

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

Mariana Chies Santiago Santos

RESISTENTES, CONFORMADOS E OSCILANTES:

Um estudo acerca das resistências produzidas pelos adolescentes privados
de liberdade no Brasil e na França

Porto Alegre
2018

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

Mariana Chies Santiago Santos

RESISTENTES, CONFORMADOS E OSCILANTES:

Um estudo acerca das resistências produzidas pelos adolescentes privados
de liberdade no Brasil e na França

Tese apresentada para obtenção do título de
Doutora em Sociologia ao Programa de Pós-
graduação em Sociologia do Instituto de
Filosofia e Ciências Sociais (IFCH-UFRGS)

Orientador: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos
Santos

Porto Alegre
2018

Mariana Chies Santiago Santos

RESISTENTES, CONFORMADOS E OSCILANTES:

Um estudo acerca das resistências produzidas pelos adolescentes privados de liberdade no Brasil e na França

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Sociologia ao Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (UFRGS)

Orientador: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos

Banca Examinadora

Presidente:

Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos (UFRGS - orientador)

Examinadores/a:

Profa. Dra. Rochele Fellini Fachinetto (PPGS – UFRGS)
Prof. Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo (PPGCS – PUCRS)
Prof. Dr. Dominique Duprez (CESDIP/França)

*Ao meu querido pai, Prof. Dr. Diógenes Santiago Santos, in memoriam,
que me ensinou o verdadeiro sentido da academia e da vida.
Sentirei saudades para sempre. Muito obrigada por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Dizem que o processo de escrita é um processo silencioso e solitário. Eu sempre discordei disso. E essa tese é mais um exemplo de que, ao menos para mim, tudo é, e deve sempre ser, bastante compartilhado. Não fosse pela rede de apoio que foi criada ao meu redor a partir das perdas que vivenciei no último ano, talvez eu não tivesse conseguido acabar essa tese de doutorado. Além do mais, ressalto que vivenciar a dinâmica do confinamento de adolescentes em dois países não foi apenas difícil e desafiador: foi muito doloroso. Encontrar adolescentes privados de liberdade em locais extremamente precários fez com que eu reconhecesse que os privilégios que eu tenho são, para além de tudo, injustos demais. Por isso que, para mim, utilizar a ciência enquanto possibilidade de transformação social é o que tento alcançar enquanto fim profissional. Enfim, agradecer, para além do meu muito obrigada, é a possibilidade de reconhecer quem foi fundamental para a concretização disso tudo.

Ao meu orientador e desorientador, querido Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos, agradeço por toda a atenção sempre dispensada. Agradeço aos ensinamentos sociológicos e àqueles nem tão científicos assim. Foram anos compartilhados e em todos eles eu aprendi que eu podia sim ter imaginação sociológica e que eu deveria sair de dentro da minha caixinha fechada do direito. Sou muito grata pela paciência, pelos puxões de orelha e pela confiança de colocar o teu nome ao lado do meu.

Ao querido Prof. Dr. Dominique Duprez, *merci pour tout les choses que tu a reparti avec moi dans mon année à Paris et même après tout ça. Merci pour me faire croire que j'avais la possibilite d'être une sociologue de la jeunesse. Je suis vraiment heureuse de t'avoir dans ma vie. Aussi, à tout l'Équipe du CESDIP, spécialement à Réne Levy, Rénée Zaubermann et Christian Mouranna pour l'accueille que j'ai eu.*

Ao Prof. Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo por me encorajar a largar as amarras do mundo jurídico e me aprofundar no mundo das ciências sociais. Eu me espelho em ti e em tudo que tu me ensinaste sobre fazer ciência e, ao mesmo tempo, acreditar que as mudanças que propomos são fundamentais e podem mudar a realidade que nos cerca. Tu és um exemplo de profissional e de pessoa para mim, há muito tempo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES – por ter me fornecido os meios de realizar esse trabalho. Aos funcionários, em especial à Regiane Accorsi, e aos Professores do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, principalmente aos componentes da banca

de qualificação: Prof. Dr. Alex Niche Teixeira e Profa. Dra. Rochele Fellini Fachinetto que me desafiaram a ir além e me fizeram eu me colocar nesse trabalho, sem me envergonhar. A sabedoria e o profissionalismo de vocês foram muito importantes para o resultado desse trabalho, além é claro, do ambiente acolhedor e amigável que vocês construíram no *Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania*. Aproveito para agradecer todos os alunos e alunas do grupo, na pessoa da sempre amável Liciane Barbosa.

No doutorado, além de todo conhecimento partilhado, eu ganhei novos e novas amigas: Thales Speroni, Daiana Herman e Francisco Amorim. Obrigada por dividirem comigo as angústias desse período de nossas vidas. Seguiremos juntos, cada um em seu tema, para pensarmos nos problemas sociais como objetos de estudo sociológicos e nas possibilidades de, a partir do que a gente produz, mudar as coisas ao nosso redor.

Aos meus queridos pais, Joice Maria Chies e Diógenes Santiago Santos, agradeço pelos ensinamentos sobre “fazer ciência”, mesmo sendo de áreas completamente opostas as minhas. Obrigada por sempre respeitarem minhas escolhas. A minha curiosidade começou acompanhando vocês em seus laboratórios, cheios de pipetas e instrumentos maKaledos. Foi em razão do sempre imensurável apoio de vocês que eu tive todas as oportunidades para chegar até aqui. Vocês são meus heróis e eu não tenho palavras para agradecer o que vocês sempre fizeram por mim. Mãe, fonte de inspiração e força e pai, em especial, que pode ver eu começando esse trabalho e sabia que eu iria chegar ao fim, mesmo preocupado com as escolhas que eu fiz na minha vida. É com muita dor que eu acabo esse trabalho sem poder mostrar ele a ti.

Ao Rafael Custódio, que conheci no meio disso tudo e que quando eu menos esperava virou a minha vida de cabeça para baixo. Ainda bem que eu descobri que o lado avesso era o lado bom. Agradeço a essa paciência quase inesgotável de ler tudo que eu pedia, de discutir teorias desconhecidas para ti e de sempre tentar me acalmar. Tu és um exemplo de ser humano para mim e eu sou muito feliz que estejamos dividindo nossas vidas. Obrigada também por me permitir compartilhar da vida da pequena Sofia, minha florzinha emprestada de todos os dias. À toda família Carlsson-Gaudio-Custódio por compreender as ausências, o mal humor, o cansaço e as explosões. Viver longe do que chamamos de casa é muito difícil, mas vocês me deram o conforto de eu poder chamar vocês de família também.

À minha irmã Ana Leonor Chies Santiago Santos, por me apoiar e me fazer insistir no gene acadêmico da família. Eu sei que tu tens orgulho da tua pequena irmã e eu tenho um orgulho do tamanho das galáxias por tudo que tu faz. À família Chies, em

nome da Dida, do Miro e da Vó Genny, obrigada por estarmos juntos, sempre, mesmo com todas perdas que enfrentamos nesses últimos anos. Ao Vô Ivo, um dos melhores seres humanos que existiram, *in memoriam*, que foi fundamental para o meu amadurecimento.

À Equipe da Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo que aceitou minhas ausências e dividiu esses quase três anos de vida paulistana comigo, me fazendo entender que o nosso local de trabalho pode ser permeado de boas risadas, mesmo no mar de seriedade e desafios que enfrentamos cotidianamente. Obrigada, em especial, ao Alderon, à Luísa, à Rachel, ao Pedro, à Maria Cristina e à Priscila: vocês foram imprescindíveis para a realização desse trabalho.

Aos meus queridos e queridas amigas do PIPA/G10/SAJU-UFRGS que me ensinam tanto e me dão a oportunidade de compartilhar de suas vidas. À Ana Claudia, Sofia, Roberta e Betina pelas leituras incansáveis desse trabalho e por me desafiarem a ir além. Ao Carlos Augusto, Marcel, Daniela, Karine, Eduardo, Natália e Luiza: a paixão e vontade que todas e todos vocês têm com a mudança da situação das e dos adolescentes privados de liberdade me contagia e não me deixa desistir de continuar na linha de frente, ao lado de vocês, dessa batalha.

À Clara, Emília e Guilherme, presentes que eu ganhei no mestrado e que seguem comigo, enfrentando ao meu lado todas as guerras que temos que travar. Amo vocês demais.

Às amigas que me deram suporte para enfrentar os desafios que foram impostos em Paris, eu só tenho a agradecer: Amanda, Maria Carolina, Fábria, Letícia e Rita. A cidade luz só se alumiou com vocês ao meu lado.

Às minhas amigas de São Paulo, por todo carinho dispensado nesses últimos três anos, em especial à Cristina Uchôa, Nina Cappello, Ana Luíza Bandeira, Giane Silvestre e Carolina Diniz. São Paulo é mais bonita por causa de vocês.

Aos técnicos e agentes socioeducativos da França e do Brasil que tiveram a paciência de dividir horas de seus dias comigo durante a realização da parte empírica desta tese e que enfrentam o dia a dia do confinamento, muitas vezes, contra forças maiores que vocês mesmos.

Aos adolescentes que compartilharam suas histórias de vida comigo e deixaram clara a importância de visibilização da sua realidade, objetivo que adotei para mim e para esta tese, meu muitíssimo obrigada. Vocês todos me mostraram que existe muita

coragem para enfrentar o confinamento, mesmo que muitos não enxerguem vocês pelo que são: pessoas fortes, valentes e muito especiais.

(...)

Era só mais um silva
Que a estrela não brila
(Rap do Silva – MC Bob Rum, 1995)

(...)

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

(Eu acredito é na rapaziada - Gonzaguinha, 1980)

RESUMO

SANTOS, Mariana Chies Santiago. **RESISTENTES, CONFORMADOS E OSCILANTES**: Um estudo acerca das resistências produzidas pelos adolescentes privados de liberdade no Brasil e na França. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. 2018.

Como adolescentes resistem ao confinamento em países marcados por políticas de encarceramento massivas? Para abordar essa pergunta, esta tese analisou as estratégias de resistência de adolescentes no Brasil e França, países que possuem estratégias adotadas pelos Estados que enxergam no confinamento as respostas necessárias para obstar o crescimento do número de crimes. Por meio do estudo de quatro instituições de confinamento, nos dois países, foram entrevistados adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A metodologia qualitativa foi composta, notadamente por entrevistas episódicas, com o intuito de uma abordagem dos episódios de internação a partir da experiência e olhares dos próprios atores. A partir da interpretação e análise de 18 entrevistas, uma tipologia, composta por 3 tipos principais, foi desenvolvida: i) os resistentes – aqueles que enfrentam, por meio de ações sutis, as regras impostas nas instituições de privação de liberdade e obtém alguns ganhos a partir disso; ii) os conformados – que enxergam no confinamento uma possibilidade de alterar suas trajetórias e apenas seguem as regras impostas; iii) e os oscilantes – que a depender do tipo de variável analisada (escola, local e relação com os profissionais) variam entre a resistência e a conformidade. Assim, analisando os três tipos, conseguimos compreender algumas das dinâmicas existentes na privação de liberdade. Por fim, explicamos que as respostas institucionais que são dadas aos adolescentes em situação de conflito com a lei, nos dois países, são semelhantes, à medida que identificam no confinamento somado à educação a possibilidade de alterar a trajetória desses sujeitos, muito embora os locais em que são privados de liberdade estejam em desacordo com as legislações vigentes nos dois países.

Palavras-chave: adolescente em situação de conflito com a lei – privação de liberdade de adolescentes – justiça juvenil – resistência cotidiana

RÉSUMÉ

SANTOS, Mariana Chies Santiago. **RÉSISTANTS, CONFORMES ET OSCILLANTS**: Une étude sur la résistance produite par les mineurs privés de liberté au Brésil et en France. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. 2018.

Comment les adolescents résistent-ils à l'enfermement dans des pays marqués par des politiques aussi massives ? Pour aborder cette question, cette thèse analyse les stratégies de résistance des adolescents au Brésil et en France, pays qui ont des stratégies adoptées par les États qui voient dans l'internement les réponses nécessaires pour prévenir la croissance du nombre d'actes de délinquance. Grâce à l'étude de quatre établissements de détention dans les deux pays, les mineurs ont été interrogés conformément aux mesures socio-éducatives de privation de liberté. La méthodologie principalement qualitative repose notamment sur des entretiens, dans le but d'aborder les épisodes d'enfermement en fonction de l'expérience et des points de vue des acteurs eux-mêmes. De l'interprétation et de l'analyse de 18 entretiens, une typologie composée de 3 types principaux a été développée: i) les résistants - ceux qui, par des actions subtiles, font face aux règles imposées aux institutions de privation de liberté et obtiennent quelques gains de ceux-ci; ii) les conformes - qui voient dans l'enfermement la possibilité de changer leurs trajectoires et ne font que suivre les règles imposées; iii) et les oscillants - en fonction du type de variable analysée (école, localisation et relation avec les professionnels) varient entre résistance et conformité. Ainsi, en analysant ces trois types d'attitudes, nous pouvons comprendre certaines des dynamiques qui existent dans la privation de liberté. Enfin, nous expliquons que les réponses institutionnelles données aux mineurs en conflit avec la loi dans les deux pays sont similaires, car elles visent dans le confinement avec l'éducation, la possibilité de modifier la trajectoire de ces sujets, bien que les lieux où ils sont privés de leur liberté sont en discordance avec les lois en vigueur dans les deux pays.

Mots-clés: mineur en conflit avec la loi - privation de liberté des mineurs - justice des mineurs - résistance quotidienne

ABSTRACT

SANTOS, Mariana Chies Santiago. **RESISTANT, CONFORMED AND OSCILANTS**: A study on the resistance produced by adolescents deprived of their liberty in Brazil and France. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia, UFRGS. 2018.

How do youth resist confinement in countries marked by such massive policies of imprisonment? To tackle this question, this thesis analyzed the strategies of resistance of adolescents in Brazil and France, countries that have adopted state policies that seek in the confinement the necessary answers to prevent the crime growth. In order to study four institutions, in both countries, adolescents in the juvenile system were interviewed. The qualitative methodology was composed, notably by episodic interviews, with the purpose of approaching episodes of detention based on the experience and the views of the actors themselves. Based on the interpretation and analysis of 18 interviews, a typology, composed of 3 main types was developed: i) the resistant ones - those who oppose/confront/defy, through subtle actions, the rules imposed by the institutions of deprivation of liberty and obtain some gains from this; ii) the conformed - who see in the confinement an opportunity to change their trajectories and only follow the rules imposed; iii) and oscillators - depending on the type of variable analyzed (school, location and relationship with professionals) vary between resistance and compliance. Thus, by analyzing these three types, we can understand some of the dynamics that exist in deprivation of liberty. Finally, we explain that the institutional responses that are given to adolescents in conflict with the law in the two countries are similar, for they both see in the confinement combined with education a possible mean to alter the trajectory of these subjects, even though they are deprived of their freedom in places that violate the laws of the two countries.

Keywords: adolescents in conflict with the law - deprivation of liberty of youth - juvenile justice - everyday resistance

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema do Fluxo do Sistema de Justiça Juvenil no Brasil

Figura 2 – Esquema do Fluxo do Sistema de Justiça Juvenil na França

Gráfico 1 – Aumento do número de adolescentes submetidos à medida socioeducativa de internação produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública

LISTA DE SIGLAS

ANCED – Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CASEF – Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino
CEF – Centre Educatif Fermé
CER – Centre Educative Reforcé
CESDIP – Centre d’Études Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação
CPI – Centre de Placement Immediat
DAP – Direction d’Administration Penitenciarie
DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EPM – Établissement Penitenciarie pour mineurs
FASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul
FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FLACSO – Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais
FUNABEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
GPESC – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança Pública e Justiça Criminal
GPVC – Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA – Liberdade Assistida
MJ – Ministério da Justiça
MSE – Medida Socioeducativa
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PJJ – Protection Judiciaire de la Jeunesse
PL – Projeto de Lei
PNAD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSC – Prestação de Serviços à Comunidade
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEPC – *Service d’Études Pénales et Criminologiques du Ministère de la Justice*
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	36
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	44
PARTE 1 – A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO SOCIOLÓGICO: O ADOLESCENTE APRISIONADO	46
CAPÍTULO 1 COMPARAÇÃO ENTRE A SITUAÇÃO FRANCESA E A BRASILEIRA	46
1.1 O ESTADO DA ARTE	50
1.1.1 Os adolescentes e as instituições no Brasil.....	59
1.1.2 Os adolescentes e as instituições na França.....	62
1.2 O QUADRO JURÍDICO BRASILEIRO E FRANCÊS	65
1.2.1 O Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.....	66
1.2.2 A França e L’Ordonnance du 2 février 1945.....	73
CAPÍTULO 2 COMO ESTUDAR SOCIOLOGICAMENTE OS ADOLESCENTES	80
2.1 A ESCOLHA DOS CONCEITOS PARA ESTUDAR ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	81
2.2 ERVING GOFFMAN, AFIF FOUCAULT, JAMES SCOTT E ANTHONY GIDDENS	84
2.2.1 A instituição de cumprimento de medida socioeducativa como uma instituição total.....	84
2.2.2 A prática penal, a docilização dos corpos e a disciplina.....	90
2.2.3 Uma possível análise das estratégias/lutas de resistências dos adolescentes.....	102
2.2.4 A agência do sujeito.....	106
PARTE 2 – AS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	112
CAPÍTULO 3 O CAMPO DA PESQUISA	112
3.1 OS LOCAIS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	116
3.1.1 O Quartier Mineur M* e suas idiossincrasias.....	116
3.1.2 Questões histórico-políticas dos Estabelecimentos Penitenciários para menores e o EPM G*.....	122
3.1.3 Centro A* e seus adolescentes com “perfil de maior comprometimento”.....	125
3.1.4 A desorganização do Centro B* e suas consequências imediatas.....	129
3.2 ENTREVISTAS EPISÓDICAS E SUAS FUNCIONALIDADES	131
3.3 A EXPERIÊNCIA DO CAMPO	134
CAPÍTULO 4 OS ADOLESCENTES E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	137
4.1 OS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS EM CUMPRIMENTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA FRANÇA E NO BRASIL	137
4.1.1 Os adolescentes do Quartier Mineur M*.....	137
4.1.2 Os adolescentes do EPM G*.....	150
4.1.3 Os adolescentes do Centro A*.....	151
4.1.4 Os adolescentes do Centro B*.....	155
4.2 UTILIZANDO TIPOLOGIAS PARA PENSAR A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: OS RESISTENTES, OS CONFORMADOS E OS OSCILANTES	157
4.2.1 Os resistentes.....	159
4.2.2 Os conformados.....	171
4.2.3 Os oscilantes.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	195

ANEXO A	202
APÊNCIDE A	204
APÊNCIDE B	210

INTRODUÇÃO

A construção de um problema de pesquisa

Esta tese tem por objeto conhecer as resistências cotidianas produzidas pelos adolescentes em privação de liberdade no Brasil e na França. Empiricamente, a pesquisa partiu de uma análise de entrevistas realizadas em quatro centros de confinamento, onde adolescentes brasileiros e franceses estão privados de liberdade, em decorrência de terem cometido, em tese, algum ato conflitante com a lei.

Buscou-se, em resumo, compreender como e de quais formas se dão, dentro do sistema de Justiça juvenil brasileiro e francês, as várias formas de resistência do adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou a uma pena/sanção¹.

A partir disso e, para se ter um conhecimento aprofundado de como os sistemas de Justiça juvenil a que o adolescente está sujeito, foi necessária uma incursão em alguns documentos históricos para conseguir compreender como, hoje, esse sistema se apresenta. Tratando-se de um trabalho de cunho qualitativo e que não teve o intuito de adentrar nos dados quantitativos; foi importante fazer um resgate da constituição dessa Justiça especializada para, dessa forma, conhecer o *a priori* do confinamento.

Vale ressaltar que, durante a década de 1970 e, especialmente, durante o ano internacional da criança em 1979, o destino das crianças torna-se uma questão mundial. Além de chamar a atenção àqueles que sofrem de problemas de saúde devido à desnutrição, a comunidade internacional compreendeu que existia um número significativo de crianças exploradas: trabalho infantil, abuso sexual e abandono viram questões importantes e significativas para serem tratadas em âmbito internacional.

A Organização das Nações Unidas (ONU) e organizações não governamentais (ONGs) contribuíram para essa tomada de consciência: a realidade das crianças no mundo era intolerável e, por essa razão, foram necessários esforços conjuntos na tentativa de realizar mudanças. Se antes a responsabilidade sobre a Justiça que “cuida” dos menores era de responsabilidade apenas do Estado-nação, naquele momento os responsáveis eram toda a comunidade internacional, com o objetivo de tentar harmonizar e mudar as legislações ao redor do mundo.

¹ Diferente do Brasil, onde os adolescentes estão sujeitos a medidas socioeducativas, os adolescentes na França estão sujeitos a penas e sanções, de acordo com *L'Ordonnance du 2 février 1945*.

Fica claro a respeito das normas jurídicas concernentes a essa temática que nos dois países a legislação atual sobre as crianças e os adolescentes é convergente com os preceitos das leis internacionais – especialmente com as Regras de Beijing (ONU, 1959), com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e com os Princípios Orientadores de Riad (ONU, 1990) –, atentando-se sempre para sua força normativo-constitucional, bem como para a inaplicabilidade de legislação infraconstitucional com elas conflitantes.

Vemos hoje nessas duas democracias a promoção dos direitos individuais, difusos e coletivos, os quais estão, formalmente, mais protegidos que nunca. Por outro lado, o paradigma de segurança pública que vem sendo implementado em ambos os países se mostra cada vez mais falido, em função do superencarceramento² e do aumento da quantidade de crimes e das mortes violentas.

Em relação ao Brasil, são diversos os exemplos que podemos apresentar para ilustrar esse panorama. De acordo com o relatório sobre Violência Letal contra as Crianças e Adolescentes do Brasil, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) Brasil em 2015, temos os seguintes dados: a cada 24 horas, 29 crianças e adolescentes entre 1 e 19 anos de idade são assassinados no país.

A maioria das vítimas é negra. Ao final de um ano, a contagem chega a 10.520 vítimas fatais. Se contarmos o período entre 1980 a 2013, esse número cresceu 475%, e segue em tendência de alta. Se analisada a taxa de homicídios por cem mil habitantes, o aumento foi de 426%, ou seja, de 3,1 para 16,3. Considerando a evolução dos homicídios na faixa etária dos 16 aos 17 anos, o aumento de 1980 a 2013 foi de 640%, isto é, de 506 homicídios em 1980 para 3.749 em 2013.

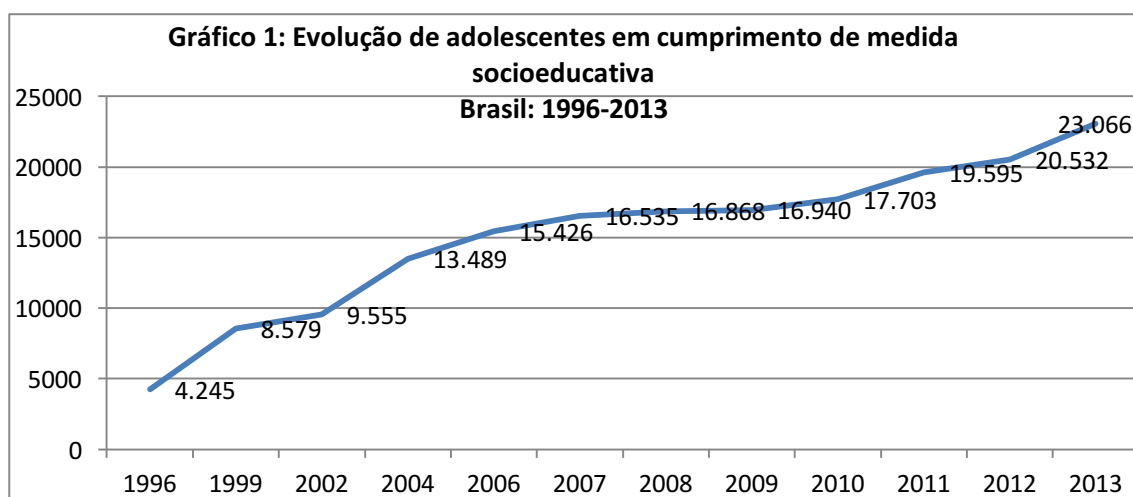
De acordo com os dados apresentados pelo estudo da Flacso, os jovens são os que mais morrem no Brasil atualmente e, embora a violência não seja um fenômeno recente, os dados têm chamado a atenção para a proporção que ela vem assumindo entre

² O Brasil ocupa o 3º lugar no *ranking* dos países que mais prendem, enquanto a França está em 25º lugar (INTERNATIONAL CENTER OF PRISONS STUDIES. Essex: ICPS. Disponível em: <http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest?dyfield=field_integer_1&field_region_taxonomy_tid=All&field_names=a%3A6%3A%7Bi%3A0%3Bs%3A15%3A%22field_integer_1%22%3Bi%3A1%3Bs%3A13%3A%22field_integer%22%3Bi%3A2%3Bs%3A16%3A%22field_percentage%22%3Bi%3A3%3Bs%3A18%3A%22field_percentage_1%22%3Bi%3A4%3Bs%3A18%3A%22field_percentage_2%22%3Bi%3A5%3Bs%3A18%3A%22field_percentage_3%22%3B%7D&combined=a%3A0%3A%7B%7D>. Acesso em: 4 dez. 2017).

os setores populacionais com idade entre 16 e 17 anos. Estamos diante de um genocídio da população jovem (principalmente a negra e parda, sem escolarização)³.

Além disso, é importante nos atentarmos para os dados sobre a evolução do número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no período de 1996 a 2013, incluindo as medidas de internação, internação provisória e semiliberdade trazidos pelo Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2015). Em números absolutos, passamos de um total de 4.245 adolescentes submetidos a essas medidas em 1996 para um total de 23.066 adolescentes em 2013, ou seja, um crescimento da ordem de 443,36%. Isso demonstra o aumento da utilização, pelo sistema de Justiça juvenil, dos mecanismos de controle socioeducativo com restrição à liberdade previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ao longo desse período (AZEVEDO, 2016).

Gráfico 1: produzido pelo Fórum brasileiro de Segurança Pública e disponível *on-line*⁴



Analisando as taxas de adolescentes em medida socioeducativa com restrição de liberdade por cem mil, verifica-se que passamos de uma taxa de 97,7 por cem mil em 2012 para 111,3 por cem mil em 2013, com uma variação no período de um ano de 13,3%.

Já na França, desde a década de 1990 as discussões voltaram a se centrar, pejorativamente, sobre a responsabilidade dos menores envolvidos em atos contrários à lei. Em um primeiro momento falou-se na concepção da “reparação”, recomendada pela

³ Ver, a esse respeito: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-da-maioridade-penal.html>>. Acesso em: maio 2015. Além disso, ver SCHLITTLER, 2017 e SINHORETO et al., 2015.

