

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

JANILSON PINHEIRO BARBOSA

PRIVAR E LIBERTAR

*Estudo da contribuição de práticas educativas na
construção de autonomia de adolescentes
cumpridores de medida sócio-educativa de
internação*

São Leopoldo

2008

JANILSON PINHEIRO BARBOSA

PRIVAR E LIBERTAR

Estudo da contribuição de práticas educativas na construção de autonomia de adolescentes
cumpridores de medida sócio-educativa de internação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS – como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edla Eggert

São Leopoldo

2008

JANILSON PINHEIRO BARBOSA

PRIVAR E LIBERTAR

Estudo da contribuição de práticas educativas na construção de autonomia de adolescentes
cumpridores de medida sócio-educativa de internação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS – como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Pro^a Dr^a Elza Maria Folkenbach – UNIJUÍ

Prof^o Dr^o Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Prof^a Dr^a Edla Eggert - UNISINOS

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B238p Barbosa, Janilson Pinheiro
Privar e libertar [manuscrito] : estudo da contribuição de práticas educativas na construção de autonomia de adolescentes cumpridores de medida sócio-educativa de internação / Janilson Pinheiro Barbosa. – 2008.
114 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
“Orientação: Profa. Dra. Edla Eggert”.

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Desajustados. 4. Prática educativa. 5. Adolescentes. 6. Autonomia - Construção. 7. Medidas sócio-educativas. I. Título.

CDU: 376.5

DEDICATÓRIA

Com orgulho dedico este trabalho a meus avós Susete (†1996) e Hélio Barbosa (†2001), por terem me feito viver com qualidade, pelos desafios superados e pela crença constante de que eu tinha condições de “ser mais”. Pelo meu amigo Neri (30/01/1978 – †04/03/2006) pelo incentivo e apoio para que eu fizesse o mestrado. Pela amizade, confiança, exemplos de luta e coragem. É triste, mas como dizia Saint-Exupéry (1988), “não se reconstroem essas amizades. Seria inútil plantar um carvalho na esperança de ter, em breve, o abrigo de suas folhas. Assim vai a vida”. Por tudo aquilo que em vida foram, por tudo aquilo que me fizeram ser, por tudo que vocês eternamente significam, muito obrigado! Esta humilde dissertação é para vocês.

AGRADECIMENTO

A minha família, que mesmo distante se faz presentes nas orações, torcidas, saudades e esperas.

A Província Lassalista de Porto Alegre pela oportunidade deste estudo.

Aos Irmãos de minha Comunidade Religiosa, pelo entendimento, apoio e incentivo.

Aos Professores, Funcionários e Equipe Diretiva da Escola Fundamental La Salle Sapucaia, pela força, paciência, compreensão de minhas ausências, pela parceria na missão educativa.

A todos os meninos e meninas de rua com os quais trabalhei. Eles/Elas me desafiaram a entender, lutar e acreditar em uma causa. Fizeram-me um ser humano mais sensível, mais corajoso, mas utópico e mais político.

A minha orientadora Professora Edla Eggert, por ter aceitado o desafio de me acompanhar e me orientar neste percurso. Pela paciência, desafios e saberes compartilhados.

Às Secretárias do PPG em Educação da UNISINOS, pelo brilhante serviço prestado e pela amizade e carinho.

A Presidência da FASE pela abertura da Instituição para desenvolver a pesquisa.

Aos jovens entrevistados, meninos e meninas. Sem eles/elas não seria possível este aprendizado. Pela abertura, confiança, partilha, mesmo tendo que tocarem em questões profundas e dolorosas de suas vidas.

A esta dimensão que chamamos de Deus, que está em mim como luz, força e sentido.

JOVENS VULCÕES*

Quando chegamos e contemplamos a paisagem
Sentimos medo dos jovens vulcões silenciosos,
Que ameaçavam nos derreter
Com suas lavas incandescentes.
Temíamos morrer queimados
Pelo ódio vermelho das brasas
Que desciam pelas encostas áridas
Em busca de espaço e liberdade.

Não sabíamos do momento das erupções
Que fariam a terra estremecer
Nem das fendas que nos engoliriam
Para sempre.
Paramos temerosos
E erguemos nossa tenda provisória,
Aguardando a catástrofe

Os primeiros tremores nos assustaram,
Mas nossa tenda não foi desmontada.
Nossos corações pularam de medo,
Mas a hecatombe não aconteceu.

Outros sismos se sucederam, mais fortes,
Mas nossos corações se acostumaram
E construimos nossa morada definitiva.

Os tempos passaram...

*Esta poesia eu vi exposta em um quadro na sala da direção da primeira Unidade de Internação para adolescentes infratores que conheci. Foi em janeiro de 2002 no município de Simões Filho – BA.

Os sismos, a erupção e o estrondo
Estremeciam em nossos corações
De verdadeiros habitantes da encosta.
Acostumamo-nos aos jovens vulcões,
Que na angústia de sua colérica opressão,
Expeliam emoções incandescentes
De ódio e de dor.

Se assim não fosse,
A Terra explodiria
De fúria e desespero.

Cessado o estrondo
E vomitadas as lavas necessárias,
Os vulcões aliviados,
Retornavam à sua beleza natural.

Hoje preferimos viver na encosta,
Entre os vulcões que rugem e explodem
Do que no pântano,
Entre as cobras que picam,
Escondidas silenciosamente sob as folhas.

Jovens vulcões!
Jovens vulcões!
Teremos paz
Quando os homens entenderem
Tuas explosões.

Luiz Gonzaga de Freitas Filho

RESUMO

A medida sócio-educativa de internação é medida privativa de liberdade, prescrita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como ultimo recurso a ser aplicado ao adolescente que cometeu ato infracional. Segundo o ECA, no Art. 123, o cumprimento da medida sócio-educativa de internação deverá ser executado em entidade exclusiva para adolescentes e, em lugar diferente ao destinado aos abrigos de proteção. Prescreve ainda o Estatuto que durante todo o período de internação as atividades pedagógicas são obrigatórias. No Estado do Rio Grande do Sul a entidade responsável pela aplicação da medida sócio-educativa de internação é a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo – FASE -.

A medida sócio-educativa tem por sua natureza a punição do ato cometido pelo adolescente. A sua execução confere ao infrator a responsabilidade pelo dano praticado. Porém, sua finalidade é pedagógica. No entendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a execução da medida dever conferir ao adolescente a ela sujeito, práticas educativas que possibilitem emancipação e construção de uma autonomia capaz de ressocializá-lo.

A presente pesquisa ao se voltar a adolescentes, meninos e meninas, que cumprem a medida de privação de liberdade em Unidades de Internação da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, buscou compreender, a partir deles e delas, como as práticas educativas de escolarização, trabalho educativo e cultura contribuem para que se sintam sujeitos autônomos e reconheçam-se como cidadãos.

Palavras-Chave: Medida Sócio-Educativa. FASE. Ato Infracional. Adolescente. Educação. Autonomia.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Mass für den Entzug in die Sozialisierte-Ausbildung, ist das Privat Massstab von Freiheit, Vorausgesehen vom Kinder und jugendliche-Statut alsletztes Hilfs- Mittel um anzuwenden für der jugendliche die gegen das Gesetzgeschstosen sind. Laut ECA im Artikel 123, die Erfüllung vom Sozialisierte-Ausbildung wert stat finden ausschliesslich im Behörden für jugendliche, und Ausser dem, de für Schutz vorgesehen ist. Vorgeschrieben ist auch noch vom Statut, das werend dem Entzug die pädagogische aktivitäten Pflicht sind. Im Bundesland Rio Grande do Sul, die Behörden die verantwortlich ist für das Mass von Sozialiserte-Ausbildung ist das FASE.

Das Massstab für Sozialiserte-Ausbildung hat im in seine Natur das Strafen von jugendliche Begehedenen acten. Die Durchführung gib dem Übertreten die veratwortung der entstanden schaden zu tragen. Jedoch ist seinen Zweck pädagogisch. Im Verständnis vom Kinder und Jugendliche Statut, soll die Durchführung von diesem Massstab, gleichzeitig ,durch Erziehungstätigkeiten, dem Jugendliche die Möglichkeit geben sich zu befreien und durch den Neuaufbau von Selbständigkeit sich in die Gesellschaft neu Integrieren.

Diese Nachforschung die sich an Jugendliche, Knaben und Mädchen wendet, die sich in Untersuchungshaft befinden in entszung vo Behörden der FASE vom Rio Grande do Sul, hat sich damit befast um Herauszufinden, wie die Tätigkeiten von schulung, Arbeitstätigkeiten und Kultur seinen Beitrag leisten dass Sie sich Selbstädig fühlen, und sich als Staatsangehöriger zu erkennen.

LISTA DE SIGLAS

CASE NH – Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Novo Hamburgo.

CASEF – Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino.

CEDICA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo.

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

ICPAE – Internação com Possibilidade de Atividades Externas.

ISPAE – Internação Sem Possibilidade de Atividades Externas.

ONU – Organizações das Nações Unidas.

PEMSEIS – Programa Estadual de Medidas Sócio-Educativa de Internação.

PIA – Programa Individual de Atendimento

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

GLOSSÁRIO DE GÍRIAS E EXPRESSÕES

BAIA: é relacionada a casa. A casa da família.

BALAÇO: levar tiro de revólver.

BATER UM FIO: fazer uma ligação telefônica.

CONTOS: dinheiro. “peguei 300 contos”.

DAR NO VÁCUO: transar com uma menina

JEGA: cama de cimento

MEU COROA: expressão utilizada substituindo meu pai.

MINA: para as mulheres

MINHA COROA: expressão utilizada substituindo minha mãe.

MOCÓ: local de residência ou esconderijo. É uma expressão mais utilizada por meninos de rua.

MOCOZEADO: expressão para designar que estavam escondidos.

OS CONTRA: membros de gangues rivais

OS DOIDÃO: Geralmente relacionada a integrantes de outras gangues.

PIÃO: para trabalhadores que executam tarefas braçais.

PINTO: refere-se a um amigo muito querido. Geralmente a um amigo que precisa ser protegido. .

PIRU: criança pequena

SERENO: está tranquilo. Limpo das drogas.

TÁ LIGADO: expressão utilizada buscando confirmação se a pessoa está entendendo a conversa. Está atenta.

VULGO: termo usado nas peças processuais quando faz referência ao codinome do réu, exemplo Fulano de Tal, vulgo Boyzão.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 “QUEM PESQUISA SE PESQUISA”: Vivências Pessoais e Processos de Pesquisa...	17
2.1 Opção pelo Tema de Pesquisa	23
2.2 Processos de Negociação com a Instituição	24
2.3 Sujeitos e Campos de Pesquisa	25
2.4 Percursos Metodológicos:	31
2.4.1 Observação Participante	32
2.4.2 Análise de Documentos	34
2.4.3 Entrevistas Individuais	37
2.4.4 Grupos de Discussão	39
3 O (a) adolescente sob a identidade de infrator (a) ..	42
3.1 Os processos de atribuições de identidades	42
3.2 A busca pelo reconhecimento e autonomia	51
3.2.1 No grupo feminino	51
3.2.2 No grupo masculino	55
4 Medida Sócio-Educativa de Internação: privando como possibilidade de libertação ..	60
4.1 Conceito de Medida Sócio Educativa	61
4.2 A Instituição como lugar de privação e liberdade	62
4.3 Caráter Coercitivo da medida sócio-educativa de internação	70
4.3.1 A experiência dos sujeitos entrevistados	73
4.4 Caráter Pedagógico da medida sócio-educativa de internação	76
4.4.1 A escolarização como Inclusão Social	77
4.4.2 A Profissionalização como Cidadania	85
4.4.3 A Cultura como Emancipação	93
4.5 Os sonhos e os Projetos	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - SINTETIZANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: QUAIS AUTONOMIAS POSSÍVEIS?	102
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é a fase das descobertas. Experiência em que entre crises e conflitos o ser humano vai constituindo uma identidade que lhe permitirá sair da condição de criança. É experiência de transformação em que todo o corpo participa. É nele que se escrevem as principais mudanças. Se é no corpo que as mudanças se refletem, é na mente e no conjunto das emoções da pessoa que esta experiência é sentida, refletida. Se do ponto de vista biológico a passagem pela adolescência pode significar uma experiência de metamorfose até certo ponto, esteticamente bonita, do ponto de vista psicológico é uma experiência tensa, confusa e de crises. O luto da infância precisa ser elaborado em um contexto de não pertencimento e nem reconhecimento. A passagem por esta etapa do desenvolvimento é inevitável e necessária.

Tomando a adolescência como esta experiência de metamorfose biológica e psicológica, em que ao se deixar a identidade de criança se almeja uma identidade adulta. Identidade que busca a liberdade e a deseja mais que tudo. Liberdade que é buscada no questionamento das figuras de autoridades, no desenfreado gosto pela aventura, da não aceitação das instituições como espaços limitadores. Cabe pensar a partir deste horizonte, a realidade de sujeitos, meninos e meninas, que vivenciam a etapa mais forte de construção de identidade sob a experiência de se encontrarem privados do bem que mais almejam, a liberdade.

A presente dissertação ao ter como sujeitos de pesquisas adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de internação, buscou, primeiramente, a partir da escuta dos mesmos, compreender como vivenciam a experiência da privação da liberdade no momento em que estão construindo identidades como pessoas na conflitante experiência. Se estão nessa condição, privados de liberdade, é porque uma autoridade competente reconheceu como sendo infracional algum de seus atos. Em resposta ao ato infracional, conduta descrita como

crime ou contravenção penal, a sentença judicial, ao adolescente por ser inimputável juridicamente, é a aplicação e execução de medidas sócio-educativas. Entre as medidas sócio-educativas prescritas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a medida de internação é considerada a mais exigente, tendo que ser prescrita somente em último recurso.

A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. É tomando esta afirmação (Art. 121) como princípio que o Estatuto da Criança e do Adolescente fundamenta e prescreve a aplicação da Medida. O mesmo documento, no artigo 123, afirma que a internação deve ser executada em entidade exclusiva para adolescentes e, que durante o período de internação, mesmo que provisória, o oferecimento e desenvolvimento de atividades pedagógicas é obrigatório.

Tendo presente esta tensão entre a natureza e a finalidade da medida sócio-educativa, busquei verificar a partir da escuta de adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de internação como os mesmos a vivenciam. Ao querer escutá-los como atividade principal de pesquisa optei por internos de duas Unidades de Internação entre as 16 que compõe a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE). O Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino e o Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Novo Hamburgo serviram de campos de pesquisa e de lugar de encontro com os adolescentes que fizeram parte da mesma.

Ao definir uma abordagem qualitativa como processo de pesquisa, optei por um percurso metodológico envolvendo observação participante, análise de documentos e entrevistas. A observação se deu a partir de visitas em várias Unidades de Internação e, principalmente nas duas onde se desenvolveram as entrevistas. Após leituras de documentos a análise documental se deteve mais atentamente ao Programa Estadual de Medidas Sócio-Educativas do Rio Grande do Sul (PEMSEIS). A opção por tal documento se deu por sua importância como programa sócio-educativo para a Instituição, por seu valor histórico e por contemplar o conjunto de ações sócio-educativas para todas as Unidades de Internação da FASE. O processo de entrevistas se deu em duas dinâmicas. Primeiro a partir de entrevistas individuais com os/as adolescentes.

Foram momentos de diálogos, onde se buscava primeiramente conhecê-los e conhecê-las buscando compreender como vivem e sentem a experiência da privação de liberdade, assim como desenvolvem e dão valor as atividades educativas oferecidas por parte da Instituição. O segundo momento de entrevista se deu a partir de Grupos de Discussão. Nesse momento foram reunidos os quatro entrevistados de cada Unidade de Internação. Nas

conversas que estabeleci foi possível a partilha, o confronto de idéias, a escuta atenta das histórias de vida, a solidariedade com a dor do outro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao respaldar a medida em seus artigos 121 a 125, estabelece normas quanto à necessidade da mesma, os locais de sua aplicabilidade, o tempo e a forma de tratamento que deve receber o adolescente infrator. É nítida a preocupação de que a medida, mesmo sendo privativa de liberdade, tenha caráter e instrumentos que seja assegurado processos de reinserção social, dando prioridade aos processos educativos que a medida estabelece: escolarização, profissionalização, ações culturais, envolvimento com a sociedade, contato com a família, acompanhamento espiritual.

A educação constitui-se assim, como sendo o meio pelo qual estes adolescentes que se encontram em uma situação atípica, privados de sua liberdade, possam construir processos de libertação das condições que os levaram até ali. Estas práticas pedagógicas têm a finalidade de não só dar conta da instrução, mas, acima de tudo, da formação do próprio caráter, assim como de dar conta de que esse sujeito saia de sua situação de marginalidade para se “re-socializar”. Na presente pesquisa busquei verificar como se constituem esses processos de ressocialização, aqui apresentados em forma de dissertação.

Com este percurso metodológico busquei, ao fazer um estudo da contribuição de práticas educativas na construção de autonomia de adolescentes cumpridores de medida sócio-educativa de internação, compreender como estas práticas educativas se articulam no interior de uma entidade privativa de liberdade, questionando sua eficácia eficiência a partir das vivências e compreensões das próprias pessoas que a ela estão sujeitos, no caso rapazes e moças que cumprem a medida sócio-educativa de internação. Foi a partir do contato direto com eles e elas e da escuta atenta de seus depoimentos e partilhas que foi possível a construção de tal estudo.

A presente dissertação se divide em três capítulos. No “primeiro capítulo intitulado “Quem pesquisa se pesquisa”: vivências pessoais e processos de pesquisa”, apresento um breve memorial autobiográfico das vivências pessoais, pastorais, educativas e sociais. Estas experiências constituem-se como fundamentos pelo interesse ao tema de pesquisa aqui desenvolvido. Nesse capítulo, ainda, apresento como se deu o processo de pesquisa desde a opção pelo tem, os processos de negociação com a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, os sujeitos e os campos de pesquisa, assim como os percursos metodológicos desenvolvidos na busca dos dados.

No segundo capítulo, denominado “O(a) adolescente sob a identidade de infrator(a)”, desenvolvo uma análise de como são construídos os processos sociais de atribuições de

identidades, de etiquetamentos e rotulações das quais são vítimas, principalmente os jovens das camadas pobres e, conseqüentemente os que se envolvem em ações violentas e infratoras. A partir da escuta dos/das adolescentes entrevistados/das, busquei perceber a imagem que cada um e cada uma tem de si, assim como a imagem que os outros possuem a seu respeito, a partir da condição de adolescente em conflito com a lei. A forma como se percebem e são percebidos e percebidas pelos outros tem influência direta em suas vidas, assim como em seus processos pessoais do qual a Instituição denomina de ressocialização.

O terceiro capítulo, “medidas sócio-educativa de internação: privando como possibilidade de internação”, trabalha, a partir do conceito de medida sócio-educativa como é estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma mais profunda como se estabelece e se resolve a tensão entre a natureza punitiva da medida e sua finalidade pedagógica. Para tanto, faço uma análise da Instituição como lugar de privação e liberdade, tensionando as práticas educativas de escolarização, profissionalização e cultura juntamente com os conceitos de inclusão social, cidadania e emancipação.

2 “QUEM PESQUISA SE PESQUISA”: VIVÊNCIAS PESSOAIS E PROCESSOS DE PESQUISA

A curiosidade epistemológica, ou dúvida metódica, acerca da investigação do tema aqui proposto, funda-se nas vivências por mim realizadas enquanto educador junto com crianças e adolescentes que se encontram em situação de rua ou em outros tipos de vulnerabilidades sociais. Antes mesmo de serem resultados destas vivências, são elas frutos, mais amplamente, de minhas trajetórias pessoais, de minhas renúncias e escolhas. Fazem elas parte de minha história de vida.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vidas pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos (SANTOS, 2004, p. 85).

Geralmente o nascimento é destacado como sendo o momento marcante e vital na vida de qualquer pessoa. Na minha vida também, mas quero começar pelo que chamo de “raptó vital”. Filhos de pais separados e fruto de um segundo relacionamento da minha mãe, ainda nos primeiros meses de vida ficava aos cuidados dos meus três irmãos mais velhos. Eles com idade entre cinco, seis e nove anos. Minha mãe para nos sustentar trabalhava o dia inteiro de camareira em um hotel cinco estrelas da cidade, o famoso Hotel Vila Rica. No fundo de uma rede eu ficava o dia todo aos “cuidados” de meus pequenos irmãos. Ambos se cuidavam mutuamente. As trocas de fraldas e a alimentação eram feitas por eles quando lembravam e como podiam, levando em conta suas idades e pouca compreensão do serviço.

Nesse ambiente fui vivendo os primeiros meses de minha vida, até que, ao ser visitado pelos meus avós paternos e, estes, sensibilizados com a situação insalubre em que me encontrava, cometeram o que acima chamei de “raptó vital”. Raptó - porque foi assim que, segundo relatos, minha mãe sentiu-se quando chegou do trabalho naquela noite. Ela não

queria perder o filho, mas teve que se render aos argumentos de que naquele momento era a melhor alternativa. Reconheceu, ela que por mais amor que tivesse seria muito difícil manter-me saudável na situação em que eu estava vivendo e, não podendo abrir mão do trabalho para não comprometer a alimentação de meus irmãos e minha, acabou aceitando que me entregar aos cuidados de meus avós seria o melhor.

Chamo de “vital” porque hoje entendo os sentidos e significados e as conseqüências da atitude de meus avós. Minha mãe, como tantas outras mulheres abandonadas pelos companheiros, tentou criar seus filhos sozinha. Viveu condições de trabalho que não lhe permitiram nenhuma convivência saudável com seus filhos.

Com minha avó Susete (†1996) e Hélio Barbosa (†2001), meus “raptadores” aprendi bases fundamentais para aquilo que sou hoje. Ela, mesmo não tendo estudado muito, me ensinou a ler e escrever. Ele me ensinou, entre outras coisas, a amarrar os tênis, meu primeiro “quichute”. Com ela eu aprendi não só ler a palavra, mas, principalmente a ler o mundo e a escrever a minha história. Com ele eu aprendi a construir laços onde quer que eu ande e, a desfazer os nós que a vida tem me apresentado.

A crença de que a educação e, principalmente a escola é a possibilidade de que os filhos dos pobres possam ser “alguém na vida”, influenciou para que meus avós não abrissem mão de matricular seus filhos e netos nas escolas públicas do bairro e acompanhassem seus estudos.

Minha vida estudantil se desenrolou, até final do ensino fundamental, em escolas públicas. Escolas situadas em meu bairro. Da 5ª a 8ª série, no nem tão antigo ginásio como era chamado, estudei em uma escola na qual as aulas eram transmitidas por televisão. Isto na Escola Estadual Antônio Jorge Dino. A mesma fazia parte de uma rede de escolas chamada Centro Educativo do Maranhão (CEMA). As aulas eram transmitidas ao mesmo tempo para todos os alunos da rede. Cada turma tinha uma Orientadora Educacional responsável.

Simultaneamente à escola a dimensão do trabalho era algo que não podia faltar no processo criador-educativo oferecido pelos meus avós. Além da experiência de fazer diversos cursos no horário inverso ao das aulas, o ingresso precoce no mercado de trabalho foi uma realidade em minha história pessoal. Comecei a trabalhar como contínuo aos 13 anos. Neste momento dividia meu tempo entre o trabalho e a escola. Após ter passado por três escritórios desenvolvendo esta função, consegui meu primeiro emprego de carteira assinada como

empacotador em supermercado. Estas foram as minhas primeiras experiências profissionais, ainda em minha terra natal – São Luis do Maranhão.

Durante parte desse período, realizei meu ensino médio. O curso escolhido foi Técnico em Administração de Empresas. Na época eu queria fazer o científico para me preparar para o vestibular, mas após uma “reflexão” na minha família me foi “sugerido” fazer um curso técnico porque, no dizer deles, “pobre não tem como entrar na Universidade e então seria perda de tempo e dinheiro pensar em vestibular”.

Na adolescência foi marcante a militância em grupos de jovens paroquiais e, mais tarde em instâncias da Pastoral da Juventude. Estas experiências me possibilitaram uma compreensão maior da realidade em que estava inserida a juventude brasileira, especificamente a juventude maranhense. Nossas reflexões nos impulsionavam a busca de ações e o sentimento de utopia de transformação social.

A experiência na Pastoral da Juventude mais tarde me levou à inserção no movimento operário, especificamente como militante da Juventude Operária Católica. Experiência que me possibilitou um olhar mais realista da situação da classe trabalhadora. As reflexões e ações na JOC eram tecidas do coletivo para o individual e do individual para o coletivo. Ou seja, a crítica da sociedade fazia com que eu pudesse criticar a minha própria realidade.

Como resultado dessas experiências e questionamentos abracei a vida religiosa como crença (na época meio ingênua) de possibilidade maior e entrega à construção de uma nova sociedade. Iniciando minha caminhada vocacional, fui morar na região da Transamazônica, especificamente em Altamira-PA, onde pude ter meus primeiros contatos com educação trabalhando como alfabetizador de adultos nas comunidades rurais localizadas às margens do Rio Xingu.

Essa experiência junto a jovens e adultos, na sua maioria pescadores ou agricultores, me fez optar pela educação como missão pessoal e profissional. Paralelamente, ainda em Altamira, fui voluntário nas atividades do Conselho Tutelar desta cidade. Meu trabalho basicamente neste local era o de conversar com as crianças e adolescentes vítimas de maus tratos. Esses diálogos começaram a me provocar para um trabalho mais sistemático com crianças e adolescentes marginalizados.

Em 1997, recebi a proposta de trabalhar e estudar no Rio Grande do Sul. Trabalhei nos primeiros anos como professor no ensino fundamental. Em 2001, já estudante de Filosofia, fui convidado para trabalhar no Projeto Cidadania na Praça como Educador de Rua. Prontamente

aceitei, pois há tempos desejava realizar trabalhos deste tipo. Já nos anos em que militava na Pastoral da Juventude e Juventude Operária Católica da minha cidade, busquei um trabalho com meninos de rua, mas faltavam oportunidades e superação do próprio medo.

Durante o ano de 2001 e parte de 2002 o trabalho pedagógico se desenrolava, principalmente, na Praça da Bandeira, situada no centro de Canoas e debaixo dos viadutos, nas calçadas. A partir de atividades de leitura e escrita, jogos pedagógicos, diálogos e, principalmente da observação – chamada comumente de *abordagem de rua*, eram estabelecidas as relações entre nós, sujeitos educadores de rua e, eles os meninos e meninas que na rua tinham seu território de moradia e/ou trabalho. Eram ações pedagógicas realizadas em universo aberto, porém demarcado, situado e significado por todos nós. Mas uma questão me incomodava, e a outros educadores também: era a pergunta de como se daria o processo pedagógico com estes sujeitos em um ambiente fechado? Questão esta que nos levou a buscar um espaço que servisse como campo de estudo e ao mesmo tempo pudéssemos ir sistematizando algumas práticas pedagógicas.

Como desafio tivemos de enfrentar a ruptura da academia com a realidade social concreta de forma mais ampla. O Projeto mesmo sendo um programa de extensão universitária, não poderia dispor de espaços físicos dentro do centro de ensino superior para acolher os assim chamados, meninos de rua. Com alguns receios, mas também com coragem e ousadia, fomos atrás de parceiros que pudessem nos dispor de um lugar para que pudéssemos colocar em prática nossa intenção de ação e pesquisa.

O sonho foi se tornando realidade a partir dos diálogos com a Sr^a Filomena, que dispunha de um posto de saúde conveniado com o Poder Público Municipal próximo a Praça da Bandeira, local onde já trabalhávamos. Esta senhora com seus oitenta e poucos anos, com sua sensibilidade a estas crianças e adolescentes, seu desejo de ver-lhes mudar a perspectiva de vida e, confiante em nossa causa, nos dispôs uma sala nos fundos do Posto de Saúde. Ali, em junho de 2002, começamos as atividades no que chamamos de Laboratório de Aprendizagem de Educação de Rua. Sala pequena, mas que permitiu vivências e aprendizados que marcam a minha vida e fundaram esta pesquisa.

Para nós este espaço foi como um presente, pois fica próximo da praça em que trabalhamos e tem um ambiente muito favorável. A esta sala nós chamamos de Laboratório de Aprendizagem. Quanto aos Meninos de Rua, ficaram divididos em relação a este espaço. Alguns adoraram e encaram como sendo um colégio, um espaço aonde eles vão para aprender. Quanto a estes, nos chama a atenção a visão de escola que possuem, em muitos momentos exigem-nos notas, temas, correção no caderno. Outros vão de vez em quando, enquanto que alguns ficaram assustados e perguntavam-nos assim: “tios isso é sério mesmo? Será que não vamos está um dia

aqui estudando, daí chega um carro da FEBEM e leva todos nós?” (BARBOSA, 2001, p. 2).

As experiências realizadas a partir das convivências com os meninos de rua, moradores ou trabalhadores, me possibilitaram muitos aprendizados acerca da cultura, dos modos de vida e da compreensão mesmo de tempo, liberdade, autonomia que estes sujeitos constroem ou são obrigados a construir a partir do seu lugar na sociedade.

Muitos dos adolescentes com quem trabalhávamos na rua, por se envolverem em atos infracionais, tiveram que cumprir medidas sócio-educativas, principalmente a de internação. Ao buscar acompanhar a vida destes adolescentes no momento em que se encontravam internados e, principalmente, quando no final do período da medida verifica-se que a maioria voltava ao mundo das drogas, do roubo e, por vezes, a prática de atos infracionais mais graves como homicídio e o latrocínio. Pairava sobre mim o questionamento sobre o real efeito pedagógico e existencial que a medida sócio-educativa de internação gerava nestes adolescentes.

