, por pequenas Unidades descentralizadas”. (FEBEM, 2003, p. 18). Entretanto, acreditamos e podemos perceber – tanto nas discussões teóricas feitas anteriormente, como na análise das entrevistas – que mesmo com a mudança arquitetônica, diminuição do número de internos e a alteração formal das propostas de atendimento, a FEBEM ainda pode ser considerada uma instituição total, como definida por Goffman, uma vez que a vida dos internos continua sendo burocraticamente administrada num espaço fechado para pessoas que precisam ser retiradas do convívio social por um determinado período de tempo. Além disso, embora formalmente a mudança arquitetônica visasse aproximar as novas unidades de escolas, na visita que realizamos na Unidade de Araraquara em fevereiro de 2008, constatamos a existência dos mesmos mecanismos que caracterizam as prisões: construções de alvenaria, grades em todas as janelas, imensos portões com seguranças segregando as duas unidades de internação, estrutura que em nada lembra um ambiente educativo como a escola.

A equipe que elaborou o programa vislumbra como objetivo principal tentar modificar a forma de atendimento enraizada historicamente que vinha sendo dispensado a estes adolescentes. Para tanto, “considerar que estes adolescentes se expressam através de comportamentos anti-sociais, gerados pela condição familiar e social que foram submetidos na infância, poderá determinar um outro tipo de atitude diante dos problemas”. (FEBEM, 2003, p. 18). A fim de que tais propósitos se realizem de forma satisfatória,

melhorar a auto-estima destes jovens, modificar o estereótipo que lhe é atribuído pela população, deve ser o principal objetivo dos Programas ligados à integração do infrator à sociedade. É preciso atuar junto à sociedade no sentido de alterar o estereótipo, altamente negativo e dificultador do estabelecimento de relacionamento pessoal. Por outro lado, junto ao adolescente, deve-se atuar no sentido de instalar um repertório básico de convívio social e de profissionalização. (FEBEM, 2003, p.18).

Contudo, não podemos deixar de retomar que não é de forma simples que as práticas historicamente arraigadas nas diversas instituições sociais, de forma geral, mas no Brasil com

elementos específicos, são suscetíveis a mudanças profundas em sua essência. Isso ocorre também com o atendimento aos adolescentes em medida de privação de liberdade que, como veremos, permanecem sendo tratados de forma desrespeitosa em diversos âmbitos de seus direitos, mesmo com as diferentes reformas instauradas na FEBEM desde sua criação.

No caso das propostas da equipe para a modificação do estereótipo dos adolescentes entendemos que as mesmas podem acabar fazendo com que se sintam mais estigmatizados. Segundo o programa, o fim do estereótipo de “adolescente infrator” seria possível com a aquisição de

noções de higiene, regras sociais, tais como, maneira de cumprimentar, de pedir uma informação, de agradecer uma gentileza devem fazer parte da aprendizagem. Além disso, faz-se necessário mostrar aos adolescentes, também, o efeito causado no ambiente por suas características físicas peculiares, por exemplo, o tipo de cabelo, a forma de usar a camisa aberta no peito, a calça caída, maneira de falar (gírias), o modo de andar e de olhar. Esses comportamentos auxiliam as pessoas a identificarem e discriminarem estes adolescentes no meio e, conseqüentemente, determinarem, via de regra, a sua conduta de *afastamento*. (FEBEM, 2003, p. 18-19, grifos do autor).

A aprendizagem dessa nova forma de interagir socialmente é avaliada internamente como

muito importante, pois significa facilitar ou não a integração do adolescente ao novo grupo. Por outro lado, o convívio diário com o jovem que demonstra muito mais déficits de repertório social e de higiene do que de atos infracionais, possibilita a alteração, por parte do funcionário, do estereótipo estabelecido. Esta mudança permite a aproximação entre os dois grupos e facilita a aprendizagem do adolescente que só passa a aceitar a influência dos integrantes desse novo grupo. Na verdade esta aceitação se dá no momento em que o adolescente percebe que não está sendo rejeitado, nem pela equipe, nem pela sociedade. (FEBEM, 2003, p. 19).

A partir das orientações acima, podemos pensar que as propostas apontadas pela equipe ressaltam um outro estigma muito presente em nossa sociedade: a idéia de que é preciso “limpar” a sociedade de tudo o que possa oferecer riscos. As instituições de controle servem em muito a este propósito ao recolher a “sujeira social” para desempenhar o papel de limpá-los e introjetar em seu comportamento elementos de adaptação à sociedade extramuros.

Contudo, a equipe entende que somente o trabalho da instituição não tem resultados positivos e aponta a importância do desenvolvimento de projetos e pesquisas dentro da realidade brasileira a fim de que seja possível romper com o que chama de imobilismo técnico

instalado no interior das Instituições. Para o grupo, “além de não haver tradição em pesquisa na área, as questões teóricas, metodológicas e políticas formam uma tríplice aliança que tem caráter complicador, dificultando bastante o entendimento do problema”. (FEBEM, 2003, p. 19).

Dentre as relações com o ECA, a programa entende que “a incompletude institucional deve ser o princípio estruturador das atividades internas. Desnecessário é enfatizar os malefícios causados pelo convívio permanente, exclusivo e sufocante entre pessoal e internos”. (FEBEM, 2003, p. 19). Entretanto, perceberemos na análise das entrevistas que o convívio com a sociedade extramuros ocorre apenas em situações especiais e não acontece para todos os internos. Segundo o próprio programa assinala, que ocorria até 2003, mas verificamos nas entrevistas que permanece ocorrendo⁷⁶,

durante o período de inauguração da Unidade, até pouco tempo atrás, os jovens saíam para atividades externas, sem planejamento, critérios e conseqüentemente, muitos problemas surgiram, criando uma cultura impenetrável e eivada de pactos e segredos. Os mecanismos de cumplicidade e de “barganhas” que envolveram muitos adolescentes, principalmente aqueles que já tinham um projeto de vida tendente à inserção no mundo da contravenção e do crime. Instalou-se um clima de insegurança. (FEBEM, 2003, p. 19-20).

E reconhece que, como

se trata de Unidade de Internação em que o usufruto dos serviços comunitários não pode ser realizado pelo deslocamento dos usuários, por vedação legal, outras alternativas de “destotalização” iremos buscar. Uma vez que o direito de ir e vir está vedado por determinação judicial, dificultando a convivência com a comunidade, é necessário estabelecer mecanismos de troca com a sociedade e uma oxigenação permanente do espaço institucional. (FEBEM, 2003, p. 20).

Quanto ao objetivo geral, o programa elege “garantir ao adolescente, em situação de risco, seus direitos e promover o seu desenvolvimento pessoal e social tendo como referência a cidadania”. (FEBEM, 2003, p. 21). Dentre os objetivos específicos encontramos algumas referências às medidas de segurança e disciplina:

Na área gerencial – direção (FEBEM, 2003, p. 30-38):

✓ realizar ações com o sistema de justiça a partir das seguintes estratégias de ação: criar e manter estruturas suficientes para cumprimento das exigências legais relacionadas com a

execução da medida;

- ✓ zelar para que sejam respeitados os direitos e a segurança dos socioeducandos;
- ✓ adotar as providências necessárias para o pleno e satisfatório cumprimento da medida;
- ✓ convidar mensalmente o juiz e o membro do MP para ouvir o socioeducando, bem como seus familiares e responsáveis;
- ✓ zelar para que os prazos legais sejam cumpridos;
- ✓ identificar e prevenir impactos e situações de conflito, risco de segurança, criando junto com os setores competentes, estratégias de modo a evitá-los ou minimizá-los;
- ✓ ler livros de ocorrência;
- ✓ implantar uma gerência democrática;
- ✓ solicitar sistematicamente as revistas individuais nos adolescentes, funcionários, visitantes, no equipamento e áreas da Unidade;
- ✓ capacitar funcionários para atendimento especial em situações conflitivas e/ou que requeiram atuação intensiva;
- ✓ responsabilizar-se pela integridade física, psíquica, moral e respectivos pertences dos adolescentes de sua unidade a fim de garantir condições ideais de segurança;
- ✓ monitorar os agentes de segurança;
- ✓ estabelecer regras disciplinares;
- ✓ tomar providencias externas e internas no caso de apurar responsabilidades.

Na área técnica, o documento propõe (FEBEM, 2003, p. 41-47):

- ✓ garantir os direitos, preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente;
- ✓ participar da construção do programa de atendimento da Unidade;
- ✓ zelar, fiscalizar e garantir os princípios e concepções da proposta socioeducativa nas atividades do dia a dia;
- ✓ participar de reuniões multidisciplinares com a finalidade de integrar e aprimorar o trabalho desenvolvido.

Na área pedagógica sugere (FEBEM, 2003, p. 48-53):

- ✓ imprimir justiça, dignidade, respeito e competência às ações, às relações e à construção da prática socioeducativa através do acolhimento e integração do adolescente na Unidade (UI e UIP);
- ✓ a apresentação de procedimentos burocráticos de rotina e da equipe de educadores,

⁷⁶ A reportagem de Cláudio Dias (2008b) traz à tona esta questão, a partir de uma entrevista com a direção da unidade de Araraquara.

definição do educador referência, apresentação das normas de convivência, direitos e deveres, início do processo de reflexão na construção do PPA;

- ✓ garantir ao adolescente o direito à escolarização: matriculando e inserindo o adolescente em suas respectivas séries;
- ✓ apoiando e organizando as salas de aula, por série;
- ✓ facilitando o uso de material didático aos adolescentes e professores formais;
- ✓ mantendo a ordem e a disciplina em sala de aula;
- ✓ participar de reuniões multidisciplinares objetivando discutir, consensuar, orientar e acompanhar a aplicação de sanções;
- ✓ a premiação aos adolescentes a partir da criação do conselho disciplinar na unidade, com reuniões imediatamente após a ocorrência dos fatos;
- ✓ intervir e atuar em situações de conflito juntamente com outros profissionais, quando necessário conversar com os adolescentes e trocar informações com os demais profissionais, visando manter a ordem na unidade.

Em relação à área de contenção e segurança, encontramos dentre outros, os seguintes objetivos específicos (FEBEM, 2003, p. 54-56):

- ✓ executar e promover todas as medidas necessárias para garantir as condições de segurança geral da unidade, relacionadas aos adolescentes, aos funcionários e à estrutura física tendo como estratégias: fazer com que todos os funcionários envolvidos na engrenagem da rotina diária da unidade fiquem atentos às atribuições de suas funções, executando-as da melhor forma, fazendo com que as atividades socioeducativas sejam aplicadas;
- ✓ interar periodicamente os adolescentes das normas e regras da unidade, colocando-os cientes de seus direitos, deveres e obrigações;
- ✓ *fazer com que todos os adolescentes tenham acesso às normas de convivência da unidade, levando e buscando sugestões junto aos mesmos para a melhor maneira de aplicação das normas e regras da unidade;*
- ✓ *garantir e respeitar a integridade física e psicológica dos adolescentes durante todo o período em que o mesmo permanecer na unidade aplicação da relação educador-educando, principal papel do funcionário no propósito que visa a recolocação social do adolescente quando da sua desinternação;*
- ✓ realizar a interação entre os plantões através de reuniões e relatórios para a troca de informações para serem usadas na prevenção de qualquer tipo de conflito;
- ✓ sempre manter ações preventivas evitando dessa forma situações de conflito de qualquer espécie.

Na área da saúde (FEBEM, 2003, p. 57-58):

✓ zelar pela integridade física e psicológica do adolescente através da realização de exame físico e entrevista na entrada e na saída do adolescente na unidade.

Sobre a avaliação do trabalho da Unidade, a direção entende que

reavaliando o desempenho, relativo ao ano anterior de trabalho, verificamos que houve anomalias no processo, sendo necessário manter os pontos positivos, que foram os projetos implantados e as parcerias estabelecidas com setores da Comunidade local e vencer as dificuldades encontradas, no tocante à disciplina e à qualificação profissional dos adolescentes, modificando a estratégia de atuação para o próximo ano, buscando desenvolver além das atividades pedagógicas propostas nesse Programa de Atendimento, parcerias que qualifiquem profissionalmente nossos adolescentes. (FEBEM, 2003, p. 60).

No que se refere à segurança, a Fundação entende que, “monitorar significa fazer a conexão entre o que foi escrito na proposta e o que está sendo executado na prática. Significa prestar atenção se os objetivos estão sendo alcançados e principalmente, compreender a evolução do projeto e melhorar sua eficácia”. (FEBEM, 2003, p. 61). Para tanto, o plano de monitoramento e avaliação deve apresentar um método para avaliar seu progresso e planejar seu aperfeiçoamento, tendo em vista que

[...] é diante da grande tarefa a que estamos empenhados, que devemos lutar para vencer obstáculos, preconceitos e descrenças de parte da sociedade, a fim de mostrar junto aos adolescentes, que a proposta de trabalho que executamos é fundamentada em um novo olhar norteador de rumos favoráveis para que cada adolescente atendido seja autor de seu próprio destino e cidadania. (FEBEM, 2003, p. 63).

Na conclusão do Programa, a equipe de trabalho assinala que

restituir ao adolescente o direito à dignidade, à escolarização, ao lazer e à cidadania não consiste fácil tarefa para nós educadores. Em uma sociedade perversa, nossos adolescentes são vítimas da miséria e se sujeitam ao mundo do “trabalho”, aprendendo as mais diferentes ocupações no universo da economia informal, trilhando o caminho da delinquência por força de contato com as ruas e com pessoas das mais diversas origens, tendo como aliada e companheira em seu caminho a droga. (FEBEM, 2003, p. 63).

Dentro do programa de atendimento encontramos no cronograma de ações para a área de segurança a diretriz de valorização dos agentes de apoio técnico, baseada em atividades como: reuniões avaliativas do desempenho de cada um na rotina diária; estimular a

assiduidade dos funcionários; reconhecimento com premiações e destaque no quadro de honra dos agentes que mais contribuem para o sucesso da unidade e capacitação continuada.

Entendemos que a apresentação dos principais tópicos destes três documentos que obtivemos é de grande valia para o embasamento do processo de análise das entrevistas, uma vez que nos fornece elementos formais a respeito da prática institucional a partir dos quais poderemos melhor apreender e compreender as representações sociais dos nossos entrevistados, como faremos a seguir.

3.2 O processo das entrevistas.

Para conseguirmos compreender o modelo disciplinar da FEBEM de Araraquara, entendemos ser necessário ouvir os atores que participam da instituição: adolescentes, funcionários, professores e dirigentes da Unidade. Para que tal objetivo fosse viável, a realização de entrevistas se tornou elemento fundamental.

Ao pensarmos em como realizar as entrevistas, percebemos que a aplicação de um questionário não corresponderia a nossos objetivos de captar as representações sociais dos atores da instituição sobre nosso objeto de análise: “o modelo disciplinar adotado pela unidade da Fundação CASA de Araraquara”. A realização de entrevistas que possibilitassem uma certa flexibilidade em seu desenvolvimento era condição essencial para nosso trabalho.

Neste sentido, optamos por elaborar um roteiro de entrevista que perpassasse por diversas temáticas nas quais poderiam estar presentes elementos do modelo disciplinar da Unidade. Para tanto, utilizamos as proposições dos trabalhos de Nadir Zago (2003) e Ludke e André (1986).

Concordamos com Zago (2003, p. 289) que a prática da pesquisa para analisar realidades concretas deve se voltar “[...] para dimensões mais restritas da realidade social, ao mesmo tempo em que procura manter a relação entre os planos macro e microsocial”. A autora aponta que se deve levar em conta a heterogeneidade dos grupos e que, portanto, devemos saber que a realização de entrevistas possibilita a compreensão da realidade heterogênea.

A escolha da entrevista

[...] se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações. (ZAGO, 2003, p. 294).

Escolhemos a entrevista como principal fonte de coleta de dados sobre o modelo disciplinar da FEBEM de Araraquara uma vez que esta instituição, por se caracterizar como uma instituição total, não permite fácil acesso a propostas de pesquisa. Desta forma, as entrevistas com os diversos grupos da instituição foram a única forma de compreendermos mais a fundo nosso objeto de estudo.

A fim de buscarmos informações fidedignas sobre nosso foco de pesquisa, optamos pela realização de entrevistas na forma denominada por Zago (2003) de *entrevista compreensiva*, já que este formato permite

[...] a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. (ZAGO, 2003, p. 295).

Neste modelo de entrevista, se cria uma relação de interação entre o pesquisador e o entrevistado, pois como “[...] não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Para este tipo de coleta de dados, não podemos deixar de apontar que o número de entrevistas não corresponde à representatividade em termos de pesquisa quantitativa. Na modalidade proposta para o presente trabalho, o importante é assegurar a profundidade das informações obtidas, o que é mais garantido que um instrumento com questões fechadas, pois permite maior flexibilidade às respostas dos entrevistados. Além disso, Zago (2003) sugere a elaboração de um questionário para registrar os dados da população estudada como um instrumento de grande valia, assim como a utilização do gravador no momento da entrevista.

Como a entrevista se desenvolve em uma relação social, “o encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente”. (ZAGO, 2003, p. 301).

Contudo, para que o processo da entrevista transcorra de forma a contemplar os elementos buscados pelo pesquisador, Zago (2003) e Ludke e André (1986) sugerem que o

esclarecimento em relação aos objetivos da pesquisa é fundamental e deve ser feito no momento inicial do contato. Além disso, a garantia do anonimato tanto do entrevistado quanto das informações obtidas é essencial.

A partir das sugestões acima, passamos a elaborar os roteiros para as entrevistas de nossa pesquisa. Foram pensados roteiros diferentes para cada grupo de entrevistados: adolescentes ex-internos da Unidade de Araraquara, professores da Unidade no período que os adolescentes cumpriram medida de internação, funcionários da instituição que trabalharam no mesmo período – roteiros diferentes para funcionários da área pedagógica, da área de segurança e da área administrativa, e direção, conforme disposto no organograma da Unidade de Araraquara.

Para a realização das entrevistas com os adolescentes, tínhamos como condição que estes tivessem cumprido medida de internação durante os anos de 2004 e 2005, isto porque propusemos – por questões de segurança – entrevistar jovens que não estivessem mais inseridos na dinâmica institucional, isto é, que não estivessem vinculados nem às medidas em meio aberto.

No mês de março de 2007 entramos em contato com a organização responsável pela medida de Liberdade Assistida (L.A.) que no município de Araraquara é executada pela Rede Salesianos de Ação Social – São Carlos/Araraquara. Pelo trabalho que realiza, esta rede se configura como um meio de contato com adolescentes que foram institucionalizados na UI e UIP da FEBEM/Araraquara. Agendamos uma reunião com a responsável pela medida a fim de apresentarmos a pesquisa. Nosso projeto foi aprovado na reunião dos coordenadores e em seguida a Rede Salesianos encaminhou ao Juiz da Vara da Infância e Juventude do município um pedido de autorização para a realização das entrevistas.

Após a autorização do Juiz, a Rede Salesianos começou o trabalho de contatar os adolescentes. Como solicitamos trabalhar com adolescentes que cumpriram medida de privação de liberdade entre 2004 e 2005, a rede obteve dificuldade em encontrá-los, uma vez que, depois de cumpridas as medidas, os adolescentes retornam ao convívio social sem qualquer ligação com a instituição.

Depois de contatá-los, os orientadores da Rede Salesianos se responsabilizaram em fazer uma primeira aproximação da pesquisa com os adolescentes, convidando-os para participar de uma pesquisa sobre o período em que eles ficaram na FEBEM, esclarecendo que essa seria feita por uma aluna da Unesp. Indicaram que os detalhes do trabalho e da participação deles seriam explicados pela pesquisadora e que as dúvidas que eles tivessem

seriam por ela esclarecidas. Adiantaram ainda que era um convite e que, se depois de conhecerem a pesquisa não quisessem participar, não haveria problema.

A partir de então, foi sugerido que o primeiro contato com os adolescentes fosse em grupo, no qual todos os interessados ouviriam a proposta de pesquisa e caso tivessem interesse em participar, seriam agendados horários individuais. Contudo, nas duas primeiras tentativas nem todos os adolescentes compareceram, nos fazendo agendar horários individuais para a apresentação da pesquisa e um segundo horário para a realização da mesma, caso aceitassem participar. As apresentações e entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2007.

Dos adolescentes contatados neste primeiro momento, realizamos a apresentação e a entrevista sem grandes problemas. Durante a apresentação, contamos um pouco sobre a trajetória da pesquisadora e do projeto de pesquisa e conversamos – sem gravação – sobre a trajetória deles. Foi feito o convite para a participação, mostrando o gravador de voz onde registraríamos as falas e ressaltando o absoluto sigilo em relação à identidade dos participantes, bem como ao acesso à íntegra das entrevistas, garantidas através de uma autorização para a utilização das falas na pesquisa⁷⁷.

Na data marcada para a entrevista, os adolescentes assinaram o termo de autorização e preencheram um breve questionário relacionado à escolaridade, renda familiar e idade para facilitar a fluência da entrevista no formato proposto⁷⁸.

Antes da primeira entrevista, elaboramos o roteiro a ser seguido, com base nas leituras e inquietações sobre a temática da disciplina e punição no interior das instituições totais. O mesmo ocorreu nas entrevistas com professores e funcionários, e quando necessário houve uma flexibilização dos roteiros, pensados conforme o papel desempenhado em cada um dos grupos.

Em linhas gerais, as entrevistas fluíram de maneira satisfatória. Contudo, três dificuldades merecem destaque: mesmo com a explicação de que a entrevista funcionaria como uma conversa, praticamente sem perguntas fechadas, em alguns momentos – mais presentes em duas entrevistas –, essas intervenções foram necessárias, uma vez que os adolescentes diziam que somente responderiam àquilo que lhes fosse perguntado. Um segundo ponto se refere à comunicação entre a pesquisadora e os adolescentes: em muitas ocasiões os jovens não compreendiam a discussão que lhes era proposta por problemas de linguagem. As gírias são as palavras mais freqüentes em seus vocabulários. A terceira

⁷⁷ A carta de autorização está no apêndice 1, ao final do trabalho.