⁴ Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

normativa internacional (1993). Isso significaria que hoje os adolescentes deveriam, dependendo do caso, reparar o dano causado – mesmo que simbolicamente – à vítima ou, se fosse o caso, indiretamente, como uma prestação de serviço (trabalho) monitorado. Além disso, na década de 1990 também vimos uma aceleração da produção de respostas para o tratamento da delinquência juvenil, como as diversas reformas da *L'Ordonnance* de 1945 que apresentaremos adiante.

Essa "tolerância zero" (WACQUANT, 2011; ZAFFARONI, 2001), que visa a dar uma resposta rápida para cada ato praticado, pretende, ao contrário, proteger a sociedade dos delitos praticados, mesmo que os *rankings* apontem para a diminuição dos crimes cometidos por adolescentes. No final dos anos 1990, surge uma nova prioridade na França: Centros Educacionais Reforçados (CER)⁵ e Centros de Colocação Imediata (ICC)⁶ que são criados como uma ideia de alternativa à prisão, porém com privação de liberdade imediata.

Com a *Loi du 9 septembre de 2002*, chamada de "*Perben I*", os atos educativos são reforçados. Medidas educativas tornam-se obrigatórias e podem ser aplicadas em conjunto ou como sanções penais e os Centros Educativos Fechados (CEF)⁷ são criados. Essa lei também reforçou o dispositivo do julgamento acelerado para os adolescentes. A sanção penal torna-se, pouco a pouco, a principal preocupação do legislador e da Administração Penitenciária e da Proteção Judiciária da Juventude – órgãos do Executivo Federal francês, ligados ao Ministério da Justiça.

Educadores trabalham dentro das prisões, os Estabelecimentos Penitenciários para Menores (EPM) são criados após reiteradas recomendações dadas ao país por

⁵ Os Centros Educacionais Reforçados (*Centres Éducatifs Renforcés*) destinam-se a apoiar, com base na lei (*L'Ordonnance du 2 février 1945*), os infratores juvenis *multirreincidentes*, com problemas persistentes ou em vias de serem marginalizados em razão de um passado de institucionalização. Esses centros são caracterizados por programas de atividades intensivas que podem durar de três a seis meses, dependendo dos projetos educacionais traçados para o adolescente. O objetivo primordial é romper com a vida pregressa e criar condições para sua reintegração social. Ver, a esse respeito: <<http://www.justice.gouv.fr/bulletin-officiel/dpjj77.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

⁶ Os Centros de Colocação Imediata (*Centres de Placement Immédiat*) destinam-se a jovens delinquentes em consonância com a lei (*L'Ordonnance du 2 février 1945*), possivelmente menores em perigo, de acordo com o art. 375 e seguintes do Código Civil francês. Nesses centros é realizado um trabalho de avaliação e observação da família, da escola ou do trabalho do adolescente por um período de um a três meses, propondo uma orientação para a *decisum* do magistrado. Ver, a esse respeito: <<http://www.justice.gouv.fr/bulletin-officiel/dpjj77.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

⁷ Os Centros Educativos Fechados (*Centre Éducatifs Fermés*) são estabelecimentos públicos ou privados, onde adolescentes são colocados para a aplicação pela decisão de um juiz ou para o cumprimento de *sursis* com aplicação de medida, sendo objetos de vigilância e de controle permanente, para que sejam asseguradas as medidas educativas reforçadas e adaptadas a sua personalidade. Ver, a esse respeito: <<http://www.justice.gouv.fr/bulletin-officiel/dpjj89b.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

diversos organismos internacionais (BAILLEU, 2012)⁸ e ao juiz de menores é dada a competência de fazer o acompanhamento da execução das penas de adolescentes dentro das prisões. Assim, a igualdade de penas aplicadas a adultos e adolescentes coloca em xeque a especificidade da Justiça de menores.

Além disso, diversos problemas percorrem o sistema de Justiça criminal francês, principalmente em relação ao cumprimento de pena em estabelecimentos carcerários. Os últimos dados do *World Prison Brief* apontam que a França está em 25º lugar no *ranking* dos países que mais encarceram⁹. Outrossim, em 2014 o número de suicídios na França, dentro das prisões¹⁰, foi o mais alto de toda Europa. E, nesse mesmo ano, diversos protestos ocorreram no país devido à falta de profissionais para trabalhar nos centros de encarceramento¹¹.

Em relação ao sistema de Justiça juvenil francês, o número de atos violentos praticados dentro dos centros de internação é muito significativo e tem crescido com o passar dos anos¹², fazendo inclusive com que o responsável pela fiscalização dos privados de liberdade, ligado ao Ministério da Justiça, recomendasse algumas mudanças¹³ para o cumprimento de pena de jovens retidos na casa *Villeneuve-lès-Maguelone*. Por fim, nota-se um desejo social, transposto pelo Parlamento, de punições mais severas a adolescentes¹⁴.

O sistema de Justiça juvenil apresenta-se, no Brasil, em cinco etapas (Figura 1). A primeira delas diz respeito à etapa de apreensão do jovem em flagrante cometimento de ato infracional e, nessa fase, o responsável pela sua apreensão é um policial ligado às forças ostensivas (militares). A segunda etapa é aquela em que a Polícia Civil – judiciária – instaura um inquérito para apuração do ato infracional. A terceira etapa é um encontro com um promotor de Justiça, ligado ao Ministério Público, momento em

⁸ Ver, a esse respeito: <http://www.echr.coe.int/Documents/Annual_report_2011_FRA.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

⁹ Ver, a esse respeito: <http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All>. Acesso em: 15 out. 2016.

¹⁰ THE LOCAL: Paris. Diário. Disponível em: <<http://www.thelocal.fr/20140429/french-prisons-most-suicides-in-europe>>. Acesso em: 31 maio 2014.

¹¹ Paris Guardian: Paris. Diário. Disponível em: <<http://www.parisguardian.com/index.php/sid/221745675/scat/fab36d240e1883d4>>. Acesso em: 31 maio 2014.

¹² WESTERN SOCIETY TERRITORY: Roma: WEST. Diário. Disponível em: <<http://www.west-info.eu/violence-rife-in-juvenile-prisons-as-parents-remain-silent/>>. Acesso em: 31 maio 2014.

¹³ WESTERN SOCIETY TERRITORY: Roma: WEST. Diário. Disponível em: <http://www.west-info.eu/violence-rife-in-juvenile-prisons-as-parents-remain-silent/cglpl_reco-jo_20140423/>. Acesso em: 31 maio 2014.

¹⁴ Ver, a esse respeito: <<http://www.atlantico.fr/decryptage/comment-sanctionner-efficacement-delinquants-mineurs-alexandre-guiglaris-et-dominique-youf-650578.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

que este agente institucional ou acusa formalmente o adolescente da prática de um ato infracional, ou lhe oferece uma espécie de perdão judicial, que pode ser condicionada ou não ao cumprimento de alguma medida (CHIES-SANTOS e CORNELIUS, 2014)¹⁵.

A quarta etapa é aquela da instrução processual, em que um juiz de Direito especializado na temática da Infância e da Juventude ouve o adolescente e as testemunhas, tanto de acusação como de defesa, e, por fim, profere uma sentença absolvendo o jovem ou condenando-o ao cumprimento de uma medida socioeducativa. Caso ao adolescente seja imposta medida socioeducativa, ele a irá cumprir em alguma instituição destinada a esse fim, caracterizando-se, assim, a última etapa do sistema de Justiça juvenil brasileiro. Em todas essas etapas, inclusive durante o cumprimento da medida socioeducativa, o adolescente tem direito à assistência jurídica, sendo ela necessária e obrigatória, caso contrário o processo inteiro pode ser considerado nulo.

Figura 1: As fases da Justiça juvenil no Brasil na esfera infracional



Na França, por sua vez, o sistema de Justiça juvenil (Figura 2) apresenta-se em quatro etapas. A primeira delas é aquela de responsabilidade da Polícia Judiciária, responsável por apreender, manter sob custódia e instaurar um inquérito para a apuração de uma conduta caracterizada como crime, infração ou delito. A segunda etapa é aquela em que o membro do Ministério Público pode oferecer um perdão judicial ao adolescente ou acusá-lo formalmente de um crime, infração ou delito. A terceira fase é aquela em que o juiz de Direito vai ouvir o adolescente, as testemunhas de defesa e

¹⁵ Nesse sentido, é importante salientar que a remissão é um instituto que apresenta várias incongruências. Para saber mais: CHIES-SANTOS, Mariana; CORNELIUS, Eduardo G. Remissão. **Medida Socioeducativa**: entre A a Z. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014. p. 227-229.

acusação e, por fim, caso decida-se pela culpabilidade do adolescente, irá aplicar algum tipo de sanção. Finalmente, caso seja determinado o cumprimento de uma medida socioeducativa, o adolescente será atendido por uma instituição (de meio aberto ou fechado) destinada a esse fim, sendo esta a última etapa do sistema de Justiça juvenil francês. Em todas essas etapas, exatamente como no caso brasileiro, o adolescente tem direito à assistência jurídica. Caso sua família não tenha condições financeiras de pagar por sua defesa, o Estado a ofertará por meio de defensores/as públicos/as (Brasil) e *Commis d'Office* (França).

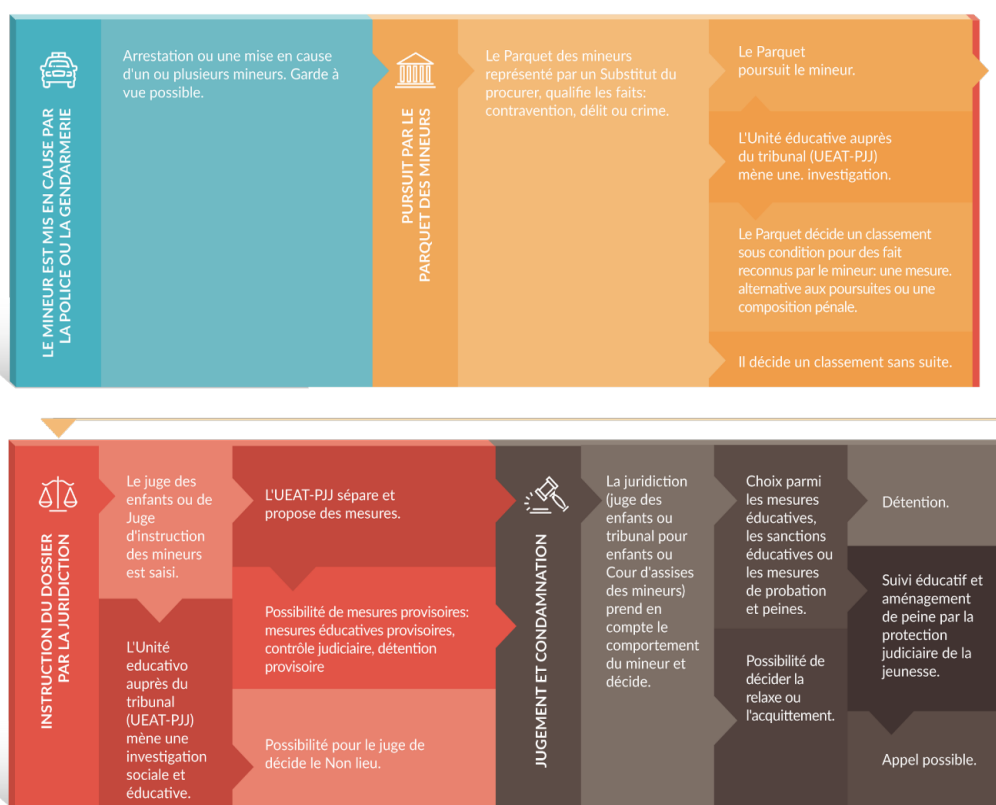


Figura 2: Percurso do adolescente no sistema de Justiça juvenil francês na esfera criminal¹⁶

¹⁶ Elaborado pela autora a partir de esquema disponível em: <http://www.justice.gouv.fr/art_pix/chainePEN.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016. Tradução: na parte azul do desenho apresenta-se a primeira etapa do sistema de justiça juvenil francês, no qual o adolescente é apreendido pela polícia ou, a depender do caso, é acusado de algum crime em um inquérito, com a possibilidade de interna-lo provisoriamente. Já na parte amarela do desenho apresenta-se a segunda etapa do sistema, no qual o representante do órgão acusatório pode (i) acusar o menor da prática de um crime; (ii) a equipe especializada da justiça de menores pode investigar pormenorizadamente a vida deste menor; (iii) pode ser oferecido uma suspensão condicional do processo ou mesmo uma “remissão”; e, (iv) pode arquivar o caso. Na parte vermelha, na qual se caracteriza a terceira etapa do sistema de justiça de menores, é escolhido um juiz para dar seguimento ao caso, ele pode, se achar conveniente, solicitar à

A determinação da medida socioeducativa dependerá, tanto no Brasil quanto na França, da espécie e da gravidade do ato praticado, havendo a utilização da legislação penal destinada a adultos como parâmetro para tanto. Assim, quando o adolescente francês ou brasileiro for considerado culpado de um ato infracional análogo a um crime, a um delito ou a uma infração para o qual seja previsto, para os adultos, o cumprimento de pena em meio *fechado*, ele cumprirá, em tese, uma medida socioeducativa¹⁷ de *internação*. No caso do Brasil, isso se dará em instituições de responsabilidade dos governos estaduais (Poder Executivo) e, na França, de responsabilidade do Poder Executivo Federal (Ministério da Justiça). No caso francês existem alguns tipos de estabelecimentos de meio fechado (como os CEF, CER, CPI, *Quartiers Mineurs* e EPM¹⁸, que podem ou não ter características penitenciárias), enquanto no Brasil só existe um, as casas de internação¹⁹.

De qualquer forma, esses estabelecimentos – brasileiros e franceses – têm características do que já foi, há muito, denominado de *instituições totais*, ou seja, lugares de confinamento em que um determinado número de pessoas são colocadas, sem possibilidade de contato com o mundo exterior por um período longo, levando em conjunto uma vida reclusa segundo uma rotina regulamentada (GOFFMAN, 1968). As regras e disciplinas que permeiam essas instituições são analisadas, nesta tese, a partir da mobilização da teoria de Afif Foucault (2001).

A punição, na linha de Foucault, servirá, para além de muitas outras funções, para adestrar os corpos. Isso quer dizer que dentro de algumas casas de cumprimento de

equipe técnica que faça uma investigação social e educativa sobre a vida desse menor acusado da prática de um crime. Nesse momento existem três possibilidades: (i) a equipe especializada propõem medidas alternativas ao procedimento penal; (ii) possibilidade de de medidas provisórias, medidas educativas provisórias ou detenção provisões; e, (iii) arquivamento do caso. Na última etapa, em preto, dá-se o julgamento desse menor acusado pela justiça especializada, momento em que serão levados em conta, principalmente, o comportamento desse menor. Em seguida, existem duas possibilidades: (i) escolher entre sanções educativas ou penais, nas quais o menor pode ser privado de sua liberdade ou ter alguma medida alternativa (educativa) imposta; ou, (ii) possibilidade de arquivamento do caso. Nos dois casos, há a possibilidade de apelar da sentença.

¹⁷ Na França, o nome análogo às medidas socioeducativas em meio fechado seria melhor traduzido pela palavra *pena* em português. Ocorre que o objetivo dessas penas não é apenas ressocializar o adolescente, mas também educá-lo, nos mesmos moldes que a legislação brasileira estabelece. Em todo esse trabalho, quando nos referimos às medidas socioeducativas, estamos falando, portanto, do Brasil e da França.

¹⁸ *Centre Éducative Fermé, Centre Éducatif Renforcé, Centre de Placement Immédiat, Établissement Pénitencière pour les Mineurs e Quartiers Mineurs*. Por questões metodológicas explicitadas em tópico específico na presente tese, optou-se por entrevistar adolescentes em cumprimento de pena nos EPM e nos *Quartiers Mineurs*.

¹⁹ Por ser um país federado, no Brasil cada estado cria e fiscaliza as instituições. No estado do Rio Grande do Sul, é na Fundação de Atendimento Socioeducativo estadual (Fase-RS) que os adolescentes cumprem medida socioeducativa de internação, e em São Paulo, por exemplo, chama-se Fundação CASA.

pena há a imposição de trabalhos obrigatórios, correção e moralização (2001, p. 07), que acabam por ser os principais mecanismos de adaptação. O poder disciplinar, portanto, nada mais é do que o enquadramento da lei pelos mecanismos de vigilância e correção. Parece-nos apropriado trabalhar com as ideias desse autor dentro de um sistema de Justiça juvenil, porque, para além do já conhecido “disciplinamento” que existe nessas casas, também há uma necessidade de educar os infratores para que eles saiam de dentro dessas instituições moldados como “bons homens” e “boas mulheres”, que poderão vir a ser (re)incorporados no seio da sociedade.

Ocorre que, para que essa transformação ocorra, dezenas de pessoas trabalham diariamente com esses adolescentes. A rotina dentro das casas é vigiada o tempo todo e os adolescentes devem ter, de acordo com as normativas, um cronograma de atividades para que não fiquem ociosos. Esse modo de punição, chamado de medida socioeducativa, em que os adolescentes cumprem sua medida de privação de liberdade, são os lugares propícios para o que Foucault (2001) chamou de *exercício do poder disciplinar*.

Em resumo, essas instituições apresentam um controle muito rígido em relação aos adolescentes: qualquer deslize deles em relação às normas impostas pode gerar um processo administrativo disciplinar, que vai para o relatório do técnico²⁰. Tal instrumento pode influenciar negativamente ou positivamente o seu processo de execução de medida/pena. Além disso, a combinação das técnicas da hierarquia que vigia com as da sanção que normaliza, a qual permite qualificar, classificar e punir os indivíduos, foi caracterizada por Foucault e denominada *exame*. Nesse sentido, o exame situa aqueles indivíduos em um campo em que são constantemente vigiados, anotados e catalogados (FOUCAULT, 2001, p. 177).

O caráter de fechamento dessas *instituições totais* e a barreira que se cria entre o mundo interior e o mundo exterior são características importantes. Assim como Foucault, Goffman (2001) buscou compreender a influência da internação na formação do indivíduo dentro das instituições totais. Os seres humanos que acabam confinados em determinados lugares ficam à mercê das regras que existem e que compõem o local. Dessa forma, diferentemente de estar convivendo em sociedade, acabam por se transformar, uma vez que acabam coabitando com pessoas que são disciplinadas

²⁰ O relatório técnico é feito em conjunto por todos aqueles que trabalham diuturnamente com os adolescentes: psicólogos, assistentes sociais, educadores – pedagogos – e agentes socioeducativos.

igualmente pelas regras com caráter de fechamento. Esse é, finalmente, o objetivo da totalidade da instituição.

Contudo, é importante perceber que os adolescentes confinados nessas casas de internação para o cumprimento de tais medidas conseguem resistir, de certo modo, ao caráter disciplinador imposto, uma vez que existem processos de produção de subjetividades e de individualidades no interior dessas instituições. Caso pensássemos de outra forma, estaríamos apenas tratando esses adolescentes como objetos de uma intervenção estatal, e não como pessoas com uma trajetória, que são capazes de se reinventar e de se recriar enquanto sujeitos, e não só objetos de um sistema hostil.

Percebemos, a partir das entrevistas realizadas, que esses adolescentes são capazes de criar, produzir e inventar novos modos de subjetividades e novos estilos de vida. Essas formas de resistência fazem com que os adolescentes possam ir contra o gigantesco aparato de técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as suas vidas, seja por seus estilos de existência, suas maneiras de sentir ou de pensar.

Ainda, mencionamos o fato de que não desconhecemos que possam haver discordâncias entre os pressupostos e as perspectivas analíticas dos autores que são utilizados nesta tese. Contudo, cada um a seu modo, com suas diferenças e possíveis semelhanças, foram imprescindíveis para a análise dos dados coletados.

A grande maioria das pesquisas até agora realizadas, ao menos no campo da Sociologia e no campo do Direito, apresentam uma perspectiva do sistema de Justiça juvenil e das instituições de privação de liberdade a partir do olhar dos gestores, dos técnicos e, também, dos atores do sistema de Justiça juvenil (PAULA, 2011; SCHUCH, 2009), bem como realizam uma análise das legislações concernentes a essa temática (ALVAREZ, 1997; COSTA, 2011). Entendemos, portanto, necessário apresentar um (fundamental) novo olhar: o dos adolescentes que cumprem medida de internação/pena.

No presente trabalho, optou-se pela análise tanto do sistema de Justiça juvenil francês como do brasileiro em sua última fase (execução da medida socioeducativa de internação) com base na visão desses adolescentes. Dessa forma, adotou-se como conceitos principais o de *instituição total* (GOFFMAN, 1961), o de *poder disciplinar* (FOUCAULT, 2001), o de *resistência cotidiana* (SCOTT, 2010) e o de *agência* (GIDDENS, 1984).

Se, por um lado, temos instituições que disciplinam adolescentes em conflito com a lei, em que são executados diversos tipos de trabalho, com uma rotina ajustada

em que o adolescente é vigiado e disciplinado o tempo todo, por outro, temos formas de *resistência* – práticas banais, mas constantes, de lutas mascaradas/sutis dos adolescentes em relação aos agentes institucionais –, que podem se dar de diversas formas, como o não cumprimento de regras, a dissimulação e a falsa submissão.

A partir disso, buscou-se responder a uma questão principal: *como e de quais formas se dão essas resistências cotidianas por parte dos adolescentes selecionados pelo sistema de Justiça juvenil francês e brasileiro, dentro das instituições de cumprimento de medida socioeducativa de internação/pena, e quais significados os adolescentes atribuem aos seus atos quando resistem a determinadas demandas impostas por essas instituições?*

O contato com o tema: trajetória(s)

O tema de pesquisa que tem acompanhado a trajetória da autora é a resistência dos adolescentes selecionados pelo sistema de Justiça juvenil, mais precisamente, com aqueles que se encontram privados de liberdades. Essas resistências cotidianas, como têm mostrado as pesquisas das quais a autora participou, aparecem de forma sutil e mascarada enquanto o adolescente está excluído do convívio social, em razão de ter praticado, em tese, algum ato contrário a lei.

A inclinação a esse tema não surgiu com o ingresso no doutorado. De maneira diversa, tem acompanhado a pesquisadora desde as suas graduações, em Direito, realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, percorreu, de forma tangencial, a sua especialização em Ciências Penais e seu mestrado em Ciências Criminais, ambos realizados na PUCRS. Na graduação, sob orientação do professor Giovani Saavedra, especialista na temática do reconhecimento (HONNETH, 2003), a atenção da pesquisadora esteve voltada para as experiências de reificação e reconhecimento de sujeitos selecionáveis pelo sistema de Justiça: à época, estudou-se como outros princípios da Constituição da República Federativa do Brasil se sobrepujam ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Na dissertação de mestrado, sob orientação do professor Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, defendida no ano de 2012, a proposta foi a de estudar os projetos de segurança pública implementados no Brasil desde a abertura democrática de 1988. Inicialmente, apresentou-se um apanhado histórico sobre as consequências da

globalização no controle e enfrentamento da criminalidade urbana, bem como se ancorou em estudos sociocriminológicos sobre o tema da violência, da exclusão social, da criminalização da pobreza, da produção e reprodução da desigualdade social na América Latina e no Brasil e do fascismo societal. Posteriormente, traçou-se um panorama geral sobre os programas de segurança pública aplicados no país. Para isso, elaborou-se uma retrospectiva sobre o tema à época da ditadura militar e, a partir da redemocratização do Brasil, destacou o Plano Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) como propulsor de mudanças na área da segurança. A última parte do trabalho se focou, exclusivamente, na percepção de moradores de dois territórios gaúchos sobre os projetos no Pronasci ali implementados. Nesse sentido, concluiu-se que houve avanços em relação à agenda de segurança pública, ainda que a combinação com programas sociais que visem à inclusão da *sociedade civil estranha* à *sociedade civil incluída* restasse rasa para um desenvolvimento social democrático no país – prioritariamente na área da segurança pública.

A vivência e a experiência adquiridas no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança Pública e Administração da Justiça Penal (GPESC) foi de extrema importância para que a pesquisadora compreendesse o papel do Direito e suas possíveis ferramentas de estudo para compreender nossa realidade social, principalmente no campo do sistema de Justiça criminal. Sob a orientação do professor Rodrigo Azevedo, a autora desta tese participou de inúmeras pesquisas e pode conhecer uma rede de pesquisadoras/es que tangenciavam as áreas de conhecimento aqui estudadas.

Duas dessas pesquisas têm especial relevância: a primeira delas, já finalizada, intitula-se *As Políticas Públicas de Segurança no âmbito Municipal: uma análise comparada das cidades de Canoas/RS e Jaboatão dos Guararapes/PE* e está publicada no *Pensando a Segurança Pública* – 3ª edição, da Secretaria Nacional de Segurança Pública – Senasp. Teve como objetivo principal compreender a implementação da política pública de segurança, buscando analisar as ações executadas, a relação entre indicadores criminais e as representações sociais das violências e criminalidade dos gestores e da população local, além de identificar os obstáculos encontrados, as estratégias de institucionalização dos projetos e as articulações entre as políticas municipais e as políticas estaduais de segurança pública.

A segunda pesquisa, intitulada *Descarcerização e Sistema Penal – a construção de políticas públicas de racionalização do poder punitivo*, foi executada no âmbito do

projeto “Programa CNJ/Acadêmico-CAPES”. O objetivo global da pesquisa foi o da identificação de possibilidades de implementação de políticas penais tendentes a contribuir para a redução da população carcerária no Brasil. Para tanto, foi realizado um diagnóstico nos planos fático e normativo a respeito da prisão provisória, da aplicação de penas alternativas, da utilização do monitoramento eletrônico de apenados e das principais reformas legais em tramitação no Congresso Nacional para identificar as possibilidades de implementação de dinâmicas descarcerizantes em cada uma dessas dimensões, desde o processo de criminalização primária até a execução penal.

É importante explicar, contudo, que a autora desta tese não é e nunca foi unicamente pesquisadora. Depois de sua formação em Direito, e já no início do mestrado, começou a advogar voluntariamente no Grupo 10 do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como escopo a defesa da juventude criminalizada. Foi nesse momento que conheceu, mais de perto, aqueles adolescentes em privação de liberdade. Antes disso, porém, advogava na área criminal, conhecendo de perto – e, também, por outro lado – o sistema de Justiça criminal.

Em 2012, quando a pesquisadora ingressou no doutorado na UFRGS, a questão dos adolescentes confinados, bem como a gestão de suas vidas e rotinas, passou a ser seu objeto de estudo. Embora esse não fosse um assunto novo para a advogada, era um assunto novo para a pesquisadora e, com o ingresso na UFRGS, outros (fundamentais) olhares sobre o tema foram considerados. A partir do contato com discussões e pesquisas da literatura sociológica e criminológica recentes, a questão dos adolescentes em situação de conflito com a lei foi ganhando novos contornos e adquirindo maior peso no projeto de doutorado.