Questão essa que me impulsionou a estudar mais de perto a legislação pertinente aos direitos das crianças e adolescentes. No início de 2005 fiz a seleção na Escola Superior do Ministério Público para o curso de Especialização em Direito da Criança e do Adolescente. Comecei meus estudos na área naquele ano encerrando-os em 2006.

No final de 2004, mudei de Sapucaia para Porto Alegre, paralelamente ao trabalho em Canoas no Projeto Cidadania na Praça, comecei a trabalhar na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio. Nesta instituição o atendimento, na época, era prestado a 200 crianças e adolescentes, todos meninos, vivendo em situação de internação. São crianças pobres, algumas órfãs de pai e/ou mãe. Residem na instituição de segunda-feira a sexta-feira e, ao final de semana retornam às suas famílias. É um modelo de atendimento social pautado ainda no modelo de atendimento dos antigos internatos de caridade e assistência voltados a crianças pobres e órfãs.

Neste primeiro ano meu trabalho basicamente era de assessorar a equipe diretiva na construção de um processo pedagógico levando a realidade em que os educandos se encontravam. Já em 2006, fui convidado para assumir a direção do internato. Esta experiência foi cheia de significados. No acompanhamento dos educadores buscava que se construíssem processos pedagógicos capazes de possibilitarem com que esses internos pudessem se dar conta de suas realidades, que essas realidades fossem respeitadas e problematizadas, que

pudessem ser respeitados na sua individualidade – mesmo eles vivendo em uma instituição que se pretende oferecer um atendimento total, substituindo até a família.

A escuta atenta das histórias de vida dos internos, a visita aos seus locais de origem, a busca de uma aproximação com as famílias me possibilitaram aprendizados e assumir uma visão de que essa modalidade de internação tem seu lado positivo e protetivo. Porém, não deixa de acarretar ao interno um outro tipo de exclusão quando no seu atendimento padronizado e total, lhe dificulta a realização de vivências que lhe possibilite individualidade e autonomia pessoal.

Por divergir politicamente com a direção da instituição no que se dizia respeito aos processos pedagógicos voltados aos internos, fui destituído do cargo de diretor do internato em julho do mesmo ano. Continuei no Projeto Cidadania na Praça nos trabalhos com crianças e adolescentes em situação de rua e, meio clandestinamente, mantinha meus contatos com os educadores do internato em estudos de casos, leituras de textos e partilhas de ação pedagógica. Com muitos internos mantinha informalmente diálogos e escutas de histórias de vida.

Esta experiência me fez pensar que pela primeira vez na vida minha ação pedagógica e minhas leituras, minhas crenças e opções entravam em choque com um modelo de educação e assistência dominante impregnado por uma política de educação compensatória e assistencialista. Apesar do trauma foi uma experiência de um assumir político corajoso e ousado. Para mim, foi uma tomada de consciência de que a luta pelos direitos da infância não se dá de forma tranqüila, mas exige criticidade, opção política séria, respeito ao ser humano e crença em suas potencialidades.

No final de 2006 recebi a transferência, por parte da direção de minha congregação religiosa, para ser Diretor da Escola Fundamental La Salle de Sapucaia do Sul. A escola situa-se na periferia da cidade e atende alunos carentes provindos, na sua maioria, de famílias de pais desempregados, onde as mães são a gestoras principais da casa e, que trabalham no mercado informal. Minha experiência pedagógica tem se dado em contextos de pobreza e exclusão social e é deste lugar que consigo me constituir enquanto estudante, militante e pretendo pesquisador.

Foi nesse encontro com esses sujeitos em suas diferentes e complexas realidades que se constituíram meus estudos, reflexões, análise da prática pedagógica e militância social. Nesse sentido e neste momento, só consigo e posso fazer ciência a partir deste lugar e, para

este lugar, como compromisso com estes sujeitos marginalizadamente estigmatizados e situados.

Compreendo que o estudo sistematizado acerca da realidade em que vivem estes sujeitos, as situações tomadas problemas de pesquisa, fluem diretamente da prática educativa junto aos mesmos. As escutas das histórias de vidas, a vontade as vezes ingênua de poder transformar suas realidades de sofrimento, a alegria por cada pequena conquista, o sentimento de impotência e fracasso que muitas vezes se apresentam diante de resultados não esperados, fazem parte do conjunto de minhas ações e emoções. Considerando o que diz Maturana (2001), “nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge de nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando o que queremos explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira”.

2.1 Opção pelo tema de pesquisa

O fenômeno do envolvimento de jovens envolvidos com ações violentas, envolvendo atividades de tipificações criminosas tem sido preocupação de estudos de diversas áreas do conhecimento. De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE), o número de adolescentes que cumpriam medida sócio-educativa de internação em 1996 era em média de 4.000 adolescentes internados no Brasil e, em 2006 este número chegou a uma média de 14.000 adolescentes internados. Números estes que demonstram o crescimento do envolvimento de adolescentes em atos infracionais. O mesmo Sistema aponta como sendo delitos contra o patrimônio, homicídio e tráfico de entorpecentes como os atos infracionais que se destacam como maiores motivadores que levam à internação de adolescentes.

No Estado do Rio Grande do Sul a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE) é a responsável pela execução das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade. Atualmente¹ 1195 adolescentes cumprem medida sócio-educativa de internação. Sendo que destes 35 são do sexo feminino.

¹ Dados do dia 07/07/2008.

Em consequência a estes atos infracionais o adolescente autor do mesmo é encaminhado ao cumprimento de medida sócio-educativa de internação, como último recurso, em instituição própria para a mesma. De acordo com o ECA em seus artigos 121 a 125 de que a internação de adolescentes, mesmo sendo privativa de liberdade, tenha efeito positivo para o sujeito que a cumpre. Para tanto, devem ser oferecidas práticas educativas como instrumentos que assegurem a ressocialização dos mesmos.

O estudo das práticas educativas oferecidas no interior de uma instituição privativa de liberdade tem sua importância ao buscar compreender como se articula, primeiramente, uma proposta pedagógica com caráter emancipatório com a experiência da privação de liberdade na qual são obrigados a vivenciarem os sujeitos a ela destinados. Buscar compreender como se desenvolvem essas práticas educativas é de suma importância para verificar os efeitos na vida dos sujeitos que delas participam.

A educação apresenta-se como o meio pelo qual adolescentes privados de liberdade, possam construir processos de libertação das condições que os levaram até ali. As práticas pedagógicas oferecidas no interior de uma Unidade de Internação, de acordo com o ECA, de não só dar conta da instrução, mas acima de tudo, da formação do próprio caráter. A necessidade de se investigar o efeito das práticas educativas oferecidas é o exercício investigativo de ter posse de dados de como estas atividades ocorrem, assim como dos conhecimentos produzidos no interior de um espaço continente e na experiência de privação de liberdade.

2.2 Processos de negociação com a instituição

Para desenvolver uma pesquisa onde os sujeitos principais se encontram privados de liberdade exige exercícios de paciência, burocracias, negociações e uma demanda de tempo muito grande para obter a sua aprovação. Como diz Trindade (2002, p. 35), “o estudo da delinquência juvenil exige audácia”. Audácia para enfrentar todas as burocracias postas pela Instituição.

Primeiramente, devido ao fato da pesquisa se voltar a pessoas privadas de liberdade, tive que apresentar o Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética da UNISINOS para que, após avaliado, pudesse receber a autorização para realizar a pesquisa. Após a autorização do

Comitê de entrada na documentação que a FASE exigiu. Eu já tinha feito vários contatos na Instituição e já tinha uma autorização para fazer a pesquisa, só que como houve troca de Presidência tive que aguardar um período de mudança de várias direções e, a nova direção, exigiu-me documentos que eu já tinha entregado há mais tempo. Comecei assim, um outro processo de negociação.

Neste momento eu já me encontrava, de certa forma, desesperado, pois não tinha mais tanto tempo para desenvolver a pesquisa e não poderia utilizar os dados que eu já tinha adquirido, devido à falta de autorização. Foi me solicitado, outra vez, o Projeto de Pesquisa, o Parecer do Comitê de Ética, Currículo, Carta de Apresentação da UNISINOS e um pedido por escrito para desenvolver a pesquisa. Toda esta documentação iria tramitar pelo Setor de Comunicação e pela Diretoria Sócio-Educativa da FASE e, posteriormente seria solicitada uma autorização do Juiz de Infância da Comarca de Porto Alegre.

Após dias de espera pelo resultado e sem ter resposta, aproveitei que uns conhecidos tinham uma reunião com o Presidente da FASE e, sem fazer parte daquele grupo, entrei e consegui falar com o Presidente e, antes de começar a reunião com aquele grupo falei de minha pesquisa. Ao que ele prontamente ligou para os setores responsáveis pedindo agilidade. Após três dias fui chamado para assinar o Termo de Compromisso e receber a documentação de autorização.

Vencidos estes primeiros obstáculos, marquei com as Direções das Unidades de Internação escolhidas para iniciar o processo de pesquisa. Chegando lá, mais uma complicação, falaram-me que eu precisava de um outro documento do Presidente dando autorização para entrar nas Unidades. A elaboração do mesmo custou mais uma semana. O Presidente me informou que as Direções das Unidades têm uma certa aversão a pesquisas que têm os adolescentes como sujeitos principais, por isso dificultam bastante sua realização. Após toda esta “Odisséia” comecei a desenvolver a pesquisa.

2.3 Sujeitos e campos de pesquisa

Para a realização da pesquisa escolhi a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, por ser esta a entidade responsável pela execução das medidas sócio-

educativas de internação e semiliberdade. A FASE possui 16² unidades de internação no Estado, espalhadas em diversas regiões. Dentro deste universo escolhi duas unidades de internação. Para desenvolver a pesquisa com o público feminino só tive a opção do Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino (CASEF) por ser a única unidade do Estado que recebe este público e, atendendo o público masculino optei pelo Centro de Atendimento Sócio Educativo de Novo Hamburgo (CASE NH) por atender a população do Vale do Rio dos Sinos.

O CASEF tem capacidade para atender 33 adolescentes mulheres. Nesta Unidade são destinadas adolescentes que cumprem diferentes medidas sócio-educativas: semiliberdade, Internação com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE), Internação Sem Possibilidade de Atividades Externas (ISPAE) e Internação Provisória. No momento³ a Unidade possui 33 adolescentes cumprindo medida sócio-educativa, sendo que 11 por Internação Provisória, 12 ISPAE, 04 ICPAE e 06 com Regressão de Medida de Meio Aberto. O CASEF situa-se em Porto Alegre em um complexo de Unidades de Internação. É importante salientar que esta Unidade de Internação possui um berçário disponível para as adolescentes que possuem filhos pequenos.

O Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Novo Hamburgo (CASE), tem capacidade para atender 60 adolescentes. Porém no momento apresenta um problema de superlotação, sendo que abriga 36 adolescentes com Internação Provisória, 67 com ISPAE e 12 com ICPAE. Esta Unidade destina-se a internação de adolescentes com primeiro ingresso da Região do Vale dos Sinos e regiões próximas. Localiza-se no bairro Canudos.

Há diferenças bem pontuais entre as duas Unidades de Internação. O CASEF é uma Unidade pequena, localizada em um complexo de Unidades há 20 minutos de ônibus do Centro de Porto Alegre. A estrutura física assemelha-se a uma casa. Há decoração com quadros e cortinas e pinturas nas paredes. As cores em tons pastéis dão uma certa tranquilidade ao ambiente. Por ser um espaço com poucas internas, possibilita uma maior

² A FASE possui 16 Unidades, sendo que destas 03 se destinam para adolescentes que estão cumprindo medida sócio-educativa de Semi-Liberdade. Dados da Instituição de 07/07/08 apontam a seguinte população, assim subdivida: em Porto Alegre: CIP – Centro de Internação Provisória Carlos Santos (164 adolescentes), CASE Padre Cacique (86 adolescentes), Centro Sócio-Educativo (112 adolescentes), CASE POA I (138 adolescentes), CASE POA II (165 adolescentes), CASEF (35 adolescentes); no Interiro: CASE Caxias do Sul (81 adolescentes), CASE Santa Maria (57 adolescentes), CASE NH (108 adolescentes), CASE Passo Fundo (82 adolescentes), CASE Pelotas (47 adolescentes), CASE Santo Ângelo (47 adolescentes), CASE Uruguaiana (44 adolescentes), CASEM Caxias do Sul (14 adolescentes), CASEM Santa Maria (04 adolescentes), CASEM São Leopoldo (11 adolescentes). Soma-se, assim na data informada, uma população de 1.195 adolescentes em todo o Estado do Rio Grande do Sul que cumprem Medida Sócio-Educativa de Privação de Liberdade.

³ Dados de 07/05/2008.

interação entre as mesmas e os profissionais que ali atuam. Ali se houve barulho de conversas e risadas. Aqui as internas possuem dormitórios individuais. Por ser uma unidade para atendimento feminino eu não pude ter acesso a todos os lugares.

No CASE NH a situação já é bem diferente. A Unidade fica localizada em um bairro pobre de Novo Hamburgo, o bairro Canudos. Localiza-se já no fim da cidade, fazendo fronteira com o município de Campo Bom. De ônibus, do centro de Novo Hamburgo, percorre-se 40 minutos para se chegar lá. Na chegada não há como não se impressionar com o tamanho do muro. Muito alto, esconde toda a Unidade de Internação. Só o primeiro portão de acesso mede cerca de quatro metros de ferro pesado.

Se o CASEF se assemelha a uma residência, o CASE NH não esconde ser, estruturalmente, um presídio de segurança máxima. Aqui as cores em tons pastéis são substituídas pelo cinza e um azul muito escuro. Pode visitar todas as dependências da Unidade. Ela é dividida em quatro espaços: o ICPAE, onde residem os internos que possuem medida de Internação com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE), e são considerados de bom comportamento. Neste espaço há uma sala de jogos e uma sala de leitura; Há dois espaços destinados para os adolescentes que cumprem medida em regime Internação Sem Possibilidade de Atividades Externas (ISPAE), sendo um espaço destinado para os adolescentes que cumprem medida provisória de internação. Ali não tem a salas antes mencionadas; um outro espaço de Atendimento Educacional (AE), é destinado para os adolescentes que cometeram indisciplinas no interior da Unidade, na prática é um Setor de Isolamento.

Como no momento a Unidade se encontra superlotada e, as celas foram projetadas para abrigar um interno, em todos os espaços, com exceção ao destinado ao ICPAE, se encontram dois adolescentes por cela, situação está que obriga um deles a ter que dormir no chão⁴. A cela é muito estreita, trancada por um portão de ferro, possui uma *jega*, (cama de cimento como é chamada), uma pequena mureta que separa a parte de dormir de um vaso sanitário modelo turco, uma pia e uma torneira. Se no CASE se ouve barulhos de conversas e risadas, aqui no CASE NH impera um silêncio sepulcral, mesmo a Unidade abrigando mais de 200 pessoas diariamente, entre internos e profissionais.

⁴ Os adolescentes entrevistados informaram que há uma certa organização para a hora de dormir. Semanalmente há um a troca de quem vai dormir no chão. Porém, eles informaram que essa prática, apesar de ser uma regra da Direção da Unidade, não é respeitada por todos, pois em quartos onde há um “mais forte” tem internos que dormem constantemente no chão. Os mesmos são ameaçados de espancamento, caso denunciem está prática para a Direção.

No CASEF realizei a pesquisa com quatro adolescentes. Duas delas estavam em regime de internação ISPAE e duas em regime ICPAE. A escolha das adolescentes foi feita por parte da Direção da Unidade. Como o processo de identificação não permite a divulgação de seus nomes verdadeiros solicitei, no primeiro contato, que elas escolhessem a maneira como gostariam de serem identificadas, ficando assim: Liberdade, Maná, Digdinha e Sem Nome. O interessante que quando da realização do grupo de discussão ao me perguntarem se eu daria uma cópia da gravação para elas e para os Técnicos, eu disse que sim, elas optaram em ter outra identificação e pediram que não fosse por números mais que fosse marcas de roupa: Adidas, Nike, Puma e Mormai.

Cabe aqui uma reflexão sobre esta opção das meninas. Se num primeiro momento a proteção da verdadeira identidade se dava no ocultamento através de um apelido, de certa forma carinhoso, quando se trata mesmo de ocultamento, elas buscam através das grifes este ocultamento. Ou quem sabe buscam nestas marcas importadas um certo tipo de reconhecimento? O fato de ter sido neste grupo esta opção não é isolada, faz parte da vida dos jovens. É importante dizer que os mesmos são impulsionados e forçados pelo mercado midiático a consumirem identidades através das marcas de roupas, dos produtos comercializados. Ser reconhecido como pessoa, cidadão, sujeito, ou melhor, não ser invisível socialmente exige o consumo constante das marcas. O consumo forja um tipo de reconhecimento que ao mesmo tempo em que “inclui”, descaracteriza, despolitiza, aliena.

O consumo se transforma em atributo de cidadania, o que, geralmente, é desconsiderado pela política convencional, de direita ou de esquerda, que relaciona a condição cidadã apenas ao reconhecimento dos direitos previstos nos aparatos do Estado e não incluem as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento aos indivíduos, como é o caso do acesso aos signos e bens valorizados socialmente. Entretanto, na contemporaneidade, estamos diante de uma dupla proscricção dirigida às classes pobres: da cidade e do consumo. E como isto funciona? Diante da interrogação feita pelo adolescente, “o que o outro quer de mim?”, a mídia imediatamente vem respondendo o que quer do jovem e como espera que ele seja: alto, loiro, “sarado”, fashion, rico, objetos-fetiches que são ostentados de forma compulsória feito neo-brasões (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Para elas a escolha destas marcas como forma de identificação e, ao mesmo tempo de ocultamento, se deu por reconhecerem nas mesas um certo *status quo* que estas grifes conferem a quem as usa. Entre identificação e ocultamento as quatro adolescentes entrevistadas, ao longo das conversas individuais e grupais forma falando de suas vidas, de suas histórias, sonhos e projetos, assim como da experiência da privação de liberdade. São elas:

Liberdade/Adidas tem 18 anos é natural de Santa Maria. Está no CASEF há 06 meses, mas já havia cumprido medida por um ano quando saiu devido a uma fuga. Está aguardando a audiência de julho para ver se vai sair ou cumprir mais seis meses. Sua família toda mora em Santa Maria. Seus pais são separados, a mãe tem um companheiro. Ela é a mais velha de quatro irmãos. Diz que mora em uma “casa boa” e em um bairro bem estruturado.

Maná/Nike, a única negra do grupo, tem 18 anos, já cumpre a medida em forma ISPAE há um ano e três meses. Natural de Alegrete, seus pais moram na cidade, mas possuem atividades na zona rural. Foi casada, mas perdeu o marido com quem trabalhava no ramo do tráfico de entorpecentes. Seu marido foi assassinado há um ano, devido à “richas” com grupos rivais. Com ele teve uma filha. A menina tem um ano e oito meses. Nesse momento em que ela cumpre a medida a criança está sob cuidados de sua mãe. Quando casou, aos quinze anos de idade, veio morar em Porto Alegre, onde desenvolvia seus trabalhos ao lado do companheiro. Diz ela que era uma relação difícil, devido a complicações do envolvimento dos dois com o tráfico⁵.

Digdinha/Puma, a mais nova de todas as entrevistadas, está com 17 anos. Natural de Santo Ângelo provém de uma família de classe média, mora com os pais e tem um irmão mais velho. Está cumprindo a medida em regime ICPAE há um ano. Não tem filhos, mas tem um companheiro com quem é “ajuntada”, segundo relatou. O mesmo não pode visitá-la, pois a unidade não permite visitas de companheiros sem que ela seja casada ou tenha um filho. Como seu regime permite atividades externas, ela vai pra casa quinzenalmente ou uma vez por mês.

Sem Nome/Mormai: a mais tímida do grupo. Parecia meio temerosa no início. Expliquei para ela os objetivos da pesquisa, o que a deixou um pouco mais relaxada. Quando perguntei que nome ele gostaria de utilizar ela disse que não queria nenhum. Eu disse para que ela não tivesse medo, pois ela não seria identificada com seu nome. Ela disse que não era medo, mas que preferia ser conhecida assim e, disse: “põe Sem Nome”. Com essa identidade é que desenvolvemos nosso diálogo. Sem Nome tem 17 anos, natural de Novo Hamburgo. Cumpre a medida sócio-educativa de internação há sete meses. Pelo previsto cumprirá um ano de internação. Tem uma filha de dois meses de idade. A menina está juntamente com ela na Unidade. Foi internada grávida e teve a criança durante este período. Cumpre a medida em regime ICPAE, saindo para casa quinzenalmente com a filha.

⁵ Apesar de eu estar descrevendo o envolvimento da entrevistada com o tráfico de drogas, não estou revelando o ato infracional que motivou-lhe a imputação da medida sócio-educativa de internação.

No CASE NH a pesquisa se deu na mesma dinâmica que se deu no CASEF. Foram quatro adolescentes entrevistados, sendo que dois se encontram em regime de ISPAE e dois em regime de ICPAE. Eles foram escolhidos, respeitando os critérios que eu tinha solicitado, pela Psicóloga e por uma Monitora. Para substituir seus verdadeiros nomes eles optaram pelos apelidos que utilizam. Perguntei a todos se não daria problemas, ao que eles me disseram que não, pois são denominações pouco conhecidas: são eles:

Boyzão: primeiramente ele pediu para se denominar de Bigode, mas logo pediu pra trocar, pois esse nome era o que ele utilizava quando estava na vida do crime. Informou que agora mudou para Boyzão, denominação que adotou após começar a cantar Rap. 18 anos completados em julho, cumpre a medida de internação em regime ISPAE há um ano e cinco meses. É a terceira vez que cumpre medida sócio-educativa de internação. Segundo informações suas, passou por várias FEBEMs, mas em Novo Hamburgo é que sempre cumpriu maior parte. É natural de Sapiranga. Filho de pais separados. O pai é um comerciante de uma madeireira e mestre de obras na construção civil, abandonou sua mãe quando ela tinha dois anos de idade. A mãe, uma missionária evangélica, deixou a família no Rio Grande do Sul e foi “pregar a palavra Deus”, segundo expressão sua em Mato Grosso do Sul.

Sid: o mais retraído do grupo. Tem 18 anos. É natural de Sapucaia. Cumpre a medida de internação há 11 meses em regime de ISPAE. Aparenta ser o mais sofrido de todos. tímido, conversa pouco. Sente muito por está nessa situação, pois diz que se não tivesse ido “nas ondas dos outros”, não estaria ali dentro.

Gordo: o mais novo de todos. Bem pequeno, possui a estatura física de uma criança de 11 anos. Pediu para ser chamado de Gordo, pois é como se vê depois que começou a cumprir a medida de privação de liberdade. Natural de Campo Bom, mais novo de 12 irmãos. Diz que seus pais são pobres. Sua mãe é costureira, seu pai é pedreiro. É um menino muito esperto, conversador e cheio de esperança em deixar a Unidade de Internação a qualquer momento, pois como está com seis meses de medida em regime de ICPAE, está aguardando a audiência, que segundo ele, irá tirá-lo de uma vez por todas dali de dentro.

Piu-Piu: alega que tem “alguns problemas mentais” e que toma remédio controlado. Está cumprindo a medida há um ano e oito meses. Recentemente mudou de regime ISPAE para ICPAE. É natural da cidade de Taquara. Tem 16 anos. Alega que está ali injustamente, pois não cometeu o ato infracional que consta em seu registro, mas como foi encontrado no local do evento e, como “gaguejou” no momento do interrogatório, foi considerado um dos

autores. Alega, ainda, que os outros dois rapazes de maiores com quem estava junto, o obrigaram a assumir a autoria do ato infracional praticado.

São seres humanos interessantes. A utilização do termo de adolescentes cabe aqui somente respeitando a faixa etária estipulada pelo ECA. Porém, são pessoas com experiências de vida muito fortes. São mães, pais, viúvas. Experiências que vivenciaram juntamente com a descoberta da sexualidade, da mudança do corpo, das crises de identidade. Mulheres e homens fortes, corajosos, determinados. Se por um lado, a partir de seus atos infracionais, são considerados violentos e agressivos, por outro, escondem traumas, dores, experiências repetitivas de perdas e abandonos, de fomes e necessidades. Experiências que os fizeram explodir, mas que não destruiu algo que só é visto quando se chega perto. Há neles e nelas uma certa sensibilidade, um olhar distante e lacrimajante, um sorriso que explode em gargalhadas quando falávamos de situações engraçadas, uma simpatia, ou seja há muita ternura escondida. É bom conversar com eles, é bom ter podido chegar mais perto. Não tem como não se implicar ao ouvir suas explicações.

2.4 Percursos metodológicos

Levando em conta que os sujeitos entrevistados são pessoas situadas socialmente e, de que seus atos infracionais são produtos de suas ações, mas também são produtos da sociedade da qual fazem parte, assim como no dizer de Brandão (1999), “os homens e mulheres fazem sociedade da mesma maneira que são feitos por ela” (BRANDÃO, 1999, p. 24), busquei construir um caminho investigativo baseado principalmente nas vivências pessoais que possuo junto a crianças e adolescentes marginalizado, mas, principalmente, das dúvidas epistemológicas que me angustiam e do compromisso social e político na luta dos direitos das crianças e adolescentes.

O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão de mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão de mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados (BRANDÃO, 1999, p. 23-24).

A partir do tema proposto e as suas questões particulares, me propus desenvolver uma pesquisa que estivesse atenta às realidades que envolvem os sujeitos investigados. Não

procurei dar enfoque às questões de cunho quantitativo, mesmo tendo utilizado, para fins de conhecimento, dados estatísticos da Instituição. Procurei, ter presente uma abordagem amparada nos significados das ações e relações humanas desses sujeitos, questões essas que “não podem ser perceptíveis e nem quantificáveis em equações e médias de estatísticas” (MINAYO 1999, p. 22).

A pesquisa realizada buscou ser uma ação investigativa voltada à compreensão dos sujeitos pesquisados, a partir do olhar que os mesmos, moças e rapazes, possuem a respeito das práticas pedagógicas a eles e elas (pro)postas. Buscando entender, a partir de suas experiências pessoais e de suas reflexões os significados destas práticas educativas na construção de uma autonomia pessoal.

Ao buscar analisar de que modo as práticas educativas oferecidas nas Unidades de Internação da FASE, CASEF e CASE NH, contribuem para que o(a) adolescente que se encontra cumprindo medida sócio-educativa de internação nestes espaços construa sua autonomia, busquei identificar as práticas educativas oferecidas por estas Unidades de Internação, realizando estudo da proposta pedagógica da Instituição. Para tanto, além de fazer visitas a várias Unidades de Internação da FASE, principalmente as pesquisadas, busquei estudar o Programa de Medidas Sócio-Educativas, assim como conversar com adolescentes internos.

1.4.1 Observação participante

Ao me decidir pela observação como um dos caminhos investigativos, busquei conhecer a realidade das Unidades de Internação, observando suas práticas e rotinas. Busquei, ainda, neste exercício, perceber como se desenvolvem as relações entre os sujeitos que as compõem, funcionários e adolescentes, concordando com Becker (1999, p. 18), quando diz que a “observação dá acesso a uma ampla gama de dados, inclusive os tipos de dados, cuja existência o investigador pode não ter previsto no momento em que começou a estudar”. Este momento investigativo foi importante principalmente para aproximação com os sujeitos entrevistados. Mesmo não sendo eu quem os (as) escolhi para as entrevistas, o fato de já me terem visto “andando por lá”, facilitou para o “quebra gelo” no momento inicial das conversas. Compreender a realidade onde se desenvolve as vivências sócio-educativas dos

sujeitos de pesquisa ajudou na compreensão de como elas/elas mesmos/as podem, neste lugar e, a partir do mesmo, projetar suas vidas.

O estudo e o conhecimento da realidade são também necessidades imperativas do ponto de vista dos que querem transformá-la o saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estatística. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem (BRANDÃO, 1999, p. 19).

O adentrar em uma Unidade de Internação para adolescentes é burocrático, supõe muitas negociações. Supõe aceitação das normas do local. Um certo despojamento físico quando se fazem necessárias as revistas pessoais dos pertences e ter que despir de suas roupas diante de estranhos que têm como função verificar se no corpo não se escondem drogas, armas e demais objetos proibidos. Concretamente, é um exercício de se colocar desnudo diante da realidade em que se está entrando. Supõe ter que suportar o olhar desconfiado das pessoas que dali fazem parte, principalmente dos que a dirigem. Supõe ter sensibilidade para compreender o ambiente, tentar decifrar seus sons e silêncios. Como dizia uma das entrevistadas do CASEF: “tá escutando este silêncio na casa? Eles (os Monitores) estão tentando escutar o que estamos falando. Que coisa chata, né”? Supõe humildade de quem está ali para aprender, para entender e não julgar.

O observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. O observador acontece no observar e, quando morre o ser humano que o observador é, o observador e o observar chegam ao fim. Nestas condições, quando se reflete sobre o que o observador faz, as habilidades cognitivas do observador devem ser tomadas como propriedades dadas, inexplicáveis ou ser explicadas mostrando de que modo elas surgem como resultado da biologia do observador enquanto um ser humano (MATURANA, 2001, p. 126).

Entrar em uma instituição onde as pessoas que para lá são destinadas cumprem pena legal por terem cometido um ato infracional não é tarefa fácil. A tarefa se torna mais complexa quando se quer entrar lá na condição de pesquisador. Para quem dirige estes lugares essa presença, geralmente, é percebida como uma presença incômoda, por vezes invasiva. Há um certo medo de que as informações dadas pelos os entrevistados possa comprometer seus lugares na instituição.

Levando em conta esta questão tomei alguns cuidados quanto ao meus procedimentos d entrada e permanência nos ambientes da Instituição. Procurei respeitar as normativas de cada Unidade de Internação, fiz reuniões de apresentação do projeto de pesquisa com as equipes diretivas das duas Unidades de Internação. Este momento foi muito importante para

que pudessem entender o que seria feito, e como seria, assim como seriam apresentados os resultados.

