

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Rochele Fellini Fachinetto

**A “casa de bonecas”: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento sócio-educativo
feminino do RS**

Porto Alegre, 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Rochele Fellini Fachinetto

**A “casa de bonecas”: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento sócio-educativo
feminino do RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ghiringhelli de
Azevedo

Porto Alegre, 2008

*Aos meus pais – Belino e Anair – que são a
inspiração da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, gostaria de expressar meu agradecimento às pessoas e às instituições que tornaram este trabalho possível.

Agradeço a todos àqueles professores que procuram mostrar que o conhecimento não é algo que tenha razão em si mesmo, mas que precisa estar imbricado aos processos sociais e que só faz sentido quando é capaz de produzir transformações – primeiro em nós mesmos e depois no mundo à nossa volta.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, pela disponibilidade e pelo empenho em dividir esse conhecimento capaz de transformações. Agradeço igualmente pela postura de diálogo e de troca e pelo esforço em me aproximar da área do direito e da sociologia jurídica – o que foi fundamental para desenvolver o trabalho. É, sem dúvida, um exemplo de postura crítica e ao mesmo tempo engajada em aproximar a academia dos processos sociais, que vê no conhecimento que produz uma possibilidade de transformar a realidade.

Agradeço de modo especial, à Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves, minha orientadora durante dois anos da graduação e que, na verdade, fez muito mais do que orientar-me. Ela foi fundamental numa etapa de “incertezas” em relação ao curso, engajando-me intensamente em seu projeto de pesquisa, estimulando a minha autonomia e aproximando-me da atividade de pesquisa. Agradeço pelas longas e divertidas conversas, pelos ensinamentos, pela preocupação e pela oportunidade de crescer, como pessoa e como profissional.

Agradeço à Profa. Dra. Cinara Lerrer Rosenfield, que também orientou-me durante a graduação. A sua influência e os seus ensinamentos são fundamentais na minha trajetória acadêmica, que já se dão desde “o primeiro dia de aula” na disciplina de “Introdução ao pensamento sociológico”. Agradeço pela sua imensa contribuição ainda nas disciplinas de pesquisa social, pela leitura sempre minuciosa e esclarecedora dos trabalhos.

Às professoras – Fernanda Bittencourt Ribeiro e Cinara Lerrer Rosenfield que participaram na banca de qualificação do projeto dessa dissertação, agradeço pela leitura atenta e cuidadosa que fizeram e pelas sugestões indicadas, que foram fundamentais para execução desse trabalho.

Ao CNPq pelos 10 meses de bolsa concedida, o que contribuiu de forma decisiva para a realização do trabalho.

Agradeço aos funcionários da sede FASE que trabalham na AIG – Assessoria de Informação e Gestão - Leonel, Eliane, Paulo e Eduardo, que foram extremamente solícitos e se empenharam muito para que eu obtivesse a autorização para realização da pesquisa. Agradeço pela transparência e seriedade com que trataram do processo, sempre preocupados em informar o andamento da situação. Da mesma forma, agradeço pela paciência e pela compreensão enquanto eu ficava horas procurando informações nos arquivos na FASE.

Agradeço à Direção e a todos os funcionários do CASEF – chefes de equipe, equipe técnica, monitores, professores, oficineiros – pela colaboração na realização de minha pesquisa. Agradeço pelo desprendimento que tiveram em aceitar uma pesquisadora observando todas as atividades de uma realidade institucional, considerando ainda a complexidade do trabalho que ali desenvolvem. É preciso também agradecer pela acolhida que tive, por permitirem meu livre acesso a todas as partes da unidade e meu contato constante com as adolescentes – sem isso a pesquisa não teria sido possível.

Agradeço de forma muito especial a todas as adolescentes internas na instituição, pelo conhecimento que me proporcionaram, por estarem sempre dispostas a me explicar o funcionamento das rotinas, das atividades. Agradeço por terem compartilhado comigo um pouco da história de cada uma, pelos momentos intensos vividos durante as entrevistas, pela seriedade com que trataram o trabalho. Agradeço ainda pela confiança, pela disponibilidade e pela paciência para participarem na pesquisa.

Agradeço aos meus queridos amigos e colegas do curso de Mestrado – Ana, Chico, Mariana, Márcia, Milton, Gerson, Yago, Milena, Marcos, Maira, Eliane e Vivianne, pelas profícuas discussões em aula e pelo aprendizado que delas decorreu. Pelas intensas contribuições com os projetos, com os artigos e nas leituras durante as disciplinas. E mais do que isso, pelas amizades que surgiram, pelo companheirismo, pela troca de experiências que, sem dúvida, serão inesquecíveis.

A todos os colegas e amigos desde o início do curso de graduação, pelos debates “sociais” e “futebolísticos”, pelo crescimento contínuo que me proporcionam, pelo companheirismo, pelas críticas, enfim, agradeço pela alegria que é conviver com vocês.

Agradeço imensamente à minha querida amiga Fá, com quem tenho a felicidade de conviver todos os dias, pelo teu bom humor, pela paciência em ouvir, todos os dias, os meus relatos de campo, os meus problemas “teóricos e metodológicos”, as minhas inquietações e dúvidas. Agradeço pelo apoio, pela cumplicidade da nossa amizade e por representar, para mim, o verdadeiro sentido da palavra “amigo”.

Aos meus queridos amigos – Graciliano, Denise, Vívian, Valéria e Luisa, agradeço pelas divertidas viagens à Arvorezinha, pelas histórias compartilhadas, pelas peças de teatro e por sempre me fazerem lembrar com alegria e saudade todos os momentos que vivemos juntos.

Às minhas irmãs Rosane, Rosângela e Régis e ao meu irmão Rogério, por serem tão presentes e tão especiais na minha vida – desde a minha infância e por me proporcionarem vivências tão emocionantes e inesquecíveis. Obrigada pelo carinho, pela força, pelo exemplo de luta e de coragem. Agradeço pela saudade que sentimos quando estamos longe e por sempre inventarem algo para diminuir a distância – as festas, os jantares, as pescarias, as viagens, os almoços – que me fazem sentir tão perto de casa e de mim mesma.

Aos meus amados sobrinhos Félix, Paulinha e Ana Flávia, pelos momentos de diversão e de brincadeiras, por fazerem a “Tia Cheli” voltar a ser criança e, mais do que tudo, por me fazerem acreditar que um mundo mais humano e feliz ainda é possível.

Ao pai e a mãe, obrigada pela força que transmitem na minha vida. Agradeço pelo apoio incondicional, por sempre acreditarem nos meus sonhos e ainda, lutarem ao meu lado para conquistá-los. Pelo exemplo de trabalho, de dignidade, de coragem e de obstinação com que encaram a vida. A vocês que são a razão da minha existência e que fazem dela algo único e preciso.

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
 Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
 Suas melenas
 Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem, imploram
 Mais duras penas
 Cadenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Sofrem pros seus maridos, poder e força de Atenas
 Quandos eles embarcam, soldados
 Elas tecem longos bordados
 Mil quarentenas
E quando eles voltam sedentos
 Querem arrancar violentos
 Carícias plenas
 Obscenas

Mulheres de Atenas – Chico Buarque, 1976

RESUMO

Esta dissertação trata dos processos de socialização primária e secundária das adolescentes autoras de ato infracional que cumprem medida sócio-educativa de internação na Fase – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. O objetivo deste trabalho é, através da socialização primária, elaborar o perfil dessas jovens e, a partir da socialização secundária, compreender as condições em que elas vivem na instituição e como vivenciam a medida sócio-educativa de internação. Para tal, a análise desses processos considera quatro dimensões principais: a individual, a familiar, a coletiva e a educacional/profissional. A problematização deste trabalho se insere na perspectiva da sociologia da conflitualidade, que centra a sua análise nos mecanismos de controle social exercidos pelo Estado. De modo a articular distintas áreas do conhecimento, lança-se mão também das contribuições teóricas da sociologia jurídica e da criminologia através da perspectiva do labeling approach, que mostra como esse controle social acaba “selecionando” alguns indivíduos em detrimento de outros. Desta forma, busca-se elaborar o perfil das adolescentes, com intuito de verificar quem são as jovens “selecionadas” pelos mecanismos de controle social e como são construídos seus processos de socialização primária. Em relação à internação, procura-se compreender como as jovens vivenciam a privação de liberdade, como constroem as relações no cotidiano institucional, quais estratégias elas lançam mão nesse universo. O estudo possibilitou verificar que o controle social não atua somente na “seleção” das condutas para ingresso no sistema, mas ele persiste durante a internação das jovens, através de práticas que configuram um tipo de atendimento específico destinado somente às meninas, que procura “adequá-las” a determinados padrões socialmente aceitos. O trabalho também problematiza o ECA, pois, ainda que represente uma conquista em relação aos direitos das crianças e adolescentes, muitas das suas garantias são utilizadas como recurso para aumentar o controle sobre as internas.

Palavras-Chave: Adolescentes autoras de ato-infracional. Medida sócio-educativa. Internação. Estatuto da Criança e do Adolescente. Criminalidade. Gênero. Socialização primária e secundária. Controle social.

ABSTRACT

This paper deals with the primary and secondary socialization process of female juvenile transgressors who are sentenced to a social-educational measure of detention at Fase (Fondation of Social and Educative Service of do Rio Grande do Sul, in Porto Alegre. The goal of this study is, through primary socialization, to establish the profile of those girls and, through secondary socialization, to understand the conditions which they live in that institution as well as how they experiment the social-educational measure of detention. For this, the analyze of those processes considers four main dimensions: the individual, familiar, collective and educational/professional ones. The problematization of this research is in the sociology of conflictuosity perspective that focus on the analyze of social control mechanisms used by State. In order to articulate different fields of knowledge, it is also used theoretical contributions from Law sociology and criminology through labeling approach point of view which demonstrates how that social control ends up “selecting” some individuals to the detriment of others. Through this, the profile of those girls is elaborate in order to check who are the girls selected by social control mechanisms and how they primary socialization processes are built. In relation to detention, the aim is to understand how those girls live without their liberty, how they build relationships inside the institutional routine, what strategies they use in that universe. The study has allowed to verify that social control does not only act in the “selection” of behaviors that can make part of this system, but it remains during the detention of the girls through practices that characterize a kind of specific care designated only to the girls and that try to “fit them” to new socially accepted patterns. The study also reflects about ECA (Statute of the Child and the Adolescent), once, even if it still represents a success in relation to child and adolescent rights, many of the guarantees are used as a tool to increase control over the interns.

Keywords: Female transgressor adolescent. Social-educational measure. Detention. Estatute of the Child and of the Adolescent. Criminality. Gender. Primary and secondary socialization. Social control.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Crescimento (%) taxas de Homicídio por idade simples. Brasil: 1994 - 2004.....	74
Gráfico 2: Taxa de Homicídio Jovem e Não-Jovem Brasil - 1980/2004	75
Gráfico 3: Taxa de freqüência escolar das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, por situação do domicílio e condição de ocupação, Brasil – 2005.....	79
Gráfico 4: Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade, distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, Brasil – 2005.....	80
Gráfico 5: Evolução das internações no sistema sócio-educativo no Brasil, 1996 – 2006.....	137
Gráfico 6: Tipos de delitos praticados pelos adolescentes cumprindo medidas em meio fechado no Brasil	142
Gráfico 7: Taxa dos principais tipos de delitos cometidos por adolescentes internos na FASE/RS – em 06.11.2007	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estrutura da mortalidade por UF e Região. População Jovem e Não-Jovem 15 a 24 anos 2004	73
Tabela 2: Homicídios (números e taxas em 100 mil) e vitimização por raça/cor. População de 15-24 anos. Regiões, Brasil – 2004	76
Tabela 3: Jovens de 24 anos, não-estudantes, estudantes e estudantes distribuídos por graus de instrução que freqüentam – Brasil, 2004	78
Tabela 4: Número de Matrícula de Educação Básica, Média e Superior – Modalidade de Ensino, em 29.03.2006	78
Tabela 5: Pessoas de 0 a 17 anos de idade que freqüentavam creche ou escola, por grupos de idade – Brasil, 2004	79
Tabela 6: Taxa de freqüência escolar dos adolescentes e jovens de 15 a 24 anos de idade, por grupos de idade e quintos de rendimento mensal familiar per capita (%), Grandes Regiões e Brasil – 2005	81
Tabela 7: Taxa de crescimento no número de internações por região do país – Brasil, 1996-2006	138
Tabela 8: Lotação, % de cada Estado e % da população adolescente: comparativo 2002, 2004 e 2006	139
Tabela 9: Capacidade, lotação e déficit de vagas em relação à modalidade de atendimento, Brasil – 2006	140
Tabela 10: População em meio fechado por gênero: comparação 2002 – 2006	141
Tabela 11: Taxa de crescimento da lotação no meio fechado, por grandes regiões - 2002 a 2006	143
Tabela 12: Taxa de crescimento da lotação no meio fechado na Região Sul, Brasil: 2002 – 2006	143
Tabela 13: Comparação da população em internação e semiliberdade na Região Sul – Brasil, 2006	144
Tabela 14: População dos principais tipos de Medida Sócio-Educativa no RS, em 02.01.2008	145
Tabela 15: Tipos de atos infracionais praticados pela população atendida pela FASE-RS em 06.11.2007	146
Tabela 16: Comparativo entre a média de adolescentes do CASEF e a média geral de adolescentes internos na Fase-RS – 1998-2007	148

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre
AIG – Assessoria de Informação e Gestão
AP – Amapá
BA – Bahia
CAD – Comissão de Avaliação Disciplinar
CASE – Centro de Atendimento Sócio-Educativo
CASE POA I - Centro de Atendimento Sócio-Educativo Regional Porto Alegre I
CASE POA II - Centro de Atendimento Sócio-Educativo Regional Porto Alegre II
CASEF – Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino
CASEM - Comunidade Sócio-Educativa Masculina
CIP – Centro de Internação Provisória
CSE - Comunidade Sócio-Educativa
DAS – Divisão de Assistência Social
DEPAS – Departamento de Assistência Social
DF - Distrito Federal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ES - Espírito Santo
FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GO – Goiás
GO – Grupo Operativo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPAE – Internação com possibilidade de atividade externa
IEF – Instituto Educacional Feminino
ISPAE – Internação sem possibilidade de atividade externa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MS – Ministério da Saúde
MSE – Medida Sócio-Educativa
MT - Mato Grosso
NCAP – Núcleo de Ensino e Profissionalização
PE – Pernambuco
PI – Piauí
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POA – Porto Alegre
PR – Paraná
PRP – Presídio Regional de Pelotas
RJ - Rio de Janeiro
RO – Rondônia
RR – Roraima
RS – Rio Grande do Sul

SAM – Serviço Social de Menores
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SESME – Serviço Social de Menores
SIM - Subsistema de Informação sobre Mortalidade
SP - São Paulo
SPDCA – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
STASC - Secretaria do Trabalho, Ação Social e Comunitária
SVS – Secretaria de Vigilância em Saúde
TO - Tocantins
UF - Unidade Federativa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema de pesquisa	18
1.2 Relevância do tema	21
1.3 Objetivos	22
1.4 Hipóteses	23
1.5 Procedimentos e considerações metodológicas	23
1.6 Modelo de análise	28
1.6.1 Indicadores da socialização primária	28
1.6.2 Indicadores da socialização secundária	29
2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA: DIVERSOS “OLHARES TEÓRICOS” SOBRE UM OBJETO TRANSDISCIPLINAR	30
2.1 A sociologia do crime: uma reconstituição das diversas abordagens	31
2.2 Pressupostos teóricos: o paradigma do controle e a emergência da sociologia da conflitualidade	43
2.3 A perspectiva dos atores: a socialização como construção social da realidade	50
2.3.1 A socialização primária como imersão no “mundo vivido”	53
2.3.2 A socialização secundária: a apreensão de um novo universo simbólico	56
2.3.3 Socialização e conduta estratégica: possibilidades de articulação	62
2.4 A perspectiva institucional: o “peso” da estrutura a partir dos processos “micro institucionais”	65
3 CONTEXTUALIZANDO OS ATORES SOCIAIS: A JUVENTUDE NAS CLASSES POPULARES E A RELAÇÃO DO GÊNERO COM O SISTEMA PUNITIVO	69
3.1 A juventude em grupos populares no Brasil	72
3.1.1 Os jovens, a educação e o mercado de trabalho: o retrato da exclusão	77
3.1.2 A organização familiar nas classes populares	83
3.2 Uma análise a partir de gênero	91
3.2.1 Juventude e gênero	92
3.2.2 Gênero, sistema punitivo e controle social	95
3.2.3 Teorias da criminalidade feminina, feminismo e criminologia feminista	97

3.2.4 A mulher e o cárcere	103
3.3 Situações de vulnerabilidade social: o delito e o ingresso no sistema penal juvenil	110
4 CONTEXTUALIZANDO O SISTEMA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL	119
4.1 Histórico da Responsabilidade Penal Juvenil: América Latina e Brasil	119
4.1.1 Da indiferença à proteção integral	119
4.1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente: as fissuras entre a lei e as práticas	126
4.1.3 Medida sócio-educativa de internação: educação ou punição?	132
4.2 Dados sobre o sistema sócio-educativo no Brasil e no RS	136
4.2.1 O sistema sócio-educativo no RS e o perfil da clientela	142
5 ANÁLISE DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DAS ADOLESCENTES AUTORAS DE ATO INFRAACIONAL NO RS	150
5.1 O processo de socialização primária: a construção do perfil das adolescentes	150
5.1.1 O contexto familiar	151
5.1.2 Aspectos referentes à dimensão coletiva	153
5.1.3 A dimensão educacional/profissional	155
5.1.4 As distintas socializações: “a casa e a rua” – articulando as dimensões <i>familiar e coletiva</i>	157
5.2 A noção de participação no ato infracional	165
5.3 O processo de socialização secundária: o controle a partir do universo institucional	169
5.3.1 Histórico da instituição	169
5.3.2 O universo institucional: o controle para além da seleção de condutas	173
5.3.2.1 <i>Normas, regras e punições: o cotidiano institucional</i>	179
5.3.2.2 <i>As relações familiares após o ingresso na instituição</i>	184
5.3.2.3 <i>A dimensão coletiva: a socialização e as estratégias</i>	187
5.3.2.4 <i>O dia da festa</i>	199
5.3.3 A dimensão escolar/profissional: a socialização secundária a partir de uma análise de gênero	200
5.3.4 Distinção entre ICPAE e ISPAE: o controle como categoria central	206
6 CONCLUSÕES	210
REFERÊNCIAS	217

1 INTRODUÇÃO

A “casa de bonecas” é uma brincadeira bastante comum entre as crianças – especialmente entre as meninas. É assim pois essa brincadeira “imita” as relações que se estabelecem no “mundo real” – o dos adultos, onde as mulheres cuidam da casa e os homens da rua. Assim, as meninas brincam de “cuidar da casa” enquanto os meninos brincam de carrinhos.

Na “casa de bonecas”, a casa assemelha-se a uma “casa de verdade”, já que possui cozinha, quartos, banheiros, mesas, cadeiras, armários, louças, fogão e outros itens que remetem a esse espaço, tudo muito organizado – cada coisa em seu lugar. Já as bonecas – que são bonecas e não bonecos – já traduz para quem ela é feita, para elas. São elas que limpam a cozinha, que preparam as “comidinhas” e que cuidam da casa, do papai e dos filhinhos. É assim que funciona a brincadeira.

Na vida real, a “Casa de Bonecas” não se distancia muito daquela da brincadeira. Ela também precisa estar extremamente limpa e organizada. Essa “Casa” é uma unidade de atendimento sócio-educativo que integra a FASE/RS e as “Bonecas” são as adolescentes autoras de ato infracional que ali cumprem medida sócio-educativa de internação. A expressão “Casa de Bonecas” é o modo pelo qual o CASEF¹ é mais conhecido, especialmente entre os internos. Esse nome surgiu em função das constantes comparações feitas entre as unidades masculinas e a feminina.

As razões pelas quais o CASEF recebeu esse apelido devem-se especialmente à sua clientela e ao tipo de atendimento que ali é desenvolvido. Como na brincadeira, a unidade assemelha-se muito a uma casa, a disposição dos móveis, o colorido da sala, as janelas, os sofás – que em nada lembram uma “prisão”. Entretanto, para além da semelhança na estrutura física, a “Casa de Bonecas” também é assim chamada pelo tipo de atendimento que desenvolve. Do mesmo modo que na brincadeira, as atividades realizadas remetem predominantemente aos trabalhos domésticos, ou seja, saber cuidar bem de uma casa, que deve estar sempre limpa e organizada.

¹ É importante destacar já no início desse trabalho que, considerando a realidade das unidades de internação – tanto para meninos quanto para meninas – o CASEF é considerado uma referência no país, a começar pelo tipo de atendimento que disponibiliza profissionais de várias áreas incluindo assistência social, psicologia, psiquiatria, ginecologia, odontologia, educação, recreação, assistência jurídica, entre outras. A Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados realizou a IV Caravana Nacional de Direitos Humanos mostrando a situação dos adolescentes privados de liberdade no Brasil, em 2001, e apontou que o IEF (atualmente CASEF) foi a melhor unidade visitada pela Caravana em todo o país. Assim, todas as informações veiculadas nesse trabalho sobre a instituição devem ser pensadas considerando que ela é uma unidade referência no país.

É justamente sobre essa unidade que este estudo foi desenvolvido, cujo tema são os processos socialização primária e secundária das adolescentes autoras de ato infracional que cumprem medida sócio-educativa de internação, no CASEF: Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino, em Porto Alegre/RS.

A temática de estudo que envolve a situação das mulheres e adolescentes privadas de liberdade tem sido negligenciada há anos, em função da pouca visibilidade que é dada ao problema. Soares e Ilgenfritz (2002, p. 63) apontam que os estudos criminológicos consagrados à criminalidade feminina são raros e, quando existem, aparecem como títulos acessórios, em curtos capítulos subsidiários de obras que privilegiam sempre o criminoso masculino. Para Assis e Constantino (2001, p. 9), os motivos mais apontados para a ausência de estudos sobre a delinquência feminina são a sua reduzida incidência, se comparada com a masculina; o papel secundário da mulher na sociedade e na vida extra-familiar; o preconceito que atribui pouco ou nenhum valor às essas manifestações; a falta de pressão da opinião pública, que não se interessa pelo tema.

Em relação especificamente à situação do atendimento destinado às adolescentes, considerando a história da responsabilidade penal juvenil na América Latina, vive-se atualmente sob a égide de um paradigma garantista – com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que propõe considerá-los como sujeitos de direito, cujas garantias deverão ser observadas. Com a criação do ECA, instaura-se uma clara separação entre duas categorias de jovens institucionalizados: por um lado, o abandonado e, por outro, aquele que cometeu ato infracional. Da mesma forma, de acordo com essa lei, torna-se mais difícil institucionalizar o jovem infrator que somente será privado de sua liberdade se for pego em flagrante ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, como consta no artigo 106 do ECA. A privação de liberdade somente será aplicada como último recurso e nos casos de atos infracionais graves. Essas são algumas das transformações que marcaram a passagem para o paradigma garantista, cuja contextualização faz-se necessária em função de que é este instrumento legal que normatiza as práticas de atendimento.

Nesse sentido, a proposta desse trabalho consistiu em analisar o processo de socialização secundária que se estabelece na instituição, procurando compreender como as adolescentes vivenciam a medida sócio-educativa de internação. Da mesma forma, analisou-se o processo de socialização primária dessas adolescentes, de modo a construir o seu perfil para identificar quais são as condutas que estão sendo selecionadas pelo sistema penal e que são “merecedoras” de um controle social.

Para tal, procurou-se observar o cotidiano institucional, as atividades que eram desenvolvidas, as relações que se estabeleciam dentro da instituição e como as adolescentes vivenciavam todo esse processo. Da mesma forma, analisou-se aspectos referentes a sua socialização primária, suas relações familiares, a questão da escola, o seu convívio com os amigos, atividades comunitárias nas quais participava e, especialmente a situação de vulnerabilidade que a expôs como uma conduta merecedora de controle social através do ingresso no sistema sócio-educativo.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução do trabalho, retomando alguns aspectos centrais como a problemática, os objetivos, as hipóteses e os procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo apresenta-se os referenciais teóricos que nortearam esta pesquisa, procurando articular os pressupostos da sociologia mais geral – através da perspectiva da sociologia da conflitualidade, com a sociologia do direito – por meio da teoria do etiquetamento, o labeling approach. Além disso, também são apresentados o referencial teórico a partir da perspectiva dos atores sociais envolvidos no processo – através dos conceitos de socialização primária e secundária (BERGER E LUCKMANN, 2006) e a partir da perspectiva institucional, de modo a compreender como a instituição influencia a vivência das adolescentes.

O terceiro capítulo está centrado na idéia de contextualizar os atores sociais envolvidos na pesquisa – as jovens de classes populares. Nesse sentido, ele inicia fazendo uma contextualização mais geral acerca dos jovens, abordando questões referentes à educação, mercado de trabalho, relações familiares e alguns dados que mostram algumas vulnerabilidades a que os jovens estão expostos. Posteriormente ele aborda questões de gênero, mostrando como se dá a relação entre mulheres e sistema punitivo, apresentando alguns estudos que mostram a realidade daquelas que se encontram privadas de liberdade. Por fim, o capítulo discute os aspectos estruturais no qual o jovem está inserido que o expõe tanto a uma vulnerabilidade ao cometimento do delito, quanto ao ingresso no sistema penal, articulando com as noções de criminalização primária e secundária.

No quarto capítulo a contextualização se dá em relação ao sistema de atendimento às crianças e adolescentes. Para tal, inicia-se apresentando um histórico da responsabilidade penal na América Latina e no Brasil, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e as inovações que essa legislação traz. A partir disso, problematiza-se e efetividade das transformações promovidas pelo ECA e o próprio caráter sócio-educativo da medida de internação, a partir de estudos que discutem essa questão. A última parte do

capítulo apresenta dados referentes ao sistema sócio-educativo no Brasil e no RS e ainda, na unidade estudada nesse trabalho.

O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados encontrados. Nesse aspecto, foram priorizados inicialmente os dados referentes ao processo de socialização primária das adolescentes, considerando as quatro dimensões analisadas: individual, familiar, coletiva e educacional/profissional. A seguir, para contextualizar a instituição estudada apresenta-se o histórico de criação da Febem no RS, desde as primeiras experiências com abrigos e instituições para crianças e adolescentes até a constituição do CASEF atual. Posteriormente, apresentam-se os dados referentes ao processo de socialização secundária que se estabelece na instituição, também seguindo o percurso das quatro dimensões analisadas, assim como no caso da socialização primária. Por fim, o capítulo apresenta a distinção existente entre os dois principais tipos de medidas existentes na casa, a ISPAE – Internação sem possibilidade de atividade externa, e a ICPAE – Internação com possibilidade de atividade externa.

1.1 Problema de pesquisa

Para a construção do problema de pesquisa deste trabalho, é importante contextualizar algumas transformações no campo de atendimento a crianças e adolescentes. Nesse sentido, Mendez (2000) mostra que a história da responsabilidade penal juvenil na América Latina passou por três períodos distintos. O primeiro período caracterizava-se pelo tratamento penal indiferenciado, crianças, adolescentes e adultos – a todos era dispensado o mesmo tratamento em caso de conflitos com a norma. O segundo momento instaura a Doutrina do Direito do Menor (passagem do século XIX para o século XX), firmado sob o binômio carência/delinquência, ou seja, não distinguindo entre abandono e ato infracional. Esse novo momento abandona o caráter penal indiferenciado e consagra o caráter tutelar do tratamento dispensado aos “menores”, que abria mão das garantias dos adolescentes com a justificativa da “proteção”. O terceiro momento, inaugurado pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/90), rompe com o modelo penal indiferenciado e com o tutelar, consagrando o caráter penal juvenil que introduz as crianças e adolescentes como cidadãos e não mais como uma categoria vaga e imprecisa como definia o modelo tutelar através do termo “menor” e incorpora um rol de garantias no atendimento a esse público. Entretanto, mesmo com todo esse caráter garantista da legislação, muitos trabalhos

(ADORNO, 1993), (PASSETTI, 2000), (VOLPI, 2001) criticam o ECA pelo fato de não romper efetivamente com práticas que vinham sendo feitas até então.

O trabalho de Liana de Paula (2006, p. 36) apresenta uma pesquisa realizada por Sergio Adorno, que traz elementos importantes para esta discussão. Nessa pesquisa, Adorno cruza tipos de infrações cometidas pelos adolescentes com os dados sociais. Os resultados apontam que, embora os autores de ato infracional sejam de várias classes sociais, o tipo de ato infracional varia – infrações como furtos e roubos são cometidas pelos jovens de classes menos privilegiadas. Da mesma forma, cruzando-se a medida aplicada e o tipo de infração cometida aos dados sociais dos adolescentes, verifica-se uma situação mais problemática: há uma variação de sentença judicial conforme critérios de etnia, escolaridade e inserção no mercado de trabalho desses jovens. Nesse sentido, constata-se que adolescentes brancos, com maior nível de escolaridade têm maiores chances de que seu processo seja arquivado, ocorrendo o inverso com os negros de escolaridade inferior, desempregados ou não-estudantes. Esse aspecto é fundamental para pensar o problema do encarceramento dos adolescentes, nas palavras da autora:

Se não é possível afirmar a permanência generalizada do encarceramento como modelo punitivo, não deve ser descartada, por outro lado, a hipótese de uma tendência de encarceramento conforme critérios outros que não técnico-jurídicos referentes à gravidade do ato infracional. (PAULA, 2006, p. 37).

Os critérios adotados para “punir” os adolescentes estão intimamente relacionados aos próprios jovens e à sua situação de vulnerabilidade social. Assim,

Esses critérios sociais remontam à visão discriminatória sobre o fenômeno da criminalidade, que envolve o aparelho policial e também o sistema de justiça. Tal visão leva a polícia a direcionar sua atuação de controle social para determinados jovens – negros de baixa escolaridade, desempregados, inativos, etc. (PAULA, 2006, p. 37)

Nesse sentido, introduz-se uma perspectiva teórica que pode contribuir para pensar essa questão da seletividade do sistema - a teoria do etiquetamento, ou labeling approach, que centra suas análises no processo de estigmatização dos indivíduos considerados desviantes. Ela parte do princípio de que a conduta desviante não é uma qualidade ontológica da ação, mas o resultado de uma reação social e que o delinqüente apenas se distingue do homem normal devido às estigmatização que sofre (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 49). Nesse sentido é possível pensar como os mecanismos de controle contribuem para “gerar” ou “definir” o que é criminalidade, na medida em que através do “etiquetamento” de alguns indivíduos

como delinquentes, eles passam a ser os clientes preferenciais do sistema penal, é desta forma que o controle social não recai sobre o delito, mas sobre condutas, ele não está preocupado em combater a criminalidade mas em selecionar e controlar socialmente os que são rotulados como delinquentes.

A teoria do etiquetamento se enquadra em uma das correntes da moderna sociologia criminal e analisa a questão da criminalidade a partir da reação ao delito, executada pelos mecanismos de controle social e de como essa atuação é que, de fato, gera e cria o que é criminalidade. Ao adentrar no campo da sociologia mais geral, há outra corrente teórica que também se articula aos pressupostos do labeling, que é a sociologia da conflitualidade. Seus teóricos procuraram inverter a lógica proposta pelo estrutural funcionalismo, para o qual o controle era uma reação à transgressão e mostram como o controle é que gera a transgressão. A sociologia da conflitualidade articula-se com o labeling pelo fato de que não analisam o desviante em si, mas os mecanismos que o definem como desviante.

Diante do exposto, esta dissertação propõe-se investigar uma instituição destinada à aplicação de medidas sócio-educativas a adolescentes que cometeram ato infracional, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino (CASEF), localizado na Vila Cruzeiro, Porto Alegre. É a única instituição pública estadual que atende adolescentes autoras de ato infracional, oriundas dos 10 Juizados da Infância e da Juventude do Rio Grande do Sul², mediante a aplicação de medidas sócio-educativas de internação, que objetivam a “reintegração” dessas adolescentes na sociedade. Ela se caracteriza por ser uma instituição que consome todo o tempo das internas, que devem esquecer o mundo externo e “aderir” ao programa estabelecido pela casa. Para tal, há uma relação de atividades rotineiras que devem ser cumpridas, como parte integrante da medida sócio-educativa, com o objetivo de reintegrá-las à sociedade, como cursos de corte e costura, artesanato, participação em dinâmicas de grupo, reflexões, etc. Todas essas atividades são constantemente monitoradas pelas técnicas da casa, que avaliam como está sendo o desempenho de cada adolescente, para encaminhar relatório ao juiz que avalia o caso de cada uma.

Considerando esta breve contextualização, o problema de pesquisa que norteou esse trabalho consiste em analisar o processo de socialização primária e secundária das jovens que cumprem medida sócio-educativa de internação no CASEF. A socialização primária foi analisada considerando quatro dimensões: a individual, a familiar, a coletiva e a educacional e profissional. A partir dessas dimensões foram construídos os indicadores (que são

² Porto Alegre, Caxias do Sul, Santa Maria, Novo Hamburgo, Osório, Santa Cruz do Sul, Passo Fundo, Pelotas, Santo Ângelo e Uruguaiana.

apresentados no final deste capítulo) com intuito de compreender a trajetória dessa adolescente até seu ingresso no sistema de atendimento sócio-educativo. A socialização primária também foi analisada de modo a elaborar o perfil dessa jovem, o que possibilita verificar quais são as meninas que estão sendo selecionadas pelo sistema penal juvenil e qual a situação de vulnerabilidade que a expôs ao cometimento de um delito. A socialização secundária, por sua vez, entendida como o momento em que a jovem ingressou na instituição, foi igualmente analisada considerando quatro dimensões da vida institucional da adolescente: a individual, a familiar e a coletiva e a educacional/profissional, para as quais foram construídos indicadores com intuito de verificar como esse processo se estabelece e como as adolescentes vivenciam a privação de liberdade. Cabe ainda considerar que a análise procurou levar em conta o fato de que as adolescentes estão submetidas a distintas medidas sócio-educativas, que são basicamente duas: a ICPAE, internação com possibilidade de atividade externa e a ISPAE, internação sem possibilidade de atividade externa.

Assim, tendo como pano de fundo as proposições garantistas do ECA, que prescrevem como deve se estabelecer o atendimento às crianças e adolescentes para estes casos, e ainda, tendo em vista o caráter seletivo dos mecanismos de controle e o pressuposto de que o controle gera mais transgressão, procurou-se chegar a uma compreensão do processo de socialização primária e secundária dessas jovens.

1.2 Relevância do tema

O tema da violência, entre outras questões afins, vem adquirindo considerável importância atualmente, haja vista a enorme visibilidade dada ao problema pela mídia, pelos formadores de opinião, entre outros. A questão específica dos jovens em relação à violência assume uma posição particular, pois costumeiramente eles são considerados como os principais responsáveis pelo aumento da violência. Os meios de comunicação propagam a idéia do crescimento de atos infracionais cometidos pelos adolescentes, colocando-os como os principais responsáveis pelo crescimento desordenado da violência nas cidades. A difusão dessas idéias gera solicitações repressivas por parte da população e mesmo o retorno da polêmica e do debate político sobre a redução da imputabilidade penal, como forma de resolução desse problema. A sociedade reage de forma punitiva a esses fatos que envolvem adolescentes, por acreditar que o modelo de atendimento aos jovens não está baseado na responsabilidade, mas na impunidade.

Outro aspecto importante, que desperta questionamentos no seio da sociedade refere-se à questão de se as instituições totais, como a FASE, para a qual os jovens são encaminhados, realmente contribuem para a reintegração de seus egressos, ou se elas apenas funcionam como uma “escola do crime”, termo utilizado para se referir às penitenciárias que, na maioria das vezes, não garantem as mínimas condições de habitabilidade. Da mesma forma, reitera-se a importância de um estudo que possa desvendar o universo existente dentro de uma instituição total, as práticas, as rotinas, enfim, o que ocorre com aqueles que, por alguma razão são isolados do convívio social.

Em relação especificamente às meninas que se envolvem em delitos, a relevância do tema é ainda maior, dada a escassa produção de trabalhos nessa área, que é considerada em “segundo plano”, já que o número de meninas que se envolvem em crimes é consideravelmente menor, o que comumente não desperta o interesse de pesquisa.

Desta forma, essa pesquisa poderá contribuir para reflexão sobre as trajetórias dessas meninas que, tão cedo, já precisam ser “isoladas” para “aprender” a viver em sociedade. Do mesmo modo, a contribuição também repousa no fato de dar alguma visibilidade ao processo que estão submetidas numa instituição total, de modo a problematizar em que medida a total privação de liberdade pode contribuir ou não para uma vivência menos aflitiva dentro da instituição.

O problema da violência entre crianças e adolescentes tem uma relação muito presente com a violação dos seus direitos, “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária” (ECA, 2003:5), não apenas pelas instituições, mas pela própria família, pelo estado, pela sociedade, que acaba desqualificando as crianças e adolescentes por terem cometido algum crime e passam a ser concebidos como desajustados sociais que precisam ser afastados do convívio social (VOLPI, 2002). Assim, esse estudo vem contribuir para compreender e refletir um pouco mais sobre essa realidade que está permeada por mitos e interpretações incorretas.

1.3 Objetivos

- Identificar qual o perfil das adolescentes e quais as suas situações de vulnerabilidade social que contribuíram para seu ingresso no sistema penal juvenil;

- Verificar, a partir do perfil, qual o tipo de conduta que foi selecionada pelo sistema como merecedora de controle social;
- Observar o cotidiano das adolescentes, levando-se em conta o fato de que elas estão submetidas a distintas medidas sócio-educativas³, a fim de perceber se as vivências e percepções em relação à internação são distintas;
- Verificar se a medida sócio-educativa do tipo ICPAE produz, de fato, uma vivência menos aflitiva dentro da instituição e se a ISPAE produz conflito maior nas vivências das adolescentes;
- Analisar as relações que se estabelecem no cotidiano da instituição de modo a verificar como as adolescentes vivenciam a medida sócio-educativa de internação;
- Considerando-se as quatro dimensões de análise, verificar em qual delas há maior ruptura em relação à socialização primária após o ingresso na instituição;
- Observar as atividades desenvolvidas, tanto as formais ou previamente definidas como aquelas espontâneas, que ocorrem dentro da instituição, para apreender como são vivenciadas as medidas sócio-educativas e como a socialização secundária se efetiva no cotidiano dessas jovens.

1.4 Hipóteses

As hipóteses que nortearam este trabalho têm como pressuposto a tese defendida pelos teóricos da sociologia da conflitualidade de que o controle gera mais transgressão. Deste modo, têm-se as seguintes hipóteses:

- As adolescentes vivenciam de forma distinta sua situação na casa em relação ao tipo de medida que estão cumprindo:
- Adolescentes que cumprem medida sócio-educativa com possibilidade de atividade externa apresentam uma vivência menos aflitiva dentro da instituição, já que continuam mantendo contato com o exterior e, por isso, o controle sobre elas não é tão intenso;

³ Conforme mencionado anteriormente, são duas as formas mais comuns de internação: a ICPAE: Internação com possibilidade de atividade externa e a ISPAE, internação sem possibilidade de atividade externa.

- As adolescentes que cumprem medida sócio-educativa sem possibilidade de atividade externa têm uma vivência mais aflitiva dentro da instituição, já que o controle sobre elas é mais intenso e elas estão constantemente expostas ao controle e a normatização da instituição, o que gera maior conflito.

1.5 Procedimentos e considerações metodológicas

A dissertação foi realizada a partir de um estudo de caso, considerando-se que o CASEF é o único centro de atendimento sócio-educativo feminino do estado. Da mesma forma, o público atendido representa apenas 2,4% dos adolescentes autores de ato infracional no Estado, o que constitui uma realidade bastante particular. Entretanto, o estudo de caso não se justifica unicamente pelo fato de trabalhar-se com casos específicos. De acordo com Roesse (1998, p. 199),

Um estudo de caso se caracteriza pela busca da maior quantidade possível de informações acerca do objeto de estudo (análise intensiva), pela busca de informações do tipo como (que denotam o nível de especificidade das questões de pesquisa) e por que (que demonstram o grau de aprofundamento destas questões).

Dado o caráter dessa pesquisa, que procurou analisar uma realidade bastante particular, centrando a investigação desde os micro processos que constituem tanto a socialização primária quanto a socialização secundária, a metodologia do estudo de caso foi extremamente pertinente, pois possibilitou a imersão do pesquisador no cotidiano estudado. Isso contribuiu para fosse possível uma proximidade maior com o universo de pesquisa, reunindo o maior número de informações possíveis, de forma bastante detalhada, o que mostra, de fato, que a análise intensiva – que é característica do estudo de caso – foi extremamente pertinente e proveitosa para esse estudo.

Na busca pela maior quantidade possível de informações, utilizou-se como técnicas de coleta de dados as entrevistas semi-diretivas, a observação e a análise de documentos. Essas técnicas de coleta também foram pensadas em função do próprio contexto onde foi feita a pesquisa, pois trata-se de uma realidade institucional, de modo que a relação entre pesquisador-pesquisado assume posição central. Há que se considerar que as adolescentes estavam privadas de liberdade e isso configura uma situação particular e pontual de suas vidas, devendo-se levar em conta o conflito que disso decorre. Nesse sentido a relação de

proximidade e de confiança entre o pesquisador e o informante contribui para que este sintasse mais “à vontade” nas suas explicações.

Por isso, a fim de possibilitar essa proximidade maior com os informantes, o processo de coleta de dados iniciou de modo mais informal, através da observação. Nesta etapa, priorizou-se o contato tanto com as adolescentes quanto com técnicos e monitores, de modo que fosse possível a esperada “imersão” no campo e uma maior proximidade com as meninas. Essa fase da pesquisa caracterizou-se pela participação do pesquisador nas atividades cotidianas da casa, desde as oficinas, as limpezas, o lanche, a escola, os intervalos para assistir televisão e, a partir disso, muitas conversas informais já foram se estabelecendo. Foi a partir desse momento que as adolescentes e a equipe começaram a se familiarizar com a presença do pesquisador e a sua chegada na casa já não provocava tanto estranhamento.

Após esse período inicial, que durou aproximadamente 15 dias, iniciou-se as entrevistas⁴. Nos turnos da manhã e da tarde eram realizadas duas ou, no máximo três entrevistas e cada uma durava em média uma hora e meia. O fato de já ter estabelecido contato com as adolescentes foi decisivo para que o momento da entrevista fosse tão profícuo. Ao todo foram realizadas 24 entrevistas, pois essa era a população ao final da pesquisa. Foi necessário, na verdade, estabelecer um recorte, pois a cada dia novas meninas chegavam e outras saíam.

Como mencionado, a situação de entrevista foi um momento bastante proveitoso e, por isso mesmo, merece ser mais aprofundado. Desde os primeiros contatos com as adolescentes, a preocupação em não alterar “significativamente” a rotina da casa foi constante. No entanto, é inegável que a presença de um pesquisador sempre provoca alguma alteração, especialmente no cotidiano de uma instituição total. Partindo-se desta constatação, o objetivo era provocar “a menor alteração” possível. Deste modo, sempre que chegava à instituição para fazer as entrevistas, deixava a critério dos técnicos e monitores o momento mais adequado para retirar a adolescente do grupo e conduzi-la para a entrevista. Assim, enquanto aguardava a liberação de alguma jovem, ficava sempre no grupo, observando as dinâmicas que eram desenvolvidas com as meninas que não estavam na aula e nem nos cursos e oficinas.

⁴ A maior parte das entrevistas não pode ser gravada, pois o procedimento para autorização de gravação de áudio junto às adolescentes foi bastante demorado e, caso se optasse por aguardar essa autorização, não haveria tempo hábil para concluir esta pesquisa nos dois anos propostos. O projeto foi enviado à FASE no início de abril de 2007, a autorização para a pesquisa deu-se em junho de 2007 e para a gravação da entrevistas foi somente em setembro, deste modo, optou-se por começar a pesquisa mesmo sem gravar, utilizando como recurso o diário de campo.

As entrevistas sempre eram realizadas na sala de algum dos técnicos que não estava presente, que estava numa reunião ou por outro motivo que não usaria a sala. Era comum fazer a entrevista da manhã numa sala e da tarde noutra e ainda, era comum ter que trocar de sala durante a entrevista, em função do retorno do técnico. A primeira pergunta da entrevista normalmente partia da adolescente, que tipo de pesquisa, o que era uma pesquisa, o que era sociologia, para que servia e ainda, por que eu estava pesquisando naquele lugar, o que chamava a minha atenção para lá. Esse momento dialógico foi sempre muito importante, pois ele estabelecia uma “troca” de informação – assim como eu perguntava eu também respondia – isso foi fundamental para a construção de uma relação de confiança e, com isso, o bom andamento da entrevista.

Em decorrência da grande quantidade de informações que era coletada através da entrevista, ou seja, tanto o processo de socialização primária quanto secundária da jovem, as entrevistas duravam em média uma hora e meia, sendo que algumas duraram duas horas. Porém, esse tempo transcorreu de forma bastante natural, tanto que apenas no final da entrevista é que ambas se davam conta de todo o período transcorrido. As adolescentes faziam questão de se manifestar, de contar histórias, vivências, detalhes, situações felizes que viveram ou mesmo aquelas mais traumáticas. Essa “facilidade” para comunicação pode ser compreendida pelo cotidiano regrado em que vivem, onde as conversas são extremamente controladas.

Não raras vezes a entrevista se converteu num processo bastante tenso, em que dores, conflitos, mágoas, tristezas vinham à tona na conversa e as jovens eram confrontadas com situações ou realidades sobre as quais elas não haviam refletido e se viam então diante de fazê-lo – o que se tornava ainda mais doloroso – para ambas. Também não raras vezes a entrevista era interrompida por alguém, ou porque estava procurando o técnico ou porque queria saber qual era a adolescente que estava sendo entrevistada.

Outra técnica de coleta de dados foi a análise de documentos. Esta ocorreu principalmente nos arquivos na sede da FASE, que encontram-se na AIG – Assessoria de Informação e Gestão da instituição, que é responsável por todas as questões referentes à pesquisa. Também foram acessados documentos na própria unidade de atendimento sócio-educativo, o CASEF, onde consultou-se as “Normas Gerais” da instituição. Ainda foram consultados todos os prontuários das adolescentes, que foram fundamentais para apreender especialmente aspectos referentes à trajetória da adolescente e seus processos de socialização

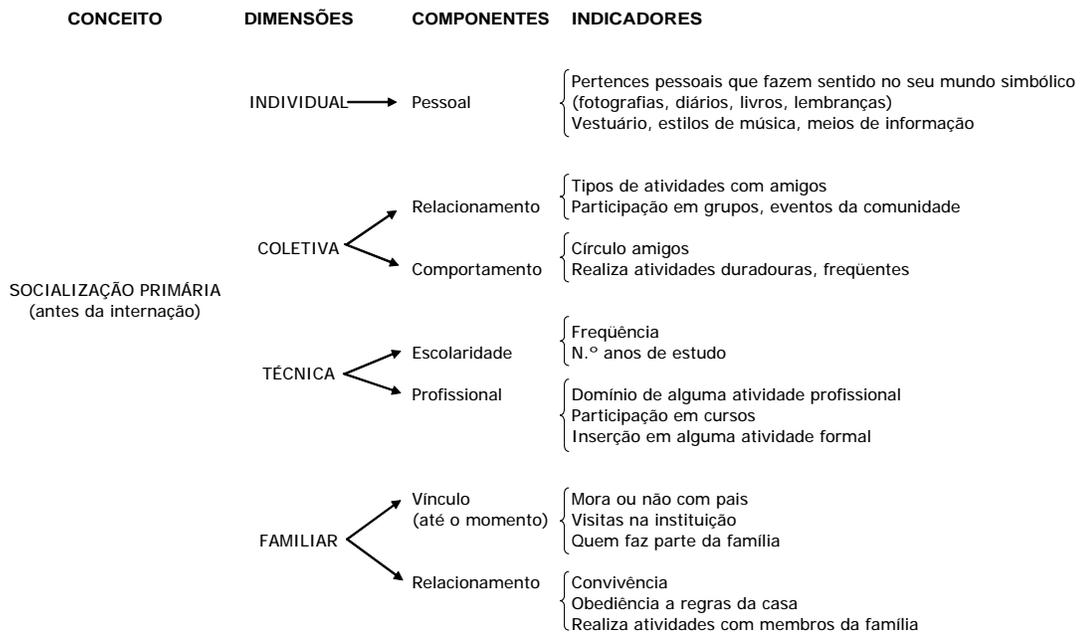
primária. Foi também através deles que foi possível analisar a questão do “conflito”⁵ de cada adolescente na casa e relacioná-lo com o tipo de medida que ela possuía. Ali constam todos os aspectos da vivência da adolescente na instituição, os tipos de advertências que ela recebe, o número de vezes que foi recolhida ou “manejada”, entre outros elementos que, aliados às entrevistas, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada dos seus processos de socialização primária e secundária.

Na análise de todos os dados obtidos, foi utilizada como técnica a análise de conteúdo, procurando considerar as condições objetivas de produção do discurso, nesse caso, um ambiente em que os informantes estão privados de liberdade. A fim de facilitar a sistematização e a análise dos dados, foram utilizados como recurso os “mapas de associação de idéias”, conforme Spink e Lima (1999, p. 107), cujo objetivo é sistematizar o processo de análise das práticas discursivas. Eles têm um duplo objetivo, qual seja, dar subsídios para a análise e dar visibilidade aos seus resultados, facilitando a sua comunicação. Esse recurso foi de fundamental importância, pois possibilitou “visualizar” os aspectos principais que constituíram tanto os processos de socialização primária quanto os da secundária e ainda permitiu uma comparação entre as adolescentes, facilitando a identificação de regularidades ou particularidades interessantes entre umas e outras. Entretanto, como visto, os mapas de associação de idéias podem ser utilizados tanto no processo de interpretação (atividade-meio) como no processo de comunicação entre pares (atividade-fim) e, no caso desta pesquisa eles foram utilizados somente como atividade-meio, contribuindo no processo de interpretação dos dados. Isso se deu em função de que a forma como os mapas foram construídos possibilita a identificação da adolescente, entretanto, a pesquisa somente foi autorizada mediante o comprometimento do pesquisador em não mencionar nenhum elemento que possa contribuir para a identificação da adolescente, pois esta é uma garantia estabelecida no ECA. Desta forma, optou-se por não anexar os mapas na dissertação, de modo a evitar que essa identificação possa ocorrer.

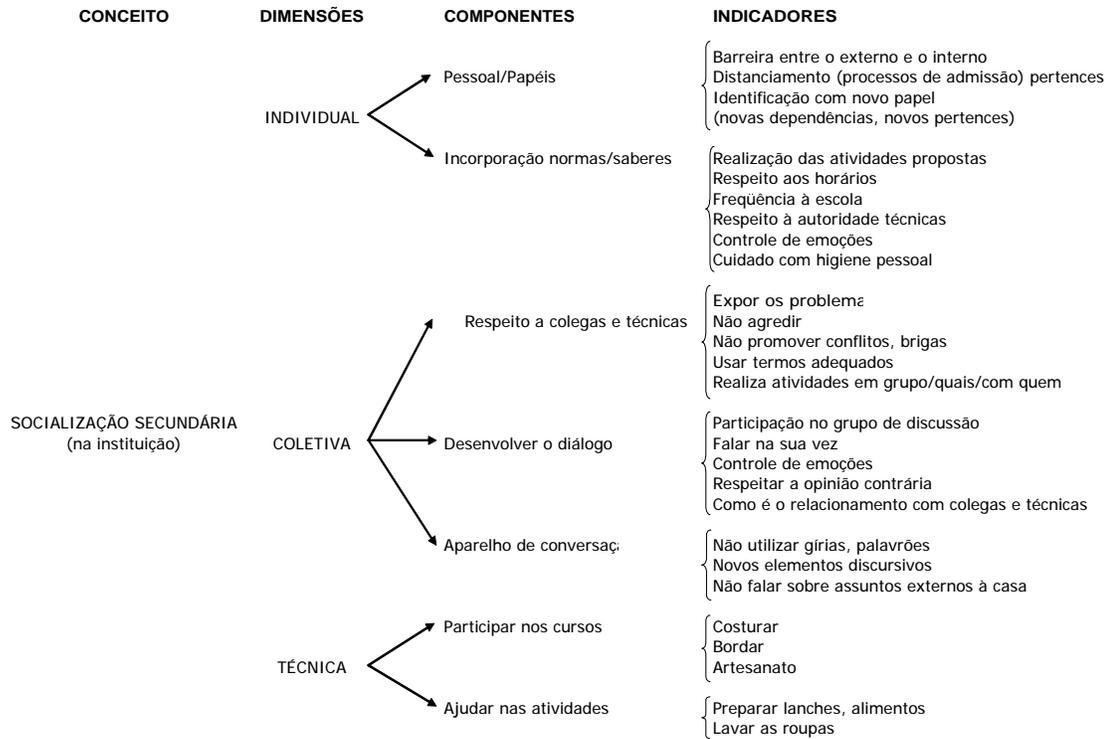
⁵ A idéia de conflito ou de uma vivência mais aflitiva dentro da instituição é entendida a partir do histórico de punições que a jovem recebeu na casa, o que pode ser acessado tanto nos prontuários como na própria entrevista da adolescente, na medida em que era questionada sobre os conflitos que ela vivenciava no cotidiano institucional.

1.6 Modelo de Análise

1.6.1 Indicadores da socialização primária



1.6.2 Indicadores da socialização secundária



2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA: DIVERSOS “OLHARES TEÓRICOS” SOBRE UM OBJETO TRANSDISCIPLINAR

A construção teórica desse objeto de pesquisa deve levar em consideração a sua especificidade, que consiste na possibilidade de ser estudado por diversas áreas do conhecimento - incluindo a sociologia, o direito, a psicologia, a antropologia, a história, entre outras – e, além disso, a partir de cada disciplina dessas ainda pode ser abordado segundo diferentes perspectivas. Em decorrência dessa especificidade, faz-se necessário, neste trabalho, lançar mão de vários “olhares teóricos” que possam, além de construí-lo sociologicamente, articulá-lo a outras áreas do conhecimento, que contribuam para a compreensão dessa realidade.

Nesse sentido, a construção teórica desse trabalho procurou levar em consideração várias perspectivas, incorporando a sociologia e o direito e ainda, procurando articular uma abordagem institucional com uma que parte dos atores sociais envolvidos no processo. O quadro abaixo ilustra essa tentativa de construir o objeto a partir de vários “olhares teóricos”.



A partir disso, faz-se necessário apresentar cada uma dessas abordagens, mostrando de que maneira elas contribuem com esse trabalho, procurando identificar pontos convergentes entre elas e ponderações importantes acerca da sua utilização.

2.1 A sociologia do crime: uma reconstituição das diversas abordagens

Ao longo da história, os estudos sobre o crime têm sido abordados por diferentes e múltiplas áreas do conhecimento, desde o direito, a criminologia, a psicologia, a antropologia, a sociologia e todas elas buscam explicações e significados para esse fenômeno. O saber sociológico sobre o crime, por sua vez, tem percorrido uma longa trajetória de estudos que remontam o final do século XIX, com importantes trabalhos como os de Durkheim (1978a)⁶, que apresenta uma definição para o crime, bem como, defende a tese de sua normalidade e funcionalidade na sociedade. O desenvolvimento de uma sociologia criminal foi possibilitado e influenciado, em grande parte, pelo surgimento anterior da criminologia cujas origens enquanto ciência coincidem com o período de surgimento da Escola Clássica, onde pela primeira vez os estudos sobre o crime recebem uma reflexão sistemática. Ainda que, segundo alertam os autores Dias e Andrade (1992, p. 6), seja necessário ponderar sobre a validade ou alcance explicativo de suas teses, considerando-a enquanto uma ciência é, contudo, inegável que somente a partir da Escola Clássica foi possível uma sistematização dos estudos sobre o crime. Havia uma forte vinculação dessa escola com os pressupostos iluministas, em que ela projetou sobre o problema do crime os ideais filosóficos e o *ethos* político do humanismo racionalista (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 7). Ainda segundo os autores, a obra de referência dessa escola foi “*Dei delitti e delle pene*” de Beccaria, datada de 1764, em que, numa abordagem liberal do direito criminal, ele procurava fundamentar a legitimidade do direito de punir, a partir do postulado do contrato social.

Em decorrência da falência das expectativas do iluminismo como possibilidade de resolução do problema, o que foi estimulado pelo aumento da criminalidade e das taxas de reincidência, a Escola Clássica entra em crise justamente em função desta incapacidade. Aproximadamente um século após a publicação de Beccaria, foi publicada a obra “*L’Uomo Delinquente*” de Lombroso, inaugurando a Escola Positiva Italiana, que se opunha às representações metafísicas da velha Escola Clássica. As políticas criminais decorrentes da Escola Positiva Italiana “inverteram o sentido da escola Clássica: em vez do recuo do poder sancionatório da sociedade, em nome da expansão dos direitos dos indivíduos, preconizavam a ampliação das exigências e direitos da sociedade sobre o delinquente” (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 19). Para essa corrente, o crime era considerado como uma “anomalia psicológica

⁶ A obra de referência para esse tema é “*As Regras do Método Sociológico*”, cuja primeira edição foi publicada em 1895.

permanente”, e o delinqüente como incapaz para toda a vida. A Escola Italiana, ligada aos pressupostos positivistas da ciência, dá origem à Criminologia Crítica e introduz o método experimental (indutivo) em oposição ao método dedutivo da Escola Clássica. Havia uma forte crença na ciência e o firme propósito de tratar cientificamente as causas do delito, como forma de combater a criminalidade. Concomitantemente ao desenvolvimento da Escola Positiva, surgia a Sociologia Criminal, que consolidava-se em oposição àquela e, o fato que marcou efetivamente o desequilíbrio em favor das teorias sociológicas foi o 3º Congresso Internacional de Antropologia Criminal, em Bruxelas, 1892. É nessa trajetória apresentada até o momento que pode-se contextualizar o surgimento da sociologia criminal, mais especificamente, o estudo sociológico do crime, onde ele passa a ser entendido como fenômeno coletivo, sujeito às leis do determinismo sociológico e suscetível de previsibilidade. Outros autores, como Azevedo (2000), também reforçam a importância desse período para a constituição desse campo de saber. Nas palavras do autor:

Desde o final do século XIX, a perspectiva sociológica do crime foi ganhando terreno no campo da criminologia, dividindo espaço com a psicologia. Contemplando o fato delitivo como “fenômeno social” e pretendendo explicá-lo em função de um determinado marco teórico (ecológico, estrutural-funcionalista, subcultural, conflitual, interacionista, etc.), a sociologia criminal tem por objeto as regularidades tendenciais da delinqüência, suas relações com outras realidades sociais, de modo a estabelecer princípios que possam explicar o fenômeno da criminalidade e indicar instrumentos de política-criminal aos aplicadores práticos dos sistemas de controle social. (MIRANDA ROSA, 1984) citado por (AZEVEDO, 2000, p. 61).

Nesse sentido, a perspectiva sociológica sobre o crime procura enfatizar os aspectos sociais que incidem sobre o fenômeno, seja qual for a corrente que dela derivar. O pretexto dessa reconstituição das escolas da criminologia até o surgimento da sociologia criminal deve-se ao fato de que, a perspectiva teórica que norteia este trabalho é uma das correntes da moderna sociologia criminal, mais ligada a uma vertente interacionista.

Dando continuidade à reconstituição histórica dessas teorias, agora mais especificamente em relação à sociologia criminal e às transformações possibilitadas com o advento dessa nova perspectiva, faz-se necessário apresentar sua trajetória considerando as suas principais correntes, de modo a contextualizar aquela sobre a qual este trabalho alia-se. Cabe referenciar, entretanto, que o surgimento da sociologia criminal acaba se confundindo com a criminologia ocidental, no caso mais específico, com a criminologia americana. O desenvolvimento dessas duas disciplinas ocorre no mesmo período e, de acordo com os autores Dias e Andrade (1992), falar em criminologia americana equivale na prática a falar

em sociologia criminal. A criminologia americana surge com um caráter bastante “sociológico” e grande parte do saber criminológico produzido na época ganhava destaque nas grandes revistas de sociologia. Tanto a trajetória histórica como as correntes de pensamento que influenciaram essas duas áreas seguem percursos bastante semelhantes. A sociologia americana, quando do seu surgimento, passa a alargar seus estudos para o campo do crime e, em decorrência disso, a proximidade entre as duas áreas, o que mostra que, de fato, as fronteiras entre a criminologia e a sociologia criminal são bastante tênues, podendo, como mostram alguns autores, ser tomadas até como sinônimas. Entretanto, ainda que suas fronteiras sejam diluídas, a sociologia criminal detém uma posição específica nos estudos sobre o crime, segundo Azevedo (2000, p. 60), “dentre as diversas áreas em que se subdividiu a sociologia jurídica, seguindo muitas vezes as subdivisões do campo do direito, a primeira a se destacar foi a sociologia criminal”, nesse sentido, esta insere-se no campo maior da sociologia jurídica, que se ocupa de temas que são afins tanto para a área jurídica quanto para a área das ciências sociais. E ainda, segundo Dias e Andrade (1992, p. 243), a sociologia criminal não pode limitar-se a formular em termos sociológicos uma interrogação homóloga à da criminologia de nível individual, que enfatiza nos seus estudos a questão: porque se cometem crimes? Para transpor essa problemática e transcendendo o positivismo e os postulados deterministas, a sociologia criminal terá de, a propósito e em relação com o crime, problematizar a própria ordem social. Nas palavras do autor, “a explicação sociológica do crime deverá ser tendencialmente globalizante: para além e antes da sua explicação no plano do acontecer e dos dados sociológicos, há que tentar explicá-lo ao nível da própria ordem social (ibid, p. 243).

A virada para o pólo mais sociológico dos estudos criminológicos teve forte influência especialmente dos trabalhos de Durkheim, que sobressaiu no panorama da teoria sociológica do século XIX tanto pela profundidade e acabamento das suas construções, como pela projeção de suas idéias no futuro (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 23). Ele, ao lado de Marx, representam a base das teorias sociológicas ou sócio-criminológicas contemporâneas, pelo fato de que na maior parte das teorias posteriores a Durkheim e Marx, que introduziram os fundamentos da teoria sociológica, é difícil encontrar aquela que não se enquadre de acordo com a antinomia conflito-consenso. A contribuição de Durkheim repousa no fato de que ele toma como questão alguns pontos fundamentais da criminologia no que se refere à definição de crime e da pena e à normalidade e funcionalidade do crime nas sociedades. Assim, a moderna sociologia criminal diferencia-se dos estudos que vinham sendo realizados e que ressaltavam a importância do meio ou do entorno na gênese da criminalidade, ela

introduz a noção do crime como um fato social, que deve ser explicado em função de um marco teórico (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 182). Para este autor, a sociologia criminal teve dois enfoques distintos, o europeu e o norte-americano. O europeu se constituiu em função dos estudos de Durkheim, a partir da teoria da anomia e o norte-americano a partir da Escola de Chicago, de onde surgiram inúmeros enfoques teóricos (teorias ecológicas, subculturais, da aprendizagem social, da reação social ou etiquetamento).

Em relação aos estudos – sociológicos ou criminológicos - produzidos pela escola americana, há um postulado que é comum a todos eles: de que o crime é uma forma normal de adaptação individual ou coletiva e a sociedade, por sua vez, é tida como intrinsecamente criminógena. A constatação da existência do crime *white-collar*, ou crime de colarinho-branco, vem reforçar essa idéia na medida em que se verifica que não há um recorte de classe na execução de delitos, e ele nem pode ser atribuído exclusivamente em função de problemas como desemprego, pobreza, “famílias desestruturadas”, mas que há necessidade de se estudar o sistema social como um todo, o que remete ao campo sociológico.

De fato, ao analisar a trajetória da criminologia americana percebe-se a semelhança com a trajetória das correntes da própria sociologia, partindo da Escola de Chicago, nos anos 20 e 30, passando pelas teorias culturalistas e funcionalistas, até as modernas perspectivas interacionistas, à etnometodologia e às teorias críticas. Pode-se dizer que a criminologia americana, ou a moderna sociologia criminal, surge nas décadas de 20 e 30, a partir dos trabalhos da Escola de Chicago, que tinham como característica o empirismo e o pragmatismo, com o objetivo de elaborar um diagnóstico confiável sobre os problemas sociais que atingiam a sociedade norte-americana. Elaborada a partir da Escola de Chicago, foi a Ecologia Criminal a primeira grande teoria sociológica sobre o crime (Azevedo, 2000), que coincide com o período das grandes migrações, da urbanização, da formação das grandes metrópoles. Essa corrente entendia o crime como um fenômeno ligado a uma “área natural”, pois

As sucessivas ondas de imigrantes arrumavam-se segundo critérios regidamente étnicos, dando origem a comunidades tendencialmente estanques. Parecia assim, natural que se optasse por um modelo ecológico – ou seja, de equilíbrio entre a comunidade humana e o ambiente natural – para o enquadramento dos fenômenos sociais. (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 34/35).