Em grande medida, esse *upgrade* no olhar sociológico da pesquisadora foi possibilitado pela orientação do professor José Vicente Tavares dos Santos no doutorado, que, por um lado, apresentou à pesquisadora o campo da Sociologia da violência e da mundialização de conflitos, suas discussões, autores e perspectivas analíticas. Por outro lado, o contato com o Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC) inaugurou uma parceria em pesquisas e projetos coletivos, que dura até os dias atuais. A partir dessa parceria, a autora desta tese adquiriu grande parte de sua destreza em pesquisas e imaginação sociológica, qualidades fundamentais para o exercício da profissão de socióloga.

O GPVC tem como principal objetivo contribuir com o debate e a produção do conhecimento sobre os temas da violência e suas manifestações em contextos específicos, sobre a compreensão dos fenômenos no contexto global de transformações sociais, assim como as formas estatais de controle e gestão da violência, políticas públicas de segurança e Justiça, políticas penais, formas violentas e não violentas de administração de conflitos, sejam elas institucionalizadas ou informais. Desde 1996, o GPVC vem construindo projetos coletivos, que se mostraram oportunidades para o trabalho de campo de diversos de seus pesquisadores e também possibilitaram a construção de um acervo de dados (quantitativos e qualitativos) para o grupo.

Além disso, em 2012 a autora desta tese foi convidada a participar da pesquisa “Dos espaços aos direitos – a realidade da ressocialização das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões do Brasil”, financiada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e coordenada pela Universidade Católica de Pernambuco. Participando do processo de execução dessa pesquisa, foi impactada significativamente, a ponto de redefinir o objeto de estudo de seu doutorado. A partir dessa experiência específica, observou-se que a temática dos/as adolescentes em situação de conflito com a lei entrava de forma tímida nas pautas dos estudos sobre segurança pública e Justiça criminal, o que fez com que seu projeto ganhasse uma análise exploratória de campo mais robusta.

A partir dessas experiências como integrante das equipes de diversas pesquisas, as quais tinham como dinâmica discussões dos dados de campo e leitura de textos, a autora passou a dimensionar como a questão dos adolescentes em conflito com a lei (não) era tratada pelas instituições do campo da segurança pública. Verificou-se, portanto, que era necessária uma pesquisa que pudesse dar conta dos adolescentes em situação de privação de liberdade e, para além disso, compreender como eles reagem a esse confinamento.

Dessa forma, a partir dessa lacuna de conhecimento identificada no campo da Sociologia da violência, da segurança pública e, por que não, da Criminologia, além do acúmulo de experiência na participação das pesquisas que dimensionaram a questão da privação de liberdade como produtora de desvantagens para determinados grupos populacionais, o projeto de doutorado foi requalificado.

Nos anos de 2014-2015, a pesquisadora realizou o estágio de doutorado no *Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales* (Cesdip), localizado em Guyancourt, França, sob orientação de Dominique Duprez, durante o

período de setembro de 2014 a junho de 2015. O Cesdip é um centro de pesquisa vinculado ao *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), ao Ministério da Justiça da França e à Universidade de *Versailles St-Quentin-en-Yvelines*, e produz pesquisas sobre os fenômenos da criminalidade, delinquência, instituições responsáveis pela prevenção, administração de conflitos e punição de crimes. Suas linhas de pesquisas são: instituições penais, Justiça criminal e juvenil e polícia.

O interesse pelo laboratório foi devido à notória produção de textos sobre a temática dos adolescentes em situação de conflito com a lei (*mineurs délinquants*) principalmente aqueles de autoria de Dominique Duprez (2006, 2008 e 2014), listados nas Referências desta tese. O estágio mostrou-se bastante frutífero, pois nesse período de contato com pesquisadores do Cesdip, especialmente com Dominique, foi possível conhecer a produção francesa e europeia sobre a temática de adolescentes em situação de conflito com a lei e participar dos debates, palestras e cursos oferecidos pelo Cesdip, outras universidades e centros de pesquisa. Além disso, em razão do estágio de doutorado em uma instituição ligada ao Ministério da Justiça, a pesquisadora pôde ter acesso a dois locais de privação de liberdade, tendo entrevistado diversos atores ligados à execução das penas e, também, conhecido e entrevistado adolescentes em situação de conflito com a lei confinados na França.

A relevância da temática do encarceramento juvenil para a Sociologia no Brasil

Diversos estudos apontam que, após 1988, a violência deu um salto extraordinário no Brasil. Luiz Eduardo Soares (2005), por exemplo, informa que, após esse período, a taxa de criminalidade permaneceu estável por alguns anos. Porém, a sensação da população era de que os fenômenos ligados à violência haviam se elevado. Soares explica essa impressão elencando alguns fatores como: a quantidade de crimes violentos, a estabilização em patamares elevados dos números relativos à violência e, principalmente, pelo fato de que ainda que o número de crimes não se eleve, o número de vítimas seguiu se incrementando. O autor exemplifica:

Digamos que cem pessoas sofram algum tipo de agressão. Se as mesmas quantidades de vítimas forem atingidas ao longo de cinco anos (cem por ano), não haverá aumento da criminalidade. [...] mas haverá crescimento do número de pessoas agredidas – depois de cinco anos, elas passarão a ser quinhentas. E cada vítima uma fonte de divulgação dos horrores da violência. (SOARES, 2005, p. 179).

O autor ressalta o fato de que as vítimas relatam a experiência vivida aos amigos, familiares e conhecidos, os quais, por sua vez, transmitem o ocorrido para outras pessoas, difundindo-se a percepção da escalada da violência urbana e gerando sentimentos de medo e insegurança generalizados. Dessa forma, “mesmo quando a percepção popular não corresponde à dinâmica dos fatos, ela tem a sua razão de ser e não merece ver-se desprezada como se fosse mera ilusão” (SOARES, 2005, p. 180). Inclusive porque, ainda que sua percepção não seja condizente à realidade, ela produz efeitos, que são legitimantes do poder punitivo.

Não raras vezes, em momentos de comoção social em virtude de um crime violento, são levantados debates em relação à pena de morte, à redução da maioria penal²¹, à supressão de garantias dos apenados e à aplicação de penas exemplares como formas de combater a criminalidade (AZEVEDO; VASCONCELLOS, 2012). Assim, reduzir a insegurança pública não diz respeito apenas à diminuição do risco de ser alvo de um delito (problema objetivo), mas também a reduzir a sensação pessoal e coletiva de temor em ser vitimizado (problema subjetivo). A dimensão subjetiva da insegurança é extremamente importante, já que numa ordem social precária, na qual as pessoas se sentem cotidianamente vulneráveis não só em relação ao delito, mas em diversas esferas da vida, a subjetividade vem a advertir sobre a possibilidade de risco em qualquer situação, seja real ou imaginária. Ou seja, leva à percepção de que todos somos vítimas em potencial (SOZZO, 2000).

Dessa maneira, as causas e efeitos retroalimentam-se, “a profecia se autocumpre, os resultados temidos são a consequência paradoxal das ações orientadas para evitá-los ou contorná-los” (SOARES, 2005, p. 183). Antecipando o pior, faz-se o pior, de forma que, na expectativa de combater o crime, os governos – e, nesse caso, também os legisladores – acabaram por se tornar os próprios algozes, num círculo vicioso de violência e recalque.

Essa sensação de insegurança tem levado a população a exigir dos parlamentares propostas que recrudescam as leis já existentes. Muito embora a temática do adolescente em conflito com a lei tenha adquirido relevância no cenário nacional a partir da reabertura democrática, convergindo a nossa Carta Política às normativas internacionais, já se enxergam muitos movimentos concretos de demanda por mais rigor

²¹ Ver, a esse respeito: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v15n2/08.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

penal a adolescentes, demandas essas que se baseiam na total ausência de dados empíricos e conhecimento sobre a realidade do sistema de Justiça juvenil brasileiro e da juventude em si²².

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, adotou formalmente a Doutrina da Proteção Integral, que parte da compreensão de que as normas jurídicas que cuidam de crianças e adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, porém sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento físico, psicológico e moral e, ainda, que gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da referida proteção integral de que trata o ECA, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Além da legislação nacional vigente, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – ratificada internamente pelo Decreto nº 99.710/90 – estabelece que criança é o sujeito de até 18 anos de idade. Conforme tal convenção e, também, de acordo com as Regras de Beijing (1985) e as Diretrizes de Riad (1990), existe uma divisão entre a fase adulta e a fase infanto-juvenil, bem como tais documentos distinguem os tratamentos estatais perante as práticas delituosas. Todos esses documentos foram baseados em estudos científicos para que fossem elaborados e publicados, sendo eles as normativas mais importantes no âmbito internacional.

Para além disso, é importante notar que o Brasil não fez parte de um movimento independente quando criou todas as leis que trataram e tratam da criança e do adolescente. Emilio García Méndez, por exemplo, explica que o tema de responsabilidade penal da criança e do adolescente transitou por três grandes etapas na América Latina: (i) do século XIX até 1919 e que vinha desde os Códigos Penais da Corte, possuía características meramente retribucionistas, assim, “essa etapa considera[va] os menores de idade praticamente igua[is] aos adultos, com exceção aos menores de 7 anos” (MÉNDEZ, 2006, p. 9); (ii) a segunda etapa tinha caráter meramente tutelar e, nesse sentido, é de se considerar que a América Latina tinha influência de um movimento reformista que havia se iniciado nos Estados Unidos (EUA) e passado pela Europa, que exigia “no sólo una legislación especializada (las

²² A esse respeito ver: CHIES-SANTOS. Violento é o Estado. Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, n. 271, 2015. Disponível em: <https://www.ibccrim.org.br/boletim_artigo/5442-Violento-e-o-Estado>. Acesso em: 3 jan. 2018.

leyes de menores), sino también una administración especializada de la cuestión minoril (los Tribunales de Menores)” (MÉNDEZ, 2006, p. 9).

Assim, em 1919, a Argentina fez a primeira reforma inspirada nessas ideias (Ley Agote)²³, que só se consolidaria no Brasil em 1927; (iii) a terceira etapa inicia-se em 1989, com a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, das Nações Unidas. A partir dessa etapa, crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos.

O ECA é a primeira inovação nesse sentido na América Latina. Segundo Méndez (2006), o ECA reformula radicalmente as relações que crianças e adolescentes têm com o Estado e com os adultos: descarta-se uma bondade direcional para exaltar uma Justiça garantista²⁴. O ECA regulamenta os direitos e estabelece as medidas socioeducativas para adolescentes em situação de conflito com a lei.

Emilio Garcia Méndez (2006) também vê o ECA como uma legislação que rompeu com os procedimentos anteriores do *menorismo*. Todos os seres humanos com menos de 18 anos, independente da sua condição familiar, social ou econômica, passam a possuir a condição de sujeitos de direitos, trazendo no bojo dessa conceituação a superação do paradigma da incapacidade para serem reconhecidos como sujeitos, em condição peculiar de desenvolvimento.

O ECA cria um sistema de garantias e proteção para as crianças e adolescentes, em que situações de vulnerabilidade não são criminalizadas: em situações em que o adolescente se encontra com seu direito ameaçado ou violado, não é ele que se encontra em situação irregular, e sim as instituições responsáveis. Não são mais incapazes, e sim pessoas completas, com todos os direitos dos adultos “mais um plus de direitos específicos precisamente por reconhecer-se que são pessoas em peculiar condição de desenvolvimento” (SARAIVA, 2006, p. 27)²⁵.

Reconhecem-se, também, todas as garantias que são concedidas a adultos nos processos criminais, além de mais algumas garantias específicas. Os adolescentes devem ser julgados por tribunais específicos, com direito a defesa e reconhecendo-se que, por serem pessoas em desenvolvimento, a sua responsabilização é diferente da do

²³ Para saber mais, ver: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/elias/Zapiola_UNICEN%202011.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

²⁴ Entende-se por justiça garantista àquela em que existem garantias de natureza material-processual ao acusado (FERRAJOLI, 2006).

²⁵ Art. 6º: Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990).

adulto. E, por tal motivo, deve-se priorizar sempre que possível as medidas socioeducativas em meio aberto e considerar a medida socioeducativa de internação uma excepcionalidade, sempre sujeita ao princípio de brevidade.

Uma característica importante a ressaltar sobre o ECA é que, além de instituir uma responsabilização penal para o adolescente, pretende que essas sanções tenham um caráter educativo. Não é por outro motivo que se denomina “medida socioeducativa”. A partir da implementação do ECA, vem se aprofundando essa questão e se desenvolvendo orientações para a aplicação dessas medidas de forma a reforçar o seu caráter educativo. Um exemplo disso é a aprovação da recentíssima lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, a Lei nº 12.594/2012.

Nessa seara, diferentemente do que era implementado pelos Códigos de Menores de 1926, 1927 e 1979, tem-se hoje no Brasil uma legislação especial que é referência mundial, baseada nos direitos humanos e que busca proteger e socioeducar os adolescentes protagonistas de atos infracionais, os quais, finalmente, passaram a ser considerados formalmente sujeitos de direitos, e não mais somente objetos dessas medidas.

Ocorre que os trabalhos a respeito dessa temática no Brasil, especificamente no campo do Direito e da Sociologia, debruçam-se, em sua maioria, no estudo sobre o sistema de Justiça e seus operadores, além de abordarem a questão da legislação e do cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse sentido, temas relativos às estratégias dos sujeitos submetidos a esse sistema são, por vezes, ignoradas.

Ao mesmo tempo, como referimos anteriormente, percebemos uma crescente demanda social para a ampliação da responsabilização dos adolescentes autores de atos infracionais. Discussões sobre maioridade penal, aumento do tempo de internação dos jovens infratores e necessidade de maior punição entram em debate frequentemente, principalmente quando algum crime com grave violência é praticado por menores de idade. Já foi aprovada, por exemplo, a Proposta de Emenda Constitucional nº 171/1993, que busca a imputabilidade penal do maior de 16 anos, com a alteração do artigo 228 da Constituição da República. Além disso, uma nova temática tem permeado o debate legislativo: a alteração do ECA por meio de dezenas de projetos de lei. Hoje, existem mais de 40 projetos de lei (no Congresso Nacional)²⁶ que visam ao aumento do tempo

²⁶ Ver, a esse respeito: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=68352>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

de internação de três para, cinco, oito e dez anos de privação de liberdade em função do tipo de ato infracional cometido por adolescente.

Uma das consequências dessa tentativa de produção legislativa é o afastamento do sistema de Justiça juvenil da perspectiva garantista do Direito Penal, fazendo com que não haja qualquer reflexão acerca de políticas sociais e criminais nessa seara. Opta-se, aparentemente, pelo caminho mais fácil: recrudescimento de leis penais e de responsabilização individual. É necessária, dessa forma, a entrada da Sociologia da violência e da Criminologia nesse campo para um debate e uma produção científica emancipadora na área.

A relevância empírica do trabalho, ademais, consiste no aprofundamento do debate acerca da visão dos adolescentes selecionados pelo sistema de Justiça juvenil e na tentativa de compreender os modos de vida e as suas trajetórias durante a última etapa do sistema de Justiça juvenil. Em relação à relevância teórica do trabalho, tem-se que a problematização das estratégias de resistência desses sujeitos dentro de um sistema desigual de poder, que apenas seleciona uma clientela já previamente identificada, é necessária para compreendermos o que se passa atrás dos muros das instituições. Dessa forma, as ideias de acesso a direitos, da Sociologia da violência e da administração da Justiça penal, bem como das estratégias de resistência contra as instituições totais que exercem poderes disciplinares sobre determinados sujeitos entram em debate para questionar as relações de poder que são estabelecidas, já que tal sistema tem considerado o jovem, ao contrário do que prevê a legislação, apenas como um sujeito a ser punido (PAULA, 2011; MAILLART, 2014).

Desse modo, o tema proposto para o trabalho é relevante e, por isso, se justifica, já que pouco se conhece sobre a realidade do sistema de Justiça juvenil, principalmente em relação ao discurso/vozes dos adolescentes e suas formas de viver e sobreviver quando selecionados e confinados dentro de instituições totais. Comparar a situação brasileira à francesa foi uma oportunidade para pensar a gestão da criminalidade cometida pelos adolescentes em outro país e, por isso mesmo, contrapô-las, muito embora, adianta-se, sejam bastante semelhantes.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho buscou, em resumo, entender como os adolescentes franceses e brasileiros vivem e sobrevivem à medida socioeducativa de internação. Para empreender a pesquisa, foi necessário aliar dados quantitativos a dados qualitativos – estes últimos que serviram de base para o trabalho – como forma de chegar aos objetivos propostos quando da qualificação do projeto que deu origem a esta tese de doutorado.

Tais objetivos foram apresentados, à época, assim: o objetivo geral buscava compreender como e de quais formas se dão, dentro do sistema de Justiça juvenil brasileiro e francês, as várias formas de resistência e as formas de adaptação secundária do adolescente em situação de conflito com a lei e em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Em um segundo momento, os objetivos específicos foram traçados da seguinte forma: i) entender como a estrutura do sistema de Justiça juvenil é vivenciada e apreendida pelos adolescentes; ii) compreender quais são as formas de resistências que se desenvolvem dentro da rotina institucional; iii) analisar, por meio da observação, como se dá a permanência do adolescente sob a custódia do Estado; iv) identificar como se estabelece um código de conduta entre os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação; e v) examinar as legislações a respeito da Justiça juvenil no Brasil e na França.

Dessa forma, após os debates travados quando da análise do projeto, o último objetivo específico foi retirado, uma vez que não se tratava e continua não se tratando de uma tese que teria como fim último, neste caso, analisar o que as leis dizem, mas sim um trabalho que busca estudar os adolescentes selecionados por dois sistemas de Justiça juvenil. Assim, mesmo que as leis permeiem os debates, não havia necessidade de analisá-las para a tese, muito embora elas tenham sido longamente estudadas e acabaram sendo apresentadas para melhor compreender o sistema que permeia a punição dirigida, por aqueles/as que dizem o Direito aos adolescentes em situação de conflito com ela.

O referencial metodológico que foi utilizado para a realização da pesquisa é aquele que se utiliza das estratégias, principalmente, da pesquisa qualitativa. Para compreender como os adolescentes selecionados pelo sistema de Justiça juvenil, tanto na França quanto no Brasil, travam lutas de resistência, foram realizadas entrevistas

episódicas com aqueles privados de liberdade em quatro centros de internação²⁷. Além disso, mapeamos os adolescentes que cumpriam, naquele momento, medidas socioeducativas de internação nos respectivos países para, assim, compreender, com base nos estudos já realizados e da realidade daquele momento, os contextos nacionais e as consequências da aplicação da lei por aqueles/as que as dizem.

Dessa forma, foi realizado um estudo comparativo, com o intuito de observar, explicar e compreender as semelhanças e diferenças que ligam os adolescentes franceses e brasileiros. Não tínhamos e continuamos sem ter a pretensão de alcançar leis gerais com o objetivo de prever certo comportamento/tendência futura dos fenômenos sociais, mas sim entender as semelhanças entre dois modelos em execução que têm um Direito com a mesma raiz, qual seja, a latina, e que, além de tudo, são signatários de diversos tratados internacionais que os obrigam a um mínimo legal de tratamento concernente aos menores de idade, em consonância com a filosofia dos direitos humanos.

Partimos do pressuposto, para realizar a abordagem comparativa, de que os adolescentes dos dois países advêm de localidades similares (periferias dos centros urbanos) e são, em sua maioria, a segunda ou terceira geração em situação de conflito com a lei²⁸. Além disso, mesmo que no Brasil e na França a realidade social seja distinta, podemos encontrar convergências, como veremos a seguir, dentro do sistema de Justiça, seja pelo tipo de seleção que é feito pela polícia no momento de entrada desses adolescentes no sistema, seja pelas respostas estatais que são dadas quando do cumprimento de uma medida socioeducativa com a magnitude da privação de liberdade. Esse tipo de abordagem comparativa possibilitou conhecer e confrontar diferentes realidades sociais.

Técnica de Pesquisa

De acordo com Flick (2002, p. 115), o conceito de *entrevista episódica* pode ser buscado na Psicologia, em que ela seria explicada como o modo pelo qual a narrativa das pessoas constitui um instrumento para a coleta de informações e, no campo mais geral das Ciências Sociais, em que a experiência e a vida da pessoa que está sendo

²⁷ Quando o leitor chegar à parte do campo em si, serão explicados quais centros são esses, onde, aproximadamente, eles se situam e, ainda, quais os motivos que foram fundamentais para a escolha dos locais em que a pesquisa foi realizada.

²⁸ Isso significava dizer que o adolescente não é a primeira pessoa da família a ter contato com o sistema de justiça, o que será exposto no Capítulo 4 desta tese.

entrevistada são construídas a partir da narrativa (2002, p. 116). Assim, para reconstruir experiências devem-se fazer dois tipos de negociação: (i) negociação interna/cognitiva; e (ii) negociação externa. Tais negociações constituem um conhecimento contextualizado e que pode ser socialmente compartilhado.

Além do campo da Psicologia, Flick adverte que podemos buscar diferenciar a memória episódica (ligada às experiências concretas) da memória semântica (ligada aos conhecimentos mais abstratos). Os dois tipos de conhecimento são partes complementares e, no caso do presente estudo, a entrevista episódica respondeu a três critérios específicos: (i) combinação de narrativas de acontecimentos reais com perguntas mais gerais; (ii) menção de determinadas experiências; e (iii) ser aberta para que o próprio sujeito entrevistado possa decidir como contar os episódios (FLICK, 2002, p. 117).

Para esse tipo de técnica, então, foi central a subjetividade do entrevistado, para que ele pudesse narrar sua experiência em relação ao objeto da pesquisa (2002, p. 120). De acordo com Flick, as perguntas ajudam o entrevistado a pensar no sentido global e na importância do tema com base em sua história de vida, relacionando sua vida pessoal com o tema central do estudo, o que acaba tornando a narrativa em algo muito mais profundo (2002, p. 121), e não só no contar e recontar a mesma história.

Essa técnica foi escolhida, uma vez que, de modo geral, ela se distingue da entrevista narrativa, porque esta última se qualifica por ser a menos direta, uma vez que o pesquisador não se dirige/interrompe o sujeito pesquisado ao longo de sua fala. A escolha se deu, finalmente, por partirmos do pressuposto que a estada do adolescente no sistema de Justiça é um episódio da vida do jovem e, por isso, é necessário que ele recorde e fale dessa situação desde o seu começo, muito embora acreditemos que, em um sentido mais global, esse episódio interrompa suas vidas – talvez para todo sempre. Voltaremos a essa questão, de maneira aprofundada, no Capítulo 3 deste trabalho.

Coleta de Dados

A ideia geral, discutida na qualificação desta tese, foi fazer a pesquisa em regiões de duas grandes metrópoles, uma em cada país. Infelizmente, em uma delas – São Paulo – enfrentamos um aparato de burocracia gigantesco, fato que, no final, nos impossibilitou de realizar o trabalho nessa capital.

Assim, as regiões pesquisadas foram aquelas da periferia de Paris, uma vez que

a capital francesa não conta com nenhuma casa de confinamento dentro de seus muros; e, em um segundo momento, após a negativa da Fundação CASA, em São Paulo, realizamos o trabalho de campo na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no complexo da Fundação de Atendimento Socioeducativo, conforme será aprofundado no Capítulo 3 desta tese.

Em razão das tratativas com o Ministério da Justiça francês, notadamente a *Protection Judiciaire de la Jeunesse* e a *Administration Penitencière*, não divulgaremos os locais em que as entrevistas foram realizadas, mas adiantamos, por ora, que se tratam de dois tipos diferentes de locais de privação de liberdade.

Análise de Dados

Como ferramenta de análise dos dados obtidos – entrevistas, sobretudo –, foi utilizado o *software* QSR NVivo 10, do tipo CAQDAS (*Computer-aided qualitative data analysis software*). Entre as vantagens de se trabalhar com essa ferramenta, destaca-se a possibilidade de agrupamento de todo o material coletado, em especial de arquivos em formato de texto e de áudio, de modo a propiciar um acesso muito mais rápido ao longo da análise. Assim, as entrevistas foram transcritas e importadas para o *software*, passando a ser tratadas como “fontes” (todo documento em qualquer formato que constitui a maior unidade de análise).

Após a reunião do material a ser analisado em um único projeto (arquivo utilizado pelo NVivo), as fontes foram classificadas de acordo com tipologias definidas previamente, mas que podiam ser alteradas durante o próprio processo de classificação. O objetivo desse passo é a identificação de algumas características básicas que, ao serem atribuídas às fontes, permitem não só o levantamento numérico de cada característica, como também a percepção da relação entre determinadas características. Desse modo, por exemplo, as entrevistas realizadas com adolescentes foram classificadas de acordo com o local onde ocorreram (atributo), sendo-lhes atribuídos valores como “instituição x” e “instituição y”. Nesse processo de atribuição de valores, é interessante notar que, em vez de inseri-los um a um na própria interface do Nvivo, economiza-se tempo com a sua listagem em arquivo do tipo .txt – utilizado no sistema iOS pelo “notas” – e sua posterior exportação para o programa.

Além da possibilidade de classificação das fontes, o programa ofereceu uma importante ferramenta na análise dos dados coletados: a codificação. Esta compreende uma operação de divisão, conceitualização e categorização dos dados empíricos. No

NVivo, essa codificação se dá por meio da criação de “nós”. Esses “nós” “são recipientes que armazenam a codificação, ou seja, os nós irão conter a referência a uma porção de texto codificado” (TEIXEIRA; BECKER, 2001, p. 97). Um exemplo dessa categorização associada à pesquisa em questão poderia ser a categoria “o que me disseram quando cheguei na instituição” por parte do adolescente. Dessa forma, poderiam ser agrupados sob esse “nó” todas as falas das entrevistas – e dentro da mesma entrevista, todos os intervalos de fala em que o adolescente se referiu a alguma situação ou fez algum juízo de valor que demonstrou sua visão com o tratamento que recebeu quando de sua chegada na instituição.

Em relação aos textos escritos, essa forma de codificação proporcionada pelo programa permitiu, ao longo da leitura, a seleção do trecho a ser codificado e o seu “envio” para a categoria escolhida, sendo desnecessária qualquer operação adicional, como copiar e colar o texto para outro arquivo. No caso dos arquivos de áudio, o programa é ainda mais útil, visto que permite que determinadas porções do áudio sejam agrupadas e reproduzidas independentemente do arquivo original, o que não seria possível com a simples utilização de programas de uso não profissional. Destaca-se, ainda, que a codificação por meio do NVivo permite que a mesma porção textual seja codificada em quantos “nós” forem precisos, caso determinado trecho de se encaixe em mais de uma categoria.