Vários são os obstáculos que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar esta etapa da pesquisa. Sobre isso faremos algumas considerações. Em primeiro lugar, devemos buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo. Essa aproximação pode ser facilitada através do conhecimento de moradores ou daqueles que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. De preferência, deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo com as pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Em segundo lugar, destacamos como importante a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo (MINAYO, 199, p. 54-55).

Ao passo que fui me dando a conhecer foram sendo desmistificados os incômodos com a minha presença.

1.4.2 Análise de documentos

O segundo movimento de pesquisa que realizei foi a análise de documentos. Neste exercício busquei estar atento à visão antropológica que os mesmos apresentam, verificando a existência e a forma de abordagem das questões relacionadas à educação. Buscando verificar como esta proposta se articula com os objetivos do ECA e com a finalidade da medida sócio-educativa de internação. Para tanto, fiz leituras do Regimento Interno, do Estatuto e do Programa de Medidas Sócio-Educativas da FASE.

Após as leituras desses documentos, optei por um documento principal para fazer análise: o PEMSEIS – Programa Estadual de Medidas Sócio-Educativa Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. A escolha deste documento se deu pela sua importância histórica para a Instituição no momento de reordenamento institucional da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), que culminou na criação da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE). Ainda, por ser este documento que mais expressa a dimensão pedagógica e sua operacionalização na Instituição. Pretende ser um documento norteador das ações sócio-educativas de todas as Unidades de Internação da FASE

O observador tem que examinar cuidadosamente como os documentos com que trabalha foram criados, por quem, seguindo que procedimentos, e para que propósitos? Pois é claro que os documentos não podem ser aceitos pelo seu valor de face, mas têm que ser interpretados à luz de tais condições (BECKER, 1999, p. 122-23).

O PEMSEIS foi criado partindo da necessidade de padronização e uniformização das ações da Instituição. Ele foi criado no momento de mudança de concepções da garantia de direitos à infância brasileira. Nasce no contexto de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que ao substituir o Código de Menores faz a passagem da concepção de atendimento de crianças e adolescentes sob o paradigma da Situação Irregular e, ratifica atendimentos sob o paradigma da Proteção Integral, conforme prescreve a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Buscava-se com a passagem de FEBEM para FASE não somente a mudança de nome de uma instituição, mas a mudança de formas de atendimento e estruturas, assim como de concepções jurídicas e antropológicas do tratamento de adolescentes autores de atos infracionais.

O PEMSEIS constitui-se no resultado da tarefa de elaboração que cabe às organizações executoras de medidas sócio-educativas visando a implementação das determinações previstas no art. 94 do ECA. Trata-se do aprofundamento teórico e da definição da metodologia de trabalho necessária ao cumprimento das normativas legais e, principalmente, constitui-se no “elo” entre a proposta paradigmática expressa no ECA e o cotidiano da instituição que lida com a privação e restrição de liberdade de adolescentes (FEBEM, 2000-2002, p. 14.).

O período de criação e implantação do PEMSEIS é reconhecido como turbulento. Em primeiro lugar por se contextualizar no momento de passagem da antiga FEBEM para a FASE. Segundo, por problemas na própria Instituição, chegando ao afastamento judicial da Presidência da época. A partir de um Plano Estratégico elaborado, diagnosticou-se que apesar das Unidades de Internação terem objetivos comuns, detectou-se a falta de uniformidade metodológica e falta de sistematização nos procedimentos e diretrizes sobre o atendimento. Tal constatação apontou a necessidade de criação de um programa que atingisse, simultaneamente, diversas áreas da Fundação. Vários projetos, no total de treze, foram criados buscando a qualificação das várias atividades da Instituição e, principalmente, a mudança da cultura institucional.

O PEMSEIS foi elaborado para responder a este diagnóstico. Trata-se de uma proposta de atendimento aos adolescentes na Fundação, que partiu das experiências positivas já em funcionamento, do acúmulo técnico disponível entre inúmeros funcionários e também da contribuição de pessoas que compõem a atual gestão com outras vivências na área social e de implementação do ECA. O programa parte da definição conceitual de adolescência e do ato infracional cometido como uma circunstância na vida de nossos jovens. Trata-se de um acontecimento que tem múltiplas causas, situadas no campo das contradições produzidas na sociedade

contemporânea, que se inter-relacionam com aspectos subjetivos dos jovens, em um momento peculiar na formação de suas personalidades (COSTA, FERREIRA, p. 2000-2002, p. 14.).

Como objetivo, o PEMSEIS busca estabelecer princípios e diretrizes básicas para a execução das medidas sócio-educativa de internação e semiliberdade. Busca, ainda, qualificar o trabalho da Instituição de modo que os adolescentes privados de liberdade sejam re-inseridos socialmente.

Estabelecer princípios e diretrizes básicas para a execução das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade nas Unidades da Fundação. Qualificar o trabalho institucional para promover a inserção social dos adolescentes privados de liberdade. Unificar o uso dos conceitos básicos referentes ao trabalho institucional. Desencadear um processo participativo de discussão, com vistas a padronizar o atendimento prestado pela Fundação (PEMSEIS, 2002, p. 38).

O Programa, a partir de seus referenciais teóricos, estabelece 11 princípios a serem seguidos por toda a Instituição em suas diferentes Unidades⁶. Após a sua construção a Direção da Instituição elaborou um Plano de Implantação do PEMSEIS. Tal plano contemplava atividades de apresentação, capacitação e planejamento. Na área da apresentação o Programa foi apresentado para os Diretores das Unidades de Internação, Diretorias da Instituição, Chefes de Equipe e Técnicos das Unidades, instâncias governamentais: Secretarias e Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDICA). Na área de Capacitação e Planejamento foram desenvolvidos seminários nas Unidades de Internação de apresentação e estudo, elaboração de propostas de planejamento, testagem de instrumentos, supervisão e monitoramento da implantação da proposta.

⁶ a) A Unidade é um ambiente continente que possibilita a ação sócio-educativa a partir das relações institucionais fundamentadas em proposta emancipatória. Com os papéis de adultos e adolescentes bem definidos,, mediados por um conjunto regras claras construídas participativamente; b) a ação sócio-educativa é um processo de construção coletiva, coordenada pelos adultos, que considera a experiência sócio-cultural dos adolescentes e articula as experiências proporcionadas pelo contexto institucional; c) o processo sócio-educativo é comprometido com a inclusão social e com a transformação individual e coletiva dos seus protagonistas, da instituição e da sociedade; d) todos os funcionários da Unidade, como agentes institucionais na execução da medida, têm papel fundamental na efetivação do programa e são co-responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação; e) o atendimento é organizado através de atividades terapêuticas e pedagógicas que contemplam o adolescente em suas dimensões motoras, cognitivas, relacionais, afetivas, éticas, simbólicas, estéticas e culturais; f) a família é co-partícipe do atendimento e deve ser envolvida no processo sócio-educativo para o resgate da função protetiva e de referência básica do adolescente, contribuindo para o efetivo cumprimento da medida; g) as relações institucionais visam a construção coletiva de direitos e deveres e norteiam-se nos valores da solidariedade, da justiça social, da honestidade, da não violência, da responsabilidade e do respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, de opção sexual e de gênero; h) a instituição compõe a rede de atendimento ao adolescente e, como tal, necessita buscar parcerias com outras instituições governamentais e não-governamentais, a fim de realizar plenamente sua ação sócio-educativa; i) a formação permanente dos agentes institucionais é elemento fundamental para garantir a qualidade social do atendimento; j) o Programa Pedagógico Terapêutico é desenvolvido a partir do plano individual de atendimento do adolescente e de um conjunto de atividades que se articulam e se complementam; l) a avaliação da prática sócio-educativa é sistemática e participativa, envolvendo todos os agentes do processo (internos e externos), com vista à melhoria permanente da qualidade social do atendimento (PEMSEIS, 2002, p. 36-37).

1.4.3 Entrevistas individuais

O terceiro movimento de pesquisa realizado e, centro desta pesquisa, foi o contato com os/as adolescentes através individuais e grupais. A escolha por este contato se deu a partir da crença de que o diálogo é importante para que os/as mesmos/as fossem dizendo suas palavras. Como o objetivo da pesquisa era entender em que sentido as práticas educativas oferecidas pela FASE contribuíram e contribuem no processo de construção de autonomia de adolescentes infratores, fez-se mais do que necessário a aproximação com estes jovens que vivem a experiência da privação de liberdade. Fez-se necessário a escuta atenta, o olhar de perto, o diálogo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente, por isto ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dize-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo, este encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 78).

As conversas com os adolescentes nas duas Unidades de Internação se deram em dois momentos. No primeiro momento foi o de entrevistas individuais. O segundo foi grupal através do método de Grupo de Discussão foram momentos muito ricos de diálogos, de escuta e de partilha entre eles/elas mesmos/as. Para as entrevistas individuais priorizei questões de ordem pessoal e, para os grupos de discussão o foco eram os projetos de vida de cada um.

A opção por querer conversar com adolescentes de ambos os sexos se deu pela necessidade de uma leitura mais ampla do universo que envolve adolescentes e criminalidade. Geralmente as pesquisas com este foco acabam tendo como principais sujeitos os adolescentes do sexo masculino. Porém, percebo que a escuta atenta das mulheres se faz necessária e importante uma vez que elas vivenciam a experiência de privação de liberdade com sutis diferenças, muitas vezes mais dolorosas, que os adolescentes do sexo masculino e, podem, a partir de sua condição de mulheres, contribuir com um conhecimento mais amplo acerca da condição da violência juvenil.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta os fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 1999, p. 57).

Para a realização das entrevistas individuais expus às direções das Unidades de Internação alguns critérios: que fossem disponibilizados 04 adolescentes de cada Unidade, sendo que os mesmos teriam que ter no mínimo seis meses de cumprimento da medida e que fossem do sistema de – Internação Sem Possibilidade de Atividades Externas (ISPAE), e Internação Com Possibilidade de Atividades Externas (ICPAE). Solicitei, ainda, que eu ficasse sozinho com os mesmos, pois se cogitou, em um primeiro momento, que um dos monitores acompanhariam a entrevista. Ponderei que essa interferência poderia influenciar muito nos resultados, já que geraria um certo desconforto nos adolescentes. Todos os critérios por mim solicitados foram atendidos e, ainda me foi dada a oportunidade de ter acesso aos prontuários individuais.

Na entrevista individual busquei conhecer o universo pessoal de cada um(a) dos entrevistados(as) e prepará-los (as) para o próximo passo, ou seja, os Grupos de Discussão. Essa preparação foi importante, pois os(as) mesmos(as) não constituíam um grupo, mesmo que façam várias atividades coletivamente. Nas entrevistas priorizei as questões de cunho individual, evitando-as no grupo para que não houvesse desconforto por parte de ninguém. Algumas informações das entrevistas eu não poderei divulgar devido ao fato de que são estritamente sigilosas e podem comprometer a segurança dos(as) entrevistados(as).

Para as entrevistas preparei um questionário semi-estruturado focalizando os sentimentos dos(as) entrevistados(as) em relação à condição de privados de liberdade, assim como busquei saber as atividades educativas que participam e os significados das mesmas para suas vidas.

1.4.4 Grupos de discussão

Ao definir como sujeitos de pesquisa adolescentes de ambos os sexos que estão cumprindo medida sócio-educativa de internação, busquei que através deles e de suas experiências concretas, uma análise das práticas educativas como princípio de libertação em um ambiente privativo de liberdade. Como instrumento metodológico optei pelo grupo de discussão por se aproximar mais da intenção de pesquisa e dos processos empíricos que buscava construir junto aos sujeitos e a realidade pesquisada.

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *pergroup* como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações. Os grupos de discussão têm contribuído na análise de fenômenos típicos dessa fase do desenvolvimento, permitindo a elaboração de diferentes tipologias, tais como: desenvolvimento, geracional, no meio social, de formação educacional, de gênero (WELLER, 2006, p. 246).

Através do uso do método de grupos de discussão procurei reconhecer os sujeitos entrevistados como representantes sócias da realidade a qual vivem, no caso a privação de liberdade juntamente com eles e elas foi possível a análise dos dados epifenômicos relacionados ao meio social em que vivem. As atividades em grupos de discussões foram realizadas em dias diferentes aos das entrevistas, pois no momento de cada entrevista me comprometi com os/as adolescentes de que entregaria para eles/elas a transcrição de suas falas para que, ao verificarem se era aquilo mesmo que tinham falado. Percebi que no Grupo de Discussão, tanto os meninos como as meninas ficavam mais a vontade para falarem. Penso que o momento de entrevistas individuais ajudou que se sentissem mais tranquilos/as principalmente em relação a minha pessoa.

Para os dois grupos a primeira questão foi igual “o que vocês estão planejando para suas vidas para quando sair daqui?”. Buscando facilitar o processo anterior de análise dos dados construí um tópico-guia para ser levado em conta no momento das entrevistas nos grupos. No momento dos grupos de discussão as perguntas eram voltadas para ao coletivo e nunca individualmente. Na minha experiência as questões individuais eram devolvidas pelos componentes sempre que não conseguiam entender uma resposta dada por outra pessoa. Essa dinâmica facilitou para que todos pudessem interagir e não ficassem com dúvidas a respeito

do que foi dito. Para a análise dos dados construí um instrumento de análise próprio para os grupos de discussão. Num primeiro momento fazia a transcrição das respostas dadas por cada um dos participantes. Em outro momento fui aproximando estas respostas por categorias através de palavras-chave, para daí fazer uma interpretação teórica mais aprofundada. Um passo não foi possível, devido a falta de tempo, ser realizado que era a comparação das respostas dos dois grupos com um outro grupo. Pretendia fazer uma análise com um grupo de egressos da Fundação de Atendimento Sócio Educativo do Rio Grande do Sul, até mantive o contato com os mesmos, não foi possível fazer a discussão em grupo.

Callejo (2001), aponta três linhas de argumentação para explicar a relevância do grupo na investigação social: a) as experiências grupais são válidas graças à interatividade e espontaneidade estabelecida entre os participantes; b) sujeitos ativos exigem formas de observação mais flexíveis, buscam relação com os outros sujeitos; c) há uma crescente receptividade para as formas de circulação e recepção social dos discursos. Verifiquei na minha experiência que as relações estabelecidas no grupo de discussão forma muito mais espontânea e muito mais direta.

El desarrollo Del grupo de discusión se há erigido sobre estos tres pilares. Por un lado, el de su validez pragmática, especialmente en el campo de marketing y de la investigación social de consumo. Por otro lado, el de la asunción de los participantes en los procesos sociales, con capacidad agencial em función del sentido que dan a la realidad social. Por ultimo, sobre la relevancia del lenguaje, de los discursos, especialmente em una sociedad dominada por discursos: mediáticos, normativos, etc (CALLEJO, 2001, p. 18-19).

A condução dos grupos se deu de forma tranqüila, apesar de ter percebido diferenças bem sutis em relação a cada um. Para as internas entrevistadas parecia mais fácil falar sobre as experiências de dor, saudades e de certa forma do arrependimento de terem cometido o ato infracional. Para os rapazes esta questão era mais demorada, com momentos significativos de silêncios. Para eles era mais fácil falar dos seus atos infracionais, até com um certo ar de vanglória. Para os rapazes havia uma necessidade maior de afirmação da força do que para as meninas, apesar de que em alguns momentos entre elas havia uma certa disputa em mostrar questões referentes ao relacionamento afetivo. Ou seja, para elas era muito importante destacar as qualidades de seus companheiros, mesmo quando já falecidos, no caso de uma das entrevistadas.

Porém, houve questões muito semelhantes nos dois grupos. Os atos infracionais praticados não se diferenciam muito entre os dois grupos. Se entre os homens apresentou-se homicídios, latrocínios, tráfico de drogas e seqüestros, entre as mulheres estes mesmos atos

foram praticados. Não havia assim, pelo menos nos dois grupos entrevistados, diferenças entre atos infracionais masculinos e femininos. Quando se tratava da experiência da internação para ambos os grupos era comum os controversos sentimentos de dor e proteção. De forma muito triste, reconheci em ambos os grupos que quando a questão volta-se para os assuntos sonhos, projetos de vida e mudança, as respostas se assemelhavam: vontade de sair dali, mas ao mesmo tempo medo por não saber o que vai ser da tua vida, sensação de que seus sonhos nunca serão realizados e, que infelizmente, não terão condições de mudar de vida, pois as condições de onde vieram não mudaram em nada.

No processo de pesquisa, tendo em conta todos os movimentos, mas principalmente, nas entrevistas individuais e nos grupos de discussão foi possível um encontro com sujeitos concretos em uma situação concreta. Ficou evidente que o exercício de pesquisa não somente possibilitou a aquisição de dados importantes para a análise, mas ao encontra-los e encontra-las, poder encontrar a mim mesmo. Um tipo de pesquisa como essa que privilegia o diálogo, a conversa, a escuta atenta, supõe confronto com certezas, indignação com suas situações de opressões. Nesse sentido pesquisar é pesquisa-se. Há encontro com a própria vida. Porém, cuidado precisam ser tomados: assumir a condição de pesquisador, mesmo sabendo que não há neutralidade na pesquisa; não minimizar o efeito de seus atos infracionais, tentando justificativas de cunho puramente sociais e/ou afetivas; tentar não ser prescritivo, não querer da a receita pronta. Mas, não tem como não se implicar coma situação. Depois da escuta há o compromisso social e político.

3 O (A) ADOLESCENTE SOB A IDENTIDADE DE INFRATOR

A realização de um estudo sobre o efeito de práticas educativas desenvolvidas com pessoas que cumprem medida privativa de liberdade, requer um olhar cuidadoso sobre quem são estes sujeitos. Requer ainda, um olhar atento sobre os processos de nomeações que a eles são atribuídas socialmente. Atribuições que se encontram nos documentos legais que prescrevem as formas de atendimentos voltadas aos mesmos. Neste sentido coube nesse capítulo fazer um estudo de como são identificados os/as adolescentes envolvidos/as atos infracionais. Para tanto, busquei referências no Código de Menores, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o PEMSEIS. E para além dos documentos apresento as escutas atentas que busquei realizar dos/as adolescentes entrevistados/as, procurando perceber a imagem que os/as mesmos/as possuem de si e, ao mesmo tempo, como percebem e acolhem a imagem que os outros possuem deles e delas.

3.1 Os processos de atribuições de identidades

Refletindo do ponto de vista histórico, o sistema de assistência à infância no Brasil foi sustentado, fortemente, por dois paradigmas. Primeiramente, pelo paradigma da Situação Irregular, que sustentou as práticas emanadas pelo Código de Menores em suas diversas reformulações. Segundo, pelo paradigma da Proteção Integral, base dos documentos internacionais da Organização das Nações Unidas e, por sua vez, paradigma que sustenta o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ambos carregam concepções de pessoa e de sociedade em seus artigos. Cada um destes documentos localiza-se em épocas distintas e, trazem em si

concepções de infância, sociedade, de políticas de atendimento concernente com suas épocas e contextos políticos e sociais.

Anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a legislação de proteção à infância no Brasil era baseada no Código de Menores. Através desta lei, buscava-se a sistematização dos preceitos legais sobre o direito do menor. Em seu primeiro artigo, o Código de Menores apresenta as seguintes finalidades: “Este Código dispõe sobre a assistência, proteção e vigilância de menores: I: até dezoito anos de idade, que se encontre em situação irregular; II: entre dezoito e vinte e um anos de idade, nos casos expressos em lei”. Em face deste artigo, cabe aqui analisar como o Código de Menores definia seus destinatários, no caso crianças e adolescentes, ao intentar ações de assistência, proteção e vigilância.

Ao tratar de crianças e adolescentes, o Código de Menores referia-se a estes utilizando o termo *menor*. Porém, associadas ao uso do termo, não eram utilizadas expressões como pessoa, sujeito, cidadão e mesmo indivíduo. A utilização da expressão *menor* pela Lei n. 6.997/79 refere-se aos com menos de 18 anos que se encontrassem em situação irregular. Por situação irregular, entendia-se a criança ou o/a adolescente que se encontrasse privado das condições essenciais à sua subsistência, quer na área da saúde, quer na deficiência da instrução obrigatória. Estas privações poderiam se dar devido à falta de omissão e ação dos responsáveis, ou quando estes se encontravam impossibilitados.

Encontrava-se, também, em situação irregular a criança ou o/a adolescente que estivesse, de forma habitual, em ambiente que contradizia as normas dos bons costumes, estando, assim, em perigo moral. Quando, ainda, encontrava-se privado de representação e assistência legal pela ausência dos pais ou responsável e, ainda, quando apresentava desvio de conduta ou autor de ato infracional.

Partindo dessa definição – *menor*⁷ – e da demarcação da situação em que este se encontrava, é que o Código de Menores foi implantado no Brasil e assegurada sua aplicação tendo como principal meio, as diretrizes da Política de Bem-Estar do Menor, concretizada através da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão criado através da

⁷ Rizzini e Rizzini na obra *Institucionalização de Crianças no Brasil: Percurso histórico e desafio presente.*, apresentam um glossário sobre as categorias sociais e jurídicas relativas à infância e à adolescência em que consta uma série de derivações do termo menor, são elas: *menores extraviados, menores desvalidos, menores desamparados, menores viciosos, menores transviados, menores desassistidos, menor carenciado, menor de conduta anti-social, menores abandonandos, menores materialmente abandonados, menores moralmente abandonados, menores em perigo moral, menores maltratados, menores vadios, menores vagabundos, menores mendigos, menores libertinos, menores delinqüentes, menores em situação irregular, menores desajustados*. Estes termos são tirados de diversos documentos de diferentes épocas. Nota-se que em todos os casos o termo menor é empregado em relação a uma condição inferior da criança, na sua maioria ligada a pobreza ou a delinqüência.

Lei Federal n. 4.513 de 1º de dezembro de 1964. A utilização do termo *menor* não era utilizada em substituição ao termo criança, mas na prática em oposição a este. Por definir situação irregular, principalmente, o abandono familiar, a situação de moradia e, a realização de atos infracionais ou desvio de conduta, a expressão era voltada para crianças e adolescentes pertencentes às camadas sociais de baixa renda⁸.

A idéia romântica da infância, herança de Rousseau, sobreviverá apenas associada às crianças de “boas famílias”, em paralelo à noção de perversidade inata, atribuídas às classes mais pobres. O filho da pobreza, nesse período passa a ser identificado como um problema social gravíssimo, fazendo surgir no referencial jurídico a categoria do menor, dividindo-se, assim, a infância em duas: de um lado a criança, mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; do outro, o menor, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas, repressivas, para qual estava reservada a “estadania” (JOST, 2006, p. 109).

Neste sentido Volpi avança na reflexão apontando o seguinte:

Prevaleceram sempre o preconceito e discriminação. O fato de um menino ou menina estar mal vestido, sujo, sem ocupação era suficiente para privá-lo da liberdade, confinando-o nas instituições totais, passando antes pelo tratamento, na maioria das vezes violento, dos policiais ou comissários de menores, totalmente despreparados e arbitrários. A suposta intenção de fazer justiça resultou numa ação violenta, autoritária e de injustiça sobre cidadãos que são culpabilizados pelo fato de serem pobres e, na maioria, negros (VOLPI in CURY, 2005, p. 340).

Rompendo com a Doutrina da Situação Irregular, afirmando a Doutrina da Proteção Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁹, já em seus primeiros artigos, traz uma definição de criança e adolescente atenta a questões antropológicas e, especificando não só a idade, mas o significado da mesma enquanto etapa de desenvolvimento como diz o próprio ECA, Art. 1º: “esta Lei dispõe sobre proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º: considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Ao romper definitivamente com a doutrina da situação irregular; até então admitida pelo Código de Menores, e estabelecer como diretriz básica e única no atendimento de crianças e adolescentes a doutrina da proteção integral, o legislador pátrio agiu de forma coerente com o texto constitucional de 1988 e documentos internacionais aprovado com amplo consenso da comunidade das nações (COELHO in CURY, 2005, p. 15).

⁸ Historicamente o termo menor fora utilizado em diferentes acepções. Segundo Amaral (1996), no século XIX o termo menor não tinha a conotação definidora de uma situação social da criança. O termo mais utilizado para caracterizar as crianças abandonadas era “expostos”. Estes eram colhidos pelas ordens religiosas sem intervenção do Poder Público. No século XIX o termo era associado, no vocabulário jurídico brasileiro, como sinônimo da idade. É no século XX que fortemente a definição de menor se relaciona a uma categoria social específica. A criança passa a ser vista como problema social. Problema motivado, principalmente, pelo processo de modernização capitalista, que aumentou e acelerou o processo de segregação social no Brasil.

⁹ Lei n. 8.069 de 13 de junho de 1990.

Ao atribuir à criança e ao adolescente o reconhecimento de pessoas em desenvolvimento¹⁰, o ECA reconhece que estes são sujeitos racionais e conscientes, ainda em desenvolvimento, mas seres humanos dotados de todas as potencialidades de conhecer o mundo e a si mesmos. Confere-lhes o reconhecimento de dimensões antropológicas de eu, pessoa, cidadão, sujeito.

Refletindo sobre o conceito de identidade, mas sem trabalhá-lo aqui com profundidade, me aproprio do conceito de identidade construído por Manuel Castells (2003) ao afirmar que identidade é o processo de construção do significado com base em um atributo cultural, ou, ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados. Para o autor identidade diferencia-se do conceito de papel.

Os papéis são definidos por normas estruturadas por organizações e instituições da sociedade. Os acordos entre os indivíduos e as organizações é que definem a influência dos papéis estabelecidos. Os papéis organizam as funções e a maneira como estas se desempenham. As identidades, por sua vez, constituem fontes de significados para os próprios sujeitos, por eles originados e constituídas dentro de um processo de individualização. Enquanto os papéis organizam as funções, as identidades organizam significados. Significado que é, por sua vez, a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada. A organização do significado se dá em redor de uma identidade primária, estruturante das demais e, auto-sustentável ao longo do tempo e do espaço.

Trindade (2002) salienta que a delinquência juvenil pode ser estudada através de três paradigmas: o paradigma sociológico, o paradigma biológico¹¹ e pelo paradigma

¹⁰ Pensar o adolescente como pessoa em desenvolvimento do ponto de vista psicológico, poderia salientar-se aqui uma reflexão das várias teorias desenvolvidas no a respeito, com as de Freud (1856-1939) ou outros estudiosos do desenvolvimento humano. Sem me ater muito a esta questão, gostaria apenas de fazer uma pequena menção ao trabalho realizado por Erick Erickson (1902), que ao mesclar idéias de Freud com questões da antropologia cultural, realizou um plano de desenvolvimento emocional não baseado, exclusivamente, em aspectos patológicos. Definiu, nos seus estágios de desenvolvimento, oito idades da evolução humana. Em cada uma delas há um momento de conflito. Conflito este, importante para a passagem à etapa seguinte. Para Erikson, um dos pontos críticos da adolescência está na resolução da crise da identidade pessoal. A formação do conceito do “eu” depende do modo como o adolescente se vê a si mesmo e do modo como é visto pelos outros. A força da identidade pessoal que se terá mais tarde depende de como esse conflito é resolvido nesta etapa de desenvolvimento. Para ele, a adolescência é a fase de desenvolvimento que consiste no processo de formação da identidade. Esse processo se estabelece na polaridade identidade versus difusão, onde é estabelecida uma crise, a crise de identidade. A resposta a questão ‘quem sou eu?’ é buscada dentro do universo individual e nas expectativas do outro e da sociedade. O quem sou é construído a partir, também, com o que sou para os outros.

¹¹ O paradigma biológico reúne vários estudos que buscaram provar que no sujeito criminoso existe características físicas, neurais ou glandulares que o impulsionam para a ação criminógena. Neste campo o estudioso mais famoso é Lombroso, que tinha a convicção não se faz, mas se nasce. É criador da Antropologia criminal. Neste paradigma os estudos vão desde as pesquisas voltadas em identificar nos criminosos características comuns como tamanho do queixo, da cabeça, etc. ao estudo e descobertas das glândulas paratireóideas; até os mais recentes estudos a respeito dos efeitos dos neurotransmissores como a dopamina e a cerotomina.

psicológico¹². A partir destes três paradigmas, a delinquência é abordada a partir da criminologia enquanto uma ciência pluralista que busca o estudo da conduta desviada. Por ser uma ciência pluralista, cujo campo de investigação se estende além do saber normativo, não depende das cambiantes normas legais e judiciais sobre punibilidade (Trindade, 2002). Tem como objetivo a criminalidade como forma de conduta desviada.

É importante abordar, ainda, que o conceito de delinquência juvenil é geralmente utilizado para designar qualquer comportamento não conformista por parte do adolescente. Sprinthall e Collins (2003), salientam que a definição do termo é cheia de controvérsias e sujeita ao risco de ser definida a partir da subjetividade do lugar que venha a ser proferida.

Por conseguinte a existência ou não da delinquência depende, em larga medida, da classe social e econômica do adolescente. As figuras adultas de autoridade (polícia, juízes, oficiais juvenis) contam inconscientemente com a influência da classe social ao decidirem quem é, e quem não é, rotulado como delinqüente. Por exemplo, um estudo com duração de 20 anos, que foi levado a efeito numa comunidade ou classe média superior (Garden City), entre 1940 e 1960, mostrou não existirem qualquer registro de casos de prisão de jovens, por motivos de delinquência. O cadastro estava limpo – em todos os casos. Pelo contrário, um estudo conduzido numa localidade diferente (Kansas City), indicou que cerca de 16% da população adolescente era considerada “judicialmente adolescente” – por outras palavras, estava presa – verificaram-se 3.128 casos de prisão numa população adolescente constituída por 20.000 jovens cidadãos. A proporção na área suburbana de Garden City foi de 0%, durante 20 anos, e a proporção em Kansas city foi de 16%, no espaço de um ano. Será possível a existência de uma diferença tão elevada no comportamento dos adolescentes? (SPIRINTHAL; COLLINS, 2003, p. 459).