⁷⁸ O questionário está no apêndice 2, ao final do trabalho.

difficuldade foi em relação ao preenchimento do questionário. Dos quatro entrevistados, dois preencheram. Os outros dois adolescentes alegaram que tinham a letra feia ou que estavam com “preguiça” de escrever – fomos informados posteriormente que eles não sabiam ler nem escrever além do próprio nome.

Deste primeiro grupo de adolescentes contatados, apenas um não aceitou o convite. Depois da apresentação da pesquisa, marcamos a data para a entrevista e ele não compareceu, comunicando a um dos coordenadores da Rede que estava com medo de ceder a entrevista e ser retaliado por ter contado aquilo que passara na instituição. A decisão de não participar foi aconselhada pelos pais.

A coordenação da Rede Salesianos entrou em contato com outro adolescente que, depois de conversar com a pesquisadora aceitou o convite e cedeu a entrevista. Este adolescente havia cumprido medida de internação em 2004 e, após reincidir, cumpriu novamente a medida entre os anos de 2006 até a metade de 2007, tendo participado da rebelião na Unidade em março de 2007.

Sobre os quatro adolescentes entrevistados, segundo o questionário preenchido no dia da entrevista, a idade de quando cumpriram medida de internação variou entre 14 e 18 anos. No quesito escolarização, variou entre a 6ª série e o segundo ano do ensino médio, sendo que apenas um deles continuou freqüentando a escola depois de desinternado. A renda familiar variou entre R\$ 100,00 e R\$ 600,00. Dos quatro entrevistados somente um não é reincidente. Um mora com avós e tio; outro com a mãe; outro com mãe, pai e irmão e o outro com mãe, padrasto e irmãos.

Em relação aos professores, a condição para pudessem participar da pesquisa era que tivessem trabalhado na instituição entre os anos de 2004 e 2005, a fim de que pudséssemos observar as representações sociais dos diversos atores a partir do mesmo contexto.

Em conversas com colegas que trabalham com a temática dos adolescentes em conflito com a lei e também através de pessoas que conhecem a presente pesquisa, entramos em contato com alguns professores que estiveram na instituição no período de análise delimitado por nós. A partir do contato com um primeiro professor, também obtivemos informações sobre outras pessoas que poderiam participar.

Aprendemos, logo no início do processo de contato com os professores que este segmento não faz parte do quadro de funcionários da instituição. Por ser a escolarização formal obrigatória nas unidades de internação, as classes da Fundação são vinculadas a duas escolas: uma escola de ensino fundamental I e outra escola de ensino fundamental II e ensino médio. Neste sentido, os professores da Fundação são professores ligados à Secretaria de

Educação, professores da rede formal de ensino que ministram aulas na instituição como se fosse uma sala de aula da escola a qual estão vinculados.

Para a realização das entrevistas, a dinâmica foi parecida com a realizada com os adolescentes: um primeiro contato para a apresentação da pesquisa, no qual dois dos professores contatados pediram o projeto, no que foram prontamente atendidos, e, a partir do interesse de cada um deles, marcamos a data das entrevistas. Entrevistamos quatro professores. A primeira foi realizada no mês de agosto de 2007 sem a gravação de voz, somente com anotações de falas sobre os tópicos abordados; as demais foram realizadas e transcritas no mês de outubro de 2007, conforme agenda dos professores.

Sobre os quatro professores entrevistados, a área de atuação foi variada afim de que pudéssemos perceber as representações sociais a partir de diferentes visões e um dos entrevistados ainda leciona na Fundação.

O contato com os funcionários ocorreu nos mesmos moldes que o dos professores: através de colegas com os quais temos contato e que conhecem funcionários da instituição. Em princípio, propusemos entrevistas com funcionários de diversos setores da instituição, a fim de melhor compreender o modelo disciplinar lá adotado.

Ao mesmo tempo, entramos em contato com a direção da Unidade da FEBEM de Araraquara, apresentando nosso projeto de pesquisa e solicitando uma entrevista com a direção e uma visita à Unidade.

Em relação aos funcionários, obtivemos uma negativa de todos aqueles que trabalhavam no setor de segurança. Contatamos três destes trabalhadores, dos quais o primeiro não aceitou participar e, pedindo desculpas, alegou que não gostaria de lembrar de nada do que acontecia no interior da Unidade no período em que lá trabalhou. Nos contou, inclusive, que havia pedido exoneração do cargo e entrado em outro ramo de atividade justamente para esquecer tudo aquilo que viu e fez atendendo a ordens superiores; um segundo contatado não quis participar declarando as conseqüências negativas para si se a direção da Unidade descobrisse que cedeu uma entrevista sobre a disciplina e a punição na instituição. Um terceiro contatado – que pertence ao quadro de funcionários da Fundação – aceitou participar da pesquisa, mas no momento da entrevista, não permitiu que ela fosse gravada, nem assinou o termo de autorização para a utilização da entrevista na pesquisa, pelos mesmos motivos do anterior: o temor da represália.

Contudo, a não aceitação desses funcionários em participar de nossa pesquisa ao invés de torná-la incompleta, possibilitou a compreensão de que na realidade a prática exercida pelo setor de segurança difere em essência tanto do que vemos preconizado nas diretrizes

institucionais apontadas no capítulo anterior e no início deste capítulo como das legislações nacionais e internacionais em relação ao tratamento de adolescentes em conflito com a lei, como discorremos no primeiro capítulo. Além disso, podemos perceber que as marcas deste tipo de trabalho são tão profundas, que mesmo os funcionários que já não fazem parte do quadro da Fundação se recusam a falar, seja por não querer lembrar do que ocorre no interior da Unidade, seja por retaliação por ter cedido a entrevista.

Realizamos apenas uma entrevista com uma funcionária. No entanto esta fala foi de grande valia por se tratar de uma profissional da área técnica pedagógica que passou por diversos setores da Unidade de Araraquara, desde sua inauguração em 2001 e que ainda compõe o quadro de funcionários da Fundação.

Sobre a possibilidade de entrevista com a direção e visita à Unidade, no ano de 2007 obtivemos uma resposta negativa. Depois de enviarmos nosso projeto, recebemos o parecer de que a Unidade já participava de diversas pesquisas e propostas e que não haveria como contemplar mais essa solicitação. Em relação à visita, o argumento utilizado para a negativa do pedido era de que a Unidade havia passado por diversos momentos de tensão naquele ano⁷⁹ e para a segurança da pesquisadora, não havia a possibilidade de visita. Contudo, a direção nos orientou a fazer a solicitação novamente no primeiro semestre de 2008 quando provavelmente a situação estaria mais tranqüila.

No mês de fevereiro de 2008, entramos em contato novamente com a direção da Unidade de Araraquara, requerendo uma entrevista e uma visita à Unidade. Desta vez, nossa solicitação foi prontamente atendida, sendo agendada para a mesma semana, quando foi realizada.

Na entrada da Unidade, não fomos revistados, apenas tivemos que deixar todos objetos que possuíamos, com exceção do gravador, folhas de papel e uma. Fomos acompanhados por um segurança até a sala da direção, na qual realizamos a entrevista.

A visita foi acompanhada pela diretora da Unidade que nos levou à UI, onde pudemos conhecer apenas algumas partes: o pátio, a quadra, uma sala de aula, a sala onde estava sendo ministrada a oficina de violão – na qual os adolescentes participantes fizeram uma demonstração do que estavam aprendendo – e as instalações da oficina de confeitaria e panificação. Conhecemos a fachada das demais oficinas profissionalizantes, além da lavanderia e do setor administrativo. Todos os ambientes da UI possuem grades e portas de aço. Entre o setor administrativo e as unidades de internação e de internação provisória há

⁷⁹ Em março de 2007, a unidade de internação de Araraquara passou por sua primeira rebelião. A unidade ficou completamente destruída.

muros e portões fechados nos quais estão presentes seguranças com rádios comunicadores. Estes funcionários abrem e fecham os portões caso alguém precise entrar ou sair da Unidade.

No entanto não pudemos conhecer o refeitório, os chamados módulos onde estão localizados os dormitórios e banheiros dos internos, nem a unidade de atendimento inicial – UAI –, local distante das demais dependências da instituição, utilizada na recepção dos adolescentes que chegam à Unidade. Com capacidade para 12 internos em alojamentos que acomodam desde um até três internos, esses cômodos conhecidos como “Quartos de reflexão” servem também para abrigar os adolescentes que são castigados. Nos termos institucionais ficam na UAI um tempo para “refletirem” sobre seus atos; nos termos dos adolescentes e alguns professores entrevistados, funcionam como as chamadas “solitárias” do sistema prisional.

Após a realização de cada uma das entrevistas fizemos a transcrição das falas com base no proposto por Whitaker et al. (2002).⁸⁰ Segundo os autores uma questão crucial na transcrição é o respeito à fala dos entrevistados. Sobre esse aspecto, tecem uma crítica àqueles que ao transcreverem falas de membros das camadas populares “[...] sob pretexto de *respeitar-lhe a cultura*, cometem-se as barbaridades do ponto de vista ortográfico, confundindo-se ortografia com fonética”. (WHITAKER et al., 2002, p. 116, grifos do autor).

Neste sentido, optamos por manter nas transcrições somente os erros de concordância e de regência verbais, sendo os demais erros corrigidos, tendo em vista a concordância com Whitaker et al. (2002, p. 117, grifos do autor) que “respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os *erros* de sintaxe, isto é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar esse respeito”.

A partir destas sugestões, mantivemos fiel a pronúncia somente das gírias⁸¹, sendo colocadas entre aspas e em itálico; os gestos realizados durante as entrevistas estão apontados em parênteses, assim como as intervenções da pesquisadora; a expressão *né* (não é) foi transcrita como *n/é?*; as pausas do entrevistado vêm seguidas de reticências.

⁸⁰ Embora o texto disserte a respeito da fala do homem rural, entendemos que as sugestões dos autores se adequam às nossas entrevistas, principalmente às dos adolescentes, repletas de gírias e problemas de expressão.

⁸¹ As gírias expressadas pelos entrevistados estão elencadas no glossário no final do trabalho.

3.3 A Teoria das Representações Sociais.

Para a análise das entrevistas, optamos por utilizar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2005) que busca motivar uma psicologia social que caminhe em direção oposta à psicologia tradicional e ao comportamentalismo, considerando a relação entre a psicologia e os fatores sociais e culturais que influenciam a formação da personalidade do indivíduo.

Uma das preocupações de Moscovici na elaboração desta nova vertente da psicologia social está voltada “[...] para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social”. (DUVEEN, 2005, p. 15).

Dentro dos interesses da psicologia social, Moscovici (2005, p. 154-155) aponta a importância de se considerar a noção de ideologia, uma vez que “muitos fenômenos que são atualmente estudados são ou partes inerentes da ideologia ou substitutos teóricos dela. Isso vale para conceitos, como hábitos, preconceitos, estereótipos, sistemas de crenças, etc”.

Partindo deste pressuposto, os objetos sociais considerados enquanto campo para a psicologia social podem ser definidos enquanto “[...] grupos que criam sua realidade social, controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade, como suas diferenças. Ideologias são seus produtos, a comunicação é seu meio de intercâmbio e consumo e a linguagem é sua moeda”. (MOSCOVICI, 2005, p. 159-160). Definindo o que seriam as representações sociais, o autor indica que estas

são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de idéias é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por um lado, para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da idéia. (MOSCOVICI, 2005, p. 216).

Uma das principais características das representações sociais é que elas são influenciadas pela comunicação, sendo seu *locus* privilegiado de formação, as conversas e

diálogos coloquiais. A importância dos processos de comunicação está no fato de que estes “[...] constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”. (DUVEEN, 2005, p. 08).

Tendo em vista que as representações se formam por influências recíprocas, advindas de negociações implícitas nas conversações, transformando elementos não-familiares em símbolos, imagens e valores compartilhados pelo grupo, a finalidade primeira e fundamental da teoria é fazer com que a comunicação no interior dos grupos seja menos problemática, com menor vaguidade, através de certo grau de consenso entre seus membros. A representação pode ser traduzida como imagem ou significação de algo, ou seja, iguala uma imagem à idéia correspondente, funcionando também na direção inversa.

O que interessa para o autor são as representações sociais

[...] de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI, 2005, p. 48).

No que tange à idéia de realidade, o teórico das representações sociais entende que toda explicação depende fundamentalmente da idéia que temos de realidade, uma vez que é essa idéia que conduz tanto nossas percepções e inferências como nossas relações sociais.

Para esta teoria, o conceito de representação possui um sentido dinâmico abarcando tanto o processo pelo qual as representações são elaboradas, como as estruturas de conhecimento estabelecidas. As representações sociais devem ser entendidas, neste sentido, como uma forma de compreender e comunicar o que nós já sabemos. A designação representações *sociais* foi escolhida pelo autor no sentido de apontar para a dinamicidade das relações no todo social.

Devido a esse aspecto Moscovici (2005, p. 210) apresenta as representações enquanto “uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. As representações são impessoais, pois pertencem a todos e sua existência depende da sua utilidade no grupo ou sociedade em que emergiu. Sua dinamicidade permite enxergarmos como fenômeno o que antes era tido como conceito.

Neste sentido, a teoria das representações sociais “[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir de tal diversidade”. (MOSCOVICI, 2005, p. 79).

O indivíduo aqui é considerado um produto da sociedade, ao mesmo tempo em que este a cria através das relações e ações coletivas e neste sentido, “os antagonismos que as sociedades capitalistas criaram ao levarem o individualismo ao seu pico máximo são, na realidade, uma consequência da estreita interdependência de todos os setores da vida cotidiana, que é marca dessas sociedades”. (MOSCOVICI, 2005, p. 157).

As representações podem ser entendidas, portanto, como fenômenos específicos que se relacionam com uma forma particular de compreensão e comunicação que cria a realidade e o senso comum. Em relação a este último elemento, entendemos que embora tenha relação com a ideologia dominante, o autor ressalta que por estar ancorado na comunicação, não pode ser reduzido a algo elaborado apenas por elementos ideológicos, uma vez que ele liga a sociedade e o indivíduo à sua cultura, à sua linguagem e ao seu mundo familiar.

Da heterogeneidade que compõe as idéias nas sociedades modernas reflete uma distribuição desigual de poder gerando uma diversidade também nas representações com suas especificidades segundo o contexto social. Neste sentido, as tensões e fraturas dentro de cada sociedade proporcionam representações diferenciadas conforme as condições sociais. Em relação aos fenômenos sociais, o autor assinala que seus aspectos fundamentais estão no fato de que

a sociedade possui sua própria estrutura, que não é definível em termos das características dos indivíduos; esta estrutura é determinada pelos processos de produção e de consumo, pelos rituais, símbolos, instituições, normas e valores. Ela é uma organização que possui uma história e suas próprias leis e dinâmicas que não podem ser derivadas das leis de outros sistemas. (MOSCOVICI, 2005, p. 153).

O autor não descarta a existência de poderes e interesses nos fenômenos sociais, mas afirma que para que sejam reconhecidos são necessárias representações que lhes dêem sentido. Isso ocorre não só pelo conhecimento científico, mas também através dos símbolos, rituais e crenças arraigadas em estruturas específicas, incorporadas em ações que se estendem ao conjunto dos indivíduos de uma comunidade.

De acordo com Duveen (2005, p. 18) na complexidade das sociedades modernas, cada coletividade busca “[...] estender sua influência na construção duma representação específica

e cada uma delas também reivindica sua própria legitimação para a representação que ela promove”. Na busca pela legitimação das representações, a comunicação é elemento essencial.

Neste sentido, podemos compreender as representações sociais como conhecimento produzido e defendido por grupos específicos em momentos históricos determinados, que se estabilizam socialmente pela reprodução e transmissão destas de uma geração a outra. As representações se arraigam também na medida em que se desvinculam de cada indivíduo e são partilhadas através da linguagem e, por participarem simultaneamente de diversos grupos, conforme a profissão, classe social, idade, as pessoas frequentemente utilizam diferentes modos de pensamento e representações.

Considerada em seu todo, a dinâmica das relações é um movimento de familiarização no qual os objetos, as pessoas e os acontecimentos são apreendidos a partir de paradigmas e encontros anteriores. Neste aspecto, o propósito da teoria seria tornar os elementos não-familiares em familiares, entendendo familiarização sempre como um processo dinâmico de *ancoragem* e *objetivação*. Este movimento faz com que as representações sociais não funcionem apenas como base para a compreensão de um objeto particular, mas também como uma forma de aquisição da capacidade de definição e identificação. O “tornar familiar” é uma tensão permanente na transferência de tudo aquilo que perturba nosso universo para próximo dele.

Como vivemos em um mundo totalmente social, Moscovici (2005) entende que todas as informações que temos passaram em maior ou menor grau por distorções geradas por representações superimpostas, imbuindo-as parcialmente de elementos de vaguidade e inacessibilidade. As representações sociais seriam, portanto, um sistema de valores, idéias e práticas que teriam como função ordenar esses três itens de forma que as pessoas possam orientar-se e controlar sua realidade social e material, além de possibilitar a comunicação entre os membros de cada sociedade a partir de um código de nomeação e classificação dos aspectos sociais.

Estes sistemas de representações são criados, organizados e estruturados por grupos de indivíduos nas relações sociais e pelas influências da comunicação, ao mesmo tempo em que são imprescindíveis para tornar a comunicação possível. Podem ser entendidos como entidades sociais que têm vida própria, comunicando-se entre si, modificando o fluxo das relações e da vida e dissipando-se para emergir com novas aparências. Como a criação das representações ocorre na própria experiência e leva em conta o contexto onde ela se dá, todas as interações humanas fabricam e estão permeadas por representações e como essas interações

são pautadas na comunicação e na ideologia, constituindo-se por tensões e contradições temos a possibilidade de coexistência de diferentes conhecimentos e representações, mesmo que sejam conflitantes entre si.

Embora sejam considerados como parte secundária da comunicação, devemos levar em consideração os efeitos dos meios de comunicação de massa, cujo objetivo é persuadir. Esta questão toma importância, uma vez que “a cultura é criada pela e através da comunicação; e os princípios organizacionais da comunicação refletem as relações sociais que estão implícitas neles”. (MOSCOVICI, 2005, p. 155). Além disso, conforme o processo de comunicação se acelera, expandindo a atuação da mídia, as diferenças entre as diversas representações são ofuscadas, fazendo com que seu aspecto simbólico se fortaleça mais e mais; tornam-se representações de representações.

A dinamicidade do mundo moderno faz com que exista em cada ambiente, natural ou social, certa quantidade de autonomia e de condicionamento a partir dos quais as representações desempenham duas funções: convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, alocando-os em categorias familiares condicionadas por nossas representações e cultura, gradualmente colocadas como um modelo de determinado tipo, partilhado por um grupo de pessoas. E, elas são prescritivas, isto é, se impõem com uma força irresistível, anterior a nós. Neste sentido, as representações que são impostas sobre nós são o produto de diversas elaborações e alterações ocorridas no transcurso do tempo, como resultado de sucessivas gerações.

O estudo das representações sociais sugere que se preste atenção às mudanças na forma como as pessoas falam sobre determinados conteúdos, uma vez que se temos como foco o pensamento social, não podemos partir da idéia de que as pessoas apenas “ruminam” informação ou conhecimento, como se fossem mudas, ou não tivessem corpo. Para Moscovici (2005, p. 45), embora as representações adquiram vida própria se impondo sobre indivíduos e grupos, na dinamicidade social “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. Como exemplo, destaca que entre as classes dominantes e dominadas há diferentes representações sociais em relação ao mundo em que vivem, baseadas em critérios específicos de julgamento conforme categorias próprias. A diferença nas representações pode ser vista também na relação entre as chamadas minorias divergentes e o todo social. Aqui, a sociedade sempre apresenta contra os grupos minoritários e seus membros veredictos anteriores a qualquer forma de julgamento.

Para o autor, as minorias além de serem definidas dentro de contextos históricos, sociais e culturais específicos, basicamente

são consideradas como existindo na fronteira social, ou mesmo fora dela. A situação de uma minoria é a situação de um grupo ao qual foi negada autonomia e responsabilidade, que não tem a confiança, nem é reconhecido por outros grupos, tanto porque ele é dominado, ou devido a sua posição dissidente, herética, etc. Tal grupo não se reconhece nos sistemas existentes de poder, crença e não representa tal sistema para ninguém. [...] As minorias não são os únicos inovadores, porém, através da história, elas se mostraram, muitas vezes, como os principais agentes de inovação na arte, ciência, política, etc. (MOSCOVICI, 2005, p. 349).

Além disso, para conquistar o reconhecimento e representar a si mesmo, qualquer grupo precisa adotar um estilo comportamental, isto é, um comportamento simbólico associado a ações e representações que lhe dão sentido.

A ação dos indivíduos na sociedade faz com que estes constantemente reformulem suas próprias representações fazendo com que essas desempenhem diferentes papéis sociais, desde funções cognitivas, ancorando, estabilizando e desestabilizando significados e situações até funções sociais, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos. Assim, a influência das representações nos indivíduos em particular se torna mais forte quanto menos pensamos e temos consciência delas.

Delimitando o campo de ação da teoria que apresenta, Moscovici separa o todo social em dois segmentos próprios da nossa cultura: o *universo consensual* e o *universo reificado* e assim os define: no universo reificado a sociedade é entendida como “[...] um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados [...]”. (MOSCOVICI, 2005, p. 50). Neste universo, todas as coisas, em quaisquer circunstâncias, são a medida do ser humano. Aqui, a sociedade é apreendida como um sistema composto de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Os indivíduos são confrontados com normas e regulamentos preestabelecidos, gerando o sentimento de não poder transformá-las conforme a vontade coletiva. Há um comportamento para cada situação. É como se cada membro da sociedade estivesse preso por aquilo que prende a organização através de um acordo geral que substitui a compreensão recíproca.