A operação de classificação em “nós” permite a visualização agrupada dos intervalos de texto escrito ou de áudio, o que facilita, por exemplo, a identificação de semelhanças e diferenças entre os trechos que se enquadram na mesma categoria. Assim, seguindo o exemplo dado da categoria “o que me disseram quando cheguei na instituição”, a oitiva dos trechos codificados pode levar à conclusão de que as situações percebidas por alguns adolescentes não são por outros, ou, ainda, pode-se perceber que, apesar de eles assim não articularem em seus discursos, as situações que narram como negativas podem fazer parte de uma categoria em comum. Ou seja, na comparação entre o discurso de dois adolescentes, um deles pode referir que o aspecto que mais o incomoda na instituição é a imposição de um horário específico para dormir, ao passo que outro adolescente pode dizer que não gosta de ser repreendido durante as refeições pelos agentes da instituição. Interpretativamente, o pesquisador pode chegar à conclusão que ambas as falas referem-se ao caráter disciplinar da instituição.

Essa conclusão a que chega o pesquisador, durante a análise, pode, por sua vez, conduzir a uma nova codificação, feita com base na codificação inicial. Para tanto, não

é necessário retornar à fonte originária do texto. Basta que se selecione o trecho agrupado no próprio “nó” originário, o qual não sofrerá nenhuma mudança com essa operação, uma vez que – como já referido – os trechos podem ser codificados em quantos “nós” forem necessários.

Todos os procedimentos narrados até aqui são de fato facilitados pelo NVivo. Contudo, há uma outra possibilidade de análise que, sem a utilização de um *software* como esse, seria praticamente impossível. Trata-se da possibilidade de cruzamento dos dados obtidos durante a análise. Nos exemplos anteriores, a pergunta por trás das classificações em atributos e das codificações em “nós” eram: Quais entrevistas foram aplicadas e em quais locais? Quais as situações descritas pelos adolescentes como negativas e o que elas têm em comum? No processo de cruzamento dos dados, a pergunta pode se complexificar. Presumindo-se que outras codificações foram realizadas ao longo da análise, a pergunta pode se tornar, por exemplo: Dentre as situações percebidas como negativas por estar presente o elemento “caráter disciplinar” da instituição em que a palavra “inferno” foi mencionada, qual delas ocorreu em instituições brasileiras que abrigam apenas meninos internados por tráfico de drogas e que estão encarcerados pela primeira vez e o que elas têm em comum?

A pergunta, propositalmente exagerada, revela duas informações importantes ao pesquisador. A primeira é que o cruzamento de dados pode trazer diversos elementos reunidos e que podem todos ser relacionados – e o seu resultado pode, inclusive, ser visualizado graficamente pelo NVivo. Nesse sentido, deve-se fazer a ressalva de que para que se chegue a esse nível de cruzamento, outros cruzamentos são necessários. Ou seja, para se obter o cruzamento ABCD, deve ser feita, antes, a codificação AB e CD em outros “nós”. A segunda informação trazida pela pergunta serve de aviso ao pesquisador: não se impressionar com o potencial do programa e fazer perguntas teoricamente inúteis.

Em resumo, teve-se em mente, durante todo o trabalho de análise, que o *software* é uma ferramenta de pesquisa, que pode até moldar parcialmente a forma do pesquisador tratar os dados, mas que não pode tomar – ele, *software* – as rédeas da pesquisa.

A ausência de dados quantitativos da realidade brasileira

Um dos grandes problemas que a pesquisadora enfrentou ao longo de seu

trabalho, principalmente no que diz respeito à contextualização da realidade francesa e brasileira, foi o fato de que, ao tentar expor a realidade dos dados oficiais, não houve sucesso em conseguir traçar uma linha do tempo adequada para enxergar a progressão de adolescentes internados no Brasil ao longo dos últimos anos. Isso porque o último levantamento nacional de que se tem notícia no país foi realizado em 2013. Assim, após isso, já no ano de 2017, ano de encerramento da pesquisa, não havia dados atualizados do contexto nacional de internação, salvo os que serão apresentados a seguir.

Além disso, a dificuldade de acesso a dados que possam amparar pesquisas nas áreas da violência, crime e Justiça não é novidade na área da Sociologia. No ano de 2010, César Barreira e Sérgio Adorno, no artigo intitulado de “A violência na sociedade brasileira”, fizeram uma análise histórica das produções na Sociologia do Brasil, mostrando quais foram as principais linhas de pesquisa desenvolvidas e informando também a respeito da escassez de pesquisa em determinadas áreas, indicando quais temas deveriam ser mais explorados.

Uma das dificuldades listadas pelos autores, e que nos interessa demonstrar aqui, foi o acesso aos dados públicos da área de Justiça e do sistema penitenciário. Muito embora já tenham se passado alguns anos, os problemas que persistem são os mesmos: por um lado, frequentes situações em que as informações são inexistentes, desorganizadas ou não uniformizadas em escala nacional; de outro, em que o problema se agrava pela recusa dos gestores públicos em permitir acesso aos dados existentes, sob a alegação de que seriam sigilosos, reservados ou privativo dos órgãos que os produzem (ADORNO; BARREIRA, 2010). Esta última situação, inclusive, vivenciada pela autora quando da ida a campo na cidade de São Paulo, que havia sido eleita no projeto de pesquisa para a análise empírica.

A respeito deste problema do “sigilo e do segredo nas instituições gestoras da segurança pública”, há outras abordagens que podem também explicitar as dificuldades de pesquisas em nossa área. Roberto Kant de Lima (2008), por exemplo, explica que os agentes não dão acesso às informações para exercer um controle particularizado a respeito das atividades que produzem. Já Renato Lima (2011) dispõe sobre a opacidade dos dados existentes, visto que como os agentes não podem assegurar o sigilo absoluto das informações – que seria inviável em uma democracia – produzem e utilizam dados da maneira como bem entendem, não havendo transparência total na produção de tais dados.

Em relação à Justiça juvenil, o problema parece ser maior. Isso porque se nas

áreas mais estudadas não se encontram dados seguros para estabelecer parâmetros a serem estudados, em áreas como a Justiça juvenil, em que poucos estudos até hoje foram realizados, podemos contar com míseros dados para análise. Uma das pistas para explicar a escassez de estudos nessa área é o fato de que, no Brasil, o tema “Criança e Adolescente” apenas começou a ser priorizado, de certa forma, a partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), visto que, até então, vigorava o Código de Menores, produzido ainda no início do período republicano brasileiro.

Pode-se concluir, então, que as bases de dados sobre segurança pública e Justiça juvenil no Brasil não são formuladas para o monitoramento da relação entre esses órgãos públicos e os/as adolescentes selecionados pelo sistema. Nos recentes relatórios produzidos por instituições do sistema de Justiça e segurança pública brasileira, são escassos e desatualizados os dados sobre qual a população total de adolescentes cumprindo medidas de internação por ente federado e sobre o perfil socioeconômico desses adolescentes. Quando existem, esses dados são apresentados por amostra, o que não representa a realidade de um país com características continentais como o Brasil.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O presente trabalho está dividido em duas partes. A primeira delas narra a construção de um objeto sociológico, qual seja, as resistências produzidas pelo adolescente aprisionado no Brasil e na França. Nessa parte escolhemos dividir em dois capítulos, dando conta da comparação entre os dois contextos estudados, de como estudar sociologicamente a resistência dos adolescentes e apresentando os conceitos utilizados na análise dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica. Na segunda parte do trabalho, dividida em dois capítulos, descrevemos o campo da pesquisa, a experiência da privação de liberdade dos adolescentes estudados, as respostas institucionais dadas aos adolescentes e as relações de poder que estão em disputa dentro do contexto de internamento. Dessa forma, buscamos articular a descrição e análise dos dados obtidos, em conjunto com a literatura nacional e internacional sobre a Justiça juvenil e as resistências cotidianas ao encarceramento.

O primeiro capítulo, intitulado “Comparação entre a situação brasileira e francesa”, teve o objetivo de explicar o processo de seleção dos adolescentes pelos sistemas de Justiça dos respectivos países, trazendo à tona o contexto histórico que acompanhou o tratamento do adolescente em situação de conflito com a lei no Brasil e na França. Partindo da revisão dos estudos sobre encarceramento juvenil e produção e histórico de legislações, fizemos um apanhado das causas possíveis para que os sistemas de Justiça se comportem da maneira como se comportam hoje. Busca-se, portanto, enriquecer a discussão com base no estudo de obras e pesquisas que foram referências para a presente tese.

No segundo capítulo, denominado “Como estudar sociologicamente os adolescentes”, apresentamos a estratégia de escolha dos conceitos mobilizados a partir da pesquisa bibliográfica que teve início na produção do projeto que originou a tese e articulamos os conceitos sociológicos com o que, aqui, denominamos de “objeto sociológico”: o adolescente encarcerado e suas resistências. Para tanto, apresentamos como foi denominado, há muito, o local em que eles vivem e, a partir do campo empírico, como eles são tratados – a partir de um conceito amplamente difundido nas Ciências Humanas e Sociais. Por fim, explicitamos um conceito um pouco mais atual, utilizado sobretudo na Ciência Política e na Antropologia, que adotamos com base em James Scott, as lutas cotidianas de resistência (SCOTT, 1985).

Já no terceiro capítulo, “O campo da pesquisa”, apresentamos os locais

estudados em que os adolescentes estão privados da liberdade, descrevendo os detalhes de cada lugar e as impressões que restaram daquela imersão. Além disso, trazemos algumas questões de fundo que cercaram a escolha por estes centros, além de explicar a respeito das ferramentas utilizadas e da experiência da pesquisadora no campo.

No quarto capítulo, intitulado “Os adolescentes e a privação de liberdade”, são apresentados os adolescentes entrevistados. Além disso, apresentamos as tipologias que foram criadas com base na análise das narrativas dos internos, denominando o que sugerimos no próprio título desta tese: os rebeldes, os conformados e os oscilantes.

Por fim, ao concluirmos o trabalho, informamos o leitor a respeito das respostas institucionais que são oferecidas por dois grandes e importantes países do Ocidente, que, embora com características distintas, conforme explicitado no primeiro capítulo, possuem semelhanças infelizes no tratamento fornecido aos adolescentes em situação de conflito com a lei.

PARTE 1 – A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO SOCIOLÓGICO: O ADOLESCENTE APRISIONADO

CAPÍTULO 1 COMPARAÇÃO ENTRE A SITUAÇÃO FRANCESA E A BRASILEIRA

Antes de mais nada, é importante responder à pergunta que foi feita antes do início da escrita desta tese, qual seja: Por qual motivo seria interessante construir um objeto sociológico em dois lugares diferentes do mundo? Isso porque, aparentemente, não parece fazer sentido pensarmos em um adolescente cumprindo medida socioeducativa de internação no Brasil e querer compará-lo àqueles que cumprem pena na França.

Porém, conhecendo as realidades distintas dos países e pensando em como elas poderiam se agregar para produzir um conhecimento nessa temática, começamos a nos aprofundar no tema para, aí, pensarmos em como a gestão da criminalidade e dos corpos selecionáveis é parecida em qualquer lugar do mundo e, no caso deste trabalho, no Brasil e na França.

Muito embora as sociedades contemporâneas apresentem características bastantes distintas entre si, esta tese busca apresentar algumas das semelhanças que perpassam a Justiça juvenil nos contextos do Brasil e da França, principalmente no que se refere ao controle dos sujeitos atravessados pelas narrativas da violência moderna.

Em que pesem as diferenças cruciais no que tange à cultura das duas sociedades, permeadas por histórias diametralmente opostas – uma de colonizadora e outra de colonizada, por exemplo – que experimentam nas sociabilidades de seus povos vivências percorridas de significados distintos, conseguiu-se traçar, a partir de um estudo da literatura ligada à Sociologia da violência, à Criminologia e ao Direito, formas de apresentar a conversão dos parâmetros de responsabilização penal dos adolescentes em situação de conflito com a lei nas duas realidades estudadas.

Dessa forma, buscou-se, com uma incursão nos centros de internação desses dois países, apresentar o cotidiano dos adolescentes que cumprem sanções por terem praticado algum ato contrário à lei passível de pena/medida socioeducativa.

Para traçar um parâmetro que possa aproximar esses dois países, que sempre ficaram, historicamente, em lados opostos nas classificações, adotamos a categorização “modernidade tardia” para justificar o estudo comparativo que foi realizado. Muitos autores discutem o nome que poderia ser dado às sociedades contemporâneas ocidentais. Alguns referem-se ao período atual como “pós-modernidade”

(MAFFESOLI, 2011), “modernidade líquida” (BAUMAN, 2000), “modernidade inconclusa” (CASTELLS, 2000) e “modernidade reflexiva” (BECK, 1995). Escolhemos chamar o momento atual de “modernidade tardia” (GIDDENS, 1998; TAVARES-DOS-SANTOS, 2014) em razão de esse período conjugar a globalização dos processos econômicos e a mundialização de diversas questões que se manifestam simultaneamente – mas com certas distinções – nas diferentes realidades sociais. A modernidade tardia poderia ser explicada pela construção de relações sociais híbridas, a qual, diferentemente da modernidade clássica, alterou os modos de relações entre os diferentes sujeitos e rompeu com certos ideais do processo civilizatório (ELIAS, 1937) –, confirmando a reprodução das desigualdades e dissipando a violência.

Tavares-dos-Santos (2004), por exemplo, avalia que o momento atual criou um Estado de controle penal nas diferentes sociedades, uma vez que a violência cotidiana criou novas formas de controle social, principalmente conjugando a derrocada do Estado de Bem-Estar Social e novas formas de repressão. Entre os diversos elementos que poderiam caracterizar este novo Estado Penal, apropriamo-nos de alguns deles para clarear o que vem ocorrendo: (i) a “produção social do sentimento de insegurança”, que fragiliza os laços sociais e acaba criando um inimigo comum aos homens e às mulheres medianos; (ii) a adoção de políticas criminais que tendem a se caracterizar pela repressão exacerbada de diversas condutas que não estão de acordo com a do “homem médio” moderno e vão sempre de encontro a uma parcela categorizada, *a priori*, como perigosa; e (iii) a criação de uma indústria do encarceramento que coloca o Brasil e a França entre a lista dos que mais privam de liberdade seus cidadãos. Nesse ponto, vale destacar a semelhança dos encarcerados nos dois países: se no Brasil os selecionáveis são homens jovens, negros, provenientes de lugares periféricos das grandes e médias cidades (AZEVEDO, 2011; SINHORETTO, 2015), na França, a parcela selecionada pelo sistema penal são os homens jovens de origem imigrante e que habitam as zonas ao redor das grandes e médias cidades francesas (MUCCHIELLI, 2010), como será demonstrado com mais detalhes ao longo deste trabalho.

Fica bastante claro, ainda, a partir da análise da obra de David Garland (2008), que estamos vivendo em um novo tempo, no qual uma nova cultura de controle do crime tem sido estruturada. De acordo com o autor, ao menos nas três últimas décadas do século XX as sociedades ocidentais vivenciaram uma crise de grande magnitude do sistema penal do Estado Social. Isso significou, além de outros traços, a expansão das estratégias clássicas de controle do crime, além do endurecimento das penas e da

criminalização de novas condutas. Vivemos atualmente em sociedades com altíssimas taxas de criminalidade, com falta de investimento em políticas de ordem social e com um sistema de Justiça criminal – e também juvenil – que enfrenta uma grave crise de legitimidade. A queda do Estado de Bem-Estar Social apontou para a falência do ideal de reabilitação e para o endurecimento das sanções de ordem penal, colocando a privação de liberdade como panaceia para a resolução dos conflitos e de todos os problemas enfrentados em termos de segurança pública.

Note-se que, muito embora não tenhamos elementos para comparar o Estado de Bem-Estar Social brasileiro com o francês, podemos apontar algumas dimensões que legitimem a escolha desses dois países como pontos de incursão para pensarmos a falência do Estado na área penal – principalmente no que se refere às respostas dadas aos/às adolescentes em situação de conflito com a lei. A França, por óbvio, encaixa-se no modelo estudado por David Garland (2008), já que é impossível negar que foi o país que mais investiu em políticas sociais durante o período após a Segunda Guerra Mundial –, ao menos na Europa ocidental.

Embora o Brasil, assim como muitos dos países da América Latina, tenha passado por uma ditadura militar, ao menos na última década enxergamos na redistribuição de renda e nos programas de inclusão uma chave para tornar a população menos desigual. Talvez possamos pensar, como hipótese, na reconfiguração do *Welfare State* no Brasil, considerando que o investimento em políticas sociais se deu em um momento histórico bastante diferente do francês. Além disso, no ano de 1984, com a publicação da Lei de Execução Penal, e em 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, vimos o país caminhar para um Estado de Bem-Estar penal, ou seja, investindo em legislações que buscavam na prevenção e na reabilitação uma resposta contra o crime, tendo sido legislações consideradas à frente de seu tempo. Na França isso também ocorreu, porém com algumas décadas de antecedência, com a própria legislação referente à questão dos “menores”, traçando novos paradigmas no controle e na reabilitação dos adolescentes, datada do fim de Segunda Guerra Mundial, logo após a liberação francesa dos alemães.

O modelo econômico que passou a se aprofundar nas últimas duas décadas do século XX criou um novo tipo de adeptos da política de direita ultraconservadora, esta baseada em princípios retrógrados, recuperando conceitos do positivismo para analisar temas sociais. De acordo com Dornelles (2002), há “uma relação direta entre a crise das sociedades contemporâneas, o processo de globalização neoliberal, com sua

reestruturação econômica, e as novas formas de tratamento das questões sociais, culturais e políticas” (2002, p. 118).

Atualmente, a crise nas sociedades contemporâneas é acentuada por essa nova forma de estruturar essas sociedades, já que o tipo de globalização econômica que conhecemos reproduz cada vez mais as desigualdades sociais. Diversos grupos sociais ficam excluídos desse processo – o que é necessário para fazer funcionar a engenharia social. O Estado torna-se mínimo na regulação da economia, mas no campo da política criminal ele continua em seu patamar máximo. David Garland (2008) explica que esse controle, atualmente, está sendo reenfocado em todas as áreas da vida social, menos na economia. Muitos países, dentre eles Brasil e França, retomam o discurso da “lei e da ordem” e têm como estratégia principal o controle social desses marginalizados (dispensáveis aos outros cidadãos).

Com a decadência do *Welfare State*, ascendeu em diversos países um forte sentimento punitivista. O crescimento das populações mais pobres, a experiência do crime e a volta da vítima como protagonista, além do papel da mídia na disseminação do medo, fizeram com que o sistema tivesse como prioridade o controle e a punição – diferente daquela reabilitação.

A partir disso, fica claro que, nos dois países, os filtros do sistema penal parecem estar apontados a populações homogêneas – como referido anteriormente – e a realidade penal aponta para o mesmo fim: recrudescimento e repressão aos indesejáveis e aos consumidores falidos. No caso dos adolescentes, àqueles que não se encaixam no programa de “futuro” esperado. Os indivíduos da modernidade tardia estão mergulhados em uma vida ditada pelo consumo e, não é por menos, que os bens jurídicos que têm merecido maior proteção são aqueles com características patrimoniais – e são os maiores responsáveis pela persecução penal –, privando cada vez mais e mais cedo adultos e jovens de suas liberdades. Veremos, mais adiante, os motivos pelos quais os adolescentes são privados de suas liberdades e notaremos que se tratam de crimes relacionados ao patrimônio ou ao mercado de entorpecentes.

O fenômeno da criminalidade juvenil começou a fazer parte integrante dos estudos franceses e brasileiros em momentos distintos – o que fica claro pelas datas de publicações das leis atualmente responsáveis por tutelar essa parcela da população. De qualquer forma, nos dois países, temos um sistema de Justiça que está, de alguma forma, precarizado, por não conseguir mais dar aos sujeitos ali imbricados respostas desejadas pela sociedade e que estejam – paradoxalmente – de acordo com as

normativas internacionais de direitos humanos, o que reforça a violência difusa típica deste período chamado de modernidade tardia.

Não se trata de negar diferenças concretas existentes entre as sociedades contemporâneas do Brasil e da França, mas de apontar que atualmente podemos enxergar semelhanças estruturais nas políticas de controle do crime, sobretudo no que se refere à Justiça juvenil brasileira e francesa – marcadas por um controle desenfreado de jovens que cometem atos atentatórios às leis, conforme será demonstrado ao longo do trabalho. Assim, analisar a realidade francesa de confinamento de adolescentes é analisar, de certa forma e também em certa medida, a realidade brasileira.

1.1 O ESTADO DA ARTE

No ano de 1998, quando foi disponibilizado o primeiro *Mapa da Violência* sobre os jovens, o diagnóstico era claro: o jovem brasileiro é esquecido e só é lembrado no momento em que se envolve em um ato infracional violento. O *Mapa da Violência* de 2013²⁹ mostra que a situação de 15 anos atrás ainda persiste e, mais, foi agravada, tendo em vista os números altíssimos de vitimização da população jovem brasileira. No mesmo sentido, o documento aponta que foram criadas políticas públicas específicas para colocar as demandas da juventude brasileira em pauta. Ocorre que, apesar de se focarem somente nos jovens, essas políticas públicas têm se mostrado insuficientes – seja pela falta de investimento na implementação, seja pelo corte orçamentário em relação a tais medidas –, dado o aumento dos homicídios e o grau de vitimização que atinge essa população.

De acordo com os dados do IBGE de 2011, a população jovem do Brasil (15 a 24 anos) era de 34,5 milhões, o que correspondia a 18% do total de brasileiros, que à época contava com uma população de 192,3 milhões de pessoas. O *Mapa da Violência* traça o seguinte diagnóstico: entre 1980 e 2011, apenas 26,8% dos óbitos da população jovem foram atribuídos a causas naturais. Na população não jovem (menores de 15 anos e maiores de 24 anos), esse número sobe para 90,1%. De acordo com esse documento, constata-se que se 3% dos óbitos da população não jovem decorrem de homicídios, o número dos homicídios para a população jovem decola para 39,3%. No período entre

²⁹ Ver, na íntegra: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 24 maio 2014.

2001 e 2011, morreram, no Brasil, um total de 203.225 jovens vítimas de assassinatos. O que significa dizer que se a média de homicídios na população total foi de 27,1 a cada cem mil habitantes em 2011, no mesmo ano o número de mortos a cada cem mil habitantes na população jovem foi de 53,4.

Outro dado importante é sobre a evasão escolar, pois cerca de 1.539.811 de adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos estão fora da escola (14,8%), e apenas metade dos que frequentam a escola estão no Ensino Médio, que seria a etapa adequada para essa faixa etária³⁰. Outra fonte oficial afirma que o abandono escolar no Brasil é três vezes maior do que o registrado na Europa³¹. O IBGE, que analisou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mostrou que o percentual de jovens que não havia completado o Ensino Médio e que não estavam estudando passou de 43,8%, em 2001, para 32,2%, em 2011.

Em países como Suíça, Polônia, Áustria, Irlanda, Dinamarca e Bélgica, a taxa de abandono dos estudos é de menos de 10%. Itália, França e Alemanha têm percentuais inferiores a 15%. Ainda de acordo com o IBGE, em 2011 o abandono escolar atingia mais da metade dos jovens de 18 a 24 anos pertencentes à fatia mais pobre da população, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,6%. Na análise dos dados, o instituto utilizou um estudo feito em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que confirma a maior vulnerabilidade dos jovens que não concluíram o Ensino Médio em relação ao acesso às oportunidades de qualificação e ao emprego estável. "Eles vivenciam maiores chances de desemprego, também sofrem com empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração", informa o estudo. "Por isso, os jovens que abandonaram a escola sem completar o ensino médio tornaram-se o problema mais grave a ser enfrentado pela política educacional desses países atualmente", diz o IBGE na análise.

Todos esses números mostram uma aparente (e, por que não, real) indiferença em relação à população jovem brasileira. Dessa feita, podemos perceber que, enquanto, por um lado, estamos construindo uma nova ordem econômica e tecnológica, colocando o Brasil no centro dos debates internacionais (CASTELLS, 2004), por outro, grande parte da juventude brasileira está construindo, por baixo, uma desordem alternativa feita de sua negação a um sistema que os nega e, mais, os esquece.

³⁰ Ver, a esse respeito: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_24118.htm>. Acesso em: 4 dez. 2013.

³¹ Ver, a esse respeito: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-abandono-escolar-no-brasil-e-3-vezes-maior-que-na-europa,9608febb0345b310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

De acordo com os dados apresentados pelo *Mapa da Violência* de 2013, os jovens são os que mais morrem no País atualmente, e embora a violência não seja um fenômeno recente, os dados têm chamado a atenção para a proporção que ela vem assumindo entre os setores populacionais com idade entre 15 e 24 anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente adotou a Doutrina da Proteção Integral, em oposição à Doutrina da Situação Irregular, que parte da compreensão de que as normas jurídicas que tratam de crianças e adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas ainda em desenvolvimento físico, psicológico e moral e, também, que gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da referida proteção integral de que trata o ECA, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Além da legislação nacional vigente, é importante mencionar que o Brasil e a França são signatários da Declaração Universal dos Direitos da Criança, (ONU, 1959), das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude, conhecida como regras de Beijing (ONU, 1985), da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), das Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, Diretrizes de Riad (ONU, 1990).

Nessa seara, diferentemente do que era implementado no Brasil pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979, tem-se hoje uma legislação especial que é referência mundial, baseada nos direitos humanos, que busca proteger e socioeducar os adolescentes protagonistas de atos infracionais, que agora são considerados sujeitos de direitos, e não visa apenas a segregá-los e puni-los, como era pautado pela Doutrina da Situação Irregular.

O Código de 1890 traz uma tentativa de inserir o jovem na sociedade por meio do trabalho. A República que nasce no Brasil, de características positivistas, acabou vendo no trabalho uma via para a educação, a organização e a ocupação, distanciando todas as pessoas que faziam parte da sociedade dos vícios e das libertinagens. Para as elites da época, o trabalho era um eixo essencial para uma boa moral e os bons costumes:

O Código Penal de 1890 era constituído por conceitos contraditórios. As concepções de crime e contravenção confundiam-se, camuflando o que poderia vir a ser considerado restrição à lei ou o que, na realidade, denotava um outro tipo de posicionamento social. O Código predeterminava as

condições de trabalho e sobrevivência permitidas pela ordem legal e política, promovendo posicionamentos de exclusão. O trabalho como forma de adequação e correção dos sujeitos criminosos possuía dupla funcionabilidade: uma remetia-se ao cumprimento da lei, necessária à ordem republicana, e outra à reforma moral dos indivíduos para o trabalho e pelo trabalho. (AZIZO, 2008, p. 29).

Sendo assim, o ócio e o vício estavam cada vez mais ligados à delinquência e ao crime. Temos que ter em conta que, na virada do século XIX para o XX, grandes grupos de imigrantes chegavam ao País, muitos negros escravizados foram libertados pela Lei Áurea e as principais cidades incharam com uma população que não parava de crescer. Como ressalta Alvarez, “o antigo medo das elites diante dos escravos será substituído pela grande inquietação em face da presença da pobreza urbana nas principais metrópoles do país” (ALVAREZ, 2002, p. 693).