O princípio ecológico, quando aplicado aos princípios humanos e sociais relaciona-se ao equilíbrio de uma comunidade humana com o seu ambiente concreto, por isso havia uma forte relação entre a criação de novos centros urbanos e a criminalidade que surgia em

decorrência desses novos espaços, claramente diferente da criminalidade que se produzia fora das áreas urbanas. Nessa perspectiva, a grande cidade é vista como uma unidade ecológica, dentro da qual poderiam ser identificadas as áreas onde se concentram os índices de maior criminalidade. O efeito criminógeno dos aglomerados urbanos é explicado pelos conceitos de desorganização e contágio, bem como pelo debilitamento do controle social (AZEVEDO, 2000, p. 66). Ainda segundo esse autor, as principais políticas criminais oriundas dessa corrente da sociologia criminal foram as reformas legislativas, a adoção de uma política criminal ao nível da comunidade local e não ações que incidissem sobre o comportamento individual.

Seguindo o desenvolvimento histórico da sociologia criminal e frente ao distanciamento das teorias ecológicas da Escola de Chicago, em decorrência da sua ineficiência em explicar e controlar os problemas da criminalidade, emergem as teorias estrutural-funcionalista e a teoria da anomia, cujos principais representantes são Durkheim, Merton, Cloward e Ohlin. Seus pressupostos de maior relevância no campo de estudos sobre o crime referem-se à normalidade e à funcionalidade do crime nas sociedades. A normalidade decorre do fato de que o crime não tem sua origem em nenhuma patologia individual nem social, mas pelo regular funcionamento da ordem social. Ele aparece inevitavelmente unido ao desenvolvimento do sistema social e aos fenômenos normais da vida cotidiana (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 193). Durkheim foi o primeiro a sustentar essas posições (AZEVEDO, 2000, p. 68), partindo de estudos que mostravam o volume constante da criminalidade em qualquer sociedade e em qualquer momento histórico. Disso Durkheim infere que a conduta irregular é inextirpável e que as formas da conduta “anômica” estarão determinadas pelo tipo social dominante e pelo seu estado de desenvolvimento, ou seja, ela vai depender de cada sistema social, de cada sociedade. Segundo Garcia-Pablos (1996, p. 194), “El crimen, pues, cumple una función ‘integradora e innovadora’, y debe contemplarse como producto del normal ‘funcionamiento’ regular de la vida social”. O delito funciona como força integradora e inovadora pois ele fere os sentimentos coletivos e rompe com o que é socialmente tido como certo e errado, desta forma, a pena que atua como reação social ao crime, acaba atualizando esses sentimentos coletivos. O conceito de anomia também é desenvolvido na obra de Durkheim, que entende-a como expressão da crise, da perda de efetividade e o desmoronamento das normas e valores vigentes na sociedade (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 195). Segundo Azevedo (2000, p. 74), foi Merton (1938) quem converteu a teoria da anomia de Durkheim em uma teoria da criminalidade, pois para ele a anomia não refere-se apenas à dissolução de normas e valores sociais, mas

A Teoria da Anomia radica a explicação do crime no defasamento entre a estrutura cultural e a estrutura social. A primeira impõe a todos os cidadãos a prossecução dos mesmos fins e prescreve para todos os mesmos meios legítimos. A segunda reparte desigualmente as possibilidades de acesso a estes meios e induz, por isso, o recurso a meios ilegítimos. (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 36).

Dessa discordância entre as expectativas culturais e o que oferece a estrutura social, fica o indivíduo forçado a optar entre cinco caminhos possíveis: conformidade, inovação, ritualismo, fuga do mundo e rebelião, todos eles, com exceção do primeiro, capazes de conduzir a comportamentos desviantes. A escolha de uma via estaria condicionada pelo grau de socialização do indivíduo e pelo modo como interiorizou os valores e normas sociais (AZEVEDO, 2000, p. 74). Ainda segundo este autor, as principais políticas criminais oriundas da teoria da anomia propunham a redução dos níveis de aspiração da população ou então a ampliação das oportunidades, de modo a evitar essa “defasagem” entre expectativas culturais e estrutura social. Essas políticas foram incorporadas pelo ideário social-democrata dos Estados de Bem-Estar e do pós-guerra.

Na linha histórica, na década de 50, outra corrente se desenvolveu ainda num contexto de urbanização que, ao criar o contraste entre o gueto e as áreas residenciais dos colarinhos brancos e dos homens de negócio, pusera em crise a ideologia igualitária no plano material. Agora, porém, é a igualdade no nível da cultura que é posta em causa, por se tornar claro que a classe condiciona o acesso à cultura. O que faz do problema da subcultura o tema central dessa nova corrente da sociologia criminal (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 35). Considerada no viés da criminologia “culturalista”, a teoria da subcultura delinqüente tem como expoentes T. Sellin, *Culture Conflict and Crime* (1938) e F. Tannembaum, *Crime and the Community* (1938), mas o principal foi A. Cohen, com a obra *Delinqüente Boys: the Culture of the Gang* (1955), que forneceu a versão mais acabada de uma teoria culturalista da delinqüência. Ela surge nos Estados Unidos, procurando responder aos problemas que emergiam das minorias da sociedade. De acordo com Dias e Andrade (1992, p. 36), Cohen entendia a subcultura delinqüente como a resposta coletiva (da gang juvenil) à frustração em matéria de status. Segundo essa corrente, o crime resulta da interiorização e da obediência a um código moral ou cultural que torna a delinqüência imperativa, da mesma forma que acontece com o comportamento dentro da lei – a delinqüência seria a adesão a um sistema de crenças e valores (AZEVEDO, 2000, p. 76). Nesse sentido, os grupos desprivilegiados utilizavam outros meios para obtenção dos seus objetivos, já que os meios convencionais não estavam disponíveis e, assim, verifica-se um visível recorte de classe, já que a formação dos grupos estava baseada num modelo de estratificação social, o que é inovador em relação às

perspectivas da ecologia criminal e da teoria da anomia. Essa é a leitura que mais se aproxima do pensamento de Cohen que, analisando a delinquência juvenil das classes baixas, conclui que a integração do jovem a uma cultura delinqüente se dá em função de não conseguir o que deseja pelas vias legais. Segundo Azevedo (2000, p. 77), esse “conflito cultural” é produzido quando o jovem se identifica com as classes médias (eficiência, responsabilidade individual, racionalidade, poupança, emprego do tempo livre) e, ao mesmo tempo, interioriza os valores da classe a que pertence (força física e coletivismo). É interessante observar, reforçando-se o enfoque de classe dessa perspectiva, como Cohen analisa a diferença entre os jovens das classes populares e os das classes médias, mostrando como efetivamente pode ocorrer o “reconhecimento” das classes médias pelas classes populares através da escola, pois para ele, é nela que os contrastes e as diferenças se tornam maiores, pelo fato de que ao espelhar-se na ideologia democratizante e meritocrática da sociedade, ela

Abre-se a todos, e nela todos são julgados segundo os mesmo padrões. Simplesmente, os filhos da classe média sofrem a socialização escolar como um prolongamento e desenvolvimento da sua educação familiar; já para os jovens das classes trabalhadoras a aculturação na escola implica a desaculturação da sua socialização familiar, (...) os critérios de seleção e distribuição de status, manipulados pelos professores, são critérios da classe média (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 296).

A dimensão da coletividade é central nessa corrente, pois as ações não são entendidas como opção individual, mas como fruto da coletividade, do grupo e é ele que se identifica a determinados valores, distinto então da concepção da teoria da criminalidade de Merton em que é o indivíduo que “opta” por um dos caminhos possíveis. Como principais políticas criminais destacam-se aquelas em que procuravam alargar o campo das oportunidades legítimas, possibilitando a conformidade dos jovens e ainda, segundo Azevedo (2000, p. 78), “tratar-se-ia de, por um lado, reforçar uma nova moralidade de classe média, capaz de alargar os espaços de tolerância e de aceitar a descriminalização de certas condutas próprias dos jovens (práticas sexuais, consumo de drogas, etc.)”.

A partir dos anos 60 surge uma nova corrente que inverte o paradigma até então preponderante nas análises – o do estrutural-funcionalismo. São as teorias do conflito, que surgem da tradição norte-americana e entendem a sociedade como uma pluralidade de grupos que podem divergir nos seus valores e crenças, ao contrário do enfoque estrutural-funcionalista, em que a sociedade era concebida como uma unidade monolítica, cujos valores eram decorrentes de um consenso. Segundo Garcia-Pablos (1996, p. 199),

Para las teorías conflictuales, por el contrario, es el conflicto – y no el consenso o la integración normativa – lo que garantiza el mantenimiento del sistema y promueve los cambios necesarios para su desarrollo dinámico y estabilidad. El crimen, en consecuencia, se contempla como expresión de los conflictos existentes en la sociedad, conflictos, por cierto, no necesariamente nocivos para aquélla.

Diferentemente do estrutural-funcionalismo, que parte de uma sociedade consensual, onde os possíveis conflitos precisam ser controlados de modo a manter novamente a ordem social, as teorias do conflito não os entendem como uma patologia que precisa ser combatida, mas como algo inerente à própria dinâmica social. Da mesma forma, essa perspectiva entende que o direito atua como um campo a favor das classes dominantes e aplica as leis de acordo com o interesse desses grupos e, por isso, o comportamento delitivo seria explicado como uma reação à desigual e injusta distribuição do poder e da riqueza na sociedade. Existem vários modelos de teorias do conflito, um deles é sustentado por autores não-marxistas, como Lewis Coser e Ralf Dahrendorf⁷, que se opõem ao modelo marxista primeiramente por não compartilharem da mesma idéia quanto às raízes ou causas do conflito. Para Marx o conflito decorre da existência de duas classes, definidas pela propriedade ou não dos meios de produção, já para Dahrendorf a fonte do conflito não está na classe, mas na distribuição desigual da autoridade. Esses autores também divergem quanto à natureza do conflito, pois ao passo que para Marx o conflito não é nem essencial nem universal, já que não é inerente às relações sociais, para Dahrendorf o conflito é sim universal e essencial, justamente por ser inerente às relações sociais (DIAS e ANDRADE, 1992).

Segundo Azevedo (2000, p. 80), a teoria de Dahrendorf coincide com os conflitos sociais europeus e americanos da década de 60, com a chamada “explosão de criminalidade” nas modernas democracias ocidentais. Segundo ele, o conflito se produz em decorrência da distribuição desigual da autoridade na sociedade, onde existem aqueles que detêm a posição de dominação e aqueles que são os dominados, o que leva o estudo da delinquência a converter-se no estudo das relações entre status e papéis das autoridades legais (os que criam, interpretam e aplicam os padrões de bom e de mau para os integrantes da coletividade política) e dos súditos (os que aceitam ou rechaçam, porém não tomam as decisões) (AZEVEDO, 2000, p. 80).

A diferença das teorias do conflito de orientação não marxista para as de orientação marxista é que estas concebem o crime como função das relações de produção na sociedade capitalista. Segundo Garcia-Pablos (1996, p. 204), a análise marxista vê sempre no delito um

⁷ A obra de referência de Ralf Dahrendorf utilizada por Dias e Andrade (1992) é “As Classes e seus conflitos na Sociedade Industrial”, de 1957.

produto histórico, patológico e contingente da sociedade capitalista e a ordem social se configura pela luta de classes antagônicas, uma que subjuga e explora a outra, servindo-se do Direito e da Justiça Penal. Essas teorias – tanto marxista quanto não marxista - introduzem a categoria de classe nos estudos sobre a criminalidade, procurando mostrar como a lei criminal é aplicada desigualmente segundo critérios classistas. Elas foram ainda responsáveis por influenciar profundamente a criminologia “crítica”; criminologia “radical” ou criminologia “nova”, como alguns a denominam. Segundo Azevedo (2000), elas tiveram importante papel ao desmistificarem a idéia de uma sociedade consensual, conforme o estrutural-funcionalismo, mas não escaparam de críticas especialmente pelo déficit empírico que apresentaram e também porque em termos de políticas criminais elas deixaram mais a desejar, já que propunham como solução para o problema criminal a substituição do sistema social.

Também na década de 60, outras teorias adquiriram particular importância, especialmente em decorrência da insuficiência das teorias de viés mais estruturalista, que se mostravam incapazes de explicar a criminalidade entre as classes mais privilegiadas. Trata-se das teorias do Processo Social, que entendem o crime como uma função das interações psicosociais do indivíduo e dos diversos processos da sociedade, dessa forma, toda pessoa tem potencial necessário para transgredir as normas sociais em algum momento de sua vida (AZEVEDO, 2000). Garcia-Pablos (1996, p. 214) distingue três orientações no interior das teorias do Processo Social: as teorias da aprendizagem social (social learning); as teorias do controle social e a teoria do labeling approach, ou etiquetamento.

Para as teorias da aprendizagem social o comportamento delitivo é apreendido, do mesmo modo que se apreendem outros tipos de conduta e atividades lícitas, a partir das próprias interações do indivíduo em sociedade. Segundo Azevedo (2000, p. 83), algumas das mais importantes formulações dessa teoria são: a teoria da associação diferencial de Sutherland e Cressey; a teoria da ocasião diferencial de Cloward e Ohlin; a teoria da identificação diferencial de Glaser; a teoria da neutralização de Sykes e Matza, entre outras.

Para a teoria do controle social, o comportamento delitivo é fruto de um cálculo realizado pelo indivíduo, no sentido de analisar se a situação lhe trará mais benefícios ou prejuízos. Entretanto, o potencial delitivo pode ser neutralizado por vínculos sociais, desta forma, a causa da criminalidade entre os jovens, por exemplo, pode ser explicada pelo enfraquecimento de laços ou vínculos que o unem à sociedade. Segundo Azevedo (2000, p. 83), independente do estrato social a qual pertença, o indivíduo que delinque carece do necessário enraizamento social.

Por fim, a teoria do labeling approach que promoveu uma virada nos estudos que vinham sendo desenvolvidos até então. Essa virada consiste em deslocar a atenção do desviante e da sua conduta, como era recorrente nos estudos anteriores, voltando-se para os mecanismos de reação ao comportamento desviante. Nesse sentido, o foco das análises se concentra nos mecanismos de controle social exercidos pelo estado, bem como, na seleção de algumas condutas, em detrimento de outras, para ingresso no sistema penal. É justamente a partir desse giro inaugurado pela teoria do labeling que é importante contextualizar o presente trabalho, que insere-se nessa mesma linha de análise e, desta maneira, justifica-se a necessidade de explorar de forma mais aprofundada seus pressupostos, de modo a articulá-los com o recorte empírico desta pesquisa. É justificável, da mesma forma, a necessidade da reconstituição histórica das diversas abordagens da sociologia criminal, até aqui desenvolvidas, tendo em vista que só é possível compreender essa importante virada criminológica do labeling quando contextualizada com aquilo que vinha sendo desenvolvido até então.

A teoria do etiquetamento, ou labeling approach assume particular relevo a partir dos anos 60, sofrendo influência decisiva do interacionismo simbólico e, por isso, centra suas análises no processo de estigmatização dos indivíduos considerados desviantes. Ele parte do princípio de que a conduta desviante não é uma qualidade ontológica da ação, mas o resultado de uma reação social e que o delinqüente apenas se distingue do homem normal devido às estigmatização que sofre (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 49). O estigma que sofre o indivíduo que cometeu um crime é por si só um elemento que contribui para que ele se conforme com essa posição, incorporando esse estigma como parte de sua personalidade, distanciando-o cada vez mais daqueles considerados “normais”. Segundo o autor,

A resposta à delinqüência por parte dos mecanismos de controle potencializa a distância social em relação ao delinqüente, estreitando sua margem de oportunidades legítimas, e provoca sua conformação às expectativas estereotipadas da sociedade, a auto-representação como delinqüente e o respectivo role-engulfment, quase sempre irreversível. (AZEVEDO, 2000, p. 84).

Nesse sentido é possível pensar como os mecanismos de controle contribuem para “gerar” ou “definir” o que é criminalidade, na medida em que através do “etiquetamento” de alguns indivíduos como delinqüentes, eles passam a ser os clientes preferenciais do sistema penal e é desta forma que o controle social não recai sobre o delito, mas sobre condutas. Ele não está preocupado em combater a criminalidade mas em controlar socialmente os que são rotulados como delinqüentes

Em função da estreita relação com o interacionismo simbólico, o processo de interação social adquire posição central nessa perspectiva, no sentido de mostrar como um indivíduo é estigmatizado como delinqüente e como essa “definição” de quem é ou não delinqüente acaba reproduzindo realidades criminais desiguais. Nesse sentido, o objeto de estudo do labeling são as instâncias de controle social e não mais o desviante em si mesmo. É interessante como essa perspectiva acaba problematizando o próprio processo de criminalização, na medida em que questiona a noção de criminalidade e a maneira como ela é construída nos processos de interação social. Segundo Garcia-Pablos (1996, p. 226), a perspectiva interacionista não pode compreender o crime prescindindo da reação social a ele, do processo social de definição ou seleção de certas pessoas ou condutas etiquetadas como criminais. O “desvio” não figura como uma qualidade intrínseca dos indivíduos, mas é algo atribuído através da própria interação, por processos altamente seletivos e discriminatórios. É inegável a influência do interacionismo nessa corrente teórica, que recorre ao vocabulário da dramaturgia e às técnicas de investigação próprias da micro-sociologia. Segundo desenvolvem os autores Dias e Andrade (1992, p. 50) tanto o interacionismo quanto o labeling rejeitam formas deterministas de pensamento e comungam da idéia de que o comportamento ou mesmo a identidade constituem-se e modelam-se ao longo do processo de interação, entre o sujeito e os outros. Nesse sentido, há uma aproximação entre essa abordagem com os pressupostos do construtivismo social, por entenderem que o comportamento humano é inseparável das interações nas quais está inserido e que esses processos são construídos socialmente (GARCIA-PABLOS, 1996). A própria noção de criminalidade não é entendida como algo dado, como um “pedaço de ferro”, um objeto físico, mas sim como resultado de um processo social de interação (definição e seleção): existe somente nos pressupostos normativos e valorativos, sempre circunstanciais, dos membros de uma sociedade (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 226/227). Assim,

No le interesan las causas de la desviación (primaria), sino los procesos de criminalización y mantiene que es el control social el que crea la criminalidad. Por ello, el interés de la investigación se desplaza desde el desviado y su medio hacia aquéllos que le definen como desviado, analizándose fundamentalmente los mecanismos y funcionamiento del control social o la génesis de la norma y no los déficits y carencias del individuo. Este no es sino la víctima de los procesos de definición y selección, de acuerdo con los postulados del denominado paradigma del control. (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 227).

Uma obra de referência que inaugura essa perspectiva criminológica é o clássico *Outsiders*, de Howard Becker, onde se encontra definitivamente formulada a sistematizada a tese do interacionismo. Nas palavras do autor, “são os grupos sociais que criam a *deviance* ao

elaborar as normas cuja violação constitui a *deviance* e ao aplicar estas normas a pessoas particulares, estigmatizando-as como desviantes” (BECKER, 1963, p. 9) citado por (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 50). Entretanto, dada sua estreita relação com o interacionismo simbólico e mesmo com outras correntes que procuram enfatizar os micro processos do cotidiano, outros autores também são representantes do labeling, como Garfinkel, Goffman, Erikson, Ciciurel, Schur, Sack, etc.

O autor Garcia-Pablos (1996, p. 228) apresenta os principais postulados teóricos do labeling, que são extremamente úteis para articular ao universo empírico desta pesquisa, como se verá mais adiante. O primeiro aspecto importante a ressaltar em relação ao labeling é que o delito possui uma natureza definitorial, ou seja, não existe uma conduta delitiva “em si”, existe a *deviance* que é definida socialmente enquanto tal, que depende de processos sociais de definição e de seleção que etiquetam o indivíduo como delinqüente. Outro postulado é de fundamental importância, pois aborda o caráter constitutivo do controle social, sendo assim, a criminalidade não é algo dado, mas é criada pelos próprios mecanismos de controle social. As instâncias ou agências de controle não detectam comportamentos delitivos, ao contrário são elas que os criam e produzem, ao etiquetarem tais comportamentos. A questão da seletividade e do caráter discriminatório do controle social são também centrais para o labeling, pois as chances e riscos de um indivíduo ser etiquetado como delinqüente não dependem tanto da conduta executada (delito), mas da posição do indivíduo na estrutura social, do seu status. Essa perspectiva também aborda sobre o efeito criminógeno da pena, argumentando que a reação social ao delito não somente é injusta como intrinsecamente irracional e criminógena, pois ao invés de resolver o conflito social ela o exacerba, potencializando e perpetuando a situação de desvio e gerando um círculo vicioso de punição àqueles que foram etiquetados. A estigmatização de uma conduta como desviante adquire uma carga negativa irreversível em que o próprio apenado assume essa imagem de si mesmo, redefinindo sua personalidade em torno da noção de desviado, desencadeando a “desviação secundária” (ibid, p. 229).

Assim sendo, o mérito indiscutível do labeling foi o fato de ter ampliado o objeto da investigação criminológica, ao deslocar o plano de análise do indivíduo para os mecanismos de reação social ao desvio, às instâncias e agências de controle social. Desta forma, o objeto empírico deste trabalho insere-se nessa mesma forma de abordagem, já que o foco não está nas condutas das adolescentes, mas na forma como os mecanismos de controle atuam na seleção de algumas condutas em detrimento de outras.

Por fim, cabe acrescentar que o labeling, ao advogar pela natureza definitória da criminalidade, acaba impondo a substituição do paradigma etiológico⁸ para o paradigma do controle social. Isso porque, de acordo com Garcia-Pablos (1996), o que se torna decisivo é o estudo dos processos de criminalização que atribuem a etiqueta criminal ao indivíduo, os processos de definição e de seleção de condutas delinquentes. Por isso a questão do controle social se torna central para superar o enfoque etiológico e procurar compreender como o controle social define e seleciona condutas.

Desta forma, faz-se necessário neste momento aprofundar a discussão sobre a questão do controle, suas diversas formas de abordagem, suas funções e definições e a maneira como ele se efetiva na prática de controle de condutas.

2.2 Pressupostos teóricos: o paradigma do controle e a emergência da sociologia da conflitualidade

A partir do surgimento do labeling decorre a necessidade de focar os estudos não no mais no “delinquent” e em suas características de personalidade ou no seu estereótipo, mas nos mecanismos de controle social do estado e na maneira como eles definem o que é uma “conduta irregular”. Com efeito, faz-se necessário, como visto anteriormente, abandonar o paradigma etiológico e partir para uma análise centrada na noção de controle social. O estudo empírico deste trabalho partiu de uma instituição e seus mecanismos de controle e, nela, como os atores vivenciam esse processo. Nesse sentido, ao analisar uma forma de controle social institucionalizada, faz-se necessário apresentar algumas correntes, dentro da sociologia, que realizam estudos com este mesmo foco.

De acordo com Azevedo (2004), a análise dos mecanismos de controle social faz parte da investigação sociológica desde finais do século XIX. Nesse sentido, abordar-se-á brevemente algumas perspectivas que trabalharam com este conceito.

Segundo o autor, a primeira definição do conceito de controle social o designava como “o conjunto das influências interiorizadas e/ou restrições externas que a sociedade faz

⁸ Segundo Azevedo (2004) e Dias e Andrade (1992) o paradigma etiológico tem ainda estreita relação com os pressupostos fundamentais do positivismo: aceitação da ordem social como um dado; a crença do crime como algo intrinsecamente mau; o postulado de que o crime é resultado de fatores que não deixam outra alternativa de comportamento. Nesse sentido o paradigma etiológico se orienta por teorias de caráter individual, que dicotomiza a sociedade entre os delinquentes e os normais.

pesar sobre as condutas individuais” (ROSS, 1969), citado por (AZEVEDO, 2004). A discussão em torno da noção de controle social foi abordada de diferentes maneiras, por distintas correntes teóricas. Entretanto, duas correntes se destacam nesse panorama – a perspectiva do consenso e a perspectiva do conflito, que já foram brevemente apresentadas e que são claramente divergentes sobre a concepção de controle social.

A perspectiva do consenso parte das construções sociológicas de Durkheim, Merton e Parsons, que comungam a idéia da existência de uma constelação de valores fundamentais, comuns a todos os membros da sociedade, em que uma ordem social se baseia e por cuja promoção se orienta (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 252). São esses valores que garantem a identidade do sistema e que mantêm a coesão social, assim sendo, a sociedade é concebida em termos de se excluir a hipótese de conflito estruturalmente gerado, tendendo para o equilíbrio e para a integração. Esse modelo entende então que o controle tem a função de integração social, já que ele representa uma reação aos comportamentos desviantes. Essa abordagem tem por orientação o foco no comportamento desviante, em suas causas, para saber como os mecanismos de controle poderiam detê-lo. Entretanto, mesmo que compartilhem de um mesmo substrato teórico, Durkheim, Merton e Parsons apresentam algumas especificidades no desenvolvimento de suas teorias, como se verá a seguir.

Para Durkheim, o crime é caracterizado pelo fato de determinar a incidência de uma sanção. Quando o crime atinge a consciência comum, a sociedade precisa reagir, através do Estado, para conter essa ofensa, garantindo a própria manutenção desses valores. Essa é a função do Estado, na visão de Durkheim, reprimir as ofensas que ameacem a consciência comum. E é exatamente da dissociação entre a individualidade e a consciência coletiva que pode se estabelecer uma situação de anomia, sendo assim, a pena é apenas secundariamente utilizada para corrigir ou intimidar o culpado, sua função principal é garantir a coesão social e manter intacta a consciência coletiva (AZEVEDO, 2004). Merton, por sua vez, converteu a teoria da anomia de Durkheim em uma teoria da criminalidade (GARCIA-PABLOS e GOMES, 1997) citado por (AZEVEDO, 2004). A conduta irregular, neste caso, poderia ser caracterizada como um descompasso entre as expectativas ou necessidades e os caminhos oferecidos pela estrutura – gerando a anomia. O indivíduo pode optar, como visto anteriormente, por vários caminhos e sua escolha vai depender do seu grau de socialização e do modo como internalizou valores e normas.

Já para Parsons, há uma estreita relação entre os processos de socialização e de controle social, pois ambos têm a função de integração dentro de um sistema social e atuam de modo a ajustar as tensões que surgem. Ele argumenta que o objeto central da sociologia é o

sistema social e, nele, a função integradora, desempenhada tanto pelos mecanismos de socialização quanto pelos mecanismos de controle social (AZEVEDO, 2004). Ele define a teoria do controle social como a “análise dos processos do sistema social que tendem a contrarrestar as tendências desviadas, e das condições em que operam tais processos” (PARSONS, 1967) citado por (AZEVEDO, 2004)⁹.

Ele entende que os mecanismos de controle estão imbricados com os processos de interação em um sistema social e é através desses mecanismos que os valores são internalizados. Segundo o autor, cada indivíduo se envolve com grande número de pessoas e de relações sociais e, disso decorre a necessidade da institucionalização de papéis, de modo a ordenar essas interações, conduzindo ao mínimo de conflitos possíveis. De acordo com Azevedo (2004), os mecanismos menores de controle social são considerados por Parsons como a via pela qual os valores institucionalizados se concretizam nas condutas individuais e somente quando eles falham é que se faz necessário que outros mecanismos entrem em ação. É o que acontece, por exemplo, em situações de tensões inusitadas, em que a religião, a magia e os ritos atuam de forma a atenuar as tendências desagregadoras. A aprovação e a estima, tanto própria quanto a dos demais integrantes de grupos sociais, também atuam como mecanismos estabilizadores ou de controle de primeira linha do sistema social (AZEVEDO, 2004). Outra categoria de mecanismos de controle são a própria polícia e os tribunais, que estabelecem as sanções para a violação das pautas normativas. De forma geral, Parsons entende que

Todo sistema social, ao mesmo tempo em que tem recompensas para a conduta conformativa e castigos para a alienativa, possui um complexo sistema de mecanismos não planejados e em grande parte inconscientes que contrarrestam as tendências desviadas. Podem ser divididos em três classes: 1) os que tendem a cortar pela raiz as tendências ao desenvolvimento de motivações compulsivamente desviadas antes que alcancem a fase de círculo vicioso; 2) os que isolam os portadores de motivação desviada, impedindo-os de fluir sobre os demais; 3) as “defesas secundárias” que são capazes, em diversos graus, de inverter os processos do círculo vicioso. (PARSONS, 1967, p. 327) citado por (AZEVEDO, 2004, p. 11).

Assim, percebe-se que o sistema social possui uma série de mecanismos de controle, que atuam em diversos níveis, de forma a controlar a conduta desviada, manter a ordem social e garantir a vigência dos valores violados pelo delinqüente. Segundo os preceitos da sociologia criminal, a teoria parsoniana sobre os mecanismos de controle e sobre as motivações que levam o indivíduo ao crime deu origem à visão epidemiológica, que propõe o

⁹ As obras de referência sobre Parsons utilizadas por Azevedo (2004) foram: “El Sistema Social” (1966) e “Ensayos de Teoría Sociológica” (1967).

estudo de diferentes taxas de patologia para verificar a distribuição diferencial de delinquência segundo critérios de etnia, classe, idade, sexo, etc. A teoria de Parsons entende que o crime é intrinsecamente mau e o criminoso é diferente do cidadão normal e ainda concebe o postulado de que o crime é resultante de fatores que não deixam outra alternativa de comportamento (AZEVEDO, 2004). Para Dias e Andrade (1992, p. 315/316),

Em síntese, as teorias da anomia caracterizam-se pela natureza estrutural, pelo determinismo sociológico, pela aceitação do caráter normal e funcional do crime e pela adesão à idéia de consenso em torno dos valores que presidem a ordem social, justificando assim a intervenção dos mecanismos penais de controle social.

O outro paradigma, brevemente apresentado no item anterior e que se contrapõe ao estrutural funcionalista, até o momento apresentando, começa a surgir nos anos 60, em decorrência da insuficiência das explicações do estrutural-funcionalismo sobre a criminalidade que vinha ocorrendo na sociedade. O novo paradigma não parte mais da questão formulada por Parsons, que queria entender como era possível a ordem subsistir apesar de todos os motivos para desorganização social. A questão formulada pelos novos sociólogos do conflito procurava por em relevo o debate sobre como se mantém a autoridade em sociedades permeadas por conflitos sociais. Nesse sentido, não se parte mais de uma sociedade centrada na idéia do consenso e da ordem, mas de uma sociedade concebida como uma pluralidade de grupos em que é justamente através do conflito que se garante a manutenção do sistema (AZEVEDO, 2000, p. 79). Inverte-se a lógica proposta por Parsons de que o controle seria uma reação à transgressão, como argumenta Becker, em *Outsiders*, afirmando que são “as instituições de controle que criam indivíduos à margem, sejam eles criminosos, doentes mentais ou minorias religiosas e raciais, que servem de bodes expiatórios sociais e também como última fronteira da sociedade respeitável” (AZEVEDO, 2004).

Como visto no item anterior, não se pode falar em um único modelo de teoria do conflito, existe uma diversidade de perspectivas e uma pluralidade de matrizes que influenciaram de forma distinta as várias abordagens existentes. A vertente não marxista das teorias do conflito é sustentada por Lewis Coser e Ralf Dahrendorf, que privilegiam como fonte de conflito a distribuição desigual de autoridade, diferentemente de Marx, que entende o conflito como a luta entre duas classes. As principais diferenças entre o modelo marxista e não marxista das teorias do conflito já foram anteriormente desenvolvidas e, por isso, não será necessário apresentá-las novamente. Segundo argumentam os autores Dias e Andrade (1992), foi à transposição destes dois modelos – conflito e consenso – para o problema criminal que

ficou a dever-se o aparecimento da antinomia criminologia de consenso – criminologia de conflito e que, cada uma a seu modo, influenciou profundamente diversas correntes da sociologia criminal. A criminologia de consenso corresponde à criminologia tradicional, que caracteriza-se pela aceitação positivista das normas jurídico-criminais como um dado e concebe a existência de valores essenciais e comuns a todos os membros da coletividade onde o crime é visto como uma negação (recusa ou não interiorização) desses valores, representando assim uma ameaça ao equilíbrio e ao não funcionamento do sistema (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 255/256).

Já a criminologia do conflito caracteriza-se por privilegiar os modelos institucionais, especialmente o sistema econômico, e o modo como esses modelos condicionam a distribuição da criminalidade. O modelo de conflito argumenta que a lei criminal é problemática e deve ser estudada de modo a determinar-se como ela é formada e quem é processado como delinqüente. Essa característica, distinta do modelo funcionalista, é central pois enfatiza a distribuição desigual da criminalidade segundo critérios de classe social – o que também é central nesse trabalho, como visto anteriormente com a perspectiva do labeling, que aponta o caráter seletivo e discriminatório do controle social segundo a posição do indivíduo na estrutura social. Além destas diferenças estruturais entre os paradigmas do consenso e do conflito, é interessante notar as distinções a partir do próprio vocabulário utilizado. Tratando-se de um modelo genérico de conflito, sem adentrar às suas especificidades, verifica-se que ele trata de mudança em vez de equilíbrio, de conflito em vez de harmonia, de coerção em vez de anomia (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 254).

Outra importante distinção entre os dois paradigmas é a inversão proposta pelo paradigma do conflito, mostrando como o controle pode gerar transgressão e não como havia sido desenvolvido pelo estrutural-funcionalismo, em que o controle representava uma reação à transgressão, de modo a contê-la. Para Dahrendorf, um dos autores que se insere no paradigma do conflito,

Do ponto de vista deste modelo, as sociedades e as organizações sociais mantêm-se coesas, não por consenso, mas por coerção, não por acordo universal mas pela coerção de uns sobre os outros. Pode ser útil, para certos fins, falar do sistema de valores de uma sociedade. Mas no modelo de conflito, tais valores característicos são mais dominantes que comuns, mais impostos do que aceites, em qualquer momento dado (...) E como o conflito gera mudança, da mesma maneira podemos considerar a coacção como geradora de conflito (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 255).

Para Dahrendorf (1982), o conflito é central na sociedade pelo fato de ser impossível eliminá-lo por mera força do desejo. Ele entende o conflito como a força que garante a continuidade do sistema e não o seu colapso, como julgava o estrutural-funcionalismo, pois

O conflito pode servir para remover elementos dissociativos de um relacionamento e para restabelecer a unidade. Na medida em que o conflito é a resolução de tensões entre antagonistas, tem funções estabilizadoras e torna-se componente de integração do relacionamento. (DAHRENDORF, 1982, p. 186).

O autor ainda compartilha de algumas idéias de Coser, outro teórico da sociologia da conflitualidade, para o qual o “conflito previne a ossificação do sistema social exercendo pressão a favor da inovação e da criatividade” e ainda, o conflito dentro de grupos e entre grupos em uma sociedade pode impedir que acomodações e relações habituais sofram progressivo empobrecimento de criatividade (DAHRENDORF, 1982). É dessa forma que o autor entende a importância do conflito na sociedade e o coloca ao lado da alocação de papéis, da socialização e da mobilidade como um dos processos “toleráveis” que promovem, ao invés de porem em perigo, a estabilidade dos sistemas sociais (ibid, p. 186).

Essa abordagem abre a possibilidade de entender que os valores da sociedade não são “harmoniosamente compartilhados e vivenciados”, mas que existe uma dimensão conflitual muito presente nessas relações e eles são mais impostos do que aceites. Fica explícita também a possibilidade do conflito como gerador de mudança e ainda, a coação como geradora de conflito mais do que como controladora de transgressão, produzindo ainda mais condutas desviadas, justamente porque essas condutas são criadas pelo sistema.

Desta forma, ao voltar-se para o modo com os mecanismos atuam, a abordagem da sociologia da conflitualidade é fundamental para este estudo, cujo foco está na maneira como uma instituição de controle aplica as medidas sócio-educativas às adolescentes. A pertinência dessa corrente teórica para o estudo em questão pode ser justificada através das palavras do autor:

Com a emergência da sociologia da conflitualidade, a pesquisa sociológica começa a afastar-se da preocupação com o comportamento desviante considerado em si mesmo (...), para a atividade de controle social exercida pelos aparelhos estatais de justiça e pelos serviços sociais do Estado providência. Nessa perspectiva, o fundamento e o exercício do controle social passam a vincular-se mais diretamente ao problema da dominação cultural, política e econômica de determinados grupos sobre os demais. Nessa perspectiva, a reação social ao desvio evolui, nas sociedades modernas, em direção aos modos de controle mais formais e mais institucionalizados (o direito e as instituições judiciárias estatais) (...) (AZEVEDO, 2004).

É notável como a ação do Estado, vinculada à questão do controle social e do sistema penal, segue a mesma lógica que o processo de exclusão estabelecido em outras instâncias, como a cultural, a econômica, a política. Fica claro nesse trecho como o controle social está ligado ao problema da dominação de alguns grupos sobre os demais.

A contribuição fundamental dessa perspectiva reside no fato de que ela aponta um recorte de classe – não apenas em relação aos detentores ou não dos meios de produção, mas também em relação à aplicação da lei e ao ingresso no sistema penal. Nas palavras do autor,

O que a criminologia de conflito vem pondo em relevo é o caráter de classe do direito criminal. O direito criminal não passa de um instrumento de que os grupos detentores do poder se armam para assegurar e sancionar o triunfo das suas posições face aos grupos conflitantes. Daí a tendência, historicamente comprovada, para a criminalização sistemática das condutas típicas das classes inferiores, ou, noutros termos, das condutas susceptíveis de pôr em causa os interesses dos grupos dominantes. (DIAS e ANDRADE, 1992, p. 257).

Nesse aspecto percebe-se a possibilidade de articulação entre a sociologia da conflitualidade e a perspectiva do labeling approach e porque ambas fundamentam teoricamente este trabalho, já que desenvolvem suas análises partindo de alguns pressupostos em comum. As duas perspectivas são fundamentais pois invertem a lógica de estudos que vinham sendo desenvolvidos até então, na medida em que deslocam a atenção do desviante em si mesmo e focam suas análises na maneira desigual de atuação do sistema penal, que age a partir de um recorte de classe – pela posição do indivíduo na estrutura social. Algumas idéias são recorrentes em ambas as perspectivas, como a questão da seletividade do sistema, a questão da definição da criminalidade e de quem é considerado criminoso, a criminalização especialmente das classes menos abastadas, o caráter discriminatório do controle social, como fica claro no trecho a seguir:

Este [o labeling approach] há ressaltado três características del control social penal: su comportamiento selectivo y discriminatório (el criterio del estatus social prima sobre el de los merecimientos objetivos del autor de la conducta); su función constitutiva o generadora de criminalidad (los agentes del control social no 'detectan' al infractor, sino 'crean' la infracción y etiquetan al culpable como tal); y el efecto estigmatizador del mismo (marca al individuo, desencadenando la llamada 'desviación secundaria' y las carreras criminales. (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 69).

Há uma estreita relação entre o próprio interacionismo simbólico, que é a corrente que influencia sobremaneira a perspectiva do labeling, com a sociologia da conflitualidade. Para esta há uma possibilidade permanente de conflito, de quebras e de rupturas na ordem, ou

seja, é isso que fundamentalmente garante a manutenção do sistema. Da mesma forma, para o interacionismo é também permanente a possibilidade de desentendimento nas interações e de que haja uma falsa percepção social sobre o outro e, assim, o risco de mal entendido na interação. Essa dimensão de “possibilidade constante de conflito” acaba por aproximar essas perspectivas - a do conflito e a interacionista (que influencia fortemente o labeling) e, desta forma, a articulação entre essas diversas abordagens contribui para a construção desse objeto de pesquisa e para a compreensão do fenômeno. O desenvolvimento do labeling não se dá alheio às discussões oriundas das teorias do conflito, ao contrário, o labeling é também devedor dessa perspectiva, como pode se observar pela articulação entre elas no que concerne à possibilidade constante de conflito e de ruptura nas interações sociais.

Na verdade, um objeto de pesquisa que se situa no campo de diferentes áreas de estudo – como é o caso deste trabalho, necessita de uma construção teórica que tente abarcar essas distintas abordagens, oriundas de várias áreas do conhecimento, de modo que essa construção possibilite vários olhares sobre o objeto e contribua para a compreensão do fenômeno em questão. É por isso que a perspectiva do controle social acaba por aproximar duas áreas que, segundo Azevedo (2004), desenvolvem-se paralela e interdependentemente – que é o caso da sociologia geral e da sociologia do direito. Desta forma, justifica-se a necessidade de articular teoricamente esse objeto de pesquisa tanto em relação à sociologia geral – através da perspectiva da conflitualidade, quanto em relação mais especificamente à sociologia do direito – através da corrente do labeling approach.

A seguir será apresentado o referencial teórico que se refere mais especificamente aos atores sociais envolvidos nesse processo, de modo a compreender como as adolescentes vivenciam a medida sócio-educativa de privação de liberdade.

2.3 A perspectiva dos atores: a socialização como construção social da realidade

Para apresentar o referencial teórico a partir da perspectiva dos atores envolvidos nesse processo, faz-se necessário retomar a problemática desse trabalho, qual seja, a análise dos processos de socialização primária e secundária das adolescentes autoras de ato infracional que cumprem medida sócio-educativa de internação, com intuito de elaborar o perfil dessa jovem, bem como, compreender como elas vivenciam a privação de liberdade.

O conceito de socialização é utilizado nesse trabalho com vistas a compreender a trajetória da adolescente, desde seus processos de socialização primária – a fim de identificar qual o perfil que é selecionado pelo sistema penal juvenil, bem como, para apreender, a partir da institucionalização, como se estabelece o processo de socialização secundária a que essas jovens estão submetidas. Nesse sentido, a problemática da socialização faz-se pertinente na medida em que possibilita pensar como as jovens articulam e vivenciam estes diferentes processos, considerando que a socialização secundária se dá num ambiente institucionalizado, ou seja, em que elas se encontram privadas de liberdade. Esse conceito ainda possibilita pensar sobre como se relacionam esses dois processos – da socialização primária e secundária, em que medida há uma continuidade ou uma ruptura entre eles e, se de fato, há uma substituição da socialização primária pela socialização secundária, como proposto pela instituição.

O tema da socialização foi e continua sendo amplamente discutido, nas diversas áreas das ciências sociais, desde autores clássicos até os contemporâneos. Dentre os clássicos, as principais contribuições são provenientes de Durkheim, Piaget e Simmel. Segundo Madeira (2004), a preocupação dos clássicos em entender o processo de socialização dos indivíduos provinha de seu intento em compreender a sociedade, porque ela havia se constituído e o que fazia com que ela permanecesse assim. Nesse sentido, uma das questões centrais para esses autores era a discussão se a sociedade era ou não a soma dos indivíduos.

Para Durkheim (1978), a sociedade não representava apenas a soma dos seus indivíduos por isso, para esse autor, a socialização assumia uma importância considerável, por ser responsável pela transmissão das normas e valores da sociedade às gerações mais novas. Ele foi o primeiro sociólogo clássico a preocupar-se explicitamente com o fenômeno da socialização, a partir de uma abordagem funcionalista (MADEIRA, 2004, p. 39/40). A principal instância de socialização na sociedade é a educação, que é responsável por acrescentar ao ser egoísta e associal uma natureza moral e social (DURKHEIM, 1978, p. 83). A educação atua de modo a internalizar regras e valores sociais, por isso a problemática da socialização em Durkheim sistematiza-se numa função integradora, que seja capaz de manter a ordem social.

Outro autor clássico que aborda essa questão é Jean Piaget (1973), na primeira parte de Estudos Sociológicos, obra publicada em 1965, que reúne artigos escritos na década de 1940. Segundo Dubar (2005, p. 3), Piaget aborda de frente a explicação sociológica e as explicações psicológicas e biológicas, procurando articular estas diferentes áreas no estudo do desenvolvimento da criança. Para ele, esse desenvolvimento consiste numa construção

contínua, mas não linear, passando por estágios sucessivos, que são as etapas do desenvolvimento cognitivo. São essas diferentes etapas que possibilitam às crianças a tomada de consciência da presença de outros indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento mental da criança tem sempre uma dupla dimensão, a individual e a social, ou seja, não há em Piaget um determinismo genético, pois as estruturas pelas quais as crianças passam são sempre “cognitivas” (internas ao organismo) e “afetivas e relacionais” (orientadas para o exterior) (DUBAR, 2005, p. 4). Assim, o desenvolvimento infantil dá-se, para Piaget, a partir da adaptação, resultado da articulação de dois movimentos que são a assimilação – incorporar coisas e pessoas externas às estruturas já construídas e a acomodação – reajustar as estruturas em função das transformações exteriores (MADEIRA, 2004). Entretanto, ainda segundo a autora, se as etapas do desenvolvimento cognitivo não forem cumpridas nos prazos certos, os indivíduos não chegarão a completar o processo de socialização, o que poderia explicar certas condutas consideradas associadas.

Em outra perspectiva clássica sobre este tema, Simmel apresenta uma relação entre socialização e sociabilidade, em que esta constitui um caso específico de “brincar de sociedade” (BERGER, 1973, p. 155) citado por (MADEIRA, 2004, p. 44) e através dessa brincadeira a criança aprende a assumir papéis sociais. Desta forma, ele argumenta que esta é uma maneira lúdica de interação social, já que, “brincando de sociedade” se aprende a conviver nela. Ele também entende o mundo da sociabilidade como algo precário e artificial, que pode ser despedaçado a qualquer momento, por alguém que se recusa a praticar o jogo (ibid, p. 155). Em Simmel, segundo Madeira (2004), são as interações que socializam, através de processos microssociais que farão com que os indivíduos assimilem os sistemas de normas e valores sociais.

Assim, ao utilizar a crítica de Haecht (1992, p. 137) sobre as concepções de socialização nos clássicos, Madeira (2004, p. 45) aponta que este conceito para os clássicos não permite autonomia da ação, o que é mais aprofundado nos autores contemporâneos, que apresentam uma preocupação maior em articular as noções de ação e de estrutura. Entretanto, a abordagem de Simmel distancia-se daquelas de Durkheim e Piaget e, nesse sentido, não faz jus às críticas de Haecht (1992), apontadas por Madeira (2004), pois a ação do indivíduo tem maior ênfase na medida em que ele pode não concordar com as regras do jogo.

Claude Dubar (2005, p. 97) também compartilha da crítica feita às abordagens funcionalistas e culturalistas da socialização. Para ele, tanto as perspectivas culturais quanto as funcionais da socialização enfatizam uma característica essencial da formação dos indivíduos, a incorporação das maneiras de ser de um grupo. Assim ele se socializa

interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável. Entretanto, sua crítica repousa na idéia de que essas concepções reduzem a socialização a uma forma ou outra de integração social ou cultural unificada, baseada em um condicionamento inconsciente, ou seja, há um predomínio das estruturas sociais na determinação da socialização e, ao indivíduo, cabe uma “adaptação” a essas estruturas para sentir-se integrado a um corpo social.

Entretanto, a concepção de socialização que norteia esse trabalho não está vinculada às abordagens apresentadas anteriormente. Ela vincula-se a teorias que “colocam a interação e a incerteza no cerne da realidade social assim definida como confronto entre ‘lógicas’ de ação fundamentalmente heterogêneas” (DUBAR, 2005, p. 97/98). Desta forma, parte de um processo de socialização que não é único, mas que se defronta com diversas lógicas e, neste caso, o papel do indivíduo neste processo assume considerável importância.

2.3.1 A socialização primária como imersão no “mundo vivido”

A partir do conceito de socialização primária, conforme desenvolvido por Berger e Luckmann (2006), buscou-se analisar a trajetória da adolescente desde os seus primeiros processos de socialização, a fim de elaborar o perfil dessa jovem. A análise de sua trajetória permite identificar qual é o perfil das adolescentes que os mecanismos de controle selecionam para internação, ou seja, qual foi o tipo de conduta considerada desviante e merecedora de controle social. Da mesma forma, foi possível apreender qual a sua situação de vulnerabilidade social tanto no que se refere à possibilidade de cometimento de um ato infracional, quanto da seleção da sua conduta para o sistema penal juvenil.

A socialização como uma construção social da realidade encontra expressão em diversos trabalhos, como na obra *Mind, Self and Society* (1934), de George Mead, que foi o primeiro a descrever de maneira coerente e argumentada a socialização como construção de uma identidade social (DUBAR, 2005, p. 115). Entretanto, aqui especialmente interessam as formulações de Berger e Luckmann (2006).

Os autores retomam e prolongam as análises de Mead, sendo assim útil para compreendê-los apresentar algumas breves considerações importantes trazidas pelos estudos de George Mead. Para ele a socialização se constitui através da construção progressiva da comunicação do *self* [si-mesmo] como membro de uma comunidade, participando ativamente

de sua existência e, portanto, de sua transformação (DUBAR, 2005, p. 116). Como uma construção, a socialização se constitui como um processo caracterizado por três fases distintas: a assunção de papéis desempenhados por seus próximos; a segunda etapa é a passagem do “jogo sem regras” para o “jogo com regras” em que a crianças passam a respeitar uma organização vinda de fora e, a terceira etapa que consiste em ser reconhecido pelo grupo como membro da comunidade a qual a criança se identificou. Desta forma, não pressupõe-se uma mera “adaptação” do indivíduo a um meio social, como defendiam as abordagens funcionalistas e culturalistas, é necessário uma identificação com o papel social interiorizado. Nas palavras do autor, esse reconhecimento do self [si-mesmo] implica que o indivíduo não seja somente um membro passivo que interiorizou os “valores gerais” do grupo mas também um ator que preencha no grupo um “papel útil e reconhecido” (DUBAR, 2005, p. 118).

Berger e Luckmann (2006), ao retomarem e aprofundarem o esquema desenvolvido por Mead, introduzem uma importante distinção entre socialização primária e secundária. A primária seria dada pela família, pela escola, pela própria interação do indivíduo na sociedade, que está sujeito a aprender aquilo que lhe for ensinado por outras instâncias. É a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. Segundo os autores,

A socialização define-se, antes de mais, pela imersão dos indivíduos naquilo que chama “mundo vivido”, o qual é, simultaneamente, um “universo simbólico e cultural” e um “saber sobre este mundo”. A criança absorve o mundo social no qual vive “não como um universo possível entre outros, mas como o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo tout court. (DUBAR, 2005, p. 120).

Trata-se de um processo em que a apreensão não resulta de criações autônomas de significados por indivíduos isolados, mas começa com o fato de indivíduo assumir o mundo no qual os outros já vivem (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 174). Porém, esse “assumir” consiste em algo original para cada indivíduo e o mundo, uma vez “assumido”, pode ser modificado de maneira criadora ou mesmo recriado. Não se trata somente de “compreender” como funcionam os processos subjetivos momentâneos, mas compreender o próprio mundo. Assim, todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva e, para além da compreensão e interiorização desse mundo no qual vive, existem outros significativos, que lhe são impostos, que também se encarregam da socialização. Dito em outras palavras, há a incorporação de um mundo objetivo, do qual o indivíduo precisa sentir-se parte e, há também os outros significativos que permitem que esse mundo seja modificado. Por conseguinte, nasceu não

somente uma estrutura social objetiva, mas também um mundo social objetivo onde os outros significativos fazem a mediação deste mundo e acabam modificando-o no curso da mediação (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 176).

Desta forma, os indivíduos escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, relacionadas ao modo de ser de cada um. Nesse sentido, percebe-se como não se trata de uma mera “adaptação” às normas sociais, é necessário uma identificação com o mundo que é incorporado e, dentro de uma mesma estrutura social é possível que os indivíduos “selecionem” significativos distintos. Deste modo,

A criança das classes inferiores não somente absorvem uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve essa percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária). A mesma perspectiva da classe inferior pode introduzir um estado de espírito de contentamento, resignação, amargo ressentimento ou fervente rebeldia. Como consequência uma criança da classe inferior não somente irá habitar um mundo grandemente diferente do que é próprio da criança de uma classe superior, mas pode chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança de classe inferior que mora na casa ao lado. (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 176).

Essa idéia não concebe o indivíduo como um ser passivo, que simplesmente “aceita” inconscientemente uma determinada forma de socialização, mas parte do pressuposto de que ele atua constantemente nesse processo, “selecionando” significativos que o distinguem de seu vizinho, que também incorporou a mesma “estrutura objetiva” que ele.

Os autores ainda acrescentam que a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo, mas envolve alto grau de emoção e faz com que a criança se identifique com outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Para eles, “a interiorização só se realiza quando há identificação”, ou seja, quando a criança absorve os papéis tornando-os seus. Entretanto, há uma limitação em relação aos significativos disponíveis durante a socialização primária, deste modo, não há problema de identificação nessa etapa, já que as escolhas de significativos são limitadas. Se a criança não tem escolha ao selecionar seus outros significativos, identifica-se automaticamente com eles, por isso, a interiorização da realidade particular em que estão inseridas é quase inevitável. Segundo os autores, “a criança pode participar do jogo com entusiasmo ou com mal-humorada resistência, mas infelizmente não há outro jogo à vista” (BERGER E LUCKMANN, 2006, p. 180).

Desta forma, a criança não interioriza um mundo como um dos muitos possíveis para ela, mas como a única possibilidade que se apresenta. Por isso que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 180). Além disso, a interiorização da realidade durante a socialização primária não se dá de uma vez para sempre, é um processo contínuo, a socialização nunca é total e nem está jamais acabada. Nesse sentido, os autores apontam outros dois problemas, quais sejam, como a realidade interiorizada na socialização primária é mantida na consciência? E a outra questão é como ocorrem novas interiorizações ou socializações secundárias na biografia ulterior do indivíduo? (BERGER E LUCKMANN, 2006, p. 184). Estas questões são também pertinentes a esse trabalho, pois além da socialização primária, analisou-se um processo de socialização secundária ao qual as jovens foram submetidas. Em decorrência disso se analisará, a partir de agora, como se efetivam os processos de socialização secundária, de modo a lançar subsídios para pensá-la em relação ao cotidiano institucional onde as adolescentes se encontram.

2.3.2 A socialização secundária: a apreensão de um novo universo simbólico

A formulação do conceito de socialização secundária por Berger e Luckmann (2006) está vinculada direta ou indiretamente com as raízes da divisão do trabalho. Assim, segundo eles, nenhuma sociedade deixa de ter alguma divisão do trabalho e, concomitantemente, alguma distribuição social do conhecimento. Por esta razão, a socialização secundária torna-se necessária. Ela consiste inicialmente na incorporação de “saberes profissionais”, onde o indivíduo necessita interiorizar certas normas ou técnicas para realização de um trabalho ou profissão. Mas a socialização secundária também pode constituir,

Um programa formalizado e um verdadeiro universo simbólico, veiculando uma concepção do mundo mas que, contrariamente aos saberes de base da socialização primária, são definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades e são, portanto, situados diversamente no interior do universo simbólico enquanto globalidade. (DUBAR, 2005, p. 122).

Este “programa especializado”, conjunto de valores, “mundo simbólico” é então construído com base em novas referências. Essas características estão bastante presentes no

cotidiano de uma instituição total, que objetiva criar uma nova realidade de referência, distinta daquela construída na socialização primária das jovens.

Apesar da sua estreita vinculação com a divisão do trabalho e com a aquisição de saberes profissionais, a socialização secundária também pode ser pensada para o contexto de uma instituição total, conforme definida por Erving Goffman (1992)¹⁰, pois o caráter dessa socialização depende do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico em totalidade (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 186).

O “programa formalizado”, referido anteriormente, exige a aquisição de vocabulários específicos, de funções que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional e ainda, um aparelho legitimador, acompanhado de símbolos rituais ou materiais. Esses elementos é que constituem o “novo mundo” a ser incorporado e são fundamentais para pensar a realidade institucional vivida pelas adolescentes, como se verá mais adiante. O cotidiano institucional que caracteriza, neste caso, um processo de socialização secundária é dotado de uma organicidade e uma normatização sistemática que visa a incorporação das normas e valores propostos. Como argumentam os autores,

Os submundos interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos. (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 185).

Mas a aquisição destes novos saberes também pressupõe uma socialização primária, ou seja, já existe um mundo interiorizado e uma personalidade formada. Isso representa um problema, segundo os autores, pois a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir. Os novos conteúdos precisam, de certo modo, sobrepor-se a esta realidade já presente. O que pode ocorrer, é um problema de coerência entre as interiorizações primeiras e as novas, em que pode haver tanto um prolongamento da socialização primária como a total ruptura com ela. O segundo caso reflete melhor a situação encontrada na instituição, já que a trajetória anterior da adolescente representa um mundo que precisa ser “esquecido”.

Ao contrário da socialização primária, que não pode ser realizada sem identificação, carregada de emoção da criança com seus outros significativos, a incorporação da socialização secundária pode dispensar esse tipo de identificação e prosseguir somente com a quantidade de identificação mútua que existe em qualquer comunicação entre os indivíduos

¹⁰ A abordagem interacionista de Goffman e sua análise sobre o cotidiano institucional são extremamente úteis para pensar esse trabalho e serão desenvolvidas no item posterior.

(BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 188). Nas palavras dos autores, “a criança deve amar a mãe, mas não o professor” (ibid, p. 188). Da mesma forma, durante a socialização primária, a criança não aprende seus outros significativos como funcionários institucionais, mas como membros da sua própria realidade. É nesse sentido que é interessante refletir sobre a contingência da socialização secundária, neste caso empírico, pois a socialização primária está muito mais arraigada, já que se efetivou através de um sistemático processo de identificação da criança com esse mundo no qual ela foi socializada. Torna-se mais difícil desintegrar a realidade incorporada na primeira socialização, pois a socialização secundária não pressupõe que haja identificação com o novo mundo que está sendo incorporado. Nesse sentido, os autores argumentam que são necessários vários choques biográficos para desintegrar a realidade massiva interiorizada na primeira infância e é preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. É relativamente fácil anular as interiorizações secundárias (BERGER E LUCKMANN, 2006, p. 190).

Entretanto, em alguns casos são necessárias algumas técnicas especiais e a organização de um sistema mais complexo para produzir a identificação e a interiorização das novas realidades, como por exemplo, no caso religioso. Há, de acordo com Berger e Luckmann (2006, p. 195), sistemas muito diferenciados de socialização secundária em instituições complexas, às vezes montados de modo muito sensível, de acordo com as exigências das várias categorias do pessoal institucional. Nesse caso, pode situar-se o processo de socialização secundária proposto pela instituição em questão, que em função da intensa necessidade de interiorizar nessas jovens novos valores e novas formas de conduta, por entender que seus processos de socialização iniciais foram problemáticos, cria um programa formal que comporta uma série de técnicas com objetivo de gerar uma identificação com o novo papel. Para que tal transformação tenha êxito, são necessárias algumas condições, como: distanciamento de papéis anteriores; técnicas que assegurem uma forte identificação com o novo papel; um processo institucional “o laboratório de transformações”; ação de um aparelho de conversação, para reconstruir, manter ou modificar a realidade subjetiva (DUBAR, 2005, p. 123). Por isso, a instituição elabora um planejamento de suas atividades, extremamente controlado, que visa à criação de uma nova identidade entre as adolescentes, muito distante dos hábitos que tinham antes de serem institucionalizadas. A internação se faz então necessária, pois como visto nos autores, ela funciona como o “laboratório da transformação” e é uma condição para que o passado seja esquecido e substituído.

Desta forma, no caso empírico aqui referido, tem-se um processo mais intenso de socialização secundária, que pressupõe um mínimo de identificação com o novo papel, pois pretende que ele seja efetivamente incorporado. Como fica claro pelos autores (BERGER E LUCKMANN, 2006, p. 195), “nos casos de muita elevada complexidade é preciso criar órgãos especializados na socialização secundária, com pessoal em tempo integral, especialmente para as tarefas educacionais em questão”. Desta forma, quando é necessário que os processos de interiorização secundária tenham maior grau de persistência na vida do indivíduo os procedimentos de socialização terão de ser intensificados e reforçados.

Há, entretanto, uma distinção importante feita por Berger e Luckmann (2006, p. 208) que refere-se a uma variação do grau de modificação da realidade subjetiva do indivíduo. Se a realidade subjetiva nunca é integralmente socializada, ou seja, não existe a socialização totalmente acabada, ela também não pode ser totalmente transformada por processos sociais. Porém, existem casos de transformações que parecem totais quando comparadas a mudanças menores – a essas transformações mais profundas os autores chamam alternações. Elas exigem um processo de re-socialização, que assemelha-se à socialização primária, porque deve reproduzir em grau considerável a identidade fortemente afetiva com o pessoal socializante. A re-socialização é distinta da socialização primária pois ela deve dismantelar e desintegrar o que foi construído nos primeiros processos de socialização. Para que tal transformação ocorra é necessário dispor de uma estrutura efetiva de plausibilidade, uma base social que sirva de “laboratório de transformação” e, neste caso, não se aproxima de interiorizações secundárias pois pressupõe a repetição de experiências infantis para conduzir à nova realidade. O exemplo histórico da alternância é a conversão religiosa. Para Berger e Luckmann (2006, p. 210), a alternância só é possível pois,

A estrutura de plausibilidade deve tornar-se o mundo do indivíduo, deslocando todos os outros mundos, especialmente o mundo em que o indivíduo habitava antes de sua alternância. Isto exige a separação do indivíduo dos “habitantes” dos outros mundos, especialmente de seus “co-habitantes” no mundo em que deixou para trás. Idealmente isto será segregação física.

Em decorrência disso, o indivíduo que passou por uma “eficaz” alternância reinterpreta sua biografia passada através de exemplos como “então eu pensava... agora sei”; “quando eu ainda vivia numa vida de pecado”; “quando eu ainda tinha uma consciência burguesa” (ibid, p. 212).

Ao analisar esta forma mais profunda de transformação – a alternância, é naturalmente possível imaginá-la para o contexto institucional a que se refere este trabalho, já

que, pelos elementos anteriormente apresentados, a instituição apresenta o firme propósito de “alterar” a socialização primária das adolescentes. Contudo, a análise minuciosa tanto do processo de re-socialização quanto da socialização secundária leva a argumentar que, no caso empírico aqui estudado trata-se de uma socialização secundária e não de uma re-socialização, considerado esses conceitos conforme são definidos por Berger e Luckmann (2006).

A argumentação dos autores reforça a idéia da constante possibilidade de transformação da realidade subjetiva, ou seja, ela não é algo estanque e imutável, pois o fato de estar “em sociedade” já acarreta um processo contínuo de transformação. Entretanto, existem na prática, muitos tipos intermediários entre a socialização secundária e a re-socialização. As transformações são múltiplas e existem em vários níveis – desde os mais profundos até os mais superficiais. O que se advoga, nesse caso, é que por mais que se julgue que o processo vivenciado pelas adolescentes seja muito próximo a uma re-socialização, em que as adolescentes devam “esquecer o mundo pecaminoso no qual viviam”, na verdade, ele harmoniza-se muito mais ao conceito de socialização secundária. Esta é construída com base nas interiorizações primárias e não rompe abruptamente com a biografia subjetiva do indivíduo. A re-socialização, por sua vez, rompe com essa biografia de modo drástico e reinterpreta o passado mais do que correlaciona-se com ele. O indivíduo que executa a alternância desengaja-se de seu mundo anterior e da estrutura de plausibilidade que o sustentava, se possível corporalmente, e quando não, mentalmente (BERGER E LUCKMANN, 2006, p. 210). Este ponto é fundamental para compreender e justificar a distinção entre esses processos – a re-socialização exige um grau de identificação e afetividade muito forte com a nova realidade, o indivíduo precisa engajar-se nesse novo processo, incorporando os valores desse novo mundo como seus. Para o caso das adolescentes, esta nova realidade a ser “incorporada” é estranha e alheia ao seu mundo já incorporado e ainda, não é um mundo ao qual elas “optam” fazer parte. Nesse sentido, não há um “engajamento” que as aproxima dessa nova realidade, mas antes um estranhamento e uma repulsa a esse novo universo que lhes é imposto.