Em contrapartida, no universo consensual, no qual se concentra a análise das representações sociais, a sociedade é concebida como “[...] uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência

humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas”. (MOSCOVICI, 2005, p. 49-50). É através da conversação que as relações sociais se mantêm no universo consensual, uma vez que é por meio dela que se criam as bases de significados entre seus membros possibilitando o compartilhamento de imagens e idéias socialmente aceitas. Neste universo, a sociedade é entendida como um grupo de pessoas iguais e livres, na qual todos têm permissão de falar em nome do grupo.

Para o autor, os limites entre esses dois universos dividem não só a realidade coletiva, mas também a realidade física em duas. Enquanto os estudos do universo reificado têm como finalidade estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência, os estudos do universo consensual, a partir das representações, buscam restaurar e dar forma à consciência social, explicando os objetos e acontecimentos a fim de que eles se tornem acessíveis a qualquer um.

Na divisão da realidade pelos dois universos acima definidos, Moscovici (2005, p. 53) aponta ser possível compreender com maior clareza “[...] a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas”.

Dentro do universo consensual, é o conhecimento popular, o senso comum que subsidia o conhecimento que as pessoas possuem ao seu dispor. Neste sentido, seria o senso comum, o conhecimento popular que nos leva direto às representações sociais. E, em certa medida, são essas que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender para dar um sentido às coisas, ou para explicar uma situação a alguém.

Nesta teoria, o senso comum não se constitui apenas por crenças religiosas ou dados científicos transformados, simplificados e incorporados; ele os transforma em imagens familiares, aglutinando representações de origens diversas no conhecimento comum, possibilitando inclusive a substituição de uma representação por outra.

Para que a familiarização se efetive, a utilização de dois mecanismos que derivam de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas: a *ancoragem* e a *objetivação* são fundamentais. *Ancorar* significa reduzir as idéias estranhas a categorias e imagens comuns, classificar e dar nome a alguma coisa, isto é, colocá-las em um contexto familiar. No processo de ancoragem, ao ser comparado ao paradigma correspondente a uma categoria, uma idéia ou objeto já conhecidos, o que era não-familiar adquire características da categoria já conhecida e é re-ajustado para que se enquadre nela. Desta forma, se a

classificação decorrente da ancoragem é aceita, o que geralmente ocorre, então qualquer imagem relacionada com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou a idéia.

É a partir de dois aspectos da ancoragem: classificação e nomeação do que nos era até então desconhecido que temos a possibilidade de imaginar, de representar. Assim, ao classificarmos fazemos comparações com o modelo que escolhemos tendo em vista entender se o que está sendo classificado é normal ou anormal. Neste sentido, “[...] todos os nossos ‘preconceitos’, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da ‘natureza humana’ e assim por diante”. (MOSCOVICI, 2005, p. 66).

Partindo da idéia de que *ancorar* é classificar, o autor (2005) aponta que esta tendência não decorre apenas de uma escolha intelectual, mas principalmente de uma atitude específica para com o objeto no intento de defini-lo como normal ou aberrante. A partir daí, entendemos que nossos preconceitos só poderão ser superados no instante em que mudarmos nossas representações sociais quer seja da cultura ou da humanidade, quando indivíduos e grupos deixarem de ser estigmatizados.

Em relação ao segundo conceito, *objetivar* consiste em tornar algo abstrato em quase concreto, ou seja, transmutar o que está na mente em algo que exista no plano físico. Para tanto, devemos primeiro transferir o não-familiar para a nossa esfera particular, onde podemos codificá-lo e compará-lo para posteriormente encaixá-lo naquilo que podemos ver, tocar e, conseqüentemente, controlar. Com a objetivação – processo mais atuante que a ancoragem – o que era desconhecido ou abstrato para uma geração torna-se concreto para a posterior.

Objetivar é, portanto, reproduzir um conceito em uma imagem. Neste duplo processo, é preenchido o espaço entre a representação e o que ela representa. Aqui podemos incluir a idéia de construção de paradigmas que, uma vez aceitos, tornam possível o surgimento de fórmulas e “clichês” que o sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender os outros e a si mesmo, de escolher e decidir.

Sobre esses dois conceitos fundamentais, o autor aponta que a *ancoragem* seria o mecanismo que mantém a memória em movimento interiorizando-a, enquanto a *objetivação* aproxima conceitos e imagens reproduzindo-os no mundo exterior transformando, neste movimento, coisas estranhas em conhecidas a partir daquilo que já nos era familiar. Neste sentido, sinaliza que “[...] o resultado dessa reconstrução de abstrações em realidades é que elas se tornam separadas da subjetividade do grupo [...] e adquirem permanência e estabilidade”. (MOSCOVICI, 2005, p. 90).

Conforme o exposto sobre a teoria de Serge Moscovici (2005) as representações constituem-se em uma simbologia, uma significação, igualando toda imagem a uma idéia e vice-versa. Seriam um sistema de valores, idéias e práticas com as funções de estabelecer uma ordem que possibilitaria a orientação e controle das pessoas em relação ao seu mundo material, social e cultural; e de possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social, tornando o não-familiar em familiar.

A utilização da teoria das representações sociais enquanto metodologia “[...] fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social”. (DUVEEN, 2005, p. 25).

Tomando por base as definições e objetivos da teoria apresentada, sem perder de vista que grande parte das representações é constituída e transformada pela comunicação e também pelos meios de comunicação de massa, com sua grande influência na formação de opinião, entendemos ser possível a compreensão de como os adolescentes que cumpriram medida de internação na FEBEM/Araraquara nomeiam e classificam a cultura não-familiar que lhes é imposta na instituição, bem como o que significa para eles, para os professores, funcionários e dirigentes, o modelo de disciplina e a punição corporal que ocorrem no interior da instituição.

Se, para a teoria das representações sociais as experiências se somam à realidade e às suas convenções definindo seus limites e distinguindo as mensagens significantes das não-significantes, ligando cada parte a um todo a partir de categorias distintas e, partindo do pressuposto de que nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema pautado tanto por nossas representações como por nossa cultura, escolhemos a presente teoria como metodologia de análise das entrevistas, no intuito de captar o que cada experiência gerou na representação dos adolescentes ex-intermos e da mesma forma nos professores, funcionários e dirigentes sobre os momentos ali vividos e compartilhados, sem perdermos de vista a influência da cultura e a participação dos aspectos ideológicos em cada um dos entrevistados.

É na explicitação das representações pela comunicação, que nós, para a análise da entrevistas, pensamos em buscar apreender as formas como os ex-internos entendem e representam o modelo disciplinar aplicado a eles no interior da instituição, bem como o enfoque dos professores sobre o tema e dos funcionários e dirigentes responsáveis pela aplicação do modelo.

Sem deixar de lado a influência da cultura – de cada grupo, no âmbito mais particular, e da sociedade, de forma mais geral – como elemento que possui mecanismos próprios de construção da realidade a partir da transformação das representações, podemos pensar, por

exemplo, que um estigma criado e assimilado por um determinado grupo em um contexto específico, pode contribuir para que posturas de preconceito se arraiguem no todo social. O caso da aceitação da idéia de que somente a redução da maioria penal e a instauração de leis mais severas para punir os adolescentes em conflito com a lei é a maneira mais eficaz de diminuir a violência e a criminalidade na atualidade se configura em um dos exemplos que, em alguns momentos pode ser um elemento cultural, mas que em muitas situações é apropriado pela ideologia dominante e transformado em objeto de manipulação.

Segundo Maria Cristina Vicentin (2005) essa apropriação ideológica pode ocorrer pelos meios de comunicação de massa que em nossa sociedade funcionam como construtores privilegiados de representações sociais sobre o crime e a violência, uma vez que não apenas nomeiam e classificam essas práticas, mas possibilitam um circuito de produção de sentidos que as organizam e direcionam o discurso e as ações no todo social.

Sobre as implicações da teoria das representações sociais, Moscovici (2005, p. 105) alerta que “[...] o que se requer é que examinemos o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais em que nós habitamos”. Além disso, não se pode esquecer que devido à sua essência histórica, as representações sociais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos, suas imagens, conceitos e preconceitos.

É, portanto, a partir da análise das representações dos atores que participam da dinâmica da Unidade de internação da Fundação CASA de Araraquara que pretendemos compreender como funciona o modelo disciplinar na Unidade, bem como sua relação com as diretrizes institucionais existentes nos documentos apresentados anteriormente, e, neste sentido, em que medida a Unidade serve de modelo para a instituição no Estado de São Paulo e nos demais Estados do país.

3.4 O modelo disciplinar da “unidade modelo”: as representações sociais dos adolescentes ex-internos, professores, funcionários da área técnica e dirigentes.

Discorrendo sobre o trabalho de Michel Foucault no GIP, Marcos César Alvarez (2006, p. 58) assinala que para o grupo “[...] viabilizar a fala dos detentos implicava resgatar do silêncio absoluto o sofrimento anônimo dos muitos que cotidianamente eram detidos, vigiados ou castigados”. Neste sentido, este tipo de trabalho possibilitaria um novo olhar sobre a prisão a partir do qual seria possível uma análise crítica sobre a instituição com suas

formas de controle, vigilância e poder. Propusemos, portanto a realização de entrevistas compreensivas com os atores institucionais no intuito de resgatarmos esse silêncio que permeia as práticas de uma instituição fechada.

Em todas as entrevistas obtivemos uma riqueza de informações, contudo, para alcançarmos os objetivos deste trabalho, selecionamos dentro dos variados temas abordados as falas que se reportam às questões de violência, disciplina, segurança, punição e castigo no interior da Unidade de internação da Fundação CASA de Araraquara. Num aspecto mais geral, apreendemos que muitas falas são permeadas por representações sociais e preconceitos arraigados no senso comum e reproduzidos socialmente, muitas vezes pautados por ideologias de grupos que tentam afirmar suas representações.

Sobre os temas abordados, o roteiro foi flexibilizado conforme o entrevistado, como apontado no item 2 deste capítulo. Tentamos captar as representações sociais dos entrevistados sobre o modelo disciplinar praticado no interior da UI da Fundação CASA de Araraquara a partir das respostas tanto das perguntas direcionadas no roteiro, quanto dos temas que apareceram durante as entrevistas.

Muitas questões foram abordadas, tais como: alimentação, amizade, apelidos/cuidado com as palavras utilizadas, apostas, capacitação dos funcionários, crenças religiosas, desestruturação familiar, desinternação/trabalho posterior à internação, dinâmica institucional, direitos humanos/conselho tutelar, drogas, escola formal, emprego, estrutura do local, família, ficha policial, “*formação*”/“*intervenção*”, formas de olhar e tratar os adolescentes, interesse dos alunos, instituição modelo, invisibilidade, legislação, liderança, limpeza, material didático, mudança de nome, o que mais marcou na passagem, o que mudou na vida, objetos pessoais, oficinas, papel da FEBEM/o que pensam da instituição, papel do professor/trabalho docente, passeios/“*saidinhas*”, perspectivas de futuro, postura corporal, preconceito/estigma, preparo dos professores, projeto pedagógico/guias da Unidade, público atendido, punição, rebelião/pós-rebelião, regras de disciplina/normas/horários, reinserção, relação com atores institucionais, relação com a comunidade, relação ensino/aprendizagem, relações hierárquicas, reincidência, repressão dos funcionários, rotina institucional, separação por idade/porte físico/infração, sofrimento, tempo livre, trabalho docente, UAI/castigo/solitária/“*seguro*”, Unidade enquanto prisão, vestimenta, violência física e simbólica, visitas.

Os assuntos acima foram aglutinados, mas não necessariamente apareceram em todas as entrevistas, variando conforme o grupo entrevistado. Dentre eles, selecionamos aqueles cujas respostas trouxeram elementos a partir dos quais pudéssemos compreender as

representações sobre o modelo disciplinar adotado na instituição por nós focalizada, conforme mostraremos a seguir.

Para Maria Lúcia Violante (1984, p. 96) “no âmbito institucional, onde as relações sociais entre os atores estão circunscritas, é que a prática explicita as contradições do discurso oficial e denuncia o real objetivo institucional [...]”. É no interior dessa relação que podemos perceber o exercício do poder e a produção de seus efeitos.

De acordo com as normativas nacionais e internacionais para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei, “todas as medidas disciplinares que sejam cruéis, desumanas ou degradantes, estarão estritamente proibidas, incluindo os castigos corporais, o recolhimento em cela escura e as penalidades de isolamento ou de solitária [...]” (VOLPI, 1998, p. 73). Veremos a partir das falas dos atores institucionais como essas orientações se fazem presentes e são cumpridas – ou não – na Unidade de internação da Fundação CASA de Araraquara.

Sobre a Unidade de Atendimento Inicial – UAI, na qual além deste atendimento são aplicados os castigos aos internos que cometem atos de indisciplina na Unidade, a funcionária entrevistada⁸² afirma que:

Quando a gente percebe que tem alguma tensão entre eles [...] a segurança já toma os cuidados, n/é? Se há necessidade às vezes de retirar algum adolescente do convívio, ele é retirado, n/é? Por quê? Porque às vezes ele está provocando uma situação onde os demais não aceitam isso ali no convívio pelas próprias regras internas que eles também têm (Dirce).

Nesta fala de Dirce, percebemos que a noção de “cuidado” perpassa pelo entendimento de tomar providências que garantam a ordem na Unidade. A funcionária indica que a segurança é acionada nos momentos em que há uma tensão que possa representar um perigo iminente à manutenção do funcionamento da instituição. As medidas tomadas nestes casos, ao invés de buscarem o diálogo com os adolescentes, são direcionadas à repressão com o isolamento daqueles considerados perigosos, contrariando os princípios de que todos os funcionários são também educadores, como vimos preconizado no Projeto Pedagógico da Unidade de Araraquara (FEBEM, 2002).

A entrevistada continua:

Então, quando há uma situação que oferece risco você chama o adolescente, fala com ele, n/é? Às vezes ele até mesmo fala “ih! senhor, eu estou nervoso mesmo, n/é? É até melhor que eu fique, por exemplo, algumas horas

⁸² Todos os nomes atribuídos para os entrevistados são fictícios.

afastado dos demais”. Existe uma unidade de acolhimento que é quando o adolescente chega ele é recepcionado [...] ela comporta, assim, doze adolescentes, a média que ela comporta, n/é? Então ele fica algumas horas ali, e aí depois ele volta, pede desculpas se ele teve alguma coisa com outro, aí eles conversam e se entendem, entendeu? [...] se ele é levado para essa unidade de acolhimento vai ter uma pedagoga que vai dar atividade para ele entendeu? Ele vai estar em atividade, (a voz se alterou) ele não fica isolado, ele fica em atividade (Dirce).

Neste fragmento depreende-se que para a funcionária o próprio adolescente pede a punição, sugerindo que seja levado ao isolamento, representando que os internos possuem um comportamento claro de incorporação da institucionalização. Além disso, o fato de Dirce afirmar com veemência, inclusive alterando a voz neste momento da entrevista, a questão de os adolescentes que são levados para a UAI continuarem inseridos em atividades pedagógicas, reforça a idéia de que a instituição reconhece os equívocos deste tipo de castigo como prática educativa. Veremos nas falas dos adolescentes sobre o tema que na UAI não há nenhuma atividade pedagógica.

Na mesma temática, dois dos professores entrevistados apontam que:

Há momentos em que a força ela se faz necessária lá dentro e, muitas vezes a segurança ela tem que agir e coage o menino, leva para a UAI, a gente não vê, mas a gente sabe o que acontece na UAI, esses meninos eles apanham, n/é? Enfim... esses meninos recebem repressão através da força a gente sabe disso, eles voltam mansinhos, mas é assim que a gente mantém o sistema funcionando, a gente não, eles mantém o sistema funcionando (Lúcio).

[...] tem aqueles que não se adequam ao sistema e esses alunos que não se adequam ao sistema precisam de um tempo para refletir. Porque não adianta você colocar um aluno irado no meio de um monte de aluno calmo. Porque para eles insuflarem ali uma rebeldia é rápido e para controlar é muito difícil (Tércio).

Para esses dois professores, pautados por uma forte representação social que permeia o plano ideológico e bastante presente em nossa sociedade, a repressão física se configura como instrumento educativo, ao apontarem que em determinados casos a força física e o isolamento se fazem necessários no processo educativo que o discurso formal da Fundação CASA indica existir. Lúcio reconhece a eficácia desta medida ao afirmar que os castigos aplicados na UAI “amansam” o comportamento dos adolescentes, além de serem imprescindíveis ao funcionamento da instituição. Neste momento de sua fala, o professor deixa transparecer sua concordância com as práticas punitivas aplicadas ao dizer que com os castigos “a gente

mantém o sistema funcionando”, logo depois corrigindo-se e indicando que quem mantém o funcionamento são “eles”, os funcionários da segurança.

Embora não pertença ao quadro de funcionários concursados da instituição, Lúcio apresenta uma concepção de instituição fortemente ancorada no discurso comum de que as medidas punitivas baseadas na coerção e agressão física são necessárias à reeducação daqueles que são considerados como “desvios sociais”. Vemos esta ancoragem também no discurso do professor Tércio, quando afirma que o isolamento é necessário para que o interno se “adapte ao sistema” como forma de neutralizar as possibilidades de “rebeldia” por parte dos adolescentes. O termo “sistema”, na fala de Tércio, parece ser utilizado como sinônimo de sistema prisional. Todavia, num âmbito maior se refere a toda a sociedade.

Em relação ao local onde são aplicados os castigos, os adolescentes entrevistados assinalam que:

Onde fica o castigo, lá é sujo (João).
Lá embaixo na UI e na UIP era limpo, mas no castigo que era a UAI não, tinha barata, tinha “*uma pá*” de coisa lá (Ricardo).

É triste lá “*em cima*”! [...] você fica lá trancado o dia inteiro. [...] não fica fazendo nada... fica lá sozinho. [...] se você “*cair*” em dois, você fica lá dentro vocês dois. Se você “*cair*” em um, fica lá sozinho. Agora se for um cara arteiro põe num lugar sozinho lá (Anderson).

Esta fala de Anderson contradiz o exposto pela funcionária no que se refere às atividades pedagógicas para os adolescentes que ficam de castigo na UAI. Ao contrário da fala de Dirce, Anderson afirma categoricamente que os adolescentes castigados ficam trancados o dia todo na UAI. A palavra “arteiro” representa a prática de atos considerados errados, proibidos pelas normas institucionais a partir de valores impostos pelos responsáveis pela Unidade. Percebemos que este adolescente representa a UAI como um local ainda pior do que a condição de internação que já lhe foi imposta, ao afirmar que lá no castigo “é triste”.

Pelas falas dos adolescentes fica claro também o descumprimento das diretrizes e normativas ao atendimento nestas instituições no que se refere às condições físicas dos locais para cumprimento de medida de privação de liberdade. As más condições de higiene nas dependências utilizadas como castigo se assemelham àquelas existentes no sistema prisional e servem para tornar a medida exemplar, na tentativa de minimizar a ocorrência de indisciplina no interior da Unidade.

Descrevendo a UAI, um dos adolescentes indica que

[...] tem a oito, que a oito é um quadradinho de – acho – um metro por um metro bem pequenininho, senhora, e lá é o seguinte: lá é o pior de tudo que “*taca*” cinco, seis “*menor*” lá, não dá nem para respirar, fica todo mundo um por cima do outro e quanto mais “*menor*” “*dá trabalho*” mais “*menor*” vai para lá e eles não quer nem saber que está ficando com falta de ar, deixa sem almoço, só dá comida na janta e ainda dá um pouquinho, sem suco, sem mistura tem vez (Ricardo).

Todos os “*menor*” que vai para a UAI passa pela oito primeiro, fica tipo uns três dia na oito e vai depois vai para os outro “*barraco*”. Só que tem os “*menor*” que eles já não gosta mesmo, eles deixa ficar lá na oito vinte dia, quem nem eu e o (nome do amigo). Nós ficou vinte dia lá senhora na oito. Deixava nós ficar de cueca, ainda os cara jogou água no piso assim ó, que é tipo contra-piso, aí jogaram água lá e deixaram nós de cueca noite e dia lá, vinte e um dia na oito aí. Não dava nem para esticar as perna, estava até com dor nas costas (Ricardo).

A partir desta entrevista de Ricardo, percebemos que na punição com o cumprimento de alguns dias no “Quarto de Reflexão” são utilizadas técnicas que identificam o corpo como testemunho e lembrança da punição exemplar, ficando marcado pelas inscrições institucionais, como, por exemplo, ficar de cueca num ambiente úmido e o racionamento de alimentação. Não podemos deixar de notar que embora o Projeto Pedagógico da Unidade de Araraquara (FEBEM, 2002), aponte que o período máximo de punição no “Quarto de Reflexão” seja de dez dias, Ricardo afirma ter ficado vinte e um dias, junto com um colega.

Algo que nos chama a atenção nas afirmações de Ricardo e que foi observado nas falas dos demais adolescentes entrevistados, além do professor Lúcio, foi a representação que eles têm de si próprios e dos demais internos ancorada no discurso institucionalizado e conservador de se referir ao adolescente em conflito com a lei pelo termo “menor”, legalmente extinto em 1990 quando da promulgação do ECA. Essa representação demonstra que estes adolescentes continuam sendo vistos e tratados de forma estigmatizada pela sociedade, principalmente através dos meios de comunicação de forma tão corrente que eles próprios se enxergam enquanto “menores” no sentido utilizado desde o Código de Menores de 1927 como meio de distinguir esta parcela da população conforme discutimos no capítulo 1.