A jovem República e sua elite tiveram que redobrar esforços para legitimar o novo regime e desenvolver processos de controle social, que foram atrelados ao trabalho, à família e aos bons costumes, com o objetivo de ordenar as classes populares no sistema recém instaurado (ALVAREZ, 2002, p. 693). Os que não conseguiam ou não queriam trabalho fixo, acabavam estigmatizados como vadios e, portanto, criminosos. O sistema de Justiça, incluindo a polícia e também os órgãos de Saúde, tinha como função identificar e controlar essa população excedente das grandes e médias cidades.

No final do século XIX, uma nova influência chega ao Brasil e cai como uma luva diante das intenções da elite: a *Criminologia*. O objetivo era o de compreender o criminoso e, através desse conhecimento, organizar estratégias de combate à criminalidade, servindo também como políticas de controle social:

As concepções da criminologia – que começava a se constituir como um campo de conhecimento com pretensões de cientificidade voltada para a compreensão da natureza do crime e do criminoso, mas que, em alguns momentos, também ambicionava ser um conhecimento mais amplo acerca da própria vida social – foram incorporadas com entusiasmo por grande parte da intelectualidade brasileira. (ALVAREZ, 2002, p. 678).

A grande influência da Criminologia, no Brasil, vem da Antropologia Criminal oriunda do pensamento de Cesare Lombroso, um italiano formado em Medicina, que pretendeu construir uma abordagem científica do crime baseado nas teorias científicas racistas e biodeterministas do século XIX. De fato, é necessário situar Césare Lombroso e sua obra no interior de um contexto científico condizente com sua produção – ele é,

afinal, “um homem de seu tempo” –, tendo em vista o florescimento da escola positivista, produto do naturalismo e da doutrina evolucionista da época. Para Lombroso, a tendência ao crime poderia ser explicada a partir da análise de características fisiológicas, mentais e psicológicas inatas no indivíduo. O crime, dessa forma, possuiria raízes biológicas que poderiam ser identificadas por meio de estigmas anatômicos e da formação dos sujeitos, podendo, assim, o crime ser considerado e categorizado como um fenômeno natural, e o criminoso, um primitivo e um doente. Para Lombroso, *toda criança já trazia embutido o germe da loucura moral e da delinquência* (LOMBROSO, 1880 apud ALVAREZ, 2002, p. 679).

Os juristas da Escola Positivista, com forte influência dessas ideias, fizeram grandes esforços para realizar reformas para aumentar a intervenção estatal na sociedade, ampliando os instrumentos de controle sobre aqueles que precisavam de tratamento jurídico diferenciado (ALVAREZ, 2002, p. 696). Essas preocupações e discussões irão culminar, também, na promulgação do Código de Menores de 1927.

O início do século XX também foi marcado por uma série de movimentos internacionais que reivindicavam o reconhecimento da condição distinta da criança e do adolescente em relação ao adulto e que lutavam pelos seus direitos. Exemplos dessas ações foram: (i) o Congresso Internacional de Menores, realizado em Paris em 1911; e (ii) a Declaração de Gênova de Direitos da Criança, de 1924, que acabou sendo adotada pela Liga das Nações e constituiu-se no primeiro instrumento internacional a reconhecer a ideia de um direito da criança (MOREIRA, 2011, p. 130). No Brasil, nesse período, a sociedade começa a olhar com mais atenção para as crianças e para os jovens, principalmente para os das classes populares, pois se tinha medo do que, devido às condições em que viviam, eles pudessem vir a se tornar :

O interesse pela infância caracterizada como abandonada e delinquente refletia a preocupação existente com o futuro do país. São inúmeras as referências encontradas na literatura sobre ‘a magna causa da infância’ e sobre a ‘cruzada pela infância’. Afirmava-se que ‘salvar a criança era salvar o país’. Ela era, portanto, vista como ‘chave para o futuro’ da nação. (RIZZINI, 2007, p. 43).

Em 1927, foi criada uma legislação específica para a criança e o adolescente – o primeiro Código de Menores que o Brasil conheceu. Esse código tinha como principal objetivo a proteção e a assistência.

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às

medidas de assistência e proteção contidas neste Código. (BRASIL, Decreto nº 17.943-A, 1927).

O Código de Menores rompe com o que se tinha até então e cria uma série de artefatos legais para o controle, dentre eles a assistência e a proteção da criança e do adolescente. Ele é claramente voltado para a “proteção” dos menores que estão em situação de pobreza. Seus artigos referem-se a termos como “abandonados” ou “delinquentes”, sendo, então, uma legislação com o fim de tentar *salvar* as crianças que estão inseridas em um contexto de abandono, extrema pobreza, violência e criminalidade.

O Código de 1927 não implicou somente uma nova reformulação do controle social, mas criou dispositivos que implicaram leis direcionadas para a regularização do trabalho de crianças e jovens, estabelecendo um tratamento jurídico-penal especial para os jovens considerados potencialmente perigosos, reservando, sobretudo, medidas normalizadoras e moralizadoras (AZIZO, 2008, p. 58).

O Código Mello Mattos, como também era chamado, reafirma que o menor delinquente menor de 14 anos ficaria eximido de qualquer processo penal, enquanto os menores de 18 e maiores de 14 anos ficariam submetidos a processo especial estabelecido por aquele Código.

Art. 69. O menor indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral d'elle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda.

§ 1º Si o menor soffrer de qualquer forma de alienação ou deficiencia mental, fôr epileptico, surdo-mudo e cego ou por seu estado de saude precisar de cuidados especiaes, a autoridade ordenará seja submettido ao tratamento apropriado.

§ 2º Si o menor não fôr abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar do tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco annos.

§ 3º Si o menor fôr abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessario á sua educação, que poderá ser de tres annos, no minimo e de sete annos, no máximo. (BRASIL, Decreto nº 17.943-A, 1927).

Mesmo se o jovem fosse absolvido, o juiz poderia determinar o seu recolhimento a uma instituição de educação, assim como à liberdade vigiada ou o compromisso da família no seu bom comportamento:

Art. 73. Em caso de absolvição o juiz ou tribunal pode:

- a) entregar o menor aos pais ou tutor ou pessoa encarregada da sua guarda, sem condições;
- b) entregá-lo sob condições, como a submissão ao patronato, a aprendizagem de um ofício ou uma arte, a abstenção de bebidas alcoólicas, a frequência de uma escola, a garantia de bom comportamento, sob pena de suspensão ou perda do pátrio poder ou destituição da tutela;
- c) entregá-lo a pessoa idônea ou instituto de educação;
- d) sujeitá-lo a liberdade vigiada. (BRASIL, Decreto nº 17.943-A, 1927).

O ato do jovem que infringiu a lei ficava em segundo plano. Podemos notar que o que determinava a ação que o juiz iria tomar, como o tempo em que o jovem ficaria em uma instituição de reforma, estava de acordo com as condições sociais e econômicas em que ele vivia. Sendo assim, não importava o julgamento do ato infracional em si, mas mais do que isso: a tarefa do juiz de menores era determinar se aquela criança ou jovem estava vivendo em um contexto moralmente repreensível e se recebia a educação de boas maneiras que deveria receber. O que se avaliava era o ambiente social em que ele vivia. Logo, o que era julgado era a pobreza. Os pais, assim como as crianças, eram condenados como culpados por viverem em condições miseráveis.

O Estado, ao perceber as crianças naquelas condições, retirava-as daquela família e daquele ambiente para colocá-las em uma *instituição total*, onde deveriam ser recuperadas, educadas e preparadas para ter uma *profissão* ao sair. Ou seja, claramente a aposta do Código de Menores de 1927 estava na institucionalização, na separação da criança e do adolescente do seu ambiente familiar e social a fim de “protegê-los” e “reeducá-los”.

Embora a lei citasse essa separação, ela mesma colocava nas mãos do juiz a decisão de mudar as crianças e os jovens de uma instituição para outra segundo alguns critérios. O fato é que os que cometeram alguma infração e os abandonados ou em perigo de virarem delinquentes acabaram misturados e vistos da mesma forma, como um único grupo, e a solução era a sua separação da sociedade, sob a justificativa de melhor educá-los.

A intenção do código não estava mais concentrada apenas na punição, mas, ao contrário, na disciplina, nas técnicas de formar e submeter o sujeito às regras, na perspectiva da regeneração, da reabilitação, da assistência e também na prevenção. Para cumprir os seus objetivos de salvar os jovens órfãos, abandonados e criminosos da delinquência e de se preservar de ter que lidar no futuro com um adulto criminoso perigoso, o Estado brasileiro tinha à mão diversos mecanismos para mantê-los sob

controle, como a tutela, a guarda, a vigilância, a reeducação, a preservação, a moralização e o confinamento (MOREIRA, 2011, 132).

O enfoque principal da referida doutrina estava em legitimar uma potencial atuação judicial indiscriminada sobre crianças e adolescentes em situação de dificuldade. Definindo o foco no *menor em situação irregular*, deixava-se de considerar as deficiências das políticas sociais, optando-se por soluções individuais que privilegiavam a institucionalização e a adoção. Em nome dessa compreensão individualista e biológica, o juiz aplicava a lei de menores sempre a partir de uma intenção positivista, a qual transitava entre o dilema de satisfazer um discurso assistencialista e uma necessidade de controle social (SARAIVA, 2005, p. 54).

A pobreza, a falta de recursos, a falta de oportunidades, a desigualdade social, a desestruturação familiar, o desemprego, assim como tantos outros problemas vividos pelas classes pobres são claramente criminalizados.

O Código de Menores sobreviveu por mais de 60 anos no Brasil, tendo sofrido algumas alterações em 1979, mas quanto à criança e ao adolescente praticamente nada mudou. Nesse código, que revogou o antigo Código de Menores de 1927, o alvo continuava sendo a criança e o adolescente, mas sempre com base na Doutrina da Situação Irregular.

Art. 1º. Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II – entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei.

Parágrafo único. As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação. (BRASIL, Lei nº 6.697, 1979).

Podemos ver que o objetivo continuava sendo proteção e assistência. No entanto, oficializando o que vinha sendo praticado, o código de 1979 nomeia como *situação irregular* todas as categorias de crianças e jovens delimitadas pelo Código de Mello Mattos, excetuando-se os jovens com alguma deficiência, que iriam para uma instituição especializada. A divisão entre as instituições de Reforma e Prevenção desaparecem nesse ponto.

Art. 2º. Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

- II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- III – em perigo moral, devido a:
 - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
- V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
- VI – autor de infração penal. (BRASIL, Lei nº 6.697, 1979).

Vale ressaltar que todas essas medidas judiciais poderiam ser tomadas em relação a todos os jovens em situação irregular, ou seja, aqueles que cometeram algum ato infracional análogo a crime ou aos que nada cometeram. A questão era, assim como no antigo código de 1927, retirá-los de um contexto de moral duvidosa ou de abandono e colocá-los em um local onde pudessem ser educados e aprender uma profissão. Tirá-los da circulação social com a finalidade de prevenção e de assegurar a segurança da população. Mais uma vez: a aposta é na institucionalização como forma de proteção e educação.

Uma verdadeira mudança só ocorreu com a abertura democrática do Brasil. A Constituição da República de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, recepcionaram a Doutrina da Proteção Integral, momento em que a concepção do assistencialismo ficou de fora e em que as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados cidadãos com direitos plenos, mas em função de estarem ainda em desenvolvimento, sujeitos à proteção especial. O ECA, ainda, também desloca o foco da punição e da ação tutelar para a socioeducação e para a responsabilização.

Para Emilio García Méndez (2006), como já dito na Introdução desta tese, o tema de responsabilidade penal da criança e do adolescente transitou por três grandes etapas na América Latina. Emilio Garcia Méndez (2006) também vê o ECA como uma legislação que rompeu com os procedimentos anteriores do *menorismo*. Todos os seres humanos com menos de 18 anos, independente da sua condição familiar, social ou econômica, passam a possuir a condição de sujeitos de direitos, trazendo no bojo dessa conceituação a superação do paradigma da incapacidade para serem reconhecidos como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico,

mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990).

O ECA cria um sistema de garantias e proteção para as crianças e adolescentes, em que situações de vulnerabilidade não são criminalizadas: em situações em que o adolescente se encontra com seu direito ameaçado ou violado, não é ele que se encontra em situação irregular, e sim as instituições responsáveis. Não são mais incapazes, e sim pessoas completas, com todos os direitos dos adultos “mais um *plus* de direitos específicos precisamente por reconhecer-se que são pessoas em peculiar condição de desenvolvimento” (SARAIVA, 2006, p. 27)³².

Reconhecem-se, também, todas as garantias que são concedidas a adultos nos processos criminais, além de mais algumas garantias específicas. Os adolescentes devem ser julgados por tribunais específicos, com direito a defesa e reconhecendo-se que, por serem pessoas em desenvolvimento, a sua responsabilização é diferente da do adulto. E, por tal motivo, deve-se priorizar sempre que possível as medidas socioeducativas em meio aberto e considerar a medida socioeducativa de internação um excepcionalidade, sempre sujeita ao princípio de brevidade.

Uma característica importante a ressaltar sobre o ECA é que, além de se instituir uma responsabilização penal para o adolescente, pretende que essas sanções tenham um caráter educativo. Não é por outro motivo que se denomina “medida socioeducativa”. A partir da implementação do ECA, vem se aprofundando essa questão e se desenvolvendo orientações para a aplicação dessas medidas de forma a reforçar o seu caráter educativo. Um exemplo disso é a aprovação da recentíssima lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, a Lei nº 12.594/2012.

As legislações que constituem, atualmente, o ordenamento pátrio – ECA e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) – apostam na educação, nas políticas públicas e no tratamento da criança e do adolescente como cidadãos de direito.

1.1.1 Os adolescentes e as instituições no Brasil

No nosso Programa de Pós-Graduação tivemos, entre outras, uma dissertação de Mestrado, defendida em 2008, em que a autora se propôs a investigar a Casa de Atendimento Socioeducativo Feminino (Casef) do Rio Grande do Sul. Essa casa é a

³² Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990).

mais antiga do estado e sua população hoje é de apenas 1,69% do total de internos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (Fase-RS). Em 2007, de acordo com a autora, essa população também era baixa, tendo um total de 2,4% da população total.

O Casef tem um apelido curioso, qual seja, “casa de bonecas”, e a autora explica que isso se dá por duas razões principais. A primeira delas é pela sua similaridade com uma casa adequada aos padrões normais, isto é, “disposição dos móveis, o colorido da sala, as janelas, os sofás – que em nada lembram uma prisão” (FACHINETTO, 2011, p. 105). O segundo motivo é que as atividades desenvolvidas na casa são, em sua maioria, relacionadas aos trabalhos domésticos, bem como na brincadeira de criança com o mesmo nome (2011, p. 106).

Rochele Fachinetti (2011) construiu, a partir de sua pesquisa de campo, um estudo sobre as formas de socialização (primárias e secundárias) das adolescentes que estavam, à época, em privação de liberdade. De acordo com ela, a socialização primária refere-se “aos primeiros processos de socialização que envolvem as relações na família, na escola e na comunidade” (2011, p. 106) e, a partir desse primeiro tipo de socialização, a pesquisa mostrou que as meninas internadas na Fase não fugiam do perfil do sistema carcerário, qual seja, de “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” (2011, p. 122).

A socialização secundária, por sua vez, diz respeito à vivência das adolescentes a partir do momento em que estão dentro do sistema (FACHINETTO, 2011, p. 106). Nesse sentido, a autora explica que não são apenas as condutas das adolescentes que são controladas quando estão dentro do sistema, mas a internalização de “um modelo de ‘mulher’” diferente daquele que as meninas apresentavam quando estavam fora do sistema, uma vez que os cursos e as atividades desenvolvidas dentro da unidade eram (e ainda são) praticamente todas voltadas ao cuidado da casa, para se tornar uma boa mulher aos olhos da sociedade. A autora adverte, ainda, que as meninas são punidas duas vezes quando estão no sistema: uma vez judicialmente, já que infringem uma lei e, por esse motivo, recebem uma medida socioeducativa; e outra, de cunho moral, quando são “ensinadas” a se comportarem como uma mulher de respeito, já que infringiram normas sociais (2011, p. 123).

Em resumo, o seu trabalho demonstrou que o controle exercido dentro da Casa de Atendimento Socioeducativa mais antiga do estado é definitivamente maior do que nas casas onde estão internados os meninos, uma vez que a questão de gênero é fundamental para a submissão das adolescentes no cumprimento de suas medidas socioeducativas.

Na mesma linha, uma tese de doutorado, defendida em 2011 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), tratou dos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) na cidade de São Paulo. A tese discutiu, em resumo, as possibilidades que os adolescentes pobres têm de exercer sua cidadania no cumprimento da medida socioeducativa (MSE) de LA, uma vez que o ECA propôs, quando promulgado, que essa MSE seria um espaço de possível garantia de direitos e exercício da cidadania. Na sua análise, a autora ressalta que essa medida desconsidera os conflitos e tensões sociais inerentes aos contextos desses adolescentes e acaba por reiterar as situações de limitação do exercício da cidadania (PAULA, 2011).

Mesmo que com o ECA tenha havido uma mudança da Justiça recuperadora (conforme Código de Menores de 1927 e de 1979) para uma figura jurídica chamada “medida socioeducativa”, com uma dimensão pedagógica da punição, tratando os adolescentes como sujeitos em condições peculiares de desenvolvimento, ainda há uma ausência de estatística para podermos olhar se o sistema de Justiça juvenil tem conseguido recuperar esses jovens, gerando, de acordo com a literatura, uma frustração (PAULA, 2011). Há, por outro lado, um movimento de endurecimento penal que se fortalece com a ideia de sacrificar simbolicamente alguns indivíduos, segregando-os do seio social em nome da manutenção do *status quo*. Essa ideia se fortalece cada vez mais, porque ela se coloca como solução para afastá-los e, assim, de uma Justiça recuperadora se passa ao paradigma de uma Justiça sacrificial. O que fica claro, ainda, é que, desde o surgimento do chamado sistema de Justiça juvenil, a recuperação do indivíduo e a correção de condutas mantêm-se como finalidade de atuação estatal, que faz com que a vingança e a expiação do mal sejam propagadas. Ainda, de acordo com a autora, os adolescentes, quando estão na vida infracional (e mesmo os que estão fora dela), permanecem “nas capilaridades da vida social e nos limiares da cidadania” (PAULA, 2011, p. 252).

1.1.2 Os adolescentes e as instituições na França

A insegurança está no seio das preocupações da população francesa. Essa demanda por segurança se expressa, principalmente em relação aos comportamentos juvenis, julgados como perigosos, agressivos e violentos. É importante notar que não são os comportamentos de todos os adolescentes que são julgados, mas sim de certos jovens, principalmente aqueles de origem estrangeira que moram em zonas periféricas dos centros urbanos. Em face ao comportamento desses jovens, visto como uma ameaça à ordem pública e à segurança dos bens e das pessoas, as ações e reações da polícia e da Justiça são consideradas como insuficientes pela grande maioria da população. Discursos, muitas vezes pronunciados pelas mais altas autoridades do Estado, falam sobre a necessidade de paralisar esses jovens a qualquer custo, nem que seja reformando, de maneira aleatória e contraditória, a legislação concernente a essa temática (BAILLEU, 2002, p. 403).

O sistema de Justiça juvenil na França é regulado por um direito específico. Assim, crianças e adolescentes não são submetidos às regras que dizem respeito aos adultos, uma vez que lá eles também são reconhecidos como indivíduos em uma situação vulnerável se comparados aos adultos, já que ainda estão em uma situação peculiar de desenvolvimento. A legislação infraconstitucional que regula todo o Direito juvenil é a *L'Ordonnance du 2 février 1945*, relativa à infância e à adolescência delinquente, que tem por objetivo proteger e também punir os menores de idade. Essa legislação foi construída com base em uma concepção humanista do Direito Penal e coloca a educação em primeiro lugar, deixando para um segundo momento a repressão e as sanções. A filosofia humanista da lei é clara, inclusive, na própria exposição de motivos:

A França não é tão rica assim de crianças e adolescentes, para que ela possa negligenciar todas as ações que podem ser feitas para transformá-los em pessoas saudáveis. A guerra e a todas as revoltas causadas por ela, de ordem material e moral, fizeram crescer, em proporções inquietantes, a delinquência juvenil. O projeto dessa lei atesta que o governo francês, composto pelo Primeiro Ministro, Ministros e Secretários de Estado, são responsáveis pela execução das leis e pela direção da política nacional provisória da República Francesa, através das quais, deverá proteger de maneira eficaz os menores de idade e, especialmente, aqueles delinquentes. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/FR)³³.

³³ Tradução nossa.

O objetivo, assim, não é punir os menores que cometem crimes, já que eles não seriam plenamente responsáveis pelos seus atos, mas proteger e educar esses adolescentes. Essa lei cria novos atores no Direito francês, visto que surgem figuras jurídicas e profissionais específicas para tratar dos casos relativos aos menores de idade. As decisões são aplicadas por um braço específico do Ministério da Justiça, chamado *Protection Judiciaire de la Jeunesse* (PJJ).

É importante mencionar, ainda, o fato de que a legislação francesa, de 1945 e de 1958, diferencia a figura do “menor delinquente” da figura do “menor em perigo”, estes últimos, como aqueles, considerados vítimas de um ambiente socioeconômico e familiar omissos (FRANÇA, 1945; 1958). Em relação às crianças e aos adolescentes em conflito com a lei, eles podem ser enquadrados em três categorias diferentes de infrações: as contravenções, os delitos e os crimes.

Essa lei prevê que todos os menores de idade capazes de discernir a respeito dos seus atos são penalmente responsáveis por algo que tenham cometido. Ocorre que é apenas a partir dos 13 anos de idade que uma medida socioeducativa de internação (a mais grave de todas) pode ser aplicada. Antes disso, dos 10 anos aos 13 anos incompletos, alguma medida socioeducativa em meio aberto pode ser imposta a eles. Assim, entre os 13 anos e os 16 anos, um adolescente pode ser internado, desde que devidamente fundamentada a necessidade dessa internação. A partir dos 16 anos e até os 18 anos, um adolescente pode ser colocado em um estabelecimento penitenciário para menores ou em um “bairro de menores”, também com a devida fundamentação de um juiz e desde que o crime que foi cometido seja grave³⁴.

Durante o cumprimento de uma medida ou mesmo durante a instrução do processo criminal, é necessário que técnicos de diversas áreas – educadores, psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais – façam um dossiê sobre a personalidade e o ambiente social e familiar do adolescente. Esse dossiê é confidencial e só é acessível ao menor, a seu advogado – que obrigatoriamente deve estar presente em todos os atos processuais –, à sua família, aos técnicos de acolhimento institucional e, também, ao advogado da vítima.

³⁴ Diferente do Brasil, as penas tem prazo determinado na França, podendo o adolescente ficar de 1 semana até muitos anos dentro dos bairros de menores ou dos estabelecimentos penitenciários para menores e, caso alcance a maioridade durante esse cumprimento nos “bairros de menores”, passará a cumprir pena em outro prédio, junto com os adultos, mesmo que o crime tenha sido cometido aos 14 anos (Informação fornecida por P*, Diretor da PJJ no bairro de menores pesquisado).

São quatro as estruturas criadas para atender as crianças e os adolescentes em situação de conflito com a lei: (i) centros de colocação imediata, que são responsáveis pelo acolhimento de urgência de menores em grande dificuldade, de preferência delinquentes e que não podem continuar habitando no ambiente social e familiar em que se localizavam. Esses centros têm por objetivo acolher os menores para criar um plano de atendimento social e familiar, com o objetivo-fim de ajudá-los a criar um projeto de vida; (ii) centros educativos reforçados, que assumem os jovens delinquentes ou em situação de marginalidade, a fim de criar uma ruptura com as suas atuais condições de vida para reintegrá-los socialmente; (iii) centros educativos fechados são aqueles que têm como escopo acolher os jovens em situação de conflito com a lei, após a decisão de um juiz – seriam uma alternativa ao encarceramento fechado em um estabelecimento penitenciário e visam, acima de tudo, a evitar a possível reincidência com a ressocialização desses adolescentes; (iv) estabelecimentos penitenciários para menores, que executam as penas impostas por um juiz, com o objetivo da socioeducação – nesses lugares, os adolescentes ficam completamente cerceados de sua liberdade; e, (v) os “bairros de menores” que ficam dentro dos complexos penitenciários.

De acordo com os dados do Instituto Nacional da Juventude e de Educação Popular, publicados em 2012, os crimes a que os jovens são condenados restringem-se, em sua maioria, a roubos e furtos, lesões corporais, infrações relativas ao tráfico e ao uso de drogas e dano ao patrimônio público e privado (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/FR, 2012).

Desde os anos de 1960, a Lei de 1945 conheceu uma dezena de reformas, e as últimas se afastam cada vez mais daquele espírito inicial de sua redação. Se o princípio da educação é, em teoria, o coração do sistema de Justiça juvenil na França, ele está cada vez mais sendo colocado de lado. A delinquência juvenil tem deixado de ser vista apenas como uma disfunção social, mas os indivíduos têm entrado em jogo para serem os responsáveis de seus atos.

A crítica à lei que regula a Justiça juvenil francesa vem de muito tempo e entra no centro do debate, sendo normalmente descrita como insuficiente em face às novas demandas sociais e aos novos acontecimentos. Dessa forma, com as mudanças nas políticas públicas no campo da Educação, da Saúde e da Assistência Social, foi necessário que a Justiça juvenil também entrasse em um novo paradigma de compreensão, comunicação e tratamento dos problemas de “ordem pública”. Agora, em vez de se preocupar com a prevenção, preocupa-se com a gestão dos problemas e

ilegalidades gerados pelo comportamento de certos indivíduos, tudo isso em nome da segurança pública (de alguns). Especificamente, parar esses comportamentos não é mais o objetivo principal: agora, o objetivo é, essencialmente, melhor gerir os riscos coletivos produzidos por tais comportamentos (BAILLEU, 2002, p. 419).

Em recente pronunciamento³⁵, a ministra da Justiça francesa, Christiane Taubira, disse que os legisladores estão trabalhando para uma reforma geral na lei relativa à infância delinquente. De acordo com ela, essa legislação já foi modificada mais de 30 (trinta) vezes, o que acabou por gerar regras contraditórias e, muitas vezes, incompatíveis dentro do próprio documento. Assim, seria necessária uma aproximação da Justiça de menores à Justiça penal adulta, nunca esquecendo que, em primeiro lugar, estaria sempre a educação desses jovens. Ainda de acordo com ela, a propagação de notícias de aumento do número de crimes, delitos e infrações cometidas por adolescentes é apenas de ordem ideológica, visto que, além de ter havido queda nos números recentes de atos praticados por adolescentes, esses números teriam se mantido estáveis.

No mesmo sentido da ministra francesa, a presidente do Tribunal da Infância da cidade de Créteil, sudeste de Paris, em entrevista concedida ao jornal *Le Point*, mencionou que a sociedade precisa aprender a tomar responsabilidade pelos menores que estão em situação de conflito com a lei. De acordo com ela, a partir do momento em que um adolescente comete um crime, precisamos entender o motivo que levou ele a tomar tal decisão. É necessário, nesse sentido, que saibamos que a lei tem sido desrespeitada, visto que a educação no seio da Justiça juvenil tem sido deixada de lado, pois se demanda cada vez mais punição.