Outra consideração importante para definir a situação deste contexto institucional, refere-se à duração do processo. A re-socialização implica um processo mais duradouro, para internalizar de modo mais eficaz a nova realidade subjetiva, enquanto que a socialização secundária, ainda que haja uma transformação radical, consiste num processo de caráter temporário, em que os indivíduos sabem que retornarão ao universo anterior. Nas palavras dos autores,

(...) Situações nas quais as transformações são consideravelmente radicais, mas definidas como de duração temporária, por exemplo, o serviço militar de curto período ou em casos de hospitalização não-demorada. É fácil ver aqui a diferença com relação à plena re-socialização, comparando-se o que acontece com o treinamento para a carreira militar ou com a socialização de pacientes crônicos. Nos casos do primeiro tipo a coerência com a realidade e a identidade anterior (existência civil ou de pessoa sadia) está já estabelecida pela suposição de que finalmente o indivíduo retornará àquelas condições. (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 215).

E ainda acrescentam,

Falando de modo geral, é possível dizer que os procedimentos em questão têm caráter oposto. Na re-socialização o passado é reinterpretado para se harmonizar com a realidade presente, havendo a tendência a retrojetar no passado vários elementos que subjetivamente não eram acessíveis naquela época. Na socialização secundária o presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado, existindo a tendência a minimizar as transformações realmente ocorridas. Dito de outra maneira, a realidade básica para a re-socialização é o presente, para a socialização secundária é o passado (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 215).

Desta forma, não se nega que existam transformações radicais durante a socialização secundária – pois no caso empírico aqui referido a própria privação de liberdade já constitui uma ruptura com a socialização anterior. É necessário reforçar que, dentre os vários níveis possíveis de socialização secundária, este em questão consiste num dos processos mais intensos, em que cria-se um “aparato” mais complexo de atendimento – o “laboratório de transformações”, visando a internalização de novos valores e novas condutas. Entretanto, esse processo não chega a se constituir numa re-socialização ou alternância, que pressuporia maior identificação dos socializados e uma durabilidade muito maior. Ainda, há que se considerar que na socialização secundária há uma margem maior de atuação dos indivíduos, que em certa medida “selecionam” os outros significativos que serão incorporados. Ela engendra uma maior flexibilidade nos processos de internalização, pois não comporta valores tão arraigados quanto na socialização primária, até mesmo pelo seu caráter temporário e definido espacialmente no tempo.

O caráter mais “artificial” da socialização secundária torna a realidade subjetiva da interiorização dela ainda mais vulnerável às definições desafiadoras da realidade, não porque não sejam julgadas certas ou seja apreendida como menos do que real na vida cotidiana, mas porque sua realidade é menos profundamente arraigada na consciência, sendo assim mais susceptível de deslocamento (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 197).

Essa dimensão de maior “vulnerabilidade” da socialização secundária pode também ser entendida como uma certa margem de ação que os indivíduos têm para selecionarem os

outros significativos que compõem essas interiorizações secundárias. Nesse sentido, introduz-se nesse momento um autor contemporâneo da sociologia que procura articular as dimensões da ação e da estrutura, incorporando uma noção fundamental para este referencial teórico que consiste na reflexividade dos atores sociais. Trata-se de Anthony Giddens (1989) e suas formulações sobre a teoria da estruturação.

2.3.3 A socialização e a conduta estratégica: possibilidades de articulação

A fim de internalizar nessas jovens essa nova subjetividade, faz-se necessário, como bem definido por Berger e Luckmann (2006), vários “choques biográficos” que sejam capazes de romper com os hábitos problemáticos. Entretanto, essa “transformação” de valores pode entrar em choque com a socialização primária dessas jovens, ainda mais por estarem privadas de sua liberdade, submetidas ao peso aflitivo que a medida sócio-educativa lhes oferece. Para tentar superar tal conflito e compreender como as adolescentes vivenciam esse processo, recorre-se à contribuição de Anthony Giddens (1989), procurando articular teoricamente a noção de socialização com a de conduta estratégica, identificando possibilidades de aproximação entre elas. A produção teórica desse autor é consideravelmente vasta, entretanto, aqui especificamente, optou-se pela sua contribuição metodológica, em que o autor mostra como articular a teoria da estruturação à pesquisa empírica¹¹.

Inicialmente, são necessárias algumas ponderações em relação às possibilidades de articulação entre conceitos de Giddens (1989) e de Berger e Luckmann (2006), já que esses autores partem de pressupostos teóricos distintos. Na análise de Corcuff (2001, p. 65), Giddens situa-se no quadro de autores que atribuem certa predominância às estruturas sociais e aos aspectos macrossociais da realidade, em contrapartida, Berger e Luckmann partem dos indivíduos e suas interações sociais e, são esses encontros face-a-face que se tornam constrangedores para as atividades cotidianas de construção do mundo social. Entretanto, ainda que haja uma preponderância às estruturas sociais em Giddens, sua obra é bastante reconhecida justamente pelo esforço que faz de tentar articular, e não dicotomizar, as dimensões da ação e da estrutura. O ator social não está subsumido às estruturas, mas tem um papel fundamental no processo social.

¹¹ A parte específica onde o autor aborda sobre esse tema é o capítulo seis da obra A constituição da Sociedade (1989), intitulado: A Teoria da estruturação, pesquisa empírica e crítica social.

Para tentar superar a dicotomia ação *versus* estrutura, Giddens elabora a noção de dualidade estrutural, que pode ser entendida assim: “que as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente condições e resultados das atividades realizadas pelos agentes que fazem parte desses sistemas” (CORCUFF, 2001, p. 58). Desta forma, para Giddens (1989, p. 20), os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente implicada, pelo contrário, compreendem as atividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço. Nesse sentido, a estrutura somente pode ser reproduzida através da ação dos atores sociais – e é nesse ponto que, apesar de considerar a preponderância das estruturas, Giddens atribui um papel também central ao ator social – pois é somente através dele que a estrutura pode ser reproduzida.

Outra noção de Giddens que é central para este trabalho refere-se à cognoscitividade e à competência dos atores sociais, pois segundo ele,

Todos os atores sociais são agentes cognoscitivos. Isso significa que todos os atores sociais possuem um considerável conhecimento das condições e conseqüências do que fazem em suas vidas cotidianas. Esse conhecimento não é inteiramente proposicional em caráter, nem incidental para as atividades deles. A cognoscitividade incrustada na consciência prática exhibe uma extraordinária complexidade – uma complexidade que, com freqüência, permanece completamente inexplorada nas abordagens sociológicas ortodoxas, sobretudo as associadas ao objetivismo. Os atores sociais também são ordinariamente capazes de descrever em termos discursivos o que fazem e as razões por que o fazem. (GIDDENS, 1989, p. 229).

Essa noção é central para esse trabalho, que incorpora esse pressuposto da cognoscitividade dos atores sociais com intuito de analisar como eles interpretam a realidade na qual estão inseridos. Isso também mostra que não há predomínio absoluto das estruturas sociais em detrimento dos atores, mas que eles estão ativamente imbricados nesse processo, pois somente através deles a estrutura se reproduz. Isso também se aproxima da noção de socialização adotada neste trabalho, que entende os atores como parte integrante desse processo de construção.

A principal contribuição de Giddens para este trabalho refere-se particularmente às suas questões metodológicas, no sentido de orientar “como deveremos analisar empiricamente a coerção estrutural” (GIDDENS, 1989, p. 234). De acordo com sua teoria da estruturação, são possíveis dois tipos de enquadramento metodológico em pesquisa sociológica: a análise institucional, em que as propriedades estruturais são tratadas como características cronicamente reproduzidas de sistemas sociais e a análise da conduta estratégica, que enfatiza o modo como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para constituição de

relações sociais (GIDDENS, 1989, p. 234). Nesse sentido, utiliza-se nesse trabalho a análise da conduta estratégica, como possibilidade de auxiliar na busca de elementos reveladores de uma realidade institucional. Ela também pode contribuir porque prima, fundamentalmente, pelas consciências discursiva e prática dos atores e as estratégias de controle dentro de limites contextuais definidos, pressupondo que “todos os seres humanos são agentes cognoscitivos. Isso significa que todos os atores sociais possuem um considerável conhecimento das condições e conseqüências do que fazem em suas vidas cotidianas” (ibid, p. 229).

Considerando o exposto, faz-se necessário apresentar como é possível articular Giddens – e sua teoria da estruturação, com os elementos anteriormente citados, referentes a Berger e Luckmann, que partem da construção social da realidade. A possibilidade de articulação entre esses autores se dá através de um elo que é o ator social. Ao apresentar anteriormente os pressupostos que fundamentam a socialização enquanto construção social da realidade criticou-se as abordagens culturalistas e funcionalistas da socialização, por reduzi-la a uma forma ou outra de integração social ou cultural assentada em um condicionamento inconsciente do indivíduo. A idéia de uma socialização enquanto construção social da realidade, da qual compartilham Berger e Luckmann (2006), parte de um ator social que não é “passivo” em relação a esse processo, mas que reflete e seleciona os significativos que internaliza. A prova disso é o exemplo trazido pelos autores da possibilidade de uma criança de classe popular distinguir-se do seu vizinho ao lado, ainda que compartilhem a mesma posição na estrutura social. Assim, a socialização não se trata meramente de uma adaptação, mas depende fundamentalmente de como os atores selecionam os significativos que internalizam, de acordo com seu grau de identificação com eles. Em Giddens essa dimensão também está presente, já que parte do pressuposto que os atores sociais refletem sobre a realidade na qual estão inseridos e não são meras figuras determinadas pela estrutura – ou seres inconscientemente “adaptáveis” ao meio social.

Outro aspecto que pode aproximar estas duas abordagens refere-se especificamente à noção de socialização e de conduta estratégica, mostrando como esta pode ser útil para analisar o processo de socialização secundária vivenciado na instituição. Segundo Berger e Luckmann (2006, p. 192), o fato dos processos de socialização secundária não pressuporem um alto grau de identificação e de seu conteúdo não possuir a qualidade da inevitabilidade podem ser úteis na prática pois permitem seqüências de aprendizado racionais e emocionalmente controladas. Ou seja, diferentemente dos processos de socialização primária, em que a realidade está muito mais arraigada, há um maior grau de identificação e, com isso, não há problemas de identificação e questionamento desses significativos, a socialização

secundária possibilita uma margem de “seleção” dos significativos que serão internalizados, já que ela permite “seqüências de aprendizado racionais e emocionalmente controladas” (ibid, p. 192). Assim, durante a socialização secundária há espaço para que os atores ajam de maneira estratégica, há espaço para que eles reflitam sobre o grau de identificação que existe em relação aos significativos que estão internalizando. É desta forma, através desta leitura dos autores, que vislumbra-se, neste trabalho, a possibilidade de articular essas duas perspectivas que, em verdade, partem de pressupostos distintos, como visto anteriormente. Entretanto, cabe ressaltar que não se nega os limites da aproximação dessas abordagens, mas da mesma forma, não se exclui totalmente a possibilidade de articular alguns elementos que, na maneira como foram construídos nesse trabalho, fazem sentido para a compreensão do fenômeno.

2.4 A perspectiva institucional: o “peso” da estrutura a partir dos processos “micro institucionais”

Seguindo a linha adotada neste trabalho, de possibilitar vários olhares sobre o objeto de pesquisa, faz-se necessário abordar também, além da perspectiva dos atores, de que forma a instituição na qual as jovens estão inseridas impõe-se sobre elas, quais seus mecanismos de controle, como ela passa a organizar o cotidiano dessas meninas, para então poder analisar como as adolescentes vivenciam esse processo. A partir dessa abordagem institucional é possível, da mesma forma, compreender melhor como se constrói um “mundo do interno” e o que faz parte desse mundo.

A pertinência de Goffman (1992) nesse trabalho justifica-se em função da própria corrente teórica a qual ele pertence, qual seja, o interacionismo simbólico, cujo foco central está na interação social. Desta forma, ela tanto se articula com os pressupostos teóricos desse trabalho (considerando-se o labeling approach e a sociologia da conflitualidade, conforme anteriormente expostos) como também permite analisar o “peso” da instituição a partir dos processos micro-sociológicos, também centrados no ator e nos seus processos de interação no âmbito institucional.

Na perspectiva institucional, utiliza-se o conceito de instituição total de Goffman. No caso deste estudo, trata-se de uma instituição total, definida pelo autor nos seguintes termos: “Uma instituição total 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” (GOFFMAN, 1992, p. 11).

Esse conceito também mostra-se pertinente à medida em que trata do “mundo do interno”, da vida de um indivíduo que se encontra privado de sua liberdade. Goffman também discute o efeito que esse tipo de instituição causa na vida da pessoa. Segundo ele, uma das disposições básicas da vida moderna é a de que o indivíduo tende a realizar suas atividades em diferentes lugares sob distintas autoridades. Esse princípio é totalmente abandonado numa instituição total, já que todas as atividades são desenvolvidas no mesmo local e sob uma única autoridade.

Quando o internado chega à instituição, ele carrega consigo uma “bagagem de hábitos” que corresponde à sua maneira de viver. Nas palavras do autor: “É característico dos internados que cheguem à instituição com uma “cultura aparente” derivada de um “mundo da família” – uma forma de vida e um conjunto de atividades aceitas sem discussão até o momento da admissão na instituição” (GOFFMAN, 1992, p. 23).

O fato é que, ao entrar na instituição, todo esse “mundo” interiorizado deve ser esquecido, ou substituído, pois ele representa um “desvio” que deve ser corrigido e também para que sua reintegração possa ser eficaz. Mas esse processo de “ruptura de papéis” não é um processo automático e que acontece sem maiores perturbações, pois as adolescentes são momentaneamente privadas de sua liberdade e não o sabem por quanto tempo, pois não há pena previamente estabelecida e sim uma avaliação de sua situação a cada seis meses.

Para Goffman, esse processo de “despir” o internado da bagagem cultural que ele traz e inserir nele uma nova concepção é marcado por dois processos: a mortificação do eu e o sistema de privilégios. A mortificação do eu são todos os processos, desde as atividades mais corriqueiras, que contribuem para afastar o interno do mundo, não apenas material, mas também simbólico em que ele vivia. De acordo com o autor,

O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. Os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais. (GOFFMAN, 1992, p. 24).

Nesse sentido, a primeira “mutilação do eu” que ocorre é a barreira entre o interior e o exterior. Depois, sistematicamente vai ocorrendo a mortificação do eu, como o despojamento de papéis, através da perda de todos os seus pertences, que lhe atribuíam uma

personalidade. Essas perdas ocorrem nos processos denominados “processos de admissão”, no qual ocorre uma série de procedimentos que contribuem para a separação do eu interno com o eu externo: tirar fotografia, pesar, medir, tirar impressões digitais, enumerar, despir, dar banho, cortar cabelos, distribuir roupas padronizadas da instituição, etc. Além da perda do seu conjunto de identidade, o autor aponta também “a perda de um sentido de segurança pessoal, que constitui um fundamento para as angústias quanto ao desfiguramento” (GOFFMAN, 1992, p. 29). Nesse sentido, o desfiguramento atua como a “substituição de papéis”. Essa nova concepção a que o indivíduo deve aderir vai sendo modelada suavemente pelas operações de rotina. O autor ainda acrescenta outras formas de mortificação do eu, como as indignidades físicas, através do cuidado que devem passar a ter com os gestos, com a postura diante da classe dirigente; a exposição contaminadora, em que os internos devem se submeter aos alimentos, à medicação, a exames que violam o seu território, a exposição de suas relações com outras pessoas a todo o momento, etc. O interno também deve controlar as suas expressões comportamentais, como mau humor, palavrões e outras ações que são consideradas como negativas dentro da instituição e que, possivelmente no mundo externo não representariam um problema. Outra característica que afeta profundamente a vida do interno em uma instituição é que,

Numa instituição total, os menores segmentos da atividade de uma pessoa podem estar sujeitos a regulamentos e julgamentos da equipe diretora; a vida do internado é constantemente penetrada pela interação de sanção vinda de cima, sobretudo durante o período inicial da estada, antes de o internado aceitar os regulamentos sem pensar no assunto. (GOFFMAN, 1992, p. 42).

O fato de haver regras difusas num sistema de “autoridade escalonada”, em que qualquer pessoa da classe dirigente tem direitos de impor disciplina e ordem aos internos, controlando um grande número de itens de conduta, como roupas, comportamentos, maneiras, pode gerar nos internados uma angústia crônica, uma insegurança constante quanto à possibilidade de desobediência às regras e, com isso, as suas conseqüências.

Ao mesmo tempo em que ocorrem todos esses processos de mortificação, o internado começa a receber instruções sobre a vida na instituição, que é denominado “sistema de privilégios” (ibid, p. 49). Trata-se de um esquema para reorganização pessoal, que possui três elementos básicos: 1) as regras da casa, que é o conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições; 2) prêmios e privilégios, que são obtidos em troca da obediência à equipe dirigente; 3) castigos, definidos como conseqüência de desobediência a regras (GOFFMAN, 1992, p. 51). O sistema de privilégios fornece o principal esquema dentro do

qual vai se proceder a reorganização do eu, já que os internos conhecem o esquema de normas, de privilégios e de castigos, para poderem então reorganizar a sua ação. Há ainda a possibilidade dos “ajustamentos secundários”, que são práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internados consigam satisfações proibidas ou, por meios proibidos, consigam satisfações permitidas.

Ao sistema de privilégios estão associados alguns processos importantes na vida das instituições totais. Cria-se, segundo o autor, uma “gíria institucional” através da qual os internados descrevem os acontecimentos decisivos em seu mundo específico (GOFFMAN, 1992, p. 53). Essa “gíria” é compartilhada por internos e funcionários e diz respeito a aspectos e acontecimentos do mundo institucional.

Nesse sentido, apresenta-se uma análise das possibilidades dentro de uma instituição, tanto de mortificações do eu, quanto do sistema de privilégios ou ajustamentos secundários. O peso da instituição pode ser analisado nas pequenas ações ou “mortificações” do cotidiano, atividades que fora da instituição eram desempenhadas com naturalidade e sem questionamentos, dentro da instituição podem significar a prerrogativa para um castigo ou trazer uma situação de angústia constante.

3 CONTEXTUALIZANDO OS ATORES SOCIAIS: A JUVENTUDE NAS CLASSES POPULARES E A RELAÇÃO DO GÊNERO COM O SISTEMA PUNITIVO

Este capítulo tem por finalidade contextualizar socialmente os atores envolvidos nessa pesquisa, de modo a contribuir para a compreensão da realidade a qual estão submetidos. Para tal, utilizou-se alguns trabalhos que são referência nessa área de estudo e, dividindo o capítulo em três partes, considerou-se inicialmente, aspectos referentes à juventude em classes populares – que justamente pelo seu posicionamento inferior na estrutura social são os “clientes preferenciais” do sistema penal - considerando temas como educação, mercado de trabalho, relações familiares, entre outros. Posteriormente, problematizou-se a questão de gênero, analisando como tem se dado a relação do sistema punitivo especialmente para o caso das mulheres – adolescentes. Por fim, procurou-se analisar as situações de vulnerabilidade que o jovem enfrenta e que o expõem aos processos de criminalização primária e secundária.

Cabe ressaltar que a contextualização aqui proposta parte de uma categoria mais ampla de análise, que abarca a noção de juventude e não apenas adolescência conforme estabelecido pelo ECA. Nesse sentido, há uma distinção importante a ser feita, que diz respeito ao conceito de adolescência e juventude. Quando da promulgação do ECA (1990), estabeleceu-se que criança compreende dos 0 aos 12 anos de idade (incompletos) e adolescente de 12 a 18 anos (incompletos). Assim, consideram-se autores de infração penal apenas os adolescentes, os quais, por sua vez, não podem ser responsabilizados penalmente, em respeito ao princípio constitucional. Para as crianças, somente estão previstas medidas de proteção e para os adolescentes, medidas sócio-educativas (ADORNO, 1993, p. 109). Desta forma, ao trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais, adota-se a referência de adolescência conforme estabelecida pelo ECA.

Entretanto, as definições sobre o que se entende por infância e adolescência nem sempre foram tão claras e precisas. Os limites e sentidos que constituem as noções de infância e adolescência como são entendidas hoje são decorrentes de um longo processo de construção social. Em uma obra de referência sobre o tema, Philippe Ariès (1981) mostra como essas definições foram se transformando com o passar do tempo e como elas eram concebidas considerando as próprias relações sociais que se estabeleciam em cada sociedade. Segundo o autor, a sociedade tradicional mal via a criança e menos ainda o adolescente, já que de criancinha pequena passava-se direto à fase adulta. A criança era mantida no anonimato até

adquirir algum “desembaraço físico” quando era então misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos. Acreditava-se que a criança era um “adulto em miniatura” e que se deveria aguardar até que ela chegasse à idade adulta para então ser reconhecida. A sua socialização não era assegurada nem controlada pela família, a aprendizagem dava-se antes de tudo, pela própria convivência dela com os adultos. Era comum até mesmo que ela passasse a viver em outra casa que não a de sua família (ÀRIES, 1981, p. 10).

Ocorre que, com o surgimento das sociedades industriais, a criança e a família passam a ocupar outro lugar na sociedade. Segundo Áries (1981), a partir do fim do século XVII uma mudança considerável alterou o estado das coisas, especialmente considerando dois fatos distintos: a introdução da escola como instância socializadora que distanciava as crianças dos adultos e a transformação da família como um “lugar” onde a afeição entre cônjuges e filhos era necessária, o que não ocorria antes. É então, a partir dessas novas configurações, que a criança passa a receber maior atenção e começa a ser pensada como uma etapa específica de crescimento, que demanda cuidados específicos.

As noções adolescência e juventude também passaram por significados distintos daqueles que conhecemos hoje. Áries (1981, p. 36) mostra que na Idade Média as etapas da vida correspondiam ao número de planetas, que eram sete. Assim, a infância compreendia a criança até os sete anos, a segunda fase chamava-se pueritia e estendia-se até os quatorze anos. A terceira idade era chamada adolescência e não havia um consenso explícito sobre seu término, alguns apontavam que era aos vinte e um anos, outros até os vinte e oito e ainda poderia ser, em alguns casos, até os trinta ou trinta e cinco anos. Essa idade era assim chamada pois a pessoa já tinha condições de procriar. Depois segue-se a juventude, em que a pessoa está com a plenitude de suas forças, o que dura até os quarenta e cinco ou cinquenta anos. Logo após segue-se a senectude, onde a pessoa ainda não é velha, mas também não pertence mais à juventude. Na seqüência tem-se a velhice, que para alguns vai até os setenta anos e para outros dura até a morte. Por fim, a senies, que é a última etapa da velhice, completando assim as setes fases correspondentes ao número de planetas. Durante a idade média, havia outras correspondências entre a idade, por exemplo, com os signos do zodíaco ou com as cenas do calendário. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais correspondentes a cada período.

A partir do século XVII houve uma evolução, já que os antigos costumes se conservaram apenas nas classes sociais mais dependentes enquanto os novos hábitos surgiam entre a burguesia, e foi justamente nesse período que a palavra infância se restringiu ao seu sentido moderno. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência e só se saía dessa

fase ao se sair da dependência (ÀRIES, 1981, p. 42). Entretanto, segundo o autor, subsistia a ambigüidade entre infância e adolescência de um lado e aquela categoria a que se dava o nome de juventude. Não se possuía a idéia do que hoje se chama de adolescência e essa idéia demoraria a se formar. O adolescente moderno surge como símbolo de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver – o que o faria o herói do século XX (ÀRIES, 1981, p. 46). A juventude apareceu como depositária de valores novos, capaz de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. A consciência de juventude tornou-se fenômeno geral após a guerra de 1914 em que os combatentes de frente se opuseram às velhas gerações da retaguarda. Essa consciência começou como sentimento comum dos ex-combatentes. Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. Assim, passou-se de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência era a idade favorita, onde queria-se chegar cedo e nela permanecer por muito tempo (ÀRIES, 1981, p. 47).

Essa breve exposição da construção da infância, juventude e adolescência é importante para pensar que as concepções que se têm hoje acerca desses conceitos não foram assim desde o princípio. Ainda mais, tendo por referência as definições contidas no ECA, que são fruto de um processo recente de normatizações internacionais que pensam a criança e o adolescente como sujeitos de direito, algo que seria impensável em outros momentos históricos, como se viu.

Desta forma, retomando a idéia da contextualização do jovem na realidade brasileira atual diante da discussão conceitual anteriormente apresentada, faz-se necessário precisar conceitualmente algumas noções. Nesse sentido, a fim de compreender as circunstâncias sociais em que se inserem as crianças e adolescentes, decorre a necessidade de ampliar a categoria *adolescência*, que é utilizada pelo ECA, incorporando uma categoria mais ampla, que compreende a juventude de forma geral. Assim, a noção de juventude utilizada, para fins de problematização, compreende o que o autor Waiselfisz (2004:17) entende como tal. Segundo ele, o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar, quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos¹². Desta forma, para além de “classificar” os jovens em alguma faixa etária, o importante

¹² Outra classificação que tem por referência a faixa etária é utilizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que relaciona a faixa etária ao correspondente nível de ensino: crianças (0 aos 14 anos), sendo que até os 6 anos corresponde a educação infantil e dos 7 aos 14 ao ensino fundamental. São adolescentes os que possuem entre 15 a 17 anos, o que corresponde ao ensino médio e jovens são aqueles entre 18 e 24 anos, que corresponde ao ensino superior (IBGE, Síntese dos Indicadores, 2006).

nesse trabalho é pensar a realidade na qual eles estão inseridos, de modo que os vários estudos utilizados possam contribuir para a compreensão do lugar, ou do não-lugar, que ocupa o jovem na sociedade de hoje.

3.1 A juventude em grupos populares no Brasil

Este sub-capítulo foi desenvolvido com intuito de aproximar o leitor de alguns estudos que vêm sendo produzidos no país sob a temática da juventude. Da mesma forma, é importante contextualizar o mundo do qual partem os atores sociais envolvidos nessa pesquisa – suas relações familiares, seus amigos, os contextos escolares, enfim, tentar de alguma forma, dar conta desse universo que envolve os jovens, especialmente das classes populares – que são os “clientes” preferenciais do sistema de atendimento sócio-educativo. Para tal, buscou-se, com base em outros trabalhos, subsídios que contribuam para pensar qual realidade estão inseridos esses jovens e como ela acaba se mostrando, muitas vezes, excludente e perversa.

Os estudos sobre juventude no Brasil têm focado diversos aspectos, desde questões culturais, a relação com o mercado de trabalho, o papel da escola, as relações familiares, a questão da violência, etc. Entretanto, algumas questões perpassam de maneira recorrente todos esses estudos: a difícil realidade que se apresenta, especialmente, aos jovens de baixas condições econômicas.

Nesse sentido, alguns dados e estudos são importantes para pensar as dificuldades que esses jovens têm de enfrentar. De acordo com um importante estudo de Alba Zaluar (2004, p. 30) os jovens figuram no cenário nacional tanto como agentes quanto como vítimas da violência urbana e essa tendência também tem sido verificada internacionalmente, especialmente no continente americano.

Segundo Waiselfisz (2006), as características da mortalidade juvenil não permaneceram congeladas ao longo do tempo, a sua configuração se alterou radicalmente a partir do que ele denomina como “novos padrões de mortalidade juvenil” (ibid, p. 21). Os estudos de Vermelho e Mello Jorge (1998) citado por Waiselfisz (2006, p. 21), realizados no Rio de Janeiro e em São Paulo, mostram que as epidemias e as doenças infecciosas, que eram as principais causas de mortes entre os jovens há cinco ou seis décadas, foram sendo progressivamente substituídas pelas denominadas “causas externas” de mortalidade, principalmente acidentes de trânsito e homicídios. Segundo dados da pesquisa realizada por

Waiselfisz (2006), com base no SIM (Subsistema de Informação sobre Mortalidade)¹³, em 1980 as “causas externas” já eram responsáveis por aproximadamente a metade (52,9%) do total de mortes dos jovens do país. Já no ano de 2004 esse índice subiu para 72,1%, ou seja, $\frac{3}{4}$ dos jovens morreram por causas externas, conforme mostra a tabela abaixo. Do total de 46.813 óbitos juvenis registrados no sistema, 33.770 tiveram sua origem em “causas externas”, sendo que o maior índice é de homicídios, chegando a quase 40% dos casos. Também é possível comparar os dados da população jovem (15 a 24 anos) com os não-jovens (0 a 14 e 25 e mais anos), onde se verifica a grande diferença no índice de causa por morte externa que é de 72,1% entre os jovens e 9,6% entre os não-jovens e ainda, para este grupo, chega a 90,4% o índice de mortes por causas naturais. Ao somar as três causas de mortes externas (acidentes de trânsito, homicídio e suicídio), observa-se que são responsáveis por mais de 60% das mortes entre os jovens. Considerando que são essas as causas que configuram mortes violentas, conforme definido pelo autor (ibid, p. 15), verifica-se que um número expressivo de jovens vem sendo vitimado por este tipo de “violência”.

**Tabela 1: Estrutura da mortalidade por UF e Região.
População Jovem e Não-Jovem 15 a 24 anos 2004**

	Causas População Jovem						Causas População Não-Jovem					
	Naturais	Externas	Total	Acidentes de transporte	Homicídio	Suicídio	Naturais	Externas	Total	Acidentes de transporte	Homicídio	Suicídio
NORTE	38,7	61,3	100	15,1	32,3	4,1	88,2	11,8	100	3,8	4	0,6
NORDESTE	33,7	66,3	100	13,9	35,1	2,9	91	9	100	2,5	2,9	0,5
SUDESTE	23,7	76,3	100	15,6	46,2	2,8	90,7	9,3	100	2,4	3,2	0,5
SUL	24,5	75,5	100	26,4	33,5	6,3	90,7	9,3	100	3,5	2,1	1,1
CENTRO OESTE	25,5	74,5	100	23	37,7	5,8	86,7	13,3	100	5,1	4	1
TOTAL	29,7	72,1	100	17,1	39,7	3,6	90,4	9,6	100	2,8	3	0,6

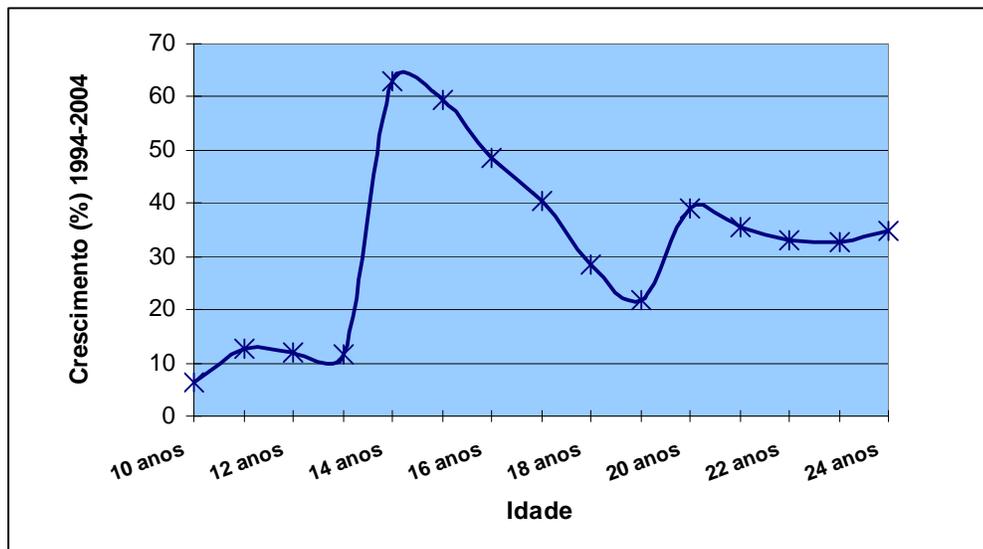
Fonte: Waiselfisz, (2006).

O próximo gráfico mostra o crescimento das taxas de homicídios entre os jovens de 1994 até 2004 e revela que é principalmente a faixa dos jovens entre 14 e 20 anos que são os mais vitimizados, pois apresentam índices expressivos de homicídio se comparados com as demais faixas etárias. Ainda, foi especialmente entre os 14 e 15 anos que se deu o maior crescimento no número de homicídios. Cabe acrescentar que também houve um crescimento expressivo na taxa de homicídio para os jovens entre 20 e 24 anos, variando entre 20 a 40%

¹³ A partir de 1979, o Ministério da Saúde passou a implementar o Subsistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) cujas bases de dados foram utilizadas para elaboração da pesquisa Mapa da Violência: os jovens do Brasil, desde a sua primeira versão em 1996, até a última publicada em 2006.

de crescimento. Evidencia-se, com esses dados, a estruturação histórica da violência homicida, que tem crescido ao longo dos anos. Segundo Waiselfisz (2006, p. 73), a taxa de homicídio entre os jovens passou de 30,0 (em 100 mil jovens) em 1980 para 51,7 no ano de 2004. Já no restante da população (não-jovem), essa taxa permaneceu praticamente inalterada. Isso evidencia, de forma clara, que os avanços da violência homicida no Brasil, das últimas décadas, tiveram como eixo exclusivo e excludente a morte dos jovens (WAISELFISZ, 2006, p. 73).

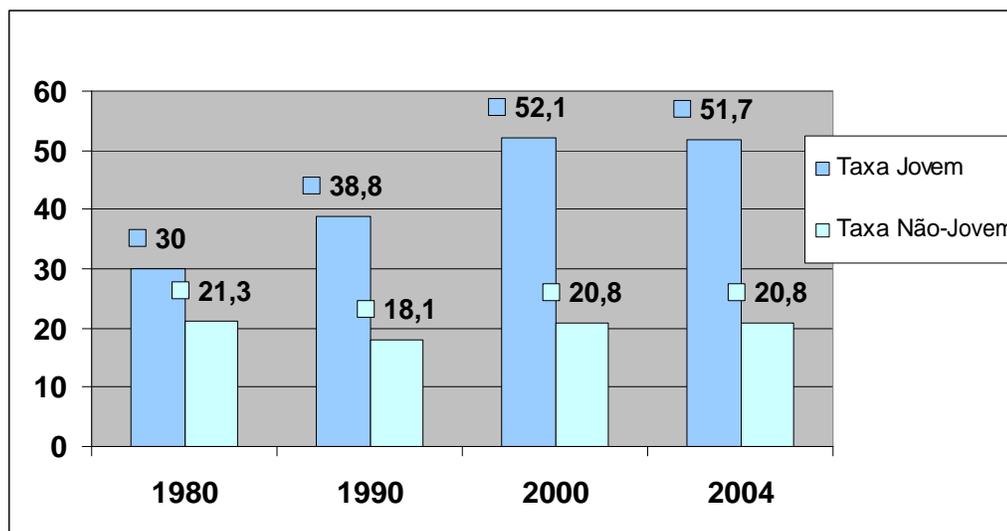
Gráfico 1: Crescimento (%) taxas de Homicídio por idade simples. Brasil: 1994-2004



Fonte: Waiselfisz, (2006).

O gráfico seguinte mostra a evolução da taxa de homicídio desde 1980 até 2004, comparando a população jovem com a população não-jovem. Observa-se como dito anteriormente, que a taxa de homicídio entre os não-jovens permanece praticamente inalterada, enquanto aquela dos jovens aumentou em índices expressivos.

Gráfico 2: Taxa de Homicídio Jovem e Não-Jovem Brasil - 1980/2004



Fonte: Waiselfisz, (2006).

Outro dado importante para pensar a situação de vulnerabilidade social a que estão expostos os jovens, especialmente os negros de classes populares, é o que se refere à taxa de homicídios considerando a cor/raça. Em sua pesquisa, Waiselfisz (2006) agrupou todas as categorias em duas únicas: a branca e a negra, que correspondem a 99,5% do conjunto da população. Os dados mostram que a taxa de homicídio para a população negra é bem superior à da população branca. A taxa de homicídio da população branca em 2004 foi de 18,3 em 100 mil brancos e na população negra é de 31,7 em 100 mil negros, assim, a população negra teve 73,1% a mais de vítimas de homicídio do que a população branca (WAISELFISZ, 2006, p. 58).

Em relação à população jovem esses dados são ainda mais graves. A taxa de vitimização dos jovens negros, que é calculada com base na proporção da população de brancos e negros, chega a 85,3%. Isso significa que a taxa de homicídio dos jovens negros é 64,7% (em 100 mil), que é 85,3% superior a dos jovens brancos, que é de 34,9% (em 100 mil), como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2: Homicídios (números e taxas em 100 mil) e vitimização por raça/cor. População de 15-24 anos. Regiões, Brasil – 2004

REGIÃO	N.º HOMICÍDIO		TAXA DE HOMICÍDIOS		VITIMIZAÇÃO
	BRANCO	NEGRO	BRANCO	NEGRO	
NORTE	145	1.006	20,9	43,4	107,5
NORDESTE	306	3.464	10,2	46,3	353
SUDESTE	3.496	5.657	42,3	98,9	134,1
SUL	1.578	433	41,1	52,4	27,3
CENTRO OESTE	346	966	34	65,5	92,6
TOTAL	5.871	11.526	34,9	64,7	85,3

Fonte: Waiselfisz, (2006).

Em relação ao sexo, os dados encontrados no Brasil seguem a mesma tendência internacional que mostra que os homicídios ocorrem notadamente com indivíduos do sexo masculino. Segundo a pesquisa de Waiselfisz (2006), apenas 7,9% dos homicídios ocorre com mulheres e entre os jovens essa proporção é ainda menor, chega a 6,3% e, segundo o autor, essa proporção vem se mantendo inalterada nos últimos anos.

Esses dados expõem um quadro dramático da realidade dos jovens no país e por isso são fundamentais para pensar a sua contextualização social. Esse considerável e histórico aumento nas taxas de homicídios entre os jovens leva pensar que eles estão expostos a uma série fatores que acabam vitimizand-os e que não estão presentes nas outras faixas etárias, já que a disparidade nas taxas de homicídios entre elas é enorme. Zaluvar (2004, p. 31) argumenta que o aumento espetacular da violência nos últimos anos não será compreendido se não se analisarem os mecanismos institucionais e sociais do crime organizado. A participação de policiais e outros atores políticos da rede do crime organizado é peça fundamental para compreender a repentina explosão de violência a partir do final de década de 70. Sem essas redes de relações, inclusive com as agências estatais que deveriam combater o crime, não seria possível compreender como as armas e drogas chegam com tanta facilidade até as favelas e bairros populares. O envolvimento dos jovens nesse universo é potencialmente perigoso, pois “ficam à mercê das rigorosas regras que proíbem a traição e a evasão de quaisquer recursos, por mínimos que sejam, além de ganharem o rótulo de eternos suspeitos, portanto incrimináveis, quando são usuários de drogas” (ZALUAR, 2004, p. 31). Desta forma, muitos jovens das classes populares que vivem esse universo do crime organizado acabam vítimas, tanto da extorsão e do terror dos policiais quanto do poderio dos traficantes, que lhes impõem regras rígidas que se não forem cumpridas são cobradas com a vida. Uma

pesquisa sugere que 50% dos homicídios de adolescentes entre 15 e 18 anos seriam atribuídos à ação de grupos de extermínio, 40% a grupos de traficantes e 8,5% à polícia (FALEIROS, 1993) citado por (ZALUAR, 2004, p. 68). Embora haja um considerável espaço de tempo entre os resultados dessa pesquisa e os dados de homicídio apresentados neste capítulo, é fundamental refletir sobre quais jovens estão expostos a esse tipo de vulnerabilidade. Considerando os três principais responsáveis pelo homicídio dos jovens, segundo a pesquisa, (grupos de extermínio, traficantes e polícia), verifica-se mais uma vez que são os jovens das classes menos favorecidas economicamente que são os atingidos, tanto por estarem mais expostos o universo do crime organizado¹⁴ quanto levando em conta a atuação desigual do aparelho policial, que muitas vezes norteia sua ação pelo esteriótipo dos indivíduos.

Para se compreender essa realidade, Zaluar (2004) indica que é necessário investigar como a pobreza afeta os jovens. Qualquer critério que seja utilizado para calcular a pobreza, segundo a autora, não deixa dúvidas sobre a correlação entre baixa escolaridade e baixa renda. De fato, a questão educacional apresenta-se como um grande desafio, especialmente em relação às camadas mais pobres da população. A partir de agora, alguns dados mostram a realidade educacional dos jovens de baixa renda no Brasil.

3.1.1 Os jovens, a educação e o mercado de trabalho: o retrato da exclusão

O processo de escolarização dos segmentos mais pobres no Brasil tem mostrando resultados insatisfatórios, a despeito dos esforços propalados pelos governos no tocante à ampliação da oferta de vagas e à construção de escolas públicas, nem sempre acompanhadas de projetos pedagógicos, mas sempre prometendo realizar com eficácia a universalização do direito à instrução (ZALUAR, 2004, p. 79).

Em relação à educação dos jovens no Brasil, o que os dados têm mostrado é um amplo processo de exclusão do sistema escolar, em que quase 70% dos jovens de 24 anos não se encontram em nenhum nível de ensino. Dentre aqueles que estudam, verifica-se que a maior parte ainda encontra-se no ensino fundamental e médio, quando deveriam estar no ensino superior, de acordo com a faixa etária. Apesar de a tabela mostrar os dados de apenas

¹⁴ Conforme Zaluar (2004), muitos jovens envolvem-se nesse universo pelo simples fato de terem sido vistos com membros de gangues rivais ou com traficantes considerados “inimigos”, o que de certa forma os expõe mais às vinganças de um grupo contra o outro.

uma faixa etária, é importante que se compreenda que os jovens estão deixando a escola cada vez mais cedo, antes mesmo de completarem 24 anos, o que implica que esse processo de exclusão já se inicia muito antes, ainda no ensino fundamental, como mostra a próxima tabela.

Tabela 3: Jovens de 24 anos, não-estudantes, estudantes e estudantes distribuídos por graus de instrução que freqüentam – Brasil, 2004.

	Total [1]	Não Estudantes	Estudantes	Fundamental	Ensino Médio	Superior
Jovens de 24 anos	24.072.318	16.327.459	7.744.859	1.504.012	3.683.112	2.557.735
	100,00	67,83	32,17	6,25	15,30	10,63

Fonte: NEVES; RAIZER; FACHINETTO, (2007).

A tabela a seguir permite verificar, dentre os estudantes, em quais níveis de ensino estão matriculados e percebe-se que a maior parte deles está no ensino fundamental e, apenas uma pequena parcela segue os estudos até o ensino superior. Da mesma forma é possível verificar como já há um decréscimo no número de alunos na passagem das primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª) para as séries finais desse nível de ensino (5ª a 8ª), confirmando a hipótese de que os jovens começam a deixar a escola muito cedo.

Tabela 4: Número de Matrícula de Educação Básica, Média e Superior – Modalidade de Ensino, em 29.03.2006

	Matrículas de Educação Básica, Média e Superior						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. de Jovens e Adultos	Educação Superior
			1ª a 4ª série	18.338.600			
			5ª a 8ª série	14.944.063			
Brasil	59.275.025	7.016.095	33.282.663		8.906.820	5.616.291	4.453.156

Fonte: RAIZER e FACHINETTO, (2007).

A próxima tabela mostra a frequência à escola e creche por faixa etária, mostrando, em certa medida, o resultado das políticas de universalização da educação básica implantadas a partir da LDB (1996), pois o maior número de alunos se concentra na faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos, correspondente à educação básica.

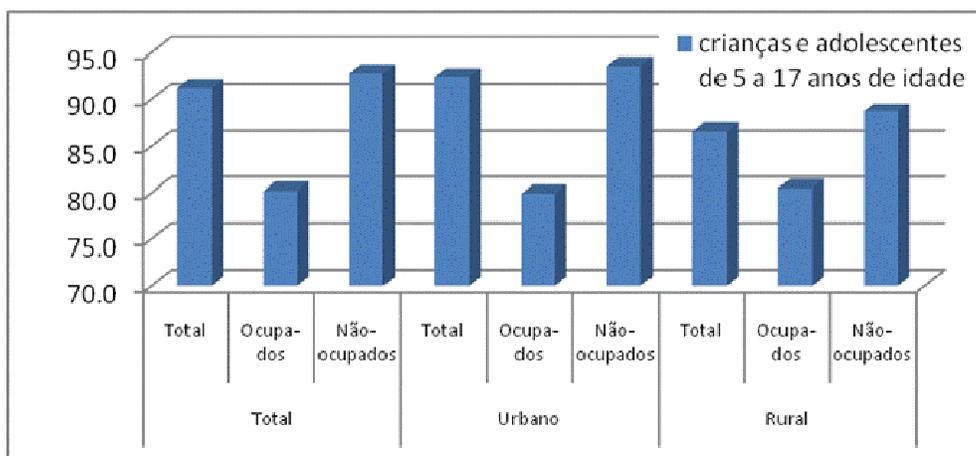
Tabela 5: Pessoas de 0 a 17 anos de idade que freqüentavam creche ou escola, por grupos de idade – Brasil, 2004.

	Pessoas de 0 a 17 anos de idade que freqüentavam creche ou escola				
	Total	Grupos de idade			
		0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos
Brasil	44 335 520	1 546 897	7 172 738	26 819 098	8 796 787

Fonte: RAIZER e FACHINETTO, (2007).

De fato, o problema maior da saída do sistema começa a partir dessa faixa etária, ou seja, a partir do término do ensino fundamental que se verifica pela baixa taxa de matrícula nos níveis de ensino subseqüentes, quais sejam o médio e o superior. Relacionando esses dados à ocupação dos jovens nas diferentes faixas etárias percebe-se uma das razões para a saída precoce do sistema de ensino, o que atinge ainda mais os jovens das classes populares.

Gráfico 3: Taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, por situação do domicílio e condição de ocupação, Brasil – 2005.

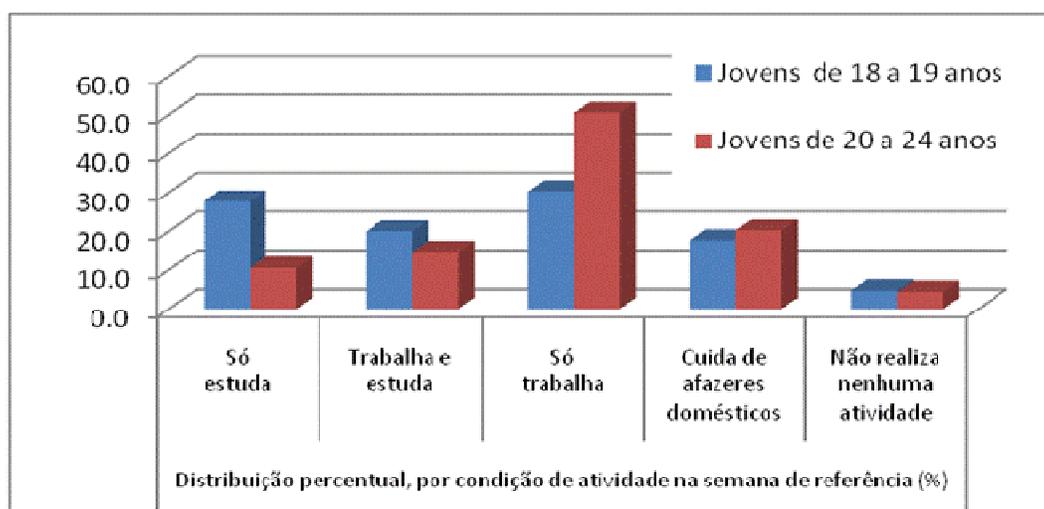


Fonte: RAIZER e FACHINETTO, (2007).

A média de frequência cai em cerca de 12%, para os estudantes que estão ocupados em algum tipo de atividade (doméstica, emprego, comercial, etc.); sendo que os que não exercem nenhuma atividade além do estudo, possuem uma frequência 2% maior que a média geral.

Já para os jovens de 18 a 24 anos, a realidade educacional mostra-se ainda mais perversa, pois à medida que a idade aumenta ocorre a diminuição da porcentagem daqueles que apenas estudam, sendo que também ocorre uma elevação importante, cerca de 80%, no número de jovens que apenas trabalham e não estudam.

Gráfico 4: Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade, distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, Brasil – 2005.



Fonte: RAIZER e FACHINETTO, (2007).

Esse cenário configura a incapacidade do sistema educacional brasileiro de possibilitar a permanência dos jovens na educação formal e de interagir de forma mais dinâmica e positiva com o seu ingresso no mercado de trabalho, já que, na maioria das vezes, ocupação e frequência escolar tornam-se, como pode ser visto, elementos conflitantes. Para Zaluar (2004, p. 70), muitas crianças e jovens pobres não permaneceram na escola, apesar do crescimento da rede escolar em quase todo país. Tanto o analfabetismo quanto a baixa escolarização dessas crianças e adolescentes podem ser parcialmente explicados pela necessidade de ingresso prematuro no mercado de trabalho a fim de complementar a renda

familiar insuficiente. Além disso, a repetência continuada leva os alunos a saírem cedo da escola, pela falta de estímulo que disso decorre.

Os próximos dados mostram a frequência escolar através do recorte da renda familiar, o que permite relacionar, mais especificamente, à questão do jovem das classes populares.

Tabela 6: Taxa de frequência escolar dos adolescentes e jovens de 15 a 24 anos de idade, por grupos de idade e quintos de rendimento mensal familiar per capita (%), Grandes Regiões e Brasil – 2005.

Grandes Regiões, e Brasil	15 a 17 anos					18 a 24 anos				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	72.6	77.3	81.2	84.8	92.2	25.1	27.5	26.4	29.4	48.6
Norte	68.2	76.0	79.4	80.1	86.3	26.5	28.6	31.3	35.0	46.6
Nordeste	70.2	78.4	78.8	79.7	89.5	26.5	29.8	33.1	34.0	44.9
Sudeste	73.8	81.4	85.2	88.7	93.3	21.4	21.7	24.7	29.6	51.6
Sul	71.7	74.4	81.1	83.8	92.3	16.5	19.9	25.4	31.9	54.3
Centro-Oeste	77.4	78.1	79.5	81.5	93.8	21.6	24.4	27.8	31.7	53.2

Fonte: RAIZER e FACHINETTO, (2007).

Como pode ser observado na tabela, ocorre uma elevação importante na frequência escolar, na medida em que a renda familiar dos jovens aumenta. A frequência escolar cai, entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, de 92,2% para 72,6%, na passagem do quinto mais rico para o primeiro quinto (mais pobre). Em relação aos jovens de 18 a 24 anos a situação se agrava, já que a frequência cai de 48,6%, para apenas 25,1% para os alunos do quinto mais pobre.

De forma geral, os dados referentes à educação entre os jovens ainda mostram uma realidade muito aquém da esperada, especialmente para os jovens de classes mais pobres. Alguns estudos de Zaluar (2004)¹⁵ contribuem para pensar essa relação entre jovens das classes populares e a escola, partindo da visão dos próprios alunos sobre qual é a representação que a escola tem nesse universo.

Segundo os dados da autora, uma das fontes do capital simbólico para esses jovens não é a aquisição de saber escolar, mas vem muito mais da formulação de projetos e das

¹⁵ A menção a “alguns estudos” de Alba Zaluar se deve ao fato de que a autora publicou uma obra onde constam vários estudos seus, fruto de 10 anos de pesquisas sobre os temas da violência, pobreza e tráfico de drogas. Desta forma, ainda que se trate de uma única obra, ela compila vários estudos anteriores.

perspectivas reais de profissionalização. Além disso, há um quadro conjuntural de violência física que também engloba esse manancial simbólico. Por mais que a violência não se dê estritamente na escola, ela perpassa esse espaço, que precisa enfrentá-la de alguma maneira.

A violência não surge nem na escola nem na família, mas em outro poder que se estabeleceu nos bairros populares: as quadrilhas do tráfico de drogas, consequência de um amplo processo de globalização do crime, localmente internalizada por seu apelo à virilidade e ao poder adquirido pela posse de armas. (ZALUAR, 2004, p. 86).

Essas relações de poder que se constituem no espaço externo à escola acabam interferindo na percepção que os jovens têm da escola, já que elas também atuam no ambiente escolar, quando, por exemplo, um aluno armado passa a reivindicar mais poder que o professor. Outro elemento recorrentemente apontado, segundo os dados da autora, refere-se ao “toque de recolher”, imposto pelos traficantes, que muitas vezes impede que os jovens freqüentem a escola de forma sistemática, desestimulando a continuidade dos estudos. Os próprios confrontos entre os traficantes e a polícia acabam por desencorajar a saída das casas, em razão da insegurança gerada em decorrência desse tipo de conflito. Zaluar (2004) mostra que esse argumento é bastante comum entre as famílias dos jovens de classes populares, que muitas vezes não freqüentam a escola em razão dos conflitos do tráfico de drogas.

Desta forma, a violência é um aspecto que a escola deve levar em conta para pensar sua estratégia de atuação frente a esse novo pólo poder – o crime organizado, que acaba provocando transformações no cotidiano escolar. Por exemplo, a questão da virilidade - que é um atributo extremamente valorizado nas relações do tráfico, conforme apontado pela autora - acaba implicando em uma importante diferença de gênero nas relações que se estabelecem na escola que precisa ser considerada. A pesquisa mostrou que existem percepções distintas da escola relacionadas ao gênero. As meninas entendem a escola mais como autoridade e interiorização de hábitos sociais, ao passo que os meninos valorizam mais os conteúdos do ensino. Da mesma forma, as relações do tráfico e o medo da rua pesam mais para os meninos do que para as meninas, pois eles sentem-se mais pressionados para unirem-se aos traficantes. Assim, segundo a autora, todos esses dados comprovam a imagem da rua como local do perigo e do mal, devido à presença nela de traficantes, ladrões e assaltantes que pressionam e atraem os meninos a reunir-se a eles, assim como impressionam, violentam ou seduzem as meninas (ZALUAR, 2004, p. 90). Há outro dado importante, ainda em relação às diferenças de gênero, mostrando que as meninas, mesmo tendo êxito escolar mais notável que os meninos, têm menores perspectivas no mercado e na profissionalização. Da mesma forma, o

índice de repetência entre as meninas é menor e elas são mais aplicadas nos estudos. Para a autora, é importante registrar como as diferenças de gênero aparecem na pesquisa e em que sentido elas podem ajudar a entender a dificuldade, se não incapacidade, da escola pública para lidar com elas. Por isso é fundamental que a escola esteja acompanhando como se estruturam essas relações de modo que possa atuar da melhor maneira, considerando essas diferenças de gênero.

3.1.2 A organização familiar nas classes populares

As relações familiares são outro aspecto central para problematizar a realidade dos jovens das classes populares no Brasil. Para este trabalho especialmente, elas adquirem uma importância ainda maior, tendo em vista a proposta de considerar na análise inclusive os processos de socialização primária das adolescentes, em que a sua organização familiar é uma noção chave do processo.

A discussão acerca das relações familiares ou configurações familiares também demanda um recorte de classe, na medida em que elas se constituem de forma distinta e expressam sentidos distintos. Dito de outra forma, é importante analisar como se estabelecem as diferenças entre classes distintas, de modo que se possa compreender a complexidade e a lógica que norteia a relação entre pais e filhos nas classes populares, sem dicotomizar entre “padrão familiar” *versus* “famílias desestruturadas”. Nesse sentido, alguns estudos contribuem para pensar a alteridade na sociedade de classes, como os da antropóloga Cláudia Fonseca (2004). Segundo ela, o discurso das classes privilegiadas sobre os pobres têm oscilado entre a compaixão e a condenação indignada. Os costumes dos pobres são considerados somente para facilitar intervenções educativas com intuito de “ajudar” ou “recuperar”, partindo do pressuposto de que seus hábitos são “desviantes” em relação à sociedade como um todo. Segundo a autora,

Para falar de povos longínquos, agilizam-se conceitos tais como “ritos agonísticos”, “sociabilidades tribais” e “famílias consangüíneas”. Chegando perto de casa, estes são substituídos por termos tais como “violência”, “promiscuidade” e “famílias desestruturadas”. (FONSECA, 2004, p. 13).

A cultura dos pobres ou das favelas raramente é reconhecida como uma cultura digna, a não ser quando se estabelece um distanciamento étnico (ciganos, negros, etc.) ou histórico (os quilombos do século XVIII). Seguindo a posição da autora, que entende que relativizar as práticas de pessoas que partilham de nosso universo é questionar nossos

próprios valores, a discussão sobre relações familiares adotada neste trabalho pretende problematizar essas questões e não proceder com um mero julgamento moral sobre condutas ou práticas que se distinguem daquelas consideradas pelas classes dominantes.

Ainda na linha de um discurso que entende as práticas das classes populares como um desvio a ser corrigido, estabeleceu-se uma perigosa correlação que não possui fundamento nem teórico nem prático – a correlação entre pobreza e criminalidade ou entre pobreza e violência. Segundo Zaluar (2004, p. 24), isto precisa ser problematizado, pois atribuir apenas à pobreza – que sempre existiu no país e que teve vários indicadores melhores nas décadas de 1970 e 80 – o incrível aumento da criminalidade e da violência observado nas duas últimas décadas, especialmente na última, é alimentar preconceitos e discriminações contra os pobres, além de constituir um erro de diagnóstico, que pode tornar ineficazes as políticas públicas adotadas a partir dele. Segundo ela, “prova disso é o baixo percentual de pobres entre os pobres que optam pela carreira criminosa, que calculei em menos de 1% em relação ao total da população de um bairro pobre do RJ” (ZALUAR, 1994a) citado por (ZALUAR, 2004, p. 30).

Entretanto, as práticas dos grupos populares são constantemente consideradas como estimuladoras e geradoras de violência, especialmente em relação à socialização de crianças e de jovens, que é entendida como um processo inerente a relações violentas. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar essas considerações, de modo a “desmistificar” essa correlação entre a violência e a forma como são criados as crianças e os jovens nas classes populares.

Fonseca (1993, p. 119) argumenta que existe uma diferença fundamental na forma como são vistas as crianças nas classes populares e na classe média. Através de seus estudos ela constatou que as classes médias atribuem à criança uma série de fases de desenvolvimento emocional e intelectual que exigem, cada uma, cuidados especialmente adaptados e ministrados por adultos específicos, uma visão de infância catapultada pelas ciências “modernas” da psicologia e da pedagogia, em que a família nuclear e a escola desempenham os papéis principais da socialização, e a criança é metida numa estratégia familiar de ascensão sócio-econômica a longo tempo. Já para as classes populares, por outro lado, não há preocupações ou fórmulas mágicas ligadas ao desenvolvimento emocional ou ao aproveitamento escolar. A responsabilidade dos pais é a de manipular o ambiente externo – trazer especialistas (mãe de santo ou benzedeira) e executar um certo número de passos rituais. Ao contrário das crenças com base na psicologia, próprias das classes médias, o papel

de pai ou mãe responsável não é o de manter uma relação emocional apropriada com sua criança, mas sim o de assegurar que certas necessidades “objetivas” serão atendidas.

Outro aspecto importante para analisar e compreender a lógica do processo de socialização primária das adolescentes desse estudo consiste na importância que é dada à coletivização do processo socializador. Fonseca (1993, p. 120/121) aponta que as decisões sobre a criação, escolarização e outros aspectos da vida das crianças não estão confinados somente aos pais. E, nesse sentido, as redes sociais que se estabelecem na criação dessas crianças são fundamentais para a vida na comunidade. Muitas vezes, a criança é batizada duas ou três vezes, o que lhe dá dois ou três pares de padrinhos, que representa outro indício da “coletivização” da responsabilidade por crianças.

O processo de socialização primária nas classes populares é fortemente marcado por um caráter coletivo, que responsabiliza não apenas os pais da criança, mas também os laços mais próximos dela. Desta forma, o estabelecimento e a manutenção de redes sociais é um elemento fundamental para a vida nessas comunidades. É nesse contexto que cabe citar uma prática muito comum entre esses grupos, que se destaca pelo seu papel de reforçar esses laços sociais e que é central para compreender como se estabelece a socialização primária nas classes populares.

Essa prática aparece recorrentemente nos estudos de Fonseca (1985; 1993; 2004), que a define como *circulação de crianças* e é entendida como um processo pelo qual um grande número de crianças passam partes da infância ou juventude em casas que não a de seus genitores (FONSECA, 1993, p. 115). Sendo assim, considerando a diferença na forma como são vistas as crianças das classes populares e as das classes médias, certas mães oriundas de grupos populares concordam em ter seus filhos criados por outros porque, para elas, não é esta a questão mais importante. Por exemplo, a mãe pode querer que seu filho seja criado por outra família que tem mais condições, ou gratificar a sua própria mãe com a criação da criança (FONSECA, 1993, p. 127). A circulação de crianças acaba fortalecendo as redes sociais da comunidade e “compensa várias tendências que poderiam, de outra forma, enfraquecer a solidariedade do grupo familiar como um todo” (FONSECA, 1993, p. 121).

Essa prática se estabelece de forma bastante natural, muitas vezes, conforme narra a autora, as crianças se infiltram pelas fronteiras das “casas” burlando os limites entre uma “família” e outra. Em outra pesquisa Fonseca (2004, p. 53) mostra que numa das suas vilas pesquisadas, em Porto Alegre, havia uma alta taxa de circulação de crianças (50% das mulheres com mais de 20 anos tinham colocado pelo menos um filho num lar substituto). Entretanto, ao contrário do que comumente se julga, não há um rompimento de vínculos, pois

a maior parte das crianças mantêm contato com a mãe biológica e, na adolescência é comum que muitas delas alternem temporadas com uma mãe, depois com outra. Essa questão é fundamental para pensar a trajetória das adolescentes estudadas, que mencionam recorrentemente essa alternância, como será visto mais adiante.

Desta forma, esse processo da circulação de crianças é uma noção importante para pensar a socialização primária das adolescentes em questão, que também segue muitas dessas práticas. A sua utilização permite compreender a lógica que subjaz essa prática, transpondo a interpretação do senso comum que a considera como uma “incompetência” ou “pouco caso” das mães de classes populares para com seus filhos, atribuindo a isso mais uma das causas da suposta correlação entre pobreza e criminalidade ou violência. Para a autora,

Observando a prática de circulação de crianças como uma estrutura básica da organização de parentesco, em grupos de baixa renda brasileiros, nossas atenções se voltam de um “problema social” para um processo social, e nosso enfoque analítico muda de “o colapso dos valores tradicionais” para formas alternativas de organização vinculadas a uma cultura popular urbana. (FONSECA, 1993, p. 116).

Essas “formas alternativas de organização” também levam a outro ponto interessante, que também tem relação ao processo de socialização primária das crianças e jovens das classes populares e que precisa ser problematizado nesse esforço de contextualização dos atores sociais envolvidos nessa pesquisa. A questão refere-se à própria definição do conceito de família, considerando a instabilidade conjugal que tem sido constante na história dos grupos populares no Brasil (FONSECA, 1993, p. 120/121) e que muitas vezes é tratada como sinônimo de “desestruturação familiar”. Os estudos mostram que essa característica da organização familiar nos grupos populares já vem de longa data. Para Soihet (2006, p. 362), que faz uma análise especialmente da situação da mulher no período de 1890 a 1920,

A organização familiar dos populares assumia uma multiplicidade de formas, sendo inúmeras as famílias chefiadas por mulheres sós. Isso se devia não apenas às dificuldades econômicas, mas igualmente às normas e valores diversos, próprios da cultura popular. A implantação dos moldes da família burguesa entre os trabalhadores era encarada como essencial, visto que no regime capitalista que então se instaurava, com a supressão do escravismo, o custo de reprodução do trabalho era calculado considerando como certa a contribuição invisível, não remunerada, do trabalho doméstico das mulheres. Além disso, as concepções de honra e de casamento das mulheres pobres eram consideradas perigosas à moralidade da nova sociedade que se formava.

Nesse sentido, faz-se necessário abordar essa questão sob outro viés, procurando analisar o sentido que norteia essas distintas configurações familiares e como isso se articula e influencia o processo de socialização primária dos jovens das classes populares. Todos esses aspectos serão posteriormente retomados quando da apresentação dos dados e então poderão ser articulados às trajetórias das adolescentes consideradas no trabalho empírico dessa pesquisa.

De acordo com uma pesquisa de Fonseca (2004) numa vila de Porto Alegre – a Vila do Cachorro Sentado, a autora constata que o modelo familiar dessa população é nitidamente diferente do das classes médias, pois prevalecem as uniões consensuais (90% dos casais), há também uma relativa frequência de famílias compostas de mãe-sozinha e filhos (25% do total) e alta taxa de instabilidade conjugal e recasamento (FONSECA, 2004, p. 53). Deste modo, partindo desta constatação, cabe verificar como isso se articula com o processo de socialização primária dos jovens de classes populares. Ela argumenta que muitos cientistas já equivocaram suas análises criando conceitos e categorias para explicar as organizações familiares nas classes populares que acabam por gerar uma dicotomia entre essas organizações e o “modelo conjugal estável”. Isso ocorre pois é difícil conceber a alteridade em termos de comportamentos familiares. Segundo a autora, boa parte dos equívocos com estudos sobre famílias de baixa renda decorre de que eles se baseiam na categoria unidade residencial, que engendra uma imagem estática e única de família e não dá conta das suas flexibilidades e mutações no tempo. Dar conta do fenômeno em termos de sistema familiar e não de unidade residencial representa um avanço, pois considera as várias etapas do ciclo familiar. Segundo a autora, “é imprescindível entender que as diversas categorias residenciais se completam. Investigar como se completam, quando e por que um grupo doméstico se transfere de uma categoria para outra, é focar o sistema familiar – como processo” (FONSECA, 2004, p. 62).