Mário Volpi (1998, p. 72) alerta para o fato de que nas normativas nacionais e internacionais para o tratamento de adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade,

somente em casos excepcionais se poderá usar a força ou instrumentos de coerção, quando todos os demais meios de controle tenham se esgotado e fracassado, e apenas pela forma expressamente autorizada e descrita por

uma lei ou regulamento. Esses instrumentos não deverão causar lesão, dor, humilhação, nem degradação [...].

Entretanto, quando questionados sobre os motivos pelos quais são levados ao castigo, os jovens entrevistados indicam que por:

Qualquer coisinha... discussão, briga, é uma “*galinhagem*” de cada um, aí já viu n/é? (Evandro).

Nada! Qualquer coisinha que os caras não gostar, os funcionários não gostar, eles levam (João).

Sobre a temática dos castigos aplicados, vemos que embora o discurso da funcionária esteja em conformidade com os documentos institucionais e as demais diretrizes, afirmando que há atividades e acompanhamento para esses adolescentes, algumas falas dos professores e dos ex-internos mostram que o que se passa na realidade vai de encontro com o legalmente preconizado. Fica clara a existência de tratamento degradante e humilhante na aplicação dos castigos que, segundo os adolescentes são aplicados a critério dos funcionários da segurança. Conforme vimos nos trechos sobre o tema, as medidas repressivas de castigo e isolamento com punições físicas e práticas que marcam o corpo e a mente são representadas pela funcionária e por professores de maneira positiva, como meio de educação e adaptação dos internos.

Em relação à denominação da cela de isolamento como “Quarto de Reflexão”, conforme consta no Projeto Pedagógico da Unidade (FEBEM, 2002) e é utilizado em diversas falas, percebemos a apropriação negativa do termo “reflexão”, que ao invés de significar a volta da consciência sobre si mesmo, num ato positivo de exercício da razão, faz com que o interno identifique o ato de refletir por uma conotação negativa, punitiva.

Além da punição através do “Quarto de Reflexão”, as entrevistas com os adolescentes nos apontaram uma outra prática: a “*intervenção*”, considerada por nós o exemplo mais explícito de como o modelo disciplinar da Unidade por nós focalizada não se distingue das práticas repressivas características das instituições totais e das instituições de atendimento a adolescentes infratores marcadas negativamente ao longo da história do país. Sobre esta prática os ex-internos afirmam que

[...] “*intervenção*”! Eles tiram todas as mulher de lá, faz “*formar*”, quando está “*formado*”, enche de funcionário “*catando*”. Quando você está sentado, eles passa tudo batendo em todo mundo até enjoar, só “*bicuda*” nas costas e nas pernas [...] batem em todo mundo (Evandro).

“*Intervenção*” é tipo assim [...] eles já vem se reúne tudo eles, os turno de manhã, os turno de noite e vem tudo junto e manda a gente “*formar*”, tipo como se não tivesse acontecendo nada: “ô, ‘*formação*’ para entrar para dentro do ‘*barraco*’”. Aí todo mundo vai sentar lá e tal, né? Na hora que senta já vem dois, três, já vem um monte, vem, vem de monte mesmo, quando vem, vem de monte, quinze, vinte funcionário já vem batendo. Aí eles escolhe alguns “*menor*” que acha que é os pior da Unidade, que acha que é os que dá mais trabalho e já leva, já leva para o “*castigo*” e bate na frente dos outro “*menor*” e ainda fala para os “*menor*”: “quem aprontar igual eles ‘*mano*’, vai apanhar igual eles ‘*mano*’! Isso aqui é um exemplo para vocês!” (Ricardo).

Ah, eles passava chutando sabe? Agora se você reagisse aí já vinha murro na cara, “*catava*” “*os menor*”, enforcava assim (representou com gesto)... [...] as mulher, que é as funcionária lá saía tudo, eles mandava sair, elas ficava desesperada, aí as mulher saía para lá. Na hora que saía eles (gesto de pancada), aí o “*couro comia*”! (Anderson).

(Quando ocorre?) Ah! A diretora liberou para eles entrar no pátio, pode ser de manhã, de tarde, de noite... acontece bastante [...] eles entra no pátio e bate (João).

No que se refere à prática acima apontada, que na Unidade por nós estudada representa o auge do atendimento baseado no modelo correccional-repressivo, concordamos com Michel Foucault (1987, p. 208) que em relação à autonomia da prisão sobre as penas aplicadas internamente “a grande maquinaria carcerária está ligada ao próprio funcionamento da prisão. Podemos bem ver o sinal dessa autonomia nas violências ‘inúteis’ dos guardas ou no despotismo de uma administração que tem os privilégios das quatro paredes”.

Além disso, temos na fala de João o poder que a direção da Unidade possui quanto às aplicações de medidas punitivas, ao contrário do inscrito institucionalmente e do que a própria direção aponta na entrevista – como veremos mais adiante – sobre a existência e utilização do chamado Conselho Disciplinar que em tese seria o responsável pela aplicação das punições conforme o adolescente e o ato indisciplinar cometido. No entanto, a prática da intervenção na Unidade modelo da Fundação CASA parece ser definida pela direção e usada de forma recorrente sendo alvo de denúncias aos órgãos competentes do município de Araraquara, conforme apontamos no capítulo 2.

No que se refere ao artigo nº123 do ECA (SÃO PAULO, 1994) sobre separar os adolescentes por idade, compleição física e tipo de infração, um dos adolescentes entrevistados afirma que durante o cumprimento da medida de internação:

É todo mundo junto, de todas as idades, todos os “*artigo*” assim, independente se era homicídio ou assalto, ficava todo mundo junto tinha uns moleque até pequenininho também (Ricardo).

Sobre essa temática, a direção da unidade se justifica dizendo que:

[...] não tem como separar! Não tem! [...] Eu tenho, por exemplo, três meninos pequenos, como é que eu vou separar? Aonde? Eu vou arrumar professores e escolas especialmente para eles? [...] então eu não tenho como, a gente não tem como... esse discurso: “tem que separar os pequenos!” No interior não tem como! Eu não tenho estrutura para me adequar a dois, três meninos pequenos, só se ele viver uma vida diferente que ele não quer! Se ele viver separado tendo atividades diferentes que não vai atender como atende a demanda e nem eles vão querer se sentir excluídos entendeu? Porque o tamanho e a idade é pequena, mas a estrutura deles interna não é tão pequena assim. Às vezes ele tem mais vivência que um de quinze, dezessete anos (Cleide).

Vemos que embora a Unidade da Fundação CASA de Araraquara seja considerada modelo dentre as unidades da Fundação no Estado, algumas diretrizes entendidas como fundamentais para que a mudança na forma de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei mude e alcance efeitos mais próximos do desejável são vistas pela direção da Unidade não como medidas legais, mas sim como “discurso”, não sendo cumpridas. E, a justificativa institucional para a impossibilidade do cumprimento é justamente o novo formato da instituição, formalmente legitimado como meio de melhorar o atendimento: locais pequenos cuja estrutura não comporta a divisão conforme os critérios apontados pelo ECA.

Nesta fala de Cleide, percebemos também um argumento que favorece o discurso conservador sobre a redução da maioria penal como forma de diminuir a criminalidade. Este argumento consiste na idéia de que a Fundação recebe adolescentes cujo “tamanho e a idade é pequena, mas a estrutura deles interna não é tão pequena assim”, o que remonta à idéia de que um adolescente com treze anos de idade deve ser penalizado da mesma forma que um adulto pois a pouca idade não significa que ele não tenha a mesma consciência e responsabilidade sobre seus atos do que um adulto.

É neste discurso da consciência que vemos ancoradas diversas representações que permeiam nossa sociedade, que se objetivam nas propostas favoráveis à redução da maioria penal e à punição dos adolescentes equiparada a dos adultos.

Sobre a escolarização, temos na fala de dois adolescentes que:

A escola tem horário, tem cedo e à tarde, é obrigado a ir... Ninguém fazia quase nada, dormia a aula toda... Aí o professor ia falar merda, e aí já começava a discutir já... (Evandro).

A única coisa que é obrigado lá é ir para a escola (João).

Para dois professores:

A escola é um momento de catarsis, onde acontece de tudo. [...] É lá que a tensão estoura, os sentimentos mais diversos que derivam das visitas aos finais de semana, é onde se comentam os mais diversos assuntos, se acertam contas, se planejam os “*movimentos*” internos, etc... (Euclides).

Quando tentei dar uma aula diferente, a partir de uma música do Raul Seixas, fui chamado à diretoria que cobrou que me concentrasse nos conteúdos e que não mais desse aulas baseado em um músico maconheiro e bêbado. [...] Quando dei uma aula com jornais, vi o pânico nos olhos dos agentes que corriam para contar à direção (Euclides).

[...] A única ordem que eles têm dentro de sala de aula é não pode dormir! Não pode dormir, não pode falar alto (Lúcio).

Neste tema, vemos que para os adolescentes a escolarização representa apenas mais uma obrigação dentro da rotina institucional, na qual basta cumprir os horários e as ordens para não ser punido, visão compartilhada pelo professor Lúcio. Neste sentido, a escola não desperta o interesse do educando, sendo uma atividade que dá sono e na qual basta ficar quieto, mantendo a ordem.

Entretanto, o professor Euclides entende este momento como a “válvula de escape” dos educandos, sendo um espaço para expressão e relacionamento um pouco menos vigiado e controlado para convivência dos internos. Isso não significa, contudo, que o espaço de escolarização esteja isento de vigilância por parte da instituição; além de demonstrar que no ambiente da Unidade não há espaço para a prática de educação escolar e para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Outra fala do professor Euclides aponta momentos de controle institucional ao relatar o episódio da aula com parte de uma música de Raul Seixas que retrata o estigma arraigado socialmente em relação a personalidades polêmicas, como o músico em questão que representa o questionamento da ordem, transposto para o ambiente escolar da Unidade. Esta representação estigmatizante, bem como a visão de que os adolescentes lá atendidos são perigosos está tão arraigada socialmente a ponto de gerar “pânico nos olhos dos agentes que corriam para contar à direção” sobre uma aula com jornais.

Na relação entre a escolarização e a instituição, os professores são vistos por um dos adolescentes entrevistados da seguinte forma:

[...] você já ia meio com sono para a escola, (o professor) já começava a gritar com você, ou se você já errava uma matéria começava a gritar com você, os funcionários vêm, vê ela gritando ou ele gritando, vai pensar o que? É o “*menor*” que está “*dando trabalho*”. Nisso aí então tinha que todo mundo fingir que estava estudando [...] (Ricardo).

[...] lá os professor são muito arrogante, porque eles sabem que lá a gente não pode fazer nada contra eles, n/é? Então eles se sentem tipo superior a nós, n/é... senhora? Trata a gente mal, não ensina direito, passa alguma coisa na lousa, se você copiou ou não já apaga e já passa outra, e assim... (Ricardo).

No começo quando eles começa a trabalhar lá é tudo bem, n/é? Vai tratando a gente bem, “*troca idéia*” “*de boa*”, mas depois que já vai “*catando*” o ritmo dos funcionário... (Ricardo).

[...] e também as professora devia ser mais sei lá viu... devia ter um estudo melhor para ensinar os outro, e mais educação também na hora de conversar com os outro... Por que ó, quando a funcionária, professora assim, está lá a gente respeita porque é mãe de alguém ou mulher de alguém, então a gente respeita, a gente procura sempre estar respeitando ela, não fala coisa de errado, não fala bobagem nada, mas só que elas trata nós mal, xinga nós também, fala coisa para nós (Ricardo).

É opinião geral entre os entrevistados que alguns professores do ensino formal assumem uma postura de arrogância perante os educandos internos. Segundo Ricardo esta atitude está atrelada a dois fatores. O primeiro se refere ao fato de que a condição de internos numa unidade de cumprimento de medida socioeducativa faz com que os adolescentes tenham que se submeter ao tratamento que os professores lhes destinam, seja ele qual for. Como a escolarização é item obrigatório nestas instituições, ela deve ser cumprida, mesmo que de forma enganosa com os educandos “fingindo” que estavam estudando.

O segundo fator se refere ao fato de os professores começarem seus trabalhos na instituição tratando os adolescentes de uma forma respeitosa pois são ingressantes no local de trabalho. Porém, quando se sentem seguros em seu ambiente de trabalho – ou como indica Ricardo: “depois que já vai ‘*catando*’ o ritmo dos funcionário” – passam a assumir uma postura autoritária no interior da instituição.

No último trecho da fala deste adolescente percebemos uma série de representações sobre respeito e educação, noções que o senso comum afirma que os adolescentes em conflito com a lei não possuem e que seria papel de instituições como a Fundação CASA introjetá-los nos adolescentes que atende. Para Ricardo, as professoras e funcionárias da área técnica são

respeitadas pelos internos uma vez que são mães e/ou esposas. Contudo, aponta que ele e seus colegas não são tratados da mesma forma respeitosa e educada por elas, que não ensinam direito, falam palavras de baixo calão e os ofendem.

Sobre a mesma temática os professores se enxergam dentro da instituição como

[...] a relação de civilidade entre a direção e os internos. Tem que trabalhar com a truculência e a pressão da direção da unidade e ao mesmo tempo com os sentimentos muitas vezes de ódio e revolta dos internos (Euclides).

[...] o que nós sentíamos era que nós éramos vigiados, e que todos os nossos procedimentos ali em sala de aula, todas as nossas atitudes, tudo o que era dito... eu me sentia vigiado ali, eu sabia que tudo o que acontecia ali estava sendo levado para a direção (Sérgio).

Eu me sentia entretendo esses meninos, mantendo-os calmos, tranquilos, e é o que todos faziam ali dentro. [...] éramos recorrentemente castrados. [...] É isso, eu sentia que não havia como realmente nesse contexto existir uma dinâmica pedagógica, uma prática docente, processo de ensino e aprendizagem real, o que havia ali era muito mais uma atividade de monitoria, de manter os meninos quietos, tranquilos ou uma tentativa disso. [...] Eu não me sentia preparado para lecionar na FEBEM... (Sérgio).

[...] eu não estou lá para ser amigo de nenhum deles, eu estou lá para cumprir minha função de professor, mas faz parte da minha função de professor lá dentro tentar mostrar quais são os valores socialmente aceitos pela nossa sociedade, e para isso eu tenho que tentar ver quais são os valores que eles não têm ou os valores que ele tem deturpados para eu tentar alterar essa situação [...] então a gente acaba tendo um relacionamento muito menos distanciado que os outros... (Lúcio).

[...] você vê que ora eu falo aluno, ora eu falo interno [...] Nós dávamos carinho dentro de um certo limite para eles, respeito. [...] Eles têm problemas seríssimos familiares... tem gente aí que sofre um problema de exclusão... (Tércio).

Neste tema, vemos as divergências de representações conforme o grupo entrevistado. Os alunos não se mostram satisfeitos com o trabalho dos professores, uma vez que representam certo “abuso” por parte dos docentes que os tratam mal, ou por falta de qualificação para desempenhar a função, ou por saberem que ali os alunos não podem revidar.

Os próprios profissionais divergem de posição quando falam de seu trabalho, por suas diferentes representações a respeito do papel da instituição em nossa sociedade. Enquanto o professor Sérgio, por exemplo, aponta as dificuldades de lecionar na Unidade tanto por falta de capacitação como pela dinâmica institucional de vigilância e controle de todos os setores e atividades, o professor Lúcio entende que um dos principais desafios do professor de ensino

formal no interior da instituição não é o ensino escolar, mas sim a formação e o resgate dos valores socialmente aceitos.

Para o professor Tércio, em sua atuação havia espaço até para dar carinho para os internos, como tentativa de suprir a situação de exclusão que, em sua representação, advém das famílias “desestruturadas” de muitos dos adolescentes atendidos pela Fundação. Esta questão da chamada “família desestruturada” é uma representação social muito presente no senso comum e difundida pelos meios de comunicação que ideologicamente pautados no modelo de família nuclear – um dos alicerces do modo de produção capitalista – insiste em preconizar que os novos arranjos familiares, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, são os grandes responsáveis pelo ingresso dos jovens no “mundo do crime”.

Em relação às regras para a utilização de material didático, os professores apontam que a direção

Pedia que a gente evitasse levar jornal, para que eles não tivessem contato com os cadernos de cotidiano, policiais sobre rebeliões que estivessem acontecendo em outras unidades espalhadas pelo Estado, pois isso poderia ser um estímulo para que eles fizessem isso aqui. Não deveríamos jamais levar qualquer tipo de objetos pontiagudos, esse tipo de coisa [...] então, por isso mesmo, com exceção de material como cartolina e tinta que a própria FEBEM oferecia, por que ela recebia, geralmente ninguém levava nada de diferente [...] para que não acontecesse nenhuma situação constrangedora em relação a nós lá dentro (Sérgio).

No que se refere às regras impostas aos professores na utilização de materiais didáticos além daqueles fornecidos pela Fundação, concordamos com Maria Lúcia Violante (1984, p. 140) que “a própria orientação na FEBEM é esconder do menor a verdadeira realidade social, proibindo-o até de ler jornal, uma vez que se sabe os riscos da conscientização”.

Sobre as demais atividades direcionadas aos internos, divididas em oficinas profissionalizantes, culturais e pedagógicas ou ocupacionais – como a direção e a funcionária se referem, os adolescentes indicam que:

Era tipo quase obrigado, era tipo assim, você não podia ficar desocupado lá, tinha que estar fazendo alguma coisa, então... a maioria das vezes chegava com um caderninho e perguntava o que queria fazer, você tinha a opção de escolher assim, eu vou fazer violão, cavaquinho, negócio de pintura, aprender a fazer quadro, era assim... (Ricardo).

Tinha vez que tinha as atividade e tinha gente que sobrava nas atividade porque já tinha (feito) muita atividade então já não tinha mais o que fazer

[...] E eles não queria saber, se não fizesse ia ter que fazer musculação, ou fazer negócio de karatê lá, mesmo à força, você não querendo fazer eles queriam que você fizesse musculação (Ricardo).

Para a funcionária,

[...] às vezes ele não tem habilidade, não tem aptidão. Então, assim na época que eu coordenava, eu dava todas as opções de oficinas que nós tínhamos. Então as oficinas eram opcionais, a escola formal não (Dirce).

[Na época em que foi coordenadora] eram cursos de qualificação profissional com certificados pelo Centro Paula Souza e tudo. Hoje os certificados saem pela própria Fundação (Dirce).

De acordo com a preferência dele você organiza um cronograma diário. Então chega uma hora que ele sabe que ele foi para escola de manhã, mas à tarde hoje ele tem confeitaria e informática. [...] Eles não têm horário livre. Porque tem sempre alguém monitorando esses horários com atividade. [...] Às vezes assim: “eu não quero fazer nada!” Dificilmente ele vai falar isso. [...] Mesmo porque ele sabe que ele fez essas opções e quem coordena só organizou isso num cronograma diário de atividades entendeu? Então é muito difícil você ter uma situação de confronto, de conflito ou de resistência àquilo que já foi pré-determinado (Dirce).

Sob a perspectiva da direção, essas atividades parecem ser aquilo que a Unidade tem de melhor a oferecer e a fazer propaganda:

[A Unidade modelo tem] o profissionalizante, que eu acho de suma importância, a escolarização todo mundo tem, é obrigatório, é o único item da educação que é obrigatório é a escolarização. [...] as outras atividades são obrigatórias, mas eles são obrigados a participar de acordo com a habilidade, a aptidão dele, “tá”? Nós temos oito oficinas profissionalizantes e temos quatro oficinas ocupacionais. Tem bordado, crochê, artesanato de chinelo, esses chinelinhos que estão na moda, cestaria, que é aquele trabalho de jornal, essas são atividade ocupacional, mas, eles recebem mesmo assim orientação que também é um meio de sobrevivência lá fora, “tá”? (Cleide).

No que se refere ao emprego como forma de integração social e econômica da população jovem à sociedade concordamos com Luiz Eduardo Soares (2006, p. 215) que “[...] os jovens pobres nem sempre estão interessados numa integração subalterna ao mercado, nem sempre estão dispostos a reproduzir o itinerário de fracassos econômicos de seus pais, sua trajetória de derrotas, sua biografia de infortúnios, tanto esforço sem recompensa”.

Contudo, o que podemos avaliar a partir das falas dos três grupos de entrevistados é que as atividades oferecidas na instituição funcionam primeiramente como forma de

entretenimento, preenchendo o tempo, algumas vezes como forma de punição e, quando servem de apoio para a vida depois de cumprida a medida, servem apenas como meio de sobrevivência, conforme afirma a direção, e não como possibilidade de uma chance de emprego e reconhecimento.

Em relação às oficinas profissionalizantes, o fato de o certificado do curso ser fornecido pela própria instituição, provavelmente atrapalha ainda mais as pretensões de qualquer um dos adolescentes ex-internos em conseguir uma colocação profissional. Além disso, mesmo que haja esta possibilidade, são oferecidos cursos que formam profissionais como padeiro, mecânico, eletricista entre outros, o que nem sempre corresponde aos anseios dos jovens internos em termos de capacitação profissional.

Sobre as atividades oferecidas como oficinas, um aspecto presente nas falas de todos os grupos de entrevistados diz respeito à sua “não obrigatoriedade”. Para os adolescentes a participação nas oficinas “era tipo quase obrigado”. Para a funcionária “as oficinas eram opcionais, a escola formal não”, e não havia resistência dos internos na execução das atividades pois “é muito difícil você ter uma situação de confronto, de conflito ou de resistência àquilo que já foi pré-determinado”. A direção entende que “o único item da educação que é obrigatório é a escolarização. [...] as outras atividades são obrigatórias, mas eles são obrigados a participar de acordo com a habilidade, a aptidão dele”. A definição de obrigatoriedade das atividades de oficinas é bastante contraditória, uma vez que para os grupos, o fato de haver algumas opções de atividades, as quais os adolescentes podem “escolher” em qual querem participar, não elimina a obrigatoriedade da participação, pois ainda que o interno não tenha “habilidade” ou interesse em participar de nenhuma das atividades oferecidas, ele será forçado a escolher uma.