A atribuição de uma identidade marginal, estigmatizante tem como resultado a negação da identidade antropológica que não atribui ao indivíduo o reconhecimento de ser mais. O etiquetamento social da qual grupos inteiros são vítimas resulta na negação de condições e políticas públicas para que desenvolvam o pleno exercício da cidadania. Em se tratando de pessoas que se encontram em uma fase específica de desenvolvimento, no caso a adolescência, este processo de etiquetamento possui conseqüências graves para aos quais dele são vítimas.

Soares (2005) ao falar de adolescência refere-se a esta como sendo processo de “identidades em obras”, momento difícil já reconhecido pela Psicologia do Desenvolvimento. Quando se trata do jovem pobre o problema aumenta quando este não dispõe das condições materiais e sociais que possam garantir o seu reconhecimento como pessoa, diga-se pessoa no

¹² Este paradigma centra-se no estudo dos processos psicológicos e conflitos internos que envolvem o delinqüente juvenil. Os três campos psicológicos mais abordados se dão através da Psicanálise, da Gestalt e do Behaviorismo.

conceito midiático de uma sociedade de consumo, mas que, com cada vez mais força, pauta os corpos e as relações destes com o mundo.

O medo do não reconhecimento e de tornar-se um invisível social (Soares, 2005) se apresenta no jovem das camadas mais pobres quando estes não se reconhecem ou não se vêem refletidos na “razão do espelho” do marketing mercadológico que dita quem é pessoa através do produto que está sendo vendido. Esta imagem é propagada pelos meios de comunicação de massa, através das novelas¹³, filmes e dos programas voltados para a camada jovem. Sentir-se invisível ou não ser reconhecido é um medo que os adolescentes, principalmente das camadas mais pobres, enfrentam desde muito cedo. Está invisibilidade se agrava quando percebe-se que há situações sociais como o trabalho infantil, a exploração sexual, a morte precoce de jovens que interrompe a vida e, na maioria das vezes, impedem que vivam a infância.

Curioso e paradoxal é que, no Brasil, para os jovens pobres, de um modo geral, não há adolescência: salta-se direto da infância ao mundo do trabalho (ou do desemprego). É mais ou menos o que acontece, em nosso país, com as etapas do processo civilizatório. Parece que estamos vivendo uma regressão, em alguns aspectos, da qual resulta a convivência entre etapas históricas diferentes, cada uma com suas características sociais e culturais: hoje no Brasil, os homens não são mais treinados apenas para a guerra e os valores dominantes na socialização dos meninos não são os valores ligados à guerra. Será? Em certa medida, com a ascensão vertiginosa da violência e do desemprego (no quadro de estagnação econômica e aprofundamento das desigualdades), com o ingresso cada vez mais precoce dos jovens na economia informal, será que não estamos gestando um híbrido tropical muito peculiar, com mais ingredientes tradicionais da cultura masculina belicista e menos elementos da modernidade ocidental européia em que nos forjamos, como nação? Em outras palavras, não estamos combinando no Brasil, traços avançados da democracia participativa com a supressão a galope da adolescência e a revalorização da moralidade guerreira tradicional (SOARES, 2005, p. 211).

A busca pelo reconhecimento se confunde entre a perspectiva do que se é e do que se tem. O jovem nesta tensão se coloca perdido, pois em não tendo os meios para adquirir as metas do padrão de consumo sente-se frustrado na sua própria constituição de ser humano participante da sociedade. Porém, se há uma negação de reconhecimento enquanto pessoa, sujeito e cidadão, há um processo de reconhecimento cruel. Processo pelo qual Taylor (2000) chama de reconhecimento errôneo. processo de reconhecimento onde pessoas ou grupos de pessoas, devido à sua origem, etnia, gênero, profissão são reconhecidas sempre negativamente, sempre estigmatizante.

¹³ Em visita a uma Unidade de Internação da FASE por conta da pesquisa para o Mestrado o Diretor me informou que a hora em que os internos mais ficam quietos é as 17:30, quando assistem a novela global Malhação. O fato me chamou atenção e fui assistir ao programa para tentar extrair alguma impressão que aproximasse com a realidade deles. A novela se passa em uma escola chamada Múltipla Escolha, onde todos os alunos são jovens ou adolescentes da classe média alta, vestem roupas de marcas, moram em uma espécie de república, passam pouco tempo na aula e vestem roupas e acessórios de marcas. Em uma outra visita perguntei a Unidade de Internação perguntei ao jovem JMM o porque deles gostarem tanto da novela Malhação, ao que ele me respondeu que o sonho da maioria dos internos é ser igual aos jovens das novelas.

A exigência de reconhecimento assume nesses casos um caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que “identidade” designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos. A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, freqüentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedade ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora (TAYLOR, 2000, p. 241).

Quando da identificação e nomeação do adolescente cumpridor de medida sócio-educativa de internação a FASE, através do PEMSEIS utiliza o termo “adolescente em conflito com a lei”. O Programa parte do princípio de que o ato infracional não é a identidade do adolescente. Ele compõe um quadro de situações vivenciadas pelo adolescente, ou seja, faz parte de sua vida e constitui-se em uma forma de articular os problemas que se apresentam a ele e as alternativas de solução. Portanto, entende-se que o adolescente em conflito com a lei é protagonista de seu ato infracional, mas não pode ser ele visto como o único e principal foco de atenção da intervenção sócio-educativa. Este ato, que em determinado momento passa a fazer parte do processo de vida do adolescente, não pode ser visto como sua identidade, pois o adolescente não se resume nem se define pelo ato circunstancial.

No PEMSEIS há o reconhecimento que o adolescente em conflito com a lei, em quase sua totalidade, é membro das camadas populares mais pobres e, estão sujeitos a um processo de exclusão social cada vez mais contundente.

Assis (1999) aponta como principais fatores de risco, associados ao adolescente em conflito com a lei, o consumo de drogas, o círculo de amigos, os tipos de lazer, a auto-estima, a posição entre irmãos, os princípios éticos (reconhecimento dos limites entre o certo e o errado), a presença de vínculos afetivos com relação à escola e o sofrimento de violência por parte dos pais (PEMSEIS, 2002, p. 32).

O reconhecimento de alguém em conflito com a lei vai ao encontro do entendimento de que o ato praticado, mesmo sendo infracional, não pode servir como razão para que seja por ele identificado o seu autor. Este ato é entendido como sendo um momento da vida deste adolescente. Vida esta que se encontra em fase de desenvolvimento e não acabada. Evita-se assim o processo de etiquetamento próprio da teoria do “*labeling approach*,” que utiliza a qualidade criminal como atribuição dada a pessoas ou grupos de pessoas devido a sua cor, gênero, origem ou local de moradia. Ou seja, evita-se que o adolescente seja rotulado por seu ato infracional e seja por ele determinado.

Reafirmando o estabelecido pelo ECA no Art. 2º o PEMSEIS reconhece como sendo adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, salvaguardando a prerrogativa do

Estatuto ao estender seu atendimento ao que denomina jovem adulto, a pessoa de 18 a 21 anos de idade, quando o ato infracional foi cometido quando o jovem ainda não atingiu a maioridade penal. O Programa faz ainda a diferenciação do que significa ser adolescente do sexo masculino ou feminino, observando diferenças de gênero. Apoiado em conceitos e estudos da psicologia do desenvolvimento, o PEMSEIS reconhece a adolescência como sendo fase de desenvolvimento na qual a pessoa vive uma certa crise de identidades, elaboração do luto da infância.

O processo de acolhimento do adolescente é prescrito no PEMSEIS como sendo o início do processo sócio-educativo. Estes contatos iniciais feitos pelos agentes institucionais são de suma importância para a criação do plano de vida do adolescente enquanto estiver cumprindo a medida. Portanto, é importante que os agentes institucionais estejam atentos a atitudes de acolhidas definidas pelo Programa.

Tratar o adolescente pelo nome; dirigir ao adolescente palavras de conforto, transmitindo-lhes segurança e apoio e abrindo-se para captar o seu estado emocional, naquele preciso momento; na presença do adolescente, não emitir conceito de valor sobre o seu delito, ou outra situação de forma jocosa ou pejorativa; expressar gestos concretos, proporcionando ao adolescente conforto físico (oferecer-lhe alimentação e agasalho, medicação ou uma cadeira para sentar serão sinais que demonstrarão disposição interior dos agentes institucionais, no sentido de receptividade e aceitação (PEMSEIS, 2002, p. 43).

A intenção de tais atitudes é fazer com que o adolescente sinta-se acolhido. Quer a instituição que o adolescente, ao ser assim acolhido, sinta uma atenção que o diferencia dos iguais e importantes frente aos agentes institucionais. É importante indagar até que ponto esta forma de acolhida consegue captar o verdadeiro estágio emocional de um menino ou menina, no auge de sua adolescência, está entrando em um lugar para cumprir uma pena de privação de liberdade.

Todo procedimento de acolhida serve, segundo o PEMSEIS, para a construção do programa de ação em que os agentes institucionais e o próprio adolescente levarão em consideração no atendimento do adolescente. O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento de intervenção dinâmico, estando sempre em processo de avaliação e mudança. Nele farão parte atividades das seguintes áreas: educação formal, profissionalização, cultura, lazer, esporte, espiritualidade, saúde, relações familiares, relações comunitárias e institucionais.

O PIA representa o primeiro nível de intervenção previsto no PEMSEIS. Para a sua construção faz-se necessário a realização de várias avaliações do adolescente por parte de diversos profissionais. Os Técnicos de Educação, Técnicos de Recreação, Advogados,

Assistentes Sociais e demais Agentes institucionais realizam diagnósticos do ponto de vista psicológico, pedagógico, social, jurídico. Prevê-se a participação da família na construção do PIA. Neste programa devem estar incluídas todas as avaliações feitas nos estudos de caso, assim como todas as atividades que o adolescente fará no período que cumprir a medida sócio-educativa de internação. Sendo um programa de intervenção dinâmico o PIA, de acordo com o PEMSEIS, deverá ser constantemente avaliado e adequado para a realidade do adolescente.

O Programa Individual de Atendimento busca dar conta das questões individuais do adolescente na Unidade de Internação. Porém, é no coletivo que o adolescente que cumpre a medida sócio-educativa de internação tem a maioria de suas experiências. O PEMSEIS estabelece que todas as atividades previstas em seu texto têm como principal relevância as atividades grupais. Parte da consideração de que a vida social, a convivência e os relacionamentos interpessoais são importantes, pois possibilitam o desenvolvimento de vínculos baseados na relação solidária.

Permite ainda que cada componente do grupo experimente a obtenção de objetivos individuais sem precisar romper os laços funcionais com a realidade coletiva em que está inserido, facilitando a maior integração entre os seus participantes e proporcionando espaços de contatos diretos, abrangendo-se o social de cada indivíduo, o conhecimento do outro, suas sensibilidades, potencialidades, ansiedades e anseios (PEMSEIS, 2002, p.70).

Mesmo entendendo a preocupação da FASE, através de seu Programa, de não rotular o adolescente que se encontra sob seus cuidados a partir do seu ato infracional, questiono se o uso do termo em *conflito com a lei*, não serve outra vez como etiquetamento e rotulação. cabe refletir muitas coisas, a própria situação de conflito e o próprio significado da lei, perguntando-se o porque e que lei se entrou em conflito. O que verifiquei que a passagem de um adolescente pela experiência da privação de liberdade em consequência sancionatória de um ato cometido, deixa marcas profundas em sua identidade. O fato de que ao chegarem a maior idade penal terão suas fichas apagadas não lhes retira a marca social de um/a ex-interno/a da FEBEM.

3.2 A busca pelo reconhecimento e autonomia

Quanto à imagem que os entrevistados possuem de si mesmos e de como percebem-se a partir do olhar dos outros, tem diferenças sutis entre ser homem e ser mulher na situação de privação de liberdade. Diferenças estas que apontam para a própria relação com o ato infracional. Perguntando aos adolescentes entrevistados sobre a imagem que eles/elas possuem de si mesmos/as obtive as seguintes respostas

3.2.1 No Grupo feminino

Eu sou vaidosa, muito vaidosa (LIBERDADE).
 Eu sou muito stressada, irritada, sei lá (MANÁ).
 Eu me vejo uma pessoa stressada. Em qualquer coisinha eu me irrita. Eu sou irritante. Eu sou a pessoa que eu sou assim, como é que eu vou explicar? Eu sou direta o que eu tenho pra falar assim eu falo assim na frente doa ou não doa, a verdade é essa. Acredita ou não acreditando eu sou fria no que eu falo. Mas que eu me vejo agora uma pessoa que tem mais facilidade de falar, entendeu? Com ajuda dessas pessoas aqui de dentro que eu estou aprendendo, entendeu? Demorou, demorou, mas eu estou conseguindo. Não tou super bem, mas tou caminhando. (DIGDINHA).

Percebi que a imagem que elas possuem de si mesma é sempre negativa. Há uma relação muito direta com a forma com que se vêem e os atos infracionais praticados. Essa pergunta fiz várias vezes durante as conversas e nunca obtive respostas do tipo “me acho bonita”, “legal”. Mesmo quando se referiam à vaidade era em um tom negativo que elas se expressavam, como se fosse um erro que elas estavam cometendo em serem vaidosas. O interessante é que a imagem que possuem de si mesmas assemelha-se muito com a imagem que percebem que os outros possuem delas, segundo elas mesmas declaram quando lhes perguntei sobre a imagem que as outras pessoas têm delas.

Eles me dizem na minha cara que eu sou muito vaidosa e orgulhos (LIBERDADE).
 Parentes, eu não sei. Eles me viam como uma pessoa bem, normal. Agora eles ficam dizendo bah! Jamais esperava isso de ti, jamais esperava que tu fizesse isso. (MANÁ).
 Não tem explicação, pra eles eu acho que foi bom, porque eu mesma me achava no espelho e me achava horrível sabe. Eu era uma pessoa irreconhecível por causa da droga. Ah! Eu mesma assim me olhava eu era, bah! Não tem explicação. Pra eles foi bom sim eu estar aqui. Eu acho que eles vejam isso como uma recuperação. (DIGDINHA).

A imagem das adolescentes privadas de liberdade e a forma como se percebem vistas pelos outros, aponta para a própria compreensão social do envolvimento de mulheres em ações violentas e criminosas. A maneira como as adolescentes em conflito com a lei tratam de seu atos infracionais e, como são tratadas por sua condição de infratoras recebe diferenças importantes em relação ao grupo dos adolescentes infratores.

O número de meninas cumprindo medida sócio-educativa de internação na FASE é, significativamente, bem menor que o número dos rapazes. Adolescentes do sexo masculino representaram em 2007, segundo Relatório Anual da FASE, 97,5% das internações, sendo que do sexo feminino somente 2,5% do total de internos na Instituição. O fato do baixo número de meninas envolvidas em atos infracionais, ou melhor, cumprindo medidas de privação de liberdade, as vezes serve para justificar o pequeno número de estudos sobre o envolvimento de mulheres em situações de violência. Porém, outros elementos são utilizados para justificar o pouco interesse em estudar tal fenômeno.

Oliveira (2005) aponta que a idéia de crime e criminoso tem sido antropocêntricas, ou melhor, a construção dos conceitos tem se dirigido a postulados teóricos fundamentados em uma “ideologia masculinizada”, ou seja, numa visão masculina do mundo. “Mesmo as pesquisas de campo apenas subsidiariamente colocam a mulher como elemento colocam a mulher como elemento de interesse investigativo”.

De fato as linhas de abordagem da criminalidade feminina foram desenvolvidas a partir de critérios bioantropológicos e sociais, com maior ou menor destaque dado a cada um deles pelos autores. No resgate dos elementos importantes para a avaliação de um fenômeno criminógeno, os estudiosos se habituaram a assinalar a quase sempre identificável inferioridade física da mulher em comparação com o homem e a eventual incidência de anormalidade psíquicas, muitas vezes associadas às funções sexuais femininas. A condição de subalternidade social da mulher e, num espectro mais amplo, o modo de interação da mulher com o meio em que vive também têm sido utilizados como critérios básicos de estudo (OLIVEIRA, 2005 p. 204).

Preconceituosamente, geralmente, à mulher que se encontra envolvida em situações de conflito com a lei é associada à condição de mulher vulgar. Além da etiqueta de criminosa e infratora, carregam elas, muitas vezes, tal rótulo por associarem suas ações violentas, também com ações de promiscuidade relacionadas atividades sexuais. A condição de desvio sexual é relacionada diretamente à condição de conflito com a lei. Tal associação direta representa um equívoco, pois mesmo se em algumas se reconheça situações de prostituição ou algo parecido, do ponto de vista do conceito de crime, não representa ato criminal, pois não é reconhecido, assim, pelo Código Penal Brasileiro.

Em outros tempos, a prostituição era infração feminina por excelência, normalmente associada à contravenção de vadiagem. Num único modelo de conduta, reúnem-se todos os vícios condenados por uma média da sociedade, e no mesmo passo, os paradoxos de uma sociedade elitista, machista e encoberta de véus. É importante dizer que a prostituição, desse modo considerado o ato de dispor do próprio corpo para terceiros, mediante recompensa, com fins sexuais, não é um crime em si mesmo. Não está prevista na legislação penal como conduta típica (OLIVEIRA, 2005, p. 206).

Constantino (2001), salienta que “buscava-se explicar o fenômeno do envolvimento da mulher com a criminalidade pela idéia do desvio sexual. Para elas, duas possibilidades opostas eram factíveis: mãe ou prostituta”. Mesmo quando eram casos de furto ou assaltos era privilegiado motivos de desvios sexuais ou histeria feminina. Ao perguntar para as adolescentes entrevistadas como se viam na condição de mulheres tendo que cumprir medidas sócio-educativas de internação e, por isso, sendo reconhecidas como violentas, criminosas, as respostas e os sentimentos variam de acordo com as diversas experiências que vivenciam nessa condição.

Quanto ao fato de utilização dos usos de armas ou de estarem com homens que utilizam armas pesadas elas divergem da questão: para Liberdade esta é uma questão tranqüila. Diz ela: “eu gosto, eu gosto de me sentir bandida. Mas eu gosto de ter minha própria arma, mina própria droga. Não gosto de depender de homem nenhum”. Sobre o fato de sair na rua algemada para ir à audiência ou a atendimentos médicos, elas responderam:

Eu gosto, apesar de ter vergonha. Você se sente mais. Se sente bandida mesmo. Tu ta algemada, tu não tá como as outras pessoas. Impõe um respeito ou medo, sei lá. Eu não vivi preconceito, até em alguns lugares que eu fui pessoas se sentaram com crianças perto de mim e conversaram comigo. Sempre vai ter um pra olhar meio errado, mas ninguém pode atirar a primeira pedra que ninguém ta livre. Mas se têm conhecidos dá vergonha. No fórum da minha cidade eu já fui várias vezes algemada, ai sim bah! Eu baixava a cabeça. Eu entro de cabeça baixa no fórum da minha cidade. (LIBERDADE).

Eu tenho vergonha. Eu não. Não gosto, morro de vergonha. Pra que ser mal. Essa coisa de chegara em um lugar e as pessoas nem quererem ficar perto de ti, só porque tu ta algemada. Eu já fui algemada. No corredor longe as pessoas já se afastavam. Claro tu te acha moral, por ter matado, ter roubado. Mas moral mesmo é a vergonha que eu tenho. Aqui eu já tenho vergonha. Imagina se eu tivesse uma audiência lá no fórum da minha cidade. Minha mãe é um alarme ia falar para todos os meus amigos. Ia tocar a sirene do camburão. Imagina todo mundo lá no fórum, meus amigos. Eu ia entrar assim né (cabeça baixa). (DIGDINHA)

Eu não tenho vergonha. Só teria vergonha se eu encontrasse com um amigo meu. Mas aqui não tem conhecido meu. Aqui é Zona Norte. Meus conhecidos estão lá na Zona Sul. Eu tive duas audiências na minha cidade. Entrei de cabeça bem baixa. Todo mundo me olhando, sabe? Bah! Os cara doidos para me darem uma bomba no peito e eu de cabeça bem baixa. (MANÁ)

Os sentimentos quanto a está questão divergem. Porém, podem se resumir em duas dimensões respeito e vergonha. O respeito se dar aqui ao verificarem que ao estarem

algemadas em ambientes públicos, passa para as pessoas um certo medo. Como diz uma das entrevistadas passa a imagem de “bandida”, poderosa. Um poder que nasce de uma certa aversão e, principalmente do medo. Uma das entrevistadas questionava “*não entendo porque as pessoas têm medo, já que estamos algemadas o que é que vamos fazer de mal? Acho que nem é medo. É que ninguém quer ser visto ao lado de uma bandida. Eles têm medo é da imagem deles*” (SEM NOME).

Verifiquei que essa sensação de poder na condição de “bandida” como dizem elas é, também, uma forma de reação a aversão que sentem das pessoas quando chegam algemadas nos tribunais, hospitais e repartições públicas. Uma reação ao desprezo e ao olhar julgador das pessoas. Um olhar que estigmatiza e condena. A esse olhar elas devolvem uma postura que possa causar medo. Uma postura buscando fazer com que os outros a vejam, mesmo que seja através do medo. Medo esse não somente da violência que imaginam que elas podem praticar, mas “medo *da imagem deles*”. Não querem ver-se associados a uma bandida, mas elas mesmas sabem e por isso os encaram de frente “*sempre vai ter um pra olhar meio errado, mas ninguém pode atirar a primeira pedra que ninguém tá livre*”(MANÁ).

Ao lado do sentimento de poder encontra-se o sentimento de vergonha. Uma vergonha que é contextualizada, localizada. Se em lugares onde não são conhecidas a sensação é de poder, de causar medo, nos lugares conhecidos é a vergonha que domina. Aos estranhos encaram de frente, aos conhecidos abaixam a cabeça: *Entre de cabeça bem baixa. Todo mundo me olhando, sabe?* (MANÁ). *Imagina todo mundo lá no fórum, meus amigos. Eu ia entrar assim né (cabeça baixa)* (DIGDINHA). *No fórum da minha cidade eu já fui várias vezes algemada, ai sim bah! Eu baixava a cabeça. Eu entro de cabeça baixa no fórum da minha cidade.* (LIBERDADE). a sensação de vergonha é expressa no corpo. É uma experiência que é vivenciada com grande profundidade. Experiência que é marcada e refletida no corpo: “abaixo a cabeça”. Mas se é no corpo que é expressa vergonha, é nos sentimentos que esta vergonha é vivenciada na sua mais profunda inteireza e profundidade. “Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, às disposições (FOUCAULT, 1987, p. 18).

Ao sentirem vergonha diante de seus conhecidos, elas devolvem dessa forma ao fato de os terem decepcionado. A decepção da qual dizem que os outros sentem delas não está muito ligada ao ato cometido, mas porque na condição de mulheres terem cometido “crimes”. Neste sentido elas denunciam que o tratamento jurídico dirigidos a elas se diferencia ao dado

aos homens. Diferença esta que aponta, segundo elas, uma não aceitação social de que a mulher saia do lugar que a ela está destinado. O lugar doméstico. O lugar das coisas de mulheres: *A lei pra mulher é mais agressiva. Eles aceitam até homem que faz. Mas tu acha que eles aceitam a mulher. não é nem tanto por machismo. É que não aceitam de jeito nenhum que a mulher seja bandida* (DIGDINHA).

Meu padrasto fez a mesma coisa que eu fiz e não ficou preso um dia. E eu tou aqui um ano e oito meses. O juiz me disse “se tu fosse de maior tu ficaria uns dez anos. Quase eu dizia pra ele meu padrasto fez a mesma coisa e não ficou nem um dia. Eu ia dizer na cara dele só não disse para não me ferrar mais. Mulher pra eles tem que cozinhar, lavar roupa cuidar de filho e mesmo que tu seja da classe bem alta tu tem que ta na manicure, fazendo os cabelos, tem que fazer os pés, tem que ir no shopping, tem que ir no cinema. Ah quando eu vejo uma mulher assim dá vontade de aprontar. É que me da uma raiva (LIBERDADE).

A adolescente que cometeu ato infracional, além de carregar o peso aflitivo da medida a qual é destinada, carrega ainda o peso de ter que lidar com a vergonha e o sentimento de decepção por parte de seus parentes e da sociedade da qual fazem parte. Ao ser mulher precisa corresponder a um comportamento que lhes exige uma certa subserviência social. Um comportamento que lhe exige ações femininas. Uma certa sensibilidade que assemelha-se a fraqueza da mulher em relação ao homem. Neste sentido o ato infracional como ação violenta, não é visto, no caso delas, como expressão de força, comum no caso dos rapazes. É ação vista como imoral, vulgar e decepcionante.

3.2.2 No grupo masculino

A imagem que os internos do CASE NH possuem de si mesmo não diferencia muito da imagem que as meninas possuem de si. No caso deles há uma certa diferença na forma como as pessoas os vêem. Apesar de vivenciarem os estigma de bandidos, violentos e perigosos, não há, no caso deles uma cobrança tal forte quanto ao fato de terem decepcionado. Indagando-os sobre a maneira como se viam, obtive as seguintes respostas:

Dependiria muito do momento. Nesse momento como interno. Da minha pessoa que eu me veria eu mesmo bem diferente do que eu me via quando tava na rua Eu penso assim, se fosse um tempo atrás eu nem tava pra sociedade, que sociedade, negócio é o crime que nem uma música do MV BIL eu falo que a moda aqui na área é ser mulher de bandido. É loucura, é loucura. Tanto que eu tava no crime veio essa bandida. O cara ta no crime o cara ta por todas. Eu tava por todas, fiz o meu nome, fiz tudo, hoje me arrependo de ter feito nome, tal. Por que né? Ah! Eu era um piá, mas já andava com arma pesada, sentava o balaço mesmo nos doidão, não

tava nem aí. Agora os pessoal tem uma imagem tão negativa que eu não queria ter hoje (BOYZÃO).

Ah, não sei explicar. Eu não me conheço. Eu não sou mais aquele que eu era. Tive que ser violento pra resolver aquela parada e acabei aqui, né? (SID).

Ah, antes eu era um cara muito doido. Hoje me sinto outra pessoa. Mais gordo. antes eu era virado em osso de tanto cheirar pedra. É que lá fora tu tem que ser sempre machão, mal. Isso é cansativo, mas se tu não for assim os louco te pegam (GORDO).

Bom eu não sei não. Eu sou uma pessoa boa, uma pessoa importante, um cara legal. Eu precisava mudar um pouquinho também. Antes eu não sabia fazer nada, agora tou mudando as consequência Mas, todo mundo diz que eu sou louco. Pessoal tem uma imagem bem negativa isso atrapalha na vida (PIU-PIU).

A imagem que eles possuem de si é bastante vinculada com a imagem que eles percebem que os outros possuem a seu respeito. Para as meninas o fato de cometerem o ato infracional lhes acarreta, socialmente, uma imagem de decepção. Decepção está correspondida por uma certa vergonha pessoal por não terem correspondido às expectativas que lhe eram impostas. Os rapazes vivenciam situação diferente. No contexto de suas relações, assumir a condição de bandido é, de certa forma, na condição de homens, como uma exigência da afirmação da própria virilidade e masculinidade. Uma vez que eles entraram no universo de ações violentas, precisam sempre ter que corresponder a esta identidade.

Os adolescentes envolvidos com atos infracionais que tiveram como ponto de partida o tráfico de drogas, como é o caso de três dos entrevistados, precisaram construir uma carreira no mundo da infração. Mais que construir uma carreira, precisaram construir uma identidade e uma fama. Essa identidade é construída com expressões de força e violência. Fraquejar é colocar em risco a própria vida. É colocar em risco sua própria identidade masculina. A arma serve como símbolo deste poder. Ela é símbolo de conquistas, de mulheres inclusive e, de um controverso respeito que lhes conferem seus subordinados e, por mais estranho que pareça, até a comunidade da qual fazem parte. A arma os tira da invisibilidade social da qual estavam atrelados.

Saltando para fora do escuro em que o guardamos e o esquecemos, o garoto armado readquire densidade antropológica, isto é, vira um homem de verdade. Antes, invisível, era um fantasma transparente, portador de uma carcaça porosa e imperceptível. Antes da arma, do gesto ameaçador, do sentimento que ela desperta, era como se o corpo do garoto não existisse ou existisse como corpo, não como pessoa, ou se confundisse com as coisas da cidade, mais uma peça do cenário urbano. Pois agora tudo mudou. Num passe de mágica, o mundo ficou de cabeça para baixo: quem passava sem vê-lo, lhe obedece. Invertem-se posições. Quem desfilava sua soberba destilando indiferença, agora submete-se à autoridade do jovem desconhecido. Celebra-se um pacto fáustico: o jovem troca seu futuro, sua alma, seu destino, por um momento de glória, um momento fugaz de glória vã, seu futuro pelo acesso à superfície do planeta, onde se é visível (SOARES, 2005, p. 216).

O avesso da sensação de poder dos rapazes na condição de infratores não é a vergonha, como é no caso das meninas. Para eles é uma outra experiência dolorosa que vivenciam. Se em um determinado momento de suas vidas precisaram, a partir de ações violentas, construir uma identidade de “bandidos”, infratores e delinquentes, no momento em que começam a pensar suas vidas esta identidade se torna um peso.

Todos os quatro entrevistados reconhecem que o fato de terem feito o que fizeram e, estarem pagando por isso através da privação de liberdade, marcaram suas vidas para sempre. *“Eu tava por todas, fiz o meu nome, fiz tudo, hoje me arrependo de ter feito nome, tal. Por que né? Ah! Eu era um piá, mas já andava com arma pesada, sentava o balaço mesmo nos doidão, não tava nem ai. Agora os pessoal tem uma imagem tão negativa que eu não queria ter hoje”* (BOYZÃO).