Por isso ela sugere a noção de “sistema matrifocal de parentesco”, que não se baseia na unidade residencial e que pode ser definido nos seguintes termos, “na estrutura familiar matrifocal, a prioridade é dada ao laço entre mãe e crianças, irmão e irmã, ao passo que o laço conjugal é considerado menos solidário e menos intenso afetivamente” (FONSECA, 2004, p. 64). Portanto, os laços consangüíneos adquirem preponderância nesses casos, pois fornecem uma base de continuidade e de segurança.

Essas considerações são interessantes ao se articular como essas diferentes organizações familiares concebem a sua relação com os filhos. Para a classe média o modelo de família está centrado na unidade conjugal, na família conjugal. Nessas famílias, as pessoas

“trabalham” seu relacionamento conjugal e “investem” nos filhos a fim de construir uma família. No outro tipo de família, cada membro do casal está envolvido numa rede consangüínea que exige constante demonstração de solidariedade, muitas vezes em detrimento do laço conjugal (FONSECA, 1993, p. 126). É interessante notar que essa especificidade em relação ao tipo de organização familiar para classes médias e populares já era tema de trabalhos desde o início do século XX, como mostra Abreu (2000, p. 299),

A família de Maria Carolina [um exemplo citado pela autora no texto, que faz referência ao ano de 1905] exemplifica um tipo muito comum de organização familiar no Brasil, especialmente entre os setores populares: mulheres sozinhas, solteiras, separadas, viúvas, vivendo com suas filhas menores, que ajudavam trabalhando, e sobrevivendo graças a diversos tipos de serviços domésticos em casas de famílias ou como autônomas (lavadeiras, costureiras, doceiras, quitandeiras etc.). Mas se não predominava a chamada família nuclear, a rede de apoio entre parentes e principalmente entre vizinhos era fundamental na luta diária pela sobrevivência.

Desta forma, novamente há uma distinção importante a ser considerada a cerca das concepções da classe média e das classes populares no que se refere aos laços estabelecidos. Para as classes médias há uma ênfase maior na unidade conjugal, diferentemente das classes populares em que muitas vezes o laço conjugal é desfeito em detrimento dos laços consangüíneos estabelecidos com os filhos e onde as redes sociais da vizinhança adquirem uma importância fundamental. Essa questão também aparece de forma recorrente nos casos analisados nesta pesquisa e será apresentada posteriormente. Para Fonseca (1993, p. 120) no caso do Brasil, não é realístico tratar a família conjugal como um objeto analítico isolado. Seus estudos demonstraram repetidas vezes a natureza aberta da unidade conjugal. Não se trata de lançar mão de um relativismo absoluto entendendo que a “pobreza” explica tudo, e nem cair numa comparação entre modelos distintos estabelecendo qual o mais adequado, mas sim procurar compreender como essas distintas formas de organização familiar possuem uma lógica inerente ao seu processo e isso contribui para não tentar adequar um modelo a outro, mas procurar compreender cada um dentro de suas complexidades. Ao tratar o modelo das classes populares baseando a análise no modelo da unidade conjugal, mesmo constatando que o predominante nesses grupos são as uniões consensuais, acabaria por se repetir uma leitura preconceituosa das classes populares, que teriam “falhado” na constituição da sua estrutura familiar. Desta forma, opta-se por centrar a análise no sistema familiar, procurando dar conta de suas múltiplas configurações ao longo do tempo, articulando essas transformações à permanência ou não dos laços consangüíneos e assim, verificando como se estabelece a relação entre os pais e os filhos.

Há casos, como aponta a autora (FONSECA, 2004, p. 65) em que não há predominância dos laços consangüíneos e, assim, mantêm-se o laço conjugal e os filhos da união anterior são colocados em lares substitutos. É o que ocorre em alguns casos quando há o recasamento da mãe, pois “cada vez que uma pessoa se junta com novo companheiro, ocorre uma ruptura, representada antes de mais nada por uma mudança de casa. É extremamente raro um homem ir morar na “casa de sua mulher” (FONSECA, 2004, p. 69). Ela também mostra que esse fato representa uma ruptura não apenas porque a mulher tenha que trocar de casa, mas também porque são nesses casos em que a mãe precisa optar pelo companheiro ou pelos filhos que já tinha das uniões anteriores. Cabe ressaltar que, para a mulher o “recasamento” representa uma certa estabilidade, tanto material quanto um status perante a comunidade. De acordo com a autora, “imagina-se sempre que se a mulher está só é porque não consegue achar homem. Ademais, a mulher sem marido perturba a paz da comunidade; ela desafia a virilidade dos homens e atíça o ciúme das mulheres” (FONSECA, 2004, p. 32). Nesse sentido, a complexidade dessas relações multideterminadas e interdependentes é fundamental para compreensão de como se estabelecem as configurações familiares.

Todas essas questões abordadas até o momento – tanto a questão da circulação de crianças, quanto da ênfase no sistema matrifocal, quanto o recasamento da mãe – são fundamentais para pensar como se estabelece a relação entre os pais e seus filhos e como todos esses aspectos influenciam o processo de socialização primária dessas crianças e jovens. Essa discussão não tem por pressuposto mostrar,

Que a dissolução familiar pode levar ao ato de perambular pela rua, comprometendo moralmente o menor na medida em que ali proliferam vícios que ameaçam a sociedade. Temos então constituída uma idéia que se pauta pela sobredeterminação entre a miséria, o abandono familiar e a delinqüência (...) Esta representação – recorrente no senso comum – desconsidera que não é apenas em um contexto de carência que proliferam jovens desassistidos ou mesmo violentos. (GREGORI, 2000, p. 17).

Ao contrário, o intuito vai no sentido de mostrar como alguns elementos constitutivos da socialização primária dos jovens acabam por aproximá-los de outros laços de referência que não a família – ou seu sistema familiar e a escola. Para Zaluar (2004, p. 30) esses dados explicam melhor o fenômeno da criança de rua, que pouco a pouco corta seus laços com a família e a escola e passa a viver na rua, ligada a seus pares, crianças e adolescentes de rua como ela. Para Passeti (2000, p. 347), é importante contextualizar em que circunstâncias a criança começa a freqüentar mais a rua, pois para ele, a própria dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos, pela necessidade de garantir a

sobrevivência. E, estando na rua, o caminho inverso – de retorno aos laços familiares ou escolares - se torna muito mais difícil, como mostra Gregori (2000, p. 49).

Estamos diante de uma situação extremamente aprisionante. São exemplos-limite que indicam um problema relevante: eles ilustram a enorme dificuldade de armar uma estratégia de integração dos meninos a uma vivência que não a de rua (...) sua perspectiva de futuro está claramente entravada numa espécie de “eterno-retorno”.

A rua comporta uma ambigüidade de sentidos, pois ao mesmo tempo em que ela representa-se como “agasalhadora da miséria” ela indica, por outro lado, algo valioso: os mais miseráveis ou, se preferirem, os mais vulneráveis nela podem encontrar acolhida. Ela traz uma dinâmica que atrai, também, pelos benefícios encontrados (GREGORI, 2000, p. 71).

Para as famílias, a rua não representa algo negativo. Constitui-se como um espaço de possibilidade de trabalho, do qual não fazem parte apenas as crianças e jovens, mas os próprios adultos e outros membros da família. Trata-se de um espaço que abre possibilidades para a realização de recursos. Entretanto, essa “sociabilidade de rua” pode ser algo perigoso segundo a autora.

É preciso lançar a hipótese de que, nos casos em que os meninos começam a ter suas vivências mais pautadas por uma sociabilidade com o universo de rua, pode estar ocorrendo um processo que se inicia no núcleo familiar e na experiência com a escola. Ao investigar muitos históricos familiares, encontrei situações de um conflito sistemático desses meninos com o pai, o padrasto, a mãe, a madrasta, irmãos, parentes ou afins. Quando não há um conflito explícito, existe alguma dinâmica – tecida na privacidade e cotidianamente - de perda de lugar desse menino ou menina no contexto familiar. Quanto à escola, poucos não são os relatos de expulsão ou conflito com professores, diretores ou colegas. O motivo mais alegado: mau comportamento. Nesse sentido, é preciso não esquecer que há na escola discriminação contra crianças mais problemáticas. (GREGORI, 2000, p. 69/70).

Desta forma, esses aspectos contribuem para compreender um pouco mais acerca da realidade a que estão submetidos os jovens das classes populares – os clientes preferenciais do sistema penal, que precisam ser contextualizados socialmente. As relações familiares que se estabelecem, bem como, o não reconhecimento da escola como um espaço de possibilidades, são fatores consideráveis para apreender como se estabelece a socialização primária desses jovens. Conseqüentemente, a família e a escola constituem-se como espaços dotados de uma importância central para reverter essa situação de um “não-espaço social”, onde o jovem acaba procurando suas referências em outros espaços como a rua, por exemplo.

Para além de considerar as precárias condições de vida dessa população, exploração nas relações de trabalho, precários postos de trabalho, é preciso, porém, ver que o sistema de classes dá margem ao desenvolvimento de um conjunto semi-autônomo de valores às classes

trabalhadoras (FONSECA, 1993, p. 116), que precisa ser entendido como um processo detentor de uma lógica própria, que possui sentido para aqueles a que se refere.

A importância da contextualização desses vários aspectos que fazem parte da vida cotidiana do jovem das classes populares consiste no fato de que se posiciona esse ator dentro da lógica desse “conjunto semi-autônomo” de valores, procurando mostrar que os sentidos atribuídos às práticas são distintos dentro da estrutura social. Por isso, mais uma vez, reitera-se a necessidade de contextualizar socialmente os jovens das classes populares, que enfrentam uma realidade distinta daqueles de classe média ou alta. Trata-se de mostrar que essa realidade é dotada de um sentido e segue uma lógica que, muitas vezes, procura reforçar laços e redes sociais, diferentemente dos processos que se constituem nas classes médias.

3.2 Uma análise a partir de gênero

Até o momento, priorizou-se uma contextualização que considerou a questão dos jovens de uma forma geral, sem adentrar às especificidades de gênero. Entretanto, a incorporação dessa questão é central nesse trabalho, considerando que o universo de análise refere-se a adolescentes autoras de ato infracional. Assim sendo, a contextualização que leva em conta a questão de gênero procura problematizar inicialmente os aspectos da sociabilidade dos grupos juvenis, considerando como as meninas – as adolescentes são vistas nesse universo. Esta primeira parte da contextualização segue a mesma dinâmica que vinha sendo trabalhada anteriormente em relação aos jovens de classes populares, apenas incorporando agora o recorte de gênero. É importante considerar qual o lugar das jovens nesse universo até aqui apresentado, o que os estudos têm mostrado sobre a realidade das meninas das classes populares, qual a sua especificidade em relação aos meninos, etc. Posteriormente, deslocou-se mais a atenção para a relação entre o gênero e o sistema punitivo, ou seja, abordando especificamente estudos sobre as mulheres e adolescentes que cometeram algum ato infracional.

3.2.1 Juventude e gênero

Como dito anteriormente, a contextualização procurou abordar o jovem de forma geral, entretanto, é extremamente pertinente pensar algumas questões especificamente em relação às mulheres, o que pode mostrar particularidades interessantes e contribuir para compreensão do universo estudado.

O que grande parte dos estudos sobre jovens das classes populares têm mostrado refere-se a uma especificidade que permeia as relações entre meninos e meninas: a questão da virilidade como um elemento norteador das ações masculinas em detrimento de uma postura de submissão da mulher, que necessita da proteção deste “homem viril”.

A noção de gênero, em oposição à noção de sexo – que se refere a elementos biológicos que distinguem homens e mulheres – procura levar em consideração os aspectos sociais que contribuem para construir as noções do feminino e do masculino. Para Izumino (1998, p. 84), com a introdução da categoria de gênero no âmbito das Ciências Sociais, as diferenças sexuais, a definição sobre o que é uma mulher ou o que é um homem e quais são os seus papéis na sociedade encontram-se fora de seu corpo físico ou características anatômicas, situando-se na esfera do simbólico, na produção cultural de cada sociedade. Para Saffioti (1992, p. 183), o conceito de gênero se situa na esfera do social, diferente do conceito de sexo, posicionado no plano biológico. Nesse sentido, ao privilegiar os aspectos sociais, essa noção permite refletir sobre a forma como são socialmente construídos os papéis de homem e mulher. Assim, é nos próprios processos de socialização primária desses jovens, através de instâncias socializadoras como a família, a escola, etc, que as noções como o “homem viril” e a “mulher dócil” vão sendo edificadas no meio social. Essas noções construídas socialmente reforçam primordialmente um tipo de relação na qual o homem assume o papel de dominador, que precisa demonstrar a sua virilidade (muitas vezes através da violência) para manter-se como dominante na relação. A mulher aparece como o “objeto da conquista” masculina, cujo valor é atribuído por critérios também masculinos. Segundo uma interpretação de Bourdieu (1972), citado por Zaluar (2004, p. 85),

Enquanto o homem seria sujeito das trocas simbólicas, tendo assim garantida a possibilidade de ampliação de seu “capital simbólico”, a mulher seria sempre objeto de troca simbólica, e seu valor, calculado em função do ideal masculino de virtude (castidade, candura, atração, beleza), ao mesmo tempo em que, especialmente nas sociedades centradas na idéia da honra, sua própria virtude seria valor dos homens pertencentes ao seu grupo.

Nas relações estabelecidas entre os jovens das classes populares, segundo Zaluar (2004), o homem aparece como sujeito das trocas, enquanto a mulher é o objeto da troca, que é calculado segundo um ideal masculino. Ela existe enquanto um objeto de conquista, o que representa para o homem mais poder. É em função da busca pela conquista da mulher que muitos jovens adentram no mundo de um consumo que só lhes é acessível se forem inseridos no tráfico. As referências explícitas à lógica da necessidade, falam do gosto que os jovens rapazes têm pelas roupas bonitas “para aparecer bonito às mulheres” ou “para não trajar que nem mendigo”, também só podem ser entendidas na sua associação com o mesmo ethos da masculinidade, que torna mais valorizado o homem que tem “muitas mulheres” ou que se torna atraente a seus olhos porque é poderoso, porque “pode defender a mulher por andar armado” (ZALUAR, 1993, p. 195). A mulher aparece como a figura que será “atraída” por todo esse poder, ela é o objeto de conquista que norteia a ação desses jovens pela busca de um poder cada vez maior – que no caso dos jovens de classes populares é alcançado mais facilmente através do mundo do tráfico.

Além dessa busca por uma imagem capaz de “conquistar” o maior número possível de mulheres, outro traço que marca esse comportamento viril associado à figura masculina é a necessidade de responder de forma bruta e violenta a qualquer afronta. O que Zaluar (2004) denomina como o ethos da masculinidade, que é muito forte na cultura de rua, constrói-se, entre os meninos, sem o contraponto do feminino e impõe a necessidade de responder às provocações e humilhações de modo violento. Para conseguir o respeito de seus colegas e a admiração das mulheres, o jovem necessita estar com dinheiro no bolso que lhe permita consumir rapidamente o que conseguiu ganhar facilmente. (...) É preciso estar repetindo sempre o ato criminoso para ganhar o dinheiro fácil que sai fácil do seu bolso (ZALUAR, 2004, p. 62/63). Nesse sentido, as próprias relações que constituem o tráfico de drogas expressam predominantemente um universo masculino, em que os homens atuam de modo a conquistar as mulheres e a alcançar o reconhecimento dos seus pares. Para a autora, o tráfico se apresenta como um caminho para adquirir determinados bens materiais que funcionam como recurso para a conquista das mulheres. E é fundamental, para pensar essas relações, considerar a influência que esse “homem poderoso” exerce nos jovens, pois para Zaluar (2004, p. 63) “o poder do bandido armado e montado na grana é incontestável”.

O problema decorrente dessa “cultura masculina” que se desenvolveu sob a marca de uma violência desenfreada é o fato de que crianças e adolescentes morrem numa ‘guerra’ pelo controle do ponto de venda e também por quaisquer motivos que ameacem o status ou o

orgulho masculino de jovens em busca de uma virilidade afirmada através da violência. Nas palavras da autora,

A idéia do homem forte e da punição brutal (...) é resultante de um ideal de masculinidade baseado na demonstração de força bruta e na lealdade aos chefes que encarnam o grupo de pares. Mata-se, rouba-se, drogam-se crianças, torturam-se maus devedores, cala-se diante de maldades, tudo em nome da auto-afirmação do homem nessa construção ideal baseada na violência, em que os outros são meros objetos de uma vontade que não tem limites nos meios empregados, em que as pessoas são meros instrumentos para se ter o que se quer. (ZALUAR, 2004, p. 65).

A questão que se coloca, especialmente em relação a esse trabalho, é problematizar essa cultura exacerbada do universo masculino nos grupos populares, ou seja, se, de fato, a jovem só aparece nas relações enquanto um objeto de conquista – moldado segundo critérios e ideais masculinos – se ela não pode também inserir-se nessas relações de modo que não seja pelo pólo dominado e passivo da relação. Não se trata de reivindicar “uma posição para as mulheres no universo do tráfico”, mas de questionar se não há novas configurações que mostram outros tipos de relação nesse contexto, em que a mulher não figure apenas como o “objeto” a ser conquistado, mas que esteja atuando de forma diferente do que esses estudos têm mostrado. Tendo em vista que a questão da violência e do tráfico de drogas estão intimamente associados à virilidade masculina, como apontado por Zaluar (2004) surge a necessidade de saber qual é posição assumida pela mulher ou pelas adolescentes nesses espaços. Essa questão será novamente levantada quando da apresentação dos resultados dessa pesquisa, onde essa problematização ganhará mais sentido ao trazer os casos empíricos.

É interessante notar como essas diferenças de gênero vão sendo construídas inclusive em espaços como a escola, que muitas vezes acaba reproduzindo a desigualdade de gênero que já existe na sociedade – na qual a mulher ocupa posição subalterna. Conforme estudo de Zaluar (2004, p. 84) em grupos populares no Rio de Janeiro, as meninas são mais aplicadas que os meninos, apresentam menor índice de repetência, entretanto, mesmo tendo êxito escolar mais notável que os meninos, elas têm menores perspectivas no mercado e na profissionalização. Para a autora, apesar da entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, pouco mudaram as idéias acerca dos papéis complementares dentro da família, fato ainda agravado pela fácil dissolubilidade dos casamentos e o aumento do número de famílias em que a mãe é o único elo entre os irmãos criados juntos e, dessa forma, reforça-se a idéia de que essa seja uma atribuição unicamente feminina (ZALUAR, 2004, p. 89).

É justamente nesse sentido que se orienta esta problematização, ou seja, procurar mostrar que durante o processo de socialização dessas jovens, que compreende desde a

família, a escola, até as próprias redes de sociabilidade – nas quais o tráfico está inserido – acabam reforçando determinados papéis sociais destinados aos homens e às mulheres. E, é igualmente interessante pensar a situação das meninas frente a todo esse universo expressivamente marcado pela figura masculina. Nessa realidade na qual se inserem as jovens de classes populares, tanto as relações estabelecidas no tráfico, que expressam um universo predominantemente masculino, na qual a mulher aparece apenas como um “objeto de troca”, quanto a própria escola – que não é entendida como uma possibilidade de transformação dessas relações desiguais, corroborada pela dificuldade maior que a mulher enfrenta para ingressar no mercado de trabalho, reforçam a tentativa de construir socialmente a mulher como um ser destinado ao lar, às coisas domésticas e como a responsável pela manutenção dos laços familiares, enquanto o homem é destinado à rua, às aventuras, aos perigos do mundo do crime. Desta forma, constata-se bastante apropriada argumentação defendida por Zaluar (2004, p. 89) de que mesmo com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, as idéias acerca dos papéis sociais não mudaram e ela ainda continua sendo pensada como o baluarte fundamental do mundo privado, do lar e da família. Para que isso se efetive no cotidiano, é central pensar como o controle social sobre as mulheres se exerce de forma distinta do que sobre os homens, reforçando a idéia de que o espaço doméstico é o mais apropriado a elas.

3.2.2 Gênero, sistema punitivo e controle social

Este sub-capítulo tem por objetivo analisar como as diferentes correntes teóricas abordaram o problema da mulher encarcerada, articulando com estudos mais atuais sobre a especificidade do atendimento do sistema penal em relação às mulheres e também com estudos que abordam a questão das adolescentes privadas de liberdade.

A primeira questão recorrente na maioria dos trabalhos que seguem essa temática é a pouca atenção dada ao fenômeno da criminalidade feminina. Soares e Ilgenfritz, (2002, p. 63) apontam que os estudos criminológicos consagrados à criminalidade feminina são raros e quando existem, aparecem como títulos acessórios, em curtos capítulos subsidiários de obras que privilegiam sempre o criminoso masculino. Outro trabalho, de Assis e Constantino (2001, p. 9) apresenta algumas razões para essa pouca visibilidade dada ao problema. Segundo as autoras, a situação de meninas e mulheres envolvidas em delitos tem sido negligenciada há séculos. Os motivos mais apontados para a ausência de estudos sobre a delinquência feminina

foram a sua reduzida incidência, se comparada com a masculina; o papel secundário da mulher na sociedade e na vida extra-familiar; o preconceito que atribui pouco ou nenhum valor às manifestações de desajuste social da mulher; a falta de pressão da opinião pública, que não se interessa pelo tema.

Para analisar a relação da mulher com o sistema punitivo, uma categoria central, segundo Espinoza (2004, p. 19), é o controle, pois ele se efetiva antes mesmo da mulher ingressar no sistema penal, continua quando do seu ingresso e permanece depois que a mulher sai do sistema. Ainda existe a necessidade de controlar as mulheres e de transformá-las em modelos tradicionais, entendidos de acordo com padrões sexistas.

De acordo com Soihet (2006, p. 363), no final do século XIX e início do século XX, era o Código Penal, o complexo judiciário e a ação policial os recursos utilizados pelo sistema vigente a fim de disciplinar, controlar e estabelecer normas para as mulheres dos segmentos populares. Nesse sentido, tal ação procurava se fazer sentir na moderação da linguagem dessas mulheres, estimulando seus “hábitos sadios e as boas maneiras”, reprimindo seus excessos verbais.

Nesse sentido, a fim de contextualizar o cenário da situação da mulher encarcerada é importante considerar que a prisão não passa de uma fotografia da mesma desigualdade retratada no espaço livre (tanto em relação aos pobres quanto em relação às mulheres pobres), por isso que o estigma de serem ‘mulheres e pobres’ as acompanha permanentemente (ESPINOZA, 2004, p. 19).

Para Soihet (2006, p. 366), que contextualiza a situação da mulher durante o período da *Belle Époque* (1890-1920), com a plena instauração da ordem burguesa - onde a modernização e a higienização do país eram os lemas principais,

O que fica claro é o empenho das autoridades em impedir a presença dos populares em certos locais, no esforço de afrancesar a cidade para o desfrute das camadas mais elevadas da população e para dar mostras de “civilização” aos capitais e homens estrangeiros que pretendiam atrair. No caso das mulheres, acrescentavam-se os preconceitos relativos ao seu comportamento; sua condição de classe e de gênero acentuava a incidência da violência.

Nesse sentido, a conduta da mulher de classes populares já era alvo do sistema repressivo há bastante tempo, o que expressa como essas relações entre o gênero e o sistema punitivo vem sendo construídas historicamente.

Para analisar a relação da mulher com o sistema punitivo é importante, segundo Espinoza (2004, p. 49), utilizar o conceito de gênero, o que implica abordar três dimensões: o conceito de gênero, as relações de gênero e o sistema de gênero. O conceito de gênero,

conforme utilizado nos estudos feministas, faz referência à dicotomia sexual que é imposta socialmente pelas representações e esteriótipos que fazem os sexos parecerem diametralmente opostos, baseada nas diferenças biológicas existentes e assim se constroem representações para cada sexo” (ibid, p.50). O objetivo desse conceito, segundo as feministas, era mostrar que a subordinação feminina não é biológica, mas social – a diferença foi construída social e culturalmente.

No que se refere às relações de gênero, elas constroem-se a partir de representações de masculinidade e feminilidade baseadas em esteriótipos que definem a forma como atuam, sentem e vivem homens e mulheres. Em relação ao sistema de gênero, este representa o conjunto de normas, pautas e valores através dos quais uma sociedade determinada modela e forma como a sexualidade e a procriação devem ser contextualizadas, ou seja, é necessário pensar as relações de gênero como parte de outros sistemas sociais que estruturam a sociedade, como o econômico e o político.

Desta forma, há que se olhar para outras estruturas sociais que também interferem e relacionam-se às questões de gênero e não unicamente às categorias de homem e mulher, pois outros processos que podem ser culturais, sociais, econômicos e políticos também estão imbricados e ajudam a construir as diferenças de gênero. Há que se considerar ainda que o sistema punitivo do qual se fala está em “crise”, na medida em que não cumpre suas funções manifestas, pois recruta sua clientela entre os mais miseráveis, quer para criminalizá-la, quer para vitimizá-la (ESPINOZA, 2004, p. 53), o que vai ao encontro da perspectiva teórica utilizada nesse trabalho, que advoga pela seletividade do sistema penal, que prioriza os pobres como a parcela selecionada.

3.2.3 Teorias da criminalidade feminina, feminismo e criminologia feminista

Para pensar a relação da mulher com o sistema punitivo é importante compreender como se deu a construção da imagem da mulher infratora para as diferentes abordagens teóricas sobre o tema.

Considerando-se a defasagem na produção de estudos sobre a criminalidade feminina, cabe destacar que uma das primeiras tentativas foi o pensamento que surgiu no fim do século XIX, com as teorias de Lombroso e Ferrero sobre a mulher delinqüente (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 63). Esses trabalhos situam-se numa corrente mais tradicional, em que as características biológicas e psicológicas do ser humano eram vistas como fatores

predisponentes para a criminalidade (ASSIS e CONSTANTINO, 2001, p. 15). Nessa abordagem a imagem da mulher foi construída, segundo Espinoza (2004, p. 55) como sujeito fraco e sem inteligência, produto de falhas genéticas e mais inclinada às tentações do que o homem. Segundo Soihet (2006, p. 363), a medicina social da época assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Assim, a explicação para o fenômeno da criminalidade feminina era buscada na idéia do desvio sexual, assim, duas possibilidades opostas eram factíveis: a mãe e a prostituta. Para o caso específico das jovens envolvidas em delitos o segundo caso era o mais representado.

Já as teorias consideradas modernas, principais responsáveis pelo pensamento criminológico ocidental, privilegiavam a estrutura social como responsável pela origem da delinqüência, ressaltando as desigualdades sociais e responsabilizando a falta de opções econômicas e sociais ou a desorganização das unidades econômicas e produtivas como as causas da delinqüência (ASSIS e CONSTANTINO, 2001, p. 15). A crítica feita a essas teorias reside no fato de não terem dado atenção à questão específica das mulheres delinqüentes, cujo comportamento continuava sendo considerado como inapropriado e não feminino e elas como portadoras de alguma anomalia ou problemas no desempenho do seu papel sexual. Da mesma forma, essas teorias foram duramente criticadas pelo fato de não terem considerado o processo de socialização diferenciado pelo qual passam as mulheres e os homens.

O que ocorre, entretanto, é que todas estas teorias tinham um pressuposto comum: procuravam identificar qual era a especificidade do crime feminino, a natureza da mulher a partir de uma visão tradicional do seu papel na família e na sociedade. Diversas explicações de ordem biológica, psicológica e sociológica foram utilizadas para justificar as especificidades do delito feminino, sempre articulando aos caracteres psicológicos tipicamente atribuídos às mulheres, para explicar sua natureza não criminosa e mostrar como isso estava relacionado aos estados alterados pelos quais somente a mulher passava. De acordo com Soares e Ilgenfritz (2002, p. 64), a base das explicações biopsicológicas dos pensadores da virada do século XX residia na noção de uma influência dos “estados fisiológicos” pelos quais a mulher passaria nas fases da puberdade, da menstruação, da menopausa, do parto (estado puerperal) – períodos em que estaria mais propensa à prática de atos infracionais. Desta forma, devido a esta característica específica de “ser mulher”, ela estaria mais facilmente sujeita à prática de delitos como o aborto, o infanticídio, o abandono – ligados à sua condição de mulher e a sua associação natural à maternidade. A crítica a essas abordagens que evocaram o biologismo, o psiquismo e o sociologismo para explicar a sub-

representação da mulher nas estatísticas prisionais se deu em função de que elas partiam de um ponto de vista masculino – como exemplo os trabalhos dos penitenciaristas como Lemos de Brito, Candido Mendes e Vitório Caneppe, que seguiam fielmente a teoria lombrosiana – procurando enfatizar sempre a inferioridade das mulheres com base em aspectos biológicos e psíquicos (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 66). Essas teorias masculinas tradicionais procuravam explicar a baixa taxa de criminalidade feminina como “incapacidade” ou “anomalia” unicamente em decorrência de serem mulheres. As autoras sintetizam a interpretação dessas teorias sobre a criminalidade feminina da seguinte forma:

- a. A mulher, por suas características físicas e psicológicas, ou mesmo por sua inferioridade mental, é menos propensa a praticar os tipos de delitos que caracterizam a criminalidade masculina;
- b. Há crimes “tipicamente femininos”, perpetrados exclusivamente na esfera doméstica, sobretudo contra os filhos, e determinados por estados orgânicos e emocionais a que a mulher está sujeita independentemente da sua vontade (...);
- d. A sexualidade feminina, quando não está canalizada para o casamento e a procriação, constitui um elemento perturbador da ordem, um perigo para a moral e os bons costumes, um indutor indireto da criminalidade masculina, que, portanto, tem de ser isolado e controlado. (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 68).

As teorias feministas, por sua vez, fizeram uma dura crítica à criminologia masculina e defendiam que a emancipação feminina seria uma explicação para o envolvimento da mulher na vida infracional, já que ela estaria mais exposta a situações criadoras de estresses e frustrações que poderiam induzi-la ao crime (ASSIS e CONSTANTINO, 2001, p. 15). Essa versão inicial do feminismo foi duramente criticada, pois a noção de que o movimento das mulheres estaria causando aumento da criminalidade não foi comprovada (LEMGRUBER, 1983) citado por (ASSIS e CONSTANTINO, 2001, p. 15).

Entretanto, não se pode falar num único modelo feminista. Para Espinoza (2004, p. 59) podem ser destacados principalmente três modelos distintos de feminismo no campo do direito. Um dos primeiros a se manifestar foi o modelo liberal ou burguês, que entendia o direito como um campo dominado por um grupo apenas – o dos homens, razão pela qual se reivindicava a inclusão das mulheres, mas ao mesmo tempo aceita a superioridade masculina. Este grupo, cuja tendência era se concentrar na ideologia dos direitos iguais e na aplicação igualitária das leis, partia da premissa de que o tendencialismo sexual e o antropocentrismo constituem distorções socialmente condicionantes que podem ser corrigidas através da aplicação correta das regras do direito. A crítica a esse modelo repousa justamente no fato de que a distinção entre os dois gêneros no direito seria apenas circunstancial e não estrutural (ESPINOZA, 2004, p. 61).

O segundo modelo corresponde ao feminismo radical ou separatista, que admite o caráter estruturalmente masculino do direito, mas exige o reconhecimento de conceitos e qualidades especificamente femininos, do ponto de vista feminino. A atenção estaria focalizada não mais no atingimento da igualdade, mas sim na diferença, ou no reconhecimento de direitos especiais às mulheres. A crítica a esse modelo consiste no fato de que ele mantém a dicotomia homem-mulher, que reforça as diferenças naturais e biológicas entre os gêneros e ainda defende a idéia de que existe uma única perspectiva feminista a reivindicar, universalizando a categoria mulher e ocultando as diferenças de experiência e interesses entre os diferentes grupos de mulheres (ESPINOZA, 2004, p. 62).

O terceiro modelo é o do feminismo socialista, que defende mudanças sociais mais amplas e estruturais na sociedade e se inspira no modelo do feminismo radical no que tange ao reconhecimento do outro. Esse grupo propõe a elaboração de um sistema de valores alternativo, alicerçado na relatividade histórica e na negociabilidade dos âmbitos de valor atribuídos ao gênero. Eles também defendem a flexibilidade e a redefinição das dicotomias históricas construídas em relação ao homem e a mulher (público/privado, obrigações/direitos, paixão/razão, corpo/espírito) (ESPINOZA, 2004, p. 63).

De acordo com a autora, essas diversas correntes do feminismo são importantes pois trouxeram à tona elementos teóricos até então não apreciados em outras produções científicas, em geral produzidas através de um ponto de vista androcêntrico. Para ela, não é possível construir um conhecimento que se mantenha em oposição absoluta aos projetos dos detentores do poder, negando-se a dialogar e a estabelecer alianças estratégicas com os grupos envolvidos. Nesse sentido, é importante considerar o avanço gerado a partir das teorias feministas, que passaram a incluir na discussão o ponto de vista das mulheres.

É igualmente inegável a contribuição do feminismo em relação aos estudos criminológicos. Nesse campo, as teorias feministas se inspiraram nas discussões do interacionismo simbólico para destacar a necessidade de observar e de conceder a voz ao oprimido pelo sistema (ESPINOZA, 2004, p. 70). Dentro do campo de estudos criminológicos, duas abordagens se destacam: as concepções clássicas e as contemporâneas. De forma muito próxima ao que já foi desenvolvido anteriormente, as concepções clássicas fundamentam-se em teorias biológicas e orientam-se pela visão androcêntrica da criminalidade, que toma como referência sua função reprodutiva na prática de condutas como o aborto, o infanticídio e a prostituição. No âmbito das concepções contemporâneas, a ênfase está na criminologia feminista, cujo desenvolvimento mais acentuado se deu a partir dos anos 60. Para Espinoza (2004, p. 72), as teorias feministas conseguiram tornar visível a

criminalidade feminina e abriram caminhos para a elaboração de novas teorias que, através da perspectiva de gênero, consolidaram a criminologia feminista.

O que se quer acentuar nessa discussão, é justamente o surgimento da criminologia feminista de caráter mais crítico, que surgiu principalmente nas décadas de 70 e 80, que criticava radicalmente as teses tradicionais clássicas.

Os defensores da criminologia feminista baseada em postulados críticos compreendem a intervenção penal como mais uma faceta do controle exercido sobre as mulheres, uma instância em que se reproduzem e intensificam as condições de opressão mediante a imposição de um padrão de normalidade. Para essa corrente criminológica, a mulher “desviante” não é mais o ponto de partida, constituído, sim, pelas circunstâncias que afetam não somente as mulheres agressoras, como também as demais, assim como os grupos marginalizados, de pessoas desprovidas de poder, socioeconomicamente desfavorecidas. (ESPINOZA, 2004, p. 72/73).

Desta forma, segundo a leitura da criminologia feminista, as mulheres – assim como outros grupos minoritários e marginalizados - são incluídas num sistema punitivo que “seleciona” determinadas condutas em detrimento de outras. Para Espinoza (2004, p. 74), essa perspectiva é fundamental para pensar a relação entre o sistema punitivo e a questão de gênero. Ela elenca várias contribuições que são possíveis a partir da utilização dessa abordagem nos estudos sobre mulheres e o sistema punitivo. A primeira grande contribuição consiste na introdução da categoria gênero como instrumento para observar as mulheres no sistema punitivo, para entender o cárcere como construção social que pretende reproduzir as concepções tradicionais sobre a natureza e os papéis femininos e masculinos. Isso leva a questionar o próprio padrão de relações sociais de sexo estabelecido na sociedade, em que, através de uma postura favorável às mulheres não pretende combater o crime desse grupo, mas as condições de exclusão que as afeta como grupo. A segunda contribuição, segundo a autora, se dá pela possibilidade de estudar o sistema por meio da observação de seus atores como sujeitos, ou seja, dar voz às próprias mulheres, acentuando a dimensão relacional do problema ao possibilitar que elas próprias se manifestem.

Por fim, deve-se considerar que os estudos feministas na criminologia procuram denunciar o caráter androcêntrico das análises, mostrando que ele não é aplicável a todos os modelos.

Os trabalhos criminológicos devem superar a oposição de sexo, de modo a evitar dispêndio de energias na busca de diferenças que justifiquem abordagens distintas. Para tal, devem-se identificar as mulheres presas no conjunto de grupos excluídos. Dessa forma, o problema deve ser avaliado por meio de uma dimensão macroestrutural, que leva em consideração a criminalização das mulheres a partir

de sua opressão como grupo, no marco de um quadro global de sociedade capitalista e/ou patriarcal. (ESPINOZA, 2004, p. 76)

Sendo assim, de forma geral, uma das grandes contribuições possibilitada a partir dos estudos da criminologia feminista foi a introdução da categoria gênero nos estudos sobre a mulher e o sistema punitivo, que leva a questionamentos a respeito da própria estrutura do sistema, já que procura relacionar a situação da mulher com outros grupos oprimidos na sociedade.

Ainda na retomada das distintas abordagens sobre a criminalidade feminina insere-se uma última perspectiva, mais recente - a teoria do controle social – que é bastante pertinente, na medida em que mostra como o controle é eficaz para explicar a baixa presença da criminalidade feminina e o seu distinto perfil em relação a outros tipos de criminalidade. Outra questão fundamental é que essa teoria mostra outra faceta do problema – a questão do controle social especificamente sobre as mulheres. Segundo Assis e Constantino (2001, p. 16), há duas fontes principais de controle social: no nível institucional, o que compreende a polícia, a justiça e a mídia; e no nível das relações sociais mais próximas, a família, a escola e os grupos de amigos. Segundo a autora, o principal resultado desse controle social sobre as mulheres é instaurar uma divisão de esferas: a pública, destinada ao homem; e a privada, restrita ao lar, destinada às mulheres.

Outra autora também faz essa distinção entre as formas de controle. Segundo ela,

No caso das mulheres, o sistema de controle por excelência tem sido o informal. Por intermédio de instâncias informais como a família, a escola, a vizinhança, todas as esferas da vida das mulheres são constantemente observadas e limitadas, dando pouca margem ao controle formal, expressão limite do sistema punitivo (cuja expressão mais comum é o cárcere). Essa situação gera menor visibilidade da mulher nos índices de criminalidade. (ESPINOZA, 2004, p. 57).

A questão do controle é essencial, nessa perspectiva, para compreender os índices inferiores de criminalidade feminina, pois o controle informal sobre a conduta das mulheres é tão eficaz que somente nas situações limite é que o controle formal é acionado. O controle social é feito em todos os espaços da vida social e é interessante notar como durante a própria socialização as meninas têm sua liberdade mais restrita em prol da sua máxima proteção – um processo que se distingue daquele aplicado aos meninos. É igualmente interessante pensar, conforme mostra Assis e Constantino (2001, p. 16), que há quase um monopólio do espaço público pelos homens, pois as mulheres temem profundamente a violência física e sexual, especialmente o estupro. Esses, dentre outros motivos, levam a que o espaço urbano ao qual a

mulher tem acesso seja compartimentalizado: há horas e locais que lhe são permitidos. Por trás de toda essa separação de esferas, está a figura masculina avaliando a reputação feminina e seu espectro de ação, ao lado da voz feminina, compactuando com a visão dominante.

Segundo a teoria do controle social, ele se mostra tão eficiente que historicamente as mulheres têm apresentado índices inferiores de criminalidade do que os homens. Assim, esses teóricos entendem que a socialização feminina atua como um fator que inibe e protege mais a mulher de entrar no mundo infracional do que os homens. Deste modo, essa abordagem é mais adequada para pensar a baixa taxa de criminalidade feminina, se comparada à masculina, pois

As explicações mais convincentes para essa “defasagem” se distanciam da imputação de características intrínsecas às mulheres para observar as distinções dos aparatos e estratégias de controle social direcionadas às mesmas. Nesse sentido, percebe-se que a mulher está inserida numa rede de controle social mais ampla e rígida, desde a sua posição na família moderna até as estratégias psicopatologizantes de suas condutas consideradas como desvio; estratégias que lhes remetem para outras instâncias formais e informais de controle social. (CHIES, 2007, p. 5).

Por isso, reitera-se a importância de considerar todo um arsenal de controle social que é inculcado na mulher desde a sua infância e que estabelece os “padrões de normalidade” para os seus comportamentos, bem como, os espaços e as horas adequadas que elas devem respeitar para estar de acordo com o padrão socialmente aceito, do contrário, lhes resta a punição e o estigma de “mulheres com conduta inadequada”.

3.2.4 A mulher e o cárcere

Para analisar como se estabeleceu, desde os primeiros registros sobre prisões no Brasil, a relação entre essas instituições e o tratamento dispensado às mulheres é fundamental recorrer às próprias origens históricas da colonização portuguesa. Foi em decorrência dessa colonização que as leis responsáveis pelas práticas punitivas que vigoraram no Brasil, do início do século XVI a meados do século XVIII, foram as Ordenações Filipinas¹⁶ (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 51).

¹⁶ Segundo as autoras Soares e Ilgenfritz (2002:73), quando o Brasil foi descoberto, vigoravam as Ordenações Afonsinas, substituídas em 1521 pelas Manuelinas. Estas últimas, pouca influência tiveram nos primeiros anos da colonização. Foram as ordenações Filipinas, decretadas em 1603 e revalidadas em 1643, que vigoraram à

Desde a criação da prisão como instituição que entendeu-se necessária a separação de homens e de mulheres, com objetivo de aplicar-lhes tratamentos diferenciados. Desta forma, conforme Espinoza (2004, p. 79), buscava-se que a educação penitenciária restaurasse o sentido de legalidade e de trabalho nos homens presos, enquanto, no tocante às mulheres, era prioritário reinstalar o sentimento de “pudor”. Para Soihet (2006, p. 366), no início do século XX, além das tentativas de “reajustamento social” das mulheres de segmentos populares, havia a preocupação de que adquirissem um comportamento “próprio para mulheres”, marcado pela presença das características já nomeadas de recato, passividade, delicadeza, etc. Fato que facilitava a repressão e a arbitrariedade policial, pois, não se enquadrando nesse esquema, fugiam às normas próprias de sua “natureza”.

Entre os registros existentes sobre o sistema prisional brasileiro, uma das primeiras indicações sobre mulheres presas encontra-se no Relatório do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, de 1870, que apresenta um mapa da movimentação do Calabouço, onde consta que entre 1869 e 1870 passaram por lá 187 mulheres escravas (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 52). Segundo as autoras, o principal ideólogo das prisões femininas no Brasil foi Lemos de Brito que, em 1924, a pedido do então ministro da Justiça João Alves, elaborou um plano para construção de um pavilhão especial, completamente isolado, o que já indicava a necessidade de um atendimento específico para elas. Outros estudos e diagnósticos desenvolvidos na época, como os de Cândido Mendes de Almeida (1928), relatavam recorrentemente as péssimas condições das instalações destinadas às mulheres. É interessante notar que, nesses diagnósticos, havia um julgamento moral das “criminosas” que as distinguiu pelo tipo de crime cometido. Nas palavras das autoras,

Havia um juízo moral subjacente no discurso dos que elaboravam esses relatórios, que os levava a discriminar e proteger as presas comuns condenadas por infanticídio, aborto, furto, etc., diferenciando-as daquelas detidas pela polícia e enquadradas nas contravenções de vadiagem e embriaguez. (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 54).

Em decorrência do novo período político que se estabelecia no país – o surgimento do Estado Novo – várias modificações alteraram a estrutura administrativa e política brasileira. Surgiam estudos para reformas do Código Penal, do Código Processual Penal, assim como, a necessidade da centralização do sistema penitenciário. Juntamente com essas transformações reivindicava-se a criação de uma penitenciária específica para mulheres. A

época da vinda da família real e que governaram as ações jurídicas e penais durante mais de 200 anos no Brasil, mesmo depois de revogadas em Portugal.

fala de Lemos de Brito, trazida pelas autoras Soares e Ilgenfritz (2002, p. 56) ilustra a justificativa apresentada na época para criação da penitenciária feminina.

O que existe nesta capital como Prisão de Mulheres é alguma coisa de improbiioso e que faria corar um burgo pobre da velha Inglaterra. Trata-se, como Vossa Excelência sabe, de um pequeno barracão de cimentos dos fundos da Casa de Detenção, gradeado à maneira de um xadrez das cadeias públicas, onde se acomodam as mulheres processadas e condenadas no DF. A promiscuidade aí é de arrepiar. Ao lado da mulher honesta e de boa família, condenada por um crime passional ou culposo, ou a que aguarda julgamento, seja por um aborto provocado por motivo de honra, seja por um infanticídio determinado muitas vezes por uma crise psíquica de fundo puerperal, estão as prostitutas mais sórdidas, vindas como homicidas da zona de baixo meretrício, as ladras reincidentes, as mulheres portadoras de tuberculosa, sífilis, moléstias venéreas, ou hostis à higiene. Quando não atacadas pelo satiríase, tipos acabados de ninfômanas, que submetem ou procuram submeter, pela força, as primeiras aos mais repugnantes atos de homossexualismo, como o próprio Conselho Penitenciário teve oportunidade de constatar.

Ocorre que, a criação de uma penitenciária feminina tinha por objetivo separar as mulheres dos homens, evitando assim a influência perniciosa que elas poderiam causar. O que estava em jogo não era proporcionar um atendimento mais humano e digno às mulheres, mas sim garantir a paz e a tranqüilidade nos presídios masculinos, pois entendia-se que elas é que perturbavam a paz dos homens. É também por isso que o atendimento destinado às mulheres, desde as primeiras penitenciárias, teve sempre por objetivo “inculcar-lhes valores morais” que elas não haviam interiorizado e, por isso ingressavam no mundo criminoso e imoral. Para atingir tal objetivo, recorria-se normalmente ao trabalho das religiosas, que deveriam educá-las para a reinserção social.

Como transformar essas ‘ninfomaníacas’, com odor *di femina*, portadoras de um fluido pecaminoso em mulheres dóceis, obedientes às regras da prisão, assexuadas e trabalhadeiras? Como educá-las para a reintegração social e convertê-las em caridosas beatas, voltadas às prendas do lar aos cuidados com os filhos, à sexualidade educada para procriação e à satisfação do marido? Nada melhor que invocar os ensinamentos religiosos para auxiliar nessa tarefa, e entregar a missão às profissionais do setor. (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 57).

É nesse contexto que em 1942 foi criada a primeira penitenciária feminina do antigo Distrito Federal. De acordo com o Guia das Internas dessa instituição, ficava claro qual era o tipo de “atendimento” que as freiras visavam alcançar, que revelava técnicas de controle das presas, cujo espírito era o de reconduzir a mulher ao seu destino doméstico e reprimir sua sexualidade (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 59). Desta forma, constata-se que, desde os seus primórdios, a prisão feminina surgiu com finalidade distinta daquela destinada aos homens, pois mais do que “sancionar um delito” ela ocupava-se em “corrigir moralmente” e controlar socialmente a mulher que não se adequava aos papéis sociais esperados - de mãe e esposa.

Da mesma forma, Espinoza (2004, p. 85) também comenta que, inicialmente, a maioria das prisões femininas foi instalada em conventos, com objetivo de induzir as mulheres “desviadas” a aderirem aos valores de submissão e passividade. Na atualidade, apesar de não existirem presídios controlados e geridos por organizações religiosas, subsiste o intuito de transformá-las e encaixá-las em modelos tradicionais, entendidos de acordo com padrões sexistas. Isso explicita o caráter reabilitador do tratamento, que busca restabelecer a mulher em seu papel social de mãe, esposa e guarda do lar e de fazê-la aderir aos valores da classe média. Essa questão pode ser melhor compreendida a partir da argumentação de Julita Lemgruber (1999), que mostra representações distintas em relação aos delitos cometidos por homens e mulheres. Segundo ela,

A mulher é vista como transgressora da ordem em dois níveis: a) a ordem da sociedade; b) a ordem da família, abandonando seu papel de mãe e esposa – o papel que lhe foi destinado. E deve suportar uma dupla repressão: a) a privação de liberdade que é comum a todos os prisioneiros; b) uma vigilância rígida para protegê-las contra elas mesmas, o que explica porque a direção de uma prisão de mulheres se sente investida de uma missão moral. (LEMGRUBER, 1999, p. 100).

É partindo desse sentido que o sistema de atendimento às mulheres adquire um caráter específico, distinto daquele atribuído aos homens, muito mais preocupado com a “correção moral” das infratoras. Desta forma, é fundamental refletir sobre a própria proposta do atendimento destinado a mulheres infratoras, conforme Chies (2007, p. 6),

Se o controle social que se direciona à mulher busca conduzi-la ao papel de “boa” e “honesta” esposa e mãe; se a criminalização da mulher está vinculada a sua condição de mãe e esposa falha; é a esses papéis, bem como à readequação da selecionada ao espaço doméstico, que se direcionam as práticas punitivas e de “tratamento” do encarceramento feminino.

A relação que o sistema punitivo estabelece no caso das mulheres infratoras é bastante particular e se associa a estereótipos socialmente construídos sobre os papéis sociais destinados aos homens e às mulheres. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre essa forma particular de tratamento, que expressa valores sexistas e a maneira diferenciada que é vista a mulher infratora pela sociedade.

Uma questão que aparece de forma unânime nos principais trabalhos sobre encarceramento feminino consultados - Lemgruber (1999); Soares e Ilgenfritz (2002); Espinoza (2004); Assis (2001); Chies e Varela (2007); Chies (2007), consiste no fato de que a prisão é um espaço que acarreta maior punição, maiores restrições e maiores sofrimentos às mulheres do que aos homens.

O trabalho de Chies (2007) no PRP – Presídio Regional de Pelotas, mostra que os controles maiores, de forma geral, recaem sobre o feminino e que há uma “sobrecarga de punições”¹⁷ – algo que se verifica especificamente na realidade vivida pelas mulheres encarceradas. Dentre essas “sobrecargas”, a primeira que o autor destaca é: a) sobrecargas de rompimento dos vínculos e das relações sócio-afetivas externas, pois em função da própria estrutura do sistema prisional e pela dimensão quantitativa do encarceramento feminino, normalmente as mulheres prisioneiras precisam ser deslocadas para estabelecimentos prisionais distantes dos seus locais de residência; b) sobrecargas de privações afetivas: em decorrência da construção social do feminino como o pólo mais afetivo das relações que o rompimento deste vínculo acaba sendo mais doloroso para elas; c) sobrecargas de privações materiais: isso se dá em função do fato de que a mulher possui algumas necessidades peculiares – o que pode ser referenciado especialmente aos ciclos menstruais – que também podem funcionar como dispositivo de controle e desumanização nos serviços penitenciários; d) sobrecargas de responsabilidades materiais: pelo fato de que muitas vezes as prisioneiras permanecem como principais provedoras do núcleo familiar e devem continuar a obter esses recursos para mantê-lo; e) sobrecargas na afetação da identidade e da auto-estima: em função do significado social e psicológico que a aparência física e a imagem possuem para as mulheres que as privações materiais relacionadas a essa dimensão acabam adquirindo um peso ainda maior; f) sobrecargas de rótulos e estigmas: isso se dá em função do julgamento moral que lhes é atribuído, no qual figuram como “inadaptadas”, como indivíduos que não se “ajustam” ao padrão de normalidade. Essa noção de “sobrecargas de punição” expressa de forma bastante pertinente a relação da mulher com o sistema punitivo, mostrando que essas são características inerentes ao encarceramento feminino.

Em outro trabalho, Chies e Varela (2007) mostram como as próprias atividades ditas “ressocializadoras” – que seriam responsáveis por uma melhor reintegração social das egressas do sistema – acabam reproduzindo as desigualdades de gênero que existem na sociedade, especialmente em relação ao trabalho. Segundo os autores, o trabalho penitenciário é uma falácia da inclusão que só alimenta um círculo vicioso de exclusão, pois são atividades que fazem do trabalho prisional um paralelo do trabalho destinado ao papel feminino pela sociedade moderna: atividades de manutenção doméstica (em proveito da casa ou do

¹⁷ A constatação do autor deu-se com base em vários trabalhos de pesquisa que mostram a realidade das mulheres encarceradas e em seu próprio trabalho de pesquisa, que investiga o cotidiano das mulheres internas no PRP – Presídio Regional de Pelotas. Entretanto, segundo o autor, a noção de “sobrecargas de punição” foi proposta a partir da noção de overlapping oppressions (dimensiones superpuestas de opresion) trabalhada por Joaquín Herrera Flores (2005).

estabelecimento); prestação de serviços domésticos (lavar, passar) ou artesanato; costura; entre outros (CHIES e VARELA, 2007, p. 15). Assim,

O trabalho prisional, como máscara do círculo vicioso, cumpre, então, seu papel. (...) A condição de trabalhadoras no cárcere, pelas características das modalidades e formas de trabalho oferecidas, em nada favorece à alteração da trajetória de vida dessas mulheres. As faxineiras voltarão a fazer faxinas em 'casas de família' (caso consigam esconder o estigma adquirido); as costureiras poderão fazer 'trabalho para vender fora'; as artesãs serão vendedoras ambulantes de seu artesanato... e todas estarão 're'integradas e 're'inseridas nos seus 'devidos lugares' no projeto ordenador da sociedade moderna capitalista; se possível, apaziguadas em seus anseios de ascensão social, contudo ainda consumidoras... caso contrário, clientes preferenciais de uma nova intervenção estatal. (CHIES e VARELA, 2007, p. 18).

Diante desse contexto, é possível perceber como são problemáticas as relações entre a questão do gênero e o sistema punitivo, tendo em vista a pouca visibilidade concedida à criminalidade feminina, que acaba colocando-a em segundo plano, constituindo-se num problema de pouco interesse social. A própria imagem da mulher infratora como um sujeito de “menor periculosidade” em relação aos homens acaba deslocando a atenção apenas para o problema da criminalidade masculina. Este descaso com a questão acaba abrindo espaço para práticas de atendimento que violam os direitos das mulheres e culminam com punição e sofrimento ainda maiores. As implicações desse tipo de atendimento – que adquire esse caráter e essa configuração exatamente por se direcionar às mulheres – também podem ser ampliadas ao atendimento das adolescentes privadas de liberdade, que segundo estudos já elaborados, Assis e Constantino (2001), Fonseca (2001), enfrentam situação bastante semelhantes àquelas que se estabelecem entre as mulheres e o sistema punitivo. As sobrecargas de punição, o excessivo controle social e moral sobre a conduta das presas, os abusos físicos e sexuais a que estão expostas, bem como, a reprodução de uma realidade excludente através do trabalho prisional são todos elementos que marcam a relação entre o sistema punitivo e as mulheres autoras de ato infracional.

Uma possibilidade de explicação para o fato de que as desigualdades de gênero da sociedade se reproduzam no sistema prisional – que se mostra mais punitivo para elas – é formulada por Chies (2007), argumentando que este sistema se organiza segundo moldes masculinos. É a lei dos homens, o judiciário dos homens, a justiça dos homens que encarcera as mulheres.... “esposas e mães falhas”. Não há nada na lei, ou muito pouco nas políticas criminais e penitenciárias recentes, que enfrente e afronte significativamente às sobrecargas de punição que recaem sobre as mulheres; pelo contrário, na conjuntura atual o que existe é a ampliação das mesmas (CHIES, 2007, p. 10).

Essa situação encontra estreita relação com a própria representação da imagem da mulher, conforme foi construída ao longo da história. A trajetória sócio-histórica da imagem feminina no ocidente – que não ocorre num sentido linear – nos conduz da “Deusa” à “Bruxa”. A modernidade “domesticou” a mulher, como “ser imperfeito”, para colocá-la na condição de submissa ao poder masculino (CHIES e VARELA, 2007, p. 3). É interessante analisar essa não-linearidade na forma como a mulher foi concebida ao longo dos anos, para desmistificar a idéia “naturalizada” de que ela sempre foi um ser inferior ao homem. Isso também corrobora a idéia de que essas noções são construídas socialmente e, portanto, passíveis de serem transformadas. Para o autor,

Para que não se fixe a história da opressão feminina como uma história linear, da antiguidade à modernidade, convém refletir que se a queda do Império Romano deu início a todo um período em que se mantiveram e desenvolveram culturas agrárias associadas a uma maior dignidade do feminino e das mulheres, a transição para a modernidade – a apropriação do mundo pelo humano (NOVAES, 1998), o desenvolvimento de um projeto ordenador (BAUMAN, 1999), a própria alteração das relações e dos modos de produção, com o conseqüente redimensionamento da importância da propriedade privada - renovou todas as motivações do controle do feminino e da mulher, conduzindo a experiência societária da inquisição à objetivação da mesma como mercadoria de consumo; da bruxa à prostituta, permeada pela “mulher honesta”, todas culpadas, todas criminalizáveis, todas punidas. (CHIES, 2007, p. 4).

A crítica do autor, que é recorrente também em outros trabalhos que analisam gênero e sistema punitivo refere-se ao fato de que a lei e o sistema como um todo estão moldados segundo padrões masculinos, desde o próprio saber jurídico. Buscando na modernidade a origem do estabelecimento desses padrões, o autor advoga que o jurídico que nasce nesse período constitui-se como um “jurídico-macho-penal”, produtor de criminalização, punição e dor, que controla-julga e pune as mulheres que ameacem esse padrão de papéis sociais aceito socialmente.

Entretanto, há que se problematizar esse “padrão socialmente aceito” justamente pelo fato de que a representação de mulheres nas classes populares é distinta daquela da classe média. Para Soihet (2006, p. 367), como era grande a sua participação no “mundo do trabalho”, embora mantidas numa posição subalterna, as mulheres populares, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos esteriótipos atribuídos ao sexo frágil. Assim, utilizar um “padrão” de práticas e

condutas, baseado num “modelo universal do feminino” acaba por justificar uma atuação repressiva dos mecanismos de controle em relação às mulheres de classes populares, cujas práticas e costumes divergem daquelas de classes privilegiadas.

3.3 Situações de vulnerabilidade social: o delito e o ingresso no sistema penal juvenil

Esta terceira e última parte do capítulo destinado à contextualização dos atores sociais envolvidos nessa pesquisa tem por objetivo abordar as distintas situações de vulnerabilidade a que estão expostos os jovens – especialmente aqueles de classes populares. Desta forma, buscou-se analisar dois processos distintos de vulnerabilidades, mas que se articulam e acabam contribuindo para seleção desses jovens como clientes preferenciais do sistema penal. Essa discussão é importante para questionar a própria noção da existência de uma “essência criminal”, da qual alguns indivíduos seriam portadores e outros não, na medida em que se problematiza a estrutura social em que estão posicionados, deslocando a atenção do indivíduo em si para o sistema no qual ele está inserido – ou então, excluído.

Estes dois processos de vulnerabilidade fazem referência a duas situações distintas na trajetória do jovem de classe popular: a primeira situação de vulnerabilidade se dá em relação ao cometimento do ato infracional, ou seja, ela relaciona-se a uma série de aspectos da vida social do jovem que o aproximam da possibilidade de cometer algum ato infracional – uma vulnerabilidade que tem estreita relação com a escassez de recursos. A segunda situação de vulnerabilidade é aquela que expõe o jovem ao sistema penal, ou seja, refere-se à seleção da sua conduta como criminalizável perante o sistema penal. Essas definições podem ser associadas ao que na criminologia denomina-se criminalização primária e secundária. A criminalização primária corresponde ao processo de criação das normas penais, em que se definem os bens jurídicos a serem protegidos, as condutas que serão criminalizadas e as respectivas penas numa determinada sociedade (ANDRADE, 1995, p. 12). Assim, ao escolher certos valores e bens a serem protegidos, também reveste certas condutas como consideradas atentatórias a esses bens, ou seja, mais vulneráveis ao processo de *definição* da conduta desviada. Por criminalização secundária entende-se o processo de aplicação das normas penais pela Polícia e a Justiça, que corresponde ao importante momento da atribuição da etiqueta ao desviante, a atribuição do status de criminoso (ANDRADE, 1995, p. 12). Para a autora,

O sistema penal não se reduz ao complexo estático das normas penais mas é concebido como um processo articulado e dinâmico de criminalização ao qual concorrem todas as agências do controle social formal, desde o Legislador (criminalização primária), passando pela Polícia e a Justiça (criminalização secundária) até o sistema penitenciário e os mecanismos do controle social informal. (ANDRADE, 1995, p. 4).

Nesse sentido, é possível problematizar essas situações de vulnerabilidade deslocando a atenção para a estrutura social e os aspectos da vida social do jovem que contribuem para definição da sua conduta como uma conduta desviante (criminalização primária) e para seleção da sua conduta ao sistema penal (criminalização secundária). Entretanto, ainda que constituam-se em processos distintos, eles estão profundamente imbricados, já que a seleção ao sistema penal se dá mais por critérios classistas e étnicos do que propriamente por critérios jurídico-normativos, ou seja, tanto a “definição” quanto a “seleção” de condutas fora da lei se direcionam para os indivíduos das classes menos favorecidas economicamente.

Muitos aspectos da vida social do jovem de classe popular já foi anteriormente apresentada, no início deste capítulo. Entretanto, algumas questões serão retomadas para problematizar o ingresso desse jovem tanto no universo infracional quanto no prisional.

Uma questão central para pensar essa situação de vulnerabilidade social a qual os jovens estão expostos refere-se a um processo que vem se estabelecendo – especialmente nas últimas três décadas – e consiste na necessidade cada vez maior tanto do pai quanto da mãe de buscarem recursos para manutenção do núcleo familiar. Segundo Zaluar (2004), essa situação urbano industrial que se formou no país nas últimas três décadas, acabou distanciando pais e filhos na convivência diária. O esforço de trabalho redobrado do chefe e a participação maior da mãe afasta-os da casa onde ficam as crianças sozinhas. Esse processo redefine uma série de papéis sociais e provoca profundas transformações no processo de socialização desses jovens. Nessa redefinição de papéis sociais, surgem novas instituições tais como a escola, os centros de assistência social e a polícia, que passam a cumprir as funções antes exclusivas das relações pessoais entre pais e filhos, patronos e clientes, padrinhos e afilhados. Com isso, segundo a autora, as redes pessoais de controle e de socialização se desmantelaram definitivamente e as novas agências ainda não se mostraram eficazes nas suas funções, muito pelo contrário. A escola fracassa tanto como socializadora, como transmissora de instrução. A evasão escolar tem aumentado nos últimos anos, especialmente nas classes mais pobres. Uma das instituições – a polícia – tem até o efeito contrário do desejado por reforçar as práticas delinquentes pela antipedagogia da corrupção e do roubo com violência (ZALUAR, 1993, p. 208/209).

Essa dimensão relativa às relações familiares – agora redefinidas em função da necessidade de tanto o pai quanto a mãe ingressarem no mercado de trabalho – é fundamental para compreender o processo no qual, especialmente os jovens de classes populares, afastam-se desse núcleo familiar e sua socialização vai se direcionando cada vez mais para a rua, para o grupo de amigos, etc. O problema da saída dos pais para o trabalho também é apontado nas pesquisas de Alba Zaluar, onde são constantes as referências à ausência dos pais, especialmente da mãe, que sai antes de todos para ir trabalhar e volta depois de todos, que não tem tempo para ajudar nos estudos nem para olhar os filhos que ficam sozinhos (ZALUAR, 2004, p. 87).

Nesse sentido, é importante compreender o sentido que a rua vai adquirindo na vida desse jovem. Conforme Gregori (2000), a grande dificuldade enfrentada nesses casos é que depois que o jovem “experimenta” a vida na rua, torna-se cada vez mais difícil armar uma estratégia que seja capaz de integrá-lo ao meio familiar. E é essa questão, já abordada anteriormente, sobre o “eterno retorno” – que se expressa pela dificuldade que os jovens enfrentam para “desligarem-se” da rua, frente a uma série de aspectos como as redes de solidariedade que se constroem, a liberdade de ir e vir e uma dinâmica que atrai também pelos benefícios concedidos (GREGORI, 2000, p. 71). O problema é que essa forma de socialização mais associada à rua acaba expondo os jovens a uma série de perigos e a uma sociabilidade muito marcada pela violência. Como aponta Zaluar (2004, p. 86),

Os jovens terminam sua socialização onde aprendem os princípios da sociabilidade negativa, baseada no conflito pelo conflito, na vingança pessoal e na ausência de mecanismos de negociação verbal, (...) não é de surpreender, então, que o Brasil seja um país com altas taxas de mortes violentas que atingem crianças e adolescentes.