Neste sentido, por trás da manifesta preocupação com a formação dos adolescentes atendidos, sob o aparente fato de poder democraticamente escolher em qual atividade se inserir, está a arbitrariedade do oferecimento das atividades a partir dos interesses das organizações que proporcionam essas oficinas⁸³ e dos acordos destas com a direção da Unidade.

Um outro tópico mencionado pelos adolescentes nas entrevistas versou sobre a capacitação dos funcionários – referindo-se aos funcionários da área de segurança – que para eles

⁸³ As atividades de oficinas são oferecidas a partir de parcerias com organizações do terceiro setor que disponibilizam atividades conforme suas possibilidades e interesses, o que nem sempre está em consonância com os interesses e as possibilidades de inserção dos internos no mercado formal de trabalho quando desinternados.

Ah, eu acho que é o seguinte: esses cara aí não estão capacitado para trabalhar em FEBEM não, fala que FEBEM é para educar os “*menor*” mas como vai educar os “*menor*” desse jeito? Tratando os “*menor*” na agressão, xingando... Que jeito que o “*menor*” vai mudar de vida, só se revolta mais lá dentro, n/é, senhora? (Ricardo).

Eu acho que a FEBEM deveria ter uns funcionário mais eficiente, que tivesse mais atenção, n/é, senhora? Que desse mais atenção para os “*menor*” ao invés de ficar batendo, “*trocar uma idéia*” e tudo vai rendendo, não precisa ficar agredindo, falar de matar enforcado não tem necessidade, n/é, senhora? É mais trocar uma idéia ou você acha que alguém vai ficar brigando para ir para o “*castigo*”? Chega e conversa: “ô, não é assim, tal, procura não ficar fazendo isso e tal...” e não tratar a gente que nem vagabundo: “seu filha da puta”, xingando... não tem condições (Ricardo).

Nestas duas falas de Ricardo, encontramos representações acerca do que seria educação, capacitação profissional e eficiência. O adolescente compreende que o atendimento baseado em agressões físicas e verbais ao invés de estar pautado no diálogo por parte dos funcionários da segurança não corresponde à proposta de “reeducação” na qual a instituição se fundamenta, cultivando um sentimento ainda maior de revolta nos internos. Para Ricardo, a eficácia do atendimento demanda funcionários que trabalhem pela perspectiva educacional, sem a prática de agressões, uma vez que afirma que nenhum interno briga sabendo que vai para a UAI. Desta forma, nos deixa transparecer que as brigas no interior da instituição estão relacionadas ao tratamento dispensado pelos técnicos que atuam na segurança aos adolescentes.

Em relação ao cotidiano institucional, principalmente quando instigados a expressar o que pensam da instituição, percebemos nas falas dos ex-internos o intento de desmascarar o cunho educacional da FEBEM e apontar que o mote do atendimento institucional é pautado no modelo prisional-repressivo, ainda que institucionalmente mascarado como “escola”. Nesta temática um dos adolescentes aponta que

Eu achei que era pior, mas é a maior “*gozolândia*”, pensei que era que nem cadeia, mas é uma creche, [...] Aquilo é dominado pelos funcionário e tinha que ser dominado pelos “*menor*” para poder ficar bom (Evandro).

Sobre esta fala de Evandro, concordamos com o exposto por Maria Cristina Vicentin (2005, p. 39) que a passagem dos adolescentes por instituições de controle e repressão os adestram a uma rotina de horrores e humilhação ante a qual “[...] só podem querer reafirmar mais fortemente a capacidade de resistir ao medo e à violência. Ser mais forte que a punição é o caminho: ser mais bandido, ser mais violento... e, assim, para eles ‘Febem é cadeia de

chocolate””. A introjeção da institucionalização nos internos se evidencia na fala de Evandro no momento em que ele associa a Unidade de internação modelo da Fundação CASA tanto com os grandes complexos da instituição quanto com o sistema carcerário, pois, na sua representação, a Unidade de Araraquara “tinha que ser dominada pelos ‘*menor*’ para poder ficar bom”, assim como – segundo ele – é prática comum nos complexos da FEBEM e nas grandes penitenciárias.

Para outros dois ex-internos:

Ah é o seguinte, n/é, senhora? Eu sempre sabia que FEBEM já era um lugar ruim e tal mas não imaginava que era tão ruim que nem eles fizeram, não. Essa daí, ainda, é pior do que eu imaginava. Já chega, a primeira vez que você já chega, já apanha, toma uns tapa, para ver que é o seguinte que eles fala “é nós que manda e já era...” e no começo, em qualquer porta que você vai passar, você tem que pedir licença, se não pedir licença toma tapa... e eles vive falando assim para nós: “se você contar para sua técnica ou para a diretora que nós te bateu, quando elas for embora nós ‘cata’ vocês de noite que não tem ninguém aqui e nós arrebenta vocês de novo”. Então nós tem que apanhar e tem que ficar “*de boa*”, n/é... senhora? (Ricardo).

Eu diria que a FEBEM não reeduca ninguém, [...] se o “*menor*” entra lá ladrão de bujão, o cara sai de lá ladrão de... pensando em roubar coisa mais forte, n/é... senhora? Porque lá ao invés de educar só ensina o “*menor*” a fazer coisa que não presta! Os cara tratando nós que nem um bicho, tratando nós que nem um animal, o “*menor*” vai começar a se sentir o que? Que nós não tem mais valor para a sociedade... Se eu sou tratado assim, então eu vou ser assim. Se começa tipo já ir no psicológico... já começa a se sentir um ninguém, começa a se sentir desprezado, aí ele pensa: ninguém me dá uma oportunidade, ninguém me dá uma chance... Até na FEBEM, que falavam que é para me reeducar está me ensinando coisa pior (Ricardo).

Eu acho muito diferente. [de uma cadeia] É muito diferente! [...] você tem que passar o sofrimento... Deus passou porque a gente não vai passar? E ele venceu! Você tem que passar um pouco de sofrimento na vida. Todo mundo tem que sofrer um pouco... se você não sofrer você não vai ser feliz um dia! Que que acontece... eu já sofri, não vou mentir que não, até hoje eu passo as minha dificuldade, mas lutei, lutei, não quis mais nada com isso de voltar para lá, voltar para a cadeia, nada, estou lutando e consegui o que eu quero, que é um emprego (Anderson).

A partir dos depoimentos acima, percebemos diferentes representações dos adolescentes em relação à instituição. Enquanto Evandro aponta a Unidade de Araraquara como mais tranqüila, no sentido de não haver uma dinâmica institucional parecida com as penitenciárias, nas quais o controle da instituição pelos presos gera uma tensão constante, Ricardo afirma que embora soubesse – pelo que ouviu dizer – que a FEBEM era ruim, não pensava que a Unidade de Araraquara fosse tão ruim, no sentido de permitir as mesmas

práticas repressivas que as demais unidades, fazendo com que a Unidade em questão fracasse em seus objetivos educacionais.

Além disso, Ricardo aponta que o tratamento repressivo dispensado aos adolescentes que cumprem medida faz com que estes se representem como pessoas às quais a sociedade não valoriza, “os cara tratando nós que nem um bicho, tratando nós que nem um animal, o ‘menor’ vai começar a se sentir o que? Que nós não tem mais valor para a sociedade...”, não dá oportunidade, não os reconhece como cidadãos.

Por outro lado, Anderson entende que a Unidade de internação de Araraquara é diferente de uma instituição prisional pois os internos são mais bem tratados que os adultos presos. Ele exterioriza uma forte representação ancorada na moral cristã que o sofrimento é parte essencial na conquista da felicidade e justifica que se Deus sofreu e venceu, os homens só poderão encontrar a felicidade pelo sofrimento e mostra a sua trajetória como exemplo: “eu já sofri, [...] até hoje eu passo as minha dificuldade, mas lutei, lutei, [...] estou lutando e consegui o que eu quero, que é um emprego”.

Para um dos professores a instituição

[...] deveria funcionar de uma outra maneira. [...] pois você não vai transformar um jovem que cometeu ato infracional em um cidadão que tenha chances, numa sociedade violenta e injusta como a nossa, humilhando, insultando, xingando e batendo todo o tempo. Por isso que os meninos mesmo falam: “FEBEM é escola do crime”. Muitas vezes o cara entra lá traficantezinho de merda, ladrão de galinha e sai PHD em criminalidade. Eles mesmo falam isso e eu creio que isso é uma coisa que está no imaginário social brasileiro, todos pensam isso dos institutos de ressocialização do nosso país [...] (Sérgio).

Em contrapartida, outros dois professores representam que:

Com certeza ela [FEBEM] consegue cumprir a meta dela... [...] pena que o resultado depois que eles saem não é o esperado. Mas enquanto eles estão lá dentro, o que ela se propõe sim é feito, o pessoal faz com dedicação, faz com carinho. Inclusive até os próprios agentes de segurança fazem um trabalho de aproximação, de um vínculo mais próximo com eles para que eles se sintam bem. Então é uma coisa que muita gente sabe, mas pouca gente diz: tem menino que prefere estar lá dentro, porque lá ele tem toda uma estrutura ao seu dispor. Ele abre mão de uma coisa só, que é a liberdade. Aqui ele abre mão da liberdade, ele abre mão lá fora da segurança, ele abre mão do seu conforto, abre mão de tudo, lá ele só abre mão de uma coisa: da liberdade. Então é uma concorrência um tanto desleal, como um preso, tem preso que só se sente bem como preso... ele é rei lá dentro! Aqui fora ele não é nada! (Tércio).

[...] uma FEBEM pequena comparada a outras, eu conheço outras FEBEMs bem maiores. Então por conta da quantidade de internos que a gente tem lá dentro com certeza você tem um controle maior sobre cada um deles [...] principalmente no que diz respeito à disciplina [...] Mas... é uma prisão, a gente não pode deixar de dizer isso... isso daí é explicitado cada vez que a gente entra, cada vez que a gente é revistado, quando eu pego o material para ir para a sala de aula porque um lápis é uma arma na mão de qualquer um deles (Lúcio).

Tomando por base as falas dos professores entrevistados, vemos mais uma vez divergentes representações da instituição. Enquanto para o professor Sérgio o modelo correccional-repressivo aplicado no atendimento permanece em vigor impossibilitando a Fundação de cumprir sua meta, se a meta for dar uma nova chance aos adolescentes que para lá são mandados, o professor Tércio afirma que a instituição alcança seus objetivos internamente mas vê seu trabalho destruído quando o adolescente é desinternado.

A fala de Tércio deixa transparecer que a meta da instituição é adaptar os internos às normas sociais vigentes “apenas” em troca da liberdade deles, enquanto do lado de fora dos muros, esses jovens estariam sujeitos à falta de segurança, falta de conforto, entre outras coisas. Essas “vantagens” que a instituição proporciona aos internos – segundo Tércio – faz com que muitos adolescentes prefiram permanecer institucionalizados a voltarem ao convívio familiar. Percebemos também que Tércio enxerga de forma distorcida os objetivos institucionais, pois ao afirmar que “enquanto eles estão lá dentro, o que ela se propõe sim é feito”, o professor entende a instituição com um fim em si mesma, o que formalmente não corresponde à realidade, se pensada como um meio de proporcionar novas chances ao adolescente em conflito com a lei ao término da medida.

Esta representação de Tércio reafirma a idéia de que as atividades oferecidas na instituição, longe de estarem voltadas ao processo de desinstitucionalização do adolescente, contribuem apenas para manter a ordem e disciplina no interior da Unidade.

Para Lúcio, a eficácia da Unidade de Araraquara reside no fato de ter um tamanho reduzido se comparada a outras unidades, esta consegue disciplinar e controlar os adolescentes de maneira mais completa, cumprindo seus propósitos. No entanto, este professor define a instituição enquanto prisão, apontando as características que a assemelha às penitenciárias. Em sua fala, assim como preconiza a direção, instrumentos como o lápis deixam de ser vistos como ferramentas pedagógicas e são representados como “armas”, no sentido negativo, como algo que pode ferir alguém.

Para a funcionária, os objetivos da instituição se efetivam com

[...] o projeto educacional, ele... você reinsere esse adolescente [...] você tem que resgatar valores ou dar valores que ele nunca teve. Você tem que fazer com que ele fique dentro de uma sala de aula, se mantenha no mínimo, n/é?... um aluno presente, sentado que ele nunca soube cumprir regras e normas sociais ou disciplinares, n/é? Então é passado para ele regras e normas de convivência social, regras disciplinares e ele tem que obedecer. Ele não tem limite, ali ele aprende a ter (Dirce).

Então assim, quem tem o benefício da progressão para uma medida mais tranqüila: quem tem bom comportamento, n/é? Então alguns não se identificam com esses locais que cobram a disciplina, mas de uma outra maneira, então a nossa finalidade ali é que ele tenha bom comportamento, tenha disciplina, mas que ele tenha liberdade vigiada lógico, para ter um dia ativo (Dirce).

Nas duas falas de Dirce fica evidente que o objetivo principal da instituição está na adaptação dos adolescentes às normas sociais vigentes a partir do bom comportamento e disciplina. Estas duas intervenções são repletas de representações sociais acerca de temas como “limites”, “regras” e “normas sociais”. Percebemos que para esta entrevistada, a Fundação cumpre papel de “salvação” dos adolescentes que cometeram ato infracional e foram submetidos à medida de privação de liberdade. Nota-se em seu discurso a idéia do senso comum que estes adolescentes não estão socializados pois não sabem cumprir regras nem reconhecem limites, o que não corresponde ao que vimos até o presente momento nas falas dos adolescentes, que demonstram saber distinguir conceitos como educação e respeito e reconhecem quando isto não acontece.

No segundo trecho destacado, a representação de que no interior da instituição o adolescente possui “liberdade” corresponde à idéia institucionalmente arraigada de que o fato de haver atividades que possam ser executadas conforme escolha de cada um dos internos levando em conta suas habilidades e interesses dão à instituição um caráter escolar e livre. No entanto a própria entrevistada aponta que essa “liberdade” é vigiada e controlada para que se cumpra o objetivo maior da instituição: preencher a rotina do adolescente com atividades, mantendo-os tranqüilos e disciplinados.

Na fala da direção, o problema da instituição, assim como a fala do professor Tércio, está fora dela, na sociedade – como se a Fundação CASA não fosse uma instituição social – e, neste sentido a Fundação teria que dar conta daquilo que a sociedade não consegue resolver. Segundo a entrevistada da direção:

Eu costumo dizer que o fracasso vem desde o berço. Sabe? É assim: a família fracassou, a escola fracassou, os programas fracassaram e ele veio para a FEBEM. Aí, normalmente ele vem para a FEBEM, a grande maioria

dos meninos está entre dezesseis e dezessete anos, aí a sociedade quer que em um ano você muda esse adolescente da noite para o dia, que ele torne-se um cidadão trabalhador entendeu? Aí eles cobram isso da Fundação e aí eles falam: “a Fundação não funciona”. [...] E aí a FEBEM tenta: às vezes ela consegue, às vezes ela não consegue. Às vezes ela consegue com que o menino realmente mude de vida, mude os seus valores, outras vezes “bem”, é aquela história: ele volta para o mesmo lugar e as portas todas estão fechadas da escola, do trabalho, tudo e ele acaba infracionando que é o que ele acha que ele sabe fazer bem (Cleide).

Temos muita coisa ainda para melhorar sabe? Mas eu acho que a gente está avançando, gradativamente. Porque trabalhar com adolescente não é fácil, ainda mais com infrator, entendeu? Ainda mais com a situação que a maioria aí é de muita pobreza. Então é muito difícil (Cleide).

Nesta fala da entrevistada Cleide, alguns elementos merecem atenção: um primeiro ponto é a representação que a entrevistada tem sobre as demais instituições sociais, que segundo ela “fracassaram”, a começar pela família, quando afirma que “o fracasso vem desde o berço”. É como se somente a Fundação CASA conseguisse seguir seus propósitos em meio a um caos social no qual todas as instituições se perderam em suas metas. Não podemos perder de vista que para a direção da Unidade, como apontou em diversos trechos durante a entrevista, quando fala em família, se refere às famílias das classes baixas, pobres.

Uma outra questão relevante é o fato de que por mais que seu discurso caminhe em defesa da eficácia da instituição, a direção afirma que a Fundação não alcança os objetivos preconizados nos documentos oficiais quando indica que “a sociedade quer que em um ano você muda esse adolescente da noite para o dia, que ele torne-se um cidadão trabalhador entendeu? Aí eles cobram isso da Fundação e aí eles falam: ‘a Fundação não funciona’”.

Um terceiro ponto importante está no segundo trecho destacado no que se refere ao público atendido. Ao dizer que “trabalhar com adolescente não é fácil, ainda mais com infrator, entendeu?”, a entrevistada exterioriza a representação de que o adolescente por si só já representa um problema que se agrava quando se trata de alguém que cometeu ato infracional. Essa representação é corrente e se ancora na idéia de que, por ser uma fase de transição para a vida adulta, a adolescência é um período turbulento e cheio de contradições, e pode representar muitos problemas futuros se, principalmente a família não souber cuidar adequadamente. Este discurso permeia os meios de comunicação, por exemplo.

Um tema de extrema relevância no que se refere às questões disciplinares e punitivas, mais relacionadas a aspectos psicológicos e de castigos é sobre a realização de passeios, que os adolescentes chamam de “*saidinha*”. Segundo Ricardo

E esse negócio de “*saidinha*” aí não é todo mundo que tem não [...] tipo assim, que tem “*saidinha*” tipo... o “*menor*” vai fazer um evento no teatro, aí tipo eles fala que é depois de seis meses os “*menor*” já pode ir. Só que não é todo mundo que vai não, aí a diretora escolhe, é a diretora que escolhe quem vai, quem não vai. Tem gente lá que já está um ano e nunca teve uma “*saidinha*”. Se vai falar de “*saidinha*” para a diretora, a diretora até te xinga, fala que você não merece. Tem muitos “*menor*” que até merece, se um merece por que os outros não merece? Tem que ter para todo mundo igual. [...] [os passeios] isso aí é legal, isso aí já distrai um pouco a mente (Ricardo).

Para o adolescente, a importância deste tipo de atividade reside no fato de ser um momento em que o interno consegue “fugir”, mesmo que por algumas horas, da rotina institucional. Lembramos que o tempo da medida de privação de liberdade varia de seis meses a três anos, prazo significativo na vida de todo ser humano. Além disso, percebemos como Ricardo representa a questão do merecimento: para ele, se todos ali estão na mesma situação, mesmo que com diferentes infrações, e, por isso submetidos às mesmas regras, controles, punições e rotinas, porque os passeios não são permitidos a todos? E ele mesmo responde:

Ali, o objetivo dessa “*saidinha*” é o seguinte: eles quer tipo assim é quem que não “*dá trabalho*”, quem não briga, não é pego fazendo nada vai para a “*saidinha*”. Então a intenção é isso aí: fazer com a “*saidinha*” como que para os “*menor*” ficar sossegado, para não ter briga esses negócio, para ter “*saidinha*” (Ricardo).

Os professores entendem os passeios de maneira divergente entre si:

[Para participar dos passeios] um dos pontos-chave é o merecimento, n/é? Se o aluno está sendo reeducado, se ele está sendo tratado para ele enxergar o erro que ele cometeu e se não repará-lo pelo menos modificar o seu comportamento, eu acho que o ponto chave aí é o comportamento dele. Então é valorizado o comportamento, a participação em classe do aluno, com suas notas e todas as atividades a mais que é passado para eles, n/é? (Tércio).

Tércio caminha no mesmo sentido da dinâmica estipulada pela instituição apontada por Ricardo, e concorda com as regras impostas. Entretanto, segundo Euclides, existem além dessas, regras implícitas elaboradas e aplicadas pela direção da Unidade:

A atual diretora da instituição, [...] mantém a unidade sob controle a partir de “favores” para os “*xerifes*”, por exemplo, levava os “*cabeças*” para comer pastel e em passeios ao Playcenter em São Paulo (Euclides).

A questão da existência de relações de favores no interior das instituições prisionais perpassa estudos sobre a temática. Segundo Fernando Salla (2006, p. 220) já na década de 1950 trabalhos sobre as instituições prisionais indicam que para tornar o cotidiano institucional suportável as prisões mantêm “[...] um equilíbrio de força que se estabelece entre condenados e funcionários. Este equilíbrio é obtido por meio de uma série de mecanismos que envolvem uma ampla teia de favores mútuos, de relações de compensação e permissividade [...]”. Na instituição por nós estudada encontramos práticas semelhantes, tanto no que diz respeito aos pontos abordados pelo professor Euclides, como veremos nas afirmações da direção da Unidade sobre os critérios para a participação nos passeios e atividades extramuros.⁸⁴

A direção deixa explícito quais são os objetivos institucionais em relação aos passeios:

Nós temos outra experiência também que difere das outras unidades: que os meninos aqui eles fazem muito passeio externo. [...] Tem critérios? Tem critérios e se houver a quebra desse critério a gente não precisa falar para o menino porque ele já tem consciência, ele tem clareza que ele não vai, “tá”? [...] Então, os critérios é: ter tempo de “casa”, porque tem que ter pelo menos quatro meses de permanência, ele participar de todas as atividades, ele não ter nenhum problema disciplinar, “tá”? Então esses três motivos. Se ele não teve, ele está apto para ir, se ele preencher esses três requisitos n/é? (Cleide).