Se para as meninas há uma forte cobrança por elas se colocarem na condição de infratoras, para os meninos há, controversamente, uma cobrança de que continuem na condição de “bandidos”. A mudança que eles intentam é ameaçada por esta identidade que construíram.

É difícil mudar. Muito difícil. Doloroso e angustiante. Primeiro, porque a ousadia de mudar-se a si mesmo envolve cortejar a morte. Na mudança uma parte de nós perece: um modo de sermos nós mesmos entra em colapso. Segundo, porque enfrentamos a resistência organizada das instituições e a oposição ferrenha de todo mundo que nos cerca. Unem-se numa brigada contra a mudança aqueles que, de uma forma ou de outra, nos conhecem, dão testemunho de nossa biografia e zelam pela imutabilidade.

Engana-se quem imagina que contará com o apoio alheio ao projeto de transformar-se, mesmo que a mudança seja um imperativo social e um desejo imperativo e um desejo coletivo. Equivoca-se o sonhador ingênuo que espera estímulo à mudança por parte das instituições supostamente destinadas a promovê-la, por paradoxal que pareça. Este é o fato, há uma conspiração pela fixação de identidades e pelo congelamento de suas respectivas qualificações, especialmente, se tais qualificações forem estigmatizantes. Mas a pior notícia é a seguinte: nós tomamos parte da conspiração; participamos e contribuímos para a blindagem ontológica que coagula a história e engessa processos biográficos (SOARES, 2005, p. 100).

O peso da imagem que construíram dificulta para os meninos em seu processo de mudança de vida. Esta identidade é como que colada em suas vidas. Mudar seria sinal de fraqueza. Não só sinal de fraqueza, mas também de não conseguirem vislumbrar alternativas concretas de ajuda a sua mudança. Como diz um dos entrevistados: *“quando eu sair daqui eu vou voltar pra lá, não tem jeito, não tenho pra onde ir. Só que tem gente me esperando, tem gente querendo me apagar. Ai não dá, né? Eu vou ter que me proteger. Não tem não, não quero, mas acho que vou ser sempre bandido* (BOYZÃO). Um outro rapaz diz: *“pois é, até eu cometer esse crime eu não tinha feito na da de errado, não usava droga nem nada. E sei*

que não vou cometer mais nada disso. Só que as pessoas do meu bairro, meus parentes, para eles eu sempre serei um assassino (SID).

É importante lembrar que estes meninos e meninas construíram estas identidades ou foram a partir delas atribuídos, no momento muito específico de suas vidas, a adolescência. Fase esta que do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento está é uma fase de crises de identidade, já não se é mais criança e ainda não se é adulto, e nessa tensão se estabelece a crise.

Por trás dos rótulos e das etiquetas que ostentam esconde-se serem humanos muitas vezes fragilizados. As experiências negativas que vivenciaram desde a infância por si só não justifica o fato de terem cometido ato infracional, mas os acompanha e ocupa um lugar muito significativo em suas vidas e, principalmente, na maneira de como resolvem seus conflitos. O peso da identidade de adolescentes em conflito com a lei, é sentido por eles e por elas como uma identidade atribuída e estanque que dificulta o reconhecimento e a vivência de sentimentos como amor, compaixão, arrependimento e sensibilidade.

Muitos caras dizem que vagabundo não tem sentimento, ta ligado? Vagabundo tem sentimento, só que não expressa. Uma coisa que tu não vai ver de nem um ladrão dizer que ama uma pessoa, um amigo, considera um camarada. Eu falo, né. Eu também amo, de uma forma que eu não sei explicar. No caso eu considero as pessoas, pessoas que eu considero e não posso conversar com elas, não posso conversar com um amigo, não posso me relacionar com um amigo por carta, tem que ser só com parentes. Só com minha família pergunto de canto: como é que ta fulano? Como é que ta cicrano? O que merda o cara ta nessa e tal. Ah! se eu tivesse lá hoje. Vários morreram. Pó se eu tivesse lá hoje. E mesmo antes quando eu era loução, ta ligado? Se eu tivesse lá eu ia atrás, ta ligado? Se eu tivesse lá ele não tava lá onde tava e não tinha tomado um tiro, ele não tava preso. O cara fica assim pensando. Perdi vários amigos veio quando o cara fica pensando assim, pó se foi mais um. Não vou nunca mais vê o pinto. Não vou nunca mais ver meu pinto, meu pinto, entendeu. Até música eu fiz prum camarada meu, ta ligado?. O refrão é assim: oi tocando teu corpo e bateu a saudade, nunca vou esquecer aquela crueldade, mataram com revolver, vários tiros, mataram com trovão só pra ver cair no chão. A letra eu falo toda realidade da vida. A letra é bacana, mas se eu ficar aqui cantando a música pra ti, daí já começo a cantar outra e outra. Pah! Cara esse pinto era considerado, foi. Se eu pudesse eu teria falado pra ele, oh, o crime não compensa o resultado é só ilusão, ta vendo eu aí, ta vendo o que eu tou passando (BOYZÃO).

No caso dos adolescentes que viveram a experiência de conflitar com a lei, cometeram atos infracionais e vivem a experiência da privação de liberdade, a crise se estabelece em um outro patamar. Esta fase das crises e descobertas talvez não a vivenciaram, ou vivenciaram de forma muito rápida. Para eles e elas, neste momento de sua vida, a crise estabelecida está no reconhecimento de uma identidade mais profunda: *“quero ser reconhecida como mulher,*

trabalhadora, mãe, pessoa normal, mas todos me dizem e me apontam como assassina (SEM NOME).

É na angustiante tensão entre desejar o reconhecimento enquanto pessoas e a condição estigmatizante de bandidos e bandidas, assassinos e assassinas, traficantes, que vivenciam a crise de identidade.

4 MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: PRIVAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO

No presente capítulo apresento a experiência da privação de liberdade vivida pelos sujeitos entrevistados. Antes apresento uma conceituação do que venha ser a medida sócio-educativa de internação à luz de como é concebida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e documentos internacionais de que tratam da questão da delinquência juvenil. Um olhar sobre o papel da instituição foi necessário, buscando compreender como a FASE se constitui como ambiente ao mesmo tempo em que tem por obrigação a execução de privação de liberdade. se no interior das Unidades de Internação os adolescentes vivem a experiência de privação de liberdade, coube, refletir a partir de seus relatos, como vivenciam o caráter coercitivo da medida , uma vez que o mesmo é punitivo e aflitivo. As respostas apontam para experiências dolorosas e marcantes. Experiências que geram sentimentos de indignação e baixo auto-estima.

Refletindo sobre o caráter pedagógico da medida, entendo como panos de fundo as experiências de escolarização, profissionalização e cultura, busquei tensionar estas experiências com conceitos trabalhados pelo Programa Sócio-Educativo da Instituição. Conceitos que apontam para a inclusão social, a cidadania e a emancipação. A partir dos relatos dos entrevistados, se pode verificar a importância das atividades pedagógicas para seu processo de realização, tendo presente que muitas delas servem, também, como instrumentos de disciplinamentos. Ainda, a partir dos relatos, principalmente nos grupos de discussão, apresenta-se neste capítulo os sonhos e projetos assumidos e construídos por esses internos e internas em relação as suas vidas fora da Unidade de Internação.

4.1 O conceito de medida sócio-educativa

A medida sócio-educativa é instrumento legal prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente a ser aplicado ao adolescente que cometeu ato infracional, conduta descrita como crime ou contravenção penal. As medidas sócio-educativas variam de acordo com o ato aplicado e, só se aplicam àqueles a quem o ECA considera adolescente – no caso, pessoa em desenvolvimento a partir dos 12 até 18 anos de idade, podendo se estender até os 21 anos, levando-se em conta a idade em que foi praticado o ato infracional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir do artigo 112, prescreve as medidas sócio-educativas que devem ser tomadas pela autoridade competente quando for comprovado que o adolescente cometeu ato infracional. Pode ser este advertido (112,I); obrigado a reparar o dano cometido (112, II); prestar serviços à comunidade (112, III); ter sua liberdade assistida (112,IV); ser inserido em sistema de semiliberdade (112, V) ou ser internado em estabelecimento educacional (112, VI).

Essas medidas, conforme Konzen (2005) significa para o adolescente a reprovação pela conduta ilícita “providência subsequente que carrega em si, seja a consequência restritiva ou privativa de liberdade, ou até mesmo modalidade de simples admoestação, o peso da aflição”. Medida sócio-educativa é sinônimo de sofrimento, pois segrega o indivíduo de um de seus bens naturais mais valiosos – a plena disposição do exercício da liberdade -. As medidas sócio-educativas precisam ser executadas em tempos e espaços determinados judicialmente. No caso da medida sócio-educativa de internação tem que ser executada em ambiente próprio. Em todos os documentos legais sobre direito da infância, a possibilidade de internação deve ser vista como último recurso possível de atendimento: “a internação de um jovem em uma instituição será sempre uma medida de último recurso e pelo mais breve período possível” (Regras de Beijing).

Os documentos internacionais da Nações Unidas: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing - , os Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da delinquência Juvenil – Princípios Orientadores de Riad) de 1990, as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, asseguram que a prática de privação de liberdade de adolescente sendo último recurso, deva respeitar os

princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O respeito a estes princípios visa que o adolescente ao ter que ser privado de liberdade, a partir da internação, tenha respeitada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento em um tempo que não comprometa demais seu desenvolvimento pessoal e social. Fazer o estudo da medida sócio-educativa de internação investigando seus efeitos, requer um olhar a partir do lugar que é executada está prática sócio-educativa, refletindo sobre a sua natureza, ou seja sua materialidade e, principalmente, sua finalidade.

4.2 A Instituição como lugar de privação e liberdade

Diversas modalidades de atendimentos para crianças abandonadas, órfãs e desvalidas foram criadas no País para dar conta do que se chamava “proteção de menores”. Experiências como a “Roda dos Expostos”, “Casas de Educandos e Artífices”, internatos e abrigos de proteção foram modalidades criadas e mantidas primeiramente por entidades religiosas e, depois pelo Poder Público, muitas vezes com o auxílio da iniciativa privada, que garantiram, de certa forma, a proteção de crianças e adolescentes. Com estas experiências buscava-se possibilitar aos atendidos, ao saírem de suas instituições, ingressassem no mercado de trabalho formal.

O país adquiriu uma tradição de institucionalização de crianças, com altos e baixos, mantida, revista e revigorada por uma cultura que valoriza a educação de crianças por terceiros – cultura que permeia amplos setores da sociedade, desde os planejadores até os grupos sociais de onde saem os internos. As instituições atendiam a grupos diversificados, de acordo com as prescrições de gênero, mas consideravam ainda as especificidades étnicas. Meninos e meninas índios ou filhos de escravas e libertas passaram por asilos, casas de educandos, institutos e colégios. Entretanto, os meninos pobres e livres das cidades constituíram o grande alvo da intervenção das políticas de internação (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 22).

Essas instituições abarcavam a vida de seus internos de forma integral. Através de seus programas de atividades, seus horários rígidos e dos espaços delimitados e controlados possuíam fortíssima influência na vida das crianças e adolescentes nelas asilados. Como o número de crianças era sempre muito maior em relação das pessoas que as atendiam, era no coletivo que se davam grande parte das experiências: aulas, banhos, refeições, passeios, etc.

O atendimento integral que pretendia as instituições assistenciais e de caridade assemelha-se ao conceito de instituições totais. Instituições, que segundo Goffman (1974) pode ser definida como “um local de residência e trabalho onde 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”. Sob o fundamento da instituição total, o indivíduo interno faz parte da massa dos internados. Nos ambientes estudados por Goffman, principalmente hospital, mas se estendendo as prisões e escolas, são definidos uma série de ritos e normas para que o sujeito destinado a elas absorva a cultura da instituição. Os ritos de entrada, os horários, a vestimenta padrão, as atividades conjuntas são mecanismos de doutrinação dos indivíduos.

No Brasil o atendimento prestado pelas entidades às crianças desvalidadas teve uma forte característica conventual. Como a maioria eram mantidas por grupos de religiosos, irmandades o exercício de práticas religiosas eram tidos como fundamentais no atendimento, assim como o distanciamento do “mundo”. Como dizem Rizzini e Rizzini (2004, p. 26) “o estilo de vida nos recolhimentos era totalmente conventual, expresso nas práticas religiosas, na simplicidade do vestir e no controle dos contatos com o mundo exterior”. As crianças atendidas, meninos ou meninas, vivia de acordo com o modelo e regras em que viviam seus responsáveis, no caso os religiosos ou religiosas. Com o tempo várias outras modalidades de atendimento a crianças e adolescentes desvalidos foram criadas e mantidas, mas geralmente o modelo conventual persistia.

Em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, foi instalado o Serviço de Assistência a Menores (SAM). Este serviço de atendimento teve uma série de problemas na sua implantação e aplicação. Primeiramente o órgão não tinha autonomia financeira e jurídica. Era totalmente subordinado ao Ministério da Justiça. Denúncias como “cabide de empregos”, desvirtuamento da função de proteção dos menores desvalidos e de que a internação era tida como fonte de lucro por quem dirigia as instituições. Ou seja, o SAM não cumpriu o seu papel de proteção e, cometeu muitos equívocos principalmente aos que se chamavam na época de “transviados”.

Mas foi em relação aos chamados transviados que o SAM fez fama, acusado de 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 impressão teve papel relevante na construção desta imagem, pois ao mesmo tempo em que denunciava os abusos contra os internados, ressaltava o grau de periculosidade dos “bandidos” que passaram por suas instituições de reforma. Sob o regime democrático, o órgão federal freqüentou as páginas de jornais e revistas

anunciando os escândalos que ocorriam por detrás dos muros seus internatos (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 34).

Em substituição do SAM foi criada, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). A nova instituição tinha como finalidade instituir políticas de atendimentos ao menor, evitando não repetir os erros cometidos pelo SAM. A experiência do SAM constituiu-se, no dizer de Rizzini e Rizzini (2004), como projeto piloto para as práticas da FUNABEM. A mesma se respaldava na Política Nacional do Bem-Estar do Menor, fixada pelo Governo Castelo Branco. Nesta política intentava-se que a internação fosse utilizada em último caso, valorizando a integração do menor com a comunidade. Porém, se do ponto de vista discursivo a FUNABEM tinha a internação como último recurso, na prática acabou criando um aumento significativo do número de crianças e adolescentes internadas.

Os motivos eram variados, vão desde a vadiagem, furtos, como condições de possibilidades de se conseguir uma profissionalização. Em muitos casos eram as próprias famílias que buscavam as unidades da FEBEM para ali deixarem seus filhos. O início dos anos 80 foi palco de inúmeros debates de lideranças e estudiosos que buscavam alternativas à internação. Tais discussões deram fruto a inclusão de um artigo específico na Constituição Federal de 1988 sobre direito da criança, o Artigo 227, culminando, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao se referir às instituições que atendem crianças e adolescentes, exigiu no momento de sua implantação que as mesmas passassem por processo de reordenamento institucional. Sendo assim, a legislação previu providências para que os atendimentos prestados levem em conta a diferença entre situações de ordem social e situações de ordem jurídicas. Ou seja, evitar que crianças e adolescentes autores de atos infracionais ou vítimas de maus tratos fossem para a mesma instituição. O ECA se preocupou em classificar as instituições de acordo com o tipo de atendimento prestado, normatizando seus objetivos e definindo formas de fiscalização das mesmas¹⁴.

No que refere às entidades que têm como função à aplicação da medida sócio-educativa de internação o ECA, através do artigo 94, estabelece obrigações específicas para estas instituições. Conforme Sêda (2005, p. 309), “a teleologia dessas obrigações visa fundamentalmente a integração do infrator e sua integração no convívio social. Parte do

¹⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu uma divisão das entidades de atendimento a crianças e adolescentes. Cada uma deve prestar atendimentos conforme sua característica específica: orientação e apoio sócio familiar, sócio educativo em meio aberto, colocação familiar, abrigo, liberdade assistida, semiliberdade e internação, conforme Artigo 98.

princípio de que o adolescente privado de liberdade não deve, sob hipótese nenhuma, ser privado de sua dignidade. Este princípio é o fundamento jurídico do elenco de obrigações a serem cumpridas pelas entidades de atendimento”.

Ao que se refere às instituições responsáveis ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, em cumprimento de medida sócio-educativa de internação, o reordenamento exigido pelo ECA supõe, além de adequações arquitetônicas e profissionais preparados, a criação de programas que contemplem as normativas quanto ao cumprimento da internação e, principalmente, garantam o alcance de seus objetivos pedagógicos.

Para dar conta de tal exigência a então direção da Fundação do Bem-Estar do Menor do Rio Grande do Sul instaurou no ano 2000, o processo de reordenamento institucional. Neste processo de reordenamento foi implantado a construção do Programa de Atendimento Sócio Educativo de Medidas Sócio-Educativas Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS), assim como da criação da Fundação de Atendimento Sócio Educativo do Rio Grande do Sul (FASE).

A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo foi criada através da Lei nº 11.800 de 28 de maio de 2002, pelo então Governador do Estado. A implantação desta Lei substituiu a Lei nº 5.747 de 17 de janeiro de 1969, medida legal que criou a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – antiga FEBEM -. A criação da FASE buscou fazer valer os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e ao que prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), no início da década de 90, impôs a necessidade de reordenamento dos órgãos públicos e entidades da sociedade civil que atuam na área da infância e juventude, com vistas à adequação aos novos paradigmas conceituais e legais de atenção a esta população. Na Febem/RS, este processo, de reordenamento vem evoluindo ao longo das gestões da Fundação. No final de 1999, a área de proteção especial foi transferida para a Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, definindo o papel da Fundação no sistema de atendimento, como o órgão responsável pela execução das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade (PEMSEIS, 2002, p. 25).

Autorizada a suceder a FEBEM em todos os seus contratos, convênios ajustes e acordos firmados com entidades públicas, privadas ou particulares, conforme Art. 4 da lei nº 11.800 de 2002, a FASE passou a ter a finalidade de implementar e manter o sistema responsável pela execução do Programa Estadual de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade (PEMSEIS, 2002, p. 25) Ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDICA) deverá apresentar anualmente seu plano de trabalho e relatório de atividades.

Atualmente a FASE possui 16 Unidades de Internação, sendo seis em Porto Alegre e dez no interior do Estado. A localização das unidades obedece à divisão dos 10 Juizados da Infância e Juventude do RS, a saber: Porto Alegre, Caxias do Sul, Santa Maria, Novo Hamburgo, Osório, Santa Cruz do Sul, Passo Fundo, Pelotas, Santo Ângelo e Uruguaiana. Todas, com exceção de Osório e Santa Cruz do Sul, possuem unidades de atendimento. As Unidades de Internação são classificadas com o tipo de atendimento a ser prestado. O maior número de atendimentos, segundo relatórios da Instituição, se dá nas unidades de Porto Alegre.

As Unidades de Porto Alegre foram responsáveis, em novembro de 2007, pelo atendimento de 59,9% dos adolescentes do sistema e as unidades do interior por 40,1%. A faixa etária predominante situa-se de 16 a 18 anos, com 72,32% do total, embora apenas 13,21% tenham concluído o ensino fundamental, o que indica um elevado índice de defasagem escolar. Os principais atos infracionais que motivaram a determinação da medida sócio-educativa na FASE aos adolescentes foram roubo (47,5%), furto (6,94%), latrocínio (5%) e tentativa de homicídio (4,74%). Quanto ao gênero, o sexo masculino responde por 97,5% das internações, sendo 2,5% das internações de meninas, seguindo padrões semelhantes aos registrados em anos anteriores no Estado (FASE, 2007, p. 03).

Não estabeleci, durante a pesquisa, um estudo pormenorizado da FASE enquanto instituição. Isto me exigiria pesquisa com Agentes Institucionais e leituras mais aprofundadas dos documentos. O meu olhar para a Instituição se delimita a partir de algumas experiências pessoais; as visitas às Unidades de Internação, o exercício da observação participante, a leitura do PEMSEIS. É a partir desses lugares que faço a leitura da Instituição.

Os conceitos unificação, padronização faz retomar a função primeira da FASE, que é de ser uma instituição continente de adolescentes que cometeram ato infracional e, que mesmo sobre o discurso de desencadear processos participativos de discussão – sabendo que os mesmos são em vista a padronização -, é uma instituição que enquanto tal possui uma relação de poder com as pessoas que dela fazem parte. Relação está que se dá em duas vias: da instituição em relação a seus Agentes Institucionais, assegurada pela hierarquia que já é estabelecida diante mão; e, da instituição através de seus agentes em relação aos adolescentes internados, destinatários da medida e das ações pedagógico-terapêuticas.

Voltando ao conceito de instituição total definido por Goffman (1974), do ponto de vista do discurso a FASE não se apresenta como sendo uma instituição total no sentido clássico do termo. Porém, ao fazer uma leitura cuidadosa dos documentos, na observação participante no interior das Unidades de Internação visitadas e, principalmente nas conversas com adolescentes pude perceber que ainda resistem práticas e concepções que remetem ao conceito de instituição total. Desde o ingresso do adolescente na Unidade, a constituição de

seu programa de atividades, a rotina e os horários, o sistema de vigilância, a arquitetura das unidades, programas pedagógicos e problemas de superlotação.

As características anunciadas por Goffman (1974) das instituições totais: todas as questões da vida acontecem dentro da instituição, sob uma única autoridade; cada fase da atividade diária acontece em grupo, onde todos são obrigados a fazer as mesmas coisas em conjunto; as atividades são organizadas em seqüências e horários estabelecidos por funcionários, quando do reordenamento institucional solicitado pelo ECA, foram os principais aspectos a serem combatidos pelas instituições. Porém, na prática, elas ainda aparecem de forma implícita ou mais explícita e, até nos documentos escapam quando da utilização, não intencional e descuidada, de termos como padronização, uniformização e outros parecidos.

O programa diário das duas Unidades de Internação é bastante diversificado, mas nos dois espaços há uma rotina rígida e um controle dos tempos e dos espaços utilizados pelos internos e internas. No CASEF, conforme relato de uma das entrevistadas, pude perceber que há um número maior de atividades a serem desenvolvidas durante o dia. Elas apontam que há um controle desde que acordam até o momento em que vão dormir e, principalmente durante o sono: *“eles estão atentos a tudo, até quando a gente vai dormir eles nos observam”* (MANÁ).

Eu acordo as seis horas da manhã, tomo café as sete e meia, as oito e meia vou para a lavanderia, as nove e meia é horário de intervalo, as dez eu vou pra lavanderia, subo as onze e meia, uma e meia eu faço curso de artesanato, das três as três e meia tem um intervalo, depois eu vou pro artesanato e volto pro dormitório as cinco horas, as cinco e meia eu vou pra aula, subo as sete pro setor, janto as sete e meia da noite, vou pra aula as oito, subo as nove e vinte, depois faço atividades no grupo, atividades de crochet, bordado estas coisas e vou pro meu quarto as dez e meia, depois começa tudo de novo sem mudar nada (LIBERDADE).

Para os adolescentes do CASE NH o programa é um pouco diferente. Esta diferença se dá devido ao fato de que naquela Unidade há poucas alternativas de atividades, principalmente de trabalho. Como para eles não há muitas atividades, até devido ao número de internos ser bem maior, o controle do tempo se dá de uma outra forma. Parece que há mais tempo ocioso, mas esta ociosidade, ainda, que pela aparência de não ter o que fazer é controlada de uma outra forma. Se para elas ter que estarem despertas desde as seis da manhã até as dez e meia da noite, para eles o sono vem como atividade “pedagógica para deixa-los quietos”, como me informou um Monitor. O horário dos internos é diferente, mas também com atividades programadas e vigiadas.

Nós se acordemos as nove horas, vamos pro café, daí ficamos no setor, depois vamos pro pátio, voltamos pro dormitório e depois almoço. A tarde eu vou pra escola. A escola não é toda a tarde com as escolas normais é só da uma até as três. É que são muitos grupos pra estudar e tem que dividir. Das três até as cinco volto pro dormitório e depois, até as seis, vamos pro setor. Depois das seis vamos pro dormitório esperar até as sete e meia que é a janta daí. Depois que jantemos vamos pra salinha de jogos, olhamos TV ou tomamos chimarrão até as dez, aí vamos pro dormitório, fim do dia e amanhã tudo de novo (GORDO).

No interior das duas Unidades de Internação há atividades que buscam fazer o controle disciplinar dos internos. Uma delas, e a que mais os incomoda, é a prática da revista constante. Todas as vezes que eles ou elas precisam sair de um setor precisa ser revistados/as. A revista compreende ter que tirar toda a roupa. Durante o dia são vários os momentos em que eles/elas precisam sair do dormitório para alguma atividade ou atendimento.

Há a revista sempre. Sai de dentro de um setor fazem uma revista. Tipo: eu vim pra cá agora e quando eu voltar pro setor eles fazem uma revista. É o cara tira camisa, tira calça, tira moletom mostra pra ele. Tira a cueca, bate, se abaixa e coloca a cueca. É que nem o cara sai pro colégio de manhã, volta faz um, sai de tarde pro pátio, volta faz outro e tem mais os atendimentos durante o dia que o cara tem que bater um fio pra casa, vem conversar com uma técnica. Tu sobe dos atendimentos tem que fazer a revista. Eu acho que não precisa né? (BOYZÃO).

Ah as visitas são revistadas até a boca. Minha mãe já até se acostumou, coitada! (LIBERDADE).

Ah! Quando vem de fora tudo bem, mas ser revistada aqui dentro. Tu vai no banheiro e quando vem ter que ser revistada. Tu já tá dentro do lugar. Que é que tu vai fazer cara! Sério mesmo, tem pessoas que não raciocinam. Me sinto humilhada várias vezes por dia, que me deixem no quarto então, direto. (DIGDINHA).

A prática da revista interna é um controle que elas e eles não entendem a função. Mais do que não entenderem o real motivo pela qual precisam ser despídos/as várias vezes durante o dia, consideram a ação como humilhante. Como disse um dos entrevistados “*ter que ser preso até aceito, erreí mesmo. Eu sei disso. Mas nessas revistas eles me dizem várias vezes ao dia que eu sou errado e tenho que ser tratado assim. Essas revistas fazem a prisão ser mais sofrida*” (SID).

Outra prática institucional adotada pelas Unidades de Internação da FASE e que, para os/as adolescentes é recebida como grande sofrimento, é a prática de isolamento. Nas conversas verifiquei que há um certo desejo de ficar só, principalmente no caso das meninas, como me disse liberdade: “eu gosto de ficar sozinha, ali no pátio olhando a cidade. As vezes no meu quarto, mas o isolamento é horrível”.

Outra adolescente relata: *Quinze dias sem sair. Eu parecia um bicho. Quando eu sai não consegui pegar a luz do dia. Quando eu sai me deu um estado de choque, eu vi a luz do dia e me deu uma tremedeira, me afrouxou as pernas, entendeu? Muito sinistro* (DIGDINHA). Uma adolescente revela: “*é muito ruim! Bah! Tá ligado! Quinze dias ali sem*

ver nada, sem conversar com ninguém. Dói pra caramba, dói o corpo, dói a mente. Agente perde toda a referência. Legal é que eles chamam isso de atividade educacional, brincadeira (BOYZÃO).

É uma prática que gera grande sofrimento entre eles. O isolamento tem o poder de humilhação e acarreta aflição maior à experiência da privação de liberdade. O isolamento é a resposta interna a ações de mau comportamento ocasionado pelo interno ou interna que a ela é destinada.

Primeiro princípio, o isolamento do condenado em relação ao mundo exterior, a tudo o que motivou a infração, às cumplicidades que a facilitaram. Isolamentos dos detentos uns em relação aos outros. Não somente a pena deve ser individual, mas também individualizante. E isso de duas maneiras. Em primeiro lugar, a prisão deve ser concebida de maneira a que ela mesma apague as conseqüências nefastas que atrai a reunir num mesmo local condenados muito diversos: abafar os complôs e revoltas que se possam formar, impedir que se formem cumplicidades futuras ou nasçam possibilidades chantagem (no dia em que os detentos se encontrarem livres) criar, obstáculo à imoralidade de tantas “associações misteriosas”. Enfim, que a prisão não forme a partir dos malfeitores que reúne, uma população homogênea e solidária.(FOUCAULT, 1987, p. 199).

Na experiência do isolamento “a solidão deve ser um instrumento positivo de reforma. Pela reflexão que suscita e pelo remorso que não pode deixar de chegar” (FOUCAULT, 1987). Através do isolamento a instituição utiliza de um poder que segundo Foucault, que não pode ser abalado por nenhuma influência, pois, “a solidão é a condição primeira da submissão total”.

Se no discurso a Instituição não busca o controle total do indivíduo, as suas práticas, principalmente disciplinares, apontam que ainda não foi superada questões importantes do modelo de atendimento antigo. Concordando com Peruzzolo (2004), quando em sua pesquisa de mestrado analisa os abrigos de proteção ao afirmar que: “estas características seguem aparecendo em alguns momentos e em algumas instituições como questões não ultrapassadas, sinalizando quanto é longo o caminho para a desconstrução de instituições e a construção de um abrigo residencial como espaço de cuidado, educação e afeto oferecido aos abrigados”. Em relação a instituições para o cumprimento da medida sócio-educativa de internação o problema é o mesmo. De fato, precisa-se levar em conta que mais que uma pratica de entidades totais se criou historicamente uma cultura da instituição sobrepondo-se ao indivíduo. Fato este que desconstruir uma cultura demanda processos formativos e tempos, assim como políticas públicas para a concretização de tais objetivos.