Não se trata de dicotomizar as relações familiares como saudáveis em detrimento daquelas da rua como “prejudiciais” à socialização do jovem. A questão pertinente é analisar como, em alguns casos, as relações que se estabelecem a partir dessa socialização negativa que ocorre na rua acabam expondo os jovens a situações de vulnerabilidade. Um caso exemplar dessa possibilidade é a própria atividade do tráfico, que exerce uma influência considerável na vida desses jovens, como relata Zaluar (1993, p. 193),

Os jovens entrevistados falam do fascínio que tanto esses bens quanto a figura dos bandidos exerceram sobre eles e os fizeram aproximar-se das quadrilhas. Hoje homens cada vez mais jovens assumem o domínio do mundo do tráfico, em virtude da prisão ou da morte constante dos mais velhos.

É, muitas vezes, esse fascínio que faz com que os jovens se aproximem dessas relações e acabem se inserindo nesse universo que é, ao mesmo tempo, tão devastador. Esse é um exemplo de uma situação que expõe o jovem à vulnerabilidade do cometimento de um ato infracional, caracterizada pelo ingresso no mundo do tráfico. A vulnerabilidade também está presente frente à constante possibilidade de morte que se apresenta a esses jovens, tanto pelos confrontos com a polícia quanto entre os próprios grupos rivais. Apenas para se ter uma idéia do efeito devastador desse crescimento descontrolado da destrutividade, em num bairro popular estudado por Zaluar, que tem cerca de 40 mil habitantes, aproximadamente 380 pessoas (das quais 77 são menores) estão envolvidas hoje no tráfico de drogas. Os 722 jovens mortos na guerra, em apenas 13 anos, representam a substituição total, por duas vezes, nesse curto período de tempo, do contingente de traficantes e seus ajudantes menores (ZALUAR, 2004, p. 50/51). É esse tipo de vulnerabilidade que se pretende problematizar – que já se verifica quando existe uma motivação para que este jovem ingresse no tráfico e depois que ele entra, ela só tende a crescer. O índice de “substituição” dos envolvidos no tráfico é, de fato, surpreendente e vai ao encontro dos dados mostrados anteriormente que apresentam o alto percentual de jovens que morrem por causas externas, especialmente homicídios. Como refere Zaluar (2004), “ter arma na cintura, matar para não morrer” – essa situação, potencialmente destrutiva, se agrava com o ingresso das armas nesses confrontos e que torna os jovens que as carregam as principais vítimas. Isso agrava a vulnerabilidade dos jovens às mortes por causas externas, em decorrência das próprias armas, que tornam as relações letais e dizimam com uma facilidade muito maior.

Assim, as taxas de crimes violentos aumentaram tão dramaticamente nesses locais que se tornou banal a morte de seres humanos. A banalização do mal porque a vida humana perdeu o valor, além da deterioração institucional e da desagregação da sociedade, é outra característica do presente quadro de um país cada vez mais violento. (ZALUAR, 2004, p. 51).

Outra questão apontada pela autora é que são os jovens que ingressam no tráfico que são os mais expostos ao perigo e, aqueles que menos lucram com essa atividade. Se não há dúvida de que jovens e crianças pobres estão sendo usados nessas organizações criminosas para realizar os atos mais visíveis e arriscados, não são eles os que enriquecem com o crime (ZALUAR, 2004, p. 60).

Retoma-se aqui a idéia de não correlacionar pobreza e criminalidade, mas sim de problematizar como os jovens de classes populares estão expostos a vulnerabilidades muito maiores que acabam tornando-os mais vulneráveis ao universo infracional. Ao mesmo tempo,

é importante considerar que não se trata unicamente de “parcos recursos econômicos”. É preciso contextualizar essa “vulnerabilidade ao cometimento do ato infracional” numa sociedade onde consumo é o eixo estruturante da própria questão identitária. Assim, o desemprego e o sub-emprego que mais afetam os jovens dessa classe social não são suficientes para explicar a adesão aos valores da sub-cultura criminosa. É que a saída criminosa é a entrada possível para a sociedade do consumo já instalada no país. Nela o jovem é estimulado a consumir e a construir sua pessoa pelo que veste, pelo que tem, o que torna a pobreza ainda mais humilhante (ZALUAR, 1985) citado por (ZALUAR, 1993, p. 208). Nesse caso, o jovem poderia raciocinar da seguinte maneira: não basta que eu tenha recurso para adquirir um tênis, é preciso que eu consiga comprar “o melhor” tênis do mercado, de modo que o signo que ele carregue seja capaz de distinguir-me dos demais. Esse exemplo ilustra o argumento anterior de que o consumo está para além do recurso econômico, ou seja, não basta ter recursos para adquirir um bem – é preciso que este bem confira uma certa distinção social.

Para Oliveira (2001:31), de um lado, há evidências de existirem várias situações que jogam os adolescentes a um incômodo “sem-lugar”, fazendo com que seja agudizado o desejo de ser reconhecido socialmente. Por outro lado, existem também agenciamentos que suscitam o desejo de auto-afirmação do tipo individualista e predatório, que é o sentido de autonomia estimulado pela cultura narcísica predominante na paisagem do Brasil contemporâneo. Esses argumentos levam a autora a propor que o mal-estar dos jovens brasileiros que os leva à conduta delitiva está relacionado à intensidade e até mesmo à violência com que se dá o processo de esgarçamento da busca de reconhecimento e de autonomia. Ela ainda acrescenta,

Encontro vários agenciamentos que me levam a afirmar a existência de uma exacerbada busca de lugar, especialmente entre os jovens brasileiros de periferia. Foram analisadas quatro situações de nomadismo juvenil que parecem estar aumentando seu desejo de reconhecimento: a própria condição adolescente, que se caracteriza como uma deriva; a contemporaneidade, que opera no sentido de provocar uma desterritorialização; a estética juvenil globalizada que, ao excluir os jovens das classes populares das insígnias culturais mais valorizadas, os coloca em um “sem-lugar” no mercado de bens e signos; e, por último, os obstáculos de acesso às vias de reconhecimento social, através da educação e do trabalho, em meio a uma onda jovem demográfica, jogando esses adolescentes em uma situação de errância. (OLIVEIRA, 2001, p. 56).

Essas questões ilustram bem as situações de vulnerabilidade em relação ao cometimento do ato infracional, ou seja, são aspectos econômicos, culturais e sociais que atuam no sentido de tornar o jovem – especialmente das classes populares – mais vulnerável ao cometimento de um delito. Entretanto, existe uma segunda situação de vulnerabilidade –

aquela que o expõe à criminalização secundária, ou seja, que o torna vulnerável à seleção para o ingresso no sistema penal.

Há um vasto campo teórico - cujos pressupostos inclusive são norteadores desta pesquisa - que trabalha a partir da noção de que há uma seletividade no sistema de justiça, que direciona sua ação aos setores mais pauperizados da população. Nesse sentido, para esse trabalho, é importante refletir como isso se dá especificamente em relação aos jovens das classes populares, que são o foco desta pesquisa. Este processo de “seleção” prioritariamente de jovens pobres, para o ingresso no sistema penal que aqui se denomina como uma vulnerabilidade ao ingresso nesse sistema. Deste modo, é possível perceber como as duas situações de vulnerabilidades aqui trabalhadas acabam se articulando: a vulnerabilidade ao cometimento do ato infracional e a vulnerabilidade ao ingresso no sistema penal. A partir desse momento a atenção estará mais voltada ao segundo caso.

A corrente teórica que introduziu a noção de seletividade no sistema penal – o labeling approach, teve forte influência do interacionismo simbólico que procurou focar a análise no processo de estigmatização sofrido pelo delinqüente e como essa estigmatização o tornava ainda mais propenso a ingressar no sistema penal. Análises mais recentes mostram como o sistema de justiça ainda direciona sua ação a partir da construção de um “estereótipo” de delinqüente, que penaliza indivíduos da classe popular.

(...) São necessárias mudanças no funcionamento de nossas instituições encarregadas de inibir o crime. É preciso ressaltar a discriminação básica do nosso sistema policial e judiciário, que só identifica como criminoso o delinqüente oriundo das classes populares e o trata com violência. A pobreza, então, deixa de ser a explicação para a criminalidade e passa a ser a razão para rotular, com sucesso, o criminoso de bandido pobre. (ZALUAR, 2004, p. 77).

Nesse sentido, é importante problematizar a situação do jovem das classes populares nesse contexto de criminalização da pobreza. Ele se insere nessa situação que se denomina aqui de “vulnerabilidade ao ingresso no sistema penal”, por uma série de aspectos que serão abordados a seguir.

Nesse processo, já amplamente debatido, acerca da socialização dos jovens de classes populares que têm se dado cada vez mais no espaço público – a rua, cabe referir um importante aspecto que tem conseqüências distintas para classe média e para classe popular: o consumo de drogas. A estigmatização do jovem de classe popular que consome substâncias psico-ativas é distinta daquela atribuída ao jovem de classes superiores na hierarquia social. Ele está muito mais exposto ao controle policial – que direciona sua ação especificamente

para esse grupo. Assim, o consumo de drogas acaba atuando como uma “válvula de escape” que justifica a ação de repressão da polícia sobre os jovens mais pobres.

Devido as nossas tradições inquisitoriais, a criminalização de certas substâncias, tais como a maconha e a cocaína, conferiu à polícia um enorme poder. São os policiais que decidem quem irá ou não ser processado por mero uso ou por tráfico. No primeiro caso, a pena é de seis meses a dois anos de prisão. No segundo, o crime é considerado hediondo e a penalidade vai de três a 15 anos de prisão. Jovens pobres mestiços, brancos ou negros, quase todos do sexo masculino, são presos como traficantes por carregar dois ou três gramas de maconha ou cocaína. (ZALUAR, 2004, p. 32).

A vulnerabilidade do jovem de classe popular, neste caso, reside no fato de que ele é “mais criminalizável” do que o jovem de outras classes sociais pelo consumo de drogas. Além disso, a distinção entre o consumo e o tráfico é subjetiva, fica a critério dos policiais, o que abre espaço para criminalizar ainda mais os pobres, atribuindo-lhes o delito de tráfico e não de consumo. Isso os faz mais vulneráveis ao ingresso no sistema penal e, considerando o estigma que o presidiário carrega, uma vez no sistema ele permanecerá com essa marca mesmo depois de deixar a prisão. A atuação da polícia ao prender os usuários da droga, especialmente os mais pobres, também tem uma razão de ser. Para a autora,

Para mostrar sua eficiência, ou pressionados para provar que não fazem parte do esquema de corrupção, policiais prendem simples usuários, pequenos portadores (aviões) ou pequenos traficantes de drogas. Percentualmente, esse tipo de crime não é o mais comum. No entanto, é a criminalização de um ato privado que atinge apenas a pessoa do usuário, o fio da meada que desfaz o enigma do aumento de criminalidade violenta, esta sim perpetrada contra outrem. Pois é ela equipa os policiais mal-intencionados com uma grande capacidade de aterrorizar e pressionar esses jovens a lhes pagarem quantias altas que eles só obtêm por meio de atividades criminosas que fazem de outras pessoas seu objeto. É ela também que faz do jovem usuário um virtual prisioneiro do traficante (...) pela constatação de que só pode se livrar do policial, da justiça, da dívida com o traficante, dos inimigos reais e imaginários, aprofundando seus laços com a quadrilha e afundando cada vez mais na carreira criminoso. (ZALUAR, 2004, p. 33).

Nesse aspecto é interessante analisar como as duas vulnerabilidades – ao cometimento do ato infracional e ao ingresso no sistema penal – acabam se articulando. Muitas vezes, o jovem de classe popular acaba se inserindo no mundo do tráfico porque não consegue saldar as dívidas da droga consumida. Assim, a forma que tem de continuar consumindo é estabelecendo relações com o traficante e, como apontado por Zaluar, “afundando cada vez mais na carreira criminoso”. Desta forma, o fato de ser usuário da droga situa o jovem de classe popular nas duas situações de vulnerabilidade – aquela que leva ao cometimento do ato infracional (já que precisa, muitas vezes, roubar para manter o vício) e a da seleção da sua conduta como uma conduta desviante e merecedora de punição.

Essas relações que o jovem estabelece quando entra no universo do tráfico acabam tornando-o cada vez mais dependente e refém dos traficantes e da própria polícia que os extorque em troca de drogas.

Essa imagem do “menor”, isto é, da criança e do adolescente pobres é parte da estratégia para justificar a ação policial violenta e corrupta, na qual já se tornou difícil distinguir o que é repressão ao crime do que é crime de extorsão, que estimula ou mesmo obriga os jovens pobres a roubar e assaltar para pagar os policiais que os achacam e aos traficantes que lhes vendem a cobiçada droga. Daí a perseguição violenta e, em algumas tristes cidades, a prática do chamado “extermínio” de crianças e adolescentes pobres – os “menores” – levada a efeito por grupos integrados de policiais ou ex-policiais que participam do crime organizado, extorquindo ou vendendo armas aos jovens, (...) estimulando meros usuários a se iniciar nessas práticas para poderem pagar o preço da extorsão. Mais do que grupos de extermínio, são grupos de extorsão. (ZALUAR, 2004, p. 50).

É importante salientar, mais uma vez, como esses dois processos – criminalização primária e secundária – são profundamente relacionados e que ambos atuam criando um círculo vicioso de marginalização-punição-marginalização e não como propõe a filosofia “ressocializadora” da prisão, amplamente criticada por vários autores. A criminalização secundária existe para determinados indivíduos – aqueles que já são vítimas da criminalização primária e compartilham a situação de vulnerabilidade ao cometimento do ato infracional. A criminalização secundária acaba aprofundando ainda mais a vulnerabilidade e a exclusão dos indivíduos em função do estigma que ele carrega de ser um “inadaptado social” e, com isso, uma forma de criminalização alimenta a outra, gerando um círculo vicioso de marginalização.

As filosofias “re” [ressocialização, readaptação social, reinserção social, reeducação, repersonalização – em relação às filosofias do sistema penitenciário] devem ser interpretadas como máscaras de um círculo vicioso de exclusão: na vulnerabilidade dos excluídos funciona a seletividade do sistema de justiça criminal; nas práticas das filosofias “re” o eventual êxito do “tratamento” produzirá a exclusão através da inclusão precária e servil. (CHIES e VARELA, 2007, p. 14).

É nesse sentido que considera-se extremamente pertinente, para esse trabalho, deslocar a atenção do indivíduo para o sistema, para a estrutura social na qual ele está inserido, pois é nela que se encontram boa parte das explicações para a criminalização desse indivíduo. Da mesma forma, ressalta-se que o foco não deve recair no delinquente, mas nas situações de vulnerabilidade a que ele está exposto – e que de forma alguma podem ser restringidas às duas que aqui foram citadas, pois priorizou-se, nessa discussão, duas possibilidades mas não a totalidade desses processos. Assim,

Há que se reconhecer que se está diante de uma peculiaridade da vulnerabilidade social e não de uma “essência” criminal. Este reconhecimento, por sua vez, implica que o foco do enfrentamento não é a natureza ou a essência do vulnerável, mas sim as condições de existência que lhe impõe a vulnerabilidade (CHIES e VARELA, 2007, p. 20).

O foco nas vulnerabilidades que o indivíduo enfrenta implica uma análise na estrutura social e não no indivíduo, desconstruindo a idéia de uma “essência criminal” e contextualizando as condições sociais em que os indivíduos mais “criminalizáveis” vivem.

4 CONTEXTUALIZANDO O SISTEMA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

4.1 Histórico da Responsabilidade Penal Juvenil: América Latina e Brasil

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o sistema de atendimento destinado a crianças e adolescentes, considerando as diferentes normatizações que o nortearam e procurando dar conta das transformações e avanços ocorridos ao longo da história. Parte-se inicialmente da história da responsabilidade penal juvenil na América Latina, sempre procurando articular ao caso brasileiro. A segunda parte do capítulo procura centrar-se mais na forma como se caracteriza o sistema atualmente, ou seja, problematiza especificamente o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, que é a legislação atual no que concerne ao atendimento a esse público. Seguindo a trajetória da contextualização do sistema de atendimento, apresenta-se uma discussão bastante pertinente em relação ao tema de adolescentes em conflito com a lei, que concerne à natureza da medida sócio-educativa, em que se questiona o seu caráter “sócio-educativo”. Por fim, de modo a ilustrar e aproximar o leitor dessa realidade, apresenta-se uma série de dados que retratam o cenário do atendimento sócio-educativo no Brasil e no Rio Grande do Sul, para então chegar ao universo de pesquisa desse trabalho – o CASEF: Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino.

4.1.1 Da indiferença à proteção integral

O histórico da responsabilidade penal juvenil na América Latina passou por três etapas distintas. A primeira delas definia-se pelo caráter indiferenciado de tratamento. Apenas entre os menores de sete ou nove anos havia um tratamento um pouco distinto, mas pelo fato destes serem considerados absolutamente incapazes. Os demais poderiam ter o privilégio de redução de um terço da pena, porém esta era cumprida nos mesmos estabelecimentos destinados aos adultos (MENDEZ, 2000).

Segundo Saraiva (2005), era o Código Napoleônico que vigorava nos primeiros anos do século XIX que fixou o marco do moderno Direito Civil e, no plano do Direito Penal, eram as Ordenações Filipinas que estavam em vigor no Brasil na época. No Código Napoleônico não havia distinção entre uma criança e um cachorro: a responsabilidade civil por ambos era a

do dono. Por sua vez, as Ordenações Filipinas estabeleciam que a imputabilidade penal¹⁸ iniciava-se aos sete anos, eximindo-se os menores de dezessete anos da pena de morte. Entre dezessete e vinte e um anos vigorava o sistema “jovem adulto” (SARAIVA, 2005), podendo este ser condenado à pena de morte.

Ainda de acordo com este autor, em 1830 foi estabelecido o primeiro código penal brasileiro – Código Penal do Império de 1830, que fixou a idade da imputabilidade penal plena em quatorze anos. Com o Código Penal Republicano de 1890, mantêm-se a imputabilidade penal aos quatorze anos, podendo retroagir aos nove, de acordo com o discernimento do infrator. Para Passetti (2000, p. 348), no caso do Brasil, tanto no Império quanto na República a situação das crianças e jovens das classes populares era bastante problemática, em função das mudanças sucessivas nos métodos de internação, que eram deslocados de orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornavam a particulares, o que não alterava as condições de reprodução do abandono e da infração. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou preferencialmente a internação sem encontrar soluções efetivas. Outro problema recorrente eram os casos de trabalho infantil.

A denúncia a respeito da exploração do trabalho infantil teve muita repercussão. O jornal *A Plebe*, de 9 de junho de 1917, no seu número 1, noticiou que o Comitê Popular de Agitação contra a Exploração de Menores tem promovido reuniões em vários bairros com o fim de organizar ligas operárias que, dentro em breve, reconstruirão a união geral dos trabalhadores. (PASSETTI, 2000, p. 351).

Segundo Saraiva (2005), em 1896 o caso Marie Anne foi um marco para o direito da criança nos Estados Unidos. Ela era vítima de constantes maus tratos pelos pais e quem intercedeu pelo seu caso foi a Sociedade Protetora dos Animais. Esse fato chocou toda sociedade norte-americana e em 1899 foi criado o Primeiro Tribunal de Menores do mundo, nos Estados Unidos, que possibilitava ao menos um tribunal específico para os casos que envolvessem esse público. Até o final do século XX pode-se constatar o avanço em relação ao tratamento dispensado às crianças e adolescentes. No Brasil o Primeiro Tribunal de Menores foi criado em 1923 e esse período marcou a passagem de importantes ações, em várias partes do mundo, em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, muito embora elas não tenham refletido imediatamente aqui no Brasil. Dentre essas ações cabe mencionar a Convenção Internacional de Menores, em Paris, em 1911, que tratou das precárias condições

¹⁸ De acordo com Costa (2004), para que se possa imputar um juízo de reprovação a alguém, é necessário que este alguém, seja capaz. A capacidade de culpabilidade é chamada de imputabilidade. Ainda, segundo Brandão (2002) citado por Costa (2004), “imputável é o sujeito capaz de alcançar a exata percepção de sua conduta e agir com plena liberdade de entendimento e vontade” (p. 100).

em que viviam os adolescentes encarcerados; A Declaração de Gênova de Direitos da Criança, que foi adotada pela Liga das Nações em 1924 e que foi o primeiro instrumento internacional a reconhecer a idéia de um direito da criança.

No Brasil, em 1922 houve a consolidação das Leis Penais, que apenas reformou o Código Penal de 1890; a Lei de Assistência Social dos Menores Delinquentes e Abandonados, de 1923 e o Código de Mello Mattos de 1927 (mais conhecido como Código de Menores). Estes documentos marcam, no Brasil, o início da segunda etapa, referida por Mendez (2000) – o caráter tutelar do novo direito. Esse novo direito é marcado pelo binômio carência/delinquência, que não separa a infância abandonada da infância delinqüente e ainda as unifica numa única e nova categoria: o menor, como forma de distinguir estas crianças daquelas que tiveram uma “boa infância”. O Código de Menores de 1927, expressava a necessidade de leis particulares para os filhos das camadas pobres, como se houvesse duas justiças separando a infância pobre da infância dos demais segmentos sociais (SCHUCH e JARDIM, 1999) citado por (COSTA, et al., 2002, p. 18).

Dentro dessa perspectiva a política adotada era de “supressão das garantias” para assegurar a “proteção” desse público, sob a justificativa da incapacidade dos mesmos. De acordo com Mendez (1996) citado por Costa (2004, p. 30),

Se o século XVIII fixa a categoria social da criança tomando como pontos de referência a escola, no início do século XX assiste-se à fixação da categoria sociopenal do “menor”, que tem como pontos de referência a ciência psicológica e uma estrutura diferenciada de controle penal.

Observa-se que o termo “menor” passou a indicar, portanto, uma parcela específica da infância e da juventude brasileira: os filhos das famílias pobres. E para esses “menores”, “classificados” de forma distinta do restante da população juvenil, como “menores em situação irregular”, foram criadas estruturas de atendimento vinculadas à assistência social, no âmbito da União e dos Estados (COSTA, et al., 2002, p. 18).

Foi também a partir dos anos 20 que a caridade misericordiosa e privada praticada prioritariamente por instituições religiosas tanto nas capitais como nas pequenas cidades cede lugar às ações governamentais como políticas sociais (PASSETTI, 2000, p. 350). Para esse autor (p. 355), foi com o Código de Menores (decreto n.º 17.343/A, de 12 de outubro de 1927) que o Estado respondeu pela primeira vez com internação, responsabilizando-se pela situação de abandono e propondo-se a aplicar os corretivos necessários para suprimir o comportamento delinqüencial. Os abandonados agora estavam na mira do Estado e assim,

fechavam-se os primeiros trinta anos da República com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado.

Um aspecto importante a ser considerado é que o processo de construção dos direitos da criança e do adolescente se dá em paralelo à luta dos movimentos em favor dos direitos das mulheres que em 1932, conquistam o direito ao voto através da promulgação do novo Código Eleitoral pelo então presidente Getúlio Vargas (SARAIVA, 2005), representando um avanço nessa luta e uma esperança para outros movimentos que também lutavam por seus direitos. No Código Penal de 1940, a imputabilidade penal passa aos dezoito anos de idade, embora ainda na linha do caráter tutelar, que fundou a idéia da “imaturidade do menor” (SARAIVA, 2005), firmada na noção de incapacidade, semelhante aos que eram inimputáveis por incapacidade mental. Nesse caso, os menores de 18 anos eram considerados excluídos do direito penal e sujeitos apenas à pedagogia corretiva da legislação especial.

Em 1942, Vargas cria o SAM (Serviço de Assistência aos Menores) que dispensava um tratamento equivalente ao sistema penitenciário convencional, de caráter correccional e repressivo e tinha por objetivo fiscalizar, sistematizar e orientar as instituições de amparo e de reeducação de crianças e adolescentes (PAULA, 2006). O SAM é o embrião da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) criada em 1964, como órgão gestor da Política Nacional de Bem Estar do Menor e que mais tarde dá origem à FEBEM (Fundação de Bem Estar do Menor), que passa a atuar como órgão executor dessa política em âmbito estadual. Toda essa estrutura é criada com base no caráter tutelar da legislação, que não propunha garantias às crianças e adolescentes, apenas os tratava como incapazes e por quem o estado deveria intervir. Não havia mais indiferenciação entre adulto e criança, no entanto, com essa etapa surge um novo problema: a criminalização da pobreza¹⁹.

Crianças e jovens eram caracterizados como “menores” provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, de pais desempregados, na maioria migrantes, e sem noções elementares da vida em sociedade. A nova política de atendimento organizada para funcionar em âmbito nacional pretendia mudar comportamentos não pela reclusão do infrator, mas pela educação em reclusão – uma educação globalizadora na qual não estava em jogo dar prioridades à correção de desvios de comportamentos, mas formar um indivíduo para a vida em sociedade. (PASSETTI, 2000, p. 357).

Essa política de atendimento culmina com a criação do Código de Menores de 1979 (Lei 6697), que consagra a “Doutrina da Situação Irregular”, em que os menores passam a ser

¹⁹ De acordo com Saraiva (2005), cerca de 80% da população infante juvenil que se encontrava recolhida às instituições FEBEM, não cometera atos infracionais definidos como crime, o que consagra um sistema de controle da pobreza. Sobre criminalização da pobreza vide Emílio Garcia Mendez (2000).

objeto da norma quando se encontram em estado de “patologia social”, o que compreendia: desvio de conduta, delinqüência e infração, vítimas de maus tratos e abandono. Segundo o autor, “os menores só se tornam interesse do direito quando apresentam uma patologia social” (SARAIVA, 2005). De acordo com Martha de Toledo Machado (1989) citado por Saraiva (2005, p. 52/53),

A implementação desta política pública, entretanto, acabou por gerar, tão somente, uma condição de sub-cidadania de expressivo grupo de jovens criados longe de núcleos familiares, nas grandes instituições, que acabaram adultos incapazes do exercício de suas potencialidades humanas plenas. Além da também indigna e absurda retirada arbitrária de expressivo número de crianças de tenra idade da companhia de seus pais para colocação em adoção, sem que houvesse significativa violação dos deveres do pátrio-poder, apenas em função da carência econômica das famílias, como referido por Olímpio de Sá Sotto Maior Neto.

O que caracteriza também a Doutrina da Situação Irregular, é que algumas ações ditas “protetivas” acabam se tornando mais prejudiciais, em termos de supressão dos direitos dos jovens. No caso, crianças e adolescentes são considerados como inimputáveis penalmente, porém essa ação dita “protetiva” acaba não garantindo aos jovens as mesmas garantias que têm os adultos, pois a privação de liberdade vai depender da “situação de risco” a que o jovem está submetido e não do ato cometido.

Em 1989 realiza-se a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, que marca a nova fase no tratamento dispensado aos jovens e consolida, na legislação internacional, a “Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Criança”²⁰. Essa norma é incorporada pela legislação brasileira, no artigo 227 da Constituição Federal e regulamentada em 1990, através do Estatuto da Criança e do Adolescente²¹. Essa nova lei concebe as crianças e adolescentes como sujeitos de direito – titulares de direitos e

²⁰ Também fazem parte desse mesmo referencial: Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing), de 1985; Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, de 1990; Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinqüência Juvenil, de 1990.

²¹ No Estado do Rio Grande do Sul, além da ECA existe outro instrumento que foi elaborado pela FASE, a partir dos pressupostos do ECA – o PEMSEIS - **Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade**. Consiste na sistematização da intervenção institucional junto aos adolescentes. Contempla aspectos técnicos e operacionais, de modo a configurar um trabalho pedagógico-terapêutico centrado na subjetividade de cada adolescente. O programa visa a efetivação dos direitos previstos no ECA. Tem como objetivos: - Estabelecer princípios e diretrizes básicas para a execução das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade nas unidades de atendimento do RS; - Qualificar o trabalho institucional para promover a inserção social dos adolescentes privados de liberdade; - Unificar o uso dos conceitos e dos procedimentos referentes à prática institucional; - Promover a participação dos agentes institucionais na qualificação e na padronização do atendimento prestado pela Fundação. Dados obtidos através do site: www.fase.rs.gov.br

obrigações, não como pessoas incompletas, e sim com a peculiaridade de “condição em desenvolvimento” (SARAIVA, 2005).

O Estatuto surge em decorrência do próprio contexto de redemocratização do país e passa a questionar o modelo do encarceramento.

De fato, o estatuto opõe-se ao modelo do encarceramento em massa em todas as suas diretrizes de atendimento. Primeiramente está a diretriz de individualização, segundo a qual o atendimento ao adolescente autor de ato infracional deve levar em consideração sua especificidade de pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos e detentor de absoluta precedência por parte da família, da sociedade e do Estado. (...) Em segundo lugar está a desinstitucionalização, ou seja, a não internação e a desinternação, cujo objetivo é fortalecer outras medidas sócio-educativas, chamadas de medidas em meio aberto. (PAULA, 2006, p. 35).

Entretanto, essa lei garantidora de direitos e também de deveres, é normalmente interpretada apenas como garantia, produzindo uma sensação de impunidade. Há, segundo Saraiva (2005), um problema de interpretação do ECA, em que a idéia de inimizabilidade penal do adolescente - que torna apenas os maiores de dezoito anos passíveis de cumprimento de pena – é confundida com impunidade, o que serve como argumento para aqueles que defendem a redução da maioridade penal²², como se o Sistema Penal Juvenil não estivesse embasado no pressuposto da responsabilidade. Nas palavras do autor,

A compreensão da adolescência e sua relação com a Lei, haja vista este caráter diferenciado, deve vir norteada pela exata percepção do que consiste esta peculiar condição de pessoa em desenvolvimento e a correspondente responsabilidade penal juvenil que disso decorre, sem concessões: seja ao paternalismo ingênuo, que somente enxerga o adolescente infrator como vítima de um sistema excludente, em uma leitura apenas tutelar, seja no retribucionismo hipócrita, que vê no adolescente infrator o algoz da sociedade, somente conceituando-o como vitimizador, em uma leitura que prima pelo Direito Penal Máximo. (SARAIVA, 2005, p. 66).

É nesse sentido que o ECA²³ está baseado num modelo de responsabilidade penal juvenil, ou seja, ele não se norteia pelas duas posições extremistas apresentadas por Saraiva, mas procura superar essa dicotomia considerando a “peculiar situação de desenvolvimento”

²² No dia 12 de fevereiro de 2008 foi levada ao plenário do Senado Federal uma proposta para redução da maioridade penal. Pela proposta, adolescentes entre 16 e 18 anos poderão ser responsabilizados criminalmente em caso de crime hediondo. Para isso, será necessário um laudo técnico atestando que o adolescente tem plenas condições de entender o caráter ilícito do crime cometido. Disso depreende-se que o argumento que sustenta a posição pela redução da maioridade penal está na “capacidade” ou “consciência” do adolescente pelo crime cometido.

²³ Com a entrada em vigor do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecem-se três grandes sistemas de garantia: 1) O Sistema Primário, que define como direito de todas as crianças e adolescentes as políticas sociais básicas como educação, saúde, habitação, cultura, esporte, lazer, etc; 2) O Sistema Secundário, que trata das medidas de proteção para crianças e adolescentes em situação de risco penal ou social, não autores de atos infracionais (vitimados); 3) O Sistema Terciário, que trata das medidas sócio-educativas, aplicáveis a adolescentes em conflito com a lei, autores de atos infracionais (vitimizadores). (SARAIVA: 2005).

do adolescente ao mesmo tempo em que atribui responsabilidades ao jovem, pois na medida em que comete um ato infracional há uma sanção específica que o pune.

O estatuto também inaugura uma série de garantias em relação ao sistema anterior, que podem ser melhor entendidas através do quadro a seguir.

Quadro 1: Quadro Comparativo entre uma legislação orientada pela Doutrina da Situação Irregular e outra orientada pela Doutrina de Proteção integral

SITUAÇÃO IRREGULAR	PROTEÇÃO INTEGRAL
Menores	Crianças e Adolescentes
Objetos de Proteção	Sujeitos de Direito
Proteção de Menores	Proteção de Direitos
Infância dividida	Infância Integrada
Incapazes	Pessoas em desenvolvimento
Não importa a opinião da criança	É fundamental a opinião da criança
“Situação de risco” ou “Situação Irregular”	Direitos ameaçados ou violados
“Menor em situação irregular”	Adultos, instituição ou serviços em situação irregular
Juiz como “bom pai de família”	Juiz técnico e limitado por garantias
Assistencial confundido com penal	O assistencial separado do penal
Desconhecem-se todas as garantias	Reconhecem-se todas as garantias
Atribuídos de delitos como inimputáveis	Responsabilidade Penal Juvenil
Privação de liberdade como regra	Privação de liberdade como exceção e somente para infratores
Medidas por tempo indeterminado	Medidas por tempo determinado

Fonte: SARAIVA, (2005).

Essas são algumas das garantias instituídas através do ECA, que se inspiram na Doutrina de Proteção Integral e que pretendem romper com o atendimento que vinha sendo executado até então, ao considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

Dessa forma, contextualizando especificamente o caso brasileiro, Adorno (1993, p. 109) sintetiza as etapas pelas quais passou o “Direito do Menor”, que se articula com as fases da história da responsabilidade penal juvenil na América Latina. Nas palavras do autor,

Em linhas gerais, pode-se dizer que a história do Direito brasileiro do “Menor” conheceu três fases: a primeira (1927-1973) foi marcada pela execução de normas e diretrizes repressivas e discriminatórias; a segunda (1973-1989), na qual se delinea uma política nacional caracterizada pela proteção e amparo paternalistas; a terceira, recém inaugurada (1990), fundada na concepção da criança e do adolescente como cidadãos, passíveis de proteção integral, vale dizer, de proteção quanto aos direitos de desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social e cultural.

Entretanto, mesmo partindo de um pressuposto garantista, muitos estudos têm questionado a eficácia do ECA enquanto uma legislação capaz de provocar transformações e romper com um sistema fortemente marcado por práticas repressivas herdadas do regime militar. Ao que parece, a preocupação expressa por Passetti (2000, p. 365) ainda quando o ECA completava 10 anos de existência, ainda é extremamente pertinente e precisa ser debatida. Segundo ele,

O estado brasileiro desde a greve geral promovida pelos anarquistas em 1917, transformou as crianças e jovens em problema social. Procurou governamentalizar gradativamente a vida até que, com a Constituição de 1988 e, em particular, o ECA, em 1990, defronta-se com um novo problema: conseguirá desvencilhar-se da continuidade do atendimento totalitário num regime político que se declara democrático?

É nessa linha que a segunda parte deste capítulo pretende seguir, procurando problematizar em que medida o Estatuto provocou rupturas ou não no sistema anterior.

4.1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente: as fissuras entre lei e as práticas

Como visto na primeira parte deste capítulo, o atendimento social às crianças e adolescentes passou por várias etapas ao longo do tempo, desde um caráter penal indiferenciado, passando pela doutrina da “situação irregular” até a formulação do Estatuto baseado em pressupostos garantistas. Da mesma forma, ao longo do tempo, esse atendimento ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-las às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específica (PASSETTI, 2000, p. 347). Cada vez mais o Estado foi assumindo para si a tarefa de “cuidar e corrigir” aquelas crianças e adolescentes que se encontravam numa “situação irregular”, que eram encarados com um problema à manutenção da ordem social. Entretanto, é interessante notar como o caráter desse atendimento estatal assumia uma função “correcional”, que procurava ensinar as normas de convivência àqueles que ainda não haviam-na interiorizado. Assim, a ação do Estado estava voltada a uma classe específica – aquela que precisava ser “corrigida”, ou seja, a dos filhos das classes populares. Nesse aspecto, é pertinente refletir como essa noção ainda está enraizada no atendimento, mesmo após o Estatuto que está embasado em princípios garantistas aplicados universalmente, ainda assim persiste a idéia de que o atendimento estatal é predominantemente destinado às classes de menor poder aquisitivo. Prova disso é que ainda se mantém um forte julgamento moral sobre as famílias de classes populares, cujas práticas

não são reconhecidas como legítimas, mas como estimuladoras do ingresso no mundo infracional.

As pessoas que moravam no subúrbio, depois conhecido como periferia, em casas de aluguel, quartos de cortiços, barracos em favelas ou construções clandestinas passaram a compor a prioridade do atendimento social. Estas pessoas eram vistas trocando regularmente de parceiros, constituindo famílias muito grandes, com filhos desnutridos e sem escolaridade e que cresciam convivendo com a ausência regular do pai ou da mãe. Viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes. A idéia de que a falta de família estruturada gestou os criminosos comuns e os ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes. Por isso é que desde o tempo dos imigrantes europeus até o dos imigrantes nordestinos (...) o Estado nunca deixou de intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres. (PASSETTI, 2000, p. 348).

Embora os princípios contidos no Estatuto se proponham universais, ou seja, destinados a todas as crianças e adolescentes, a atuação do Estado tem se direcionado prioritariamente aos jovens das classes populares, que compõem a maior parte da clientela desse sistema.

Em relação ao atendimento, até a década de 90, as instituições que tratavam de crianças e adolescentes “desviantes” – aqueles indivíduos que, por serem marginais econômicos, “delinquentes”, abandonados, representavam um risco para a sociedade - não faziam distinção entre crianças ou adolescentes que eram abandonados e aqueles que cometiam algum crime, ou seja, não havia uma diferenciação entre “crianças perigosas” e “crianças em perigo” (FONSECA e CARDARELLO, 1999). Com a criação do ECA, instaura-se uma clara separação entre duas categorias de jovens institucionalizados: por um lado, o abandonado e, por outro, aquele que cometeu ato infracional. Isso se deu em parte, porque era necessário proteger os “abandonados” de qualquer contaminação que pudessem vir a ter com o contato diário com os infratores. Da mesma forma, de acordo com essa lei, torna-se mais difícil institucionalizar o jovem infrator que somente será privado de sua liberdade se for pego em flagrante ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, como consta no artigo 106 do ECA. A privação de liberdade somente será aplicada como último recurso e nos casos de atos infracionais graves. A partir da mudança da lei, algumas categorias também foram transformadas, como por exemplo, o termo “menor”, que foi substituído porque gerava ambigüidades e reduzia a criança pobre a uma categoria jurídica penal; da mesma forma, “medida sócio-educativa” surgiu no lugar de “internação”, para que ficasse claro qual era o objetivo da instituição; e “adolescente autor de ato

infracional foi utilizado no lugar de “menor infrator” ou “delinqüente”, para diminuir o estigma que rotula esse jovem (FONSECA e CARDARELLO, 1999). Essas novas denominações surgem com o intuito de diminuir a estigmatização a que esses adolescentes estão submetidos. Eles passam a ser caracterizados a partir daquilo que eles realmente são: “adolescentes”. Assim, a prática do ato infracional não é incorporada como inerente a sua personalidade, mas vista como uma circunstância que pode ser modificada (VOLPI, 2002).

Contudo, existe uma crítica levada a cabo por Adorno (1993) de que o Estatuto se revela mais preocupado em proteger os adolescentes autores de infração à lei penal do que as crianças e adolescentes em situação de risco. Essa crítica é bastante pertinente pois, na verdade, a preocupação maior deve estar nas condições anteriores à institucionalização, para que esta seja evitada. O foco principal deve estar nas políticas públicas que criem condições para que esse jovem não venha a acessar o sistema justamente pelo seu viés punitivo. A institucionalização deve ser realmente entendida como um último recurso e não como alternativa principal, pois ela traz consigo o processo de estigmatização que marca o jovem e que, uma vez internado, levará esse estigma mesmo após o término da internação, sempre referenciando aspectos negativos de sua conduta.

Adorno (1993, p. 110/111) aponta ainda três dificuldades que lhe parecem pertinentes em relação ao ECA e que, embora tenham sido feitas logo da promulgação dessa lei, elas são extremamente pertinentes para pensar, especialmente o momento atual, no que concerne ao atendimento de jovens autores de ato infracional. A primeira dificuldade apontada pelo autor refere-se ao fato de que a aplicação das normas contidas no estatuto requer profundas alterações na filosofia e nos programas de trabalho. Torna-se imperativo, na formulação e implementação de diretrizes, olhar o ponto de vista desses sujeitos e não o ponto de vista dos adultos. Desta forma, não basta apenas considerar as crianças de jovens como sujeitos de direitos, mas é preciso pensar o que essa alteração significa na prática, ou seja, é preciso que eles sejam ouvidos e que suas demandas também sejam levadas em conta.

Em segundo lugar, é preciso dar atenção às rotinas e técnicas administrativas no sentido de que esses procedimentos sejam os meios e não os fins. Deve-se tomar os recursos, as rotinas e instrumentos como meios para alcançar fins socialmente desejáveis e não apenas com objetivos “corretivos”. Essa questão é central, pois é nas rotinas e nos procedimentos cotidianos que efetivamente se verifica se a forma de atendimento aos jovens sofreu alguma alteração. Para além da substituição de termos que eram estigmatizantes, são as rotinas e os procedimentos diários que, para o jovem, vão marcar a diferença na forma de tratamento.

Em terceiro lugar, não parece haver, segundo o autor, uma articulação e sequer mínima correspondência entre as políticas de trabalho, de saúde, de escolarização. Nesse sentido, o atendimento deve procurar articular todos esses aspectos, de modo que o jovem possa ter mais subsídios quando sair da internação. E, mais do que isso, deve haver uma articulação dessas políticas que atuem antes da internação, de modo que esse jovem não seja institucionalizado.

Há vários trabalhos que também tecem críticas à nova legislação, como é o caso de Volpi (2001). Para o autor, o ECA não rompe totalmente com o modelo anterior, ele reproduz a mesma lógica e não apresenta alternativas para o jovem que deixa o sistema. Nas palavras do autor,

No que se refere às medidas aplicáveis àqueles que têm seus direitos violados e ameaçados ou ainda àqueles que ameaçam ou violam direitos de outrem, a resposta social determinada pelo novo paradigma legal não rompe, no seu sentido mais profundo, com uma perspectiva funcionalista. Tanto os programas de proteção aplicados aos negligenciados, maltratados, abusados, desrespeitados e que têm seus direitos negados, quanto as medidas sócio-educativas aplicadas aos descumpridores da lei, constituem-se em alternativas de socialização tradicional, cujas obrigações reduzem-se à integração familiar, à colocação profissional, à frequência à escola e ao desenvolvimento de atividades esportivas e culturais. (VOLPI, 2001, p. 37/38.)

O caráter funcionalista da nova legislação a que o autor se refere se expressa pelas categorias usualmente adotadas como estratégias e que são, na maioria das vezes, representadas por expressões com o prefixo “re” como que para afirmar a idéia de retorno a uma situação anterior de normalidade. Segundo o autor, há por trás dessas expressões uma concepção funcional de que a sociedade é um todo harmônico, cujo equilíbrio se mantém pelo cumprimento dos papéis e expectativas que lhe são atribuídos pela cultura, pela religião e pelos chamados aparelhos ideológicos do Estado (VOLPI, 2001, p. 38).

O problema da continuidade desse pressuposto funcionalista na lei é que ele acaba dicotomizando os indivíduos entre os “normais” e os “anormais” ou “desviantes” que precisam ser corrigidos para retornar ao convívio social. Essa forma de abordagem do problema parte de uma explicação simplista do fenômeno, qual seja, de que basta “re” colocar cada um no seu devido papel social que a sociedade voltará a funcionar normalmente. Entretanto, a questão que se apresenta é bem mais complexa do que essa relação causal expressa. Partir da concepção de que cada um possui seu lugar e deve agir de acordo com esse papel social também pressupõe uma sociedade em que *todos* tenham um lugar. A problematização dessa questão é justamente que lugar é esse e qual sociedade é essa que

disponibiliza lugares a todos? A expressão “sociedade bulfímica” de Jock Young (2002), conforme citado por Chies e Varela (2007, p. 13) traduz bem essa idéia.

No atual estágio da modernidade, a modificação essencial neste aspecto é a percepção, por parte do projeto dominante de ordem social, de que não existem lugares disponíveis para todos. A sociedade se tornou bulfímica; tudo e todos consome em suas promessas e nos desejos para depois vomitar os excedentes.

Dada a constatação de que não existem lugares disponíveis a todos, a tese funcionalista de que cada um retornando ao seu lugar é a solução do problema torna-se bastante fragilizada e acaba reproduzindo a situação de exclusão àqueles que já estão fora do sistema – que já estão “sem lugar”. A questão não se resume a “todos devem estar onde deveriam” porque o problema é justamente esse: que lugar compete a cada um? Aqueles que se encontram numa posição inferior na estrutura social deverão então conformar-se com ela e viver harmonicamente? Para os dominantes, a perturbação da ordem acontece quando eles, não se conformando com esse lugar, reivindicam outra posição e é nesse momento então que entram em cena os mecanismos de controle social do estado – para conter essa criminalidade “inerente” às classes populares.

A idéia de que a sociedade não tende ao consenso e sim ao conflito dá conta de explicar e compreender melhor essas relações, pois concebendo-se o conflito como algo inerente às relações sociais não se dicotomiza entre os “certos” e os “errados” – entre os normais e os anormais sobre os quais precisa incidir o controle social – apenas se tenta compreender que existem muitas expectativas para recursos limitados e que por isso o conflito sempre existe, mas não é algo negativo ou destrutivo ao convívio social. O problema da dicotomia entre normal e patológico é que acaba se justificando uma ação repressiva e punitiva a determinados indivíduos – aqueles posicionados abaixo na estrutura social e esse estigma de “perturbadores da ordem” e “delinquentes” acaba recorrentemente definindo quem será selecionado pelo sistema penal – ou seja, sempre os mesmos, o grupo mais pauperizado.

Outro argumento bastante utilizado para justificar essa idéia de “ressocialização” dos adolescentes através da internação é fundamentando a origem da criminalidade como falha no processo de socialização desse jovem. Conforme destaca Volpi (2001, p. 38), uma leitura mais atenta dos discursos oficiais e legalistas da “ressocialização” do adolescente nos permite observar que há uma análise causal de fundo colocada indicando que a prática de atos infracionais por adolescentes ocorre por uma falha no seu processo de socialização. Seguindo esse raciocínio, seria necessário refazer o seu processo de socialização para reintegrá-lo à sociedade ajustado às expectativas e padrões desejados pela ordem social vigente.

Além dos argumentos acima expostos, outras críticas também se orientam no pressuposto de que o ECA não se constitui como uma ruptura conforme pretendia. Para Adorno (1993, p. 110), o novo estatuto legal não parece ter se desvinculado completamente de suas raízes policiais e repressivas. É interessante observar que, se o Estatuto perfila o princípio constitucional da inimputabilidade penal aos menores de 18 anos, persiste codificando o comportamento delinquencial nos termos do Código Penal. Esse argumento passa a idéia de que os avanços pretendidos ainda não foram efetivados e eles misturam-se com elementos do modelo anterior, que ainda persistem.

Em relação aos infratores, as políticas são as mesmas. Entende-se como infração a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (artigo 103) e, ainda que o ECA recomende a educação do infrator para o exercício da futura cidadania e o defina como inimputável, ele continua sendo visto como perigoso, proveniente de situações de miséria, passível de cometer atos anti-sociais graves e, novamente como delinquente por juízes e promotores que atuam ainda segundo a mentalidade do Código de Menores (PASSETTI, 2000, p. 370). Assim, o autor mostra como o ECA ainda não contribuiu para diminuir o estigma que carrega o adolescente autor de ato infracional, pois a sua imagem figura como “perigosa” e merecedora de punição, especialmente entre os operadores do direito, cuja mentalidade continua penalizadora.

Outra crítica é feita por Mendez (2000), pois segundo ele, o ECA está envolto por uma crise de interpretação e de implementação, pelo fato de que aplica-se a lei, mas com o olhar do antigo regime. Nas palavras do autor:

A crise de interpretação se configura então como a releitura subjetiva discricional e corporativa das disposições garantistas do ECA e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Dito de outra forma, a crise de interpretação se configura no uso do código ‘tutelar’ de uma lei como o ECA, claramente baseada no modelo da responsabilidade. (MENDEZ, 2000, p. 8).

O autor ainda argumenta que a crise de interpretação do ECA se vincula hoje muito mais especialmente com as “boas” práticas tutelares compassivas, ou, o que dá no mesmo, com a persistência de uma cultura – agora supostamente progressista do messianismo, do subjetivismo e da discricionariedade (MENDEZ, 2000). O grave problema disso é que, como coloca o autor, tanto o subjetivismo quanto a discricionariedade são faces opostas do garantismo – pressuposto pelo qual o ECA se norteia.

Diante do exposto, a questão central que se pretende chegar é entre a mudança na lei e sua relação com a mudança nas práticas. As críticas desses autores permitem constatar que a

mudança de uma lei não significa necessariamente que ela seja automaticamente incorporada. No caso específico do ECA, a sua implementação não significa que os direitos e as garantias dos adolescentes sejam cumpridos. É necessário que a lei seja legitimada socialmente para que ela provoque mudanças nas práticas dos operadores do direito e da própria sociedade, que insiste em reivindicar cada vez mais punição aos adolescentes²⁴. Mais do que a lei, são as práticas que devem ser mudadas, pois elas garantem a continuidade e a efetivação de um sistema. Adorno (1993) também aponta como empecilho a essa transformação o peso das organizações locais e da cultura institucional que já estão tradicionalmente firmadas nas práticas. Para Passetti (2000, p. 371),

A educação para a cidadania defendida pelo ECA continua subordinada à perspectiva criminalizadora dos antigos códigos de menores, pois a mentalidade jurídica no Brasil continua predominantemente encarceradora e, não surpreende que, quase dez anos após a promulgação do ECA, temos que registrar que a história de séculos de punições não se muda só com a lei.

Desta forma, um dos principais obstáculos à efetivação do ECA – para além de problemas inerentes à própria legislação, com a manutenção de pressupostos funcionalistas - consiste na articulação entre o que propõe a lei e as práticas que já estão historicamente firmadas. Essas chamadas “fissuras” – que são entendidas como uma não-correspondência entre a lei e as práticas - existentes entre a legislação e as práticas, tanto dos agentes quanto dos operadores do sistema que, em grande parte, acabam dificultando a efetivação dos pressupostos do ECA, pois ainda verifica-se a reprodução do sistema anterior. Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, para que uma lei produza efeitos no sistema, é preciso que ela esteja legitimada socialmente, mas o que ocorre é que tanto a sociedade quanto alguns operadores do direito acabam definindo o ECA como sinônimo de impunidade e ainda reivindicam uma legislação mais dura nos casos dos adolescentes autores de ato infracional.

4.1.3 Medida sócio-educativa de internação: educação ou punição?

²⁴ Na Câmara dos Deputados há atualmente 20 propostas de Emenda à Constituição Federal que tratam desse assunto. A mais antiga PEC que trata da redução da maioria penal tramita na casa desde 1993 e até hoje não foi votada. Recentemente, uma das propostas foi, pela primeira vez, encaminhada para votação no plenário do Senado Federal, cuja autoria é do Governador do Distrito Federal José Roberto Arruda (DEM). Entretanto, na primeira sessão de discussão, em primeiro turno, a proposta de Emenda Constitucional foi rejeitada pela maior parte dos senadores. Há necessidade ainda de uma votação em segundo turno, mas segundo informações disponibilizadas pelo portal do Senado Federal ainda não há previsão para votação. <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/plenario/>

Ainda seguindo essa problematização da legislação, faz-se necessário introduzir um debate bastante pertinente - que também acaba questionando os pressupostos garantistas do Estatuto - que consiste no caráter sócio-educativo ou não da medida estabelecida aos adolescentes em conflito com a lei.

Desde que o ECA passou a vigorar, estabeleceu-se que os adolescentes autores de ato infracional não cumprem pena, como ocorre no sistema convencional destinado aos adultos, mas uma sanção específica, que respeite a sua “peculiar situação de desenvolvimento”. Assim, o Estatuto estabelece, em seu Capítulo IV, Seção I, Art. 112, que uma das possibilidades, quando verificada a prática de ato infracional, consiste na internação do adolescente em estabelecimento educacional, levando-se em conta que nenhum jovem poderá ser privado de sua liberdade sem o devido processo penal – que estabelece garantias aos adolescentes: o direito ao contraditório e à ampla defesa. Respeitadas as determinações acima citadas, quando houver essa necessidade, o jovem deverá ser encaminhado a uma instituição apropriada para adolescentes, para cumprir medida sócio-educativa, objetivando sua reintegração à sociedade.

No Artigo 121, Sessão VII, encontram-se, de forma mais detalhada as especificações em relação à medida sócio-educativa de internação.

Art. 121. A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (...)

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos (...)

Art. 123 A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único: Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (ECA, 2003, p. 33/34)

A medida de internação deve ser entendida como o último recurso a ser adotado e deverá oferecer atividades pedagógicas aos jovens, com o objetivo de contribuir na sua formação escolar e profissional. Isso é o que demarca seu caráter “sócio-educativo”, ou seja, a obrigatoriedade de oferecer atividades pedagógicas, assim como, escolarização e profissionalização, que são direitos do adolescente privado de liberdade. Além do estabelecimento do período máximo de internação – que é três anos – o que distingue a medida sócio-educativa da pena é justamente esse caráter sócio-educativo.

Apesar desse caráter, a medida será aplicada mediante a privação de liberdade dos adolescentes. Neste caso, muitos autores alegam que a medida sócio-educativa é tão sancionatória quanto a pena destinada aos adultos e que, na verdade, não existe distinção entre elas. De acordo com Amaral e Silva (1998) citados por Costa (2004, p. 105), é inegável seu caráter aflitivo, especialmente tratando-se da privação de liberdade. Ainda cabe acrescentar,

A experiência da privação de liberdade, quando observada pela percepção de quem sofreu, revela toda sua ambigüidade e contradição, constituindo-se num misto de bem e de mal, castigo e oportunidade, alienação e reflexão, cujo balanço final está longe de ser alcançado, uma vez que as contradições da sociedade nunca serão isoladas no interior de qualquer sistema, por mais asséptico que ele seja. (VOLPI, 2001) citado por (SARAIVA, 2005, p. 56).

Esse caráter aflitivo da medida sócio-educativa que, segundo alguns autores, a torna tão próxima da pena, se dá justamente em função da privação de liberdade. É esse aspecto da internação que se choca com os princípios sócio-educativos, pois são situações antagônicas. O trecho a seguir expressa essa incongruência:

Assim como é impossível demonstrar afeto para um filho através da surra, ou motivar um aluno a estudar através, simplesmente, da reprovação (pois são medidas e objetivos que se excluem), também é impossível desenvolver, em alguém, a maturidade para o convívio em sociedade, segregando-o da sociedade. Diz Aniyar de Castro (1990): *“Ninguém aprende a viver em liberdade, sem liberdade”*. (SÁ, 2005, p. 9).

É nesse sentido que se questiona o caráter sócio-educativo da medida de internação, pois ela se dá num contexto de privação de liberdade, ou seja, uma situação que não expressa a realidade da vida em sociedade. A própria aflitividade decorrente da privação de liberdade dificulta qualquer ação sócio-educativa, pois essa educação vai se dar em circunstâncias em que o jovem é constantemente avaliado e julgado e, por isso, vive em constante angústia para não ser punido. Para Passeti (2000, p. 356), ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo. Absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades. Saraiva (2005, p. 98) argumenta que mesmo uma medida sócio-educativa em meio aberto, tem o adolescente sob sua cabeça a espada do Estado. É inegável, pois, o caráter aflitivo desta imposição.

Outra questão que também é passível de crítica decorre do fato de que, muitas vezes, se determina a internação de adolescentes em conflito com a lei em circunstâncias em que a um adulto não se imporá privação de liberdade, sob o pífio argumento de que não sendo

pena, isso lhe será um bem, em nome deste suposto superior interesse, ignorando um conjunto de garantias instituídas (SARAIVA, 2005). Essa afirmação do autor corrobora a idéia desenvolvida anteriormente com relação ao ECA, de que os avanços acabam misturando-se aos retrocessos do modelo anterior e ainda, como é o caso aqui exemplificado, a penalização aparece “disfarçada”, pois o adolescente é privado de liberdade com o argumento de que não se trata de uma pena, mas de uma medida sócio-educativa que trará benefícios a ele, e assim, aquilo que parecia uma garantia acaba se transformando em violação de direitos.

Ainda assim, considerando-se todo o caráter aflitivo da medida sócio-educativa, persiste o discurso de que o Estatuto é uma legislação branda, que não atribui responsabilidade alguma ao adolescente. Diante disso, é importante explicitar que ECA está norteado por um modelo de Responsabilidade Penal Juvenil²⁵, que implica direitos mas também deveres àqueles que prescreve. Há que existir a percepção de que o ECA impõe sanções aos adolescentes autores de ato infracional e que a aplicação destas sanções, aptas a interferir, limitar e até suprimir temporariamente a liberdade dos jovens, deve se dar dentro do devido processo penal, sob princípios que são extraídos do direito penal, do garantismo jurídico e, especialmente, da ordem constitucional que assegure os direitos de cidadania (SARAIVA, 2005, p. 90).

Para Passetti (2000, p. 372) o sistema para adolescentes espelha-se na prisão para adultos e as medidas sócio-educativas atuais nada mais são do que a nova face da crueldade com adolescentes pobres. É preciso refletir sobre toda a carga negativa que uma medida de internação traz consigo, pois além expor o adolescente a um ambiente carcerário e os decorrentes sofrimentos impostos por essa situação, quando ele deixar o sistema o estigma da internação o acompanhará e ele já está “marcado” como um “inadaptado social”, o que só aumenta sua marginalização e exclusão. Para o autor, a internação deve ser questionada enquanto modelo de atendimento, pois ela traz o sentimento de revolta no residente porque ali anuncia-se, para ele, a sua exclusão social .

Prisão para jovens e para adultos é uma forma de integração pelo avesso na sociedade capitalista. O agravante não está na recusa ao trabalho, mas no julgamento moral que diversos segmentos sociais fazem a respeito de determinadas atividades econômicas consideradas ilegais e imorais e que acabam trazendo para seu interior, e muitas independentemente de sua vontade, preconceito e

²⁵ De modo a não confundir as noções de inimizabilidade penal com impunidade e “lei branda” é preciso considerar que, dentro do modelo de Responsabilidade Penal Juvenil, são designadas sanções aos jovens que cometem atos infracionais – mas são sanções específicas e esse instrumento normativo, ou seja, são sanções que correspondem a Justiça Penal Juvenil. Essa expressão se refere ao sistema jurisdicional que, em cada país, se ocupa de matéria penal de menores de idade, seja esse sistema dependente ou não do poder judicial, seja especializado ou não em matéria de menores de idade. (VOLPI, 2001:67).

discriminação a familiares e amigos do encarcerado que passam a fazer parte dos suspeitos e perigosos. (PASSETTI, 2000, p. 373).

É nesse sentido que se questiona o caráter sócio-educativo da medida de internação, tendo em vista todos esses estudos que mostram que ela mais se aproxima à prisão do que a um sistema educativo, o que só contribui para marginalizar ainda mais esses jovens, visto que a internação não contribui para que o jovem retorne em melhores condições à sua vida social.

4.2 Dados sobre o sistema sócio-educativo no Brasil e no RS

A temática dos adolescentes autores de ato infracional está envolta por uma série de mitos, conforme Volpi (2001, p. 14). Um desses mitos refere-se ao *hiperdimensionamento* do problema que decorre, segundo o autor, de notícias veiculadas nos meios de comunicação social, opiniões explicitadas por autoridades e profissionais que atuam com o tema e até mesmo o cidadão comum quando perguntado sobre o assunto afirma categoricamente que o maior problema da violência é com os adolescentes e de que eles seriam os verdadeiros responsáveis pelo aumento da violência. Segundo o autor, essas afirmações não têm fundamento empírico, em função de que os dados que existem não são confiáveis, não é possível estabelecer uma série histórica que permita analisar a evolução do fenômeno. Desta forma, quando se fala em aumento da violência do jovem o que se está expressando é uma sensação e uma opinião, pois não há dados que sustentem essa afirmação.

O segundo mito é o da *periculosidade* dos adolescentes que tenderiam a praticar delitos cada vez mais graves. Entretanto, os dados sobre o sistema sócio-educativo no país mostram que a maior parte dos delitos cometidos ainda é contra o patrimônio, como será visto a seguir.

O terceiro mito apontado pelo autor é o da *irresponsabilidade* do adolescente, pelo fato de que ele está mais propenso à prática de atos infracionais, porque a legislação é muito branda na sua punição. Para o autor, ocorre uma confusão entre inimputabilidade penal e impunidade. O fato de um adolescente ser inimputável penalmente não o exime de ser responsabilizado com medidas sócio-educativas, inclusive com a privação de liberdade por até três anos (VOLPI, 2001, p. 16).

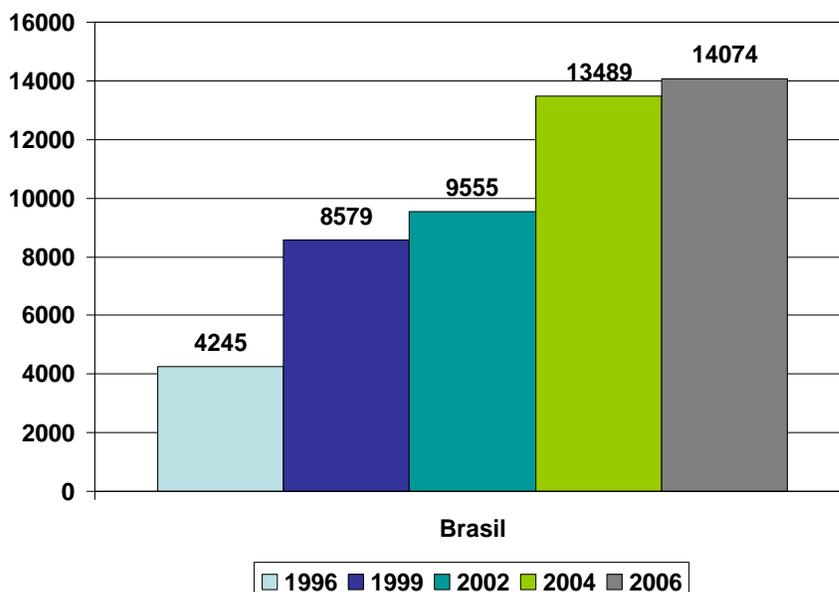
Diante deste cenário marcado por uma série de mitos em relação ao adolescente autor de ato infracional, faz-se necessário apresentar alguns dados que retratem de forma mais fiel

essa realidade e desconstruam esses “mitos” que acabam gerando uma demanda cada vez mais punitiva e repressiva pela sociedade, especialmente aos jovens de classes populares.

Nesse sentido, apresenta-se inicialmente os dados que contextualizam a situação do atendimento sócio-educativo no Brasil, posteriormente os dados referentes à situação específica no RS para então aproximar-se do universo empírico dessa pesquisa: a única unidade de atendimento sócio-educativo feminino do Estado do Rio Grande do Sul – O CASEF: Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino. Os dados utilizados são do Levantamento Nacional do Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, realizado no período de 01/08/2006 a 15/08/2006, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O gráfico a seguir mostra a evolução das internações no sistema sócio-educativo no Brasil, considerando o período de 1996 a 2006. É possível verificar a partir dele o expressivo crescimento no número de internações, que chegou a uma média de 325% de 1996 a 2006. Entretanto, cabe destacar que a maior parte desse crescimento se concentrou na medida de internação, que corresponde a 70% do total, quando a internação provisória chega 22,3% e os casos de semiliberdade chegam apenas a 8%, o que mostra que a medida mais aplicada é a internação. De acordo com o Levantamento Nacional, observou-se também um aumento expressivo na taxa de crescimento da lotação em meio fechado no país entre os anos de 2002-2006, que alcançou o índice de 28% apenas nesses quatro anos. É importante considerar que em 18 estados do país essa média foi ainda superior, ou seja, o crescimento no número de internações em meio fechado foi ainda maior.

Gráfico 5: Evolução das internações no sistema sócio-educativo no Brasil, 1996-2006



Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

A próxima tabela especifica como esse crescimento se deu em relação a cada região do país, onde verifica-se que o maior aumento foi na região nordeste, com uma taxa de crescimento nas internações que chegou a 506%, seguida pela região sudeste cujo índice chegou a 359%. A região sul aparece em quarto lugar em relação às demais regiões, apresentando uma taxa de crescimento de 226%.