Para Violante (1984, p. 76) as unidades têm a diretriz personalizada no diretor, isto é, “a estrutura da unidade se mantém, mais ou menos do mesmo jeito, independente da direção no que se refere a recursos humanos, materiais, rotina diária: as normas disciplinares é que podem ser mais ou menos rígidas, bem como o sistema de prêmios e castigos”. É exatamente esta situação que vemos registrada na fala da direção da Unidade de Araraquara. Fica evidente que para que seja respeitado o princípio da incompletude institucional⁸⁵, a direção utiliza mecanismos de poder pautados em trocas e favores, negando o direito de todos os adolescentes que cumprem medida de participarem de atividades fora da instituição, ficando a seu critério quem pode ou não participar. Essas representações da entrevistada aparecem em outras falas, que veremos mais adiante.

⁸⁴ Lembremos que a chamada “lógica do favor” é elemento fundante das relações sociais em nosso país, como bem trabalhou Franco (1997) e Schwarz (2001).

⁸⁵ Este princípio se baseia na idéia de que a instituição de cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade por si só não dá conta das necessidades dos internos. Para tanto, necessita de parcerias e atividades fora das dependências das unidades para completar o processo de “ressocialização” dos adolescentes.

No que se refere à existência e aplicação das regras disciplinares – regras institucionais, regras entre os próprios adolescentes, regras de comportamento e horários – os adolescentes afirmam que

A regra lá é chamar funcionário de senhor, de senhora, não debater, ficar quieto, não “*aprontar*” [...] tem horário para tudo lá [...] tinha horário para fumar, para tomar lanche, tomar banho, almoçar, jantar, para tudo tinha horário lá, para estudar... [...] podia ficar sem camisa, podia colocar camisa na cabeça, no pátio nós não podia ficar sem camisa, só na quadra, a bermuda não podia estar caindo... [...] podia olhar... [nos olhos dos funcionários da segurança] [...] só quando você chegasse a ficar “*de castigo*”, você tinha que ficar com a mão para trás e cabeça baixa [...] quando você passa perto tem que falar “licença senhor”... (Evandro).

Ah, as regras deles era o seguinte, n/é... senhora? ... era acordar cedo e ir para escola e se não fizesse a coisa certa na escola apanhava. As nossas regra era mais diferente, n/é... senhora? Nossas regra era todos os “*menor*” que estava lá ninguém desrespeitar a família de ninguém, ninguém, n/é? Sei lá... fazer alguma “*porquice*” na hora da alimentação esse tipo de coisa (Ricardo).

[Na hora de dormir] vai cada “*barraco*”, cada seis, aí chega lá dentro lá tem que tirar a roupa, abaixar três vezes, torcer a cueca, um monte de coisa... [...] toda vez que vai entrar para o “*barraco*” tem que fazer isso aí... toda vez, todo dia! [...] Todo dia é assim, todo dia [porquê?] [...] ah, eles quer saber se alguém está com droga na roupa, assim, é por isso que eles manda nós tirar a roupa (Ricardo).

Quando você chega, os funcionários fala o que pode e o que não pode (João).

(Regras dos adolescentes) Ah, tem! Dia de visita não pode olhar para a visita do outro, não pode erguer a camiseta (João).

(Regras dos adolescentes) a gente também gostava do respeito, n/é?... na visita... para não ficar falando “*coisera*” sabe? O que acontecia lá dentro ou deixava de acontecer... [...] (Anderson).

Pelos depoimentos dos adolescentes podemos abordar o tema das regras disciplinares de duas formas: as regras impostas institucionalmente e as regras colocadas pelos próprios internos na dinâmica institucional. Em relação às primeiras, percebemos pelas falas de Evandro, João e o segundo trecho de Ricardo que as regras institucionais não fogem muito da disciplina imposta nas instituições totais, como definidas por Erving Goffman (1974): horários rígidos, regras para vestimenta e postura corporal, além do agravante apresentado por Ricardo no tocante à “inspeção” antes de dormir na qual os internos “tem que tirar a roupa, abaixar três vezes, torcer a cueca, um monte de coisa...”, que aconteceria – e o próprio interno

reconhece isso – no intuito de verificar a existência de drogas ou qualquer outro objeto proibido na Unidade.

Sobre as regras disciplinares e comportamentais impostas pelos próprios adolescentes, fica clara a tentativa de aproximação com o sistema prisional, como vemos nas falas de Ricardo, João e Anderson. O principal ponto abordado pelos três entrevistados perpassa a representação que possuem acerca do respeito, objetivada no ato de não poder “olhar para a visita do outro, não pode erguer a camiseta”. Percebemos também a questão do comportamento à mesa, quando Ricardo aponta que uma das regras que os internos colocam a eles mesmos é o não “fazer alguma *‘porquice’* na hora da alimentação”, ancorados na representação de que a hora da refeição deve ser respeitada.

Uma outra objetivação da representação de respeito obtivemos na fala de Anderson sobre do comportamento diante das visitas. Para ele, faz parte do respeito às famílias – podemos dizer que também faz parte de um comportamento ético dos internos em poupar as famílias daquilo que ocorre no período da internação – “não ficar falando *‘coisera’* sabe? O que acontecia lá dentro ou deixava de acontecer...”. Aqui, remontamos à idéia de que o silêncio sobre o que ocorre no cotidiano das instituições totais faz parte do funcionamento e manutenção destas, assim como aponta Goffman (1974) e conforme indica Alvarez (2006) sobre o trabalho do GIP na França.

O reconhecimento da imposição de regras disciplinares pelos próprios adolescentes sobre seus corpos aparece também na fala dos professores:

Em relação às regras e disciplina, entre os internos se estabelece uma outra relação com o corpo, com a higiene, imposta pelos próprios adolescentes. Muitas regras de disciplina e comportamento vêm deles (Euclides).

O professor Sérgio destaca também a questão disciplinar partindo das regras de comportamento a serem seguidas no interior da sala de aula, e as conseqüências em caso de desobediência:

(Na sala de aula) o apontador geralmente ficava com o professor, no bolso do professor. O menino pedia, a gente entregava, eles apontavam e devolviam. Se sumisse algum objeto, borracha nem tanto, mas um lápis, que podia ser apontado e virar um objeto que pudesse perfurar algo ou alguém a gente procurava, todos nós, os próprios alunos cooperavam nessas situações. Comigo aconteceu só uma vez de não aparecer... tinha que chamar o agente de proteção daí ele assumia. Nós sabíamos que nessas situações eles seriam revistados, totalmente revistados vamos dizer assim, e se não fosse achado nas roupas eles tinham que ser intimamente revistados.

Que era uma situação bastante constrangedora, tanto para nós que sabíamos o que poderia acontecer com eles e isso já tiraria aquela confiança que eles tinham na gente [...] Nós não gostávamos de uma situação assim... porque nós sabíamos que – para mim pelo menos – era inconcebível ter parte do seu corpo revistada, mesmo sabendo que era comum ali, para mim era inconcebível. Mas uma vez aconteceu isso e eu tive que obedecer [...] Foi horrível, não me agrada a idéia de pensar naquele lugar, nem de voltar a pôr os pés lá... nunca mais... (Sérgio).

Sérgio descreve de forma clara como se exerce a vigilância na Unidade no que se refere ao cumprimento das regras disciplinares. Por saber e ter presenciado as consequências para os adolescentes que desrespeitassem alguma dessas imposições, o professor apontou durante a entrevista a relutância – de sua parte – em acionar o setor de segurança quando ocorriam atos de indisciplina dentro da sala de aula. Contudo no trecho destacado afirma que uma vez não teve outra alternativa, pois se os objetos desaparecidos fossem encontrados com os adolescentes na inspeção antes de dormirem, como descreveu Ricardo, não só o adolescente seria exemplarmente punido, como também o seria o professor que permitiu essa transgressão.

Os professores Lúcio e Tércio abordam a temática das regras disciplinares por outro ângulo. Para eles:

(Quando tem algum problema) geralmente eles vêm, eles conversam com a gente, perguntam o que aconteceu [...] eles pegam esse menino, levam esse menino para a UAI porque ele estava atrapalhando a minha aula, esse menino não é penalizado, não apanha, enfim ele só vai para lá porque ele não pode ficar na minha aula. Ao final do dia, ou seja, ao final do período de aulas ele volta para a UI normalmente e amanhã ele está na minha aula. Uma espécie de... como se fosse para a diretoria (Lúcio).

Com relação à parte disciplinar mesmo em si, não era competência dos professores interferirem na parte disciplinar. São adolescentes que têm um certo desvio comportamental e precisam ser reeducados. Então, obviamente que, no período em que eles estão em aula, com os professores em sua maioria [...] havia um certo respeito, lógico que tinha que ser um respeito recíproco. Agora, com relação à parte disciplinar fora da sala de aula, eu já não posso te dizer nada, mas nós professores tínhamos menos trabalho na FEBEM do que numa escola normal. Por quê? Tem um monitor na porta da sala de aula, eles têm aquela coisa de... o aluno começou a “*dar trabalho*” ele é retirado da sala de aula, ele é recolhido, então aí são tomadas as providências da Fundação dentro das normas internas deles (Tércio).

Diante do exposto, notamos nas entrevistas desses dois professores diversas representações ancoradas em preconceitos e difundidas no senso comum. Lúcio descreve o procedimento de retirada do adolescente que atrapalha as aulas do ensino formal e é levado

para a UAI até o termino das atividades. Apresentamos anteriormente como funciona esta unidade utilizada como castigo, mas mesmo assim, o professor em questão afirma que ao ser retirado da sala de aula “esse menino não é penalizado, não apanha, enfim ele só vai para lá porque ele não pode ficar na minha aula”. Ou seja, para Lúcio, a penalização é sinônimo de agressão física, uma representação comumente difundida, que não reconhece a violência verbal e simbólica enquanto agressão.

O professor Tércio legitima as sanções aplicadas aos adolescentes que cometem atos de indisciplina durante o cumprimento da medida de privação de liberdade pois objetiva a representação de que os adolescentes em conflito com a lei atendidos pela Fundação CASA “são adolescentes que têm um certo desvio comportamental e precisam ser reeducados”. Nesse sentido, percebemos que para Tércio, em nome deste serviço prestado pela Fundação, todas “as providências da Fundação dentro das normas internas deles” que forem tomadas, devem ser ratificadas por todos os setores, inclusive pelos professores. Esta posição fica evidente quando este professor afirma que – devido à eficiência do controle e da disciplina – dentro da instituição o trabalho docente é realizado com menos problemas do que nas escolas.

Nesta temática, a funcionária entende que

[...] você tem que ser severo quando necessário porém justo, para que não haja privilégio ou para que não haja exclusão, sabe? Então, eles têm um senso de justiça muito grande. Ele reconhece quando tem que ser punido. Talvez pela própria ausência de limite da família, você percebe que quando você impõe o limite, quando você está disciplinando ele se sente até melhor (Dirce).

Nesta fala de Dirce há uma objetivação do que a funcionária representa sobre justiça. Segundo ela, a severidade no tratamento dos internos tem que estar ancorada na justiça para que todos sejam tratados da mesma forma. Dirce aponta que os próprios adolescentes têm introjetada essa idéia uma vez que reconhecem quando têm de ser punidos e vai além, afirmando que os internos aceitam passivamente os limites e punições impostos pois na instituição aprendem a reconhecer e respeitar limites, o que não ocorre no seio familiar, e se sentem “até melhor” quando são disciplinados.

Uma demonstração de como esse exercício de imposição de limites severos, “porém justos” ocorre na rotina institucional está no trecho abaixo destacado:

Às vezes, há uma resistência, por exemplo ele fala “ah! eu não quero entrar na sala de aula, eu não estou afim!”, então eu lembro (risos) que quando eu era coordenadora: “ah! Você não quer estudar? Tudo bem!” eu não discutia,

eu não enfrentava, nada: “eu tenho uma coisa melhor para você: você vai lavar o refeitório hoje, vai fazer uma faxina!”. No outro dia “*bem*”, ele ia correndo para sala de aula: “deus me livre lavar o refeitório! Sozinho ainda? Nem morto!” Sabe? (Dirce).

Neste fragmento notamos mais uma vez como a prática institucional está longe do discurso oficial: ao dizer que frente à resistência do adolescente em participar das atividades de escolarização formal não discute nem enfrenta, a funcionária abre mão da prática do diálogo e de seu papel de educadora responsável por introjetar no adolescente novos valores a respeito da escolarização – para ficarmos no exemplo apresentado – e responde à resistência do aluno através da punição exemplar impondo que: “você vai lavar o refeitório hoje, vai fazer uma faxina!”. No outro dia ‘*bem*’, ele ia correndo para sala de aula: ‘deus me livre lavar o refeitório! Sozinho ainda? Nem morto!’”.

A posição de Dirce fica mais clara no fragmento abaixo, no qual compreendemos a visão que ela tem dos internos, o que torna coerente – em seu ponto de vista – a punição acima descrita:

(Os adolescentes) preferem limpar do que [estudar]... (risos), por exemplo, quem pinta a Unidade são eles! Há um projeto de serviço no setor administrativo que aqueles que têm melhor comportamento, tem já tempo de internação e são confiáveis, eles cuidam do setor administrativo. Então eles fazem o nosso café, limpam a nossa sala, de quem fica na área administrativa. Então é tudo de bom para eles ajudar, n/é?... fazer o café, cuidar, limpar ou ajudar na lavanderia, entendeu? (Dirce).

Como entende que os adolescentes “preferem limpar do que [estudar]” não enxerga problemas em fazer com que os internos – desde que atendam a determinados requisitos – executem tarefas de funcionários da instituição, sem nenhum caráter pedagógico, como “fazer o café, cuidar, limpar ou ajudar na lavanderia”. Por mais que os argumentos sejam colocados no sentido de que os adolescentes gostam de executar essas atividades pois “se distraem”, estamos falando de uma instituição de atendimento que no plano formal tem nas atividades pedagógicas o seu eixo.

No que se refere às regras criadas pelos próprios internos, Dirce afirma que:

Então há regras e normas internas deles, regras criadas por eles porque têm uma cultura de cadeia. [...] Além das nossas regras eles têm as deles [...] Nós interferimos, mas há coisas que já estão assim cultivadas porque é uma cultura de cadeia que eles carregam então não é tudo que você consegue mudar. Porque por mais que a gente tente dar uma cara de escola, tem uma cultura até familiar de cadeia, porque hoje “...meu pai está no sistema

penitenciário, minha mãe, meu primo, meu irmão então eu estou nessa *'FEBEM chocolate'*? Eu sou bandido, eu quero um *'bonde'* para uma FEBEM, uma FEBEM assim que *'pega fogo'*, de contenção. Eu estou desmoralizado se eu ficar aqui". É como um adulto no sistema penitenciário estar numa segurança máxima ou num Centro de Ressocialização (Dirce).

Este fragmento traduz como a funcionária técnica entrevistada representa a instituição: “por mais que a gente tente dar uma cara de escola, tem uma cultura até familiar de cadeia”. Mais uma vez, a família é evocada como a principal responsável pela situação de conflito com a lei dos adolescentes atendidos pela Fundação. Além disso, Dirce não parece otimista em relação às possibilidades de sucesso do atendimento lá executado no futuro dos jovens atendidos. Enquanto as falas dos adolescentes estão marcadas, por exemplo, pelo reconhecimento e a prática de respeito – o que alguns professores entrevistados, além da funcionária e da direção afirmam que são essas as noções ausentes nos internos – o discurso institucional em diversos momentos representa a Fundação como “cadeia”.

Segundo a direção da Unidade, os adolescentes

Fazem muita questão de dar cumprimento a todas as rotinas, a disciplina que isso envolve também por uma relação de interesse que é a dos passeios, entendeu? [...] Então eles têm um objetivo, não é que são santos, têm objetivos (Cleide).

A partir da fala da direção na relação entre disciplina e a autorização para os passeios, percebemos que em conformidade com Foucault (1987, p. 149), também na Unidade da Fundação CASA de Araraquara, assim como qualquer em sistema disciplinar,

funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos [...].

No que se refere à solução dos problemas disciplinares causados pelos internos, a direção da Unidade é categórica ao afirmar que como os problemas são pontuais,

Então o atendimento é também pontuais. [...] Se for problema leve, bobeirinha, você conversa ali, dá uma bronquinha ali ele volta para a atividade, tudo certo. Se for uma coisa mais séria, desrespeito, ou mesmo até agressão, que é difícil, aí o funcionário tira ele, conversa com ele fora. Ah... tem um conselho disciplinar que vai decidir o que é que vai resolver para ele. O conselho disciplinar faz parte uma assistente social, uma

psicóloga, o chefe da disciplina que é o coordenador de equipe e o profissional que está envolvido na ação, “tá”? E aí discute qual é a punição que ele vai ter. A punição difere entre só não vai passear, entre vai ficar... de um a dez dias no “Quarto de Reflexão” onde ele tem atividade, alimentação, tudo normal, mas diferenciada. Ele não está envolvido com o grupo, ele fica no “Quarto de Reflexão”. Essas são as punições que a gente tem. A gente não tem muita alternativa. E é isso (Cleide).

Conforme assinala Maria Cristina Vicentin (2005) a prática de negociação dos dirigentes ou funcionários com as lideranças é um procedimento comum no sistema prisional e em instituições disciplinares. Segundo a autora, pensar e negociar as normas internas de forma coletiva e permanente é parte das lutas pela instalação de outro paradigma de trabalho na FEBEM, no intuito de eliminar as práticas dos favores e mecanismos de favorecimentos pessoais. Embora tenhamos visto essa tentativa preconizada no Projeto Pedagógico (FEBEM, 2002) e no Plano de Atendimento da Unidade (FEBEM, 2003), além de ter sido apontada acima, na fala da direção, obtivemos em outras falas o registro de que as negociações são correntes no cotidiano institucional. Estas contradições aparecem tanto nas falas dos adolescentes, como nos casos de “*intervenção*” na Unidade que ocorrem assim que autorizados pela diretora – e não pelo conselho disciplinar – e também na fala da própria direção, conforme destacado abaixo:

A gente usa também um instrumental que eles morrem aqui na Unidade, que eles têm pavor: medo de ser transferido para as outras unidades que eles sabem como é que é. Então a gente às vezes também fala isso: “se você não mudar você vai ser transferido!”. Aí eles ficam muito preocupados. Entendeu? (Cleide).

Sobre esse meio de chantagem institucional, Maria Cristina Vicentin (2005, p. 78-79) afirma que “[...] o emprego sistemático da transferência ou do chamado ‘bonde’ como forma de administrar os conflitos e dificuldades de gestão das unidades é um dos modos de a violência institucional exercer-se e reproduzir-se”. Esta prática identifica-se também como instrumento de pressão e intimidação dos internos para que se adaptem às regras institucionais.

Na temática da relação entre os atores institucionais, os adolescentes entrevistados afirmam que

(Os funcionários) chegava brincando, se você não gostava da brincadeira, já chega dando pancada já... Eles gosta de bater! [...] Era soco e “*bicuda*” mesmo [...] Na frente de todo mundo, no canto, em todo lugar, só na

pancada [...] Eles xingavam, de safado, “filho de uma puta”, e isso daí “*subia à mente*”... (Evandro).

(Briga entre os adolescentes) ah, de vez em quando tinha uma briga e outra, que a gente estava tudo preso na “*neurose*” aí a gente brigava sim, mas não era direto não, a maioria que apanhava era pessoa que tinham que ir para o “*seguro*”, tinha que ficar “*destacado*” de nós, e eles não “*destacava*” senhora (Ricardo).

(Quando coloca na UI adolescente que deveria ficar no seguro) Ajunta todo mundo e... (gesto de pancada) [...] Eu acho que os funcionário... é capaz que põe para os “*menor*” judiar n/é? (Anderson).

As técnica trata a gente bem, a não ser a diretora. A diretora também é meio folgadona, mas as técnica se nós falar para elas que nós está apanhando e tal essas coisa, elas corre atrás para saber o que está acontecendo por que que bateu e tal essas coisa n/é? A diretora não, você fala para ela que apanhou, para a diretora, ela vai e fala para os funcionário: “ele está apanhando e ainda está falando!”. Os funcionário vêm bater mais... (Ricardo).

As falas acima nos permitem apreender que os adolescentes representam de forma diferente os segmentos de funcionários. Para os internos, funcionários são os trabalhadores da área de segurança, enquanto as chamadas “técnicas” são aquelas trabalhadoras responsáveis pelo atendimento psicológico e social, além da coordenadora pedagógica.

A partir desta distinção, os adolescentes demonstram ter uma boa relação com as técnicas e entre eles mesmos – com alguns momentos de tensão devido ao fato de se encontrarem nervosos por estarem presos, conforme afirma Ricardo – exceto com os adolescentes que segundo eles deveriam ficar separados – por exemplo, aqueles que cumprem medida de internação por estupro. Segundo Anderson, os funcionários colocam esses adolescentes no convívio com os demais, provavelmente para que os próprios internos os agridam. Lembremos que a colocação de condenados, principalmente por crimes hediondos – no chamado “*seguro*” é uma prática corrente nas penitenciárias.

Os depoimentos indicam também uma relação de tensão com os funcionários da segurança – setor que convive mais de perto com os internos – e também com a direção da Unidade, pois conforme sugere Ricardo “você fala para ela que apanhou, para a diretora, ela vai e fala para os funcionário: ‘ele está apanhando e ainda está falando!’. Os funcionário vêm bater mais...”. Esta entrevista traz novamente à tona a idéia de que acima dos poderes legalmente instituídos a partir das normativas nacionais, internacionais, além dos documentos institucionais, a direção possui um poder maior, capaz de deliberar sobre assuntos específicos e polêmicos, como a “*intervenção*”.

Para os professores essa relação entre os setores da Fundação também possui divisões. No que se refere aos adolescentes:

A relação que era menos tensa ali era dos professores com esse aluno, embora tensa. A tensão era quase uma pessoa ali, uma entidade ali dentro, ela fazia parte daquele lugar, estava sempre presente (Sérgio).