Nesse sentido o PEMSEIS, traz na descrição do ambiente institucional elementos que apontam para o intuito de ser uma instituição que abarque a vida toda do sujeito.

As necessidades dos adolescentes em conflito com a lei e a análise dos modelos de atendimento que já foram implementados apontam para a estruturação de uma instituição continente – que é aquela que cobre as necessidades materiais básicas e de segurança como estratégias de atendimento. [...] Portanto, ainda que a ação sócio-educativa atenda as dimensões pedagógicas e terapêuticas, precisamos ter presentes, a todo instante, os cuidados necessários que garantam a segurança do coletivo (PEMSEIS, 2000, p. 40).

Sob o enfoque do estudo da instituição penso que se faz necessário, ainda, refletir sobre como se desenvolvem as relações de poder nas duas vias acima apresentadas acima, exigir refletir, também, sobre os saberes produzidos e reproduzidos no interior destas relações. Trazendo Foucault (1987) á reflexão, é importante admitir que o poder produz saber. Que existe uma correlação entre poder e saber, estando atento que:

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tanto efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredoio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos do conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Na dinâmica institucional se estabelece uma relação de poder entre os Agentes Institucionais e os adolescentes internos. Estes, por sua condição infratora, são reconhecidos como sujeitos a corrigir. Enquanto sujeitos de correção precisam dispor de seu tempo, de suas habilidades, de seus sentimentos e, principalmente de seu corpo.

4.3 O Caráter coercitivo da Medida Sócio-Educativa de Internação

Por sua natureza, a medida sócio-educativa tem caráter punitivo. Através dela o adolescente que cometeu ato infracional dará contas do ato cometido. A medida sócio-educativa de internação tem como consequência direta ao adolescente infrator a privação de sua liberdade. Fica ele impedido entre um período que vai de seis meses a três anos, dependendo do parecer do juiz de utilizar seu direito de ir e vir. Suas ações são programadas e monitoradas a partir do regime a qual for destinado, com ou sem possibilidade de atividades externas.

Durante este período, pressupõe a lei, o adolescente deverá adquirir a noção de limites e normas. Para dar conta de tal objetivo o adolescente terá que, gradativamente, abrir mão de seus aspectos subjetivos para poder aproximar-se do perfil que a instituição exige. Ao definir suas regras e normas a instituição define o modelo que deva ser alcançado.

É importante salientar que o reconhecimento do ato infracional e a aplicação da medida sócio-educativa como consequência é ação de um outro sujeito, que pela lei se encontra revestido de poder para agir assim. Como salienta Konzen (2005).

Como as medidas existem como possibilidade de serem aplicadas por alguém em alguém, pela autoridade judiciária ao adolescente autor de ato infracional, em consequência de uma relação de poder, o primeiro indicativo, em busca de uma resposta á questão do que são as medidas socioeducativas, só pode ser alavancado a partir do sentimento do destinatário, da sensação pessoal daquele atingido por uma medida (KONZEN, 2005, p. 43).

Do ponto de vista do caráter material, a medida sócio-educativa se estabelece como sendo o processo de heteronomia pela qual o adolescente terá que passar durante seu cumprimento. Etimologicamente heteronomia é toda lei que procede do outro: *hetero* (outro) e *nomos* (lei). A partir da aplicação da medida sócio-educativa de internação a privação da liberdade é instituída pelo agente legal. A sua efetivação deverá, segundo o ECA, ser desenvolvida em ambiente educacional. Porém, como espaço de contenção este espaço é arquitetado, também, para o aprisionamento. Ele possui muros grandes, grades, portões de ferro, áreas de isolamento.

Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento: a partir daí, concebe-se a potência da educação que, não em um só dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o do pensamento, aquela educação que nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela educação, em uma palavra, apodera-se do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele realmente está (LUCAS in FOCAULT, 1987, p. 199).

Do ponto de vista normativo a medida sócio-educativa de internação deve ser assimilada pelo adolescente como oportunidade de adquirir a consciência da lei, das regras e, que seu comportamento social deva ir ao encontro e não em oposição a elas. Este comportamento deve ser “moldado” a partir dos regulamentos e regimentos que dispõe a Unidade de Internação.

Neste ambiente, há normas e regras de condutas institucionais definidas e socializadas, com estímulo à participação dos adolescentes na formulação dessas, enquanto forma de proporcionar-lhes o aprendizado de um convívio social

democrático. Assim, esta definição de limites, que em geral se apresenta fragilizada em sua vida pregressa, possibilita que o adolescente adquira a percepção da existência de limitações externas, permitindo a absorção gradual das normas de convivência social (PEMSEIS, 2002, p. 41).

A Instituição ao respaldar a normatividade contida no PEMSEIS leva em consideração que as normas e regras devem intentar para a eficiência da aplicação da medida sócio-educativa de internação. Para tanto, possuem, elas caráter terapêutico e pedagógico. Sua aplicação deve levar em conta os seguintes princípios:

As normas e regras devem ser definidas levando em conta a sua eficiência como recurso associado aos procedimentos pedagógicos-terapêuticos. Devem, portanto, ser: claras e afirmativas; descritivas do comportamento e/ou atitude esperada; coerentes; exequíveis; respeitadas por todos; modificadas somente nas reuniões técnico-administrativas, que são fórum qualificado para tanto; normas e sanções devem constar no Manual do Adolescente entregue ao jovem por ocasião de seu ingresso; as faltas devem ser classificadas em leves, médias e graves, com as respectivas sanções (PEMSEIS, 2002, p. 41).

Ao adolescente ao receber como resultado da autoridade legal o dever do cumprimento de uma medida privativa de liberdade como a internação, recebe uma resposta disciplinar ao reconhecimento de seu ato como delito, como conflitante com a lei. Esta resposta é dada como uma norma que o/a mesmo/a tem que cumprir em um espaço específico e, em um tempo da qual ele/ela não sabe quanto será, pois conforme o ECA 121 § 2º, a medida não comporta tempo determinado, cabendo avaliação judicial a cada seis meses.

Ao ingressar na Unidade responsável pela execução da medida sócio-educativa de internação, o/a adolescente vai ter que se dispor a respeitar, além da norma principal imputada pelo Juiz, as regras internas da Unidade. O respeito a estas regras é que vai definir o tempo que ele/ela permanecerá internado/a. Para a Instituição as regras e normas possuem caráter terapêutico e pedagógico. Ou seja, elas mesmo que disciplinadoras possuem uma função educativa para quem as tem que observar. Cabe, porém, escutar os principais sujeitos destas regras, buscando verificar como percebem e vivenciam estas regras e, como vivenciam os processos de aprendizagens tendo como pano de fundo a dimensão normativa.

4.3.1 A Experiência dos sujeitos entrevistados: entre a dor e a sensação de proteção

A experiência da internação marca a vida do/da adolescente. As marcas de tal experiência têm conseqüências na sua vida. São muitos os relatos de jovens que dizem que mesmo tendo o desejo de sair da instituição, possuem medo. Medo por que sabem que, de certa forma, não terão “lá fora” os recursos que possuem na Unidade de Internação. Medo por não saberem quem serão ou o que serão fora da Instituição. Medo de serem reconhecidos permanentemente como “ex-interno da Febem”. Medo por saberem que, infelizmente em muitos casos, fora da vida do crime não serão reconhecidos como ninguém. Como diz Foucault (2004), “libertado o louco se vê agora em pé de igualdade consigo mesmo, o que significa que não pode mais escapar a sua própria verdade, é jogado nela e ela o confisca inteiramente”. Esta verdade é sua própria condição em relação à sociedade. A mesma sociedade que, de certa forma, criou as condições para que ele entrasse em conflito com a lei.

O adolescente na qual o PEMSEIS se refere é uma pessoa que está vivendo todas as experiências de sua fase em um ambiente de privação de liberdade. O próprio processo de ter sido institucionalizado faz com que o adolescente obtenha uma marca, ou uma mancha, que lhe atribui uma identidade em que o mesmo passa a ser visto e acolhido ou não socialmente. A experiência da internação para a maioria dos adolescentes que a vivem é caracterizada como experiência de dor e sofrimento.

Pois aí é que as instituições que dirigem a sociedade metem os pés pelas mãos. Quando 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: “vocês são o lixo da humanidade”. É isso que lhes é dito quando são enviados às instituições “sócio-educativas”, que não merecem o nome que têm – o nome mais parece uma ironia. Sendo lixo, sabendo-se lixo, pensando que é este o juízo que a sociedade faz sobre eles, o que se pode esperar? Que eles se comportem em conformidade com o que eles mesmos e os demais pensam deles: sejam lixo, façam sujeira, vivam como abutres alimentando-se do lixo e da morte. As instituições os condenam à morte simbólica e moral, na medida em que matam seu futuro, eliminando as chances de acolhimento, revalorização, mudança e recomeço. Foi dada a partida no círculo vicioso da violência e da intolerância. O desfecho é previsível, a profecia se cumprirá: reincidência (SOARES, 2005, p. 218).

Mesmo a Instituição tendo que respeitar os princípios de brevidade e melhor interesse do/da adolescente, a experiência de ter sido internado/a, privado/a de liberdade compromete a vida futura de quem a vivenciou.

Embora alguns dos papéis possam ser restabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irreversíveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais. Pode não ser possível recuperar, em fase posterior do ciclo vital, o tempo não empregado no processo educacional ou profissional no namoro, na criação dos filhos. Um aspecto legal dessa perda permanente pode ser encontrado no conceito de “morte civil”: os presos podem enfrentar, não apenas uma perda temporária dos direitos de dispor do dinheiro e assinar cheques, opor-se a processos de divórcio ou adoção, e votar, mas ainda podem ter alguns desses direitos permanentemente negados (GOFFMAN 1974, p. 25).

Ao perguntar aos adolescentes entrevistados como vivenciam a experiência da privação de liberdade as respostas se dividem em duas direções: proteção e sofrimento. Tanto os meninos quanto as meninas apontaram que a experiência de se encontrarem “presos/presas”, conforme expressão suas, é vivenciada em uma tensão entre sensações positivas e dores pela privação.

Eu sinto duas coisas positiva e negativa. A única negativa que eu acho é está privada de liberdade, porque no mais como eu mudei. Eu me vejo mudada. Me vejo melhor, minhas atitudes, minha responsabilidade. Até minha educação tá um pouco melhor, não que eu não tinha tido educação, mas não praticava. A minha humildade, principalmente porque eu sou muito orgulhosa. (LIBERDADE)
Na verdade eu me sinto aqui protegida. Me sinto bem. Quando eu estava na rua eu vivia me envolvendo em um monte de coisa assim, sabe? Se eu tava dormindo eu tava correndo risco de vida. Aqui não. Aqui eu tou bem, trabalhando, estudo, tem tudo aqui adentro. A única coisa que eu não tenho é liberdade. o preço para tudo isso que eu tenho hoje aqui é muito caro, foi minha liberdade. eu queria ter tudo isso e liberdade. tenho saudades de casa, da minha filha, de meus pais, de viver sabe? Quando eu sair daqui eu acho que vou ter liberdade, mas não vou ter as outras coisas. É ninguém pode ter tudo (MANÁ).

O reconhecimento da sensação de proteção se alia a um outro sentimento, o reconhecimento de que estão mais cuidados. O fato de estarem estudando, trabalhando e trem alimentação na hora certa e, ainda, a oportunidade de poderem conversar com os técnicos sobre seus problemas se configura como oportunidade de acesso a coisas que nunca tiveram. Reconhecem eles e elas que ali dentro as oportunidades são mais garantidas. A proteção se dá, ainda, no caso de alguns como uma garantia de estarem vivos. Para os que deixaram rivalidades ou dívidas de tráfico na rua, o fato de estar vivo neste momento representa um ganho, pois sabem que já poderiam ter morrido senão tivessem ali.

Outro elemento que fazem com que se sintam protegidos no momento de privação de liberdade passa por outras questões, a questão da saúde e da estética. Como relatam: “Pra mim um pouco foi bom está aqui. Em alguns momentos porque eu me recuperei da droga. *Eu me recuperei de um monte coisa que eu fazia. Aprendi a dar valor a minha família.* (DIGDINHA). “*Me sinto outra pessoa. Estou mais gordo. Larguei as drogas. Eu fumava cigarro e pedra*” (GORDO).

Tomando esses sentimentos de proteção, cuidado e saúde e boniteza na qual se reconhecem no momento de privação de liberdade a partir das experiências aquelas lhes são oportunizadas desde o campo da educação e outros recursos, pode-se fazer uma reflexão sobre estas experiências como oferecimento do Estado, no momento em que priva estes jovens de liberdade, de políticas públicas buscando garantir seu desenvolvimento. O intrigante é que eles e elas tiveram acesso a estas políticas tendo que pagar um preço muito alto. Não estou aqui justificando que não deveriam ser punidos pelos atos infracionais que cometeram, mas que por paradoxal que pareça, na experiência dos jovens entrevistados, eles não tiveram acesso, de forma mais ampla, a estas políticas antes de terem cometido ato infracional. A experiência do acesso aos recursos sociais que estão tendo neste momento se estabelece em na dinâmica de manutenção de uma política pública encarcerada. A condição de acesso a mesma é a privação da liberdade. São políticas públicas que são garantidas a partir da experiência da condenação. “A condenação do vagabundo é o caminho mais curto entre a impossibilidade de suportar uma situação e a impossibilidade de transformá-la profundamente” (CASTEL, 1998, p. 137).

Ao lado do sentimento de proteção situa-se de forma mais forte o sentimento de dor. Todos os adolescentes entrevistados reconhecem que por mais que tenham adquirido elementos positivos para sua vida no momento em que se encontram privados de liberdade. Ao mesmo tempo reconhecem, eles e elas, que o preço que tiveram que pagar para ter acesso a estas experiências é muito alto. Por mais que vivenciem experiências positivas, a experiência da dor pela privação da liberdade é mais forte. *Bom não é mesmo. Mesmo tendo muitos que dizem que é bom, não é bom não. Não posso sair, não posso nem ir no sol, olha só tou branco que nem um papel. Não posso ver o sol, não posso ver minha família, tá ligado? Mesmo que, tá ligado?*(BOYZÃO).

Sou muito triste. Sinto muitas saudades. Me sinto mal por fazer uma coisa pra uma pessoa que nunca me fez nada. Me sinto muito mal, as vezes eu choro. Fico pensando, ah! Porque que eu fui fazer isso, uma pessoa que não fez nada pra minha família e nem pra mim. Fico bem triste, fico pensando. As vezes eu não demonstro pra ninguém, mas dentro de mim eu sofro, fico bem triste. Me arrependo muito. As vezes eu não tenho sentimento assim pra expressar quando eu falo com as pessoas, que as pessoas falam assim. Tipo eu fui na minha audiência, entendeu? E eu tava contando meu delito, só que com frieza assim, só que lá dentro de mim eu estou arrependida, sabe? só que eu não tenho como mostrar. E aquela cara assim, ah! Tenho que chorar ali, eu não tenho essa cara pra chorar, sabe, ai! Porque lá dentro assim de mim eu me arrependo muito do que eu fiz (DIGDINHA).

A experiência da privação de liberdade é dolorosa, mesmo que haja recursos positivos a disposição. O preço é muito alto. Precisa-se dispor da liberdade, assim como da autonomia pessoal para corresponder a uma heteronomia social e institucional. “o peso da aflição, porque

sinal de reprovação, sinônimo de sofrimento, porque segrega do indivíduo um de seus bens naturais mais valiosos, a plena disposição do exercício da liberdade” (KONZEN, 2005, p. 63).

4.4 Caráter pedagógico da medida sócio-educativa de internação

Se como significado material a medida sócio-educativa tem caráter coercitivo, o seu significado instrumental deverá ter o caráter pedagógico. Deve sua execução ser, também, instrumento para que gere no adolescente autor de ato infracional um resultado positivo ao longo do processo e no fim de sua execução.

O material diz com o SER. O instrumental com o DEVER-SER. O significado material situa-se no âmbito da substância. O significado instrumental situa-se no âmbito da pretensão a ser alcançada. O material corresponde ao estudo que a medida significa para o adolescente enquanto providência decorrente da prática de um ato infracional. O instrumental corresponde ao estudo do que se pretende com a aplicação de uma medida, diz com o estudo da finalidade. Ao se falar em significado material, está a se perquirir da essência do objeto e do resultado produzido pela sua tão-só existência. Ao se falar em sentido instrumental, está a se perguntar sobre a serventia do objeto (KONZEN, 2005, p. 71).

Se a finalidade é pedagógica, cabe pensar a respeito de qual conceito de educação se pauta a instituição para respaldar seus programas pedagógicos. Pensar, ainda, que educação e, como a mesma pode dar conta da formação de sujeitos que se encontram situados em uma condição específica, privados de sua liberdade, e, obrigados ao mesmo tempo a responder a estes programas pedagógicos.

A educação, neste sentido, possui um caráter instrumental de grande importância. As práticas educativas oferecidas são carregadas de intencionalidades diretas. Cabe pensar a eficiência, assim como a eficácia das práticas educativas na vida dos sujeitos a elas destinados. É importante, ainda, refletir acerca da visão antropológica, cultural e social que fundamentam o conceito de educação utilizado no PEMSES e, utilizado pela FASE.

De acordo com o PEMSEIS as ações educativas oferecidas pela FASE nas Unidades de Internação e nas entidades parceiras, devem propiciar aos adolescentes a superação de sua condição de exclusão, bem como a formação de valores positivos de participação na vida social. Neste sentido, sua operacionalização deve, prioritariamente, envolver a família e a comunidade com atividades que respeitem o princípio da não discriminação e não estigmatização.

O Programa entende que “o educar para a vida social visa, na essência, ao alcance de realização pessoal e de participação comunitária, predicados inerentes à cidadania” (PEMSEIS). Assim, imagina-se que a excelência das medidas sócio-educativas se fará presente quando propiciar aos adolescentes oportunidades de deixarem de ser meras vítimas da sociedade injusta em que vivemos para se constituírem em agentes transformadores desta mesma realidade.

Ao denominar os processos pedagógicos de ação sócio-educativa, a Instituição a entende como um “processo de construção coletiva, coordenada pelos adultos, que considera a experiência sócio-cultural dos adolescentes e articula as experiências proporcionadas pelo contexto institucional. Este processo educativo é entendido como sendo comprometido com a inclusão social, tendo como ação principal a transformação individual e coletiva dos adolescentes, chamados pelo documento de protagonistas, assim como da Instituição e da sociedade.

O atendimento é organizado através de atividades terapêuticas e pedagógicas que contemplam o adolescente em suas dimensões motoras, cognitivas, relacionais, afetivas, éticas, simbólicas, estéticas e culturais. [...] O Programa Pedagógico-Terapêutico é desenvolvido a partir do plano individual de atendimento do adolescente e de um conjunto de atividades que se articulam e se complementam (PEMSEIS, 2000, p. 37).

No programa pedagógico do PEMSEIS são estabelecidas várias atividades que buscam dar conta da dimensão pedagógica, buscando assim, dar conta da finalidade da medida sócio-educativa de internação. Após várias leituras dos documentos classificou-se a dimensão pedagógica da medida sócio-educativa de internação, a partir do PEMSEIS, nas seguintes categorias: Escolarização como Inclusão Social; Profissionalização como Cidadania; Cultura como Emancipação. A partir destas três dimensões busquei analisar como a aplicação da medida sócio-educativa de internação supera a dimensão da punição, ampliando-se para a dimensão geradora de um bem ao sujeito infrator tendo como aporte atividades pedagógicas.

4.4.1 A escolarização como inclusão social

A partir da ação sócio-educativa da escolarização, a FASE, através de seu programa sócio-educativo, atribuí à instituição escola a responsabilidade de inclusão social. A Instituição reconhece que a escola é o principal instrumento de para o alcance da reinserção

social dos jovens que vivem a experiência da privação de liberdade. Para dar conta de tal objetivo cada Unidade de Internação uma escola na modalidade de Ciclos ou Etapa, buscando assim, garantir o acesso dos internos à prática escolar.

É importante a indagação de como a escola, principalmente nesse caso específico, pode se constituir como instrumento metodológico de inclusão, pensando, principalmente, sobre os recursos e ações que esta escola inserida em um ambiente de privação de liberdade, dispõe e utiliza para que os adolescentes cumpridores da medida possam estar incluídos socialmente.

É possível pensar também o contrário, ou seja, como esta escola, a partir de seu contexto específico, de seus métodos e de sua estrutura pode ser, quem sabe, instrumento de exclusão social? A tensão in-exclusão social não está suspensa na prática pedagógica em uma instituição como a FASE, sendo ela uma instituição de privação de liberdade. Neste sentido, verifica-se esta questão como tensão e não como antagonismo, buscando verificar em que níveis se dão processos de inclusão e exclusão social, aqui especificamente através da ação de escolarização.

De forma muito diferente, a problemática do conhecimento, fortemente influenciada pelo trabalho de Michel Foucault, coloca ênfase nos sistemas racionais que estão incorporados na política e nas reformas. A inclusão social e a exclusão são concebidas como um único conceito inseparáveis uma da outra: a “exclusão [...] é permanentemente comparada com um cenário de algo que está incluído” (ibid). O objetivo é o de estudar “as distinções, diferenciações e divisões que disciplinam e produzem os princípios que qualificam e desqualificam indivíduos (e grupos) para a ação e participação” (ibid). aqui, o que está em jogo é fabricação de identidades e a forma como os sistemas racionais produzem subjectividade (STOER, 2004, p. 27)

Para o PEMSEIS a “escola precisará estar preparada para a absorção imediata do novo aluno no grupo de aprendizagem escolar, para testes que confirmem ou identifiquem adequadamente sua etapa de escolarização. A Instituição, através de seu Programa reconhece que “as escolas que atendem adolescentes em conflito com a lei precisam ser especiais, não para mais um estigma, mas para considerar todas as peculiaridades que esta passagem pelo sistema impõe”.

Se a própria escola, em algum momento, foi excludente na vida destes jovens, até mesmo por incompreensão da sua realidade e por inadequação de sua metodologia, neste momento, em que o cumprimento da medida sócio-educativa oferece a oportunidade de inclusão social, é extremamente importante que a escola, por sua estrutura, metodologia e ação docente qualificada, possa garantir uma educação cidadã que possibilite a construção de habilidades e instrumental de inclusão social (PEMSEIS, 2002, p. 50).

Tal concepção, segundo o Programa,

exige dos professores envolvidos no processo sócio-educativo uma visão amplificada das falas sobre a adolescência, associando aos fatores naturais desta fase de desenvolvimento aspectos sociais intervenientes e a conduta transgressora, que atua cada instante como testemunho de conflitos e paradoxos interiores (PEMSEIS, 2002, p. 50).

Todos os entrevistados tiveram experiências de escolarização anteriormente à internação. Porém, esta experiência se deu de forma diferente para cada um deles e delas. Notei que as meninas estavam mais avançadas nos estudos que os meninos e que a experiência delas se deu em um tempo maior que o deles.

Eu estudava no Mário Quintana em Santa Maria. Lá era mais estruturada do que aqui. Era bem no centro de Santa Maria, em frente a Câmara dos Vereadores. Era bem movimentada, tinham pessoas de vários níveis da sociedade. Antes de eu entrar aqui estudei até a sétima série (LIBERDADE).

Eu estudava. Eu tava no primeiro ano e parei na metade. Agora eu estou no segundo. Ah era boa eu tinha tudo, tinha acesso à internet. Tinha vários cursos. Tinha passeios. Tinha jogos também. Agente saía para jogar em outra cidade (MANÁ).

Sim eu estudava. Lá eu estudei até a sétima série, agora estou na oitava. A escola lá era normal assim como todas. Agente saía, tinha recreio. Era uma boa escola. Eu gostava de ir na escola (DIGDINHA).

Quando eu entrei eu não estava estudando.. Tinha parado na sexta série. Eu não sentia vontade de ir para o colégio. Mas a escola era bem era legal (SEM NOME).

As entrevistadas revelam que suas experiências escolares foram positivas. Com exceção de uma, todas estavam estudando no momento em que receberam a sentença da medida sócio-educativa de internação. Revelam que as escolas nas quais passaram eram boas. Porém, um dado aparece quando se equipara a idade delas com as séries em que estavam matriculadas. Apesar de estarem estudando, no caso três delas, nota-se um certo atraso nos estudos. Algumas comentaram que vivenciaram experiências de reprovação e, até de evasão em um dado momento de suas vidas. Quando estabelecem uma diferença entre a escola que estudaram antes e a atual, na Unidade de Internação, do ponto de vista da estrutura não diferem muito. Mas reclamam da falta de dois componentes “*acho que falta inglês e informática, afinal de contas é disso que vamos precisar lá fora*” (LIBERDADE). Exigem assim, que a escola seja mais instrumental.

A experiência escolar dos meninos é mais limitada. Eles apontam mais experiência de evasão e repetência. Se para elas a experiência da escola era uma coisa agradável, para eles não é a mesma coisa.

Na rua eu estudei até ali pela quarta série. Eu tinha uns dez anos aí rodei na quarta série. Eu não tenho lembranças certas das séries. Daí eu comecei a andar com a gurizada na esquina, meus irmãos eram mais velho de mim. Eu nunca fui de conversar, sabe, muito com a família. Comecei a andar armado, comecei a fumar junto com a gurizada, aí parei de estudar, gazeava muito a aula. Chegava ter vinte falta no mês. O diretor sempre queria incentivar, chamava pai, chamava mãe, mas

me dava uma punição. O pinta já ficava vinte dias sem ir, ganhava uma suspensão e daí ia ficar mais tempo sem aula (BOYZÃO).

Antes eu estudava, mas eu tinha parado. Estudei uns dois meses e parei. Eu estava na oitava série. A escola até que era boa, mas eu não me interessei mais ai parei. Eu não gostava de ir para escola não. Jogar bola era legal, mas as aulas não dava pra querer (SID)..

Eu estudei até na quarta série. Quando eu cometi o ato infracional eu não tava estudando. Naquela época eu tava era fumando. Daí parei de estudar (GORDO).

Antes de vim pra cá eu estudei até a terceira série. Eu tava que tava ia não ia na escola. Eu ainda continuo na terceira, já faz um tempão, né? (PIU-PIU).

Na experiência escolar destes garotos é comum a desmotivação. Todos em algum momento pararam. Não necessariamente uma vinculação direta, mas a execução de delitos se acentua no momento que deixam a escola. Para eles a escola não é interessante, como diz um deles “aula não dá pra querer”. Observei que em um dos casos mais específico dá a impressão de que a escola não o queria lá. No caso do Boyzão, o rapaz que faltava muito, mas que recebia como punição suspensão das aulas, chama atenção ao fato de que os mecanismos de disciplina era o reforço de sua ausência em sala de aula. O comprometimento deles, com exceção do Sid, é maior com as drogas. Eles conseguiam, mas com muita dificuldade localizar as séries em que pararam e, mais ainda possuem dificuldade de entender em que momento escolar em que se encontram.

As causas apontadas para justificarem a evasão e as faltas demonstram que a escola sozinha tem poucas possibilidades de fixá-los. Só um trabalho integrado que enfrente ao mesmo tempo os problemas de sobrevivência e a necessidade de estabelecimento de laços permanentes com adultos, bem como a conquista de condições mínimas de habitação, poderá levá-los a uma maior estabilidade. A vinculação ao saber escolar parece não ter força suficiente para estabilizá-los (CRAYDI, 1998, p. 51).

Através do PEMSEIS, a FASE fundamenta a ação educativa, principalmente a escolarização, a partir dos seguintes autores: Paulo Freire, Makarenko e Vygotsky. De Freire, resgatam o princípio de uma prática pedagógica fundamentada na realidade. Em Vygotsky, a referência da linguagem como instrumento de inserção social e, em Makarenko, a visão de que o indivíduo deva ser resgatado enquanto cidadão de um processo histórico que ressignifica o processo coletivo.

Esta base teórica referenda as diretrizes da ação pedagógica que precisam ser construídas interdisciplinarmente, a partir das práticas de ensino na escola, das atividades terapêuticas, no atendimento individual, nas oficinas culturais de lazer e esporte, nos grupos de espiritualidade, nas oficinas de trabalho educativo. Enfim, o processo pedagógico compreende vários processos de aprendizagem, em que a escolarização se manifesta de forma a gerar espaços de integração do conhecimento construídos nas diversas instâncias de relações institucionais.

Para tanto, a Escola, geradora de transformação, precisa ser ágil na escuta das realidades, renovadora na proposta metodológica, eficiente na progressão dos níveis ou etapas de aprendizagem, referência de limites e valores, articuladora dos mecanismos integradores dos diversos agentes do processo (PEMSEIS, 2002, p. 52).

Se a experiência da escolarização é buscada como instrumento de inclusão social para os adolescentes cumpridores da medida sócio-educativa de internação, cabe problematizar a escola como sendo esta instituição capaz de realizar tamanho objetivo. Do ponto de vista histórico, na Idade Média já apresentava experiências de escolarização, principalmente ligadas ao clero. Porém, o modelo e concepção de escola que se tem hoje possui sua gênese, de forma mais forte, na modernidade. Juntamente com o estado a escola nasce como sendo a instituição, que por excelência, deveria formar o novo homem para a nova sociedade que estava sendo pensada.

Como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separa-las da sociedade dos adultos (ARIES, 1981, p. 107).

Na Idade Média a experiência escolar se dava em ambientes pequenos e onde não havia separação dos alunos por idades ou por níveis de aprendizagem. Na modernidade esta experiência toma proporções maiores. A escola passa a ser uma instituição complexa, seu enfoque já não é mais o ensino, mas principalmente, vigilância e como diz Áries “enquadramento da juventude”. É uma instituição que passa a assumir uma função social de moralidade e moralização dos costumes e dos corpos.

Não dá pra deixar de reconhecer que esta mudança representou, de certa forma, um avanço primeiro quando do reconhecimento da infância e das categorias infantis. A separação de adultos e crianças, a criação das classes escolares revela uma conscientização das particularidades inerentes à infância e a juventude.