Tabela 7: Taxa de crescimento no número de internações por região do país – Brasil, 1996-2006

Região/Anos	1996	1999	2002	2006	% Crescimento
Norte	207	351	469	670	323%
Nordeste	413	920	1696	2089	506%
Centro-Oeste	494	645	626	1040	210%
Sudeste	2403	5665	5460	8629	359%
Sul	728	998	1304	1646	226%
Total	4245	8579	9555	14074	325%

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

Os cinco estados com maior população de internos, como mostra a tabela a seguir, são SP, RS, RJ, PE e PR, sendo que São Paulo concentra quase 40% dos adolescentes em cumprimento de regimes em meio fechado no Brasil. Os estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul tem oscilado na segunda posição, já que o número que os separa é bastante pequeno. A tabela mostra que, em relação ao número de internos o RJ está em segundo lugar, entretanto se for comparado o número de internos com a proporção da população jovem, o RS interna mais jovens que o RJ, por isso nessa tabela ele ocupa o segundo lugar. Ainda, segundo o Levantamento, proporcionalmente à população jovem de cada estado, as unidades federativas que mais internam são AC, DF, AP, SP e RO.

Tabela 8: Lotação, % de cada Estado e % da população adolescente: comparativo 2002, 2004 e 2006

ESTADO	LOTAÇÃO*			% RELAÇÃO AO BRASIL			% DA POP. DE 12 A 18 ANOS***			POP. DE 12 A 18 ANOS
	2002	2004	2006	2002	2004	2006	2002	2004	2006	2000**
SP	4880	6372	6059	40,49%	45,65%	39,28%	9,82%	12,82%	12,19%	4.969.260
RS	834	1018	1110	6,92%	7,29%	7,20%	6,28%	7,66%	8,36%	1.328.345
RJ	868	896	1159	7,20%	6,42%	7,51%	4,91%	5,07%	6,56%	1.766.054
PE	754	667	1016	6,26%	4,78%	6,59%	6,09%	5,39%	8,21%	1.238.020
PR	596	801	895	4,95%	5,74%	5,80%	4,48%	6,02%	6,73%	1.330.424

Os dados de 2004 e 2002 foram sistematizados pela SPDCA e estão disponíveis no site <http://www.planalto.gov.br/sedh/>

* Os estados do PI (2002 e 2004), PE e RJ (2002) não informaram dados. A população foi estimada com base nos dados de 2006 e na taxa nacional média de crescimento da lotação.

** A população de adolescentes se baseia no Censo 2000 do IBGE.

*** Não se trata aqui de porcentagem (1/100), e sim de 1/10.000 - como utilizado nas estatísticas de mortalidade infantil.

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

A próxima tabela mostra uma realidade bastante problemática, pois ela correlaciona a capacidade de lotação com o número de adolescentes em relação às três medidas – internação, internação provisória e semiliberdade. A partir dela é possível verificar que nas duas medidas de internação há déficit de vagas e apenas na semiliberdade há vagas sobrando – o que mostra que essa medida vem sendo pouco utilizada no país. De acordo com o Levantamento Nacional (2006, p. 2), o maior crescimento de lotação, especialmente nos últimos quatro anos, aconteceu na internação provisória (34%), enquanto o número de internos na semiliberdade cresceu apenas 9%. Tal contraste sugere que na modalidade de atendimento esteja prevalecendo o critério de uma suposta periculosidade dos adolescentes, levando a adoção da internação provisória como ação emergencial. Chama atenção ainda, o fato de que em quatro estados brasileiros (SC, PR, BA e AC) existem mais adolescentes em internação provisória do que em internação.

Tabela 9: Capacidade, lotação e déficit de vagas em relação à modalidade de atendimento, Brasil – 2006.

Modalidade de atendimento	Capacidade	N.º adolescentes	Déficit de vagas
Internação provisória	1.319	2.807	-1.488
Internação	8.092	9.591	-1.499
Semiliberdade	1.788	1.091	697

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

A medida de semiliberdade é a menos aplicada de todas as modalidades, sendo inclusive inexistente nos estados do ES, MT e TO. Agrega-se ainda o fato de que 17 estados não possuem vagas nem lotação para semiliberdade feminina. Segundo informações desse relatório, os levantamentos anteriores já haviam sinalizado a baixa aplicação da medida de semiliberdade, o que foi reiterado na pesquisa atual (2006), uma vez que para cada adolescente cumprindo esta medida encontram-se nove em regime de internação. Outros estados, por sua vez, se destacam com cerca de 35% de semiliberdade para 65% de internação, que é o caso do RJ, RR e AP. Depreende-se disso que, a medida sócio-educativa de internação têm sido a preferida pelos juízes, o que não era a intenção contida no Estatuto, que prescreve no parágrafo 2º do Art. 122: Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada (ECA, 2003, p. 34). Nesse sentido, mais uma vez são passíveis de questionamento os pressupostos contidos na legislação, pois como afirma Passetti (2000, p. 371), o ECA pretendia inaugurar uma nova prática, mudando os rumos da história, entretanto, uma lei promulgada será ineficaz se não estiver legitimada socialmente.

Em relação ao gênero, o Levantamento mostra que, na média nacional, 96% dos adolescentes cumprindo medida de meio fechado no país são do sexo masculino. O relatório aponta como uma possível hipótese o fato de que isso se deve ao formato diferenciado de participação nos delitos dependendo do gênero. Enquanto os meninos assumem geralmente

um papel protagonista e expõem-se mais à categorização de autoria direta, as meninas tendem a participar mais na “retaguarda”. Entretanto, essa possibilidade de explicação para o fenômeno, mesmo que possa ser verdadeira, não dá conta de esclarecer essa profunda discrepância que existe entre a participação masculina e feminina nos delitos. Outros fatores precisam ser levados em conta, como anteriormente mencionado, a questão do controle social – formal e informal – que recai sobre as mulheres também é um aspecto fundamental a ser considerado. Da mesma forma, é preciso analisar os casos em que as adolescentes envolvem-se em delitos, pois nem sempre elas assumem essa postura de “retaguarda”. Mas essa questão será retomada posteriormente quando da apresentação dos resultados desse estudo. O Levantamento ainda mostra que a diferença entre meninos e meninas ainda é maior na internação provisória, onde existem 30 meninos para cada menina.

Conforme mostra a tabela a seguir, comparativamente entre 2002-2006, a população masculina sofreu um acréscimo de 29%, enquanto a feminina decresceu 0,5%. Os únicos estados onde o crescimento do número de internas foi expressivamente maior que o de internos foram GO, ES e RO.

Tabela 10: População em meio fechado por gênero: comparação 2002 – 2006

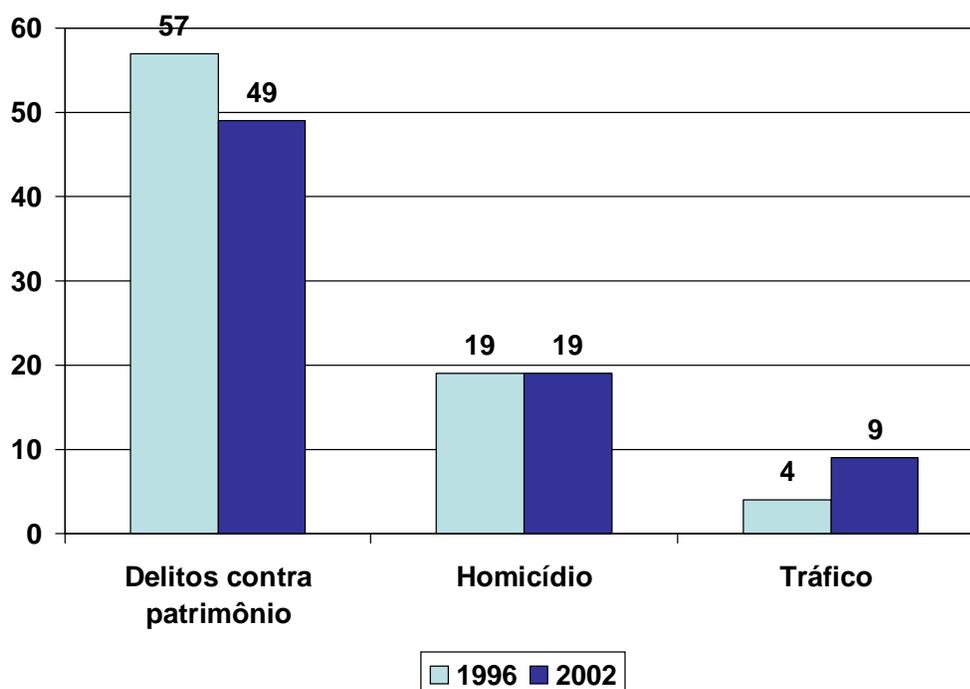
REGIÃO	MASCULINO		FEMININO		TAXA DE CRESCIMENTO	
	2002	2006	2002	2006	MASCULINO	FEMININO
SUDESTE	6011	7765	256	317	29,2%	23,8%
NORDESTE	2448	2707	118	108	10,6%	-8,6%
CENTRO-OESTE	881	1135	49	57	28,8%	16,3%
SUL	1573	2219	87	58	41,1%	-33,3%
NORTE	568	1033	60	50	81,9%	-16,7%
TOTAL	11481	14859	570	567	29,4%	-0,5%

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

Retomando a questão dos mitos sobre o tema dos adolescentes autores de ato infracional, conforme comentado anteriormente, Volpi (2001) identificou que o segundo deles trata da suposta “periculosidade” do adolescente, e de que eles estariam cometendo crimes cada vez mais graves. Os dados a seguir mostram que, ao contrário do que se difunde, a quantidade expressiva dos delitos cometidos ainda é contra o patrimônio e não contra a pessoa. O Levantamento mostra que entre os delitos contra o patrimônio houve um decréscimo de 8% em relação a 2002-2006, enquanto os crimes contra a pessoa permaneceram estagnados e, apenas houve crescimento de 5% em relação ao tráfico de

drogas, comparando 2002-2006. Esses dados desmistificam a idéia de que os jovens estejam cometendo crimes cada vez mais violentos, pois além de não ter aumentado o índice dos crimes contra a pessoa, a diferença entre esse delito e o delito contra o patrimônio é bastante grande, chega a 30%.

Gráfico 6: Tipos de delitos praticados pelos adolescentes cumprindo medidas em meio fechado no Brasil - 2006



Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

Esses dados contribuem para dar uma idéia da configuração do sistema de atendimento sócio-educativo no Brasil, considerando alguns aspectos como evolução das internações, lotação, déficit de vagas, tipos de delitos, as diferenças em relação às regiões do país, etc. Agora serão apresentados alguns dados que fazem referência especificamente à realidade vivenciada pelo sistema sócio-educativo no RS, de modo que se possa contextualizar o universo dessa pesquisa.

4.2.1 O sistema sócio-educativo no RS e o perfil da clientela

O estado do Rio Grande do Sul está incluído entre os cinco principais estados em número de internação no país e é o segundo lugar em número de internações considerando a proporção do total da população jovem de 12 a 18 anos de idade. Os dados do Levantamento Nacional (2006) mostram que, em relação à taxa de crescimento da lotação no meio fechado, a região sul está em segundo lugar com um índice de crescimento de 37,2% - só ficando abaixo da região Norte, que teve um índice bastante alto na comparação entre 2002-2006.

**Tabela 11: Taxa de crescimento da lotação no meio fechado, por grandes regiões
2002 a 2006**

REGIÕES	Taxa de Crescimento
	2002 - 2006
SUDESTE	33,8%
NORDESTE	9,7%
CENTRO-OESTE	32,7%
SUL	37,2%
NORTE	72,5%
TOTAL	28,0%

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

Em relação especificamente ao desempenho do RS, percebe-se que a sua média ficou 5 pontos acima da média nacional em relação à taxa de crescimento da lotação no meio fechado, mostrando que desde 2002 até 2006 esse índice só tem crescido no Estado.

**Tabela 12: Taxa de crescimento da lotação no meio fechado na Região Sul, Brasil
2002 – 2006**

ESTADO E REGIÃO	LOTAÇÃO			TAXA DE CRESCIMENTO
	2002	2004	2006	2002 - 2006
PR	596	801	895	50,2%
RS	834	1018	1110	33,1%
SC	230	276	272	18,3%
SUL	1660	2095	2277	37,2%

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

Na comparação entre as medidas de internação e semiliberdade, o caso do RS é emblemático e expressa bem essa realidade, que também tem sido verificada nos dados gerais do país, da internação como a medida sócio-educativa mais adotada. Dos três estados do sul do país, o RS é o que possui o maior índice de lotação na internação, que chega a 97,6% da população e ao mesmo tempo o menor na medida de semiliberdade, que é de 2,4%, ou seja, em quase todos os casos os adolescentes são encaminhados para internação em meio fechado, contrariando o que foi proposto pelo Estatuto.

Tabela 13: Comparação da população em internação e semiliberdade na Região Sul – Brasil, 2006

ESTADO E REGIÃO	INTERNAÇÃO		SEMILIBERDADE	
	LOTAÇÃO	%	LOTAÇÃO	%
PR	371	89,18	45	10,82
RS	891	97,59	22	2,41
SC	90	83,33	18	16,67
SUL	1352	94,08	85	5,92

Fonte: SEDH, SPDCA, (2006).

A tabela a seguir correlaciona dados importantes e bastante recentes sobre a situação específica da FASE no RS. Em primeiro lugar é possível relacionar os dados referentes à capacidade das unidades no interior e na capital com o total de internos e o n.º de vagas disponíveis. A análise desses dados mostra que, das seis unidades existentes na capital do estado, cinco delas – inclusive a unidade feminina - estão enfrentando problema de falta de vagas e dessas, três delas apresentam um número expressivo de superlotação, que corresponde a 72 no CASE – POA II, 89 no CIP – Carlos Santos e 104 no CASE – POA I. No caso das unidades do interior do estado, das dez existentes seis delas enfrentam o mesmo problema – a falta de vagas. O déficit de vagas na capital chega a 266 que somado ao do interior totaliza 338. A tabela ainda mostra a relação entre a medida de internação sem possibilidade de atividade externa e aquela que possibilita atividade externa. Em apenas uma unidade – o CASE Uruguaiana – o número de internos com possibilidade de atividade externa é maior, nas demais unidades ocorre o contrário. Nas unidades da capital são 384 jovens cumprindo ISPAE e apenas 169 com ICPAE. No interior do estado são 187 jovens cumprindo ISPAE e 92 cumprindo ICPAE. Isso mostra que, aqui no estado, além da preferência ser pelas medidas

de internação em meio fechado, a maior parte delas é cumprida sem possibilidade de atividade externa.

Tabela 14: População dos principais tipos de Medida Sócio-Educativa no RS, em 02.01.2008

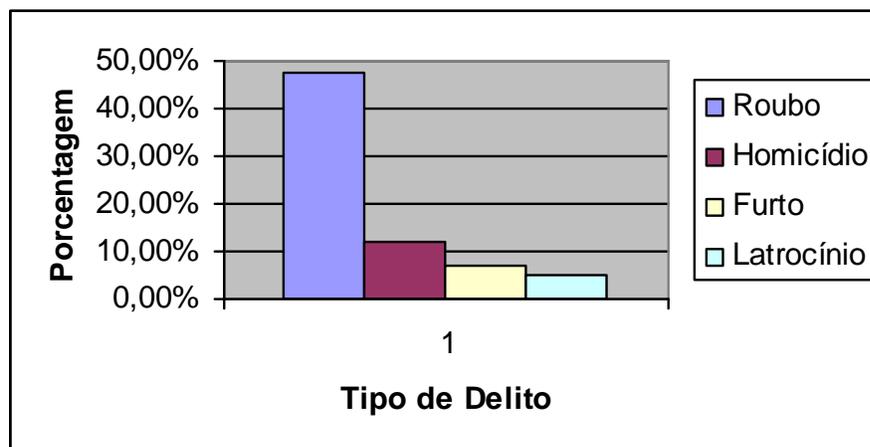
	Capacidade Populacional	Internação Provisória	ISP AE	ICPAE	Total*	Nº Vagas disponíveis
CIP- Carlos Santos	60	115	45	17	177	-117
CASE- Padre Cacique	80		48	31	79	1
CSE	116		94	16	110	6
CASE- POA I	40		112	30	142	-102
CASE- POA II	76		84	79	163	-87
CASEF	33	10	9	3	22	11
Unidades da Capital	405	125	392	176	693	-288
CASE- Caxias do Sul	40	11	47	18	76	-36
CASE- Santa Maria	40	6	33	19	58	-18
CASE- Novo Hamburgo	60	28	58	17	103	-43
CASE- Passo Fundo	40	10	57	20	87	-47
CASE- Pelotas	40	6	24	13	43	-3
CASE- Santo Ângelo	40	14	15	14	43	-3
CASE- Uruguaiana	40	5	15	18	38	2
CASEM- Caxias do Sul	15				0	15
CASEM- Santa Maria	25				0	25
CASEM- São Leopoldo	20				0	20
Unidades do interior	360	80	249	119	448	-88
Total Geral	765	205	641	295	1141	-376

Fonte: AIG – Assessoria de Informação e Gestão - FASE, RS, 2008.

* Ainda estão incluídos nesse total 27 jovens que cumprem Regressão de Medida do Meio Aberto; 25 que estão em semiliberdade e 39 cujas medidas não foram informadas. Apesar de fazerem parte do total, esses dados não foram incluídos na tabela pois representam um número reduzido dos casos.

Em relação ao mito da “periculosidade” dos adolescentes, o caso do RS também vai ao encontro dos dados já apresentados anteriormente em relação à média geral do país. Em relação aos delitos cometidos pelos adolescentes, chega a quase 50% o índice de crimes contra o patrimônio, enquanto que os crimes contra a pessoa correspondem a 11% dos casos. O gráfico abaixo permite visualizar essa diferença.

Gráfico 7: Taxa dos principais tipos de delitos cometidos por adolescentes internos na FASE/RS – em 06.11.2007



Fonte: AIG – Assessoria de Informação e Gestão - FASE, RS, 2007.

Já a próxima tabela, também referente aos delitos cometidos pelos adolescentes no RS, mostra de forma mais pormenorizada os tipos de crimes, seu número absoluto e o seu percentual em relação ao total. É possível verificar que, de fato, o crime mais expressivo é o roubo e o restante dos 50% correspondem a vários tipos de delitos que foram agrupados por representarem apenas um ou dois casos cada um.

Tabela 15: Tipos de atos infracionais* praticados pela população atendida pela FASE-RS em 06.11.2007

ATO INFRACIONAL	Total	
	Nº	%
Roubo	561	47,50%
Homicídio	139	11,77%
Furto	82	6,94%
Latrocínio	59	5,00%
Tentativa de Homicídio	56	4,74%
Tráfico de entorpecentes	37	3,13%
Porte Ilegal de armas	19	1,61%
Atentado Violento ao Pudor	12	1,02%
Outros delitos**	58	4,88%

Fonte: AIG – Assessoria de Informação e Gestão - FASE, RS, 2007.

*Os dados das tabelas referentes a atos infracionais foram levantados a partir de listagens de adolescentes fornecidas pelas unidades da FASE-RS, considerando o ato infracional motivador do último ingresso na instituição.

** Nessa categoria inclui-se vários tipos de delito como apropriação indébita; rixa; ameaça, violação de domicílio, entre outros, que foram agrupados em função de que cada um representa um ou dois casos apenas.

No que concerne aos dados mais relacionados ao perfil da população total da FASE²⁶, pode-se destacar que, em relação à idade dos internos, a maior parte deles têm 17 anos (28,79%); 25,66% deles têm 18 anos e 17,87% tem 16 anos. Em relação à escolaridade, 22,78% deles estão cursando a 5ª série; 17,10% cursam a 6ª série e 12,02% estão cursando a 4ª série do ensino fundamental. Esses dados ilustram uma realidade que já foi constatada em outros estudos, como Zaluar (2004); Assis (1999), Assis e Constantino (2001), e que é bastante recorrente entre os jovens de classes populares – a distorção série-idade. Percebe-se, pelos dados, que a maior parte dos internos – mais de 70% - têm idades entre 16 e 18 anos, o que corresponderia já ao segundo ano do ensino médio. Entretanto, quase 52% dos internos estão cursando a 4ª, 5ª e 6ª séries – ainda do ensino fundamental. Apenas 9,91% dos internos estão no ensino médio. As causas do abandono ou da não-frequência à escola já foram abordadas em outro capítulo, entretanto, é importante considerar que esta realidade de exclusão também tem se consolidado aqui no estado, em que jovens das classes populares acabam saindo precocemente do sistema escolar.

A tabela seguinte mostra um comparativo entre a média de adolescentes internas no CASEF e a média total da FASE no RS, durante o período de 1998 a 2007. O que se percebe é que a média de internação das adolescentes tem se mantido constante ao longo dos anos, não oscilando muito nos seus valores, o que corresponde a outras realidades de internação feminina, cujo índice não tem se elevado. Os dados do Levantamento Nacional (2006) mostraram que, no Brasil, a média de internações nas unidades femininas chegou a cair 0,5% naquele ano. Em relação à média geral anual de internação de toda população da FASE o que se verifica é outra realidade. A média tem crescido anualmente desde 1998 e teve apenas uma pequena redução de 2005 para 2006.

²⁶ Os dados foram fornecidos pela AIG – Assessoria de Informação e Gestão da FASE e correspondem ao período de novembro de 2007.

Tabela 16: Comparativo entre a média de adolescentes do CASEF e a média geral de adolescentes internos na FASE/RS – 1998-2007

	CASEF*		TOTAL DA FASE** RS	
	Média anual (em N°)	Varição da média anual (em %)	Média anual (em N°)	Crescimento da média anual (em %)
1998	20	-	579	
1999	18	-10	597	3,1
2000	17	-5,6	678	13,6
2001	21	23,5	710	4,7
2002	25	19,0	820	15,4
2003	37	48,0	1002	22,2
2004	26	-29,7	1036	3,3
2005	23	-11,5	1087	4,9
2006	22	-4,5	1120	3,0
2007***	27	22,7	1133	1,2

*Até o ano de 2002 a unidade denominava-se IEF – Instituto Educacional Feminino.

**Até maio de 2002 a instituição denominava-se Febem – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

Fonte: Fase-RS.

***Média anual até o dia 13/09/2007.

Fonte: Fase-RS / AIG

O interessante de se analisar nessa tabela é que o número da média anual do total da população da FASE teve um período marcante durante todos esses anos, que foi no ano de 2002. Foi nesse período que se verificou o maior crescimento e, a partir dessa data, o número não diminuiu mais. A questão pertinente é que foi justamente no ano de 2002 que a FEBEM passou por uma reestruturação institucional incorporando as transformações estabelecidas no ECA. A partir dessa data a instituição passou a se chamar FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. Entretanto, dentre as várias transformações inauguradas pelo Estatuto, uma delas dizia respeito à maior dificuldade de internação dos adolescentes, que agora somente poderia ser feita mediante flagrante de ato infracional ou mediante ordem fundamentada de autoridade judicial. O que ocorreu na prática, no caso do RS, foi um aumento considerável no número de internações (35%) justamente a partir desse ano em que a instituição “incorporou” as transformações do Estatuto.

Reitera-se, com isso, a discussão anterior sobre a necessidade que a lei tem de estar legitimada socialmente, pois, do contrário, ela não produzirá os efeitos esperados. Diz-se que foi nesse ano que a instituição “incorporou” os pressupostos garantistas, porém essa afirmação

é problemática, já que a realidade mostrou aumento no número de internações. Essa afirmação, aliás, deverá ser pesada com cuidado, pois sequer hoje – 17 anos após o ECA – pode-se afirmar que seus pressupostos foram efetivamente “incorporados”.

5 ANÁLISE DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DAS ADOLESCENTES AUTORAS DE ATO INFRACIONAL NO RS

5.1 O processo de socialização primária: a construção do perfil das adolescentes

A partir do conceito de socialização primária, conforme desenvolvido por Berger e Luckmann (2006), buscou-se analisar a trajetória da adolescente desde os seus primeiros processos de socialização, a fim de elaborar o perfil dessa jovem. Ao utilizar a teoria do etiquetamento – labeling approach: que parte do pressuposto de que os mecanismos de controle social direcionam sua ação a determinados indivíduos em detrimento de outros - como a perspectiva teórica capaz de contribuir para compreensão do fenômeno em questão, justifica-se a importância da construção do perfil das adolescentes, de modo que se possa identificar quais são, nesse caso, as adolescentes selecionadas por esses mecanismos. A análise das trajetórias permitiu identificar qual foi o perfil das adolescentes que os mecanismos de controle selecionaram para internação, ou seja, qual foi o tipo de conduta considerada desviante e merecedora de controle social.

A socialização é apreendida como construção social da realidade, a partir das vivências, da incorporação de um “saber de base”, que é construído a partir da realidade onde estão inseridas. Nesse sentido, a análise da trajetória das adolescentes permitiu vislumbrar qual é essa realidade socialmente construída, de qual realidade partem essas jovens e em que momento se deu o ingresso delas no sistema de atendimento sócio-educativo.

A socialização primária dessas adolescentes foi analisada a partir de quatro dimensões: a individual, a familiar, a coletiva e a educacional/profissional. Dentro dessas dimensões foram construídos alguns indicadores, conforme o modelo de análise anteriormente apresentado, de modo a mapear o processo de socialização. Os dados serão apresentados considerando, inicialmente, aspectos mais gerais referentes ao perfil das adolescentes, para posteriormente especificar de acordo com cada dimensão analisada.

Em relação ao perfil dessas jovens constata-se que das 24 internas na instituição no momento da pesquisa²⁷, onze delas eram da capital Porto Alegre e o restante das cidades do interior do estado e até mesmo de outros estados²⁸, o que acabava distanciando as meninas de

²⁷ O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado no período de junho a setembro de 2007.

²⁸ Como o número de adolescentes é pequeno, os municípios de origem das adolescentes do interior não serão informados, pois isso facilitaria a identificação das mesmas.

suas famílias e dificultando as visitas, já que em alguns casos o deslocamento era muito grande. A faixa etária das adolescentes variava dos 12 aos 18 anos, sendo que a maior parte delas tinha entre 14 e 17 anos. Em relação à escolaridade das jovens, verificou-se que, a maior parte delas estava entre a 4ª e 6ª séries quando foi internada. Relacionando esse dado à faixa etária das adolescentes constata-se o mesmo problema verificado em relação à população da FASE como um todo – a distorção série-idade. A relação dessas jovens com a escola é bastante problemática, considerando o alto índice de evasão e de repetência, que acaba desestimulando a permanência no sistema escolar. Há uma sistemática de não-frequência à escola, que pode ser verificada pelo expressivo número de adolescentes que estavam fora da escola quando ingressaram na instituição, que chegou a 18, das 24 que participaram da pesquisa. Em relação ao tempo de permanência na instituição, pode-se verificar que dez adolescentes encontravam-se internadas por um período de até seis meses, cinco delas estavam a mais de seis meses, quatro estavam por mais de um ano e cinco estavam em internação provisória, aguardando a medida sócio-educativa. Todas as adolescentes internadas eram oriundas de famílias cuja situação sócio-econômica era bastante precária. Entre as atividades desempenhadas pelos pais, a maior parte delas era informal – sem benefícios sociais e sem renda fixa. No caso das mães, as atividades mais informadas foram as de faxineiras, empregadas domésticas, cozinheiras em casa de “família”, lavadeiras. No caso dos homens a renda era oriunda de aposentadoria, pensões por invalidez, outras ligadas a atividades como marcenaria e, na maior parte dos casos como biscates que eles conseguiam nas redondezas.

5.1.1 O contexto familiar

Em relação à dimensão familiar das adolescentes, cabe destacar um elemento bastante recorrente nos casos, a ausência da figura paterna em seus discursos. Em quase todos os casos as adolescentes não haviam convivido com o pai, normalmente por morte ou separação, e nos casos em que houve a convivência, ele foi mencionado como perpetrador de violência, tanto com a mãe como com os filhos. Os relatos expressaram vivências e fatos das adolescentes predominantemente em relação à mãe e aos irmãos. Essa configuração familiar corresponde ao que os estudos, já mencionados anteriormente, de Fonseca (2004) e Gregori (2000) têm mostrado em relação à organização da família nas classes populares.

Por isso é importante, neste caso, incorporar a noção anteriormente discutida de “sistema matrifocal de parentesco”, sugerida pela autora, que não se baseia na unidade residencial e onde o laço que adquire preponderância é aquele ente mãe e crianças, irmão e irmã, ao passo que o laço conjugal é considerado menos solidário e menos intenso afetivamente (FONSECA, 2004, p. 64). Portanto, verifica-se neste caso empírico que os laços consangüíneos adquirem preponderância, pois fornecem uma base de continuidade e de segurança. É massivamente a mãe que é referenciada como a “família” da jovem e, além dela, os irmãos também foram bastante citados como parte integrante do núcleo familiar. Apenas em três casos as adolescentes relataram que ainda viviam com o pai e que ele também era considerado parte da “família”.

Outro elemento importante que emerge nos discursos das adolescentes refere-se à nova união da mãe que sempre foi mencionado como um momento “chave” nas suas trajetórias, seja porque o padrasto rompe com o laço mãe/filha, seja porque ele passa a bater nos filhos ou porque representa o fim da violência – que era perpetrada pelo pai. Esses dados reiteram a idéia de “ruptura” provocada pela nova união da mãe, conforme Fonseca (2004, p. 69), já abordado anteriormente. Esse momento chave nas trajetórias das adolescentes se dá justamente porque ou a mãe precisa trocar de casa, levando os filhos juntos ou então os filhos vão para casa de outros parentes, caso o novo padrasto não queira assumir filhos do relacionamento anterior.

É importante também ressaltar outro aspecto que emerge nos discursos das adolescentes em relação à dimensão familiar e que já foi verificado em outros estudos, conforme consta no segundo capítulo, que refere-se à questão da “circulação” de crianças. As meninas relataram vivências, relações e contatos que tiveram desde a infância que mostram a dimensão apontada por Fonseca (1993) em relação à “responsabilidade coletiva” pela criação dos filhos e ainda a prática da circulação de crianças em famílias de classes populares. Muitas meninas contaram ter passado um período da infância com outros familiares e depois retornaram ao convívio com a mãe. Elas referiram que essa é uma prática comum até hoje – quando já adolescentes – em que passam um tempo junto com a avó ou tios e tias. Muitas delas, inclusive, foram encontradas nas casas desses familiares e não na casa materna quando do ingresso na instituição. Ainda cabe ressaltar que fica claro, como aponta Fonseca (1993) o não rompimento de vínculos com mãe, ou seja, o fato da menina ter passado um tempo na casa de outras pessoas – mesmo que o motivo tenha sido uma briga com a mãe – elas afirmaram que o laço não foi rompido e que o retorno ao lar é constante, inclusive que pretendem voltar para “sua” casa quando saírem da instituição.

Nesse sentido, é pertinente a crítica de Fonseca (1993) ao modo como é vista a organização familiar nos grupos populares, sempre entendida como sinônimo de “desestruturação familiar”. No entanto, é importante considerar que a instabilidade conjugal tem sido constante no histórico dos grupos populares no Brasil (FONSECA, 1993; SOIHET, 2006), que deve ser entendida dentro da sua própria lógica e não confrontada com outros modelos de uniões conjugais. Igualmente, é preciso considerar o sentido que norteia práticas como a circulação de crianças, que ocorrem com o objetivo de reforçar laços sociais e que fazem sentido no contexto onde foram produzidas.

5.1.2 Aspectos referentes à dimensão coletiva

No que concerne à dimensão coletiva das adolescentes, é importante ressaltar que existe uma distinção fundamental entre dois tipos principais de relações que se estabelecem nesse âmbito e que serão tratados no próximo item. Neste momento, optou-se por apresentar aspectos mais gerais referentes a essa dimensão para que ela possa ser mais aprofundada a seguir.

A partir de alguns elementos que expressam a dimensão coletiva da vida da adolescente, foi possível identificar elementos que reforçam a idéia de que há seletividade no sistema, o que ficou expresso por uma rede de relações de pessoas próximas a essas adolescentes como irmãos, primos, namorados, pais, que também se encontram em privação de liberdade, em presídios ou nas unidades masculinas da FASE ou mesmo que já tiveram passagem por esse sistema. Depreende-se disso que, o perfil sócio-econômico dessas adolescentes assemelha-se muito ao da população carcerária em geral, reforçado pela constatação de que todas as meninas entrevistadas provinham de famílias cuja situação sócio-econômica era bastante precária, o que reforça os pressupostos teóricos desse trabalho, no que diz respeito à seletividade do sistema. Muitas delas contavam apenas com recursos do Bolsa Família²⁹, e a maior parte das famílias está desempregada, por isso o sustento da casa se dá através de atividades informais (lavar roupa, fazer faxina, etc). Nesse sentido, o paradigma do

²⁹ Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00) e integra o Programa Fome Zero do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Governo Federal. (informações disponíveis no site: www.mds.gov.br).

controle social mais uma vez traz elementos para compreender essa realidade. Segundo essa perspectiva,

El mandato abstracto de la norma se desvia sustancialmente al pasar por el tamiz de ciertos filtros altamente selectivos y discriminatórios que actúan guiados por el criterio del estatus social del infractor. Precisamente por ello las clases sociales más deprimidas atraen las tasas más elevadas de criminalidad, y no porque profesen unos valores criminales “per se” – ni porque delinca más – sino por que el control social se orienta prioritariamente hacia ellas, contra ellas. El control social, por ello, no se limita a detectar la criminalidad y a identificar al infractor, sino que crea o configura la criminalidad: realiza una función constitutiva. (...) Los agentes del control social formal no son meras correas de transmisión de la voluntad general, sino filtros al servicio de una sociedad desigual que, a través de los mismos, perpetúa sus estructuras de dominación y potencia las injusticias que la caracterizan”. (GARCIA-PABLOS, 1988, p. 104), citado por (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 67).

Com isso, se reforça a idéia anterior em relação à criminalização primária e secundária, no sentido de que a primária funciona como um elemento que contribui para a “seleção” do indivíduo ao sistema e, a secundária como um reforço da marginalização existente, criando um círculo vicioso de marginalização, exclusão e punição. É importante frisar, conforme a citação anterior, como o controle social pode não apenas detectar a criminalidade, mas criá-la. Ele realiza uma função constitutiva, criando e definindo o que é o crime, o que é o criminoso e, principalmente, *quem é o criminoso*. A partir de um trecho retirado da audiência de uma adolescente, fica claro como existe uma “vulnerabilidade ao rótulo de delinqüente” que atinge predominantemente as classes populares e que pesa nas avaliações. Verifica-se, neste caso, que mesmo afirmando que as penas mais brandas podem ter estimulado a prática de novos atos infracionais, a alternativa proposta é partir para medidas mais pesadas, ou seja, de caráter mais punitivo:

A infratora é costumaz na prática de atos infracionais, não demonstrando intenção de parar, colocando em permanente risco a paz social da comunidade do município, bem como a sua própria integridade física, porquanto se expõe a perigos constantes (...) As certidões de antecedentes judiciais por si só demonstram a necessidade da medida requerida. (...) as advertências e medidas mais brandas, sem dúvida, mostraram-se absolutamente ineficazes dada a reiteração de atos infracionais. Ao que parece surtiram efeito contrário estimulando-a a cometer novos atos infracionais” (juiz(a) se referindo à adolescente - de 18 anos (tentativa de homicídio) - em audiência).

Na situação empírica, verificada a partir das trajetórias das adolescentes, percebe-se como se estabelece uma rede de relações sobre o qual se configura o círculo vicioso da

marginalização – punição. Os relatos das adolescentes mostram como o mundo “Febem”³⁰ já fazia parte de suas vivências, tanto objetivamente – quando visitavam seus parentes e amigos nos presídios e na FASE – quanto subjetivamente, pois cria-se um imaginário acerca do que seja a Febem, ela já faz parte do mundo simbólico dessas adolescentes, que fica claro quando elas relatam: *“porque o meu pai me disse: eu vou te mandar para a Febem, lá tu vai aprender”* – (adolescente de 16 anos) ou então, *“eu tinha muito medo de vir pra cá, porque os guris me diziam: o dia que tu for pra Febem tu vai ver, dizem que as gurias dão um pau nas novas e ainda ficam se agarrando”* – (adolescente de 17 anos). Isso mostra a efetividade - inclusive simbólica - do controle social sobre o imaginário dessas jovens e de como ele é eficiente, especialmente em relação às camadas populares, adentrando até mesmo a subjetividade dessas meninas. Assim, reitera-se a importância dos postulados teóricos do labeling para analisar o caso empírico desta pesquisa, considerando que não existe a conduta delitiva “em si”, mas ela depende dos processos sociais de definição e de seleção que “etiquetam” determinados indivíduos como delinqüentes.

5.1.3 Dimensão educacional/profissional

Em relação à escolaridade das adolescentes, pode-se constatar que todos os casos eram marcados por uma distorção série-idade, pois elas estavam cursando séries abaixo do que deveriam pela sua faixa etária. Das 24 adolescentes entrevistadas, 18 não estavam estudando quando ingressaram na FASE. Elas relataram uma sistemática de não-frequência à escola, que era explicitada por uma série de motivos, como o fato de não se sentirem atraídas pela escola, falta de estímulo, dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com colegas e professores, etc. A trajetória escolar também demonstrou um alto índice de repetência, que foi citada como uma razão para deixar a escola. Há estudos, como o de Simone Gonçalves de Assis (1999), sobre adolescentes infratores no Rio de Janeiro e em Recife, que também mostram as dificuldades enfrentadas por esses jovens para manterem-se no sistema escolar. Ela aponta um baixo nível de escolaridade dos adolescentes e o abandono escolar precoce, sem a conclusão dos níveis de ensino. Segundo a autora, ficam latentes o despreparo e a

³⁰ A Febem – Fundação Estadual de Bem –Estar do Menor foi substituída no RS em 2002 pela FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, entretanto, o termo Febem será mantido pois é dessa forma que as adolescentes se referem à instituição.

deficiência da escola em atender às necessidades desses jovens, o que também pode ser pensado para a realidade das adolescentes em questão, em que a escola se coloca muitas vezes distante de suas realidades. O estudo ainda faz uma comparação dos jovens infratores com seus irmãos não infratores, mostrando que entre aqueles que não praticaram ato infracional, há maior persistência na continuidade dos estudos, pois eles vêem nisso uma forma de ascender socialmente. Esta é uma questão central, que permeia a realidade dessas jovens, pois na maioria dos casos a escola não atua de modo a relacionar os saberes adquiridos à realidade objetiva dessas meninas.

Para Dubar (2005), os “saberes de base”, que são os elementos que constituem a socialização primária, dependem das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola. Mas esses saberes de base incorporados pelas crianças não dependerão apenas disso, mas sim da valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos socializadores e das relações que estabelecem com os socializados. Nesse sentido, a instituição escolar assume papel muito importante na socialização, pois “a escola assegura, com efeito, a legitimação de certos saberes sociais em detrimento de outros – favorecendo assim certos tipos de famílias - e tem assim papel decisivo na distribuição dos saberes” (DUBAR, 2005, p. 121).

Se existem saberes “mais valorizados” cabe refletir se aqueles adolescentes que não vislumbram na escola nenhuma possibilidade de ascensão ou de transformação social não estão sendo também socializados a partir de outros saberes, que além de distantes de sua realidade são “menos valorizados” socialmente e, por isso, apenas reproduzem as desigualdades existentes. Se a escola é importante no processo de socialização primária das crianças e jovens, cabe refletir a sua atuação não apenas no sentido de “produzir conhecimentos”, mas fazer disso algo que produza efeitos na realidade desses jovens e que não figure como uma “porta” cuja saída represente a entrada no mundo infracional. Pelos relatos de como eram as relações escolares das adolescentes, foi possível observar um certo sentimento de “indiferença” delas para com a escola, já que não viam nela nenhuma possibilidade de transformação da sua realidade. Mais do que isso, muitas vezes a escola acabava lhes mostrando o quão distante estavam os seus valores daqueles “aceitos socialmente como legítimos”, o que contribuía para ampliar o distanciamento delas do meio escolar.

Entretanto, é interessante notar como o discurso a respeito da escola muda depois que elas ingressam na instituição, em que a escola passa a representar o retorno a uma “vida normal” e a disposição delas para abandonarem a vida infracional e se transformarem em

“novas meninas”. A escola adquire uma representação central nessa retomada, pois as jovens avaliam que a posição que tinham relação à escola antes da internação era equivocada e agora ela passa a representar a possibilidade de “retomar uma vida normal” fora do mundo do crime. Ao manifestar a intenção de retorno à escola elas expressam o desejo de mudar de vida e essa disposição é, para elas, a prova de que realmente desejam mudar.

Em relação ao trabalho, um terço das meninas relatou que já trabalhou como babá, para ajudar nas despesas da casa. Essa foi a categoria mais citada como atividade remunerada desenvolvida pelas adolescentes. Apenas duas já tiveram uma inserção profissional mais formal – como caixa e como atendente de restaurante. Algumas também informaram que participaram – por algum tempo – de curso de iniciação a informática, que gostariam de retomar depois que saírem da instituição.

5.1.4 As distintas socializações: “a casa e a rua” – articulando as dimensões *familiar e coletiva*

Durante as entrevistas, uma das questões bastante enfatizadas nas perguntas foi sobre as situações de “vulnerabilidade” em que a jovem se encontrava quando do cometimento do delito, de modo que se pudesse centrar a análise no contexto em que ele foi produzido e não na adolescente em si. Isso articula-se à perspectiva teórica que norteia esse trabalho, que também desvia sua atenção do “desviante” e analisa como os mecanismos de controle social o selecionam. Nesse sentido, a partir da reconstituição das trajetórias das adolescentes foi possível identificar especialmente dois processos distintos de socialização, que influenciam decisivamente na forma como cada uma “é selecionada” e como ingressa no sistema sócio-educativo. É interessante observar como que essa distinção no processo de socialização aparece predominantemente em relação a duas dimensões consideradas: a familiar e a coletiva. Por isso, esses dois processos distintos de socialização são apresentados considerando especialmente essas duas dimensões – que é justamente onde aparecem as diferenças mais pertinentes.

Foram identificados dois tipos principais de socialização: a socialização cujas relações predominantes são do universo da rua e aquela restrita ao universo doméstico/familiar. Optou-se por apresentar inicialmente a socialização relativa ao universo da rua.

Essa categoria, como o próprio nome já diz, expressa uma socialização que foi fortemente marcada pelas relações que se estabeleceram na rua. Foram quinze adolescentes que relataram elementos bastante semelhantes em relação à sua trajetória, que possibilitou agrupá-las nessa categoria. Os aspectos levantados em relação à família mostram um forte sentimento de “ausência familiar” na vida dessas adolescentes. Isso se deu, em grande parte, porque a maioria delas não conviveu com o pai, por morte ou separação ou mesmo não tem conhecimento de quem ele seja. Essa ausência da figura paterna na família fez com que a mãe assumisse para si a responsabilidade de criar todos os filhos – que são em média 4 ou 5 por família. Em função dessa sobrecarga de responsabilidade, as próprias mães acabam relatando, conforme prontuários, a dificuldade que têm para criar e impor limites aos filhos. Muitas vezes, a tentativa de impor limites se dá através de formas violentas, como muitas adolescentes relataram apanhar da mãe. A sociabilidade que tiveram na família foi muito marcada por maus tratos, abusos e abandono. As mães expressam um sentimento de culpa pelo fato de terem muitos filhos e não conseguirem conduzir a sua educação e dar atenção suficiente a todos. Diante disso, surge um conflito, especialmente entre as adolescentes e a mãe, em função de que esta não consegue mais impor limites e aquelas não querem se submeter às imposições da mãe, ao mesmo tempo em que sentem necessidade de se aproximar mais da mãe e ter uma relação mais afetiva. Muitas adolescentes relataram sentir ciúmes da mãe com os outros filhos, especialmente os menores, que acabam ganhando mais atenção. É pertinente reiterar essa idéia do conflito permanente com a mãe – ela é a grande referência especialmente para as adolescentes desse grupo, mesmo considerando a relação conturbada que tiveram, pois são essas as meninas que mais relataram sentir a falta da mãe depois que estão privadas de liberdade, mesmo depois de um longo tempo sem vê-las e sem relacionar-se com elas. As adolescentes também mencionaram que boa parte do sofrimento que sentem deve-se ao fato de saberem que a mãe também sofre pelo fato de estarem internadas e essa é uma das motivações que as faz pensar em não mais cometer delitos, ou seja, “não magoar a mãe”. Essa dificuldade em impor limites às filhas faz com que muitas mães acabem sendo favoráveis à internação, pois vêem nela uma possibilidade de “correção” de suas filhas – algo que em casa elas não conseguiram.

As jovens referiram que a saída de casa era bastante precoce, normalmente aos 10 ou 12 anos, quando já começavam a consumir drogas e a cometer delitos. Algumas ainda relataram que começaram na vida infracional a partir dos 7 anos, roubando materiais escolares dos colegas na escola. As trajetórias mostram que o envolvimento com outros delitos – que não aquele que acarretou a internação – era recorrente na vida dessas jovens, o que também

reforçava o desejo que algumas mães tinham de que suas filhas fossem internadas, de modo a abandonarem a vida infracional que já era sistemática.

Diante desse conflito estabelecido na dimensão familiar, muitas meninas acabaram indo para a rua e priorizaram os laços que lá encontraram, por isso, a dimensão coletiva assume papel preponderante na socialização dessas jovens. É nesse sentido que a sua socialização se estabelece mais nesse âmbito e não tanto no familiar. Em vários casos, as adolescentes já não moravam mais com a mãe e sim na casa de outros parentes, como tios e avós – que não as controlavam tanto. Assim, para as adolescentes desse grupo, a dimensão coletiva – que corresponde também ao grupo de amigos acaba se tornando mais forte. Porém, eram nessas relações que, muitas vezes, elas acabavam se tornando mais vulneráveis, tanto em relação ao cometimento de um delito (criminalização primária), quanto ao ingresso no sistema penal (criminalização secundária). Era através do contato com essa rede de amigos que elas começavam a se aproximar das drogas – grande parte desse grupo de adolescentes informou ser usuária de substâncias psico-ativas. As próprias meninas relataram que esses amigos são considerados “más companhias” e que essas amizades lhes foram prejudiciais, pois a maior parte delas cometeu o delito em função desses grupos de amigos. Eram constantes as referências feitas estabelecendo uma diferença entre “os que estão bem” – em relação a parentes, amigos e conhecidos que não faziam parte do mundo infracional em oposição a elas e aos seus amigos que estavam no mundo infracional. Aqueles que “estavam bem” era sempre em relação a “um bom casamento”, “um bom emprego”, ou ainda pelo fato de estarem estudando – em oposição àqueles que foram pelo caminho do mau – o uso de drogas e a vida infracional.

A sociabilidade violenta que tiveram no âmbito familiar não ficou restrita a esse universo. Não significa que na rua elas encontraram o alento para seu abandono. Elas também estavam expostas a todo um universo de violência que existe na rua – especialmente para os jovens de classes populares como apresentado no capítulo 2 – como brigas, violência policial, estupros, etc. Muitas dessas jovens apresentam problemas de saúde, especialmente distúrbios psíquicos – que foram mencionados tanto nas entrevistas como verificados nos prontuários – expressados pelas tentativas de suicídio, automutilações, ferimentos.

Esses elementos constituem o que denominou-se “socialização em relação à rua” e ela expõe as adolescentes desse grupo a um processo de criminalização primária específico, que influencia decisivamente na forma como cada uma “é selecionada” pelo sistema penal. As adolescentes desse grupo são aquelas que cometeram predominantemente crimes contra o patrimônio, tipificados como roubo, roubo qualificado, furto, danificação de patrimônio

público, entre outros. É importante ressaltar que, ao contrário do que muitas teorias alegam, em relação ao papel secundário da menina ou da mulher no ato infracional, a grande maioria das jovens que cometeram esses delitos o fizeram junto com amigos, sendo que a cada um cabia uma função distinta. Pode-se verificar que, nessa divisão, a atuação delas no delito foi central e não secundária, ou seja, elas não cumpriam apenas a função de “iscas” para atrair as vítimas, mas participavam ativamente de todo o processo – até mesmo porque muitas delas possuíam armas para cometer delitos, o que lhes atribuía maior poder. Desta forma, na maior parte dos casos que envolviam estes tipos de delito, a participação da jovem não foi secundária, mas ativa durante todo o processo. São essas adolescentes que apresentam os maiores índices de reincidência e que, pelo mesmo tipo de delito retornam muitas vezes ao sistema – o que as distingue das adolescentes que passaram por um processo distinto de socialização – o qual expõe-se a seguir.

O segundo tipo de socialização verificado a partir das trajetórias das adolescentes expressa relações predominantemente no âmbito doméstico – nas relações familiares. Nessa categoria, a figura masculina surge como a principal referência no que concerne à ordenação das regras da casa, que compreende tanto o pai, como padrasto ou mesmo os companheiros das adolescentes. É ele que estabelece as regras rígidas sobre as quais as adolescentes e suas mães devem se guiar. Em relação à dimensão familiar – considerando esse tipo de socialização – o que se verifica é que há uma forte relação com a mãe, mas distinta daquela observada no caso anterior. Neste caso a mãe é o pólo mais “ameno” da relação e que não impõe tantas regras, pois esse papel é assumido pelo pai, padrasto ou companheiro da menina. As meninas vivem sob rígidas regras e são controladas a ponto de não poderem sair de casa sem a autorização de um desses homens. Também como no caso anterior, há relatos de violência no lar, mas esta é perpetrada pela figura masculina. Vários casos de alcoolismo foram mencionados pelas adolescentes – tanto do pai ou padrasto, quanto da mãe. Não há relatos de vivências na rua – aquelas que não moravam mais com a mãe estavam morando com o companheiro, que também estabelecia rígidas regras para a saída da adolescente. Nota-se como o conflito existente no primeiro caso é distinto do segundo, pois no primeiro as mães estabelecem regras mas suas filhas não cumprem, ao passo que nesse processo de socialização o conflito está justamente no excesso de regras que não dão espaço para a vivência coletiva dessas adolescentes. Nesse sentido, a prioridade é dada às relações familiares ou no âmbito doméstico, em detrimento das relações sociais que se estabelecem na vida da comunidade.

No que concerne à dimensão coletiva, neste caso, as relações que as formavam eram bastante frágeis já que as adolescentes só podiam estabelecer qualquer contato mediante a

autorização do homem com quem conviviam. Só existiam alguns amigos, no caso das adolescentes que viviam com o companheiro, mas que eram do universo de relações do marido e não delas. As relações que elas estabeleciam eram sempre em decorrência do parceiro.

Esse tipo de socialização também expõe as adolescentes a um processo específico de criminalização primária – que as faz ingressar no sistema penal por outra razão do que aquela relatada no primeiro tipo de socialização. Essas adolescentes cometeram crimes contra a pessoa como homicídio, tentativa de homicídio e latrocínio. O ato infracional figurou como algo pontual na trajetória dessas adolescentes, elas não relataram envolvimento em outros delitos e, das sete jovens que relataram esse tipo de socialização, todas eram de primeiro ingresso – nenhuma delas era reincidente. Desta forma, esse processo de socialização as expõe a uma forma distinta de ingresso no sistema penal – através de crimes contra a pessoa e não contra o patrimônio, como no caso anterior.

Para este caso específico de socialização, as adolescentes cometeram delitos que tinham alguma relação – direta ou indireta – com o parceiro, padrasto ou parente – mas sempre associado a uma figura masculina. Dos sete casos, três delas atuaram como “iscas” para atrair ou despistar a atenção das vítimas e não tiveram outra participação no delito. Outras três cometeram crimes passionais e uma foi em decorrência do padrasto. Nesse sentido, há uma relação distinta com o ato infracional comparando-se ao processo de socialização anterior, sendo que, neste caso, os delitos sofreram influência de uma figura masculina.

Apenas dois casos analisados não puderam ser “classificados” em nenhum desses tipos de socialização, pois os elementos apresentados distinguem-se daqueles mencionados pela maioria das adolescentes. Foram os dois casos de crime de tráfico de drogas, em que a socialização primária relatada pelas adolescentes não coincide com os dois tipos anteriores. Em ambos os casos as adolescentes já estavam no ensino médio e já tinham experiência de trabalho formal. As duas ainda moravam com a mãe e relatam boa convivência familiar com uma relação de bastante afetividade com a mãe. Também no âmbito coletivo elas expressaram boas relações, uma delas fazia curso de artes, de dança e de informática e a outra era praticante da Igreja Evangélica e a freqüentava sistematicamente. Ambas relataram que não foi a primeira vez que cometeram esse delito, mas não citaram a participação em outros tipos de delitos. Esses dois casos fogem daqueles dois casos de socialização mencionados anteriormente, por isso, eles foram apresentados separadamente.

Desta forma, dada a complexidade dessas relações, recorre-se tanto à sociologia quanto à criminologia como tentativa de explicação e de compreensão do fenômeno em questão.

Para os autores Berger e Luckmann (2006, p. 176), o processo de socialização está além de uma mera “adaptação” às normas sociais, mas é entendido como algo que depende de uma certa identificação com os significativos do mundo social que serão incorporados. Desta forma, os indivíduos escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, relacionadas ao modo de ser de cada um assim, não existe “o processo de socialização”, mas sim vários processos distintos de socialização, que diferem pois dependem da maneira como cada indivíduo relaciona-se e identifica-se aos significativos que incorpora.

Deste modo, é importante retomar o trecho de Berger e Luckmann (2006, p. 176) de modo a compreender como se dá esse processo.

A criança das classes inferiores não somente absorvem uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve essa percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária). A mesma perspectiva da classe inferior pode introduzir um estado de espírito de contentamento, resignação, amargo ressentimento ou fervente rebeldia. Como conseqüência uma criança da classe inferior não somente irá habitar um mundo grandemente diferente do que é próprio da criança de uma classe superior, mas pode chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança de classe inferior que mora na casa ao lado.

Nesse sentido, percebe-se como a socialização constitui-se de maneira distinta, mesmo entre vizinhos – que ocupam a mesma posição na estrutura social, pois esse não é o único aspecto que vai definir como se estabelece a socialização. Ela depende de como cada indivíduo vai apreender os significativos e nisso, muitos outros aspectos estão em jogo, que transcendem a questão da estrutura social. É assim que se entende como se constituem os diferentes tipos de socialização verificados nas trajetórias das adolescentes, pois cada uma estabelece distintas relações com o mundo à sua volta e selecionam seus significativos de acordo com essas relações – o que acarreta processos distintos de socialização, mesmo entre pessoas da mesma classe social.

Para tentar dar conta desse complexo universo, recorre-se também à criminologia, mais especificamente a uma corrente da moderna sociologia criminal que pode contribuir para a compreensão dessas relações.

Para pensar sobre essa distinção entre os processos de socialização primária e de como eles vão configurar tipos distintos de criminalidade, recorre-se à teoria da associação

diferencial, que surge nos Estados Unidos a partir da década de 60 e insere-se no quadro das chamadas Teorias do Processo Social, já desenvolvidas anteriormente. Trata-se de uma corrente da moderna sociologia criminal, que possui três orientações distintas, conforme Garcia-Pablos (1997) citado por Azevedo (2000), a da aprendizagem, do controle e do *labeling approach*. Estas teorias argumentam que o crime decorre das interações do indivíduo e dos diversos processos da sociedade. A teoria da associação diferencial faz parte da teoria da aprendizagem social, em que o comportamento delitivo é aprendido através do convívio com outros homens, assim como ele aprende o comportamento não-delitivo. De acordo com Saldanha (2006), a teoria da associação diferencial,

Defende a idéia de uma sociedade variada com a con-vivência de sistemas diferentes, ocasionando a formação de grupos com valores e regras próprias, não sendo primordial entender e compreender seus valores, mas como se formam. Postula que a origem do crime não está na desorganização social – Escola de Chicago - ou na ausência de normas – Anomia -, senão que na prevalência de normas e valores distintos, próprios de cada minoria estabelecida (...). (SALDANHA, 2006, p. 5)

Nesse sentido, em decorrência da existência de normas e valores distintos na sociedade, os indivíduos “aprendem” um comportamento delitivo ou não durante as próprias experiências da vida cotidiana. O principal expoente dessa teoria foi Sutherland, que voltou seus estudos para o crime de “colarinho branco”, defendendo que a criminalidade não é originada da marginalização, da desorganização social ou da existência de códigos de valores diferenciados, mas do aprendizado desses códigos (SALDANHA, 2006, p. 6). Ele explica que o aprendizado se dá por um processo complexo dentro de uma dada sociedade em que existem diferentes interesses e que os homens se associam conforme estes, decorrendo disso a idéia da “associação diferencial”. Azevedo (2000) também acrescenta que há uma relação direta dessa teoria com a teoria das subculturas delinquentes em que,

O crime resultaria da interiorização e da obediência a um código moral ou cultural que torna a delinquência imperativa. Assim como acontece com o comportamento conforme a lei, a delinquência seria adesão a um sistema de crenças e valores. Ao obedecer às normas subculturais, o delinquentes estaria apenas correspondendo às expectativas do seu meio cultural, que funciona como um grupo de referência para efeitos de status e sucesso. (COHEN, 1968, p. 178/179) citado por (AZEVEDO, 2000, p. 76).

Nesse sentido, cabe pensar como se estabelece uma espécie de “associação diferencial” em relação à socialização primária dessas adolescentes, em que os valores que fazem parte dos diferentes grupos com os quais elas convivem acabam funcionando como

uma referência para o seu ingresso diferenciado no mundo do crime. Aquelas que referem relacionar-se mais com o grupo de amigos (que quase nunca são da escola, mas da vizinhança) cometem delitos contra o patrimônio, enquanto aquelas que não indicam relações com grupo de amigos e sim relações mais no âmbito privado, configuram uma tipo distinto de criminalidade – o homicídio e tentativa de homicídio. A importância dessa teoria para pensar o caso empírico aqui referido, refere-se à idéia de tentar compreender a lógica que está por trás desses diferentes tipos de criminalidade e o que configura essa diferença. Nos casos em que há furtos ou roubos, o delito pode funcionar como um elemento de correspondência com o grupo de referência, enquanto que em outros grupos, ou mesmo entre aquelas que cometeram outros delitos a “associação diferencial” seguiu outra lógica. Da mesma forma, o estudo de Sutherland permitiu desmistificar a questão do crime como algo inerente às classes populares. Nas palavras da autora:

Seu principal legado foi o fato de ter explicado a criminalidade não só das classes marginalizadas, das minorias étnicas, políticas, culturais, mas das classes privilegiadas e abastadas, ou seja, de que o crime não tem sua origem na desorganização social, defendida pela Escola de Chicago, tampouco da ausência de normas da Anomia, mas de um aprendizado, de organizações diferenciais feitas pelo homem no decorrer de seu desenvolvimento. (SALDANHA, 2006, p. 7)

A teoria da “associação diferencial” contribui para compreender a complexidade que, nesse caso, está por trás desses diferentes tipos de criminalidade e decorre disso a idéia de que não existe o “crime em si”, senão enquanto uma construção. Desta forma, a teoria permite pensar como esses fenômenos não possuem uma “natureza ontológica”, mas também são construídos, através da “aprendizagem”, de uma associação que pode se dar em relação a valores e normas que existem na sociedade, seja nas classes populares, médias ou na elite. A pertinência dessa perspectiva repousa justamente no fato de que ela não analisa as causas individuais das criminalidade, ou seja, porque o indivíduo optou, dentre tantas possibilidades, pelo caminho do delito, mas sim como o delito é definido de modo que somente alguns sejam selecionados.

Nesse sentido, à idéia da socialização primária e secundária pode ser associada à noção de criminalização primária e secundária (ANDRADE, 1995, p. 12). O preso já sofreu a “criminalização primária” antes de entrar no sistema penal e, quando preso, passou a sofrer a “criminalização secundária”, que é desempenhada pelos mecanismos de controle social.

O que depreende-se de todas as considerações levantadas a partir da análise da socialização primária das adolescentes é como, em cada dimensão da suas vidas – individual,

familiar, coletiva, educacional/profissional – existem elementos que as expõem a uma situação de vulnerabilidade constante – tanto em relação ao cometimento de um delito como ao próprio ingresso no sistema penal. Alguns aspectos principais, como o excesso de responsabilidade que recai sobre a mãe que necessita sair para trabalhar a fim de sustentar os filhos e acaba dedicando pouco tempo a questões referentes à educação, saúde, etc; a vulnerabilidade a que estão expostas quando se tornam usuárias de drogas e, com isso, precisam sustentar o vício – que tem preço bastante alto; a falta de perspectivas na escola, pois mesmo que simbolicamente represente para elas o “retorno à vida normal”, na prática as dificuldades de inserção no mercado de trabalho são muito mais difíceis para as meninas, como mostraram estudos anteriores. Todas essas situações acabam incidindo na criminalização primária e secundária dessas jovens, que estão vulneráveis tanto ao cometimento de um delito quanto ao ingresso no sistema penal – no caso das adolescentes – no sistema sócio-educativo.

5.2 A noção de participação no ato infracional

A necessidade de problematizar essa questão surgiu do próprio trabalho de campo, pois a partir das entrevistas verificou-se que algumas adolescentes questionavam a acusação do delito que lhes era atribuído. Foram sete casos emblemáticos que expressaram a angústia das adolescentes por não concordarem com a culpa que lhes era atribuída. Nesse sentido, explicita-se que o objetivo dessa discussão de forma alguma é procurar “quem está com a razão”, mas sim articular as concepções que as adolescentes têm em relação a sua participação nos delitos e aquilo que a lei estabelece no que concerne a autoria dos crimes.

Com esse intuito, apresentou-se inicialmente a forma como a lei define a participação nos delitos, especialmente quando se trata de várias pessoas que cometeram o mesmo crime. Assim, entende-se que,

A cooperação na realização de fato típico pode ocorrer desde a elaboração intelectual até a consumação do delito. Respondem pelo ilícito o que ajudou a planejá-lo, o que forneceu os meios materiais para a execução, o que intervém na execução e mesmo os que colaboraram na consumação do ilícito. (BITENCOURT, 2007, p. 409).

A partir dessa concepção, fez-se necessário uma série de definições que explicitem as diversas modalidades de delinquência coletiva de modo a estabelecer como será a culpabilidade do envolvido no delito. De acordo com Bitencourt (2007) a Reforma do Código Penal de 1984 considerou que a terminologia mais adequada para definir a reunião de pessoas para o cometimento de um crime é o “concurso de pessoas”. Segundo as teorias sobre o concurso de pessoas, discute-se se a conduta delituosa constitui um ou vários crimes. Há três possibilidades: teorias pluralísticas, dualísticas e monísticas ou unitária. A teoria pluralística entende que à pluralidade de agentes corresponde a pluralidade de crimes, ou seja, existem tantos crimes quantos forem os participantes do fato delituoso. Para a teoria dualística há dois crimes, um para os autores, aqueles que realizam a atividade principal e outro para os partícipes, aqueles que desenvolvem atividade secundária. Já a teoria monística não faz qualquer distinção entre autor e partícipe, assim, todo aquele que concorre para o crime causa-o em sua totalidade e por ele responde integralmente. O crime é o resultado da conduta de cada um e de todos, indistintamente (BITENCOURT, 2007, p. 410/411). Segundo o autor foi essa concepção que foi adotada pelo Código Penal de 1940 e a Reforma Penal de 1984 permanece acolhendo essa teoria. Entretanto, a Reforma distinguiu com precisão a punibilidade de autoria e de participação e estabeleceu alguns princípios disciplinando determinados *graus de participação*. Assim, a Reforma

Adotou, como regra, a teoria monística, determinando que todos os participantes de uma infração penal incidem nas sanções de um único e mesmo crime e, como exceção, a concepção dualista, mitigada, distinguindo a atuação de autores e partícipes, permitindo uma adequada dosagem de pena de acordo com a efetiva participação e eficácia causal da conduta de cada partícipe, na medida da culpabilidade perfeitamente individualizada (BITENCOURT, 2007, p. 411).

Desta forma, acabou-se por aproximar a teoria monística da teoria dualística, ao determinar a punibilidade diferenciada da participação, o que faz com que alguns afirmem que no caso brasileiro têm-se uma “teoria unitária temperada”. Ainda segundo o autor, além da contribuição causal física, ou seja, o elemento material e objetivo do concurso, é indispensável o elemento subjetivo, a vontade e consciência de participar da obra comum.

Nesse sentido, como visto, no caso brasileiro a lei estabelece que tanto autor como partícipe devem ser responsabilizados pelo delito, apenas são considerados diferentes graus de acordo com a participação de cada um na ação, que pode compreender desde autoria, autoria mediada, co-autoria, participação em sentido estrito. Essa é a normatização no que concerne à participação de várias pessoas num mesmo crime, entretanto, em alguns casos, o sentido de

“participação” no delito é entendido de outra forma pelas adolescentes, como será apresentado a seguir.