No trecho destacado a tensão aparece como elemento essencial na relação entre os trabalhadores, professores e internos no interior da Fundação. Conforme afirma Sérgio, embora tensa, a relação entre os professores e alunos era mais tranqüila até do que entre os docentes e os funcionários.

Isso pode estar relacionado com o tratamento e respeito diferenciados que a direção dedica aos diversos segmentos de funcionários, privilegiando a equipe de segurança, como aponta Euclides:

A atual diretora respeita apenas os funcionários que dão porrada nos adolescentes e mantém uma forte relação de poder com os mais fracos, no caso os professores, inclusive com a ameaça de demissão (Euclides).

Entendemos que a direção age desta forma pois como cabe a este setor “o controle” institucional, seu apoio aos seguranças é fundamental.

Sobre esta temática, a funcionária afirma que

Geralmente é um cargo assim muito delicado, né? [A coordenação pedagógica] É talvez a pior função dentro da Unidade porque você fica responsável em manter toda uma atividade em funcionamento com o amparo ou não do setor de apoio que é responsável pela segurança e disciplina, porque dependendo da sua postura você tem o apoio ou não da segurança e da própria equipe pedagógica que é muito grande [...] (Dirce).

A influência e poder do setor responsável pela segurança são traços marcantes da vida nas instituições prisionais. Segundo Fernando Salla (2006, p. 291) é este setor que molda “[...] as práticas de punição previstas e não previstas nos regulamentos, constituindo-se, desse modo, a instância derradeira por meio da qual a ordem interna é mantida”. É em nome da segurança e da disciplina que este setor cria e legitima novos códigos, normas e procedimentos muitas vezes à margem da legalidade, para conduzir o cotidiano da prisão. Uma das manifestações desse poder vemos na fala de Dirce, a funcionária da área técnica pedagógica entrevistada, que aponta a existência do boicote do setor de segurança ao trabalho da coordenação pedagógica, dependendo da postura por esta adotada.

Para a direção da unidade, a relação com os atores institucionais

(Com os adolescentes) olha, a relação é muito boa, porque é assim, olha: eles cumprem horário direitinho é uma unidade que... geralmente, quando você vai, você manda ficar em “*forma*” então eles ficam em “*forma*” no pátio [...] Não tem o menor problema, o menor problema. Então eles fazem muita questão de dar cumprimento a todas as rotinas, a disciplina que isso envolve também por uma relação de interesse que é a dos passeios entendeu? (Cleide).

Eles [os adolescentes] se respeitam. Claro que às vezes tem uma diferença com um, com outro, imagina: setenta adolescentes, de realidades todas diferentes, embora as resultantes sejam iguais que é a infração, n/é?... Mas são de realidades deferentes, valores deferentes, e tem que conviver. Claro que às vezes tem alguma diferença, mas é muito raro, sabe? E eles conversam entre eles e se resolvem. Uma briga, de se pegar, por exemplo, que é tão comum nas casas da gente e nas ruas aqui é muito raro, muito raro. Claro que às vezes acontece, mas é bem raro (Cleide).

A partir das falas acima, concordamos com Roberto da Silva (1997) que no cotidiano institucional há uma “cultura institucionalizada”, que embora não seja a prática oficial das instituições sendo sistematicamente negada por funcionários e por técnicos continua vitimando os adolescentes internos. Dentro dessa prática institucional o poder expresso nas relações face a face entre os agentes de segurança e os internos exerce papel fundamental.

O depoimento da direção da Unidade traz também um elemento significativo para que compreendamos o modelo disciplinar praticado na instituição. Segundo a entrevistada, a relação dos adolescentes com os demais setores da Unidade é boa uma vez que “eles cumprem horário direitinho”. Entendida neste sentido, a representação da direção sobre o que é ter uma boa relação está ancorada na idéia do comportamento e da submissão às regras impostas. Do mesmo modo, ao falar sobre o relacionamento entre os internos sugere que a causa das desavenças reside nas diferenças entre os contextos: social, familiar e valorativo de cada um deles, contradizendo a fala de Ricardo que indica a condição de reclusão como principal motivo para as discussões e brigas entre os internos – excetuando os que deveriam ficar separados.

Segundo Lygia Pereira Edmundo (1987, p. 70), “a violência é parte do cotidiano vivido na instituição e não se restringe à física [...]”. Na instituição por nós estudada não é diferente: em relação às formas de agressão, temos na fala de um dos adolescentes que

Ah, a maioria das vezes (os funcionários) xingava, n/é... senhora? Quando xingava já... saía maior “*debate menor-funcionário*”, por isso que a maioria

das coisas que acontecia lá de “*tumultuação*” era por causa disso aí, por causa de funcionário que xingava os outros de “filho da puta” (Ricardo).

Conforme aponta um dos professores

Ficava subentendido em situações que a gente apreendia indiretamente, n/é?... sem exatamente ver, mas muitas vezes ouvindo, muitas vezes pelo que os garotos contavam para nós, alguns funcionários com os quais a gente fazia um pouco mais de amizade, eles acabavam narrando para nós que os meninos eram recorrentemente também disciplinados fisicamente, com agressões. Além disso, além dessa disciplina pautada numa violência física, não foram poucas as vezes que eu e vários colegas também – vou falar apenas por mim – testemunhei situações de violência simbólica: xingamentos, certos tipos de expressões assim de cunho pejorativo que eram usados para se referir a eles. [...] [ouvíamos] Gritos, gritos muito fortes, então, esse tipo de atitude... além de ter ouvido garotos gritando dentro da UAI a gente percebia que essa violência tanto física quanto simbólica estava, ali, presente (Sérgio).

Retomamos aqui a discussão que aparece em falas anteriores sobre a noção de “respeito”. Ricardo afirma que a maioria dos problemas ocorridos entre os adolescentes e os funcionários do setor de segurança vinham da falta de respeito com que os internos eram tratados por este grupo de trabalhadores. A fala do adolescente entrevistado é ratificada com o indicado pelo professor Sérgio que no trecho acima sistematiza sua visão a respeito da violência aplicada no interior da Unidade modelo da Fundação CASA.

Um tópico apontado por um dos professores se refere à existência da prática de apostas e trocas entre os adolescentes, proibidos nos documentos institucionais, como vimos no início do capítulo. Tércio parece não saber da proibição dessas práticas pela Unidade ao afirmar que:

Como eles têm muito tempo ocioso para pensar, então eles ficam pensando um monte de bobagens, eles negociam, eles fazem apostas, interessante de ver, bacana: “olha meu time vai ganhar do seu!” Um exemplo que eu estou te dando, um dos que eu vi. “Se ganhar eu passo uma semana minha sobremesa para você!” [...] nada muito grave! Mas existe esse tipo de coisa assim (Tércio).

Vemos duas contradições a partir desta fala: a primeira se refere a existência de práticas institucionalmente proibidas, nos fazendo compreender que as relações entre sujeitos e regulamentos; entre o formal e o real nem sempre estão em conformidade. Uma segunda contradição aparece no início da fala: ao contrário do apontado pela direção da Unidade e pela funcionária entrevistada, o professor Tércio afirma que os adolescentes que cumprem medida

de privação de liberdade na Unidade de Araraquara têm bastante tempo ocioso e, por isso pensam besteiras e fazem apostas.

No tocante ao fato de a Unidade de Araraquara ser considerada modelo da Fundação no Estado de São Paulo, os professores entendem que

É, modelo justamente, algumas regras não eram tão rígidas [...] comparando com os outros lugares, as outras FEBEMs, naturalmente podia criar-se a ilusão de que era uma FEBEM modelo, não digo modelo, eu digo que não está numa situação complicada tão tensa (Sérgio).

[...] A ironia da distorção ideológica, e quem lê, as pessoas que lêem a Veja, lêem a Folha de São Paulo, que escutam o radialista influente local que nós temos aqui na cidade, essas pessoas elas têm, muitas vezes, uma imagem que não é uma imagem que muitas vezes corresponde à realidade. Não é modelo, se fosse modelo haveria uma ressocialização exitosa muito maior; se fosse modelo não haveria necessidade de violência física nem simbólica. [...] Não é modelo, nunca foi. Vai entender que as pessoas entendem como modelo principalmente quando há usos políticos que faz parecer modelo... não é modelo... (Sérgio).

Sobre o que aponta o professor Sérgio apreendemos que, se pensada a partir das Unidades da Fundação que se parecem bastante com o sistema prisional, como os grandes complexos que estão sendo desativados, principalmente os da cidade de São Paulo, a Unidade de Araraquara representa formalmente um modelo, pela proposta de funcionamento diferenciada tanto em relação à estrutura física e arquitetônica, como no atendimento aos internos, conforme vimos no final do capítulo 2 e no primeiro tópico deste capítulo.

Entretanto, se entendida como uma instituição que deve proporcionar aos adolescentes que atende uma nova possibilidade de vida após o cumprimento da medida, Sérgio observa que não há nada em que a Unidade seja modelo.

Em contrapartida, outros dois professores acreditam que a Unidade de Araraquara é o modelo da Fundação no Estado, uma vez que

[...] Lá dentro tem um monte de atividades, é isso que transforma a Unidade de Araraquara num modelo. [...] Aqui é bem mais tranquilo. Por exemplo, aqui não tem “*salve*” quando eles chegam. Ou seja, cada segurança vai lá e dá umas dez, quinze porradas na cara... que é um “amansa leão”... vão lá e espancam mesmo. Aqui não tem isso. Ele [um funcionário da segurança em conversa com o professor] mesmo falou: “aqui o nosso ‘*salve*’, quando muito é brincar com o psicológico, né?” [...] Enfim o “*salve*” aqui, essa recepção aqui é bem mais tranquilo (Lúcio).

[...] Eu considero a Unidade de Araraquara a melhor do Estado [...] Eu acho que aqui é uma unidade que ela sempre foi muito bem administrada. [...] Você vê que aqui é difícil você ouvir falar de rebeldia [...] então você vê que ela [diretora] procura reintegrar esse menino à sociedade [...] não que... vamos dizer assim, prisão é prisão em qualquer lugar, tanto faz aqui como lá [nas outras unidades]... e pela quantidade de internos que tem lá, também aqui o número é menor, é mais fácil de controlar (Tércio).

Vemos nas falas de Lúcio e Tércio que para ambos a Unidade de Araraquara é um modelo por diversos motivos: segundo Lúcio, o fato de que a recepção dos internos não contenha violência física, apenas brincadeiras “com o psicológico”, faz com que a unidade em questão seja mais tranqüila e exemplar. Para Tércio, a boa administração da Unidade, com seu diferencial dos passeios, faz com que não haja “rebeldia” e, portanto, faça desta instituição um modelo para as demais. Mesmo que continue sendo prisão, como afirma no final do trecho selecionado.

Para a funcionária a proposta de Unidade modelo veio da seguinte indagação:

Como cumprir essa medida socioeducativa? De que maneira? Contenção? Nós sabemos que existem unidades de contenção, segundo os adolescentes que chegam até a nossa unidade que é considerada modelo, eles têm muita liberdade aqui, liberdade por quê? Porque numa unidade de contenção ele fica trancado. Aqui na nossa unidade é como se fosse um internato. Então a cara que ela tem é de escola e não de contenção ou de prisão (Dirce).

Sobre este aspecto, concordamos com Maria Lúcia Violante (1984, p. 162) quando indica que mesmo que no âmbito formal e discursivo os representantes da instituição apontem a existência de uma situação escolar, “as estratégias institucionais, sobretudo o internamento, o sistema de castigos e as relações autoritárias de controle, vigilância e punição, [...] levam-no [o adolescente] a representar a FEBEM como ‘prisão’ [...]”. Além disso apreendemos como Dirce representa a questão da contenção. Para a entrevistada, a Unidade de Araraquara perde o caráter de contenção e adquire o *status* de “modelo” pois os internos não ficam o dia todo “trancados”, isto é, trancados dentro dos quartos. Esta representação indica que o fato de haver atividades e a convivência entre os internos durante o dia no pátio, nas salas de aula e oficinas faz com que estes não estejam trancados no período em que cumprem a medida denominada “privação de liberdade”. Para Dirce, contenção não significa manter sob controle, reprimir e sim apenas o ato de manter o adolescente trancado na cela.

Segundo a direção da Unidade, Araraquara é modelo pois,

Ela tem algumas diferenciações? Sim, ela tem várias coisas: primeiro, o investimento nosso que é... difere também das outras unidades porque a gente tem mais recursos que as outras unidades, “tá”? O profissionalizante, que eu acho de suma importância, a escolarização todo mundo tem [...] A profissionalização, nós temos todo um espaço físico que conseguimos a construção [...] Nós temos oito oficinas profissionalizantes, que difere, que as outras têm dificuldade para ter por “n” motivos, né? A gente tem passeio, visitar a família que as outras unidades não tem. Que também difere por uma questão: porque a gente tem um Juiz especial da Vara da Infância que é uma pessoa altamente comprometida e trabalha junto com a gente. [...] Nós temos outra experiência também que difere das outras unidades que os meninos aqui eles fazem muito passeio externo (Cleide).

A direção apresenta os pontos diferenciais que fazem da Unidade de Araraquara um modelo. O primeiro ponto citado foi o repasse de recursos que segundo Cleide é maior que o das demais unidades. As modalidades de oficinas oferecidas e os passeios, somados ao apoio do Juiz da Vara da Infância e Juventude do município são os demais elementos que, conforme a entrevistada sugere, possibilitam a manutenção deste *status*. Notamos no fragmento acima que em nenhum momento Cleide se refere aos resultados do atendimento, o que realmente nos viabilizaria avaliar se a Unidade é portadora ou não de um atendimento mais eficaz do que o prestado pela Fundação nesses trinta e cinco anos de existência. Atitude semelhante à do professor Tércio quando se refere à eficácia institucional sem mencionar os resultados do atendimento do lado de fora dos muros.

Em relação ao *status* de Unidade modelo que a instituição por nós focalizada possui, Fernando Salla (2006, p. 202) aponta que na Penitenciária do Estado, que era considerada modelo, “a consulta aos prontuários dos presos revelou, no entanto, que a Penitenciária apresentava todos os vícios e violências presentes em qualquer prisão do país ou do exterior”. Estas práticas estão presentes tanto em diversas unidades da FEBEM como apresentado nos trabalhos de Violante (1984), Edmundo (1987), Silva (1997) e Vicentin (2006), quanto na Unidade de Araraquara, embora tenham sido realizados em diferentes períodos e contextos históricos.

Um outro ponto relevante se refere à não aceitação das mudanças institucionais por parte daqueles que atuam na Fundação. Mesmo com a alteração da nomenclatura de FEBEM para Fundação CASA, conforme descrito no capítulo anterior, não podemos deixar de mencionar o fato de que todos os entrevistados se referiram à instituição como FEBEM.

Uma questão importante mencionada pela funcionária da área técnica entrevistada está relacionada à sua representação sobre o público atendido. Para Dirce:

O adolescente quando ele chega na Unidade é porque ele já é reincidente na prática infracional. Seja um delito leve, uma pichação, um desacato, ou a evasão escolar, então ele já é conhecido do conselho tutelar, ele já foi apresentado ao Juiz da Vara da Infância e Juventude, ele tem uma trajetória [...]. Então quando o adolescente chega na Fundação ele já tem uma prática infracional. Dificilmente ele é primário na prática infracional ou inexperiente, então são exceções que ele pratica um ato infracional e vá para a Fundação e já fique numa medida de internação provisória. Geralmente ele é beneficiado com medida de liberdade assistida que é uma medida socioeducativa para cumprimento em meio aberto [...] (Dirce).

Ao afirmar que os adolescentes atendidos pela Fundação CASA já estão inseridos no “mundo do crime”, sendo autores de diversas infrações, fica clara a visão derrotista desta funcionária de que tais adolescentes estão inseridos de tal forma no cometimento de atos ilícitos que por mais que o trabalho da Fundação seja bem executado, ele está destinado ao fracasso pois de certa forma, os jovens não têm muito como fugir dessas situações quando desinternados. Por já serem conhecidos do Juiz da Vara da Infância e Juventude, do Conselho Tutelar e da entidade responsável pelas medidas em meio aberto, esses meninos passam a ser desacreditados, excluídos justamente pelas pessoas e órgãos que deveriam trabalhar no sentido de proporcionar-lhe novas condições de vida, longe das infrações.

Na fala de Dirce encontramos também a objetivação de uma representação social muito forte em nossa sociedade, ancorada na idéia de que as sanções e punições ao adolescente autor de ato infracional previstas pelo ECA não são suficientes. Segundo a funcionária, o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto – que ocorre nos casos de primariedade ou cometimento de infrações leves – é visto como “benefício” e não como responsabilização do autor da infração. Esse argumento de que o Eca só prevê direitos aos adolescentes sem atribuir-lhes deveres, é comumente difundido e utilizado nos discursos que defendem a redução da maioria penal, bem como punições mais severas a este público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que desde o século XVII até os nossos dias, a punição para a infração sofreu diversas modificações, sempre no intuito do controle social, tendo variado da punição corporal – castigando o criminoso da mesma forma que cometera o crime – até a vigilância e controle totais dos condenados – com as prisões. De maneira geral o que assistimos no Brasil, é que as formas antigas e modernas coexistem rearranjando o complexo social de maneira *sui generis*, o que ocorre também na Fundação CASA através do controle e da vigilância mesclados com modos de punição física, mesmo que não seja sob a forma de suplícios.

Com a análise do modelo disciplinar adotado pela Unidade de Araraquara, considerada referência no atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado de São Paulo, buscamos compreender e discutir em que medida a prática real no dia-a-dia institucional corresponde ao preconizado no plano formal, principalmente através do disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente e nos documentos elaborados pela própria instituição, desde o Plano de Implantação das novas Unidades até o Programa de Atendimento da Unidade de Araraquara.

Percebemos no decorrer do trabalho que, como ocorre nas demais instituições brasileiras, a Fundação CASA, também conhecida nos meios de comunicação como “antiga FEBEM” está ainda bem longe de atingir os objetivos propostos formalmente, se estes forem o de contribuir para a “reinserção” dos adolescentes autores de ato infracional, criando a possibilidade de novas chances na vida destes através da formação escolar, profissionalizante, cultural e pedagógica.

Em relação a essa formação, percebemos nas entrevistas que as atividades de escolarização formal são, para os internos, apenas mais uma obrigação na rotina diária do cumprimento da medida de privação de liberdade. Para os professores, a execução dessa tarefa adquire contornos ainda mais críticos devido à dinâmica institucional, baseada no controle e vigilância dos atores institucionais.

Sobre as oficinas culturais, pedagógicas/ocupacionais e profissionalizantes, pudemos apreender que por mais que sejam propaladas pela direção, pela funcionária e por dois professores como aquilo que a Unidade estudada tem de diferencial em relação às demais, tais atividades se configuram primordialmente como preenchimento da rotina diária, no sentido de manter os internos ocupados e calmos.

Em se tratando das oficinas profissionalizantes, além de serem oferecidas atividades que nem sempre correspondem à possibilidade de colocação no mercado de trabalho formal quando da desinternação destes adolescentes, proporcionando cursos de profissionalização basicamente em atividades subalternas que contribuem para a perpetuação da divisão social entre classes dominantes e dominadas, há o agravante apontado por Dirce, a funcionária da área técnica entrevistada, de que o fato de os certificados desses cursos serem emitidos pela Fundação CASA, restringe ainda mais a possibilidade de conquista de um emprego pelos adolescentes atendidos. Isto porque, devido ao estigma socialmente arraigado que essas instituições carregam, a experiência de internação e, conseqüentemente as atividades lá desenvolvidas devem ser guardadas em silêncio.

As diferentes representações sobre a instituição e seu modelo disciplinar ficaram evidentes tanto no processo de realização e transcrição das entrevistas como nos trechos destacados e analisados no presente trabalho, no qual temos, dentro dos grupos ouvidos, divergentes representações sociais acerca do que significa o tratamento baseado em castigos físicos, punições e agressões físicas, como a prática da “intervenção” e do “Quarto de Reflexão”, além do exercício de diversos tipos de violência, como os xingamentos dos funcionários dos setores formalmente responsáveis pela “reeducação” destes adolescentes, pois, conforme vimos no Programa Pedagógico da FEBEM de Araraquara, todos os funcionários devem assumir a postura de educadores, independentemente do cargo ou da função que exerçam.

A recusa dos funcionários da área de segurança em participar da pesquisa ao invés de enfraquecer o trabalho empírico, trouxe à tona uma questão relevante, posteriormente demonstrada com os demais depoimentos, a saber: a idéia trazida por Fernando Salla (2006) de que embora pautada em regulamentos e leis que norteiam seu funcionamento, além de inspecionadas por organismos de fiscalização, as instituições prisionais possuem uma enorme margem para a transgressão das normativas legais pela atuação da equipe dirigente.

Esses aspectos aparecem nos vários momentos em que os grupos de entrevistados se referem às práticas institucionais que fogem à alçada legal, ocorrendo quase que em segredo, isto é, no silêncio absoluto que permeia tais instituições. Como exemplo, temos a fala de Cleide – da direção da Unidade – sobre o Conselho Disciplinar; as práticas de “*intervenção*” denunciadas pelos adolescentes; as apostas entre os internos apontadas na fala do professor Tércio; as revistas íntimas na hora de dormir, conforme afirmado por Ricardo e sinalizadas pelo professor Sérgio quando desaparece algum objeto na sala de aula, dentre outras situações.