A infância foi prolongada além dos anos em que o garotinho ainda andava com auxílio de “guias” ou falava seu “jargão”, quando uma etapa intermediária, antes rara e daí em diante cada vez mais comum, foi introduzida entre a época da túnica com gola e a época do adulto reconhecido: a etapa da escola, do colégio. As classes de idade em nossa sociedade se organizaram em torno de instituições. Assim, a adolescência, mal percebida durante o Ancien Regime, se distinguiu do século XIX e já no fim do século XVIII através da conscrição, e mais tarde, do serviço militar. O *écolier* – o escolar – e esta palavra até o século XIX foi sinônimo de estudante, sendo ambas empregadas indiferentemente: a palavra colegial não existia – o *écolier* do século XVI ao XVIII estava para uma infância longa assim como o *conscrito* dos séculos XIX e XX está para a adolescência (ÁRIES, 1988, p. 123).

Essa mudança não foi automática. Foi através de vários processos que a escola foi se constituindo. Cabe lembrar que o acesso à escola, nesta época ainda não era um direito de todos. Porém, do ponto de vista da educação a modernidade opera uma revolução no sentido da educação e da pedagogia. Formação humana passa a ser pautada por novos itinerários,

valores e modelos. A educação passa a ter caráter laico e racional, mais especulativa e menos contemplativa.

Deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da Modernidade, faz dela um processo dramático e inconcluso, dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e portanto problemático e aberto (CAMBI, 1999, p. 200).

Juntamente com a família, à escola é estabelecida uma função social voltada principalmente para a infância e a juventude. Esta função social se dá por processo de disciplinamento, principalmente do corpo, transmissão de conhecimentos e preparação do jovem para o mundo do trabalho. Neste sentido, a escola é instrumento de reprodução social. Nela deve ser forjado o novo sujeito, assim como a compreensão e relações de poder. Se a Modernidade vive numa ambigüidade ou antinomia, a escola como instrumento formativo desta época vive, por sua vez, a mesma ambigüidade. Se por um lado ela representa um espaço de emancipação da humanidade, em Gramsci, principalmente das classes populares; ela representa também ao indivíduo a conformação com essa sociedade que ora se estabelece.

Com isso, quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da modernidade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna. E nisso, certamente, ela não está sozinha. À espera daqueles sobre os quais ela não produziu os efeitos desejados – seja porque resistiram a ela, seja porque ela não foi eficiente, seja porque nem mesmo a ela chegaram -, estão o manicômio, a prisão, o quartel (VEIGA NETO, 2003, p. 104-105).

Trazendo a reflexão para este estudo, é importante refletir sobre a função social da escola contemporaneamente, assim como seus limites e suas possibilidades para a concretização de um projeto de inclusão social de adolescentes que cometeram ato infracional e, que por decorrência deste ato, cumprem medida privativa de liberdade. Neste sentido, é importante ter cautela ao empregar à escola uma responsabilidade que, talvez, ela não esteja estruturada em termos de recursos técnicos ou de fundamentação antropológica e pedagógica clara. Salienta-se que quando se entra em contato com os internos e os próprios dados da FASE aponta, de que os mesmos já tiveram experiências escolares.

As experiências escolares geralmente foram frustrantes. A escola é reconhecida como sendo um lugar “chato” e distante da vida deles. Reprovação, evasão e desligamentos são experiências que muitos desses meninos e meninas vivenciaram e, alguns, muitas vezes. Se na vida pregressa a escola já foi uma experiência negativa, em alguns casos de exclusão, como pode ela agora, neste momento em que este(a) mesmo(a) adolescente se encontra privado de sua liberdade, ser instrumento para que através dela ele seja incluído(a) socialmente?

Ao adolescente infrator que se encontra cumprindo a medida sócio-educativa de internação a educação passa a ter não só o caráter de aquisição de conhecimentos, mas como condição de que o mesmo a utilize como instrumento de transformação de sua própria vida. A contenção para ele imposta deve ser reconhecida não como um mal em si, porém como uma oportunidade que a sociedade está lhe oferecendo para ser um sujeito “melhor”, “normal”, “ressocializado”. Resta pensar os efeitos da relação privação de liberdade e educação não somente a partir da instituição, mas, principalmente, a partir do lugar do próprio adolescente.

Cabe pensar que escola poderá dar conta de um projeto de inclusão social desses sujeitos, pensando, ao mesmo tempo, se essa inclusão social é possível através da escola. Nesse sentido gostaria de retomar a reflexão sobre a dialética inclusão/exclusão. A Instituição, através do PEMSEIS, ao afirmar que através da ação sócio-educativa da escolarização os adolescentes em conflito com a lei, internos, terão a possibilidade de inclusão social afirma que os mesmos estão excluídos socialmente. Talvez seja interessante não se pensar nesta perspectiva, mas tentar compreender de que forma os mesmos se encontram incluídos socialmente.

É importante buscar a compreensão tendo presente a tensão in-exclusão social. levando em conta esta tensão que deva ser possível pensar práticas educativas, principalmente escolarização, tendo em vista sujeitos que por entrarem em conflito com a lei cumprem medida privativa de liberdade. Sujeitos que, na sua maioria, são incluídos socialmente à margem. Nesse sentido, o primeiro exercício que a escola deva realizar com estes educandos, é fazê-los entender criticamente a condição social a qual estão inseridos, assim como as condições que os levaram e os fazem entrar em conflito com a lei, pondo em ponto de crise estas situações.

Esse exercício de olhar crítico para sua condição pessoal e social pode permitir que os mesmos reconheçam os graus de exclusão da qual fazem parte, assim como reconhecer as formas nas quais são incluídos nesta mesma sociedade que os marginaliza. Um processo de educação voltado a sujeitos que enveredaram, tão precocemente, no caminho da criminalidade

e cumprem pena reparadora de seus atos, não pode abrir mão do reconhecimento de seus saberes. Respeitar esses saberes se torna condição fundamental para a constituição de um processo educativo que intenta emancipação dos educandos. Para tanto, faz-se necessário deixar que eles falem. Deixar que possam dizer suas palavras (FIORI, 1987). É na escuta atenta de suas histórias de vida que se pode identificar os saberes apreendidos a partir de suas vivências.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 33).

Do reconhecimento e respeito desses saberes deverá surgir a problematização dos mesmos. Aqui o papel do educador é de suma importância. A ele cabe a sensibilidade e a capacidade de interagir com os adolescentes, seus saberes prévios e, ainda com os saberes que devam ser adquiridos nos processos educativos. Fazer que ponham sua condição social, assim como as condições em que se encontram no interior de uma instituição privativa de liberdade, levando em conta as questões de cunho pessoal, mas sem esquecer que suas ações são realizadas dentro de uma sociedade, verificando as influências que essa própria sociedade tem em seu ato infracional.

As práticas oferecidas devem levar em conta a condição de sujeitos de sua própria transformação. Levando em conta que são pessoas em fase de desenvolvimento. São eles que podem melhor entender e falar de sua condição, enquanto ser humano, vivendo em uma situação específica. É preciso, ainda, entender os mecanismos que influenciam para que suas ações conflituem com as normas estabelecidas, assim como entender os mecanismos pedagógicos que possam auxiliar na saída da condição que se encontram.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

Além de reconhecer os mecanismos sociais que produzem os adolescentes infratores, a Instituição, aqui no caso a FASE, deverá reconhecer os próprios mecanismos sociais que a faz necessária, reconhecendo a condição e função da escola como um de seus instrumentos pedagógicos. É importante ter em mente os limites da escola enquanto instituição, principalmente essa que se encontra no interior de uma entidade de privação de liberdade, possa dar conta de uma ação pedagógica que possibilite a transformação social de sujeitos que vivem na marginalidade. O Próprio Programa reconhece estes limites. Mesmo que a intenção seja a de transformação pessoal, a escola, sozinha, não tem condições de fazer a transformação social. Além de transformar o sujeito do ponto de vista individual, é preciso uma transformação das condições sociais que o constitui como infrator.

Ressalva-se, mais uma vez, que a escola já é uma experiência vivenciada pelos adolescentes. Porém, parece que ela não deu conta de suas demandas. Porém, não nega-se que a escola não deixa de ser um instrumento significativo de aquisição de conhecimentos, assim como de formação e promoção humana. Pensa-se sim, que ela sozinha não dá conta. Fazem-se necessários outros instrumentos pedagógicos e ações educativas interdisciplinares. A FASE, a partir do PEMSEIS, reconhece esta realidade quando prevê além da escolarização outras ações educativas de cunho profissional e cultural.

4.4.2 A profissionalização como cidadania

Avançando na compreensão de ação sócio-educativa, para além da escola, a FASE, através do Programa Estadual de Medidas Sócio-Educativa Internação e Semiliberdade prevê a realização de atividades de profissionalização, com ênfase no trabalho educativo. A profissionalização enquanto eixo de uma proposta de atendimento a adolescentes deve ter por base a oportunidade de acesso à formação e à informação, bem como a construção de uma cultura laborativa que tenha como eixo norteador a cidadania. O fundamento justificador que sustenta a possibilidade destas atividades pelos adolescentes que cumprem a medida de internação é que seja o aprendizado de uma profissão, mas voltada para a formação cidadã dos mesmos.

Desta forma, deve estar fundamentada no trabalho educativo, que conforme a definição do ECA, em seu artigo 68 – parágrafos 1º e 2º - é “a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do

educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” e no qual “a remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfiguram o caráter educativo”. Tal definição nos demonstra que o trabalho educativo não é um trabalho qualquer. Trata-se de um tipo específico de relação laboral que, sem excluir a possibilidade de produção de bens ou serviços. Subordina essa dimensão ao imperativo do caráter formativo da atividade, reconhecendo como sua finalidade principal o desenvolvimento pessoal e social do adolescente (PEMSEIS, 2002, p. 55).

Pensar a dimensão do trabalho como instrumento de formação cidadã para adolescentes que se encontram privados de liberdade, é pensar primeiramente o contexto e o espaço onde essa formação se dá, em uma entidade continente, privativa de liberdade. É pensar a prática do trabalho no ambiente do encarceramento. Cabe pensar como o próprio sujeito acolhe esta proposta de ação educativa, levando em conta condição que se encontra. Não será para ele/ela o trabalho percebido como parte da pena a qual está sendo imposto? Não tem ele, em sua percepção, o caráter de humilhação e castigo? Ou estas experiências de trabalhos por eles vivenciadas servem como instrumentos para sua ressocialização e do reconhecimento da sociedade de que é cidadão? Respostas estas que são os próprios adolescentes que detêm.

O importante é não deixar de reconhecer que o trabalho, pelo menos em nossa sociedade, possui o caráter de situar as pessoas socialmente. Para muitos o fato de não estar trabalhando é não ser reconhecido como cidadão. Por outro lado, é importante a atenção para não deixar de perceber, ao mesmo tempo, que pelo trabalho – dependendo de suas formas – a situação em que determinadas pessoas são situadas são sempre à margem.

A dimensão do trabalho é constitutiva do ser humano. A partir do desenvolvimento da técnica o ser humano transforma o meio em que vive utilizando-se dos recursos que a natureza oferece, assim como intervindo na mesma buscando proteger-se e superar as intempéries e limites que a própria natureza lhe impõe. Esta intervenção não só cria melhores condições de vida, mas cria uma verdadeira cultura que a partir, também, do trabalho faz o ser humano diferente dos outros seres vivos. Segundo a Enciclopédia Filosófica, “o trabalho é toda atividade material e espiritual que procura um resultado útil”. “Mais precisamente podemos dizer que o trabalho é uma atividade cansativa com a intenção de modificar as coisas mediante o uso do corpo e de instrumentos” (MONDIN, 1980, p. 195).

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.

O trabalho é atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência está não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo

artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destina a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade (ARENDR, 2003, p. 15).

No PEMSEIS¹⁵ o conceito de trabalho educativo fundamenta-se a partir do documento Trabalho Educativo do Adolescente: Fundamentos e Conceitos, do Ministério do Trabalho que define o trabalho educativo a partir de três eixos específicos: educação, trabalho e geração de renda, “de modo a garantir ao adolescente, paralelamente ao exercício da atividade produtiva, a obtenção da escolaridade mínima obrigatória e o acesso a alternativas de prosseguimento de estudos acadêmicos e/ou profissionalizantes”(PEMSEIS, 2002, p. 56).

Com base nos referenciais e dados acima, é fundamental que se defina uma proposta unificada com concepção de trabalho educativo, que busque contribuir para a construção de um projeto de vida, que faça uma aproximação ao mundo do trabalho, com suas leis, lógicas e contradições, que tenha como ferramenta a aprendizagem específica de determinada técnica, mas que também priorize a aprendizagem de conhecimentos básicos que permitam elevar os níveis de participação dos adolescentes, onde a ação pedagógica se constitua na perspectiva da inclusão social a partir da construção da cidadania (PEMSEIS, 2002, p. 58).

A relação educação profissional e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil não surgiu com o ECA, mas se insere na própria história da institucionalização. O sonho de que seus filhos fossem “alguém na vida” foi um dos grandes motivos que motivaram as famílias pobres a levarem seus filhos, principalmente os meninos, a serem internos nas várias instituições que existiam. Como lembram Rizzini e Rizzini, a relação internação e trabalho é histórica e, serviu como ideologia para justificar as práticas de institucionalização de crianças pobres.

Os dados relativos à internação de desvalidos são exíguos; o interesse investigativo repousava quase totalmente nos tidos por delinquentes, o que pode gerar distorções na qualificação da população internada. Os delinquentes eram apreendidos, contra a sua vontade; os desvalidos, em boa parte, eram internados por solicitação da família, e até por iniciativa própria. A maior parte dos 348 delinquentes, avaliada nos anos 1937-38, era formada por meninos brancos (cerca de 40%) e empregados no comércio (cerca de 20%). Somente 8% não tinham profissão, 18% eram “pardos” e 12%, “pretos”, mas em praticamente 30 % dos casos não se conhecia a cor (MELLO, op.cit., p.29). Impossível entender essa composição ao universo dos internados; pode-se supor que muitos aprendidos alegassem trabalhar em função do valor do trabalho como garantidor de cidadania para os pobres, mas há indícios de que o envio do menor trabalhador à delegacia de menores serviu como castigo para o suspeito de delito e exemplo para os outros companheiros de trabalho. Suspeitos de ter roubado a patroa e de ter colocado pó de vidro na sopa do patrão são dois exemplos de casos de crianças trabalhadoras que ajudaram a compor as estatísticas no início da década de 1940 (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 32).

¹⁵ É importante ressaltar que o PEMSEIS fundamenta-se ainda na legislação sobre direitos do trabalhador para prescrever questões relativas ao trabalho educativo de adolescentes internos. Os princípios e normativas do Consolidação da Leis Trabalhistas e das normativas internacionais sobre trabalho de adolescentes são ratificadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Capítulo V, artigos 60 a 69.

A FASE, através do PEMSEIS, buscando ampliar a noção do trabalho não como instrumento de punição, prescreve que as atividades de trabalho deverão envolver todos os adolescentes. Estas atividades, segundo o documento, deverão propiciar crescimento no processo de socialização e organização, assim como garantir que sejam espaços de demonstração de potencialidades internas.

No cotidiano das atividades é preciso prever a articulação de conhecimentos básicos e específicos, a priorização de conteúdos e vivências adequados à faixa etária que enfoquem o exercício da iniciativa positiva, da participação e da responsabilização (comprometimento) consigo e com os outros. Deverá ser priorizado o fortalecimento do processo de participação do adolescente e incentivo à autonomia, com incidência no planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas, bem como da apropriação dos resultados (produto do seu trabalho) (PEMSEIS, 2002, p 59).

Para o PEMSEIS, a profissionalização, do ponto de vista teórico, é uma ação educativa comprometida com a emancipação dos adolescentes internos. Cabe pensar as razões que fazem do trabalho uma ação emancipadora, com vistas à cidadania. Nesse estudo cabe pensar, principalmente, como o trabalho numa perspectiva educativa, inserido em um ambiente de aprisionamento pode, neste contexto, ser garantido de que o sujeito a ele obrigado sintá-se e reconheça-se como cidadão participante e emancipado.

Ampliando a discussão quanto à tensão inclusão e exclusão social, assim como na escola, esta tensão é observada na dimensão do trabalho. Se por um lado o trabalho confere um certo grau de dignidade à pessoa, por outro lado, pode ser ele, dependendo do tipo e forma de trabalho que essa mesma pessoa realiza, estigmatizador. Se por um lado ele confere uma identidade reconhecida “alguém na vida”, pode por uma certa insignificância atribuída, conferir uma identidade de “ninguém”.

Se existe um lugar decididamente identificado pelo público como fonte de exclusão social é o do trabalho. Certamente que este facto se relaciona com formas mais freqüentes e novas de desemprego que ganharam terreno nos últimos trinta anos. O trabalho foi o lugar privilegiado de discussão para as pessoas que se identificaram com o projecto da modernidade, tanto para os que promoveram o trabalho como forma de acumulação de riqueza (conhecidos historicamente como “burguesia”, como para aqueles que foram mobilizados para este processo e que sofreram a maior carga de suas conseqüências negativas (as classes trabalhadoras). Ser incluído neste processo significa ser incorporado no processo de trabalho e numa relação salarial. O exercício da própria cidadania tornou-se dependente do facto de se ter um trabalho e ser excluído, significou, em larga medida, não ter lugar no processo de trabalho) (STOER, 2004, p. 59).

A experiência dos sujeitos entrevistados em relação ao trabalho educativo é bastante diversificada. Há uma diferença muito grande em relação ao grupo feminino e ao grupo masculino. Tal diferença deixa transparecer que mesmo a Instituição tendo um Programa que busca a padronização e uniformização dos atendimentos, o oferecimento de oportunidade de

formação profissional diferencia-se de acordo com os recursos, localização, parecias que cada Unidade de Internação dispõe. No caso do grupo feminino, todas estão realizando algum tipo de trabalho educativo, diferentemente do grupo masculino, onde nenhum deles desenvolve atividades de formação profissional ou trabalho educativo.

Perguntando aos adolescentes sobre suas experiências anteriores em relação ao trabalho, verifiquei que nenhum deles ou delas realizavam algum tipo de trabalho reconhecido como formal, assim como, nenhum participou de algum curso profissionalizante em suas vidas.

Antes de eu vim pra cá eu trabalhava em casa, ajudava a minha mãe nessas coisas de casa” (LIBERDADE).

Meu trabalho era o tráfico. Eu vendia drogas para o meu marido (MANÁ).

Eu não trabalhava não. Meu trabalho mesmo era a minha atividade. Se eu tivesse que sair de madrugada para roubar eu ia. Mas tinha que ser coisa grande. Ganhei muito dinheiro com esse trabalho, mas não fiz nada” (DIGDINHA).

Não, eu não trabalhava. Só as coisas da casa (SEM NOME).

As experiências das adolescentes situam-se entre as atividades domésticas e as atividades ligadas ao ato infracional. Mesmo elas todas tendo que desempenhar atividades domésticas em suas casas, não reconhecem as mesmas como sendo trabalho. Situam essas atividades como sendo atividades próprias de mulheres e que já fazem parte da própria condição feminina. *“É lavar roupa em casa, limpeza, arrumação, cozinhar não dá para considerar trabalho, pois agente não ganha nada por isso”* (SEM NOME). Por outro lado, reconhecem as atividades ligadas ao tráfico de drogas e a roubos e furtos como sendo atividades de trabalho. Essas atividades mesmo sendo reconhecidas socialmente e judicialmente como criminais, são por elas reconhecidas como trabalho. Trabalho que mantém seu próprio sustento. *“Era das drogas que eu conseguia me manter. Comprava minhas roupas, minhas vaidades, até a comida par dentro de casa”* (MANÁ).

No caso do grupo masculino as experiência progressas de trabalho ou formação profissional, se assemelha em parte com a experiência do grupo feminino, ou seja, assim como elas, eles não tiveram nenhum tipo de formação profissional ou desenvolveram trabalho que seja reconhecido como formal. Porém, no caso deles a experiência de atividades domésticas não apareceu como sendo atividades desenvolvidas e, nem reconhecidas como trabalho. Se para elas o espaço doméstico era o espaço de presença mais forte, mesmo desenvolvendo atividades “fora”, para eles a rua era o espaço de maior vivência *“eu só vinha para casa para dormir e, quando ia”* (GORDO). Não há, no caso deles experiência de atividades domésticas, principalmente pelo reconhecimento, para eles, de que tais atividades

são genuinamente femininas “*não, em casa eu não fazia nada. Essas coisas de lavar, passar e cozinhar são coisas de mulher. Eu ficava mais tempo na rua, vendendo meus bagulhos*” (BOYZÃO).

Meu trabalho mesmo era o tráfico, mas com o tempo que eu fiquei um tempo com meu coroa, uns três ou quatro meses, depois saia fora. Mas o tempo que eu tava com ele, morando com ele, na baia dele, trabalhava junto. Ele tem uma madeireira, ele é mestre-de-obra, eu trabalhava junto ali nas obras ia buscar os pião, largava na construção. Ele pega umas obras mais. E pedreiro, pião s encontra mais é na vila e lá eu ia buscar eles e tu já sabe né. Mas quando eu trabalhava na madeireira era só para manter uma aparência e conseguir uma grana limpa pra comprar meus produtos (BOYZÃO)

Eu não trabalhava não. Mas eu nunca me envolvi com drogas. Meu problema era vagabundagem eu andava com uma turma que não queria estudar, trabalhar nem nada (SID)

Meu trabalho era roubar para comprar minhas pedras. Eu trabalhava no roubo só para manter meu vício. O Patrão nem queria que eu vendesse, pois eu ia consumir tudo. Ai eu tinha que trabalhar em outra coisa, no roubo mesmo (Gordo).

Eu nunca trabalhei, ninguém me dava trabalho porque diziam que eu era louco. Ai eu pegava coisas dos outros pra comprar minha maconha. Meu trabalho era esse (PIU-PIU).

Para eles e elas o trabalho, mesmo que sendo marginalizado, possui uma função instrumental. Ele é o meio pelo qual conseguiram ter acesso as coisas de que precisam. O dinheiro é tido como o fruto dos esforços e, que garantirá que consigam suas coisas, principalmente a droga da qual são dependentes. Há nessa concepção do trabalho uma relação com a questão do consumo. O trabalho para eles e para elas, em um primeiro momento é um meio pelo qual possam adquirirem recursos financeiros para a sua subsistência. O fato de reconhecerem as atividades de roubo e tráfico de drogas como trabalho, não os fazem reconhecer esta atividade como sendo digna: “*é um trabalho sujo, criminoso, te faz ser bandida*”(LIBERDADE).

Como já foi salientado, há diferenças entre as duas Unidades de Internação quanto as oportunidades de trabalho educativo oferecidas aos internos e internas por parte da Instituição. No Centro de Atendimento Sócio Educativo Feminino (CASEF), a principal atividade desenvolvida pelas internas é na lavanderia. A Unidade de Internação mantêm uma lavanderia que atende além do CASEF outras Unidades de Internação, assim como tem funcionários e pessoas de fora como clientela. Neste espaço de trabalho são destinadas, principalmente as internas que possuem medida em regime de Internação Sem Possibilidade de Internação (ISPAE). das quatro entrevistadas, três delas (Maná, Liberdade e Sem Nome) trabalham na lavanderia e, somente Digdinha trabalha fora. Ela desenvolve seu trabalho na Sede Administrativa da FASE como Auxiliar de Escritório no Departamento Jurídico. Cada uma delas recebe R\$ 208,00 (duzentos e oito reais) mensalmente como ajuda de custo.

Os sentimentos em relação ao trabalho divergem, principalmente nas que trabalham na lavanderia. Por um lado gostam do trabalho, pois através dele conseguem algum dinheiro para sua manutenção. Há o reconhecimento de que pela primeira vez desenvolvem um trabalho digno. O trabalho na lavanderia é reconhecido como um trabalho limpo em relação aos trabalhos que antes desenvolviam. Porém, por outro lado reconhecem que este trabalho é de certa forma humilhante, pois elas têm que lavar todas as roupas e a maioria roupas de homens. Fato este que as constroem muito.

Aqui dentro até que é bom esse trabalho. Agente se interte, não fica parada. Mas fora eu não quero trabalhar nisso não. Mas é sofrido. Pelo pouco que agente ganha ter que lavar as roupas que agente lava. Vem cada coisa. (SEM NOME).
 Eu até gosto. Eu já tinha trabalhado antes em lavanderia quando eu peguei uma PSC¹⁶. Era em um hospital de Santa Maria. Agora o fato de ter que lavara roupa de todo mundo é nojento (LIBERDADE)
 É legal pelo dinheiro. Mas eu não gosto nenhum pouco. As máquinas são muito grande, as roupas pesadas. Não gosto. E ainda ter que lavar roupas dos outros, dos guris. Se fosse só aqui da casa até que seria bom. Vem de tudo: cueca suja, roupa cheia de sujeira, até lixo vem junto (MANÁ).

Para elas o trabalho na lavanderia constitui-se como um meio de aquisição de alguma renda. Renda esta que lhes possibilita a aquisição de produtos pessoais, assim como mandar para a casa dos pais, principalmente para as que têm filhos. Por outro lado é uma oportunidade de se manterem ocupadas “a gente se interte”. Essa função do trabalho como possibilidade de ocupação do interno tem também a função de mecanismos de disciplinamento. Mantê-las ocupadas se constitui como um instrumento que serve para evitar uma ociosidade perigosa. Para a Instituição o trabalho, neste sentido, serve como não só possibilidade de que o/a interna tenha uma possibilidade de geração de renda, mas mantenha-se ocupados em uma atividade que exige do corpo uma mecânica que produza esforços capaz de cansa-los fisicamente. O trabalho sendo, de certa forma degradante pela insalubridade que confere, pode servir como extensão da pena obtida.

O trabalho penal deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado, irrefletido em uma peça que desempenha seu papel com perfeita regularidade. A prisão não é uma oficina; ela é, ela tem que ser em si mesma uma máquina de que os detentos-operários são ao mesmo tempo engrenagens e os produtos; ela os ocupa e *continuamente, mesmo se fora com o único objetivo de preencher seus momentos. Quando o corpo se agita, quando o espírito se aplica a um objeto determinado, as idéias oportunas se afastam, a calma renasce na alma*¹⁷. Se no fim das contas, o trabalho da prisão tem efeito econômico, é produzindo indivíduos mecanizados segundo as normas gerais de uma sociedade industrial (FOUCAULT, 1987, p. 203-204).

¹⁶ Medida Sócio-Educativa de Prestação de Serviço à Comunidade.

¹⁷ Aqui Foucault (1821, p. 80) faz referencia a E. Danjou. Dês prisons.

Para os internos do Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Novo Hamburgo (CASE NH), a principal atividade trabalho educativo está na parceria que a Instituição firmou junto a empresa calçadista Marisol. Porém, somente 12 jovens foram destinados para a empresa. Outro trabalho que desenvolvem é a manutenção dos jardins e horta. Dos quatro entrevistados nenhum está desenvolvendo ou desenvolveu atividades de trabalho educativo. A falta dessas atividades fazem com que eles tenham um tempo mais ocioso. Ocioso, como já foi dito, com mais tempo para permanecer no dormitório. As poucas atividades que eles tinham foram cortadas como forma disciplinar devido ao fato de alguns internos terem aprontado dentro da Unidade “Houve um louco que aprontaram umas coisas, coisas de piá. ai cortaram tudo Faz seis meses que aconteceu isso (BOYZÃO).

Pensando a partir da experiência dos sujeitos entrevistados, é possível pensar a dimensão do trabalho a partir de duas dimensões. Primeiro a partir da dimensão do trabalho como sendo instrumento de aquisição de dinheiro. É o trabalho vinculado ao soldo, salário. Nessa dimensão o trabalho é a possibilidade de se poder adquirir aquilo que se precisa de bens materiais. O salário é o resultado dos esforços físicos empregados na execução da tarefa, mesmo que esta tarefa, em alguns casos, seja uma tarefa que se inscreve no contexto da criminalidade e de ações consideradas ilícitas. Tais atividades, para alguns, principalmente no caso dos meninos, se situam como uma alternativa já que não, segundo relatos seus, conseguem dinheiro de uma outra forma.

O roubo e o tráfico são opções certas para alguns jovens que sabem das suas limitações para conseguir segurança. Assim, se o trabalho não for conseguido, a vida do crime apresenta-se como uma saída certa na medida em que eles não têm outra alternativa. Essa esfera alternativa, entretanto, promete pouco em termos de ganhos e tem como única certeza a morte precoce (ABRAMOVAY, 2002, p. 88).

É preciso pensar essa relação do trabalho como sendo instrumento de aquisição financeira. Ou seja, problematizar esta relação do trabalho como esforço físico para obtenção de recursos financeiros para que daí a pessoa possa ter garantia de poder usufruir dos bens que a sociedade comercializa. Ao mesmo tempo, sem ignorar esta dimensão, pensar que se a absolutização da mesma não confere ao trabalho um sentido somente negativo. Se tal concepção é verdadeira, cabe pensar ainda, para quem de fato ela se destina, para todas as pessoas ou somente para aquelas que não dispõem de poderes aquisitivos para conseguir, sem muito esforço, ter acesso aos bens de que necessita.

A quantidade de trabalho aí contida, não pode, pois aparecer como uma fonte do valor de uma mercadoria. O trabalho não mantém uma relação visível com a riqueza e, menos ainda, a riqueza com o trabalho: via de regra, os mais ricos trabalham menos ou absolutamente não trabalham. O trabalho, ao contrário, é com frequência o quinhão dos pobres e dos que ganham pouco, reduzidos à necessidade de

trabalhar a matéria ou de cultivar a terra para sobreviver. É , ao mesmo tempo, uma necessidade econômica e uma obrigação moral para os que nada têm, o antídoto contra a ociosidade, o corretivo para os vícios do povo (CASTEL, 1998, p. 227).