1.2 O QUADRO JURÍDICO BRASILEIRO E FRANCÊS

Muito embora esta tese esteja sendo produzida no âmbito de um programa de pós-graduação em Sociologia, é importante atentarmos para o quadro jurídico no qual a internação/prisão dos adolescentes está inserida. Isso porque são as leis construídas nos legislativos que fornecem os caminhos para a resposta estatal que deverá ser dada aos adolescentes que cometem algum crime/ato infracional.

³⁵ Disponível em: <http://www.liberation.fr/societe/2014/02/26/christiane-taubira-precise-ses-projets-pour-la-justice-des-mineurs_983003>. Acesso em: 14 maio 2014.

Assim, para iniciarmos o presente subcapítulo, iremos em um primeiro momento apontar para o histórico da construção do Estatuto da Criança e do Adolescente e, depois, da *L'Ordonnance du 2 février de 1945* – legislação que cuida das crianças e adolescentes na França.

1.2.1 O Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente

A respeito do Brasil, percebeu-se que a preocupação com os jovens e as crianças era praticamente inexistente até 1890. Àquela época, não existia uma distinção jurídica clara entre os menores de idade e os adultos, bem como nenhum local especial para colocar esses menores durante o cumprimento de sua pena. Na realidade, eles ficavam nas casas de correção com os adultos.³⁶ Até o final do século XIX, no cuidado com as crianças e os jovens, eram priorizados os órfãos e os enjeitados. Essa preocupação partia principalmente das instituições religiosas, especialmente católicas, que praticavam cuidados como a caridade. No Brasil Império podemos dizer que, em regra, as medidas quanto a essa população eram essencialmente de caráter caritativo e de cunho religioso.

A questão da criança e do adolescente começou a ser discutida, mesmo que timidamente, com a promulgação do Código de 1890, quando houve sua inserção na sociedade por meio do trabalho. Aquela República brasileira nascente, de características extremamente positivistas, viu no trabalho uma via para a educação, a organização e a ocupação, distanciando as pessoas do que, à época, eram considerados “pecados”, tais como ócios, vícios e libertinagens.

No Brasil, a grande influência da Criminologia veio da Antropologia Criminal oriunda do pensamento de Cesare Lombroso, para quem o crime possuía raízes biológicas que poderiam ser identificadas a partir de estigmas anatômicos e da formação dos sujeitos (LOMBROSO, 1880 apud ALVAREZ, 2002, p. 679). Para Lombroso, todo criminoso, quando criança, já trazia em si o germe da loucura moral e da delinquência. Fica claro que, para Lombroso, não existia um “sujeito” criminoso, mas sim algo próximo a uma máquina biológica pré-programada. Nesse sentido, desde o início do tratamento de crianças e adolescentes pela legislação brasileira existiu uma espécie de

³⁶ O fato de se manter crianças e jovens com os adultos para cumprirem pena foi uma das razões que chamaram a atenção para a necessidade de se criar um local separado para os menores de idade. Eram muitas vezes divulgados os abusos que as crianças sofriam nas mãos dos adultos nas prisões da época, o que criava uma grande comoção por parte da população.

objetificação³⁷ dessa população.

Os juristas da Escola Positivista, sob forte influência das ideias de Lombroso, fizeram grandes esforços para realizar reformas com o objetivo de aumentar a intervenção estatal na sociedade, ampliando os instrumentos de controle sobre “aqueles que não se enquadravam plenamente na nova ordem contratual e que necessitariam de um tratamento jurídico diferenciado” (ALVAREZ, 2002, p. 696) como as mulheres, *os menores* e os loucos. Dessa forma, deu-se início a uma classificação da população, ao seu estudo e ao desenvolvimento de tecnologias próprias para governar cada um dos segmentos criados.

Essas preocupações e discussões viriam a culminar, entre outras coisas, no Código de Menores de 1927 – legislação específica para a criança e o adolescente, em que os principais objetivos eram de proteção e de assistência, voltado para a “proteção” dos menores que estavam em situação de pobreza. Seus artigos referiam-se a termos como “abandonados” ou “delinquentes”, sendo, então, uma legislação com o fim de *salvar* as crianças que estavam inseridas em um contexto de abandono, extrema pobreza, violência e criminalidade.

O Código de 1927 não constituiu somente uma nova reformulação do controle social, mas criou também dispositivos que resultaram em leis direcionadas para a regularização do trabalho de crianças e jovens, como expõe o próprio capítulo X daquele documento³⁸. Estabeleceu-se, assim, consolidando o Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926³⁹, um tratamento jurídico-penal especial para os adolescentes considerados potencialmente perigosos, e ofereceu, sobretudo, medidas normalizadoras e moralizadoras, reafirmando com isso a possibilidade de se punir os adolescentes entre 14 e 18 anos incompletos, sujeitos a um procedimento especial (AZIZO, 2008, p. 58).

Note-se que, naquele tempo, o que determinava a ação que o juiz iria tomar eram as condições sociais e econômicas do menor. Sendo assim, não importava o julgamento do ato infracional em si, mas mais do que isso: a tarefa do juiz de menores era determinar se aquela criança ou jovem estava vivendo em um contexto moralmente repreensível e se recebia a educação de boas maneiras que deveria receber. O fato é que os que cometeram alguma infração e os abandonados ou a perigo de virarem

³⁷ Objetificação no sentido de *coisificar* a população descrita.

³⁸ O capítulo X, do Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927, que institui o Código de Menores, trata sobre as possíveis formas de trabalho. Ver mais em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 2 jul. 2015.

³⁹ Para saber mais: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 out. 2016.

delinquentes acabaram misturados e vistos da mesma forma, como se constituíssem um grupo homogêneo. E a solução para o problema era a sua separação da sociedade, sob a justificativa de melhor educá-los⁴⁰.

A intenção do Código não estava mais concentrada apenas na punição, mas, ao contrário, na disciplina, nas técnicas de formar e submeter o sujeito às regras, na perspectiva da regeneração, da reabilitação, da assistência e também na prevenção. Para cumprir os seus objetivos de salvar os jovens órfãos, abandonados e criminosos da delinquência, bem como de se prevenir para não ter de lidar no futuro com um adulto criminoso perigoso, o Estado brasileiro tinha às mãos diversos mecanismos para mantê-los sob controle, como a tutela, a guarda, a vigilância, a reeducação, a preservação, a moralização e o confinamento (MOREIRA, 2011, p. 132).

O enfoque principal do que foi chamado de Doutrina da Situação Irregular estava em legitimar uma potencial atuação judicial indiscriminada sobre crianças e adolescentes em situação de dificuldade. Definindo o foco no *menor em situação irregular*, deixava-se de considerar as deficiências das políticas sociais, optando-se por soluções individuais que privilegiavam a institucionalização. Mais uma vez, as crianças e os adolescentes não eram colocados em questão como sujeitos com determinadas demandas. Eles eram tratados, ainda, como sujeitos objetos de intervenção.

Oficializando o que vinha sendo praticado pelo Código de 1927, o *novo* Código de Menores, de 1979, nomeou como *situação irregular* todas as categorias de crianças e jovens delimitadas pelo Código de 1927, excetuando-se os jovens com alguma deficiência, que deveriam ser encaminhados para uma instituição especializada.

Vale ressaltar que essas medidas judiciais poderiam ser tomadas em relação a todos os jovens em situação irregular, ou seja, aqueles que tivessem cometido algum ato infracional análogo a crime ou aos que nada tivessem feito. A intenção era, assim como no antigo código de 1927, retirá-los de um contexto de moral duvidosa ou de abandono e colocá-los em um local onde pudessem ser educados e aprender uma profissão. Ou seja, afastá-los da circulação social com a finalidade de prevenir e garantir a segurança da população. Mais uma vez, a aposta era na institucionalização como forma de proteção e educação.

Uma verdadeira mudança só ocorreu com a abertura democrática do Brasil. A Constituição da República de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente

⁴⁰ Ver, a esse respeito: <<https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/102/56>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

(ECA), em 1990, recepcionaram a Doutrina da Proteção Integral, momento em que a concepção do assistencialismo ficou, em tese, de fora e em que as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados cidadãos com direitos plenos, mas em função de estarem ainda em desenvolvimento, sujeitos à proteção especial. A nova legislação, ainda, deslocou o foco da punição e da ação tutelar para a socioeducação e para a responsabilização pelo ato praticado.

Durante a redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, houve, dentre outras coisas, a reafirmação do papel de protagonismo dos movimentos sociais e o fortalecimento da sociedade civil. Esses elementos se relacionam intimamente com o processo geral de abertura democrática e com a busca por mudar as instituições do país (PILOTTI; RIZZINI, 1993). No âmbito internacional, conforme já exposto, foram aprovadas importantes diretrizes de direitos humanos de crianças e adolescentes pelas Nações Unidas⁴¹. No Brasil, ganharam força os movimentos pela garantia de direitos das crianças e dos adolescentes e pela criação de uma nova legislação sobre o tema, que até então era regida pelo Código de 1927, reformado em 1979.

A partir, então, da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, um grupo de trabalho foi designado para sintetizar, em forma de dispositivo legal, os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, momento em que é elaborado o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual determina como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Consolida-se, assim, a Doutrina da Proteção Integral, em oposição à Doutrina da Situação Irregular, manifestada nos antigos Códigos de Menores (de 1927 e 1979).

O art. 227 da Constituição da República é considerado a base normativa para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois os integrantes dos movimentos pelos direitos das crianças e adolescentes, bem como aqueles que atuavam no sistema de Justiça juvenil, entendiam que o antigo Código de Menores não era compatível com a nova situação legal consolidada em âmbito constitucional.

⁴¹ As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude, conhecidas como regras de Beijing (ONU, 1985), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, Diretrizes de Riad (ONU, 1990).

Assim, houve uma ampla articulação e mobilização nacional para a construção daquilo que viria a se tornar o ECA em 1990 (OLIVEIRA, 2005). Diversos grupos articularam-se no Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa das Crianças e dos Adolescentes e através da Associação Nacional de Centros de Defesa de Direitos (Anced) para exercerem pressão no Parlamento para a aprovação da nova legislação.

A construção dessa legislação contou com a participação de técnicos contratados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o apoio de magistrados, de membros do Ministério Público, de políticos e de lideranças pertencentes a instituições governamentais. Foram realizadas diversas audiências públicas, em diferentes localidades do País, para discussão do texto legal.

De acordo com o ECA, os adolescentes são sujeitos de direitos e a eles estão assegurados todos os deveres e direitos resguardados aos adultos, em consonância com a Constituição da República de 1988. Isso quebrou, em tese, com a lógica *menorista* que vigorava até então. Passa-se, desse modo, da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral, em concordância com as normativas internacionais.

O ECA parte da compreensão de que as normas jurídicas que tratam de crianças e adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, sujeitos à proteção prioritária (art. 227 da Constituição da República), superando o paradigma da incapacidade, substituído pela ótica desenvolvimentista da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento físico, psicológico e moral. Além disso, a legislação volta-se à infância e à adolescência sem qualquer tipo de discriminação por critérios econômicos ou sociais (FERREIRA, 2005).

Destacava-se, naquele período, que os princípios pedagógicos que regeriam as medidas socioeducativas, como a excepcionalidade e a brevidade da medida de internação, possibilitariam o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. A internação era pensada apenas para casos especiais, tidos como de maior gravidade. De fato, a descentralização das políticas de atendimento à infância e à juventude foi uma das maiores inovações do ECA, momento em que o Estado passa a compartilhar com a comunidade a responsabilidade pela efetivação dos direitos da juventude, assim como o controle sobre essa parcela da população, conforme preconiza a própria Constituição.

As condições precárias das instituições de internamento e os maus-tratos contra crianças e adolescentes nesses locais e por parte da polícia também eram frequentemente mencionados nos debates parlamentares. Eram apontadas a seletividade

do sistema de Justiça juvenil e a criminalização da pobreza, como é possível perceber nas palavras do ex-presidente da Funabem:

Ao presidir a Funabem, dei-me conta de estar o Brasil diante de um problema tão complexo e tão grave, a produzir óbitos na dimensão de uma guerra civil total, brutal e fratricida, ante um modelo de desenvolvimento concebido, planejado e executado para ser exatamente o que é: perverso, injusto, corrupto, desigual, explorador e opressor, elitista e privilegiador, a tal ponto que nem as crianças poupa, naturalmente, os filhos e as filhas do operário e das classes populares (BRASIL, 1989).

A partir do ECA, foram elaboradas disposições distintas para jovens envolvidos em atos infracionais e jovens em situação de abandono ou vulnerabilidade. A legislação incorporou as garantias constitucionais e do processo penal, determinando a proteção de direitos individuais, entre eles a ampla defesa, o devido processo legal e o contraditório nos processos envolvendo atos infracionais. Nesse novo contexto, a figura do juiz de menores é afastada, impondo-se ao Judiciário seu papel de julgador técnico com poderes limitados pelas garantias processuais, com a finalidade de limitar intervenções abusivas por parte do Estado (SARAIVA, 2005). A institucionalização precoce, sem direito à defesa, assim como a ampla discricionariedade dos juízes de menores eram severamente criticadas nos debates parlamentares.

De acordo com Méndez (2006), mais do que substituir as antigas práticas repressivas, o ECA vem se opor às práticas tutelares e compassivas, partindo da constatação que os abusos cometidos contra os jovens em situação de vulnerabilidade se davam em nome de uma suposta compaixão paternalista. Assim como outros autores e como diversos parlamentares, Méndez apontava o ECA como uma mudança de paradigmas, lendo as novas diretrizes introduzidas pela legislação como “uma verdadeira revolução cultural” (MÉNDEZ, 2006, p. 7-24).

Entretanto, já se via que, logo após a aprovação da lei, houve aqueles que atentaram para a necessidade de superação do paradigma da situação irregular, que por muito tempo perdurou em nosso país. Sérgio Adorno, por exemplo, já avaliava que: “A efetiva superação desse passado policialesco e repressivo dependerá da capacidade do complexo institucional existente incorporar transformações e mostrar-se sensível ao atendimento em meio aberto” (ADORNO, 1993, p. 101-112).

Fica claro que o autor indicava sua preocupação com relação à mudança de mentalidade que deveria ser promovida para que se tomassem os jovens como sujeitos de direitos (ADORNO, 1993). Tal preocupação não era infundada, tendo em vista as

dificuldades em se transformar práticas e racionalidades construídas há muito tempo sobre as bases do modelo tutelar. Além disso, em grande medida, o ECA não foi capaz de suprimir a ampla discricionariedade conferida aos magistrados, limitando-se a impor alguns limites básicos referentes ao processo penal de um Estado Democrático de Direito, como a ampla defesa e o contraditório.

Conforme Costa, jurista que participou da elaboração legislativa do ECA, a natureza da ação socioeducativa seria a “preparação do jovem para o convívio social” através da educação formal e profissional, de práticas desportivas e de atividades culturais. Para o autor, as ações no sistema socioeducativo deveriam subordinar-se a um propósito: “desenvolver seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas pela Lei Penal como crime ou contravenção.”. Em sua obra, o autor cita diversas vezes a educação do jovem para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (COSTA, 2006, 449-467).

Nesse sentido, em sua tese, na qual procura identificar como se deu a inserção do conceito de *socioeducação* no ECA, Raniere (2014) informa que, antes de 1990, não é possível encontrar qualquer referência ao termo em documentos oficiais no Brasil. Em sua origem, o conceito relacionava-se a uma educação socialista ou educação para o socialismo. O termo foi criado pelo pedagogo ucraniano Anton Makarenko. Em seu trabalho, Raniere descobre que, após ter contato com a obra de Makarenko, Costa “reinventa” tal conceito no contexto brasileiro. Essa reinvenção é marcada por uma pedagogia liberal, cujo objetivo de reforma do adolescente em conflito com a lei segue operando, agora através do recurso discursivo da educação social. De acordo com Raniere: “Esta utopia correcional, longe de ter como modelo o homem socialista, apoia-se no mercado, no empreendedorismo, no protagonismo juvenil, na criação e conclusão de metas” (RANIERE, 2014, p. 103).

Para além do castigo, a responsabilização passa ser identificada como a melhor maneira de conscientizar o adolescente de que seus atos foram lesivos para a sociedade. Essa conscientização será buscada, sobretudo, por meio de um Plano Individual de Atendimento, que se torna obrigatório para todo adolescente que esteja cumprindo medidas socioeducativas. Essa tomada de consciência é vinculada à submissão a diversos compromissos que vinculam o jovem ao Plano Individual de Atendimento, muitas vezes elaborado de forma massificada e sem a participação do jovem na sua elaboração. Transforma-se responsabilidade em submissão ao dever, e

responsabilização em justificativa para a institucionalização. Mais do que uma construção meramente teórica, aponta-se para “invenção, produção e gestão de modos de vida” a partir desses novos elementos introduzidos no ECA (RANIERE, 2014, p. 136).

A rotina disciplinadora das instituições totalizantes cede um pouco de espaço para a análise e avaliação do âmbito individual de cada adolescente. Ao lado de regras rígidas que determinam o cotidiano nas instituições socioeducativas, identificando-as como instituições totais de acordo com o modelo descrito por Goffman, colocam-se as metas a serem alcançadas individualmente por cada adolescente. Ou seja, se antes o Estado intervinha na crença de que uma rotina disciplinar poderia transformar o adolescente através do hábito, a partir do ECA um novo programa correccional é anunciado, com foco na identidade, mas sem deixar de lado a rotina anterior (RANIERE, 2014).

1.2.2 A França e L’Ordonnance du 2 février 1945

Para além do Brasil, a pesquisa focou-se em outro país, a França, que, embora com características diametralmente opostas, tem um jeito bastante parecido de tratar os adolescentes que estão em situação de conflito com a lei por terem praticado algum ato em desacordo com ela.

Enquanto no Brasil o processo que deu origem ao que atualmente disciplina a infância e a juventude brasileira foi concebido durante a abertura democrática, na França ele se deu no período do pós-Segunda Guerra Mundial. É inegável a diferença histórica dos dois países, uma vez que eles se constituem em locais distintos do mundo, conforme expusemos anteriormente. Porém, é importante que se apreenda que o momento internacional que precedeu a história de ambos guarda semelhanças importantes no que diz respeito à proteção das crianças e dos adolescentes de ambos os países.

Nesse sentido, é importante mencionar que, desde o século XIX, a Justiça de menores francesa conheceu grandes mudanças. O modelo penitenciário do início do século XIX tinha sua legitimidade baseada na ideia de que os menores de idade eram

adultos em miniatura, conforme se pode notar em fotos e pinturas daquela época⁴². Os menores, como ocorria no Brasil, podiam ficar confinados com os adultos, com o intuito de moralizá-los e educá-los, já que estavam sendo considerados culpados de terem cometido algum crime. Quando a criança ou o adolescente era considerado culpado, era condenado a penas um pouco menores que as dos adultos. Naquela época, três modelos de prisão existiam: a prisão “ordinária”, como as casas centrais e as casas de custódia; os estabelecimentos específicos, como as colônias agrícolas ou industriais, as instituições religiosas ou públicas de educação vigiadas; e os locais de cumprimento de pena em meio aberto, como a liberdade supervisionada, sobre a qual falaremos adiante.

Ao final do século XIX, debates sobre o tratamento da delinquência juvenil mudam de natureza na França. O menor de idade começa a ser menos percebido como um culpado que deve ser punido e mais como um indivíduo em situação de perigo, ou seja, vítima que precisa de proteção contra os riscos presentes em suas famílias e em seus territórios. Os projetos de lei sobre a proteção da infância na Europa a partir de então – e, dessa forma, o interesse por essa população – são multiplicados, ficando no centro dos novos instrumentos da gestão da delinquência. A Psiquiatria infantil, por exemplo, entra em cena nos anos de 1920 e muda os modos de tratamento da delinquência juvenil, fazendo esforços para traçar classificações, sempre em consonância com a ciência da Pedagogia. O Estado, por sua vez, acaba tendo um papel mais decisivo na gestão dos riscos sociais.

De acordo com aqueles que estudam o tema das legislações criadas na França, bem como com o resgate feito pela pesquisadora durante o período do doutorado sanduíche, existiam poucos problemas tão graves quanto aqueles que diziam respeito à proteção da infância e, dentre eles, aqueles pertinentes aos adolescentes e à Justiça. Milhares de crianças e adolescentes foram mortas e abandonadas à própria sorte durante a Segunda Guerra Mundial e, por isso mesmo, o governo provisório, à época, disse claramente que não poderia mais, naquele momento, negligenciar a proteção às crianças e jovens⁴³.

⁴² Ver, a esse respeito: <<http://www.justice.gouv.fr/histoire-et-patrimoine-10050/histoire-des-prisons-12128/visite-thematique-les-detenus-21145.html>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

⁴³ A exposição de motivos que deu origem a *L'Ordonnance* du 2 février 1945 pode ser encontrada em sua versão original em: <https://www.afmjf.fr/IMG/pdf_motifs_ord45.pdf>. É importante atentar para o que foi dito naquela época: “*Il est peu de problèmes aussi graves que ceux qui concernent la protection de l'enfance, et parmi eux, ceux qui ont trait au sort de l'enfance traduite en justice. La France n'est pas assez riche d'enfants pour qu'elle ait le droit de négliger tout ce qui peut en faire des êtres sains. La guerre et les bouleversements d'ordre matériel et moral qu'elle a provoqués ont accru dans des proportions inquiétantes la délinquance juvénile. La question de l'enfance coupable est une des plus*

O *status* de infância traduzido em Justiça foi criado, contudo, pela primeira vez na França, com a Lei de 22 de julho de 1912, que se constituiu na mais importante legislação baseada nas ciências penais e penitenciárias da época. Os princípios inspiradores da Lei de 1912 foram a substituição da repressão pela educação e, ainda, a criação de uma jurisdição especial para julgar crianças, muito embora ainda não contasse com juízes especializados na matéria, como acontece atualmente.

A legislação de 1912 dizia que os menores de 13 anos, declarados inimputáveis penalmente, estariam sujeitos à jurisdição da Câmara do Tribunal Civil. Essa jurisdição, confiada ao presidente do tribunal, era tradicionalmente considerada como a mais competente para julgar os delicados assuntos do povo, uma vez que evitava dar publicidade às questões relativas à privacidade dos sujeitos e das famílias.

Aqueles que tinham entre 13 e 18 anos eram levados perante o tribunal para crianças e adolescentes, composto por três magistrados de carreira, um procurador e um funcionário, sendo que os magistrados eram escolhidos pela especialização que possuísem.

O procedimento para apurar o cometimento de um crime por parte dos adolescentes, naquela época, incluía uma série de técnicas do direito comum, destinadas a simplificar e a acelerar o julgamento do caso, a fim de evitar o sofrimento das crianças e dos adolescentes que estavam sendo julgados pela Justiça. Além disso, ficou proibida a apreensão em flagrante e era obrigatória a presença de um defensor para acompanhar aquele que estava sendo julgado.

Para além disso, o Ministério Público tinha a iniciativa da acusação, com exclusão daqueles atos que eram levados às cortes de Direito Civil, quando a parte lesada poderia requerer a reparação do dano causado. A publicidade da audiência era limitada, sendo que era mais restrita quando o acusado era um menor de 13 anos e um pouco menos restrita quando maior de 13 anos. O objetivo da investigação que precedia a persecução aos adolescentes era estabelecer qual tipo de infração tinha sido cometida, mas também coletar informações sobre a personalidade e os antecedentes do menor, com vistas à escolha da pena que deveria ser aplicada.

É importante salientar que, nesse momento, foi criada a figura do relatório que constava na sentença judicial, e a pessoa escolhida para ser o relator – francês nato ou

urgentes de l'époque présente. Le projet d'ordonnance ci-joint atteste que le Gouvernement provisoire de la République française entend protéger efficacement les mineurs, et plus particulièrement les mineurs délinquants".

naturalizado e com bons antecedentes morais – deveria ouvir o acusado e qualquer testemunha, a fim de reunir qualquer informação útil para o deslinde do caso, porém sem ter o poder do juiz de instrução, a quem ele deveria se referir se encontrasse obstáculos para produzir o relatório. Esse instrumento tratava da situação moral e material da família, do caráter e antecedentes do acusado menor de idade, das condições em que o acusado viveu e foi criado e das medidas necessárias para assegurar a alteração daquela trajetória de vida. Quando o acusado era menor de 13 anos, as medidas aplicadas pelo tribunal poderiam ter apenas um caráter educativo.

Para aqueles que eram maiores de 13 anos e menores de 18 anos, o tribunal deveria solicitar que fosse feito um “exame de discernimento”. Se o exame acusasse que ele tinha discernimento à época do cometimento do crime, a ele seria imposta uma penalidade, muito embora estivessem presentes as atenuantes legais típicas de um processo penal. As penas variavam desde a privação de liberdade em uma colônia penal ou mesmo uma prisão, em locais separados dos adultos. As penas poderiam durar mais de dois anos, chegando até metade da pena aplicada para alguém adulto.

Entre as idades de 16 e 18 anos, os acusados que tivessem o exame de discernimento positivo, ou seja, que dizia que eles tinham discernimento à época dos fatos, eram julgados como adultos e deveriam cumprir pena nos mesmos estabelecimentos que os adultos condenados pelo cometimento de um crime.

Para que as medidas educativas fossem adotadas no lugar das penas, era necessário que os exames de discernimento fossem negativos, ou seja, que ficasse claro que o acusado havia agido sem discernimento necessário. Aos menores de 13 anos, as medidas educativas eram obrigatórias, e o tribunal poderia decidir se devolveria o menor à sua família, se o colocaria em algum internato educativo ou o enviaria à Assistência Social. Porém, o que a lei deixava claro é que jamais poderia privá-lo de liberdade em alguma colônia penal ou detenção, muito embora existissem casas de detenção que recebiam menores de 13 anos.

Para aqueles acusados que tinham entre 13 e 18 anos na época do cometimento do crime e que o exame acusasse que tivessem agido com o devido discernimento, poderiam ser colocados em instituições de cunho caritativo, em colônias penais, a saber pela gravidade do fato praticado, pelo tempo que o julgamento determinou, não podendo exceder a idade limite de 21 anos.

A grande inovação, contudo, que a Lei de 1912 trouxe foi a liberdade supervisionada (assistida). Tal instituto era aplicável a todos os menores de idade,

inclusive àqueles menores de 13 anos, e poderia ser ofertado na fase pré-processual ou durante a instrução e julgamento, podendo inclusive ser medida definitiva ou sujeita a revisão.

A liberdade supervisionada era exercida por pessoas conhecidas dos magistrados e, assim como os relatores no tribunal, que deveriam ter boa reputação e serem de nacionalidade francesa. Aqueles agentes responsáveis pela medida de liberdade supervisionada eram fiscalizados pelo tribunal, que poderiam nomeá-los ou exonerá-los espontaneamente. Os agentes trabalhavam de forma gratuita e só podiam pedir reembolso de despesas de viagem.