Do total de 24 adolescentes que foram entrevistadas, em sete casos essa questão assumiu uma importância maior para as jovens – que informaram não saber por que estavam cumprindo medida sócio-educativa, já que na visão delas, elas não “participaram” do delito pelo qual foram acusadas. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar um pouco mais esse conflito.

No primeiro caso, assemelha-se a situação vivenciada por três adolescentes que cumpriam medida sócio-educativa pela acusação de latrocínio. Nos três casos, as adolescentes estavam presentes quando o crime aconteceu, porém, não foi nenhuma delas que e assassinou a vítima. A concepção que essas adolescentes têm é de que elas estavam realmente junto – mas não acham justo serem acusadas de algo que, segundo elas, não fizeram, ou seja, elas querem ser isentadas do assassinato das vítimas, pelo fato de que foram outros envolvidos que “executaram a tarefa de matar”. Elas estavam ali porque foram coagidas a ficar e isso, segundo elas, as isenta da participação no delito.

O segundo caso envolve uma adolescente acusada de atentado violento ao pudor, cometido com outras pessoas. Para essa adolescente o fato de estar junto no momento do crime também não lhe confere responsabilidade e mesmo que tenha participado de algum modo, a sua participação foi bem pequena em comparação com os demais.

O terceiro caso é de uma jovem que cumpre medida sócio-educativa pelo crime de homicídio. Ela não nega a sua autoria, pelo contrário, assume que o fez. Entretanto, segundo ela, a vítima foi a culpada, pois sabia que a provocação que estava fazendo atingiria a autora do delito, que só poderia agir daquela forma – matando a vítima. A culpa do delito foi daquela que provocou a autora pois, segundo esta, era natural que ela se defendesse da provocação, portanto, a adolescente entende a sua participação no crime como uma reação a um “crime” que outra já havia cometido antes que ela e que só lhe restava se defender.

No quarto caso, a adolescente foi acusada de roubo qualificado com o uso de violência. Esta adolescente questionava a medida sócio-educativa que cumpria pois, segundo ela, nada fez. Ela relatou que se tratava de um assalto e que, como a vítima não quis entregar o que foi solicitado ela foi agredida. Entretanto, a jovem argumentou que o assalto não foi consumado, já que não ficaram com nada da vítima e por isso, na concepção dela não houve delito nenhum. Esta afirma que, de fato, não sabe qual o motivo que a faz cumprir medida sócio-educativa de internação.

No quinto caso, a adolescente foi acusada de roubo, um automóvel. Segundo seu relato, “ela e os amigos apenas pegaram o carro para dar umas voltas na cidade, a idéia não era roubar” (adolescente 16 anos). Para ela, tudo soou como uma grande brincadeira e que ela jamais imaginou que “seria presa” em função desse ato. A dificuldade de entendê-lo como crime deve-se ao fato de que nada foi premeditado, que agiram por impulso e nessa ação não havia nada de errado. Ela também entendia não ter participado efetivamente no delito, pois apenas estava junto, como mostram as suas palavras: “eu não fiz nada no delito, foram os outros que fizeram tudo, eu só tava junto”.

Esses relatos expressam um pouco o sentimento que, especialmente as adolescentes descritas nesses casos, manifestaram em relação à sua participação e ao crime que cometeram. É interessante relacionar o sentido de participação no delito a partir da concepção das adolescentes com aquele que consta na lei. A lei estabelece que todos os participantes de um delito responderão pelo mesmo crime – ainda que considerando diferentes graus de participação – ou seja, mesmo que as adolescentes só tivessem uma pequena participação no crime de latrocínio, elas serão responsabilizadas pelo crime de latrocínio enquanto tal – assim como aqueles que tiveram uma participação maior. São discursos distintos que expressam lógicas igualmente diferentes – o sistema precisa definir e punir todos aqueles envolvidos num ato criminoso, mesmo aqueles que tiveram uma pequena participação.

Por sua vez, a instituição entende que a adolescente só estará “crescendo” no seu aprendizado se assumir e tiver consciência do que fez. Isto entra novamente em conflito com as concepções que as adolescentes têm sobre a sua participação no delito, de modo que em muitos prontuários encontram-se expressões do tipo, “fica evidente a falta de percepção acerca das conseqüências de suas atitudes. Adolescente imatura e influenciável” (avaliação de adolescente de 12 anos). Assim, enquanto a adolescente não adotar essa visão da instituição acerca do que fez, ela continuará sendo avaliada como “não possui consciência sobre seus atos”. Esse tipo de julgamento não procura compreender a lógica que motivou a ação da jovem e não considera o sentido ela atribui aos seus atos.

É ainda importante considerar que, o fato da adolescente “assumir” o delito que cometeu contribui na sua avaliação para saída da instituição. Deste modo, aquelas que não “assumem” ou entendem que sua participação foi diferente daquela dos demais envolvidos, continuarão sendo avaliadas como “não possui consciência do delito” o que prejudica suas avaliações e adia a saída da instituição.

5.3 O processo de socialização secundária: o controle a partir do universo institucional

5.3.1 Histórico da instituição

A socialização secundária das adolescentes deste estudo compreende o ingresso numa instituição destinada a aplicação de medida sócio-educativa de internação para adolescentes autoras de ato infracional. Essa instituição que hoje se denomina CASEF – Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino surge na década de 60. Entretanto, há registros que aqui no RS o atendimento a crianças e adolescentes – tanto os abandonados quanto os autores de ato infracional - já era desenvolvido bem antes dessa data.

A preocupação em amparar os “menores” órfãos ou abandonados em Porto Alegre, data desde o século XVIII. Nessa época, quem arcava com a responsabilidade e o ônus do atendimento aos “enjeitados” expostos era a Câmara de Vereadores, por entender que era responsável pelos abandonados, desvalidos.

Segundo MACEDO, em 1773, no dia 06 de setembro, já na primeira sessão da Câmara de Vereadores instalada em Porto Alegre, era tema dominante o cuidado com os expostos. Entendia-se por este termo, toda criança abandonada que, necessitada de amparo e carente de recursos, era colocada sob a responsabilidade do governo civil. (COSTA, et al., 2002, p. 13).

Com o passar dos anos (início do século XIX) houve um agravamento na situação de abandono e desamparo das crianças e a Câmara já não tinha mais condições de sustentar esse trabalho sozinha. O problema foi amenizado com a criação do Hospital de Caridade (1803), que incorporando mais tarde o status de “misericórdia” (1814) ampliou sua esfera de ação social.

Com o surgimento da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, a Câmara passou a utilizar seus serviços para prestar assistência aos “menores” da época. Assim sendo, a partir de 1837, por ordem de uma Lei Provincial (n.º 9, de 22 de novembro), a Santa Casa ficou responsável pelo cuidado das crianças expostas. Como existia em seus estatutos a previsão do atendimento aos abandonados, a Instituição criou a Casa da Roda, para dar atenção às crianças órfãs, enjeitadas ou expostas e, para isso, recebia subvenções do governo da Província (COSTA, et al., 2002, p. 13/14).

Em relação ao atendimento prestado especificamente às meninas, os registros mostram que,

Em 1845, em visita a Porto Alegre, D. Pedro II sensibilizado com o problema dos menores abandonados e com o esforço que se fazia para ampará-los, manifestou a vontade de ver fundado na cidade um “colégio para educação de meninas órfãs, o qual será denominado de Santa Teresa (Decreto n.º 439 de 02/12/1845) (COSTA, et al., 2002, p. 14).

O nome do colégio era uma homenagem à sua esposa, Dona Teresa Cristina. Entretanto, ainda no início da construção, D. Pedro paralisou a obra que só foi retomada em 1864 quando o baiano Joaquim Cacique de Barros – o Padre Cacique, engajou-se no problema do menor abandonado e resolveu solicitar ao imperador a continuidade do trabalho. O Asilo Santa Teresa era destinado às órfãs desvalidas e meninas indigentes – e é considerado a primeira instituição dedicada ao atendimento de meninas na capital.

No final do século XIX e no início do século XX o problema dos “menores” encontrava-se ainda sem solução e a cidade de Porto Alegre encontrava-se cheia de crianças que roubavam no centro da cidade, esmolavam, perambulavam pelas ruas. Em razão disso, na década de 20, a questão da infância pobre se tornou objeto da ação jurídica, que se voltou contra os meninos não absorvidos pelo ramo industrial.

De acordo com um relatório acessado nos arquivos históricos da FASE, denominado “Centro de Recepção e Triagem”, produzido pela Secretaria de Estado dos Negócios do Trabalho e Habitação, do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, no ano de 1965, a Lei N.º 346 de 1925 foi a primeira medida efetiva do poder público estadual nessa área do atendimento a crianças e adolescentes. Cabia ao 2º Juizado Distrital da capital a jurisdição de menores. Entretanto, o juiz não tinha atribuições nem para destituição do pátrio poder e nem alçada para julgar crimes de menores de 18 anos. Segundo o relatório, com a instituição do Código de Menores a situação modificou-se, mas foi somente com o Código Penal de 1940 que se declarou os menores de 18 anos “inteira e irrestritamente fora do direito penal (Art. 23), sujeito apenas à pedagogia corretiva de legislação especial”.

Hoje [1965], o estatuto legal dispendo sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais é o Decreto Lei 6.026, de 243 de novembro de 1943. Em 1933, foi publicado o Decreto Lei N.º 5357, de 1º de Julho, criando o Juizado de Menores, o Abrigo de Menores, uma Escola de Reforma, o Conselho de Assistência e Proteção a Menores. (RS: Centro de Recepção e Triagem, 1965).

É interessante correlacionar a criação do Juizado de Menores no RS em 1933 com a criação, no Brasil, do Primeiro Tribunal de Menores, em 1923, mostrando que essas ações estavam relacionadas. Segundo o relatório, em 1945 foi criado o SESME – Serviço Social de Menores, uma sucursal do SAM (já detalhado no capítulo anterior), com a finalidade de “prestar aos menores abandonados, transviados e pobres assistência social sob todos os aspectos”. Em 1959 ele foi extinguido e criou-se a DAS – Divisão de Assistência Social. Entretanto, em 1961 o SESME volta a atuar o que gerou conflito entre as atribuições desse órgão e da DAS. Isso só prova a falta de articulação que havia na época no que diz respeito ao atendimento das crianças e adolescentes, tanto é que, em 1963 não havia ainda um organismo capaz de enfrentar os problemas decorrentes do “serviço social”. Em princípio de 1963 tratou-se de criar um novo órgão que, fundindo o SESME e a DAS se adequasse às demandas da época e resolvesse os problemas na área social, assim, em 1964, foi criado o DEPAS – Departamento de Assistência Social. Foi também em 1964 que, no Rio de Janeiro, foi criada a FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, que traria novos rumos para o DEPAS.

Em 1968, devido às novas diretrizes do DEPAS, o departamento foi desmembrado em duas áreas – uma para atendimento direto outra para ações junto à comunidade. Em relação ao atendimento direto com o adolescente, iniciaram-se estudos para implantação de um organismo que tratasse de forma mais abrangente a situação do “menor marginalizado”, dentro das diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, da FUNABEM (COSTA, et al., 2002, p. 39). Foram esses estudos que culminaram com a criação da FEBEM, em 1969, vinculada à Secretaria do Trabalho, Ação Social e Comunitária que constituía-se no órgão executor, no estado do RS, da política estabelecida pela FUNABEM, interligado com o Juizado de Menores.

Segundo o relatório de 1965, “sua clientela é formada por crianças e adolescentes das classes populares entre 0 a 18 anos, consideradas pelo Código de Menores como em “situação irregular” (abandonados, carentes e infratores)”. Nesse sentido, observa-se como a ação estatal nessa área era pensada para atuar apenas junto às classes populares, eram apenas eles que poderiam se encontrar em “situação irregular”.

Diante desse cenário, faz-se necessário contextualizar o surgimento da unidade de atendimento sócio-educativo feminino que é hoje o CASEF. Os primeiros registros da instituição são de 1961 e sua inauguração ocorreu em abril de 1962, com o nome de Lar Santa Marta. No início das atividades, o objetivo da instituição era de “receber menores com distúrbios de conduta para que fossem triadas. Também menores abandonadas e algumas

com sintomatologia psicótica” conforme arquivos da Fase³¹ e, até a década de 70, o atendimento realizado era de caráter individual, não havia contenção. Em 1974 houve uma transformação na população da casa, que passou a atender uma clientela mais “homogênea” como “menores perturbadores de conduta” e em 1975 criou-se o Centro de Recepção e Triagem Feminino onde iniciaram-se as atividades extra-institucionais remuneradas. Em 1976 algumas atividades que eram terceirizadas passaram a ser feitas pelas adolescentes, como alimentação, lavagem e passagem de roupas e nesse mesmo ano foi criado o NCAP – Núcleo de Ensino e Profissionalização, que era responsável pelo encaminhamento das adolescentes a cursos e empregos. Segundo os dados encontrados nos arquivos da Fase, o Lar Santa Marta adquiriu uma imagem negativa de suas atividades junto à comunidade, por isso, em 1979 o Lar deu origem ao Instituto Educacional Feminino, com o intuito de melhorar a imagem que a casa trazia. De acordo com o relatório produzido por uma psicóloga da instituição, em 1984, a caracterização da clientela era de jovens dos onze aos dezoito anos, com maior incidência dos quatorze aos dezesseis, na sua maioria oriundas do interior do estado e das demais de áreas periféricas da cidade. Os motivos mais frequentes pelos quais ingressavam eram prostituição, furto, uso de tóxicos e fugas do lar e,

Em sua maioria provém de famílias desorganizadas, lares desfeitos por falecimento ou abandono de um dos cônjuges, uniões ilegais, situação de orfandade, núcleo familiar intacto mas não atuando de forma adequada por diversos motivos: situação precária (econômica), pais desajustados, falta de recursos educacionais, etc. (...) suas aptidões variam da sensibilidade artística, serviços de escritório, às atividades domésticas e serviços de jardinagem” (Dinâmica Institucional, 1984).

Esse trecho exemplifica como essa noção do “juízo moral” das famílias já estava enraizada desde os primórdios dessa unidade. Nesse relatório ainda consta que, “a partir dos dados que se obtém sobre a vida pregressa da menor, após contato com familiares, se verifica se há viabilidade de reaproximação com esses familiares ou responsáveis”. Ou seja, os técnicos da instituição julgavam quem eram os familiares “adequados” para conviver com a adolescente. É nesse sentido, como afirma Passetti (2000, p. 373) que a internação nesses estabelecimentos acaba gerando uma situação de discriminação que se destina inclusive aos familiares e amigos do encarcerado que passam a fazer parte dos suspeitos e perigosos. Volpi (2001) argumenta que atribuir a culpa ao processo de socialização acaba

³¹ Essas informações foram coletadas nos arquivos da FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, e o relatório onde consta esse histórico denomina-se: Dinâmica Institucional – Instituto Educacional Feminino – FEBEM – 1984.

justificando a necessidade de se estabelecer “outro” processo de socialização mas que esteja ajustado às expectativas e padrões desejados pela ordem social vigente. Assim, esse processo expressa a imposição de uma cultura – tida como dominante - em oposição a outra que é considerada inferior e que precisa ser “doutrinada”, precisa incorporar os valores de uma classe “superior”.

É curioso notar que, desde a criação da instituição, alguns aspectos não tenham se alterado, como por exemplo, a situação de vulnerabilidade social - de vulnerabilidade ao rótulo de “delinqüente” que configura o processo da seleção das condutas, continua se reproduzindo. Da mesma forma, no início da década de 80 surgiram muitos projetos para o IEF, como o projeto lavanderia, instituto de beleza, implantação de micro-unidades de produção (artesanato) e são esses projetos que vigoram atualmente na instituição, cujo objetivo (desde a sua concepção) era *“fortalecimento de suas aptidões e tendências positivas, propiciando condições de atenuar os desvios de conduta e conseqüente ajustamento pessoal”* (Dinâmica Institucional, 1984). A questão do controle social novamente precisa ser problematizada, na medida em que o objetivo (ainda presente através desses projetos) da instituição é o de “corrigir condutas” mais do que combater ou reduzir a criminalidade e possibilitar a efetiva inclusão social dessas jovens. Cabe também questionar como esses projetos, que reduzem essas adolescentes às atividades domésticas, não tenham sido problematizados e mesmo alterados a partir da promulgação do ECA. Ele enfatiza aspectos mais gerais do atendimento, mas não detalha de forma mais específica o tipo desse atendimento. No inciso XI do Art. 124, o Estatuto estabelece como um direito do adolescente privado de liberdade a escolarização e a profissionalização, porém, não especifica de forma clara o que compreende a profissionalização, que acaba ficando a cargo de cada unidade estabelecer. Assim, abre-se espaço para reprodução de práticas que eram desenvolvidas num período bem anterior ao ECA e que, nem sempre, correspondem à realidade na qual os jovens estão inseridos.

5.3.2 O universo institucional: o controle para além da seleção de condutas

A socialização secundária, conforme já definida, compreende, nesse estudo, a realidade institucional na qual estão inseridas as adolescentes autoras de ato infracional. Esta instituição está localizada na Vila Cruzeiro – Porto Alegre/RS, próxima a outras unidades de

atendimento sócio-educativo da FASE. Na parte da frente da unidade feminina, há uma sala de recepção e logo ao lado a sala da diretoria. Na outra direção do prédio estão localizadas todas as salas dos técnicos – advogado, o chefe de equipe, a psicóloga, o técnico em educação, a técnica em recreação e os profissionais da área da saúde: ginecologista, dentista e psiquiatra. Logo que passa a sala de recepção e antes de entrar na ala que dá acesso à sala dos técnicos existe outro corredor, mais amplo, que dá acesso aos dois grupos das adolescentes. Nesse corredor há o berçário, onde ficam as adolescentes que trazem os filhos para a instituição. No outro lado do corredor ficam outras duas salas, o salão de beleza (recentemente inaugurado e que não existia no momento da pesquisa) e a sala onde as meninas recebem medicação quando passam por APM – agitação psico-motora – que todos referem como “manejo”. No final desse corredor o prédio divide-se em duas partes, que compreendem a sala de convivência e os dormitórios das adolescentes. Elas são divididas em dois grupos – o G1 e o G2 – mas não há nenhum critério de divisão, apenas se elas forem conhecidas ou da mesma família vão para grupos distintos, de modo que não tenham nenhum contato com aquele universo anterior. A sala é o espaço em que as adolescentes mais convivem e possui sofás numerados de acordo com o número dos quartos, uma televisão, alguns livros na estante, aparelho de som, uma grande mesa onde elas fazem as refeições e alguns trabalhos de artesanato, a pia e alguns balcões. Esse espaço é bastante iluminado, tem janelas amplas que dão para o pátio de trás da instituição. A decoração da sala é composta por alguns murais com informações importantes, fotografias de algumas meninas e mensagens. Após essa sala há um corredor onde se localizam os dormitórios das adolescentes. Trata-se de um quarto com dimensões bastante pequenas, com uma cama cuja estrutura é de tijolos e um balcão para guardar as roupas. Sobre o balcão é bastante recorrente verem-se fotos das meninas, das suas famílias, alguns cremes e pertences pessoais. Toda essa estrutura existe tanto para o G1 quanto para o G2 – um do lado esquerdo e outro do direito.

Na parte inferior do prédio encontra-se a lavanderia e uma grande sala que é usada para confraternizações e para dinâmicas com as adolescentes. Na parte de fora do prédio encontra-se a quadra de vôlei e todas as salas das oficinas – corte e costura, artesanato, lingerie e ainda, a escola Tom Jobim.

Em relação à equipe de atendimento, ela está diferenciada segundo o tipo de atendimento prestado – existem os técnicos, que fazem atendimentos em várias áreas como psicologia, educação, recreação, assistência social³² e áreas médicas (ginecologia e

³² Durante a realização da pesquisa, a instituição não contava com atendimento de assistente social, pois a casa estava passando por uma reestruturação de funcionários e ainda não havia contratado este profissional. Mais

psiquiatria) e odontologia. Também existem os chefes de equipe que são os responsáveis por cada plantão. Os monitores são aqueles que convivem mais diretamente com as adolescentes, durante todo o período de cada plantão. Também incluem-se os professores dos cursos e da escola e ainda, a diretoria.

Os dados referentes às vivências das adolescentes serão apresentados considerando as dimensões individual, familiar, coletiva e escolar/profissional, conforme foi feito no item anterior desse capítulo, em relação à socialização primária. Da mesma forma, para analisar o processo de socialização secundária vivenciado pelas adolescentes no CASEF utilizou-se o conceito de instituição total de Goffman (1992) e seus estudos sobre o mundo do interno.

De acordo com esse autor, “é característico dos internados que cheguem à instituição com uma “cultura aparente” derivada de um mundo de família – uma forma de vida e um conjunto de atividades aceitas sem discussão até o momento de admissão na instituição” (GOFFMAN, 1992, p. 23). De fato, a partir do ingresso na instituição, o mundo anteriormente vivenciado deve ser esquecido pelas adolescentes e elas devem passar a aderir a um “programa formalizado” (DUBAR, 2005, p. 122) próprio da instituição.

Como parte dessa “cultura aparente”, as adolescentes chegam à instituição bastante temerosas pelo que poderão encontrar. Como referenciado anteriormente, a “Febem” já fazia parte do imaginário dessas adolescentes, cheguem elas a ingressar ou não, nesse sentido, quase todas as meninas relatam que imaginavam a “Febem” como um “cadeião”, um lugar sujo, caótico, predominantemente marcado pela violência física e homossexualismo e sem nenhum tipo de controle. Dessa forma, a impressão inicial das adolescentes quando chegam à instituição normalmente é positiva, pois elas esperavam encontrar algo muito pior, dado que muitas já conhecem a realidade dos presídios e mesmo das unidades masculinas, que tem uma organização distinta. Elas normalmente se referiam ao CASEF como uma “casa”, mencionando as cortinas, os sofás, os dormitórios individuais, como aspectos que amenizavam a imagem de uma “prisão”.

Mais especificamente em relação à dimensão individual, existe, inicialmente, uma série de procedimentos que vão marcar a “separação” do indivíduo do mundo externo e vão “marcá-lo” como integrante do mundo institucional, é o que Goffman (1992) chama de “processos de admissão” e que começa e estabelece as perdas e as “mortificações do eu”, conforme abordado no capítulo teórico. Nessa instituição foi verificada uma série de “processos de admissão”, desde a chegada da interna: entregar pertences pessoais, despir-se,

recentemente – em dezembro de 2007 – em visita à instituição, verificou-se que a assistente social fora contratada e já estava atuando.

passar pela revista íntima, tomar banho, receber as roupas da instituição, cortar unhas, receber números de referência³³, encaminhar-se ao local de internação, receber instruções sobre as regras, colocar a touca para os piolhos, contar suas histórias de vida. Esses procedimentos funcionam de forma a “enquadrar” a adolescente nesse novo “programa”, distanciando-a daquele universo construído na socialização primária, fazendo com que ela possa “aderir” à medida sócio-educativa. A adolescente pode trazer consigo roupas de casa e alguns pertences pessoais que serão avaliados, devidamente etiquetados – de acordo com o número do quarto da jovem e depois serão entregues a elas. Todos esses processos vão produzindo o que Goffman (1992) chama de “mortificações do eu” que já começa a partir do ingresso do interno numa instituição, em que há o distanciamento dele do mundo exterior. Esses processos também atuam no sentido de distanciar o interno daquele processo que vivia anteriormente, separando-o dos seus costumes e valores.

Existe ainda o que Goffman (1992) chama “sistema de privilégios” que ocorre quando o internado começa a receber as instruções da casa. O primeiro elemento desse sistema são as “regras da casa” que consiste num “conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado” (GOFFMAN, 1992, p. 50). No CASEF, após os “processos de admissão”, são entregues às meninas as “Normas Gerais” para que seja feita a leitura das regras da casa, uma espécie de manual onde são definidos os modos de agir e as punições. De forma alguma essas normas poderiam ser apreendidas apenas com a leitura do “manual”, elas afirmaram que a “aprendizagem” se dá na convivência, no cotidiano da instituição, já que há uma infinidade de normatizações em que a adolescente fica totalmente “desautorizada” a qualquer coisa, ou seja, para qualquer movimento feito dentro da instituição ela necessita da autorização das monitoras. Essas normas, que compreendem desde a maneira de falar, de se portar, de ir ao banheiro, de lavar a louça, de limpar o quarto, etc, possuem um duplo sentido para as adolescentes, pois ao mesmo tempo em que elas relatam a grande dificuldade que têm de cumprir todas as normas, elas também funcionam, para as adolescentes, como uma espécie de garantia de que ninguém violará a sua integridade física, na medida em que o controle exercido na instituição não possibilita que haja violência, exatamente o medo que elas traziam antes de entrar na instituição.

³³ Esse é o número que passará a identificá-las a partir do ingresso na instituição. É o número do quarto da adolescente que é utilizado em todos os seus pertences, como roupas, poltronas, materiais de higiene – inclusive o absorvente íntimo – entre outros materiais, especialmente aqueles que se referem ao uso pessoal.

Alguns pertences pessoais são autorizados a ficar com as adolescentes, como algumas fotos, roupas, sapatos. Entretanto, a maior parte das roupas utilizadas pelas adolescentes são roupas da instituição. Durante as atividades diárias, nas rotinas da instituição elas preferem usar as roupas disponibilizadas pela casa, entretanto, quando saem para audiências, visitas à família ou ainda, quando há alguma confraternização na casa então todas preferem usar as suas próprias roupas. Essas roupas têm que passar pela vistoria da equipe técnica para serem etiquetadas e não podem ser muito curtas ou muito apertadas.

Esses pertences pessoais que fazem parte do mundo anterior à internação ficam todos no quarto da adolescente. É nesse espaço que cabe um pouco da subjetividade da jovem, onde ela organiza as coisas da sua maneira, caracterizando-o como um espaço mais pessoal. E isso tem uma importância considerável na sua vida institucional. O quarto é como se fosse “a própria casa”, o “cartão de visitas” das adolescentes, pois sempre que chegava na instituição para fazer as entrevistas eu era chamada por alguma menina para “ver o quarto”. Elas mostravam alguma foto nova, contavam alguma história que a foto lhe remetia e assim já era possível ir conhecendo um pouco da trajetória de cada uma. O “mostrar o quarto” é uma prática que elas fazem com todas as visitas que chegam no CASEF. Elas chegam a disputar quem vai mostrar primeiro o quarto e fazem esforço para que a pessoa que visita fique mais tempo.

Uma questão interessante é em relação à forma como o tempo é “contado” na casa. Sempre que se estabelece um diálogo com as adolescentes, a primeira referência que elas fazem é sempre em relação à audiência, é através dela que se conta o tempo dentro da instituição. Se a audiência já aconteceu a adolescente conta como foi, o que gostou, o que não gostou e por quanto tempo ainda terá que ficar. Se a audiência está por vir, o assunto é sobre a possibilidade de sair da casa, quantos dias faltam para a audiência – tudo cercado por uma grande ansiedade. A audiência é também um bom termômetro para analisar o comportamento da jovem. Se a audiência acabou de passar e a adolescente não recebeu a medida que esperava é bastante recorrente que a jovem enfrente algumas “crises”, pois acaba se descontrolando com maior facilidade e, por isso, recebe mais punições. Ela já não tem tanto cuidado em manter um bom comportamento, afinal a audiência já passou. Se a audiência está próxima, a adolescente toma todo o cuidado para não se envolver em conflitos, para não discutir com outras adolescentes ou questionar a monitoria.

Outro aspecto que foi levantado pelas adolescentes e que tem relação com a dimensão individual refere-se à imagem que elas passam a representar para outras pessoas depois que ingressam na instituição. Trata-se de uma imagem “negativa” que elas constata

partir do momento que entram em contato com pessoas de fora da instituição, ou mesmo o que as pessoas da própria comunidade passam a pensar da adolescente que ingressou na FASE. Segundo seus relatos, é difícil de lidar com essa imagem que os outros fazem delas depois que ingressam no sistema – a imagem de que ela possui algo de errado, ou seja, um estigma. Segundo Goffman (1982, p. 12) as exigências que fazemos dos indivíduos (aquilo que esperávamos que ele fosse) ou o caráter que lhe imputamos pode ser denominado de identidade social virtual e, os atributos que ele, na realidade prova possuir, serão chamados de sua identidade social real. Desta forma, Goffman procura definir no que consiste o estigma, que pode ser pensado na realidade enfrentada pelas adolescentes. Nas palavras do autor:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1982, p. 12).

É desta maneira que se define a situação vivenciada por muitas delas quando encontram pessoas conhecidas – ou mesmo desconhecidas, como se elas fossem portadoras de um defeito, de uma fraqueza. Conforme um dos relatos,

Eu ficava só em casa, não saía pra rua, não botava meus pé no muro pra olhar o movimento... até os meus parentes tem preconceito, perguntavam como que foi, se eu matei mesmo seu eu roubei.... ficam falando...em tudo que é lugar querem me pegar, sabe ameaça assim...

Até os guris tem preconceito na rua, eles também ficam revoltados porque saem na rua todo mundo fica olhando, assim até quando é ICPAE numa consulta ou numa audiência, todo mundo fica olhando assim com uma cara de deboche... tem algumas pessoas que até que não é preconceito que pensam assim, bah que triste isso né, a família vê um filho sendo preso... eu acho isso um preconceito... (adolescente – 16 anos - homicídio).

O estigma vai além, pois mesmo depois que a medida foi cumprida, a marca de quem passou pelo sistema permanece.

Quando a gente sai daqui apagou o delito pra nós, pra eles não apagou... ta a mesma coisa.. por causa que eles pensam que quando a gente sai vamo querer ir pro beco e fumar e fazer a mesma coisa porque todo mundo faz isso... e é ruim né, as pessoas tudo olhando... já fui no fórum algemada, e todo mundo olhando, até minha mãe meu pai... bah comecei chorar daí, meu pai e minha mãe nunca me viram algemada...

Ah, eu pra mim eu acho que eu quero a liberdade, mas tem vez que fico pensando... ah, eu quero ficar aqui dentro.... (adolescente – 14 anos - roubo).

Esse sentimento ao qual estão expostas quando saem na rua, as faz questionar se, de fato, a punição maior está na “prisão” ou na sociedade, que continua desconfiando e vendo essas pessoas como perigosos em potencial. Chama a atenção nesse depoimento que a adolescente questiona se realmente quer a liberdade, ou se quer continuar na instituição, pois se sair terá que enfrentar o peso do estigma que lhe atribuem.

E é justamente dessa “vontade de ficar na casa” que é importante mencionar a ambigüidade de sentidos que o CASEF possui para essas meninas. De fato, muitas adolescentes afirmaram que se sentem numa verdadeira “casa” e que a única coisa que a distingue é a privação de liberdade e a grande quantidade de normas que existem ali. Para estas, o CASEF em nada lembra uma prisão, apenas quando lembram que não podem sair na hora que quiserem. Para outras, a instituição é sinônimo de proteção, pois se estivessem na rua, certamente já teriam morrido. Estas ainda relataram que sentem-se inseguras para sair da casa, pois sentem uma angústia constante em relação às ameaças que sofreram na rua, muitas delas pelo envolvimento com o delito. Para outras meninas, o CASEF é como uma prisão, que só tem grades por todos os lados e comentam da ansiedade que sentem para sair dali e nunca mais voltar.

A instituição expressa toda essa ambigüidade, não raro ouvia-se expressões do tipo, “*isso aqui é um hotel, só que tem regras e não pode sair*”, ou então “*isso é uma colônia de férias*” e, para outras ainda “*isso aqui é uma casa de bonecas – bem igual*”. Ouviu-se também “*isso aqui não se engana, é uma prisão sim e nós aqui somos presas, eu me arrependo mil vezes de ter vindo pra cá*”. Esse sentimento ambíguo que elas têm pela instituição também tem relação à própria trajetória de sofrimentos da jovem. Para muitas, ali é a possibilidade que elas têm de ter todas as refeições do dia, e essa questão pesa muito em suas avaliações sobre como vêm a casa.

5.3.2.1 Normas, regras e punições: o cotidiano institucional

O cotidiano das adolescentes é marcado por uma série de normatizações e regras. Pela manhã elas acordam às seis horas, tomam banho, aguardam a troca de plantão do turno da noite – que ocorre às sete da manhã. Essa “troca de plantões” é envolvida por uma série de

rituais, que as adolescentes devem assistir em silêncio, onde todos os materiais de risco³⁴ do grupo são contados (agulhas, tesoura, alfinetes, copos, pratos, etc.), como uma forma de controle para que nada seja perdido. Logo após elas tomam café e então cada uma se direciona à atividade para qual está escalada. Algumas têm aula no turno da manhã e outras à tarde e, no turno inverso à escola são feitas as faxinas diárias e os cursos nas oficinas. Essa divisão de atividades possibilita um controle maior sobre as adolescentes, pois são poucas meninas para cada atividade, o que possibilita que cada monitora ou professora fique responsável por um grupo de 3 ou 4 internas.

A limpeza da instituição fica à cargo das adolescentes e ela está organizada num sistema de revezamento, o que também facilita o controle. Semanalmente são feitas as “escalas” que atribuem qual atividade compete à adolescente naquela semana, que pode ser a faxina do refeitório, dos banheiros, do corredor, das cortinas, dos armários, etc, de modo que todas tenham atividades, todos os dias, durante toda a semana. A cada semana a escala é substituída, mas somente as atividades são alteradas, pois todas as adolescentes são escaladas. Também são escaladas algumas adolescentes que fiscalizam o trabalho desenvolvido pelas demais e após a conclusão da atividade a fiscal deve ser chamada pela adolescente para averiguar se o trabalho foi bem executado.

Para cada norma estabelecida existe também a prescrição de uma punição. Goffman (1992, p. 44) sugere que a autoridade nas instituições totais se dirige para um grande número de itens de conduta, desde o cuidado com a roupa, com o comportamento, com as maneiras e que isso é constantemente analisado e julgado – o que ele denomina “regras difusas” no cotidiano institucional. Além disso, essas regras difusas são estabelecidas num contexto de “autoridade escalonada”, em que qualquer pessoa da classe dirigente pode impor a disciplina e aplicar a punição. No caso empírico em questão, a análise de Goffman é bastante pertinente, pois além das “regras difusas” e da “autoridade escalonada” existe também um “escalonamento de punições”³⁵ que compreende desde alerta, advertência verbal, advertência escrita, recolhimento (separação do convívio), contenção (isolamento). Cada “medida disciplinar” dessas, como são denominadas na instituição, possui um peso distinto, por isso a idéia de “escalonamento” pois o sistema funciona numa espécie de graduação de punições.

³⁴ São quaisquer materiais que possam produzir ferimentos, como agulhas, facas, garfos, tesouras, entre outros. Logo que as adolescentes chegam à casa elas não tem autorização para utilizar material de risco, somente após um período de avaliação ela poderá recebê-lo. Até lá ela come com talheres de plástico.

³⁵ As punições e castigos também inserem-se no que Goffman denomina “sistema de privilégios”. Segundo ele, os castigos fazem parte do sistema de privilégios e são definidos como conseqüências de desobediência às regras. Um conjunto de tais castigos é formado pela recusa temporária ou permanente de privilégios ou pela eliminação do direito de tentar consegui-los. (GOFFMAN, 1992, p. 51).

Cada punição representa algum tipo de restrição em relação às atividades que são realizadas na instituição, por exemplo, se a adolescente se atrasou ao levantar pela manhã, ela deverá “recolher” mais cedo no dia seguinte, ou seja, ela irá para o seu quarto às cinco horas da tarde e não participará do convívio com as demais adolescentes, não poderá assistir televisão e sua janta será servida dentro do quarto.

As punições são chamadas na casa de medidas disciplinares e, além de funcionarem num sistema de escalonamento, elas são também cumulativas, por exemplo: na ocorrência da terceira advertência verbal a adolescente recolhe às cinco horas da tarde na sexta-feira e no sábado; na terceira advertência escrita, num período inferior ou igual a seis meses, a adolescente recolhe às cinco horas da tarde durante sete dias consecutivos; ou ainda, quando ocorrer falta disciplinar de natureza grave ou reincidência de falta média por um período inferior a quinze dias, instala-se uma CAD – Comissão de Avaliação Disciplinar, que instaura um processo contra a adolescente que passará a contar na sua avaliação. As punições devem ser aplicadas de acordo com a graduação das faltas, que poderão ser leves, médias ou graves, e são definidas nas “Normas Gerais”, o mesmo “manual” que é entregue às adolescentes quando chegam e que define todas as normas e procedimentos internos da instituição. Entretanto, fica claro nos relatos das adolescentes, que existe uma utilização arbitrária de regras por parte das monitoras que não seguem o que está prescrito nas normas gerais. Há uma subjetividade na maneira como a monitora conduz as “garantias” e as “punições”, pois as adolescentes relatam que algumas monitoras “deixam passar muita coisa e fazem de conta que não viram” ou mesmo tentam “abrandar” algumas punições, em contrapartida, outras transformam o controle em algo quase insuportável para as adolescentes. Isso gera um sentimento de insegurança e de angústia em relação à forma como as adolescentes devem se portar, pois não basta conhecer e aprender como são as normas da casa, elas precisam conhecer e se adaptar à forma como cada monitora faz uso dessas normatizações.

Para Goffman (1992:45), “considerando-se a autoridade escalonada e os regulamentos difusos, novos e rigorosamente impostos, podemos esperar que os internados, sobretudo os novos, vivam com angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas conseqüências”. A idéia do “escalonamento de punições” também abre espaço para essa aplicação discricionária das medidas disciplinares, pois a monitora pode optar por medidas mais brandas, que podem ser concedidas por qualquer motivo que a desagrade e assim, através de várias medidas brandas é possível justificar o isolamento da adolescente, concedendo-lhe uma medida mais rígida, de modo que ela não mais perturbe a “harmonia” da instituição.

Nesse sentido cabe problematizar a forma como o ECA – ainda que dentro de um pressuposto garantista, não contribui para minimizar essa discricionariedade que se estabelece no atendimento de adolescentes autores de ato infracional. O ECA (2003, p. 33) trata sobre a internação de adolescentes nos artigos 121 a 125, estabelecendo que a internação deve respeitar os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; que ela não deve exceder a três anos e mostrando em quais casos ela deve ser aplicada. No artigo 124, são apresentados os direitos dos adolescentes privados de liberdade, que compreendem, entre outros, ser tratado com respeito e dignidade, receber visitas, ao menos semanalmente, receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, etc. Entretanto, não há prescrição específica ou mais detalhada de como essas atividades devem ser desenvolvidas, ou seja, a partir da leitura do ECA não se pode imaginar como efetivamente a medida sócio-educativa ocorre, em que condições e como ela é aplicada. As normas que prescrevem isso são internas da própria instituição e não necessariamente vão seguir os pressupostos contidos no ECA, o que não configura uma realidade restrita ao atendimento juvenil, pois como mostra Alvin August de Sá, sobre o sistema penitenciário, “é muito mais cômodo não se tomar posição alguma, ou, não se definir base conceitual alguma, pois, assim, o sistema ficará livre para acomodar suas decisões de acordo com as conveniências do momento, sem que se lhe possa cobrar coerência de princípios” (SÁ, 2005, p. 5).

Em relação à questão dos monitores, também cabe um questionamento no sentido de que esse agente também pode estar sofrendo os efeitos da chamada “prisionização”, um conceito que foi desenvolvido inicialmente por Donald e Clemmer (Sá, 2005). Para eles, existe um processo de “aculturação”, que consiste na “adoção, em maior ou menor grau, dos usos, costumes, hábitos e cultura geral da prisão” (THOMPSON, 1980, p. 23) citado por (SÁ, 2005, p. 9). O autor aponta que se trata de um processo inevitável, que todo o encarcerado sofre, iniciando pela perda de seu “status”, pois ele se transforma numa figura anônima passando a ser controlado durante todo tempo.

Retomando a questão com relação à monitoria, um estudo interessante coordenado por Luiz Antonio Bogo Chies (2001), mostra como a “prisonalização” ou “prisionização”, entendida como um processo especial de socialização aos padrões valorativos e de conduta peculiares e característicos do ambiente e do sistema social carcerário (ibid, p. 29), pode atingir também a categoria dos agentes penitenciários. De acordo com Sá (2005, p. 10) isso ocorre quando o técnico se deixa levar pela rotina e passa a exercer, indiscriminadamente, seu poder de punir, esquecendo-se de que o preso é uma pessoa. O fato é que a aplicação

arbitrária de regras pelas monitoras da instituição também pode ser pensada como os próprios efeitos de uma espécie de “socialização na prisão” em que o hábito de punir já foi incorporado e não é mais questionado ou refletido.

Nesse ponto também cabe um questionamento acerca das promessas feitas pelas filosofias do sistema penitenciário, conforme identificado por Zaffaroni (1991) citado por Chies e Varela (2007, p. 11), que se baseiam na idéia de *ressocialização, readaptação social, reinserção social, reeducação, repersonalização* e que, ao utilizarem o prefixo “re” passam a idéia de que algo falhou, justificando a “intervenção corretora”. É necessário considerar, segundo Chies e Varela (2007) todo um arsenal de conhecimentos que já se produziu sobre os efeitos perversos do sistema prisional, “desmistificando” a idéia de um ambiente ‘reintegrador’, até porque a própria noção de “re” como se viu acima, pressupõe uma divisão na sociedade, aos moldes do estrutural funcionalismo, entre aqueles que estão dentro das normas e da ordem e aqueles que estão fora e, por isso, precisam ser “ressocializados”. Nesse contexto de questionamento dos efeitos do sistema prisional, cabe pensar a realidade de atendimento específica dos jovens, que foi marcada por uma mudança paradigmática no campo legal, caracterizada pela transição de uma doutrina de situação irregular de caráter funcionalista e criminalizador da pobreza para uma doutrina de proteção integral, fundada na garantia dos direitos individuais (VOLPI, 2001).

Desta forma, é problemático pensar em um sistema prisional “menos prisional” enquanto os pressupostos do atendimento ainda estão fundamentados numa sociedade dicotômica em que para os que não se “acomodam” ao padrão aceito só lhes resta o isolamento. É interessante analisar como essa dicotomia está presente nos julgamentos das adolescentes, esse trecho ilustra um pouco essa realidade: “*É preciso deter a manifesta agressividade contida na conduta da adolescente antes que um cidadão de bem chegue à condição de vítima*” (Juiz (a)– em audiência, referindo à adolescente de 16 anos acusada de roubo qualificado). Uma dicotomia entre o “cidadão de bem” e uma jovem que não é considerada “de bem” e que sequer é entendida na categoria de “cidadã”. Entretanto, a única vítima da situação é o tal “cidadão de bem”, a adolescente cuja cidadania é negada, cuja história de sofrimentos é totalmente apagada figura, nesse caso, como a cliente preferencial do sistema penal.

5.3.2.2 As relações familiares após o ingresso na instituição

As relações familiares são referidas pelas adolescentes como a dimensão que mais provocou conflito a partir da internação. É da família, predominantemente referida como a mãe e os irmãos, que as adolescentes mais sentem falta quando ingressam na instituição. A família da adolescente é contatada pelos técnicos logo que a menina chega para a internação, a fim de marcar entrevista para explicar como funciona o procedimento da visita, para conhecer melhor as relações familiares da adolescente, passar informações gerais, etc. Eles podem se comunicar com as jovens através de ligações, que são sempre às sextas-feiras e também através das visitas, que ocorrem aos domingos.

Há uma ressignificação em relação ao sentimento que elas tinham para com os familiares após o período de internação, em que elas passam a dar mais valor à família. Elas estabelecem uma oposição entre a família – como a referência positiva a qual elas deveriam ter seguido as orientações, e as relações com os amigos – como o lado negativo que contribuiu para que elas ingressassem na instituição.

O fato da família não ter rompido o vínculo após o ingresso na instituição é algo central para a adolescente, como mostra o trecho de uma entrevista:

Bah e eu tenho uma lembrança boa da minha família daqui dentro, que me ajuda... eles sempre diziam, tu vai entra pra Febem eu não vou botar os pés lá pra te ver... mas eles vem todo dia me ver... (adolescente 17 anos - homicídio)

Ao mesmo tempo, nem todas as famílias fazem visitas tão sistemáticas assim. Uma das questões que dificulta a vinda dos familiares é o problema da distância, pois muitas adolescentes são do interior e têm dificuldades para custear a viagem. A instituição até contribui em alguns casos, mas na maioria das vezes é a própria família que tem que arcar com as despesas.

A visita de familiares no CASEF ocorre somente aos domingos, na parte da manhã para familiares de meninas da capital – das 9 às 11hrs e à tarde para familiares das meninas do interior, das 15h30min às 17h30min. Logo após o ingresso na casa, eles precisam entregar o cartão da visita, mostrando que já estão autorizados pela equipe técnica para a visita. Essa questão é importante, pois é a equipe técnica que decide quem da família está apto para continuar convivendo com a adolescente no período em que ela estiver cumprindo medida sócio-educativa. Cada membro da família que pretende fazer visitas deverá passar por um

processo anterior, para que a equipe técnica “avaliar” se ele tem condições ou não de visitar a jovem. De acordo com os técnicos, apenas poderão “tentar” esse procedimento pessoas como a mãe, o pai e os irmãos – os demais não são definidos como parte da família, inclusive namorados e maridos ou companheiros. Essa questão é bastante problemática, pois nem sempre as relações se estabelecem entre mãe e pai, em alguns casos a referência para a adolescente é outra pessoa, mas esta não poderá visitá-la. Em um dos casos, a jovem relatou que sua relação mais próxima é com a sogra e não com a mãe, que por sua vez mora no interior e não consegue visitá-la com frequência – ainda assim a sogra não é considerada como familiar e, portanto, está previamente “desautorizada” à visita. É nesse sentido que se verificar como ainda pesa um julgamento moral sobre as famílias das adolescentes, que precisam ser “avaliadas” por uma equipe para saber se poderão manter contato com a jovem.

Juntamente com o cartão de visita deve ser entregue um documento de identificação – ambos ficam expostos sobre a mesa e somente são devolvidos após o término da visita. Os familiares trouxeram alimentos para compartilhar com as adolescentes – comida e bebida (salgadinhos, chocolates e refrigerante). Isso era entregue a um funcionário que identificava a sacola com o nome da adolescente. Depois disso o familiar era levado para uma sala onde se realizava a revista íntima, as mulheres eram revistadas por uma monitora e os homens por um funcionário. As crianças também eram revistadas e precisavam tirar a roupa. Os bebês de colo passaram igualmente na revista e sua fralda foi trocada e substituída por uma da instituição. Os pertences pessoais (bolsas, guarda-chuvas, mochilas) dos familiares foram entregues na hora da identificação e colocados em sacos pretos identificados por um número. O familiar recebe um cartão com o número correspondente para depois poder retirar seus pertences que, portanto, ficam longe deles no momento da visita.

É nesse aspecto que surge toda a ambigüidade da visita dos familiares, pois ao mesmo tempo em que ela representa uma garantia à adolescente, no sentido de manter os vínculos e de amenizar o isolamento, ela também expõe os familiares a um constrangimento que, muitas vezes, dificulta e inibe a ida dos familiares. Muitas adolescentes relataram que elas mesmas preferem que seus familiares não as visitem, pois não querem expor os pais ou irmãos a esse constrangimento. Nesse sentido a visita existe “teoricamente” enquanto uma garantia, porém, na prática é mais um procedimento de controle que se opõe e que dificulta a efetivação da garantia.

Depois da revista íntima eles sentam e aguardam as adolescentes no corredor onde ficam localizadas as salas dos técnicos da instituição e é ali mesmo onde se dá o encontro dos

familiares com a menina. Há circulação constante de técnicos e funcionários, que observam constantemente toda a movimentação.

Os alimentos, salgadinhos, chocolates são todos abertos e colocados em sacos transparentes, de modo que o conteúdo esteja exposto e que se verifique se nenhum objeto tenha sido colocado dentro do pacote. Tudo o que os familiares trouxeram deve ser consumido durante a visita, pois as adolescentes não podem levar nada para dentro do grupo. As famílias e as adolescentes ficam muito próximas, como uma fila, uma ao lado da outra e por isso não podem conversar tão alto para não atrapalhar os outros.

Durante a visita uma monitora e uma adolescente (que não estava recebendo visita de ninguém) passaram oferecendo os doces e salgados que as adolescentes fazem no grupo. A adolescente que recebe a visita também pode comer uma unidade (ou 1 doce ou 1 salgado) da casa e a família escolhe se quer pagar ou se vai ser a adolescente que vai pagar, através dos projetos que realiza. O dinheiro adquirido através dos lanches é revertido para cada grupo, para comprarem coisas que necessitam. Durante as visitas tem sempre uma pessoa da equipe técnica de plantão para conversar com os familiares, para tirar dúvidas ou para conversar sobre as adolescentes.

Aquelas que não recebem visita ficam no grupo fazendo atividades de bordados e assistindo TV ou ouvindo música. Entre aquelas que não recebem visita o sentimento é de tristeza e silêncio. O caso de uma menina é representativo disso, pois ela estava fazendo suas atividades na cozinha, extremamente decepcionada pois sua visita havia prometido que viria, mas não comparecera. A monitora já havia comentado que ela estava de “cara amarrada” e ninguém sabia por quê. Assim que ela soube da chegada da visita já estava totalmente diferente, começou até a brincar com as demais adolescentes. Um relato expressa bem a necessidade que as adolescentes têm de manter contato com a família e isso é um dos fatores que gera muita ansiedade entre elas, como pode ser visto pela situação da jovem que ainda não recebera a ligação da mãe

As vez a gente fica triste por causa que a mãe não liga, que hoje é sexta né, que a mãe não liga, a gente fica tri mal por causa que a gente fica com ansiedade né, de ligar pra saber como a gente tá, a gente queria saber como eles tão lá fora e eles não mantem contato. Algumas gurias aqui não ganham visita por que moram lá no interior, eu acho triste as gurias que não ganham visita... (adolescente – 17 anos - homicídio).

O término da visita também é marcado por um sentimento de tristeza, pois as adolescentes sentem ter que deixar seus familiares irem embora sem poder acompanhá-los, conforme expressa a adolescente:

Daí chega domingo visita, daí, é ruim a visita por que a gente fica com a visita daí a visita vai embora e tu tem essa vontade de ir com eles né, porque bah tu te sente tri mal a visitas indo embora e tu ficando, bah daí é muito ruim pra nós vive aqui..
(adolescente 14 anos – roubo qualificado).

Uma questão interessante relatada por uma monitora é que os meninos têm direito a duas visitas por semana e recebem muito mais visita dos familiares dos que as meninas. A monitora ainda acrescentou que ali no CASEF as visitas são “fracas”, os familiares ficam bastante tempo sem ir, ao contrário dos meninos que a visita é mais frequente e sistemática e bem mais difícil alguém da família não comparecer. Ela citou situações em que a família tem meninos e meninas internos na FASE e que a prioridade nas visitas é para os meninos, ou seja, a própria família também acaba julgando de forma distinta os meninos e as meninas, dando prioridade àqueles. Cabe questionar como a família encara diferentemente o fato de uma menina ter cometido um crime e um menino – incorporando a noção de que ela é “duplamente culpada” pois além do delito, ela também infringiu as leis morais da sociedade, em função de seu comportamento “desajustado” – não cabível para uma mulher.

Desta forma, tendo em vista esse sentimento de ambigüidade que a “visita de familiares” provoca, cabe questionar, mais uma vez, o pressuposto garantista da legislação, pois *a priori* a visita deveria funcionar, de fato, como uma garantia. Entretanto, na prática, para algumas famílias o constrangimento decorrente da revista íntima acaba dificultando a efetivação dessa “garantia”. Uma das adolescentes relatou que ela sempre diz para os pais que não venham visitá-la, com a justificativa de que está tudo bem, contudo o que ela não queria é que os pais passassem por esse constrangimento, por isso dispensa a visita. Mais uma vez o controle vem “disfarçado” de garantia, pois em tese, ela está prescrita na legislação, mas na prática outros dispositivos são acionados de modo que a garantia passe a não funcionar como deveria.

5.3.2.3 A dimensão coletiva: a socialização e as estratégias

A dimensão coletiva teve por objetivo analisar como se estabeleciam as relações com as monitoras, com as colegas de internação, como se estabelecia toda a questão da incorporação e do cumprimento das normas.

Em relação à monitoria, as adolescentes apontaram existir uma boa relação com grande parte delas, que escutam, dão conselhos, ajudam nos momentos de crise, dão carinho e atenção às meninas. Também são essas que, muitas vezes ao invés de “punir” alguma falta optam pela conversa ou então por alguma medida disciplinar mais branda. Em contrapartida, em outros casos, as monitoras tornam o controle em algo quase insuportável para as adolescentes e normalmente optam por punições mais duras. A questão que se coloca, nesse caso, é a discricionariedade na aplicação da medida sócio-educativa, que pode variar bastante de uma monitora para outra. É nesse sentido que se reitera a discussão que já foi posta em causa neste trabalho sobre a necessidade da mudança de práticas, além da mudança na legislação. O Estatuto estabelece como deverá ser o atendimento, para todos os monitores, entretanto, há diferenças consideráveis na forma como os monitores aplicam as normas e as punições. Um exemplo disso é o caso de uma monitora que, sempre que estava no plantão da manhã, fazia com que parte das meninas tomasse banho no chuveiro frio. Outra monitora, por exemplo, demorava mais nessa atividade, mas possibilitava que todas tomassem banho no outro chuveiro que não estava quebrado. Muitas jovens também reclamaram da forma debochada que algumas monitoras reiteradamente se dirigem a elas, utilizando até mesmo apelidos que expõem alguma fraqueza ou algum problema da adolescente na casa.

No que concerne às relações entre as próprias adolescentes, algumas são enfáticas ao dizer: “aqui não se tem amigas, o delito foi feito sozinho e cada uma tem que cumprir a sua medida sozinha”. Essa frase foi usada por várias adolescentes e, segundo elas, é isso que as técnicas lhe dizem. Ao mesmo tempo, algumas mencionaram que têm uma ou duas amigas, no máximo, nenhuma informou ter mais amigas do que isso. Segundo elas, é muito difícil manter uma amizade dentro da instituição, pois as relações são constantemente abaladas. Num momento tudo está bem e logo a “amizade” é posta em causa em função de algum acontecimento na casa. Para entender melhor como essas relações constroem-se e facilmente se desfazem, faz-se necessário apresentar como funciona o GO – Grupo Operativo, que consiste numa reunião que ocorre em cada grupo, uma vez por semana, juntamente com as monitoras do turno, o chefe de equipe e duas pessoas da equipe técnica, onde são discutidas as situações problema na casa, as solicitações das adolescentes, entre outros assuntos.

Durante o GO, inicialmente as técnicas solicitam como está o grupo de forma geral e depois questionam as meninas individualmente. A dinâmica observada no GO foi bastante

distinta em relação aos dois grupos, pois um deles estava vivenciando de forma mais intensa alguns problemas de relacionamento entre as adolescentes, o que fez com que elas participassem mais ativamente do GO. Entretanto, no outro grupo as adolescentes estavam relutantes em participar e, como na maioria dos casos elas não quiseram se manifestar, as técnicas e monitoras levantaram algumas questões “problema” enfrentadas por algumas adolescentes, de modo que estas foram obrigadas a se manifestar.

O ponto central nessa questão é que, nessa dinâmica, os problemas e dificuldades nunca são na esfera “individual”, são sempre associados ao coletivo e, nesse sentido elas são questionadas sobre qual a adolescente que causou conflito ou que gerou uma situação problema. Isso acaba que uma expõe a outra, criando conflitos e situações de constrangimento, mais do que eles já existem no cotidiano. Quando uma cita a outra, automaticamente esta tem de se defender e acaba rompendo um vínculo, uma relação (não no sentido afetivo, mas de convivência mesmo), elas acabam se ofendendo e criando diferenças que depois vão incidir nas relações cotidianas. Outra questão é que os problemas que cada uma enfrenta dentro da casa são expostos ao grande grupo, ainda que sejam dificuldades pessoais, como timidez, falar alto, ser agressiva, etc, tudo isso acaba vindo à tona e a adolescente é levada a discutir sobre esses problemas diante das outras internas que, em outras situações também usam essas informações como forma de denegrir a imagem da outra. Essa exposição das relações dos internos com outras pessoas, a todo momento, é mais uma forma de “mortificação do eu” dentro da instituição, nos termos de Goffman. O GO é um momento em que elas são efetivamente confrontadas com os “valores” da instituição, no qual lhe são inculcados quais são os verdadeiros valores, os “modos de ser”, como uma moça deve se portar, deve reagir, deve se manifestar, deve discordar de alguém, como ela deve se relacionar, e controlar suas emoções e sentimentos.

Uma das situações discutidas fazia referência a uma atividade que havia sido desenvolvida durante a manhã, com as adolescentes que cumprem medida de ICPAE. Elas foram levadas até a sede para assistirem uma sessão de cinema, entretanto, em determinada parte do filme algumas meninas começaram a rir, o que não era permitido e por isso todas foram punidas com uma advertência. Uma delas foi questionada sobre a razão pela qual teriam rido. A menina não queria falar, mas diante da situação e da pressão criada, viu-se obrigada a se manifestar, explicando que acharam uma cena do filme engraçada e começaram a rir. Essa situação expressa o que Goffman (1992, p. 23) já havia mencionado em seus trabalhos, no que concerne ao controle dentro de uma instituição total. Segundo ele, numa instituição total um conjunto de atividades que eram aceitas sem discussão até o momento – o

fato de rir de uma cena engraçada no cinema – passa a ser motivo de controle e punição. Assim, várias atitudes que são encaradas como extremamente normais para adolescentes, crianças ou mesmo qualquer pessoa, acabam adquirindo um peso muito maior em relação a essas jovens institucionalizadas, nesse caso a risada durante o filme foi uma afronta às normas sujeita a punição, como um “desvio de conduta”. Existem situações e comportamentos que são puníveis para alguns e não para outros.

Durante o GO, depois desse momento foram feitas as solicitações, as demandas por parte das adolescentes do tipo: solicita telefonema para família, solicita lanche coletivo para o grupo, solicita material de risco, participação em algum curso, etc.

As monitoras e as próprias adolescentes podem indicar o bom desempenho de alguma colega, através de elogio e de parabéns, como forma de reconhecimento àquelas que têm se destacado na ajuda e na disposição para fazer as tarefas e ajudar o grupo. Cada uma é questionada no que está pior e no que está melhor e naquilo que poderia melhorar. Isso pode ser enquadrado no segundo elemento básico do “sistema de privilégios”, conforme Goffman (1992), em que apresenta-se um pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência, em ação e espírito, à equipe dirigente. Assim, “apresentadas ao internado como possibilidades, essas poucas reconquistas parecem ter um efeito reintegrador, pois restabelecem as relações com todo o mundo perdido e suavizam os sintomas de afastamento com relação a ele e com relação ao eu perdido pelo indivíduo. (GOFFMAN, 1992, p. 50)

Outro caso bastante ilustrativo de como a instituição pretende que as adolescentes “apreendam” esse novo mundo de valores foi quando se chegou ao caso de uma adolescente que recorrentemente esquece de guardar os materiais de bordado, as agulhas. As monitoras explicaram que retiraram o material de risco dela por causa disso e as técnicas disseram que se só for feito isso ela não vai aprender. Ela precisa receber uma advertência escrita, pois é só assim que elas aprendem. Não adianta ensinar, tem que punir de alguma forma.

Durante o GO, e mesmo no próprio convívio com as adolescentes e a equipe dirigente, foi possível identificar uma linguagem bastante específica, relativa ao mundo institucional, que é compartilhada pelas internas e pela equipe dirigente. Isso já fora identificado por Goffman (1992), que nomeou isso como “gíria institucional”. Alguns destes termos são “manejo”, que refere-se ao tipo de atendimento prestado àquelas que entram em agitação psico-motora, onde as adolescentes são amarradas e medicadas; “contenção”, que é um quarto destinado às jovens que foram “manejadas” ou que recebem punição de isolamento do grupo; “fugô”, esta expressão significa que alguma menina “fugiu” ou tentou fugir; “AV”

significa advertência verbal e “AE” significa advertência escrita; “CAD” é a Comissão de Avaliação Disciplinar, que é instaurada sempre que a adolescente comete alguma falta grave; “PO 1” e “PO 2” são expressões muito utilizadas, especialmente pelas internas, quando se referem a duas outras unidades da FASE que se denominam CASE POA 1 e CASE POA 2; “recolhida” significa que a jovem está cumprindo medida disciplinar de afastamento do grupo e fica no seu quarto. Estes são alguns exemplos de expressões que são costumeiramente utilizadas no cotidiano institucional, para referir aos processos que ocorrem dentro da casa, sendo que, a partir do GO foi possível perceber que são termos compartilhados por todos aqueles que já têm uma vivência no CASEF.

Foi também a partir das observações do GO que foi possível identificar uma dinâmica interessante entre as internas que contribui para compreender a fragilidade das relações de amizade dentro da instituição.

A dinâmica identificada a partir do GO mostrou que as relações entre as adolescentes estão fortemente marcadas por uma “conduta estratégica” com o intuito de depreciar a imagem das outras perante a monitoria. As adolescentes utilizam-se dos próprios recursos punitivos da instituição para provocar uma situação de modo que outra adolescente seja punida. Isso é feito normalmente contra aquelas adolescentes que figuram como “destaques” por bom comportamento e disponibilidade para ajudar. Alguns casos ajudam a ilustrar como se estabelecem essas estratégias.

A adolescente responsável por lavar a louça é a mesma que vai lavar os panos de prato. Sabendo disso, a menina que ficou encarregada de secar a louça, combinou com a aquela que ficou responsável para ser a fiscal dessa atividade (ambas almejavam prejudicar a adolescente que lavava a louça), de utilizar 10 panos de prato para secar a louça, sendo que no máximo são utilizados 2. A menina que lava, por sua vez, não quis reclamar com medo de ser igualmente punida.

Noutro caso, uma técnica relatou que havia uma vaga no projeto “lavanderia” e que uma das meninas era cotada para ingressar no projeto. Outra menina então criou uma situação de modo que essa candidata fosse incriminada de alguma forma e assim, outra assumiria seu lugar. De fato, a organização desse sistema não contribui muito para uma aproximação entre as meninas e sim para que elas tentem “puxar” o tapete uma da outra.

Existem outras situações que podem ser citadas como geradoras de “distinção” que deve-se ao fato de que algumas meninas são escaladas para trabalhar e outras para serem as fiscais do trabalho e averiguar minuciosamente aquilo que as colegas fizeram. Isso é gerador de alguns conflitos nos grupos, pois aquelas que são fiscais se aproveitam de algumas

diferenças ou desentendimentos anteriores que elas possuem em relação às outras para castigá-las mais nas atividades ou fazê-las repetir por mais de uma vez o trabalho feito.

Segundo os termos usados pela técnica durante o GO: existe uma vontade de punir as colegas. Parece que elas fortalecem as suas imagens quando destroem a da colega. Essas estratégias tendem especialmente àquelas adolescentes que fazem todos os trabalhos, não respondem, não reclamam (que foi o caso da menina do pano de prato) pois as outras se aproveitam dessas características para submeterem-nas. Elas também relatam que essas estratégias são tomadas das adolescentes que têm ISPAE para tentar prejudicar aquelas que têm ICPAE, com intuito de que elas percam a saída de final de semana. Muitas vezes, nessas estratégias são utilizados recursos para provocar ou para prejudicar a imagem da colega, como o riso, o deboche, a tentativa de aumentar um fato em que a vítima tenha se envolvido, de modo que a adolescente acabe “se exaltando” e, de fato, seja prejudicada.

Dentro do sistema de “escalonamento de punições”, existe a norma de que se uma adolescente receber três advertências verbais ela será recolhida durante o final de semana, ou seja, na sexta e no sábado a menina irá para o quarto às cinco horas da tarde e, não poderá participar da “sessão de cinema” durante as duas noites. Nesse sentido, as estratégias de punição das adolescentes levam em conta esse cálculo e, portanto, se uma delas quiser prejudicar a outra ou quiser puni-la de modo a não participar das atividades durante o final de semana, ela contribuirá durante toda semana para que essa adolescente se exalte, retruque ou se envolva em conflitos (isso é conseguido através de estratégias como o deboche, a provocação, o riso, o cochicho) de modo que ela receba as três advertências e não participe da programação. Assim, essa adolescente que foi punida ficará com uma imagem negativa perante a monitoria, que passará a controlá-la mais. É claro que a adolescente que provoca a punição em outra também corre o risco de ser punida, mas há sempre um cálculo sobre quantas advertências verbais a outra adolescente possui e quantas punições têm aquela que pretende prejudicar a colega. Nesse cálculo elas também consideram qual a monitora que está de plantão, se aquela que é mais “leve” nas punições ou aquela que certamente punirá todas as envolvidas numa situação. Outro relato mostrou como uma dessas estratégias funciona. Uma das adolescentes escreveu um bilhete amoroso e jogou embaixo da porta do quarto de outra. Como não se descobriu quem jogou, aquela que recebeu bilhete foi punida com uma advertência e foi recolhida.