Outra dimensão de reflexão a partir dos relatos se insere na direção do trabalho como conferidor de alguma dignidade ao sujeito que o executa. Neste sentido a reflexão dos entrevistados vai bem ao encontro do que a Instituição intenta a partir de seu programa sócio-educativo. O trabalho confere-lhes um certo respeito pelo olhar dos outros e, de certa forma até seus. Mas, se por um lado reconhecem que o trabalho lhes confere esta certa dignidade, por outro reclamam os lugares e as formas em que são inseridos e inseridas nos trabalhos que desenvolvem. Reconhecem que na condição de privados de liberdade o trabalho que hora desenvolvem suficiente, mas que não gostariam de desenvolver esta atividade como projeto de vida, aqui principalmente no caso das meninas. Reclamam ainda que não formação para o que vão desenvolver “aqui na lavanderia não há curso nem nada, no máximo você fica um tempo com alguma menina que já sabe e aprende olhando, no outro dia tem que se virar”. Questão esta que põe em dúvida o próprio conceito de trabalho educativo, assim como a forma em que a Instituição o desenvolve.

4.4.3 A Cultura como emancipação

Aliada as atividades de escolarização e trabalho educativo, no contexto de práticas educativas oferecidas pela Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul aos adolescentes que cumprem a medida de internação em suas Unidades, encontram-se atividades ligadas à área da cultura, assim como são denominadas. De acordo com o PEMSEIS (2002) “as atividades da área da cultura envolvem as diversas formas de expressão humana” Do ponto de vista prático estas atividades são desenvolvidas em formas de oficinas de expressão, esporte, lazer e espiritualidade. A dimensão da cultura integra a proposta pedagógica da escolarização e da profissionalização, buscando um atendimento integral dos adolescentes.

O conceito de cultura precisa ser “desnaturalizado”, a fim de dimensioná-la enquanto fenômeno político e ideológico da sociedade e, com isso, redimensionar as ações e relações que se dão no interior das Unidades da Febem, considerando as práticas esportivas, culturais, espirituais e recreativas como expressão de grupos sociais inseridos numa comunidade em determinado momento histórico e que, portanto, se transformam permanentemente (PEMSEIS, 2000, p. 62).

A FASE, através de seu Programa entende que o conceito de cultura deve ser compreendido no contexto de exclusão social em que os adolescentes em conflito com a lei, na sua maioria, se originam, “pois com a inexistência e deficiência de políticas sociais públicas e, especialmente, aquelas voltadas para a área citada, o acesso dos cidadãos às práticas esportivas, recreativas e artísticas em nossa sociedade não é igualitário, mas um privilégio de elite”. Neste sentido, garantir ao adolescente, no momento em que se encontra cumprindo medida sócio-educativa de internação acesso às atividades recreativas, esportivas e culturais “constitui-se num dos elementos essenciais para o processo de democratização e de garantia dos direitos dos adolescentes”

No PEMSEIS, a dimensão da cultura é assumida como dimensão emancipadora¹⁸, dar-se ao reconhecimento de ser ela instrumento de elevação da auto-estima. Acredita-se que pela “participação de sujeitos históricos integrados socialmente em torno de objetivos comuns, dialogados e acordados por todos, protagonistas de ações baseadas em pedagogias emancipadoras das relações humanas, onde todas as pessoas sejam vistas como cidadãos” (PEMSEIS, 2002, p. 63).

Assim como a escolarização e a profissionalização são ações educativas com intencionalidades próprias, a ação sócio-educativa da cultura se constitui como espaço educativo que busca além do reconhecimento dos saberes culturais dos adolescentes internos, a superação das condições sociais em que se encontram, sustentada pelo objetivo da emancipação. É importante perceber a cultura, neste contexto, como elemento, assim como as outras categorias, possibilitador de gerar resultados positivos aos adolescentes que se encontram privados de liberdade. Nesse sentido é importante aprofundar o estudo sobre o próprio conceito de cultura e sua relação com processos de emancipação humana. Buscando

¹⁸ As ações da área da cultura, segundo o PEMSEIS (2002), devem levar em conta os seguintes valores: Emancipação, entendido enquanto um processo de construção do sujeito autônomo e capaz de fazer crítica de sua realidade e da sociedade capitalista; Integração, processo de união entre os adolescentes em contraposição ao individualismo e ao isolamento; Criatividade, possibilidade de espaço para que possa haver a expressão individual e o reconhecimento coletivo de dons e ações criativas, em contraposição à imitação e a repetição; Participação, sentido de pertença ao coletivo, tendo este como o espaço de construção de um projeto comum, em contraposição ao isolamento e a alienação; Respeito às Diferenças, espaço que possibilite a expressão da singularidade, identidade e subjetividade dos grupos e pessoas e combate ao preconceito, em contraposição a qualquer forma de discriminação; Solidariedade e Amizade, desenvolvimento da capacidade de relacionamento com o outro, percebendo os problemas e convivendo com as diferenças, em contraposição ao individualismo; Inclusão, garantia de espaço de participação coletiva como direito de todos, em contraposição à segregação e a exclusão; Gratuidade e Ludicidade, espaço que possibilite todos as mais diversas formas de manifestações culturais e corporais, em contraposição ao lucro e a rigidez; Formação Humana, enquanto processo educativo permanente abrangendo as dimensões corporais, éticas, estéticas, cognitivas e afetivas.

verificar, ainda, como as atividades culturais dão conta de tal princípio no momento da execução da medida sócio-educativa de internação. É importante verificar, também, como se dá articulação conceitual da instituição com a cultura, ou expressões culturais, próprios da realidade dos adolescentes privados de liberdade.

Segundo Brandão (2002) o ser humano se vê como um ser de natureza, mas se pensa como um sujeito de cultura. É um ser que faz parte do meio ambiente e do cosmos, mas sabe-se nesses espaços e dimensões. Segundo o autor a cultura é a dimensão que distingue o ser humano dos outros animais.

Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens. Várias, porque bem sabemos que esta com que nos escrevemos uns aos outros, em uma língua qualquer dentre as milhares que ainda habitam nossos mundos, é apenas uma dentre outras.

Tal como outros seres vivos com quem compartilhamos a mesma casa, o planeta Terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e energias que movem a Vida e os astros do Universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que, como o vento, sustenta o vôo dos pássaros, em uma outra dimensão da existência impele o vôo de nossas idéias, isto é, dos nossos afetos tornados os pensamentos (BRANDÃO, 2002, 16-17).

Retomando a Enciclopédia Filosófica, Mondim (1980), distingue o conceito de cultura em duas dimensões – subjetiva e objetiva -. Do ponto de vista subjetivo a cultura tem a ver com o “exercício das faculdades espirituais, mediante o qual elas são colocadas em condições de dar frutos mais abundantes e melhores que a constituição natural permita” – neste horizonte a cultura tem a ver diretamente com a educação. Do ponto de vista objetivo a cultura “são frutos adquiridos pelo homem mediante o exercício das suas faculdades, sejam espirituais ou orgânicas”. Nos dois casos a cultura é o resultado do exercício das faculdades das quais o ser humano possui e dispõe.

Se por um lado cultura tem a ver com o exercício das faculdades humanas, como diferenciado do ser humano aos demais seres vivos do ecossistema, ela também tem a ver com processos de civilização, refinamento, ordem e, muitas vezes de aculturação e de, muitas vezes, dominação de uma cultura chamada erudita sob as expressões e manifestações às manifestações culturais populares, muitas vezes chamadas de subcultura. Neste sentido, exige-se um cuidado quando ao se tratar de adolescentes socialmente situados, como no caso os que cumprem medida de internação, que a concepção de cultura da Instituição não se sobreponha sobre a compreensão e vivência dos mesmos.

É importante o reconhecimento da pluralidade de suas vivências éticas, estéticas, cognitivas e culturais, assim como das realidades sociais das quais fazem parte. Penso ser importante salientar que se conceitualmente o PEMSEIS, confere as atividades culturais o caráter emancipatório, articulando criatividade, participação, inclusão e formação humana, não se pode perder de vista que essas ações são desenvolvidas no interior de um ambiente que, para o destinatário principal, o adolescente infrator, configura-se como um espaço de isolamento social, prisão e, portanto de sofrimento, espaço da dor. Espaço este que ao reproduzir concepções culturais da própria sociedade a partir de elementos como a contenção, ordem e norma e, ao mesmo tempo, criador de elementos culturais próprios – a cultura da Instituição. Cultura essa que cria não só um jeito de ser próprio de quem já passou por uma instituição de recolhimento, mas que, em certos casos, uma dependência da própria instituição e processos dolorosos de desvinculação.

De um lado, a saída da instituição às vezes implica em um destreino, que coloca o adolescente temporariamente em dificuldades de enfrentar alguns aspectos de seu cotidiano: “Quando eu fui atravessar a rua, fiquei meio assim, não sabia se ia, ou se não ia, com medo do carro vir e me atropelar, minha mãe puxando pra mim ir e eu puxando ela pra ficar, porque o carro vinha vindo[...] e o carro estava lá embaixo[...] quer dizer tinha perdido a noção de tempo. O carro lá embaixo, eu esperei ele passar pra mim atravessar. Você fica meio bobo, fica meio bobão quando sai lá de dentro[...] você se assusta com as pessoas, as pessoas vem andando do seu lado, você olha, se assusta” (OLIVEIRA, 2001, p. 182).

Operacionalmente as atividades da área da cultura se desenvolvem a partir de oficinas. Estas oficinas são coordenadas pelo Técnico de Recreação¹⁹. Assim como na questão da profissionalização, as atividades culturais dependem dos recursos que a Unidade de Internação dispõe. Geralmente são oficinas ligadas a práticas artesanais. Como muitas vezes estas oficinas dependem de projetos de parcerias com outras entidades, é comum que elas funcionem por um certo tempo e as unidades fiquem períodos muito longos sem as atividades. O esporte acaba sendo a principal atividade cultural desenvolvida nas Unidades. Isso, devido ao fato de que, na maioria, os Técnicos em Recreação serem homens e formados em Educação Física.

As duas Unidades, no momento em que foram realizadas a pesquisa, dispunham de poucas atividades voltadas para a área da cultura. Notei que no Centro de Atendimento Sócio-

¹⁹ Na Instituição há dois tipos de profissionais com a responsabilidade de coordenar as atividades de educação. Para as atividades de escolarização, espiritualidade e profissionalização o responsável é o Técnico em Educação. Para as atividades de esporte, lazer e culturais o responsável é o Técnico em Recreação. Neste sentido observa-se que se teoricamente há nos documentos garantido o princípio da interdisciplinaridade, na práticas as coisas são dicotômica. Na maioria das vezes o Técnico em Educação “pensa” as atividades que são aplicadas pelos monitores.

Educativo Feminino (CASEF), as atividades são voltadas, quase que exclusivamente, para a aquisição de atividades domésticas, tais como crochet, tricô e bordados e pintura de tecidos. Essas atividades são oferecidas a todas as internas e elas as desenvolvem no momento chamado de recreio.

Para os internos do CASE NH são priorizadas atividades que priorizem a concentração: artesanato em madeira, pirografia, mas também oficinas de hip-hop. No momento em que foram feitas as entrevistas todas as atividades de lazer e cultura estavam suspensas como medida disciplinar. Por iniciativa de dois internos, foi criado na Unidade um grupo de rap. Um dos fundadores é o Boyzão. Para este adolescente o rap foi a forma que encontrou para expressar seus sentimentos.

O Rap me ajuda muito. Ajuda porque tem um lema ,ta ligado? E tem um tema. Nosso tema é passar a realidade de lá de dentro pros manos que estão ali dentro mesmo. Acho que poderia mudar a vida deles, dizendo de tudo o que acontece aqui dentro. É visível, mas ao mesmo tempo se torna invisível. Ele ver, mas não crer que o bagulho é fudido, que é uma viagem, mas não ta nem aí, ta só pela empolgação, pelo momento, pela drogas, pelas minas, pelas pedras, pela forma com que mata muitos irmãos, quer conquistar a fama. Eles querem ser ban-ban-ban, querem ser ban-ban-ban. E o lema o negócio é o seguinte: é a humildade. A humildade de ter que sentar aqui onde é que eu tou agora trocando essa idéia contigo. A humildade do irmão meu ta precisando de um incentivo meu ali, ta ligado? Sendo que nas antigas eu não iria ajudar (BOYZÃO).

Do ponto de vista de expressão cultural os jovens internos, na sua grande maioria, possuem jeitos de falar próprios – a gíria -. Esta expressão lingüística, mais do que modismo de juventude é uma linguagem codificada própria que tem acesso quem desse mundo faz parte e , quem a ele é permitido entrar. Esta linguagem muitas vezes entra em choque com a linguagem oficial estabelecida, principalmente no processo de escolarização. Porém, para entendê-los torna-se imprescindível, para quem com eles trabalha, o conhecimento desta linguagem. Assim como na forma de falar encontra-se o gosto musical, geralmente “funk”, rap e pagode. Expressões musicais que não só como instrumentos de diversão ocupam, muitas vezes, espaço de anúncio e denúncia da realidade em que vivem, como na estrofe de uma composição de rap abaixo:

Jovem, preto, novo, pequeno
 Falcão fica na laje de plantão no sereno
 Drogas, armas, sem futuro
 Moleque cheio de ódio invisível no escuro
 É fácil vir aqui e mandar e matar,
 Difícil é dar uma chance à vida
 Não vai ser a solução mandar blindar
 O menino foi pra vida bandida (MV BILL, 2005, p. 39).

Expressões culturais que revelam uma das realidades na qual estes adolescentes vivem diariamente, a cultura da violência. Violência na qual em primeiro momento são vítimas quando da sua situação de marginalização e discriminação que são imposta socialmente, através da ausência de políticas públicas que garantam direitos básicos, seja através da ausência de políticas públicas para a juventude, principalmente para a juventude pobre. Nesse sentido é importante o respeito das concepções e vivências culturais dos adolescentes internos, principalmente quando o objetivo de ações sócio-educativas é o da emancipação dos mesmos. Essa condição é fundamental para que possam assumir a meta de emancipação como meta sua. Como meta pessoal.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 46).

A dimensão cultura deve ser trabalhada desde o ponto de vista de uma profunda reflexão conceitual do termo, mas fazendo as conexões com as vivências e experiências próprias dos adolescentes, assim como da reflexão com eles das decisões políticas e econômicas que os fazem ser assim situados culturalmente. Do ponto de vista prático as expressões culturais desenvolvidas nas oficinas devem avançar da simples atividade folclórica e ocupacional para o entendimento de ações culturais frutos do trabalho humano.

Juntamente com as atividades do esporte e de lazer, atividades de espiritualidade são previstas pelo PEMSEIS como sendo ações educativas da dimensão da cultura. O Programa entende a dimensão espiritual como sendo a capacidade e necessidade humana de vivenciar “sentimentos, perspectivas, experiências e idéias relacionadas a uma esfera da existência que transcende ao concreto, ao cotidiano, de forma que o adolescente reconheça sua vida inserida em um contexto para além do imediato” (PEMSEIS, 2002, p. 65) A espiritualidade é compreendida como fenômeno sócio-cultural que demonstra explicações sobre a vida, a morte, as pessoas, as relações que a humanidade formula historicamente a fim de dar conta de sua existência (PEMSEIS, 2002, p. 66)

Com a categoria do espírito ou com o nível estrutural aqui designado como noético-pneumático, atingimos o ápice da unidade do ser humano. É nesse nível que o ser do homem abre-se necessariamente para a transcendência: trata-se de uma abertura propriamente transcendental, seja no sentido clássico, seja no sentido kantiano-moderno, que faz o homem nesse cima de seu ser que é também, para usar outra metáfora, o âmago mais profundo de sua unidade, um ser estruturalmente aberto

para o Outro. No horizonte do espírito, o Outro, desenha necessariamente seu perfil como outro relativo na relação intersubjetiva, e se anuncia misteriosamente como Outro absoluto na relação que deverá ser dita propriamente relação de transcendência (VAZ, 2001, p. 201).

Os/as adolescentes entrevistados /as apontam que crêem em Deus “apesar de tudo o que eu sofri, eu creio sim em Deus”. A expressão religiosa se dá, na vivência deles, muito mais como vivência de uma fé individual, do que em participação de uma religião. Com exceção de Digdinha e Sid, que são evangélicos, todos os outros se intitulam católicos, mas dizem que não gostam de ir na Igreja. Ambas Unidades de Internação oferecem semanalmente cultos evangélicos para quem quer participar. Nas duas Unidades de Internação os/as adolescentes salientaram que recebem visita de pastores evangélicos e espíritas, mas que não recebem visitas de padres ou religiosos católicos.

É extremamente importante o PEMSEIS, ao abordar a questão da cultura como ação sócio-educativa, ter acrescentado a dimensão da espiritualidade. Entende-se aqui espiritualidade não como crença em um deus ou seguimento a uma religião, mas como dimensão humana de possibilidade de ser mais. Nesse nível o ser humano se reconhece como ser transcendente e com possibilidade de níveis mais amplos de se existir. Nesse entendimento, do ponto de vista da noosfera, compreender que o adolescente em conflito com a lei não se encontra determinado pela sua ação violenta, mas que pode superar naquilo que tem de melhor internamente e por sua condição humana. Portanto, se a finalidade da medida sócio-educativa é que o adolescente cresça em autonomia.

4.4.5 Os sonhos e os projetos

Na experiência dos grupos de discussão o assunto que se deu com maior ênfase foi o diálogo a respeito dos projetos que os meninos e meninas entrevistadas estão construindo para serem desenvolvidos a partir do momento em que se encontrarem em liberdade. Eles e elas fazem uma diferença entre sonho e projeto. O sonho se situa na dimensão das coisas grandes, para alguns das coisas quase impossíveis. Os projetos situam-se nas coisas mais imediatas e que sejam possíveis de serem realizadas. Seus projetos pessoais situam-se, principalmente, no âmbito do estudo e do trabalho.

Quanto a questão do estudo os projetos das meninas são mais avançados. Para elas projetam ir além do ensino médio e tentar a faculdade. Porém, ao reconhecerem as

dificuldades pelas quais terão que passar para alcançar tal objetivo o projeto passa a ser um sonho, na dimensão daquelas coisas impossíveis e que nem devem ser sonhadas.

Eu quero terminar o segundo grau. Queria fazer algo na área da administração. Mas eu não sei é muito difícil. Tanta gente normal tenta e não consegue, como é que eu nessa condição vou conseguir. Acho que vai ser mais um dos sonhos que eu não conseguirei realizar. Ah! Já ate deixei de sonhar. O sonho que eu tinha não é mais possível realizar (LIBERDADE).

Eu quero ser médica. Já viu se eu vou conseguir! Gosto de trabalhar na culinária também, fiz um curso aqui. Acho que cozinhar vai ser mais fácil. Mas acho que vou ser sempre mulher de traficante. Acho que essa será a minha vida mesmo. Minha filha nem sabe que eu sou a mãe dela. Ninguém disse pra ela e eu não posso dizer. Para ela a avó é que é a mãe. Por isso quero ter ela só pra mim. (MANÁ).

Meu sonho é sair daqui e poder criar minha filha lá na rua. Um dia eu vou ter que falar pra ela que ela já nasceu presa, cotadinha! (SEM NOME)

Apesar delas terem projetos e sonhos, a frustração é muito grande. O fato de reconhecerem que já decepcionaram as pessoas, sabem que a identidade de prisioneira dificultará na realização dos objetivos propostos. Percebem a partir de suas experiências que, de certa forma, já estão condenadas pela situação que se encontram.

Os rapazes não possuem muitos projetos de estudos. Diante de terem vivido experiências mais constantes de repetência e fracasso escolar, adquiriram uma certa aversão à escola. Este é um espaço que não se sentem. Por outro lado reconhecem que o estudo pode lhes ajudar a sair mais fácil da situação em que se encontram. Se para as meninas há, de certa forma o sonho ou o projeto da faculdade, para os meninos o projeto de estudos se situa muito mais em uma experiência de Educação de Jovens e Adultos, ou supletivo como falam, do que um estudo mais extenso.

Ah, eu não to pelo crime, né. Talvez se eu conseguir um tranco meio sereno pra mim, tal e eu ver que eu não vou me bater muito, vou conseguir um colégio certo, vou tentar estudar de novo. Vou tentar. Tentativa é o futuro do cara mesmo. Doía anos a mais pega um tranco, uma profissão melhor né. Quem sabe daqui alguns dias vão chamar o car por senhor, né? Não mais por vulgo, vão me chamar de senhor (BOYZÃO).

É eu pretendo voltar a estudar, mas antes eu quero trabalhar. Um trabalho assim legal. Ai quero fazer o EJA (SID).

Querer eu ate quero, as vai ser difícil. Aqui até que é legal, a escola é aqui dentro. Mas lá fora eu não sei não. Quero um trabalho sereno (GORDO).

Para eles o trabalho vem antes do estudo. Está trabalhando é condição para poder estudar. Desde que este trabalho não seja o mesmo que realizavam antes: “se eu que tiver que voltara a vender droga eu nunca mais vou estudar, não tem condições (BOYZÃO). Os sonhos deles são mais pragmáticos e se inserem em um certo imediatismo e que não possa exigir muitos esforços. Se seus projetos passam pela via do estudo e do trabalho é porque entendem que para possuírem a autonomia que precisam ou a emancipação que a sociedade os exige,

precisaram de recursos para que tal autonomia aconteça. O processo sócio-educativo deverá, nesse sentido, pressupor, que não se trata somente de uma autonomia da vontade, no sentido de uma descoberta do que se quer, mas sobretudo, uma autonomia que depende de recursos para que possa ser garantida. O reconhecimento da autonomia como sendo um direito.

É difícil ser autônomo quando não se tem um mínimo de recursos materiais, quando se vive, por exemplo, na pobreza mais absoluta, também é difícil ser autônomo quando não se tem certo número de proteções contra riscos sociais, as doenças, etc. Parece que, atualmente, no entanto, há um grande número de indivíduos, no Brasil e em outros países do mundo, em condições mínimas de independência social que permitam que se fale de autonomia, seja quando se fala de grandes conceitos, seja de palavras filosóficas, mas sem conteúdo concreto. Portanto, para mim, parece que é necessário falar de autonomia, sem cairmos no idealismo. Seria necessário analisar a situação na qual vivem as pessoas e as dificuldades que elas têm para possuírem um mínimo de independência social. Ao analisarmos a situação da autonomia, teríamos de ver, por exemplo, quais os obstáculos que se apresentam, quais são os desafios e o que se poderia fazer no futuro para se obter algum tipo de autonomia (CASTEL, 2007, p. 44-45).

Em ambos os casos verifica-se adolescentes que perderam a capacidade de acreditar em seus sonhos. Vivem a crueza da realidade e, se aparece algo a ser desejado, é logo colocado no plano da impossibilidade. Possuem um certo medo de sonharem, de desejarem, talvez pela sucessão de fracassos que tiveram na vida, talvez por saberem que o preço que terão que pagar pelos seus sonhos seja muito alto e eles e elas não dispõem de tal valor. Se a medida sócio-educativa por sua finalidade pedagógica deve conferir resultados positivos aos adolescentes que a ela estão sujeitos, está fracassando quando, através das práticas pedagógicas, não lhes permitem a redescoberta do desejo, o gosto pelos sonhos e a vibração por um projeto de vida. É uma educação que não lhes está dando a capacidade de ter esperança. “A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, incapaz e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (FREIRE, 1996, p. 80)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - SINTETIZANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: QUAIS AUTONOMIAS POSSÍVEIS?

O caminho investigativo percorrido proporcionou encontros com adolescentes, meninos e meninas, que vivem de forma concreta a experiência da privação de liberdade. Liberdade, Digdinha, Maná, Sem Nome, Boyzão, Gordo, Sid e Piu-Piu foram os representantes sociais que possibilitaram a execução da pesquisa. A entrada na Instituição foi lenta, burocrática e em um processo de negociação burocrático. Foi necessário observar regras, normas e cuidados aos contatos.

Na busca de identificar como as contribuições que as práticas educativas oferecidas pela Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, fez-se necessárias leituras de documentos, visitas, observações e, principalmente diálogos. O diálogo foi o principal instrumento de pesquisa utilizado. Tanto nas entrevistas individuais como nos grupos de discussão se privilegiou a escuta atenta, o esclarecimento de dúvidas, a partilha. Mas do que obtenção de dados esse exercício gerou aprendizados e emoções.

Compreender a contribuição de práticas educativas na construção de sujeitos autônomos, sendo que esses sujeitos encontram-se em uma condição atípica, privados de liberdade, é o exercício de buscar compreender como a partir da educação o sujeito pode ser transformado. A educação, enquanto ação humana, é processo pelo qual as gerações transmitem às gerações futuras os saberes produzidos e reproduzidos a partir das relações estabelecidas no seio das sociedades. É ação pela qual humanidade constrói cultura e se reconstrói culturalmente, buscando alcançar aquilo que se denomina de civilização.

No caso da educação que envolve pessoas que no momento em que passam pela etapa da adolescência, etapa de construção de identidades, fez-se necessário refletir sobre o lugar e

o contexto em que essa educação se desenvolve. Estudando a medida sócio-educativa de internação como instrumento legal e educacional, verifiquei que, na prática, a tensão entre sua natureza punitiva e sua finalidade pedagógica, antes de ser pontos que se complementam, acaba sendo, em muitos casos, são pontos divergentes e conflitantes entre si. Pelo fato de ser a medida, do ponto de vista punitivo, reparação do dano causado a sociedade, percebi que os instrumentos de que a Instituição dispõe com mais força são os instrumentos coercitivos. A Instituição é teoricamente um ambiente educacional, mas na prática o ambiente de presídio se pressupõe. Se teoricamente ela é educacional, na prática mantém, ainda mecanismos de uma instituição total nos moldes das instituições anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os meninos e meninas entrevistadas vivem a experiência aflitiva da privação de liberdade desde o lugar de sua própria identidade. A imagem que possuem de si vai ao encontro, em grande proporcionalidade, à imagem que os outros possuem deles e delas. Geralmente é uma imagem estigmatizada. Tecida a partir dos rótulos e etiquetas que foram construindo e absorvendo a partir dos atos infracionais cometidos e da condição social da qual são oriundos. Reconhecem que os atos infracionais que cometeram não foram corretos. Alegam arrependimentos.

Porém, sentem que a forma como respondem pelos mesmos, as vezes, é humilhante, por demais sofrida. Vivem a tensão entre o sentimento de dor. Sentem que na condição de internos e internas, são protegidos(as), cuidados(as) e seguros(as). Reconhecem que a partir dessa condição conseguiram ter acesso a coisas que não tiveram antes. Por outro lado, reconhecem que é com muita dor que vivem a experiência de se encontrarem privados de liberdade. A negação do direito de ir e vir, as revistas, a vigilância constante, as saudades representam um preço muito alto diante do pouco que conseguem.

As práticas educativas de escolarização, profissionalização e cultura são recursos importantes que podem auxiliar nos processos de emancipação e formação da cidadania que intenta os documentos legais e a própria instituição. São espaços que podem contribuir na construção de uma autonomia capaz de fazer com estes meninos e meninas e, tantos outros e outras, que vivem a experiência da privação de liberdade. Mas para que elas realmente funcionem, precisam ser garantidas para além do cárcere. Para além do espaço das Unidades de Internação. É preciso que elas se constituam como políticas públicas não somente no ambiente prisional, mas na vida de todos estes sujeitos. Precisam sair da condição de

políticas públicas encarcerada para políticas públicas como direito de todos independente de condições sociais.

A partir da experiência da privação de liberdade que autonomias são possíveis de ser construídas? Se seus principais sujeitos não possuem projeto e já não têm mais sonhos, como garantir que se sintam emancipados? Faz-se necessário rever os próprios mecanismos que compõe a medida sócio-educativa de internação. Se a intenção legal é privar para libertar, é prender o sujeito para que ele ou ela possa ter espaços de aprendizados e ressocialização, faz-se necessário diminuir a distância entre o punitivo e o pedagógico. O caráter educativo deve pressupor todos os momentos da privação, desde o tratamento.

A medida sócio-educativa do ponto de vista legal e teórico continua representando um avanço no que se refere ao atendimento de jovens infratores. Mas sua prática ainda continua aquém da teoria. Não se busca uma vitimização ou não atribuição de responsabilidades ao jovem que cometeu ato infracional, mas um tratamento mais humano. Que realmente a finalidade da medida seja possibilitada. Que o jovem que precisar fazer a experiência da privação de liberdade, não mais veja no ato infracional a única condição de se sentir alguém, de ter suas necessidades afetivas e materiais correspondidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org). **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília.** Rio de Janeiro: Garamound, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981. ed. 02.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt.** São Paulo: Ática, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.** Barcelona: Ariel, 2001.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CURY, Munir (org). **Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais.** São Paulo: Malheiros, 2005.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico.** Petrópolis: Vozes, 2006.

FOCAULT, Michel. **História da loucura.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KANT, Immanuel. **Fundamento da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KONZEN, Afonso Armando. **Justiça restaurativa e ato infracional: desvelando sentidos no itinerário da alteridade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação dos adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Carmem Silveira. **Sobrevivendo no inferno**: a violência juvenil na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius Amorim de. **Criminalidade Feminina**: Um Fenômeno em Construção. São Paulo: Revista Diálogo Jurídico, nº 05, p. 203-217.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B (orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RABUSK, Edvino. **Antropologia filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de crianças no Brasil**: percursos histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.

STRECK, Danilo (org). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TRINDADE, Jorge. **Delinqüência juvenil**: compêndio transdisciplinar. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

VAZ, Henrique C. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.