O objetivo da liberdade supervisionada era, ao fim e ao cabo, o de devolver os acusados às suas famílias ou confiá-los a pessoas que funcionavam como espécies de tutores morais, sempre com a finalidade de não aplicar àquele acusado uma medida mais drástica.

Sob a influência das legislações estrangeiras sobre os direitos das crianças e adolescentes, a Lei de 22 de julho de 1912 estabeleceu e reconheceu os mais importantes princípios que atualmente organizam o sistema francês e prefiguram a proteção judicial de crianças delinquentes e ameaçadas das legislações atualmente em vigor. Entretanto, se de um lado tivemos o progresso das ciências penitenciárias e penais na Europa e de outro o início da conjugação dos dados empíricos fornecidos pelos responsáveis pela execução das penas, isso fez com que a legislação que estava em vigor fosse modificada, principalmente pela ótica da Psicologia e da Pedagogia.

Assim, se a escola primária é o primeiro lugar de socialização e integração social, ela acaba também se tornando o local adequado para fazer classificações e triagens. Até o ano de 1935, por exemplo, a fuga era um ato punido pela lei penal francesa: menores de idade em fuga ou sem endereço fixo podiam ser privados de liberdade pela administração penitenciária.

Logo depois da Segunda Guerra Mundial e ainda sob a gestão de um governo provisório, a preservação e a proteção da juventude francesa tornam-se prioridades para o Estado. A Justiça de menores começa a ser inteiramente repensada. A vontade dominante do governo é a educação, em contrapartida à repressão até então utilizada, considerando que um menor de idade não pode ter plena consciência da gravidade de seus atos, até então referida nos “exames de discernimento”. A Lei relativa à infância delinquente, chamada de *L’Ordonnance n° 45 du 2 février de 1945*, é o texto fundador do sistema de Justiça juvenil francês, estabelecendo o princípio da primazia de medidas

educativas sobre sanções penais.

Essa reforma levou à criação, em cada departamento (estado) francês, de um ou mais tribunais de menores, que contava(m) com um juiz agora especializado – conhecido como juiz de menores. Além disso, uma administração especializada é criada no seio do Ministério da Justiça. Essa administração de educação vigiada hoje é conhecida como a Proteção Judiciária da Juventude (PJJ). Sua função é de colocar em prática o direito à educação aos jovens delinquentes. A ideia de criação desse departamento teve como objetivo o desencarceramento da juventude francesa. Os menores de idade devem, de acordo com essa a normativa, ser beneficiados de medidas educativas e a privação de sua liberdade deve ser excepcional e muito bem justificada. Esse momento pós-guerra, também fora marcado pela emergência da noção de “juventude” (*jeunesse*) e de uma reflexão sobre o período pós-adolescência.

A administração penitenciária juntamente com o Departamento de Educação Vigiada tentaram, durante esse período, colocar em vigor sistemas que permitiam que os adolescentes adquirissem bases escolares e profissionais, com o objetivo de que a sua reinserção na sociedade fosse menos dificultosa ao fim do cumprimento de sua pena. Em 1958, a área de foco da Justiça juvenil é estendida às crianças em situação de perigo. A *L'Ordonnance du 23 décembre de 1958* autoriza o juiz de menores a tomar medidas educativas.

Essa legislação francesa, que ainda está em vigor, também estabelece tratamento diferenciado ao adolescente que tenha cometido ato classificado como crime, infração ou delito. Nesse sentido, ele jamais será levado ao Tribunal Penal comum; ele será julgado, dependendo do caso, pelo Tribunal da Infância, pelos Tribunais de Correção para Menores ou pela Corte de Menores. Assim, também no país da *liberté, égalité e fraternité* temos que ao adolescente são assegurados todos os direitos constantes na Carta Política francesa, desde a presença de um advogado durante a instrução processual até o acompanhamento especial nas instituições destinadas à socioeducação. Na França, a responsabilização começa aos 13 anos, enquanto no Brasil isso se dá a partir dos 12 anos.

A *L'Ordonnance de 1945* foi reformada mais de 40 vezes com o passar dos anos. Exemplos importantes são necessários para demonstrar o esforço de atualização da normativa por parte do Estado. A Lei de 9 de setembro de 1986, por exemplo, conhecida como "Lei Pasqua", revisou um grande número de disposições adotadas pela esquerda francesa até então. Tal normativa, por exemplo, deu aos prefeitos o exercício

dos direitos de defesa, ou seja, o direito de expulsar estrangeiros em situação irregular; restringir a lista de estrangeiros protegidos contra medidas de expulsão e, conseqüentemente, a lista daqueles estrangeiros que obteriam o cartão de residente.

Por sua vez, uma nova Lei, de 2 de agosto de 1989, esteve longe de revogar a totalidade das disposições introduzidas pela Lei Pasqua. A liberalização das regras relativas à residência e à expulsão contrastou, de fato, com a manutenção das regras de entrada no território francês.

Em 3 de dezembro de 2008, por exemplo, a comissão denominada *Varinard*⁴⁴, encarregada de apresentar propostas para reformar a legislação, apresentou seu relatório ao Ministro da Justiça. A comissão formulou 70 (setenta) recomendações para tornar a Justiça criminal "mais legível e mais adaptada à evolução da delinquência". Uma das principais propostas foi criar um código dedicado à Justiça penal juvenil, em vez de se envolver em mais reformas da mesma normativa de 1945.

É importante ressaltar que, desde o início dos anos 2000, bem como ocorreu lá em 1945, voltou-se a atenção à Justiça de menores. Isso porque a execução de penas para menores na França continuava em desacordo com as normativas internacionais, notadamente a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. A antiga ministra da Justiça Christiane Taubira, com o aval do antigo presidente francês François Hollande, tentou aprovar no Parlamento uma reforma da *L'Ordonnance* de 1945. Contudo, não foi possível devido à falibilidade do governo. Assim, até o momento, espera-se que algum tipo de reforma que atualize a legislação e a coloque em acordo com os tratados internacionais ratificados pela França.

⁴⁴ A comissão recomendou, para uma melhor clareza do Direito Penal aplicável aos menores, que a primeira parte do novo código enumerasse princípios orientadores, como a primazia do caráter educacional, o princípio do conhecimento necessário da personalidade do menor, o princípio da necessidade de uma resposta a qualquer ofensa, o princípio da coerência da resposta penal, o envolvimento permanente dos pais e a assistência obrigatória de um advogado para o menor. Mudanças mais drásticas só poderiam levar à adesão da população depois de reflexões nacionais e internacionais sobre o tema.

CAPÍTULO 2 COMO ESTUDAR SOCIOLOGICAMENTE OS ADOLESCENTES

Como todo trabalho científico precisa estar circunscrito dentro de teorias que identificam de forma macro determinados objetos de estudo, esta tese não poderia ser diferente. Nesta parte do trabalho apresentaremos o processo de escolha dos conceitos que acabaram sendo mobilizados para estudar os adolescentes no Brasil e na França e justificaremos essa escolha com base em pesquisas já realizadas e, principalmente, a partir da experiência adquirida ao estudar os adolescentes em situação de conflito com a lei.

Partindo do pressuposto de que a Sociologia é a disciplina que se ocupa de estudar a vida social humana, analisando as dinâmicas da sociedade e dos grupos singulares que a compõem e que utiliza, para tanto, ferramentas específicas, temos que este trabalho se inscreve dentro de um campo de conhecimento que analisa as relações produzidas *pele* e *no* espaço de privação de liberdade.

A utilização da imaginação sociológica (MILLS, 1959) é parte fundamental de todo e qualquer trabalho neste campo, ou seja, existe uma necessidade premente de compreender amplamente determinados fenômenos e os contextos que os circunscrevem. E como as possibilidades de imaginação sociológica são infinitas, precisávamos compreender o que era necessário para conhecer os adolescentes em situação de conflito com a lei no Brasil e na França e como, ao fim e ao cabo, seria possível analisar isso a partir de uma perspectiva teórica não una, mas através de uma perspectiva que pudesse abarcar tudo que foi observado em dois contextos sociais diferentes, mas que possuem características comuns de penalização dos adolescentes.

Os locais de privação de liberdade estudados abrigam diversos adolescentes, que por certo não são homogêneos em suas características pessoais, personalidades e histórias de vida, porém, enquanto sujeitos individuais em cerceamento de liberdade é muito difícil negar conexões inevitáveis a respeito das estruturas sociais que os cercam e de seus comportamentos dentro dessas instituições. Além disso, é importante mencionar que neste trabalho, em vez de olhar a sociedade e sua população infanto-juvenil, fazemos a abordagem em nível micro, isto é, focando na experiência de vida do indivíduo e, no caso concreto, do adolescente confinado em instituições privativas de liberdade nos no Brasil e na França.

E como nossas escolhas dizem muito sobre a nossa perspectiva, não só teórica, mas de como exercemos nosso papel enquanto pesquisadores(as), esta parte do trabalho é dedicada a explicar como se deram essas escolhas e quais são elas. Partindo do pressuposto de que existem diversas perspectivas que poderiam ser adotadas para estudar os adolescentes em situação de conflito com a lei, uma vez que podemos encontrar diferentes interpretações e formas de abordar os fenômenos estudados na literatura sobre o tema, considera-se fundamental esclarecer nossa perspectiva.

Os adolescentes são vistos de distintas maneiras pela sociedade, muitas vezes, inclusive, de forma antagônica. Por vezes, são vistos como sujeitos individuais que apresentam um grande risco à sociedade, sendo apresentados pela mídia e pelos próprios Poderes Judiciário e Legislativo como os grandes culpados pela insegurança que assola nossas vidas. Ao contrário, muitas vezes são vistos como o futuro da nação e os protagonistas de uma nova ordem tecnológica e científica, o que justificaria a necessidade de investimento sempre e, em primeiro lugar, na educação (PIMENTA, 2014, p. 706).

Por isso, a nossa preocupação baseou-se em compreender a experiência cotidiana do confinamento de adolescentes brasileiros e franceses. E, a partir de questões apresentadas por eles, muitas vezes de forma sutil, porém complexas e profundas, trazer a público uma maneira de olhá-los e pensar neles a partir de si próprios e de suas individualidades.

2.1 A ESCOLHA DOS CONCEITOS PARA ESTUDAR ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Conforme já expusemos na Introdução e, também, na descrição do estado da arte sobre a temática da delinquência e da Justiça juvenil, poucos foram os trabalhos que se debruçaram para estudar os adolescentes no campo da Justiça criminal e da Sociologia da violência e da punição. Menos ainda, trabalhos que tragam à baila a voz dos próprios adolescentes sujeitos às intervenções punitivas do estado.

Quando iniciamos a pesquisa, ainda na época da coleta de dados e da construção do projeto, foi importante atentar para teorias que pudessem dar conta de apreender o cotidiano da privação da liberdade de adolescentes e das dinâmicas que são travadas nesses locais. Assim, debruçamo-nos sobre autores que poderiam, cada um à sua

maneira, dar conta de alguns elementos teóricos, pedaços que ajudaram a construir o todo que é a tese. A fundamentação teórica aqui exposta busca trazer as noções e os conceitos que são importantes para refletirmos a respeito do problema de pesquisa que deu origem a esta tese e confirmar, ou não, as hipóteses apresentadas.

Após diversas leituras e reflexões, tínhamos algumas questões que precisavam ser debatidas de forma ampla, para que pudéssemos explicar o que havíamos pesquisado. Dessa forma, após a fase do campo e da pesquisa bibliográfica, precisávamos apresentar o que era discutido a respeito das *instituições totais* aqui pesquisadas, ou seja, dos locais de privação de liberdade em que adolescentes cumprem penas/medidas socioeducativas e, ainda, pensar/discutir se de fato esses locais que conhecemos se caracterizavam como instituições totais. Além disso, necessitávamos dar conta do que há muito foi chamado de *disciplina*. E, finalmente, tínhamos a necessidade de compreender algumas dinâmicas produzidas nesses locais de confinamento, considerando que acreditamos, desde o início, que os adolescentes em privação de liberdade são dotados de *agência* e, por isso, produziam determinadas ações que, ao fim, acabamos por chamar de *resistência*.

Algumas perguntas, então, foram fundamentais para dar início à escolha das teorias que orientaram este trabalho: Por qual razão escolheremos teorias que já foram, e muito, usadas para explicar a privação de liberdade? Por que acreditamos que as instituições de privação de liberdade para adolescentes são instituições totais? Por qual motivo entendemos que as dinâmicas produzidas dentro dos centros de confinamento podem significar resistência por parte daqueles sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa de internação/pena? Eles têm agência/escolha sobre o que está acontecendo em suas vidas naqueles locais e o futuro que pretendem ter?

Dessa forma, em um primeiro momento são analisadas as casas de internação de cumprimento de medida socioeducativa como aqueles lugares que Goffman chamou de *instituições totais*, ou seja, lugares de residência e de trabalho – e no caso dos adolescentes, de estudo/atividades –, onde muitos indivíduos, afastados da sociedade por um longo período, levam juntos uma vida de confinamento milimetricamente administrada (1961, p. 11).

Em seguida, foram trazidas algumas noções do que Foucault (2011) chamou de *poder disciplinar*, para tentar compreender como a vida dos adolescentes é controlada durante todas as horas de todos os dias em que cumprem medida de internação/pena. Assim, partiu-se do pressuposto de que o poder disciplinar é capaz de gerir todos os

adolescentes que estão em privação de liberdade, com o objetivo de nortear todo um aparato ideológico, que acaba por moldar e normalizar as suas condutas. Dessa forma, é a partir da análise desse tipo de poder que podemos buscar a chave para compreender a manipulação de condutas – o tempo dentro da instituição, os prêmios e castigos impostos, o espaço físico e as funções desempenhadas pelos adolescentes –, na qual a principal função é moldar os corpos com a finalidade de transformar os jovens em ferramentas conformes com o *status quo*.

Discutimos, também, o conceito de *resistências cotidianas* apresentado por James Scott (2011). Nesse sentido, acreditamos que o conceito de *lutas cotidianas de resistência*, como aquelas lutas prosaicas, porém constantes, pode ser utilizado para compreender as formas com as quais os adolescentes resistem ao poder exercido sobre eles dentro da instituição de confinamento. Assim, apresenta-se a instituição de privação de liberdade como um lugar em que os adolescentes se opõem aos técnicos e agentes (responsáveis pelo controle dos seus corpos dentro da instituição) e aos próprios agentes do Poder Judiciário (já que, ao fim e ao cabo, os juízes são os responsáveis pela manutenção da internação ou pela progressão a um regime menos gravoso de coerção) de maneira sutil, a partir da simulação de ignorância, sabotagem, relutância ou dissimulação, conforme será apresentado adiante.

Finalmente, a resistência que os adolescentes apresentam se dá – quando se dá – principalmente porque eles querem e desejam se contrapor à internação, conforme ficou demonstrado a partir do trabalho empírico. Assim, o próprio adolescente é o perpetuador do ato de resistir, visto que ele poderia, a qualquer momento, deixar de fazê-lo, conforme explica Anthony Giddens (2014) por meio de sua teoria da estruturação. A ação de resistir é, portanto, em certos casos, um processo contínuo, ou seja, um fluxo, em que a reflexão do sujeito é fundamental para que ocorra a resistência.

As unidades de internação não são um tipo “puro”, por assim dizer, de instituição, mas sim um tipo “híbrido”: protegem a sociedade do indivíduo 'perigoso', como função não dita, mas também visam a uma finalidade educativa declarada, já que se consideram e são normatizadas para serem socializadoras – considerando que esses adolescentes, *a priori*, não foram devidamente socializados para a sociedade (e na sua visão) e, também, educam (punem, docilizam, examinam) esses adolescentes, já que eles não teriam tido educação (punição, docilização e exame) suficiente para se integrarem à sociedade. Nesse sentido, explorar essas unidades de internação e produzir

dados a respeito delas mostra, também, o desafio de articular teorias em um universo tão peculiar como esse.

2.2 ERVING GOFFMAN, AFIF FOUCAULT, JAMES SCOTT E ANTHONY GIDDENS

2.2.1 A instituição de cumprimento de medida socioeducativa como uma instituição total

O escopo fundamental desse trabalho não foi o de apresentar a rotina de uma instituição de cumprimento de medida socioeducativa, mas de se aproximar da compreensão das relações de força que emanam da convivência ali dentro. Diversos estudos recentes apontam as casas de internação para cumprimento de medida socioeducativa como instituições totais (ALMEIDA, 2013; CALDERONI, 2013; BENELLI, 2014). Assim, é importante trazer para o debate o conceito de instituição total desenvolvido por Erving Goffman no seu livro *Asylums* (1961), uma vez que para apresentar o que se pretende como objeto de estudo, ou seja, as resistências opostas pelos adolescentes, é preciso enxergar em que lugar isso ocorre e quais são as relações de força ali impostas.

A partir de um estudo etnográfico com observação participante, dentro de um hospital psiquiátrico dos Estados Unidos, Goffman proporcionou ao público uma aproximação com a rotina das instituições de reclusão e possibilitou a construção de um outro olhar sobre elas e seus participantes. O quadro sombrio pintado pelo autor em relação à situação social dos pacientes com alguma questão de saúde mental emana de seu modelo conceitual de *instituição total*. É na obra *Asylums*, então, que ele insere na mesma categoria, a partir da identificação de características em comum, os hospitais psiquiátricos, as prisões, os mosteiros, os orfanatos, os campos de concentração e as organizações militares.

Essas instituições totais são, de acordo com Goffman, lugares de residência e trabalho, onde várias pessoas, afastadas da sociedade por um longo período, levam juntas uma vida de encarceramento milimetricamente administrada (1961, p. 11). As prisões serviriam, ainda conforme o autor, como um exemplo muito claro de instituição total, uma vez que a população que integra tal instituição – fora o *staff* – teria quebrado, em tese, as normas vigentes na comunidade.

As instituições totais podem ser listadas em cinco agrupamentos irregulares, o que não se torna necessariamente exaustivo, tampouco configuram tipos puros. Entretanto, ao dividi-las em cinco tipos, Goffman considera a possibilidade de trabalhar com tipos-ideais para, a partir disso, traçar características comuns a essas instituições (1961, p. 17).

O primeiro tipo de instituição total seria aquela criada para cuidar das pessoas que são, ao mesmo tempo, incapazes e inofensivas. Nesse caso, estariam as casas de cuidado para os cegos, idosos, órfãos e indigentes. Uma segunda classificação, é aquela criada para tomar conta de pessoas que são incapazes de cuidar de si e que, ao mesmo tempo, podem vir a ser um perigo para a comunidade em que vivem. Nesse caso, estariam os sanatórios, os hospitais psiquiátricos e os leprosários. A terceira classificação possível de instituição total seria aquela organizada para proteger a comunidade de alguns de seus membros, ou seja, aquelas que são consideradas perigosas demais para a vida em sociedade. Aqui, são colocadas as prisões, as penitenciárias e os campos de concentração. Em quarto lugar seria a instituição criada com a finalidade de desenvolver um tipo de atividade, como os quartéis, os navios e os internatos escolares. Finalmente, estariam os lugares que servem, à primeira vista, como um local de retiro do mundo social, mas que, ao fim e ao cabo, também podem ser percebidos como estações de formação religiosas como os mosteiros, as abadias, os conventos e os monastérios (GOFFMAN, 1961, p. 16).

É importante notar que um dos arranjos sociais modernos mais básicos é aquele que permite ao indivíduo optar por dormir, ter horas de lazer e trabalhar em diferentes lugares, com combinações diferentes de outros indivíduos, sob o comando de diferentes autoridades e sem um plano milimetricamente traçado. Entretanto, a principal característica da instituição total é a quebra das barreiras que normalmente separam essas três esferas da vida, já que: (i) todos os aspectos da vida são conduzidos no mesmo lugar e sob a mesma autoridade; (ii) todas as atividades realizadas não são feitas de maneira individual, ou seja, todos devem ter os mesmos horários para realizar as atividades propostas; (iii) todas as horas do dia são milimetricamente programadas, isto é, da primeira atividade passa para a segunda e assim por diante, levando em conta que são coordenadas, programadas e impostas pelo topo de um sistema verticalizado; e (iv) todas as atividades são colocadas juntas em um único plano para atender aos objetivos a que se propõe a instituição (GOFFMAN, 1961, p. 17).

Em relação a essa característica que a instituição total apresenta, descrita como a quebra de um arranjo social basilar, é importante mencionar as atividades dos adolescentes durante o período de internação. Na pesquisa exploratória realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (Casef) do Rio Grande do Sul que foi apresentada no projeto de tese⁴⁵, tivemos acesso ao cronograma de atividades das adolescentes, em que toda sua rotina é descrita. Essas atividades são milimetricamente coordenadas para serem realizadas pelas meninas em horários predefinidos e em conjunto, organizadas e impostas pelos agentes administrativos da direção e pelos técnicos responsáveis pelo cumprimento de medida de cada adolescente, além dos agentes socioeducativos que têm o dever de zelar pela ordem, cuidando da conduta dessas adolescentes.

Naquele momento, apresentamos aquela rotina dando exemplos claros da programação milimetricamente traçada. Na segunda-feira, por exemplo, o dia iniciava-se às 6 horas da manhã, quando todas as adolescentes eram acordadas, devendo organizar seus quartos e depois, encaminhadas para o banho. Enquanto isso, o agente de plantão faz a fiscalização dos quartos. Essa atividade tem duração, de acordo com o documento, de uma hora. Assim, às 7 horas da manhã, elas eram encaminhadas à sala do grupo para fazerem o desjejum, e os agentes socioeducativos ainda tinham a missão de finalizar a fiscalização dos quartos, isto é, verificar se a adolescente deixou seu quarto organizado. A partir das 8 horas, existiam quatro opções de atividades: se a menina optou por estudar de manhã, ela deve ir à escola – que é dentro da unidade de internação; caso a adolescente tenha optado por fazer a escola no turno da tarde, ela deve ou participar do projeto Lavanderia, ou ficar na Biblioteca no grupo de leituras, ou, ainda, fazer um curso profissionalizante.

Entre as 9h30 e 10 horas, era realizado o intervalo das aulas na escola, dos cursos, da sala de leitura e do projeto Lavanderia. A partir das 10 horas da manhã, retomavam-se as atividades mencionadas. Às 11h30 era servido o almoço, e às 12 horas elas deveriam voltar aos seus grupos para organizar, fazer a faxina, lavar as louças, etc. Das 13h30 até as 17 horas, repetia-se a rotina realizada entre as 8 horas e as 11h30, em

⁴⁵ A pesquisa exploratória referida foi apresentada quando da qualificação do projeto que deu origem a esta tese de doutorado. Parte de um projeto mais amplo, financiado pelo Conselho Nacional de Justiça, foi realizada uma incursão em casas de internação socioeducativas femininas em cinco regiões do Brasil. A pesquisadora foi responsável pelo campo na cidade de Porto Alegre (portanto Região Sul), momento em que teve acesso ao cronograma pré-definido de atividades realizadas pelas adolescentes privadas de liberdade. Ver mais em:

<<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/06/cb905d37b1c494f05afc1a14ed56d96b.pdf>>. Acesso 12 jun 2018.

turno oposto para as adolescentes. A partir das 18h30 até as 20 horas, para as adolescentes que realizavam algum estágio fora da casa, iniciava-se o colégio e, para as demais, às 19h30 era servido o jantar. Finalmente, às 21 horas, elas poderiam fazer algum tipo de atividade dirigida, como bordado, crochê e tricô, e, às 22 horas, elas eram recolhidas aos dormitórios para dormir. O exemplo dessa casa era de extrema organização, divisão e rigidez em relação à rotina, que se caracterizava, dessa forma, como uma instituição total. Ou seja, tudo tinha seu horário predefinido, uma rotina deliberada de antemão e com o objetivo de ser desenvolvida como demandado pelos técnicos.

Para além disso, durante a pesquisa de campo que deu origem a este trabalho, pudemos ter acesso a duas casas de internação em Porto Alegre e dois centros de confinamento na França. Esses locais tinham, assim como demonstrou a pesquisa exploratória, uma rotina predefinida aos adolescentes, de modo que seu cotidiano era milimetricamente adaptado para tanto, o que será apresentado de maneira aprofundada no Capítulo 3 deste trabalho.

Assim, a manipulação de todas as necessidades humanas, feita pela organização burocrática, de blocos inteiros de pessoas, é a chave para a compreensão desses locais chamados de instituições totais. Dessa forma, quando pessoas são movidas em blocos, elas são supervisionadas pelo *staff* da instituição, cuja atividade principal não é apenas de orientação e inspeção periódica – a exemplo das diversas relações entre empregado e empregador –, mas a de vigilância. Há um cuidado para que todos realizem as atividades exatamente da maneira que foi dita que realizassem, porque se alguém fizer diferente fica claramente visível (GOFFMAN, 1961, p. 17). Exemplos disso foram vistos de forma muito clara no Brasil e na França.

Ainda em relação às atividades, é importante mencionar que Goffman afirma que algumas instituições não têm interesse em organizar as rotinas dos internos, fazendo com que eles acabem por ficar demasiadamente ociosos (1961, p. 21). Não é o caso do Case feminino do Rio Grande do Sul, conforme já exposto. Cabe destacar que o Casef seguia, naquela época, as regras determinadas no ECA de oferta de cursos, escola, profissionalização e lazer, muito embora poderiam haver críticas em relação ao que era oferecido (CNJ, 2015). Temos como afirmar, além disso, que todas as outras casas de internação investigadas no Brasil e na França também predeterminam rotinas, conforme é demonstrado nos capítulos que seguem.

Outra característica importante em relação à instituição total é a da divisão de sua população. Por um lado, temos os internos⁴⁶ – aqueles que estão dentro do espaço, confinados. De outro, temos os profissionais, o *staff*, que atuam para que os internos obedeçam às regras do local. O primeiro grupo é sempre maior que o segundo grupo, de acordo com o autor, mas essa não era a situação atual das casas investigadas, visto que havia uma superpopulação do primeiro grupo em razão da política criminal vigente nos dois países, conforme exposto acima.

Os internos normalmente vivem na instituição e têm restrito seu contato com o mundo exterior – nos casos analisados neste trabalho isso pode vir a acontecer, mas depende do regramento de cada casa. Os profissionais têm horários predefinidos de trabalho e, tipicamente, são socialmente integrados em relação ao mundo de fora. Cada um desses grupos tende a reconhecer no outro grupo pessoas com características hostis. Assim, normalmente o *staff* enxerga os internos como pessoas amargas, reservadas e não confiáveis, enquanto os internos verão os profissionais como seres arrogantes, condescendentes e malvados. O *staff* tende, de acordo com Goffman, a se sentir superior e íntegro, enquanto os internos, ao menos às vezes, tendem a se sentir inferiores, fracos, culpáveis e culpados.