Ainda considerando o âmbito das relações e a forma como as adolescentes se relacionam com as normas da instituição, foi possível identificar outras estratégias no cotidiano institucional, que atuavam na forma de uma “cultura paralela”, criada pelas internas

de modo a aliviarem o controle que recai sobre suas condutas. Isso já foi verificado em outros estudos sobre prisões, como justifica Sá (2005, p. 8):

Nenhum ser humano normal aceita, naturalmente, um poder totalitário que o controle 24 horas por dia. Daí emergirem, entre os presos, um poder informal e uma cultura paralela, definindo regras, costumes, uma ética própria e, até mesmo, critérios e condições de felicidade e sobrevivência próprias.

Nesse sentido, foram identificadas algumas estratégias desenvolvidas pelas adolescentes de modo a “burlar”, de certo modo, o controle sobre o qual estão submetidas. As estratégias foram desenvolvidas em relação à comunicação entre as adolescentes e em relação às atividades rotineiras de limpeza e faxina.

A comunicação entre as adolescentes é um aspecto bastante controlado na instituição, pois de acordo com as normas da casa, nenhum assunto que se refere ao mundo externo ou à vida pregressa da adolescente pode ser permitido. Desse modo, as poucas conversas ficam restritas a algumas coisas que acontecem na vida institucional, que elas devem conversar em tom de voz alto, de modo que as monitoras possam ouvir sobre o que estão conversando. Da mesma forma, nenhuma adolescente poderá comentar sobre o delito que cometeu, de modo a não “estimular” as demais. Entretanto, na prática, as adolescentes criam algumas “estratégias comunicacionais” que extrapolam as barreiras de controle, através de alguns artifícios como o olhar, que é utilizado para confirmação ou negação de algo, para sinalizar algo que está acontecendo, para amedrontar ou intimidar outras adolescentes. Para possibilitar a comunicação entre adolescentes que estão em grupos separados, normalmente se recorre às meninas que estão na escala para lavar a louça, já que as pias dos dois grupos são o único espaço em que as adolescentes de um grupo podem visualizar as do outro. Desta forma, a comunicação entre as adolescentes que estão na pia da cozinha se estabelece a partir de uma “tossida”, esse é o sinal de que há uma comunicação em curso entre as adolescentes dos grupos distintos. A partir daí, outros recursos são utilizados, como o olhar, aceno, etc. Existem outros recursos comunicacionais, como eventualmente cochichar, o que é algo um pouco mais arriscado, pois as envolvidas poderão receber “norma escrita”. O fato interessante é que há uma comunicação paralela que efetivamente se estabelece, pois muitos assuntos ou informações trazidas na entrevista tinham como origem essas conversas.

A outra estratégia desenvolvida pelas adolescentes se dá em relação à limpeza e às faxinas. Como dito anteriormente, semanalmente são feitas as escalas, de modo que todas

tenham atividades, todo o dia, durante toda a semana. De acordo com o que estabelece as Normas Gerais³⁶ do CASEF, a escala deverá ser feita no plantão de domingo. São duas adolescentes que ficam responsáveis pela limpeza do refeitório, que inclui as seguintes atividades: lavar a louça, limpar a mesa, os bancos, a pia, a parte interna do balcão, passar pano no chão, lavar e passar os panos. Àquela que cabe secar a louça, deve também organizar os armários e as estantes, tirar o pó, varrer o chão e organizar panos de prato. Uma adolescente fica responsável pela limpeza do banheiro e do corredor, que seguirá a seguinte ordem: após o banho da manhã deve-se secar o box, limpar os vasos sanitários, retirar o lixo, limpar as pias e espelhos, passar pano no chão e varrer corredor. Mais tarde, antes da passagem de plantão – que ocorre às treze horas, deverá ser feito o retoque nas pias, recolher o lixo, passar pano no chão e varrer corredor. Da mesma forma, antes da passagem de plantão das dezessete horas deve-se retocar as pias, vasos sanitários, o corredor, os espelhos, passar pano no chão do banheiro e do corredor e retirar o lixo. Os panos utilizados para o “retoque” da limpeza deverão ser lavados pelas meninas da escala e fiscalizados pela monitoria. Tudo isso é realizado todos os dias e ainda deve ser fiscalizado por uma adolescente que recebe essa função. A atribuição dessa jovem é “fiscalizar as tarefas efetuadas após o término de cada escala (refeitório, banheiro, corredor e dormitórios³⁷), revistar calcinhas, sutiãs, meias e toalhas antes de irem para a lavanderia”. Todas essas atividades são aquelas limpezas de rotina, que ocorrem todos os dias. Há ainda a “faxina geral³⁸” que é feita aos sábados e compreende mais atividades.

O fato é que essa rotina intensa e extremamente controlada de atividades acaba esgotando as adolescentes que, muitas vezes, “optam” pela punição do “recolhimento” (que significa ir para o quarto e só sair com autorização da monitoria). Desta forma, elas praticam alguma irregularidade que sabem que poderá acarretar o recolhimento, assim, ficam dispensadas das atividades que estavam desenvolvendo. Cabe ressaltar que, o recolhimento é entendido como algo que prejudica a adolescente na sua avaliação para saída da instituição, entretanto, ainda assim, em muitos casos, elas preferem o recolhimento. Segundo os seus

³⁶ Este documento estabelece, pormenorizadamente, todas as normas e procedimentos que devem ser seguidos na instituição. Nele constam as regras referentes às rotinas internas gerais, à conservação e limpeza, ao vestuário, à disciplina, à segurança, às visitas, às inspeções periódicas, entre outros itens.

³⁷ Cada adolescente é responsável pela faxina semanal do seu quarto, que deverá ser feita até a sexta-feira à noite. Ela deverá limpar seu armário dentro e fora, limpar as paredes, o teto, as janelas, os vidros, o chão e a porta, passar cera e lustrar o chão e, quinzenalmente, arrear o armário para limpar.

³⁸ Na faxina geral, além das atividades que já são desenvolvidas durante a semana, deverão ainda ser lavadas as paredes, o teto e o chão (do banheiro, refeitório e corredor). No refeitório deve-se ainda lavar os ventiladores, o portão, os armários, a estante, as janelas, os vidros, as poltronas, as mesas, os bancos, o balcão da pia, o forno, a geladeira, os alumínio e eletrodomésticos e o chão deverá ser escovado.

relatos é também no recolhimento que elas ficam mais “livres” do controle das monitoras e por isso essa é uma estratégia tomada com intuito de “aliviar” o controle de suas condutas. O recolhimento é também uma estratégia utilizada quando surge um conflito entre adolescentes, para que assim elas não se exaltem, criando uma situação ainda pior. Mas neste caso, não é necessário que ela receba uma punição para se recolher, ela apenas solicita a ida para o quarto – com a devida autorização da monitora – como justificativa para atenuar a situação de conflito gerada. O trecho da entrevista expressa bem essa dimensão:

Mas tem umas gurias que gosta de ficar no quarto, porque só come e bebe e não precisa fazer nada... só ficam dormindo... se eu fico no quarto uma semana eu acho que eu fico louca... sem poder fazer nada, só olhar as fotos, daí só dá mais tristeza e saudade... para algumas é mais fácil de se manter no quarto... quando eu fico com raiva de uma guria para não discutir eu peço para a tia para ir para o quarto daí eu desconto tudo no travesseiro, pra não descontar na guria... (adolescente 17 anos – tentativa de homicídio).

É interessante notar como o controle social se efetiva nesse contexto institucional, pois além da seleção das condutas quando do ingresso no sistema, há um controle intenso e normatizador de suas condutas, da maneira como devem falar, se comportar, agir, dentro da própria instituição. Isso se configura como controle social visto que, conforme define Garcia-Pablos (1996), “por control se entiende el conjunto de instituciones, estrategias y sanciones sociales que pretenden promover y garantizar dicho sometimiento del individuo a los modelos e normas comunitarias” (GARCIA-PABLOS, 1996, p. 68).

Nesse sentido é interessante pensar essas “estratégias”, que surgem durante o processo de socialização secundária das adolescentes, procurando articular a análise da conduta estratégica desenvolvida por Giddens (1989) com os conceitos de socialização primária e secundária conforme Berger e Luckmann (2006).

Na construção de sua teoria, Berger e Luckmann (2006) distinguem o processo de socialização em primária e secundária, argumentando que a primeira está muito mais enraizada na consciência e na subjetividade dos indivíduos pois pressupõe que haja identificação de papéis no processo de “imersão no mundo vivido”. Por outro lado, a socialização secundária é mais facilmente desintegrada, pois esses papéis não foram interiorizados como aqueles da socialização primária – não necessitam de identificação com os significativos que são incorporados. Desta forma, o processo de socialização secundária é mais flexível, mais passível de ser transformado do que o primeiro processo, que foi internalizado como o único mundo possível. A argumentação dos autores traz a idéia da

constante possibilidade de transformação da realidade subjetiva, ou seja, ela não é algo estanque e imutável.

É partindo dessa concepção de Berger e Luckmann (2006) que vislumbra-se a possibilidade de articular a idéia da existência de uma socialização secundária que se estabelece concomitantemente a condutas estratégicas (GIDDENS, 1989) dos atores que extrapolam os limites da “interiorização” das normas sociais propostas pela instituição. Dito de outra forma, o fato de se tratar de uma “socialização secundária” – ou seja, da incorporação de um saber – não significa que não possa surgir também “condutas estratégicas” que ultrapassem os limites propostos pela incorporação de normas, que excedam o aprendizado relativo ao processo de socialização secundária.

Giddens (1989, p. 234) entende que “na análise da conduta estratégica, o foco incide sobre os modos como os atores sociais se apóiam nas propriedades estruturais para a constituição de relações sociais”. Essa análise prima pelas consciências discursiva e prática dos atores e as estratégias de controle dentro de limites contextuais definidos, pressupondo que “todos os seres humanos são agentes cognoscitivos. Isso significa que todos os atores sociais possuem um considerável conhecimento das condições e conseqüências do que fazem em suas vidas cotidianas” (ibid, p. 229). Nesse sentido, pode-se articular essas noções – conduta estratégica e socialização, pois ambas pressupõem um ator social que interage nos processos sociais nos quais está incluído. A socialização não parte de um indivíduo passivo, que simplesmente “se adequa” às normas sociais, ao contrário, para Berger e Luckmann é preciso que haja identificação com o papel social internalizado, especialmente no caso da socialização secundária. Esse indivíduo tem participação no processo de socialização na medida em que escolhe determinados significativos em detrimento de outros e, para isso, é necessário que se parta de um ator cognoscitivo – assim como em Giddens.

A margem de subjetividade do ator que existe no processo de socialização secundária, permite pensar na possibilidade de uma conduta estratégica nesse processo, que nem sempre corresponde àquilo que a socialização secundária estava propondo, mas que pode extrapolar essas barreiras. Assim como na instituição, na medida em que há um processo de socialização secundária em curso, há também a construção de estratégias dessas adolescentes que ultrapassam e ainda, que se confrontam com aquilo que o processo de socialização secundária estabelecia, pelo fato de que existem “estratégias” que burlam as normas da instituição.

Existe ainda outra questão importante a ser discutida em relação à socialização secundária. Conforme motivado no capítulo teórico deste trabalho, o conceito de socialização

é importante pois possibilita pensar como se articulam os processos de socialização primária e secundária, analisando em que medida há uma continuidade ou uma ruptura entre eles e ainda, se de fato, há uma substituição da socialização primária pela secundária, como proposto pela instituição.

Retomando a noção de subjetividade do ator, que existe no processo de socialização, Berger e Luckmann (2006) argumentam a favor da possibilidade de transformação da realidade social. Segundo eles,

Tudo quanto até aqui dissemos a respeito da socialização implica a possibilidade da realidade subjetiva ser transformada. Estar em sociedade já acarreta um contínuo processo de modificação da realidade subjetiva. Falar a respeito da transformação implica, por conseguinte, a discussão dos diferentes graus de modificação. (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 207).

Assim, partindo da noção de que a realidade é passível de ser transformada, cabe discutir então seus diferentes níveis de modificação. Conforme visto anteriormente no capítulo teórico, existem transformações que parecem totais quando comparadas com modificações menores. A essas transformações Berger e Luckmann (2006, p. 208) chamam alterações, que exigem processos de re-socialização. Segundo as características deste processo, ele assemelha-se muito ao que ocorre numa instituição total, já que necessita de uma “estrutura efetiva de plausibilidade”, sendo que, “socialmente isto significa uma intensa concentração de toda a interação significativa dentro do grupo que corporifica a estrutura de plausibilidade e particularmente no pessoal a quem é atribuída a tarefa de re-socialização” (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 209).

Entretanto, a partir dos relatos das adolescentes, articulados com as definições estabelecidas por Berger e Luckmann (2006) sobre os conceitos de socialização secundária e re-socialização – foi possível reiterar que o processo vivenciado pelas adolescentes no CASEF consiste numa socialização secundária e não em re-socialização. Isto porque a re-socialização necessita de “segregação física” por um período contínuo, de modo que não se retorne à situação anterior.

Ainda, é preciso que os valores ou os outros significativos que serão internalizados estabeleçam uma identificação com o indivíduo – semelhante àquela produzida nos processos de socialização primária, ou seja, é preciso que ele esteja engajado aos valores que irá internalizar, o que não ocorre com as adolescentes, que entram em choque com os valores da instituição. “O indivíduo que executa a alteração desengaja-se de seu mundo anterior e da

estrutura de plausibilidade que o sustentava, se possível corporalmente, e quando não, mentalmente” (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 210).

Desta forma, o que se verifica na realidade institucional das adolescentes é um processo de socialização secundária e não uma alternância a partir de re-socializações, isso porque sua estada na instituição é temporária e a jovem sabe que retornará ao seu meio social. Ainda é possível pensar na ruptura em relação ao processo de socialização primária e secundária. Segundo os autores, o que foi internalizado nas primeiras socializações está muito mais arraigado do que os processos de socialização secundária. É muito mais difícil, segundo eles, desintegrar a realidade construída nos primeiros processos de socialização. Para as adolescentes, apesar de reconhecerem o CASEF como um importante momento de aprendizado, a socialização secundária que estão vivenciando é um momento passageiro em suas vidas. Esta é uma constatação bem clara para elas, que sabem estar vivendo um período que tem data para acabar. Disso depreende-se que, por mais que “a realidade da vida cotidiana mantém-se pelo fato de corporificar-se em rotinas – o que é a essência da institucionalização” (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 198), esse processo é temporário na trajetória da adolescente, que sabe que retornará ao convívio social. É dessa forma que procurou-se articular o processo de socialização secundária com as estratégias verificadas, na dimensão coletiva, do cotidiano institucional.

Contudo, além dessas estratégias apresentadas até o momento, existem outros tipos de relações que se enquadram na dimensão coletiva de análise dessas adolescentes, que são as relações “homossexuais”. Isso já ficou claro no cotidiano da instituição, a partir das constantes reclamações das monitoras em relação a este aspecto. Posteriormente o tema foi surgindo no decorrer das entrevistas. Algumas adolescentes comentavam sobre o assunto e se mostravam totalmente contrárias a qualquer prática homossexual justificando que elas têm um namorando fora da instituição. Outras já se definiam enquanto tais, explicando que, como as visitas dos namorados não eram permitidas e as cartas também não, elas tinham que recorrer às meninas mesmo.

A maior parte dos registros sobre homossexualismo, que constavam como uma advertência nos prontuários, faziam referências a bilhetes enviados entre adolescentes, ao fato de uma ter dado um beijo na outra, uma declaração de amor no caderno de aula, entre outros. Algumas relataram estar apaixonadas por outras adolescentes, que normalmente eram separadas de grupo. Outras ainda estavam bastante abaladas com a saída de uma adolescente que, segundo relatos, tinha se apaixonado por várias meninas.

De fato, essas relações eram bastante imprecisas, não há como saber ao certo o que era entendido como uma “relação homossexual”, pois em boa parte das advertências apenas constava: “recebe advertência verbal por homossexualismo”. Isso, na verdade, misturava-se a outros tantos sentimentos que as adolescentes nutriam umas pelas outras. Em alguns casos um abraço poderia ser interpretado como uma relação homossexual. Isso gerava um conflito entre as adolescentes, que ficavam confusas ao serem acusadas de homossexualismo – pois para elas não eram. Por isso insistiam constantemente em afirmar que tinham namorado fora da instituição e que não queriam saber de mulher. É importante também considerar em que medida essas ações que aproximam as adolescentes e são passíveis de punição – com o nome de homossexualismo – não são tomadas exatamente com intuito de controlar ainda mais as adolescentes, de modo a não estreitar as relações entre elas.

5.3.2.4 O dia da festa

Ainda considerando o aspecto coletivo das relações entre as adolescentes, cabe referenciar uma atividade que adquire bastante importância para as adolescentes: o dia da festa.

Na última quinta feira do mês, a instituição promove uma festa para as meninas, para a qual são convidados também meninos internos de outras unidades da FASE. Ao meio-dia elas recebem um almoço especial – churrasco e logo depois elas começam a preparar-se para a festa, que só inicia às 15 horas. Essa preparação assume um caráter de “ritual”, em que as adolescentes escolhem uma roupa especial para vestir (nessa ocasião elas sempre usam as suas próprias roupas e sapatos, e não aqueles da instituição), arrumam os cabelos e maquiavam-se. Isso movimentava todo o grupo, é realmente a preparação para uma festa.

A agitação foi grande nesse dia e cada detalhe da produção foi feito com todo cuidado. As meninas ajudavam-se umas às outras e as monitoras também estavam envolvidas. A casa pareceu transformar-se junto com as adolescentes e cada uma que surgia no corredor, já produzida, revelava uma surpresa – uma menina bem diferente daquela que costumeiramente se via no cotidiano da instituição. Os comentários umas sobre as outras não paravam, cada uma contava onde havia comprado cada detalhe e, enquanto isso, especulavam sobre quem viria para a festa, quem eram os conhecidos, quem era amigo de quem. Nisso elas ficaram até o momento em que foram autorizadas a descer para o local da festa. Enquanto

isso, os meninos aguardavam na recepção a autorização para descer e passavam pela revista íntima.

Entre aquelas que ficam no grupo – pois estão recolhidas e por isso não podem participar da festa, o clima é de desprezo. Comentários do tipo: “*imagina que eu vou querer ir lá embaixo naquela bagunça?*”. Assim que os meninos começaram a descer, todas que estavam no grupo encaminham-se para a porta para poder espiar os convidados e as risadas eram incontroláveis. O desprezo passa então para os meninos: “*ainda bem que eu não vou porque só tem guri feio*”. Mas logo elas se acalmaram diante de ameaça de terem que ir para os quartos.

Enquanto isso, na festa, as meninas no meio do salão dançando e os meninos todos sentados rente a parede. Aos poucos começa haver uma interação maior e os meninos também entram na dança. A música mais tocada foi funk e as coreografias eram coletivas. Alguns lideravam o grupo com os passos e os demais os seguiam.

Algumas meninas e alguns meninos ainda persistiam e continuaram sentados próximos à parede. Algumas reclamavam sistematicamente que “não dançariam esse tipo de música” e permaneceram sentadas durante todo tempo. Os monitores acompanharam toda a festa e é também um monitor que controla o som. Por volta das 17 horas a festa se encerra e tudo volta ao normal, cada uma vai para o seu quarto, troca de roupa tira a maquiagem, novamente coloca uma roupa da instituição e retoma as suas atividades. A festa acabou.

É interessante refletir sobre a festa considerando o significado que Goffman (1992, p. 55) atribui a esses momentos de “confraternização”. Segundo ele, “mais importante, como uma influência reorganizadora, é o processo de confraternização, através do qual pessoas socialmente distantes desenvolvem apoio mútuo e resistência a um sistema que as forçou à intimidade numa única comunidade igualitária de destino”.

5.3.3 A dimensão escolar/profissional: a socialização secundária a partir de uma análise de gênero

Esta dimensão procurou analisar como os aspectos educacionais e profissionais são trabalhados na instituição e ainda, como as adolescentes vivenciam esses processos.

É obrigatório que todas as adolescentes freqüentem a escola na instituição. Quando elas chegam passam por uma avaliação para saber a qual série que serão encaminhadas, já que

muitas estavam há um bom tempo sem frequentar a escola. A maior parte delas diz gostar de frequentar as aulas, mas isso deve-se mais pelo ambiente e pela interação com as colegas, já que ali há possibilidade de interagirem com meninas do outro grupo, com quem elas normalmente não mantêm contato. As aulas são para grupos pequenos, com no máximo quatro ou cinco meninas. Em algumas séries há somente uma menina frequentando. Em relação aos conteúdos, muitas relataram que são bastante repetitivos e que há bastante tempo estão resolvendo os mesmos tipos de exercício. Os trabalhos de artes são aqueles que as adolescentes mais apreciam.

Em relação aos cursos, a instituição oferece oficina de corte e costura, oficina de artesanato (bordado, crochê, ponto cruz), oficina de artes e de confecção de lingerie, além dos projetos mini-lanches e do projeto lavanderia. No projeto mini-lanches, são selecionadas duas adolescentes de cada grupo, que já tenham internalizado as principais normas em relação às condições de higiene, para fazerem os lanches que são vendidos para os familiares no dia da visita e para os funcionários que trabalham na instituição. O dinheiro adquirido com a venda desses produtos é revertido para o próprio grupo, na compra de objetos que possam ser úteis, como por exemplo, o secador de cabelos e o aparelho de DVD. No projeto lavanderia, as adolescentes recebem meio salário mínimo por mês e este dinheiro não vai para o grupo, vai somente para a própria adolescente que trabalha no projeto. Em ambos os projetos só participam as adolescentes que apresentarem “bom comportamento” e, na instituição, ter uma conduta adequada significa fazer todas as atividades sem reclamar, limpar bem a casa, ser solícita, se oferecer para ajudar as colegas e o grupo, etc.

Como já abordado anteriormente, a proposta de criação de todos esses projetos e oficinas surgiu ainda na década de 80, motivada pela idéia de que a “mulher é a ordenadora das atividades domésticas”. Desta forma é interessante analisar os pressupostos contidos neste documento elaborado pelas técnicas da instituição, conforme citado em capítulo anterior, onde consta que *“sendo a mulher, elemento coordenador e/ou executor das tarefas domésticas, seus conhecimentos nessa área, tanto lhe proporcionam autonomia de execução, como condições de coordenação desse trabalho”*. Ao analisar o “Guia das Internas” da primeira penitenciária feminina no Brasil, conforme (SOARES e ILGENFRITZ, 2002, p. 58) consta o seguinte:

Pelo regulamento interno da prisão, formulado e aplicado pelas religiosas, chamado *Guia das internas*, as presas só tinham dois caminhos para remirem as suas culpas, e ambos supunham que elas se transformassem nas perfeitas mulheres piedosas, recatadas, discretas, dóceis e pacíficas vislumbradas por Lemos de Brito. Dedicadas às prendas domésticas de todo o tipo (bordado, costura, cozinha, cuidado da casa e

dos filhos e marido) elas estariam aptas a retornar ao convívio social e da família, ou, caso fossem solteiras, idosas ou sem vocação para o casamento, estariam preparadas para a vida religiosa.

Não se pode negar a semelhança nas idéias expressadas em ambos os regulamentos, na medida em que essas atividades são vistas como a única opção, tanto para as mulheres se redimirem do delito que cometeram quanto para retornarem à sociedade e ao seu local de origem na vida social – o lar. Mas efetivamente, o aspecto mais interessante é, de fato, que o Guia das Internas da primeira penitenciária feminina no Brasil é de 1942, enquanto que a Dinâmica Institucional do atual CASEF é de 1984 – e ainda assim as semelhanças são grandes. Além disso, após vinte anos de elaboração desses projetos eles continuam vigorando, vinculados a esses pressupostos que direcionam a mulher prioritariamente ao âmbito doméstico.

Nesse sentido, a realidade verificada no cotidiano das adolescentes, revela também uma preocupação predominantemente voltada às atividades do lar, em “preparar” e “formar” nessas adolescentes os valores de uma boa “dona-de-casa”, isso fica claro pelo tipo de atividades que elas desenvolvem na instituição. A rotina diária das adolescentes é basicamente a mesma – todos os dias, algumas freqüentam a escola no turno da manhã, outras à tarde e para aquelas que freqüentam o ensino médio as aulas são no vespertino. No turno inverso ao da aula as adolescentes que não estão recolhidas participam nos cursos oferecidos pela instituição. São basicamente os mesmos cursos que já haviam sido referenciados anteriormente no histórico da instituição, cujos projetos para implantação surgiram no início da década de 80. Se há semelhança entre o “Guia das Internas” de 1942 e a “Dinâmica Institucional do Instituto Educacional Feminino” de 1984, é ainda mais problemático pensar que, atualmente são essas mesmas atividades que continuam sendo desenvolvidas no CASEF e que são apontadas como a possibilidade de “profissionalização” dessas adolescentes.

Um dos pontos interessantes para analisar a questão de gênero presente na instituição refere-se ao fato de que no projeto lavanderia, além das adolescentes lavarem as roupas de funcionários e outros clientes da comunidade de entorno, elas também lavam as roupas de uma unidade masculina da Fase, o que reforça o papel delas como responsáveis por este tipo de trabalho. Isso denota como essa instituição está marcada pelo objetivo de construir nessas adolescentes um modelo de “mulher” socialmente aceito, através de um efetivo controle social sobre as suas condutas. Segundo a análise de Chies (2007, p. 7), o trabalho prisional feminino “ainda hoje reconduz a mulher à preponderância do espaço doméstico e à submissão

masculina, seja como do lar, seja como trabalhadora das prisões subalternas num sistema de inclusão social precária”.

Para além das questões referentes ao trabalho e “profissionalização”, existem outras diferenças - que aqui são tratadas como sendo do âmbito das questões de gênero, e o são pelo fato de que somente ocorrem por se tratarem de meninas e que corroboram o que os estudos citados anteriormente sobre gênero e sistema punitivo têm mostrando.

Em alguns relatos das adolescentes aparecem diferenças importantes no atendimento das meninas e dos meninos, como o fato de que elas não podem fumar na instituição, ao contrário dos meninos. Da mesma forma, elas não podem jogar futebol, somente vôlei, também ao contrário dos meninos, pois o futebol é considerado um esporte muito violento e, por isso, não pode ser praticado por meninas que precisam aprender a ser “dóceis” e não violentas. Isso marca efetivamente uma diferença no atendimento, que reforça os padrões acima descritos de como deve se “comportar” uma mulher. Novamente percebe-se como controle social atua, no sentido de ensinar a essas adolescentes como deve se portar uma mulher, quais as regras que ela deve aprender para o bom convívio social. As diferenças entre o atendimento dos meninos e das meninas também é uma preocupação para elas, como mostram os trechos das entrevistas:

*Os guris acham que a gente tem mordomia, mas eu acho que eles têm... eu fico revoltada por causa que eles podem fumar e nós não...e aqui as gurias não... e as gurias: ah os guris podem fumar porque a gente não pode? As gurias ficam pensando nisso...
Eu acho que os guris também deviam não fumar... e as gurias eu acho que o juiz quer tirar o vício delas... eu não sei o que o juiz pensa... acho que os guris é os guris e as gurias é as gurias.... o juiz quer cuidar mais da gente que os guris....
(adolescente 15 anos - roubo).*

Nesse caso, o fato de haver mais controle sobre as meninas em relação à questão do cigarro é entendido como uma preocupação maior do juiz em relação a elas do que a eles. No trecho seguinte fica claro o embate existente entre as unidades masculinas e a feminina. Ao mesmo tempo em que a adolescente acha que os meninos têm mais “mordomia” por não terem tantas regras para obedecer, ela prefere a rotina da unidade feminina, que proporciona outras atividades como televisão, o espaço de convivência, entre outras coisas. O problema é que essas “regalias” que só as meninas têm, existem concomitantemente a um universo extremamente controlado, em que há normas para tudo e que devem ser obedecidas, diferente dos meninos, que têm uma rotina mais “flexível”.

Eu acho que aqui, pra mim é mais bom que a Febem dos guri, a dos guri eu acho que é meio ruim assim, eu acho que os guri não tem norma como a gente tem norma né e a gente mantém contato com os guri porque os guris na última quinta do mês eles vem aqui para jogar vôlei, dançar... e pra mim no meu pensamento lá fora Febem era outra coisa, pensava que cada um numa cela, e ahh cegou uma nova no pedaço, uma carne nova no pedaço, sei lá... tudo diferente do que eu pensava...

E tem algumas coisas aqui que é meio estranho que os guris não tem.... os guris não fazem nada pela vida só ficam no quarto... no meu pensamento eles só ficam no quarto, e pra nós eles dizem que a gente tem mais liberdade do que eles, por várias coisas: a gente tem DVD, a gente come pipoca no final de semana, olha filme até tarde, a gente joga vôlei, tem pátio.. eles também tem tudo, mas não tem o que a gente tem.. eu aposto que os guri quando vão pro colégio eles voltam direto pro quarto e nós tem mais liberdade porque a gente tem um grupo, conversa, olha televisão e os nossos quartos é mais organizado do que o deles, mais caprichoso por causa que a gente limpa, faz faxina... e os guris falam pras gurias da ICPAE que aqui é uma casa de bonecas, eu acho que é uma casa de bonecas, mas o problema é das regras... se não tivesse regras ia ser muito melhor... daí sim que as gurias iam ir e voltar, ir e voltar... (adolescente 17 anos - homicídio).

A “casa de bonecas” permeia o imaginário dessas adolescentes, como uma casa bem organizada, limpa e que funciona exatamente como a “brincadeira” das meninas: há cozinha, fogão, pratos e panelas onde as meninas fazem as “comidinhas” que serão servidas aos papais e aos filhinhos. Na concepção das adolescentes a instituição funciona como uma “casa de bonecas” tanto em relação a sua estrutura – que lembra uma casa realmente (com sofás, cortinas, camas – tudo o que não faz lembrar uma “prisão”), como em relação às atividades que são realizadas ali (predominantemente domésticas). A unidade feminina é chamada assim pelos meninos pelo fato de que, para eles, ali há mais “regalias” no atendimento, como ver filmes, comer pipoca, assistir televisão, etc.

Entretanto, a problemática levantada nesse trabalho refere-se exatamente às diferenças existentes na forma de atendimento. As normas e o controle só existem dessa maneira na unidade feminina e, por mais que exista controle nas masculinas é um controle de caráter distinto. Por isso que, a partir do trabalho, foi possível verificar que não há incidência do controle apenas no momento da seleção das condutas das meninas, mas ele se efetiva ainda de forma mais intensa no processo de socialização secundária dessas jovens, na medida em que tenta internalizar um modelo de “mulher” distinto daquele que elas construíam na socialização primária. Um modelo socialmente aceito, que direciona a mulher para o âmbito doméstico e privado da vida.

As meninas acabam internalizando que a mulher precisa de mais cuidado do que o homem e, por isso a existência de tantas normas no atendimento feminino, como mostra o trecho da entrevista:

Por causa que a guria tem tudo aqui, tem que cuidar, tem que cuidar para não cair... tem tudo aquilo da guria, os guris já não, os guris, tudo jogam bola e se acham o tal e tudo, acho que o juiz não dá muita bola pros guris mas mais pras gurias porque as gurias são meninas e tem que cuidar... eu acho isso.. (adolescente 17 anos – tráfico de drogas).

Da mesma maneira, há ainda outro aspecto importante em relação à questão de gênero e que também tem sido verificado na maioria dos estudos sobre mulheres e sistema punitivo. O fato da mulher/adolescente estar privada de liberdade acarreta maior punição do que no caso dos homens. Os vínculos rompidos são maiores no caso das mulheres e a punição é mais intensa no sentido de que, como mostra Lemgruber (1999), a mulher – quando autora de ato infracional – é transgressora da ordem em dois níveis; a legislação que prescreve o que é crime e as próprias leis “morais” da sociedade.

Apenas para se ter uma idéia do quanto esse discurso e essa prática ainda se encontram enraizados na sociedade, observa-se os trechos de alguns comentários tecidos durante as audiências das adolescentes, que mostram – tanto na visão do juiz(a) que presidiu a audiência quanto de testemunhas que participaram do caso, como há um forte julgamento moral que pesa na análise de sua “conduta delitiva” . No primeiro trecho, uma testemunha relata o que sabe sobre o comportamento de uma adolescente envolvida no caso: “Provavelmente, o grupo com quem a vítima andava era integrado por mulheres pouco civilizadas, de baixo nível, insuportáveis” (depoimento de testemunha). Neste segundo trecho, aparece a fala de um juiz(a) que analisava o caso de uma das adolescentes, acusada de homicídio:

Mariza (fictício) pouco declarou em juízo, já concluiu o ensino fundamental, era casada e é mãe de uma criança de meses. Assim, o comportamento que se esperava dela seria diferente daquele revelado pelas integrantes do outro grupo, freqüentadoras de cabarés. (...) Tem razão o culto defensor ao dizer que o nível de cultura e moralidade das pessoas não é o mesmo e que o ambiente de cada uma deve ser investigado.

É interessante notar neste último trecho, como os comportamentos da agressora e da vítima são julgados de forma diferente pelo fato da agressora já ser mãe e casada e, por isso, seu dever “moral” era o de apresentar um comportamento distinto das demais. Para Soihet (2006, p. 369), “a condição de ‘casada’ por si só pressupunha um comportamento irrepreensível da mulher. Isso parece denotar a influência da cultura dominante sobre as camadas populares”. É igualmente interessante refletir sobre a forma como a “etiqueta” de delinqüente acaba estigmatizando mais as meninas do que os meninos, justamente pelo fato

de que no caso delas, além da punição à infração, persiste um julgamento moral da sua conduta.

Relatos, tanto de adolescentes como de monitoras, mostram casos em que meninos e meninas foram internados na mesma época – inclusive pelo mesmo delito – e a menina normalmente fica internada por mais tempo que o menino. Conforme mostra o relato da adolescente:

Isso que eu acho estranho, assim sabe, que as gurias vão pra audiência e tem algumas que é delito leve assim e chega lá pra audiência né, vai um monte de guri junto assim sabe... chega lá os guris vão tudo embora e as gurias voltam... (adolescente 17 anos - roubo).

A expressão utilizada por uma monitora exemplifica bem essa questão, segundo ela, a “menina puxa mais internação que o menino”. Disso depreende-se também que os juizes entendem haver a necessidade de “corrigir condutas” e por isso mantêm a menina mais tempo internada que os meninos.

5.3.4 Distinção entre ICPAE E ISPAE: o controle como categoria central

A hipótese que norteou esse estudo tinha como pressuposto teórico a tese da sociologia da conflitualidade, que entende que o controle exercido sobre os indivíduos é gerador de transgressão. Nesse sentido, articulando essa perspectiva teórica ao caso empírico analisado, esse estudo procurou mostrar que a medida sócio-educativa sem possibilidade de atividade externa gera uma vivência mais aflitiva dentro da instituição – em função de que o controle é maior sobre essas adolescentes, ao passo que a medida que possibilita atividade externa gera uma vivência menos aflitiva na instituição, pois o controle sobre as jovens é menor.

A partir disso, faz-se necessário apresentar algumas distinções verificadas no cotidiano das adolescentes em relação aos dois tipos de medida sócio-educativa³⁹. O tipo de

³⁹ Em relação ao tipo de medida sócio-educativa, foram entrevistadas 14 adolescentes que cumpriam ISPAE, 4 que cumpriam ICPAE e 6 que cumpriam internação provisória. Havia um número maior do que esse de meninas que cumpriam ICPAE, porém, em apenas um único dia, pelo menos 5 adolescentes de ICPAE foram desligadas da instituição, o que impossibilitou a realização da entrevista. Porém, o contato com essas adolescentes se estabeleceu mais “informalmente”, onde foram relatados aspectos muito importantes para a análise da sua situação na casa. Ainda cabe acrescentar que a ISPAE tem sempre um número superior de meninas do que a ICPAE, o que também justifica a quantidade menor de entrevistas com as jovens que cumprem essa medida.

medida que a adolescente vai cumprir é estabelecido pelo juiz, considerando a gravidade do delito cometido. Entretanto, a postura e o comportamento da jovem dentro da instituição acabam influenciando muito na avaliação da sua medida. O caso de uma adolescente expressa bem essa dinâmica. A menina foi acusada de roubo com uso de violência, entretanto, a vítima conseguiu fugir e o roubo não foi consumado. De acordo com seu prontuário, havia possibilidade de saída da instituição após os 45 dias de internação provisória. Porém, em função da sua dificuldade de “adaptação” e de internalização das normas da casa, a jovem começou a receber várias medidas disciplinares, foi várias vezes manejada e ficava constantemente cumprindo “isolamento”, recolhida. Essa situação foi se agravando e, no período de realização da pesquisa ela completava já um ano de internação – considerando que sua saída já era cogitada após 45 dias de ingresso. Isso mostra essa questão da necessidade da “correção” das condutas, já que, como consta em seu prontuário, a jovem possui “incapacidade de internalizar regras sociais”. Da mesma forma, esse caso exemplifica a hipótese desse trabalho, de que o controle é gerador de transgressão, pois quanto mais ela era controlada, mais ela se envolvia num círculo de punições e mais tempo de internação recebia.

Todas as adolescentes – tanto as de ICPAE, quanto as de ISPAE convivem juntas no mesmo espaço – não há separação por tipo de delito. Assim aquelas que cometeram crimes mais graves estão junto com aquelas que estão internadas por não terem cumprido uma medida em meio aberto. Dentro da instituição o tratamento dado as adolescentes dessas duas medidas é o mesmo. Apenas em relação às atividades de limpeza que aquelas que cumprem ICPAE têm alguns “privilégios” em relação às outras, pois para fazer a limpeza elas podem circular na região do perímetro, que é uma área localizada na parte de fora da instituição. Isso já contribui, segundo as adolescentes, para “sair da rotina fechada” da casa.

As adolescentes que cumprem a medida de ICPAE podem fazer estágio fora da unidade – na sede da FASE, podem fazer visitas aos familiares nos finais de semana, podem participar de atividades propostas pela FASE especificamente para os adolescentes que cumprem ICPAE, como ir ao cinema, fazer cursos na sede da instituição, etc. Entretanto, só há possibilidade de participar de todas essas atividades se a adolescente apresentar “bom comportamento”, conforme já mencionado anteriormente. Por isso, semanalmente é feita uma reunião de avaliação das jovens que possuem ICPAE, de modo a analisar cada caso para verificar a possibilidade dessa jovem ir para casa no final de semana. O que ocorre, em alguns casos, é que as meninas ficam por um longo tempo sem poder sair. A avaliação de ICPAE também abre margem para subjetividade dos técnicos que a autorizam considerando vários aspectos. Em alguns casos observados nos prontuários, a avaliação da menina era positiva,

mas a decisão do grupo era de não autorizar a saída, de modo a dar mais um tempo de prazo para ver se o comportamento continuaria o mesmo. Desta forma, não são todas que possuem ICPAE que podem fazer todas as atividades fora da instituição, mas sim aquelas que na avaliação tiveram um bom desempenho.

Já aquelas de ISPAE relatam que a maior dificuldade que elas têm é acostumar-se com uma rotina tão “fechada” e nunca poder sair da casa. Segundo as próprias palavras da jovem, “é muito difícil viver todos os dias iguais”. Como visto anteriormente, o cotidiano de atividades é intenso e marcado por inúmeras regras que precisam ser seguidas sempre, durante todos os dias.

É por causa que a gente fica muito tempo trancada, assim no mesmo lugar assim que a gente fica meia tonta, com raiva, por causa que a gente nunca vai pra rua, nunca bota os pés na rua (adolescente – 17 anos - latrocínio).

Existe uma ansiedade muito grande em relação às adolescentes que têm ISPAE e que estão prestes a ter nova audiência, em função da possibilidade de conquistarem ICPAE, conforme trecho abaixo:

*Eu não sei se eu pego mais seis [ela refere-se a meses], se eu vou pegar ICPAE... mas eu vou ficar tri mal se eu pegar seis de fechado de novo... se eu pegar ICPAE eu vou ficar bem por causa que daí eu vou passar o natal e o ano novo com a minha família..., se eu pegar o fechado eu não sei eu acho que vou enlouquecer... natal deve ser horrível aqui dentro...
Eu sinto mais falta da minha família, minha mãe, meu pai e minha irmã e a minha irmãzinha... (adolescente – 15 anos – tentativa de homicídio).*

Outra adolescente ainda afirma “*uma ICPAE aqui dentro é um presente que não tem preço* (adolescente – 14 anos - furto)”. Entretanto, nem todas têm essa mesma opinião em relação a essa medida. Muitas adolescentes relataram que não gostariam de ter uma ICPAE pois não sabem se conseguiriam cumprir, não sabem se conseguiriam sair para visita aos familiares e retornar para o CASEF, não sabem se não fugiriam numa ida para a sede da FASE, entre outras situações. Nesse sentido, a medida com possibilidade de atividade externa também apresenta um caráter de conflito, ao contrário do que propunham as hipóteses desse trabalho, na medida em que a jovem não sabe se vai conseguir cumpri-la.

Nesse sentido, em relação às hipóteses que nortearam esse estudo, verifica-se de fato que entre aquelas que cumprem medida sócio-educativa sem possibilidade de atividade externa há elementos que mostram uma vivência mais aflitiva dentro da instituição, já que são essas meninas que mais recebem as punições mais rígidas (contenção e recolhimento).

Entretanto, cabe fazer uma ponderação em relação à medida sócio-educativa com possibilidade de atividade externa (ICPAE), no sentido de que ela não necessariamente produz menos conflito. A ICPAE pode provocar mais conflitos dentro da instituição, pois exige que as adolescentes convivam com o mundo externo e o mundo interno, ou seja, dentro e fora da instituição – e isso é uma provação muito grande para as adolescentes, na medida em que o retorno à instituição é muito difícil. Da mesma forma, o controle e a cobrança também existem para as adolescentes que possuem essa medida, elas são vistas como um exemplo, uma referência e por isso, um controle intenso recai também sobre elas.

O fato de que a ICPAE pode também produzir mais conflito não contrapõe o pressuposto da hipótese de que o controle gera mais transgressão, pelo fato de que o conflito existente nessa medida sócio-educativa se dá em relação ao fato de que a qualquer momento essa adolescente poderá “perder” a ICPAE e receber uma ISPAE, ou seja, uma medida sem possibilidade de atividade externa. Nesse sentido, o conflito gerado também é em relação ao fato de ter que ficar mais internado, o que pressupõe maior controle, reforçando a idéia de que o controle pode levar a mais transgressão e a uma vivência mais aflitiva dentro da instituição.

O relato a seguir expressa de forma clara o que as hipóteses desse trabalho procuraram mostrar, ou seja, que o controle imposto pela internação fechada gera mais conflito na vivência das adolescentes e, com isso, a possibilidade de receber punições por “conduta inadequada” também é maior, estabelecendo um círculo de controle-transgressão-punição.

Eu não sei como dizer, mas eu não vou conseguir mostrar lá dentro que eu quero sair de lá. Eu não consigo, eu estou num aspecto fechado, não estou conseguindo ver a minha família sempre e eu estou ficando muito prensada por causa disso, não estou conseguindo mostrar as coisas que vocês querem ver de mim, os progressos. (adolescente 16 anos (roubo qualificado), em audiência).

Desta forma, questiona-se o modelo de internação na medida sócio-educativa, que baseia-se no pressuposto de “ensinar para o convívio social” mas o faz através do isolamento dos indivíduos da sociedade.

6 CONCLUSÕES

As principais contribuições desse estudo são as seguintes:

Em relação ao perfil dessas adolescentes constata-se que treze internas eram oriundas do interior do estado, um elemento que foi apontado como empecilho para as visitas e que acabava distanciando ainda mais as meninas de suas famílias. A faixa etária das adolescentes varia dos 12 aos 18 anos, sendo que a maior parte delas tem entre 14 e 17 anos. Em relação à escolaridade das jovens, verificou-se que, a maior parte delas estava entre a 4ª e 6ª séries quando foi internada. Relacionando esse dado à faixa etária das adolescentes constata-se o problema da distorção série-idade. Há uma sistemática de não-frequência à escola, que pode ser verificada pelo expressivo número de adolescentes que estavam fora da escola quando ingressaram na instituição, que chegou a 18, das 24 que participaram da pesquisa.

Em relação à dimensão escolar, cabe questionar a posição da escola frente às vulnerabilidades enfrentadas pelas adolescentes, no sentido de não romper com o processo de criminalização que elas sofrem e ainda não contribuir de modo a transformar a realidade que elas enfrentam.

Em relação ao tempo de permanência na instituição, pode-se verificar que dez adolescentes encontravam-se internadas por um período de até seis meses, cinco delas estavam a mais de seis meses, quatro estavam por mais de um ano e cinco estavam em internação provisória, aguardando a medida sócio-educativa. Todas as adolescentes internadas eram oriundas de famílias cuja situação sócio-econômica era bastante precária.

Em relação à dimensão familiar das adolescentes, a ausência da figura paterna foi bastante recorrente, nos casos em que houve convivência ele foi mencionado como perpetrador de violência, tanto com a mãe como com os filhos. Os relatos expressam vivências e fatos das adolescentes predominantemente em relação à mãe e aos irmãos, o que leva a crer que foi a mãe quem teve que assumir a responsabilidade pela criação dos filhos.

Em relação à dimensão coletiva das jovens, foi possível identificar aspectos que reforçam a idéia de que há seletividade no sistema, o que ficou expresso por uma rede de relações de pessoas próximas a essas adolescentes que também já foram selecionadas pelo sistema penal. Depreende-se disso que, o perfil sócio-econômico dessas adolescentes

assemelha-se muito ao da população carcerária em geral. Alia-se a isso, o fato de que a Febem já fazia parte do imaginário dessas adolescentes mesmo antes de ingressarem, o que reforça a eficácia desse sistema de seleção.

Ainda foi possível identificar dois processos distintos de socialização, que influenciam decisivamente na forma como cada uma “é selecionada” e como ingressa no sistema sócio-educativo. Essa distinção no processo de socialização aparece predominantemente em relação a duas dimensões consideradas: a familiar e a coletiva. Foram identificados dois tipos principais de socialização: a socialização cujas relações predominantes são do universo da rua e aquela restrita ao universo doméstico/familiar e esses dois processos influenciam de forma distinta o ingresso no sistema penal juvenil: aquelas cuja socialização se deu prioritariamente na rua cometeram crimes contra o patrimônio e são aquelas que mais reincidem. As jovens que tiveram um processo de socialização mais no âmbito privado cometeram crimes contra a pessoa e o ato infracional foi uma situação bastante pontual em suas trajetórias – nenhuma delas era reincidente.

Os principais elementos que constituem o processo de socialização primária das jovens acabam atuando no sentido de torná-la vulnerável ao cometimento do delito (situação sócio-econômica, uso de drogas, situação de rua, evasão escolar). Nesse sentido, à idéia da socialização primária e secundária pode ser associada à noção de criminalização primária e secundária, tendo em vista que ela já sofreu a “criminalização primária” antes de entrar no sistema penal e, quando ingressou no sistema sócio-educativo passou a sofrer a “criminalização secundária”, que é desempenhada pelos mecanismos de controle social, sendo que esta só reforça a situação de marginalização dessa jovem depois que ela deixar o sistema.

Desta forma, em relação aos principais aspectos verificados a partir da socialização primária das adolescentes, foi possível identificar que o perfil das jovens selecionadas pelo sistema não se distingue muito daquele que constitui a população carcerária em geral: baixas condições econômicas; baixa escolaridade e dificuldade de se manter no sistema escolar; pouca ou nenhuma inserção no mercado de trabalho formal; entrada precoce no mundo infracional e também precoce iniciação no consumo de drogas. Verifica-se ainda que persiste um julgamento moral das “famílias” da qual partem as adolescentes, considerando que algumas práticas (circulação de crianças, instabilidade conjugal) que são elementos constitutivos da socialização primária dessas jovens, são entendidas como práticas que

estimulam o ingresso no mundo infracional. Além disso, esses aspectos são vistos, muitas vezes, como a causa do cometimento do ato infracional ou do “desvio de conduta” da jovem, como mostra a “avaliação” da instituição para saber quais familiares poderão manter contato enquanto ela estiver internada.

Ocorre que, todos esses aspectos que constituem o perfil da jovem autora de ato infracional não são os fatores que contribuem para a inserção no mundo infracional, mas antes são elementos que a definem como uma conduta merecedora de controle social. Dito de outra forma, são práticas que constroem um perfil que é socialmente associado à delinquência e que, por isso, precisa ser controlado pelos mecanismos de controle social. É esse perfil que é definido como criminoso e merecedor de controle social.

Não significa que se “exime” a adolescente da autoria do delito, colocando a culpa somente no sistema, mas esse delito é definido de modo que algumas sejam mais vulneráveis ao seu cometimento do que outras.

A questão da vulnerabilidade ao cometimento do delito e ao ingresso no sistema é central neste caso, pois os aspectos anteriormente citados, identificados no processo de socialização primária da jovem, contribuem para torná-la vulnerável ao cometimento do delito e, assim, ao ingresso no sistema sócio-educativo.

O “tipo de conduta” selecionado refere-se massivamente às jovens de classes populares, com baixa escolaridade, sem inserção profissional e oriundas de famílias chefiadas por mulheres, cujas práticas são vistas como perigosas pela sociedade e, por isso precisam ser controladas socialmente.

Em relação à socialização secundária, a dimensão que provoca mais conflito para as adolescentes e que gerou a maior ruptura em relação à socialização primária foi a familiar, pois é da família que as jovens sentem mais falta depois que foram internadas.

O cotidiano da instituição é permeado pela existência das “regras difusas” e da “autoridade escalonada” e, além disso, existe ainda o “escalonamento de punições” que atribui as punições de forma graduada, de acordo com a falta que foi cometida. Cada punição representa algum tipo de restrição em relação às atividades que são realizadas, especialmente em relação às dinâmicas de lazer que acontecem no grupo.

As relações entre as adolescentes são fortemente marcadas por uma “conduta estratégica” com o intuito de depreciar a imagem das outras perante a monitoria. As

adolescentes utilizam-se dos próprios recursos punitivos da instituição para provocar uma situação de modo que outra adolescente seja punida. Isso é feito normalmente contra aquelas adolescentes que figuram como “destaques” por bom comportamento e disponibilidade para ajudar, ou ainda daquelas que possuem ISPAE para que aquelas que cumprem ICPAE sejam prejudicadas. Nesse sentido, verifica-se um cotidiano onde, concomitantemente a um processo de socialização secundária – entendido como a incorporação de normas - existem também estratégias, que extrapolam os limites dessa “internalização” proposta pela socialização secundária.

O processo vivenciado pelas adolescentes na instituição caracteriza-se de forma mais adequada como socialização secundária do que como re-socialização, nos termos de Berger e Luckmann, pois ainda que se proponha a uma transformação maior das práticas das adolescentes, este processo é datado no tempo, ou seja, é temporário e não definitivo. Isso é reforçado pelo fato de que, mesmo as adolescentes que não podem sair da instituição, ainda mantêm contato com o mundo externo através da família, ou seja, ela não rompe totalmente com os vínculos do mundo anterior. A re-socialização, para se efetivar, ainda pressupõe um engajamento aos novos valores que serão incorporados mas, no caso das jovens, ocorre o contrário. As regras, normas e valores da instituição normalmente chocam-se com os seus valores e representam algo estranho às suas realidades. Assim, reitera-se que o processo vivenciado a partir da internação aproxima-se mais a uma socialização secundária do que a uma re-socialização, pelo caráter temporário da internação e pelo fato de que as internas ainda mantêm os vínculos com o mundo externo.

Em relação à dimensão educacional/profissional, foi possível verificar que não há incidência do controle apenas no momento da seleção das condutas das meninas, mas ele se efetiva ainda de forma mais intensa no processo de socialização secundária dessas jovens, na medida em que tenta internalizar um modelo de “mulher” distinto daquele que elas construíam na socialização primária. Um modelo que seja socialmente aceito, que direciona a mulher para o âmbito doméstico e privado da vida. Isso porque os cursos que contribuem com a “profissionalização” da adolescente são predominantemente voltados às atividades domésticas, como cozinhar, bordar, costurar, etc. Essas atividades também atuam no sentido de desconstruir as práticas da socialização primária, vistas como “inadequadas”, contribuindo assim para transformar as condutas das jovens e ainda “ensinam” o modo como uma mulher deve se comportar.

Ainda em relação à questão de gênero, o fato da adolescente estar privada de liberdade acarreta maior punição do que no caso dos meninos. Os vínculos rompidos são maiores no caso delas e a punição é mais intensa no sentido de que, a menina, assim como a mulher, transgrediu a ordem social em dois níveis: o da sociedade e o da família. Então, além da punição decorrente da infração à lei, ela enfrenta o estigma que lhe atribuem por ter infringido as leis morais da sociedade, fazendo algo que não é cabível para as mulheres.

No que concerne à distinção entre os dois tipos de medidas sócio-educativas analisadas, verificou-se que as adolescentes vivenciam de forma distinta o processo de socialização secundária considerando a possibilidade ou não de sair da instituição. De fato, entre aquelas que cumprem medida sócio-educativa sem possibilidade de atividade externa há elementos que mostram uma vivência mais aflitiva dentro da instituição, já que são essas meninas que mais recebem as punições mais rígidas (contenção e recolhimento). Também verificou-se que, quanto mais enfrentar as regras da casa, mas punições ela recebe – o que alimenta um círculo de controle – transgressão - punição.

Entretanto, cabe fazer uma ponderação em relação à medida sócio-educativa com possibilidade de atividade externa (ICPAE), no sentido de que ela não necessariamente produz menos conflito que a ISPAE. A ICPAE pode provocar mais conflitos dentro da instituição, porque o controle que recai sobre a jovem que possui essa medida também é intenso. Disso depreende-se que o controle sobre as internas é uma categoria chave para compreender como as vivências na instituição podem ser mais ou menos aflitivas, pois na medida em que o controle aumenta, aumentam as transgressões e, com isso, aumentam também as punições e o conflito dentro da casa. Nesse sentido, o fato de que a ICPAE pode também produzir mais conflito não contrapõe o pressuposto da hipótese de que o controle gera mais transgressão, pelo fato de que o conflito existente decorre do controle maior sobre essa medida e ele se dá em relação ao fato de que a qualquer momento essa adolescente poderá “perder” a ICPAE e receber uma ISPAE, ou seja, passar para uma medida fechada. Nesse sentido, o conflito gerado também é em relação ao fato de ter que ficar mais internado, reforçando a idéia de que o controle pode levar a mais transgressão e a uma vivência mais aflitiva dentro da instituição.

Diante da forma como se estabelece o processo de socialização secundária nessa instituição, questiona-se como o ECA, ainda que dentro um pressuposto garantista, não contribui para minimizar a discricionariedade que existe no atendimento das adolescentes

autoras de ato infracional. Não há prescrição específica ou mais detalhada de como as atividades devem ser desenvolvidas, haja vista a continuidade de projetos que surgiram ainda na década de 80 e não passaram por nenhuma reformulação. A partir da leitura do ECA, não se pode imaginar como efetivamente a medida sócio-educativa ocorre, em que condições e como ela é aplicada.

Da mesma forma, muitas garantias estabelecidas no ECA acabam se transformando em mais um aspecto gerador de controle das adolescentes – como é o caso das visitas e da própria medida de ICPAE. Ao mesmo tempo em que existem essas garantias, abre-se margem para uma atuação subjetiva dos monitores, que as aplicam de acordo com seus próprios critérios. Desta forma, reitera-se a problematização de que uma legislação deve ser legitimada socialmente para que produza transformações, caso contrário as práticas continuam reproduzindo modelos anteriores.

De forma geral, o estudo possibilitou verificar que, em relação à socialização primária, o perfil das jovens selecionadas assemelha-se muito ao da população carcerária em geral, o que reforça a idéia de que há seletividade no sistema, que direciona sua ação para os extratos populares da população. Isso alia-se a outras práticas comuns nas classes populares, como a circulação de crianças, que também são associadas ao ingresso na criminalidade, sem compreender a lógica que as norteia. Persiste a idéia de que são pobres, filhas de “famílias desestruturadas” aquelas que ingressam no sistema sócio-educativo. Entretanto, é fundamental inverter essa lógica e pensar como os elementos constitutivos do perfil dessa jovem contribuem para expô-la a duas situações vulnerabilidade: a do cometimento do delito e a do ingresso no sistema sócio-educativo.

A análise da socialização primária também possibilitou identificar dois tipos principais de socialização, que correspondem a uma forma diferenciada de ingresso no sistema sócio-educativo.

Em relação à socialização secundária, o estudo possibilitou verificar que, de fato, as adolescentes vivenciam a medida sócio-educativa de forma distinta, considerando a possibilidade de atividade externa. A categoria chave para compreender essa diferença é o controle exercido sobre as adolescentes, pois quanto maior for o controle sobre a interna, mais aflitiva se torna a sua vivência na instituição. Nesse sentido, observou-se que, de fato, aquelas que possuem ISPAE apresentam uma vivência mais conflituosa e, por isso, recebem mais frequentemente as punições mais intensas. Entretanto, há que se ponderar em relação à

ICPAE, pois ela também gera conflito nas vivências das adolescentes, pelo fato de que as meninas são mais cobradas por terem ICPAE.

A contribuição central desse estudo foi constatar que, além da seleção das condutas para ingresso no sistema sócio-educativo, verificou-se que o controle social continua a se efetivar depois do ingresso na instituição, através da tentativa de internalizar nessas meninas valores que remetem a um padrão de “feminino” que seja aceito socialmente.

A “Casa de Bonecas” só existe dessa maneira porque se destina a meninas, ela configura um tipo particular de atendimento, distinto daquele destinado aos meninos, pois o controle para elas é muito mais intenso. Da mesma forma, esse controle tem uma característica específica, a de internalizar nas meninas um modelo de mulher que seja socialmente aceito.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Meninas Perdidas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

ADORNO, Sérgio. Criança: A Lei e a Cidadania. In: RIZZINI, Irene (org.). **A Criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum. **Seqüências**: Florianópolis, v. 30, ano 16, p. 24-36, junho. 1995.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. **Filhas do Mundo: Infração Juvenil Feminina no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando Caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e se seus irmãos não-infratores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Informalização da Justiça e Controle Social: estudo sociológico da Implantação dos Juizados Especiais Criminais em Porto Alegre**. São Paulo: IBCCRIM, 2000.

_____. O Controle Penal sob a Ótica da Teoria Sociológica. **Periódico IBCCRIM**, volume 3, fascículo 1. Pelotas, 2004.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. 26ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado do Direito Penal: Parte geral, volume 1**. 11ª ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

Câmara dos Deputados. IV Caravana Nacional de Direitos Humanos: uma amostra da situação dos adolescentes privados de liberdade nas FEBEMs e congêneres: o sistema Febem e a produção do mal. Brasília: Comissão de Direitos Humanos, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Série ação parlamentar; n.155.

CHIES, Luiz Antonio Bogo (coord.). BARROS, A., LOPES, C., OLIVEIRA, S. **A prisionalização do agente penitenciário: um estudo sobre encarcerados sem pena.** Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas: Pelotas, 2001.

CHIES, Luiz Antonio Bogo. Gênero, Criminalização, Punição e “Sistema de Justiça Criminal”: um olhar sobre as sobrecargas punitivas e as dominações do masculino. Texto produzido para o painel: Direitos Humanos, Gênero e Criminalização, da **Jornada de Estudos Criminológicos**, do Mestrado de Ciências Criminais do PUC-RS, 2007.

CHIES, Luiz Antonio Bogo.; VARELA, Adriana Batista. A ambigüidade do trabalho prisional num contexto de encarceramento feminino: o círculo vicioso da exclusão social. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13., 2007, Recife. **Anais Eletrônicos...** Recife: SBS, 2007.

Disponível em <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/index.asp?idcongresso=9>
Acesso em 17 set. 2007.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social.** 2ª ed. Vral: Sintra, 2001.

COSTA, Ana Paula; FERREIRA, Kátia; OLIVEIRA, Patrícia. **Centro do jovem Adulto – CJA: resgate histórico.** Rio Grande do Sul. Governo do Estado. Secretaria do trabalho, Cidadania e Assistência Social. Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. Porto Alegre: Corag, 2002.

COSTA, Ana Paula Motta. **As Garantias Processuais como limite à violência estatal na aplicação da medida sócio-educativa de internação.** 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) – PUC/RS: Porto Alegre, 2004.

DAHRENDORF, Ralf. **As classes sociais e seus conflitos na sociedade industrial.** Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

DIAS, Jorge de Figueiredo e ANDRADE, Manuel da Costa. **Criminologia: O Homem Delinqüente e a Sociedade Criminógena.** Coimbra: Coimbra, 1992.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Nacional, 1978a.

ESPINOZA, Olga. **A mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

FASE. Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. Disponível em <http://www.fase.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa_viz&cod_noticia=499> Acesso em 01 de mar. 2007

FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor. **Dinâmica Institucional – Instituto Educacional Feminino**. FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. Porto Alegre, 1984.

FONSECA, Cláudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org). **A Criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

_____. **Avaliação situacional, motivações e expectativas da população envolvida pelo sistema Febem**. FASE- Fundação de Atendimento Sócio Educativo, 2001. Trabalho ainda não publicado.

_____. **Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Adriana. Direitos dos mais e menos humanos. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n.º 10, p. 83-121, maio de 1999.

GARCÍA-PABLOS, Antonio. **Criminologia: Uma Introdução a sus fundamentos teóricos para Juristas**. 3ª edición. Valencia: Tirant lo Blanch, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: experiências de meninos nas ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IBGE. **Síntese dos indicadores 2006**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm>> Acesso em 28 fev. 2008.

IZUMINO, Wânia Pasinato. **Justiça e Violência contra a mulher: o papel do sistema judiciário na solução dos conflitos de gênero**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1998.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MADEIRA, Lúgia Mori. **A atuação da sociedade civil na ressocialização de egressos do sistema penitenciário: um estudo de caso sobre a FAESP**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS: Porto Alegre, 2004.

MDS. Disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em 28 fev. 2008.

MENDEZ, Emilio Garcia. **Adolescentes e a responsabilidade penal: um debate latino-americano**. Porto Alegre: AJURIS, ESMP – RS, FEDESP – RS, 2000.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele. Educação Superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional. Desafios da Educação Superior. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 17, ano 9, jan/jun 2007.

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

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PAULA, Liana de. Encarceramento de adolescentes: o caso Febem. In: LIMA, Renato Sérgio de; PAULA, Liana de. (Orgs). **Segurança Pública e Violência: o Estado está cumprindo seu papel?** São Paulo: Contexto, 2006.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Forense: Rio de Janeiro, 1973.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. CMDCA. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre, CMDCA, 2003. Lei Federal N. 8.069 de 13 de julho de 1990.

RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele. O perfil das crianças e jovens e a constituição de uma escola de qualidade: desafios para a política educacional brasileira. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23., 2007, Porto Alegre. **Cadernos ANPAE**, n. 3. Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Centro de Recepção e Triagem**. Secretaria de Estado dos Negócios do Trabalho e Habitação, do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1965.

ROESE, Mauro. A Metodologia do estudo de caso. In: NEVES, Clarissa Eckert Baeta e CORRÊA, Máira Baumgarten (Orgs.). **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, n. 5, p. 189-200. 1998.

SÁ, Alvinho Augusto de. Sugestão de um esboço de bases conceituais para um sistema penitenciário. In: SÁ, Alvinho Augusto de. (Org.). **Manual de projetos de reintegração social**. São Paulo: Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.eap.sp.gov.br/pdf/Bases%20conceituais.pdf>>. Acesso em 16 set. 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos/FCC, 1992.

SALDANHA, Ana Maria Pires. Menoridade penal e a Escolas Sociológicas. Editora Lex, v. 06, 2006.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 2ª edição. Revisão ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA). Levantamento Nacional do Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2006. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/ Acesso em 01 mar. 2008.

Senado Federal. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/plenario/>> Acesso em 01 mar. 2008.

SOARES, Bárbara Musumeci; ILGELFRITZ, Iara. **Prisioneiras**: Vida e Violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. Capítulo IV, p. 93-122.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção do adolescente em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. Teleguiados e chefes: Juventude e Crime. In: RIZZINI, Irene (org.). **A Criança no Brasil hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência IV**: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. **Mapa da Violência 2006**: os jovens do Brasil. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura OEI, 2006.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.