Um outro aspecto relevante que vimos na instituição por nós focalizada, e que concordamos com Roberto da Silva (1997), é que ainda que os universos da menoridade, das prisões e das instituições sociais passem por transformações, seus códigos internos se mantêm quase intactos, uma vez que a solidez de suas práticas deriva exatamente da permanência do conjunto de valores que lhes são próprios. Desta forma, se pensarmos que as reformas das instituições prisionais são contemporâneas ao seu surgimento, remetendo à idéia de que seu objetivo principal é segregar parcela das populações que representem algum tipo de perigo à ordem vigente e, além disso, formar os delinquentes, conforme sugere Foucault (1987) compreendemos por que tais reformas são práticas correntes também na FEBEM.

Na Unidade estudada isso significa que por mais que desde 1973 – quando foi fundada a FEBEM – até o ano de 2006 – quando ocorreu a última mudança na Fundação, com a alteração do nome – a instituição tenha passado por diversas transformações na forma de atendimento, nas políticas propostas, na estrutura física, entre outras, pudemos perceber que as falas colhidas por nós contêm elementos bem semelhantes àqueles apontados por estudiosos da FEBEM ao longo de sua trajetória, principalmente no que se refere às formas de disciplina, vigilância, controle e punição, mesmo que a Unidade de Araraquara seja a Unidade Modelo da Fundação CASA.

Neste sentido, a construção desta instituição perpassa a idéia de que é imprescindível separar aqueles que possam representar algum perigo ao *status quo* e, durante o período de reclusão é necessário treiná-los, adaptá-los para que quando forem colocados de volta ao convívio social tenham comportamentos adequados às normas sociais vigentes.

O discurso amplamente difundido de que as reformas institucionais, com o trabalho amparado por novos paradigmas, visões, missões e valores, que afastem da Fundação as marcas do tratamento correccional-repressivo, como vimos explicitado nos documentos institucionais, serve apenas como propaganda ideológica de que o trabalho interno está sendo feito e, se não surte o efeito desejado depois do período de internação, a responsabilidade não é da instituição, mas recai sobre a família, escola e a sociedade – como se a FEBEM não fosse uma instituição social – conforme indicado em diversos trechos das entrevistas, principalmente nas falas da direção da Unidade e do professor Tércio que, claramente compartilha com a execução do atendimento praticado no silêncio da Unidade.

Assim, o que pudemos perceber ao longo da presente pesquisa, nos aproxima do discutido por Maria Lúcia Violante (1984), ainda que seu trabalho tenha sido publicado na primeira metade da década de 1980, quando apresenta que as representações dos adolescentes autores de ato infracional em relação à sua vida, ao mundo, aos outros, à FEBEM, aos

funcionários – no que se refere às suas práticas – se relacionam estreitamente às suas ações no interior da instituição. Contudo, longe de serem entendidos como respostas a essas condições institucionais, os comportamentos dos adolescentes são vistos como ações reafirmadoras da identidade criminosa que lhes é socialmente atribuída, perpetuando-os enquanto merecedores do atendimento imposto no cumprimento da medida de internação.

Entendemos que as representações sobre a Fundação CASA variam de acordo com a concepção de mundo e o grupo ao qual cada indivíduo pertence, sendo influenciadas pelo senso comum e pela ideologia dominante que permeiam os meios de comunicação de massa – conforme apresenta Moscovici (2005) – fato este que faz com que a FEBEM possa ser compreendida pelos mais otimistas, com a finalidade de possibilitar novas chances de vida aos adolescentes que atende. Mas também pode ser vista, pelos mais realistas, como mais um mecanismo de controle e adaptação àqueles que representam a desordem social.

O tratamento baseado em castigos, punições, vigilância e controle, por vezes pautado em supostos favores, mostrou-se, a partir das entrevistas realizadas, que tal qual o estudo de Maria Lúcia Violante (1984), nas instituições totais, quanto maior o grau de fechamento, maior a predominância de práticas coercitivas que se manifestam por exemplo pela impossibilidade de contato com o meio externo – conforme as entrevistas, é a diretora da Unidade quem escolhe quem vai ou não participar dos passeios –; pelo descaso da escolarização e da profissionalização do adolescente; pelas práticas de controle, vigilância, contenção e punição com uso constante de solitária e surra – como o “Quarto de reflexão” e a “intervenção”.

Para nós, mesmo que a direção da Unidade de Araraquara divulgue enfaticamente seu caráter de abertura, se mostra extremamente fechada, como, por exemplo, a relutância em permitir a entrada de pesquisadores ou quaisquer medidas que dificultem a fiscalização pela sociedade civil do atendimento executado e das atividades oferecidas, a negação de informações que permitam a pronta verificação e investigação nos casos de denúncias de agressão contra os internos, entre outros fatores.

Em relação aos propósitos institucionais, o fato de a Fundação CASA ser reconhecida como uma instituição que retira o adolescente em conflito com a lei do convívio social para nele introjetar valores e comportamentos compatíveis com a vida em sociedade apresenta-se como uma contradição em princípio, que coloca em dúvida a veracidade daquilo preconizado no plano formal, uma vez que o convívio social só pode se concretizar em meio à vivência social.

Neste sentido, o que apreendemos do funcionamento da Unidade Modelo, a partir do trabalho teórico realizado nesta pesquisa conforme apresentado nos dois primeiros capítulos e demonstrado com a análise das entrevistas é que em verdade, por trás do discurso de adequação aos dispositivos do ECA, bem como das propostas de “ressocialização” e “reintegração social” dos adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade, o objetivo primeiro de instituições como a FEBEM continua sendo o de “gestão da pobreza”, isto é, contribuir para a manutenção do sistema capitalista através da segregação dos adolescentes entendidos como “perigo em potencial” para a ordem vigente, mantendo-os isolados por um determinado período de tempo no qual tenta-se introjetar-lhes valores e comportamentos que vigoram do lado de fora dos muros.

Pensada por este ângulo, a Unidade da Fundação CASA do município de Araraquara pode sim ser considerada um modelo, na medida em que, inversamente ao preconizado nos documentos institucionais, o atendimento executado se baseia essencialmente no controle e vigilância, seja pela punição física ou por favores, e não ultrapassa a tentativa de adaptar os adolescentes internos às normas sociais capitalistas. É modelo no sentido de que é o exemplo máximo de eficiência na execução desses propósitos, perpetuando a instituição com um braço do sistema que nega a todos os adolescentes atendidos os direitos de cidadania historicamente conquistados e, no caso brasileiro, formalmente assegurados no processo de democratização depois de vinte anos de ditadura militar (1964-1985). Além disso, esse sistema desrespeita outra gama de direitos conquistados que de forma ainda incipiente vai se consolidando no mundo: os direitos humanos e os direitos específicos de grupos, como, por exemplo, as crianças e os adolescentes, que no Brasil, com a promulgação do ECA em 1990 passam a ser considerados sujeitos de direitos que devem ser respeitados por sua condição de pessoas em desenvolvimento.

Contudo, não podemos deixar de notar que o atendimento executado nessa Unidade, além de negar aos adolescentes que atende diversos direitos conquistados, inclusive o tratamento digno, imprescindível a qualquer ser humano e, no caso dos cidadãos com menos de dezoito anos respeitando-se a condição de pessoa em desenvolvimento, ao negar também a possibilidade de uma nova vida quando desinternado, a instituição arrisca inclusive a efetivação de seus propósitos implícitos, pois além de inculcar nesses adolescentes a ideologia capitalista da competitividade e do individualismo, inculca revolta e decepção em relação à vida futura, abrindo possibilidades para a resistência dos internos ao tratamento oferecido pela instituição que ao invés de “ressocializadora” se perpetua enquanto “escola do crime”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Ética e violência: adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.97-110.

ADORNO, Sérgio. Direito, violência e controle social. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.201-222.

ALMEIDA, Fernanda Leão de. A inclusão social e o reconhecimento da universalidade dos direitos humanos: da tolerância às ações afirmativas. In: LIVIANU, Roberto (Org.). **Justiça, cidadania e democracia**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ministério Público Democrático, 2006. p.117-128.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2004.

ALVAREZ, Marcos César. **A emergência do Código de Menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores**. 1989. 207f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ALVAREZ, Marcos César. Punição, poder e resistências: a experiência do Groupe d'Information sur les Prisons e a análise crítica da prisão. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.45-60.

ARANTES, Paulo Eduardo. A fratura brasileira do mundo. In: FIORI, José Luís (Org.). **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p.291-343. (Coleção Zero à Esquerda).

ARANTES, Paulo Eduardo. Duas vezes pânico na cidade. In: ARANTES, Paulo Eduardo. **Extinção**. São Paulo: Boitempo, 2007. p.295-311. (Estado de Sítio).

ARTIÈRES, Philippe. Entrelinhas: ler os arquivos de Michel Foucault. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.21-30.

ATHAYDE, Celso; MV Bill; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

AZEVEDO, Mônica Louise de. Alternativas à pena de prisão e ministério público. In: LIVIANU, Roberto (Org.). **Justiça, cidadania e democracia**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ministério Público Democrático, 2006. p.157-165.

BALLEI, Renata Christina. Ministério Público e direitos humanos. In: LIVIANU, Roberto (Org.). **Justiça, cidadania e democracia**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ministério Público Democrático, 2006. p.167-174.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.

BATISTA, Vera Malaguti. A questão criminal no Brasil contemporâneo. In: **Margem Esquerda – Ensaio Marxistas**. São Paulo, Boitempo, 2006, nº 8. p.37-41. (Dossiê Violência Urbana, p.23-57).

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **O menor e a ideologia de Segurança Nacional**. Belo Horizonte: Vega/Novo Espaço, 1985.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.34-52.

BOCK, Silvio D. A inserção do jovem no mercado de trabalho. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.11-16.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 1988, São Paulo: 2000.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.33-60.

CACCIA-BAVA, Augusto; PENTEADO, Ricardo Emanuel de Oliveira. Notas metodológicas para superação das cifras obscuras sobre segurança dos jovens. In: **Violência e segurança: entre as perspectivas, um convite ao debate!** FELIX, Sueli Andruccioli (org.); CARVALHO, Márcio Ricardo de (colaboração). Marília: Instituto GUTO, 2007. p.45-58.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papirus, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. Autodeterminação nacional. PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p.311-341.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como valor universal e outros ensaios**. 2.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. p.15-48.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Munir; AMARAL e SILVA, Antonio Fernando do; MENDEZ, Emílio García (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado** – comentários jurídicos e sociais. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Ministério Público: advogado do povo. In: LIVIANU, Roberto (Org.). **Justiça, cidadania e democracia**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ministério Público Democrático, 2006. p.81-86.

DE LUCA, Tânia Regina. Direitos sociais no Brasil. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p.469-493.

DIAS, Cláudio. **Roubo é motivo de detenção de 44,5% na Fundação Casa**. Tribuna Imprensa, 22 jun. 2008a. Disponível em <<http://www.tribunaimpresa.com.br/Sessao/Default.aspx?IDSessao=60005>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DIAS, Cláudio. Infrator ‘bonzinho’ da Fundação CASA vai à praia e ao teatro. **Tribuna Imprensa**, Araraquara, 6 jul. 2008b. Caderno Cidade, p.11.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. p.31-42. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 55).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. p.5-17. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 86).

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p.1-158. (Coleção educação contemporânea).

DUVEEN, Gerard. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. Introdução, p.7-28.

EDMUNDO, Lygia Pereira. **Instituição: escola de marginalidade?** São Paulo: Cortez, 1987.

FEBEM. **Projeto de implantação das unidades regionalizadas de internação e internação provisória.** São Paulo, 2001. Não paginado.

FEBEM. **Programa pedagógico da unidade de Araraquara.** Araraquara, 2002. Não paginado.

FEBEM. **Programa de atendimento UIP/UI: Araraquara.** Elaborado pela equipe da unidade da FEBEM de Araraquara. Araraquara, 2003.

FEBEM. **Plano estadual de atendimento.** 2004. Disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/files/pdf/plano_est_aplic_med_s_educativa.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2008.

FEBEM. **Pesquisa com os funcionários.** Maio de 2006a. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/files/pdf/PesquisaFebem/PesquisaFuncionario.pdf>>. Acesso em 30 de abril de 2008.

FEBEM. **Pesquisa com os internos.** Maio de 2006b. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/files/pdf/PesquisaFebem/PesquisaInternos.pdf>>. Acesso em 30 de abril de 2008.

FEBEM. **Site da unidade de Araraquara.** Disponível em: <<http://www.febem.sp.gov.br/index/Interno/eventos.html>>. Acesso em 01 de julho de 2008.

FERNANDES, Angela Viana Machado. **Entre o texto e o contexto:** Análise comparativa das leis de diretrizes e bases da educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996). São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

FERNANDES, Angela V. Machado. *Educação e Inclusão Social: novas formas de gestão*. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO NACIONAL DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 3., 2007, Lisboa. **O governo das escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação**. Lisboa, 2007. 1 CD-ROM.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.424-439.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade** – Curso no Collège de France (1975-1976), São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.285-315.

FOUCAULT, Michel. Aula de 8 de janeiro de 1975. In: **Os anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975), 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.3-38. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. Aula de 15 de janeiro de 1975. In: **Os anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975), 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.39-68. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 20.ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FRANCO, Maria S. de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

FUNDAÇÃO CASA. **Quem somos**. 2008a. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=1>>. Acesso em 15 de julho de 2008.

FUNDAÇÃO CASA. **Levantamento de 1º/jan/08 à 12/jun/08**, UI-UIP de Araraquara. Araraquara, 2008b. (inédito).

GANDINI JÚNIOR, Antonio. **Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no Estado de São Paulo**. 2006. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

GOFFAMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates, n.91).

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Brasil, meu Brasil brasileiro. Notas sobre a construção da identidade nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p.17-42.

GOULART, José Eduardo; OLIVEIRA e SILVA, Fátima Lúcia de. **Pena e justiça reparatoria**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; TACRIM – Tribunal de Alçada Criminal, 2002.

GREGORI, M. Filomena. **Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche**. São Paulo: Contexto, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7.ed. Paz e Terra, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem da população 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/SP.pdf>>. Acesso em 30 de abril de 2008.

JESUS FILHO, José de. Prisões brasileiras e colombianas na mesma margem. In: **Margem Esquerda** – Ensaio Marxistas. São Paulo, Boitempo, 2006, nº 8. p.54-57. (Dossiê Violência Urbana, p.23-57).

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.89-114.

LA TAILLE, Yves. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.110-134.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e ato infracional** – medida sócio-educativa é pena? São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

LLOMPART, Jesús Ballesteros. et al. **Derchos Humanos**. Valencia: PVV, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). p.25-44.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais; Vértice, 1987. (Biblioteca Vértice; v.7).

MANHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORRACHI, Maria Alice; PEREIRA, Luiz (Org.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1972. p. 91-98.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Carlos José. A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.177-198.

MARTINS, Heloísa Helena T. Souza. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.17- 40.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **Massacre do inocentes** – a criança sem infância no Brasil. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1993. p.9-20.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004. p.55-118; 143-240.

MINHOTO, Laurindo Dias. Regressão Penal. In: **Margem Esquerda** – Ensaios Marxistas. São Paulo, Boitempo, 2006, nº 8. p.33-36. (Dossiê Violência Urbana, p.23-57).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NALINI, José Renato. Prefácio. In: GOULART, José Eduardo; OLIVEIRA e SILVA, Fátima Lúcia de. **Pena e justiça reparatoria**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; TACRIM – Tribunal de Alçada Criminal, 2002. p.5-8.

NERY, Maria Aparecida. **A representação social do adolescente egresso do regime de internação da FEBEM sobre o processo de (re) socialização**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: SENAC, 2001.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 33, ano 12fev., 1997. p.49-61,

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003. p.121-150.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1983.

ÔNIBUS 174. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha e Marcos Prado. Fotografia: César Moraes e Marcelo Guru. Edição: Felipe Lacerda. Documentário. Rio de Janeiro: Riofilme, 2002. 1 DVD (133 min).

PINASSI, Maria Orlanda. No mundo do capital, a ocasião faz o ladrão. In: **Margem Esquerda** – Ensaios Marxistas. São Paulo, Boitempo, 2006, nº 8. p.42-48. (Dossiê Violência Urbana, p.23-57).

PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. Introdução. **História da cidadania**. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p.9-14.

POCHMAN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.217-241.

RIBEIRO, Renato Janine. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.19-33.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil** – revisitando a história (1822-2000). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ROIG, María José Añón; AÑÓN, José García (Coord.). **Lecciones de derechos sociales.** 2. ed. Valencia: Tirant to blanch, 2004.

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo: 1822-1940.** 2. ed. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

SALVO, Maria Paola de. **Dossiê FEBEM.** Carta Maior Agência de Notícias, 17dez. 2003. Disponível em: <<http://agenciartamaior.uol.com.br/agencia.asp?coluna=reportagens&id=1185>>. Acesso em: 28 ago. 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987. (Coleção espaços).

SANTOS, Wanderlei Guilherme do. **Cidadania e justiça:** a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SÃO PAULO. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente [CONDECA]. **Estatuto da criança e do adolescente:** CONDECA. São Paulo: CONDECA, 2004.

SARAMAGO, José. **A Carverna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHWARZ, Roberto. Cuidado com as ideologias alienígenas. In: **O pai de família e outros estudos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.115-122.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e Política**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.7-83;108-135. (Coleção Leitura).

SCHWARZ, Roberto. Prefácio com perguntas. In: OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003. p.11-24.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos, 137).

SILVEIRA, Cláudio de Carvalho. Cidadania: uma trajetória de longo curso. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p.43-60.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p.191- 263.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.130-159.

SOARES, Luiz Eduardo. **Legalidade libertária**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

VELHO, Gilberto. **Mudança, crise e violência: política e cultura no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VICENTIN, Maria Cristina. **A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2005.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O dilema do decente malandro**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Teoria e Prática Sociais).

VOLPI, Mário (Org.). **Adolescentes privados de liberdade – a normativa nacional e internacional e reflexões sobre a responsabilidade penal dos adolescentes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VOLPI, Mário (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WHITAKER, Dulce C. Andreatta. et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: WHITAKER, Dulce C. Andreatta. **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002. p.115-120.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

GLOSSÁRIO

Aprontar – fazer algo errado, proibido;

Artigos – infrações, delitos;

Barraco – lugar onde os adolescentes dormem, celas;

Bem – modo de se referir a alguém;

Bicuda – chute;

Bonde – transferência de uma Unidade da Fundação para outra;

Cabeças – adolescentes que querem liderar os demais internos;

Cair – ir para a Fundação;

Casa – Unidade da Fundação;

Castigo – Unidade de Atendimento Inicial (UAI), local onde ficam isolados quando são penalizados;

Catar – pegar, bater;

Coisera – se refere a contar o que ocorria no cotidiano da instituição; contar as coisas;

Couro comia – apanhavam;

Dar trabalho – descumprir as regras;

De boa – tranquilamente;

Debate menor-funcionário – discussão; briga entre os adolescentes e os funcionários da segurança;

Destacar – separar; isolar;

Em cima – Unidade de Atendimento Inicial;

FEBEM chocolate – se refere ao fato da Fundação ser mais tranquila que as prisões;

Formação – “[...] tradicional esquema disciplinar, empregado com os internos que inclui: fila, mãos às costas e cabeça baixa, podendo agregar variações: só de cuecas, sem roupa, agachados, etc.” (VICENTIN, 2005, p. 100, nota 32);

Galinagem – fazer algo que fuja às normas estabelecidas;

Gozolândia – lugar tranquilo, onde nada é levado a sério;

Intervenção – “[...] presença/ação do ‘grupo de funcionários’ que entra nas unidades para espancar deliberadamente os adolescentes [...]” (VICENTIN, 2005, p. 95);

Mano – forma de tratamento para outras pessoas, amigos ou não;

Menor – designação utilizada em referência aos adolescentes internos, inclusive por eles próprios;

Movimentos – organização e planejamento de ações a serem executadas, como por exemplo, uma rebelião;

Neurose – nervoso;

Pega fogo – agitada; parecida com uma prisão, na qual são os detentos que têm o domínio da situação;

Porquice – qualquer ato que desrespeite o momento da alimentação: arrotar, por exemplo;

Saidinha – passeios externos proporcionados pela direção da Unidade; utilizado como meio de manter a ordem no interior da instituição e também como forma de manter sob controle aqueles que queiram atuar como lideranças entre os internos;

Salve – recepção, com agressão física e/ou simbólica dos adolescentes que ingressam na Unidade;

Seguro – Unidade de atendimento inicial (UAI), composta por celas menores que as demais, nas quais são colocados os adolescentes que cumprem medida por infrações não aceitas pelos demais internos, ou que têm alguma desavenças com outro colega;

Subia à mente – deixava nervoso;

Tá? – está certo?; tudo bem?; entendeu?;

Taca – manda ir; joga; coloca;

Trocar uma idéia – conversar; aconselhar;

Tumultuação – bagunça, tumulto;

Uma pá de coisa – muita coisa;

Xerifes – adolescentes que querem liderar os demais internos.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de autorização da Realização da Pesquisa

Autorização para a participação na pesquisa

Eu, _____ autorizo a utilização da entrevista que concedi na pesquisa denominada *As representações sociais dos jovens (ex-internos) e dirigentes sobre o modelo disciplinar adotado pela FEBEM/Araraquara*, realizada pela pesquisadora Camilla Marcondes Massaro, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara.

Estou ciente de que em hipótese alguma serão reveladas as identidades dos entrevistados.

Sem mais, _____.

Araraquara, ____ de _____ de 200__.

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos adolescentes entrevistados

Entrevista número _____

Data _____

Horário _____

Nome _____ Nome que gostaria de usar _____

Idade _____

Escolaridade _____ Continua freqüentando _____

Bairro onde mora _____ É o mesmo de antes da internação _____

Internação: entrada ____/____/____ saída ____/____/____

Idade de quando entrou na FEBEM _____

Reincidência _____

Medida anterior/Qual/Quando _____

Renda familiar _____

Trabalha/em que _____

Quem mora na sua casa _____