A distância entre as duas populações que convivem dentro das instituições totais (do *staff* e dos internos) é formalmente requerida, de modo que até o tom de voz e as palavras usadas são predeterminadas quando da entrada dos internos nas instituições. Exemplo disso é o fato de que no Case feminino gaúcho as adolescentes devem chamar os agentes administrativos, técnicos e funcionários pelas palavras “tio” e “tia”, enquanto no Case masculino gaúcho se dá pelo chamamento de “seu” e “dona”. Em São Paulo, na Fundação CASA, os adolescentes chamam os técnicos e funcionários de “senhor” e “senhora” (CNJ, 2015). Na França, o tratamento se dá de forma ainda mais formal⁴⁷.

Outra característica relevante das instituições totais é o fato de que o interno é, normalmente, excluído da tomada de decisões referente ao seu futuro. Essa exclusão dos internos a respeito do que pode vir a ocorrer fornece ao *staff*, de acordo com Goffman (1961, p. 20), uma distância hierarquicamente especial e um controle maior

⁴⁶ Como a obra ainda não tem tradução para o português, optou-se por utilizar a palavra “internos” como tradução ao que Goffman chama de “*inmates*”. Muito embora a tradução literal para “*inmates*” seja “prisioneiros”, em português, crê-se que a utilização da palavra “internos” reflete melhor o que o autor quis dizer. Ainda, é importante dizer que não se utiliza a palavra institucionalizado, uma vez que o autor parte do princípio de que todos os indivíduos que estão dentro das instituições totais são institucionalizados, ou seja, os internos e o *staff*.

⁴⁷ *Madame* (senhora) e *Monsieur* (senhor). Tradução da autora.

em relação aos internos. E isso ajuda, mais uma vez, a manter os estereótipos antagônicos.

A instituição total é, enfim, um híbrido social, em parte uma comunidade residencial e em parte uma organização formal, e é por isso, de acordo com Goffman, que deve residir o interesse sociológico. Em nossa sociedade, as instituições são locais de mudança forçada nas pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que pode ser feito ao outro (1961, p. 21).

Essa absorção dos internos pela instituição provoca uma despersonalização, uma degradação da identidade pessoal e, possivelmente, a perda de autonomia, já que os internos ficariam alienados, reduzidos a membros reclusos que se tornam, cada vez mais, dependentes dessa instituição que acaba os acolhendo e moldando e que os exclui do mundo social de origem, de modo que assimilem as regras impostas pela instituição.

As instituições totais parecem funcionar também como depósitos de internados, embora sejam vistas pela sociedade, na maioria das vezes, como organizações racionais, com planejamento e, portanto, eficazes no cumprimento de seus objetivos. No caso do objeto empírico aqui estudado, o objetivo formal da instituição total de internação é a socioeducação dos adolescentes condenados pelo cometimento de algum ato infracional. Não se pode negar, contudo, a existência de lacunas dentro da “totalidade” *fim* da instituição, que o próprio autor chamou de *ajustamento secundário* e que nada mais são que definições sociais que coexistem dentro das instituições, ou seja, fazendo com que os institucionalizados se afastem, relativamente, das regras, valores e objetivos das instituições. E, como consequência, abrem uma janela para possibilidades infinitas de ação.

Porém, ao analisar tal conceito, identificamos que o ajustamento secundário estaria desconectado daquilo que chamamos de resistência, uma que vez que as resistências não fazem parte do submundo identificado por Goffman ao dar conta do que chamou ajustamento secundário. Esse último é operacionalizado através de “[...] meios ilícitos, ou conseguem [a partir de] fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser [...]” (GOFFMAN, 1961, p. 160), coisa que não foi observada na coleta dos dados. O que se viu foi que, a partir da vivência dos adolescentes nesses lugares, é possível perceber que existem resistências sutis que são opostas às dominações impostas a eles, mas não de forma a se opor frontalmente às ordens, provocando rebeliões. Ao contrário, são resistências muitas vezes não percebidas no

cotidiano e que tornam a adaptação dos adolescentes de certa forma correta para a instituição, já que parecem adaptados à rotina, mas na verdade, ao contrário, agem para que pareça dessa forma.

2.2.2 A prática penal, a docilização dos corpos e a disciplina

Para este trabalho, a noção de disciplina, na forma desenvolvida por Foucault, mais especificamente a de *poder disciplinar*, é relevante uma vez que se propõe a dar visibilidade às resistências produzidas por esses adolescentes durante o cumprimento das medidas. O objetivo deste trabalho não é o de demonstrar os modos como a disciplina é ou não empregada para conduzir a conduta desses adolescentes quando inseridos nas instituições em que cumprem medidas socioeducativas de internação; isto é, não há interesse em estudar a imposição dessa disciplina, mas sim informar que elas ocorrem a partir da constatação feita com base no trabalho empírico e nos estudos já desenvolvidos por outros autores.

Como Foucault afirma, onde há poder há resistência, sendo um elemento imprescindível para a produção do outro. Entender o modo de funcionamento do tipo de poder a que estão submetidos esses adolescentes em contexto de internação é necessário, assim, para entender as resistências que poderão e serão produzidas por alguns deles.

Até o início do século XIX, o suplício corporal era a pena mais aplicada àqueles que cometiam algum ato caracterizado, naquele tempo, como crime. Como disse Foucault, o suplício podia até ser algo inexplicável, mas não era algo selvagem, uma vez que fazia parte da racionalidade daquela época (2001, p. 13). Os suplícios igualavam-se e até mesmo ultrapassavam a selvageria do crime, já que o carrasco acabava por se parecer com o próprio criminoso e os juízes assemelhavam-se aos assassinos. Os papéis, às vezes, invertiam-se, fazendo do supliciado um sujeito digno de piedade e de admiração.

Uma pena, para ser um suplício, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos: desde a decapitação — que reduz todos os sofrimentos a um só gesto e num só instante: o grau zero do suplício. O suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento. Mas não é só: esta produção é regulada. O

suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas. Há um código jurídico da dor; a pena, quando é suplicante, não se abate sobre o corpo ao acaso ou em bloco; ela é calculada de acordo com regras detalhadas: número de golpes de açoite, localização do ferrete em brasa, tempo de agonia na fogueira ou na roda (o tribunal decide se é o caso de estrangular o paciente imediatamente, em vez de deixá-lo morrer, e ao fim de quanto tempo esse gesto de piedade deve intervir), tipo de mutilação a impor (mão decepada, lábios ou língua furados). (FOUCAULT, 2001, p. 31).

Aos poucos, no final do século XVIII e durante o século XIX, a punição, e tudo aquilo que pudesse implicar o espetáculo público, deixa de ser a regra geral e passa a ter uma conotação negativa para os membros da sociedade (FOUCAULT, 2001, p. 12). A punição vai se tornando a parte mais velada do processo penal e traz consigo várias consequências. Sua eficácia é entendida pela sua fatalidade, e não mais pela intensidade dos espetáculos que eram observados. A certeza da punição é o que deve guiar o homem a não cometer crimes, como já dissera Beccaria (1764), enquanto isso acontecia.

Em âmbito global, em meados do século XIX, o espetáculo da punição vai desaparecendo. Punir não precisava mais estar centralizado na técnica de fazer sofrer, poder-se-ia punir retirando do criminoso um direito ou um bem. Entretanto, os trabalhos forçados e a privação pura e simples da liberdade nunca deixaram de existir, de acordo com Foucault, “sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra” (2001, p. 18).

Ainda, é necessário lembrar que a prisão, de maneira bem explícita, incessantemente aplicou certas medidas de sofrimento físico ao prisioneiro. Para Foucault, apesar das críticas que surgiram na primeira metade do século XIX – quando diziam que a prisão não era punitiva o bastante, já que muitos detentos sofriam menos que muitos trabalhadores –, isso indica algo necessário de ser questionado: é justo que o condenado sofra mais que os outros homens? Com isso, o autor ressalta que, apesar de ter sido banido formalmente, o suplício sempre estará presente nas entrelinhas da moderna Justiça criminal, como complemento das penas incorporais que vão passar a existir (2001, p. 18). As próprias sanções aplicadas dentro das casas de internação estudadas no Brasil e na França, principalmente aquela referente ao isolamento, é um exemplo concreto disso.

A mecânica da punição, então, muda drasticamente, e o fato de poder matar ou ferir o criminoso já não mais ratifica sua força. A própria punição marca o chamado delinquente com um sinal negativo e unívoco. A Justiça, dessa forma, procura livrar-se

da execução da pena, fazendo com que a execução se torne, mais e mais, um sistema autônomo, mecanismo que acaba por desonerá-la. Não é mais glorioso punir (FOUCAULT, 2001, p. 13). Surge, nesse momento, o correccionalismo penal – e é junto com ele que a Justiça juvenil acaba aparecendo.

Com a imposição de penas incorporais, o corpo deixa de sofrer o castigo físico e, a partir desse momento, o que passa a sofrer o castigo é a alma. O castigo sobre o corpo é da lógica do confisco, da extração e de destruir. Por outro lado, o castigo sobre a alma constrói produz soldados, bons cidadãos, homens e mulheres “honestos”, com possibilidade de voltar à sociedade. Essa é a grande mudança apresentada por Foucault, de uma punição essencialmente negativa para um castigo produtor de reformas.

O castigo passa, então, a atuar profundamente sobre o coração, o intelecto e o poder volitivo do apenado. Desde que o moderno estilo de Justiça penal começou a funcionar, definido pelos grandes códigos dos séculos XVIII e XIX – principalmente aqueles espanhóis –, os julgadores foram levados a julgar coisas bem diferentes de crimes, foram levados a fazer coisas bem diferentes de julgar.

O poder de julgar foi transferido para instâncias que não eram as dos juízes de infração e a operação penal encarregou-se de elementos extrajurídicos. Nesse sentido, Foucault demonstra que os juízes pararam, também, de julgar sozinhos. Isso quer dizer que, ao longo da persecução criminal e da execução da pena, uma série de instituições entraram no campo do julgamento.

Essas “pequenas justiças e juízes paralelos”, descritos por Foucault (2001, p. 24-25), acabaram se multiplicando em torno do julgamento principal. As pessoas que faziam parte disso eram – e ainda, no sistema de Justiça juvenil, são – aqueles responsáveis pelo poder legal de punir e pela execução da pena imposta pelo juiz. Os peritos psiquiátricos ou psicológicos, os juízes da execução penal, os educadores e os funcionários da administração das casas de custódia dividiam, entre si, o poder legal de punir, uma vez que o direito de julgar seria apenas do magistrado da instrução criminal.

Nesse sentido, o que se observa a partir da emergência do ECA e da *L'Ordonnance* de 1945 é que, em síntese, as pequenas justiças e os juízes paralelos ainda trabalham no interior das organizações como auxiliares no pretendido e alegado formalmente processo de recuperação dos adolescentes e, ao mesmo tempo, exercem a função de garantir que eles se transformem em algo diferente daquilo que eram quando entraram na instituição. Essa ideia insere-se dentro da perspectiva do correccionalismo penal, já que a constituição do sistema de Justiça juvenil no Brasil e na França se dá no

momento em que essa nova forma racional de entender a punição já está constituída, mesmo que no Brasil o ECA se insira justamente no único momento em que o correccionalismo tenha “vingado” na sociedade brasileira (TEIXEIRA, 2012). Isso pode ser exemplificado por meio do parágrafo 6º do art. 101 do ECA⁴⁸, que dispõe que os resultados da avaliação disciplinar constarão no Plano Individual de Atendimento da Criança ou do Adolescente institucionalizado (BRASIL, 1990). Em relação ao que consta na legislação infraconstitucional francesa, isso pode ser visto no art. 7-1⁴⁹ da *L’Ordonnance*, em que é obrigatória a passagem do adolescente por peritos psiquiátricos ou psicológicos no momento em que o procurador da República oferecer uma representação penal contra ele (FRANÇA, 1945).

Para poder atuar sobre a alma do sujeito, novos dispositivos, ainda não utilizados pela prática penal, começam a ser mobilizados. Em relação ao corpo, Foucault menciona o fato de ele estar diretamente mergulhado em um campo político.

As relações de poder têm um alcance imediato sobre o corpo, ou seja, elas investem nele e o marcam, dirigem-no, suplicam-lhe e o sujeitam ao trabalho. Esse investimento do político no corpo está ligado por relações complexas e recíprocas até chegar a sua utilização econômica. Há uma boa proporção como força de produção, já que o corpo é investido por relações de poder e de dominação. Entretanto, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele estiver preso em um sistema de sujeição. O corpo do preso só se torna útil se é, ao mesmo tempo, um corpo produtivo e submisso.

Dessa forma, da tortura à execução, o corpo produziu e reproduziu a verdade sobre o crime, ou seja, o corpo constitui um elemento que, através de todo o jogo e de todos os rituais e provas, confessa que o crime ocorreu e que ele mesmo o cometeu. Carrega *em si e sobre si* o castigo.

⁴⁸ O artigo citado é claro: “Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...]§6º Constarão do plano individual, dentre outros: I - os resultados da avaliação interdisciplinar; [...]”.

⁴⁹ Na *L’Ordonnance* de 1945, isso também fica claro: “*Article 7-1: Lorsque le procureur de la République fait application de l’article 41-1 du code de procédure pénale à l’égard d’un mineur, les représentants légaux de celui-ci doivent être convoqués. Les représentants légaux du mineur qui ne répondraient pas à cette convocation sont passibles des sanctions prévues au deuxième alinéa de l’article 10-1.*

*Les mesures prévues aux 2º à 5º de l’article 41-1 du code de procédure pénale requièrent l’accord des représentants légaux du mineur. La mesure prévue au 2º peut également consister en l’accomplissement d’un stage de formation civique ou en une **consultation auprès d’un psychiatre ou d’un psychologue**. Le procureur de la République fixe, le cas échéant, le montant des frais de stage pouvant être mis à la charge des représentants légaux du mineur”* (grifos nossos).

Com uma maior valorização das riquezas, bens e meios de produção novos e mais rigorosos, começam a surgir métodos de vigilância, como um policiamento mais ostensivo, técnicas bem ajustadas de captura e afinamento das técnicas punitivas. Na segunda metade do século XVIII, com o aumento geral de riquezas e o grande crescimento demográfico, o alvo principal da ilegalidade tende a ser não mais os direitos, mas os bens. Portanto, tornou-se necessário controlar as práticas ilícitas.

Mas se é verdade que a reforma, como teoria penal e como estratégia do poder de punir, foi ideada no ponto de coincidência desses dois objetivos, sua estabilidade futura se deveu ao fato de que o segundo ocupou, por muito tempo, um lugar prioritário. Foi porque a pressão sobre as ilegalidades populares se tornou na época da Revolução, depois no Império, finalmente durante todo o século XIX, um imperativo essencial, que a reforma pôde passar da condição de projeto à de instituição e conjunto prático. Quer dizer que se, aparentemente, a nova legislação criminal se caracteriza por uma suavização das penas, uma codificação mais nítida, uma considerável diminuição do arbitrário, um consenso mais bem estabelecido a respeito do poder de punir (na falta de uma partilha mais real de seu exercício), ela é apoiada basicamente por uma profunda alteração na economia tradicional das ilegalidades e uma rigorosa coerção para manter seu novo ajustamento. Um sistema penal deve ser concebido como um instrumento para gerir diferencialmente as ilegalidades, não para suprimi-las a todas. (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Encontrar para um crime um castigo que lhe convém é o mesmo que encontrar a desvantagem perfeita, que torne sem atração a ideia do delito. E a punição ideal será transparente ao crime que sanciona, dessa forma, para quem o contempla, ela será infalivelmente o sinal de que o crime castiga a quem sonha com ele.

No renascimento cultural, o corpo havia sido descoberto como objeto e alvo de poder, tendo sido revelado tanto pelas elaborações anátomo-metafísicas como pelas ordenações técnico-políticas. Foucault (2001) questiona sobre quais seriam as mudanças que contribuíram para a construção do *homem-máquina* do século XVIII.

Foucault analisa essas mudanças, caracterizando três delas como fundamentais: (i) quanto à escala, passou-se a um controle absoluto e capilar detalhado; (ii) quanto ao objeto, o controle assumiu a economia do corpo; e (iii) quanto à modalidade, pôs-se em prática a coerção constante. Esse novo controle, esta nova arte do corpo humano (a *anatomia política*) diferencia-se da escravidão (pois esta se fundamenta na apropriação dos corpos), da domesticidade (ainda que global e constante, esta é não analítica), da vassalagem (mais voltada aos produtos do trabalho e aos rituais da obediência) e do ascetismo (cuja função de realizar renúncias sobrepõe-se ao aumento da utilidade).

O momento histórico da anatomia política corresponde ao do nascimento das *disciplinas*, métodos que impõem a relação de docilidade-utilidade aos corpos, diminuindo-lhes as forças políticas e criando neles obediências através dos detalhes microfísicos do poder:

Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo. [...] A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 2001, p. 120 e 121).

A *disciplina*, conforme o autor, é dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo) e é combinatória (pela composição das forças) (FOUCAULT, 2001, p. 119).

Em relação à característica celular, a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para tanto, evidenciam-se quatro fases sequenciais dessa classificação espacial: (i) exigência do cercamento, ou seja, do encerramento em si. Dessa forma, encarceram-se os vagabundos e miseráveis, transpondo o modelo aos conventos, colégios e fábricas; (ii) organização de um espaço analítico que permite a vigilância (localização imediata, quadriculamento), isto é, o espaço disciplinar tende a dividir-se em tantas parcelas a partir dos corpos ou elementos que não de ser repartidos, difundindo as táticas de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração; (iii) organização de um espaço analítico que promova a utilidade: nas fábricas, a produção se divide e o processo de trabalho se articula; o hospital de Rochefort, na França, torna-se o paradigma da utilidade; e (iv) intercambiabilidade dos elementos: tem-se o exemplo da escola a partir do século XVIII, determinando lugares individuais, exercendo o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Dessa forma, uma nova economia do tempo de aprendizagem emerge, transformando o espaço escolar em uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das

questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2001, p. 126).

Observa-se, nesse ponto, que a característica celular ou espacial é encontrada, também, nas casas em que os adolescentes ficam privados de liberdade. A lógica de cercar os adolescentes e colocá-los em uma organização espacial que permite vigilância, por exemplo, é visível quando se visita qualquer casa de internação, principalmente uma das visitadas na França que tem seu modelo panóptico claramente definido, conforme fotos apresentadas no Anexo 1.

Em relação à característica orgânica da disciplina, ela se resume na preocupação com o controle e a codificação das atividades. Neste tópico, Foucault também apresenta uma evolução sequencial dessa característica disciplinar: (i) o horário⁵⁰; (ii) a elaboração temporal do ato: o ato é decomposto em seus elementos e o “tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (2001, p. 129); (iii) a busca pelo gesto eficiente, dando o exemplo da caligrafia; (iv) a articulação corpo-objeto, ou seja, a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula; e (v) a utilização exaustiva do corpo.

Com a ideia de não deixar os adolescentes ociosos, promovem-se atividades, oficinas e cursos profissionalizantes para que eles se tornem mão de obra ativa quando voltarem à sociedade. Afinal de contas, a medida socioeducativa, além de ter a função de retribuir o ato causado pelo adolescente, tem a função de (re)educá-lo para que volte à sociedade de maneira a não representar mais um perigo a seus membros. Assim, os horários são todos predeterminados, para que eles utilizem seus corpos de maneira exaustiva para serem úteis quando saírem do enclausuramento.

No que tange à característica genética, a disciplina torna-se aparelho para adicionar e capitalizar o tempo. Nesse sentido: (i) existe a necessidade de dividir a

⁵⁰ “Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares. Mas esses processos de regularização temporal que elas herdaram das disciplinas os modificam. Afinando-os primeiro. Começa-se a contar por quartos de hora, minutos e segundos. No exército, é claro: Guibert mandou proceder sistematicamente a cronometragens de tiro de que Vauban tivera a ideia. Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 2001, p. 128).

duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico; (ii) organizar essas seqüências segundo um esquema analítico – sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente, supondo que a instrução abandone o princípio da repetição analógica; (iii) finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova que tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem esteja em conformidade com a dos outros e diferenciar as capacidades de cada indivíduo; e (iv) estabelecer séries de séries; prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convém; os exercícios comuns têm um papel diferenciador, e cada diferença comporta exercícios específicos. Ao termo de cada série, começam outras, formam uma ramificação e se subdividem, de maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria.

Finalmente, em relação à característica combinatória (composição das forças), a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. Haja vista o soldado com seu fuzil, a cooperação do trabalhador, a metamorfose da escola em um aparelho de aprender, onde cada aluno, cada nível e cada momento estão combinados como deve ser (veterano-calouro, orientador-orientando) e são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.

Essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. [...] Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. (FOUCAULT, 2001, p. 140).

Foucault argumenta que a *correta disciplina*, como uma arte do *bom adestramento*, fabrica indivíduos, tornando-os “ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. E, da forma que se adestram “as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios” (2001, p. 143), isso é feito através da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame.

Foucault concentra-se, para explicar a vigilância hierárquica, nas “pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser

vistos” (2001, p. 144). Cita o modelo histórico dos acampamentos militares, com os seus velhos e tradicionais planos quadrados, diagramas de poder capazes de definir a geometrias das aleias, a distribuição de tendas, a disposição de filas e colunas e a orientação das entradas. Os hospitais, as prisões, as casas de educação, as cidades operárias seguiram a mesma estrutura arquitetônica. Todavia, as disciplinas exigem uma revolução arquitetônica: as construções, para serem vistas (fausto dos palácios) ou para vigiarem o espaço externo (fortalezas), são insuficientes para um controle interior, articulado e detalhado: nascia, assim, o paradigma do *panóptico*.

A sanção normalizadora pode ser definida, para Foucault, como aquele mecanismo penal, um modelo reduzido de tribunal, que existe na essência de todos os sistemas disciplinares, em que o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘in-corretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2001, p. 149).

Um exemplo claro da sanção normalizadora, para o escopo da tese, são as próprias Comissões Avaliativas Disciplinares que existem dentro das casas visitadas no Brasil. Isso porque quando o adolescente comete algum ato que vai de encontro às normas impostas e não se constitui em crime previsto em legislação infraconstitucional, ele é “julgado” por um microtribunal composto por técnicos, agentes, defensores públicos e advogados da instituição e pode ao fim receber uma sanção leve, média ou grave, que deverá estar no seu relatório. Esse relatório é enviado, no mínimo, a cada seis meses ao juiz responsável pelo cumprimento da medida socioeducativa. Além disso, por força de lei, o juiz deve homologar – validar – a sanção imposta pela Comissão.

Isso também ocorre nas casas visitadas na França, onde existem as chamadas Comissões Disciplinares. Tais comissões, no caso do cometimento de alguma falta, são enviadas pelo diretor da casa de internação, para avaliar o dossiê do adolescente e decidir que tipo de sanção será imposta. Tal como no Brasil, essas comissões são formadas por diversas pessoas, com uma ressalva, os próprios técnicos. Nos dois países, ao adolescente pode ser aplicada preventivamente a sanção do isolamento pelo chefe da instituição antes da composição da comissão disciplinar, com a ideia de proteger o adolescente e prevenir que algum ato contra ele seja perpetrado.

A punição, na disciplina, possui um duplo sistema de gratificação-sanção. Nessa direção, quando os adolescentes relatam que os técnicos sempre estão com um caderno anotando o que eles fazem ou quando dizem que “tudo vai para o relatório”, é no sentido de demonstrar que, ao sair de qualquer das atividades propostas, isso gerará um tipo de consequência, que pode atrasar, por exemplo, uma progressão de medida ou, ao contrário, aparecer no relatório como “bom comportamento”. Tudo fica documentado, tornando os adolescentes objetos de sujeição e objetivação. O exame, portanto, pode ser definido como uma combinação das técnicas da hierarquia que vigia (anotação de tudo que é feito) e as da sanção que normaliza (microtribunais internos), a qual permite qualificar, classificar e punir os indivíduos.

No fim do século XVIII e início do século XIX, dá-se a passagem a uma penalidade de detenção, introduzindo processos de dominação característicos de um tipo particular de poder. Uma Justiça que se dizia igualitária, autônoma, mas que era investida pelas assimetrias das sujeições disciplinares. A prisão passa a ser entendida, nesse momento, como a pena das sociedades civilizadas, ou seja, a pena como castigo, e não unicamente vingança. É também nesse momento que Foucault faz a análise de Beccaria, Bentham e dos próprios discursos parlamentares da época, além de investigar as ideias propostas pelos reformadores do século XVIII. Isso tudo justamente para demonstrar que os métodos de castigo do antigo regime não desapareceram com as ideias dos reformadores. Foucault critica a ideia de que antes da publicação do livro *Dos Delitos e das Penas* de Beccaria (1764), a punição era incivilizada e que depois foram criados princípios mais civilizados.

O seu estudo, ao contrário, tem a finalidade de demonstrar que a prisão não tinha um papel muito central nas ideias dos ilustrados do século XVIII. Os ilustrados pensaram em diversos métodos e apresentaram algumas ideias fundamentais até os dias atuais, por exemplo, a proporcionalidade entre o crime e o delito. Além disso, apresentaram a noção entre o crime e a punição e a analogia delito e pena (para certo tipo de delito será dado determinado tipo de pena). Porém, o que Foucault argumenta é a respeito da centralidade dos reformadores nessa transformação do “crime e do castigo”. A transformação do castigo, ao contrário, é movida a partir da dominação da técnica da disciplina.

A liberdade é um bem comum e sua privação tem o mesmo preço para todos; melhor que a multa, ela é o castigo igualitário. Quando retira o tempo do condenado, a prisão parece traduzir a ideia de que a infração lesou, além da vítima, a sociedade

inteira. Ela apresenta-se com um duplo fundamento, isto é, um jurídico-econômico (detenção legal) e um técnico-disciplinar (transformação técnica dos indivíduos – existência de um suplemento coercitivo, capaz de modificar os seres).

A privação de liberdade deve ter um mecanismo diferenciado, pois o castigo não deve ser graduado só pela intensidade, mas diversificado em seus objetivos. A prisão tem um fim: indivíduos que infligiram crimes mais graves não podem estar no mesmo local que aqueles que cometeram crimes mais leves, pois a pena tem como objetivo principal a reparação do crime – e essa reparação deve ser feita de forma proporcional (FOUCAULT, 2001). A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo, ou seja, onidisciplinar. Além disso, ela não se interrompe, a não ser depois de cumprida sua tarefa. Seu modo de ação é a coação de uma educação total (regulação do sono, número e duração de refeições, qualidade dos alimentos, natureza do trabalho, tempo de oração, entre outros).

A pena não deve ser somente individual, mas individualizante: a prisão deve apagar as consequências nefastas que atrai ao reunir num mesmo local condenados diversos, criando obstáculos à imoralidade. O isolamento serve para reflexão, para reavivar o remorso, e quando o arrependimento chegar, a solidão não será mais pesada.

O autor discute dois sistemas americanos: o *Auburn*, em que é prescrita uma cela individual à noite. Entretanto, o trabalho e as refeições são partilhados entre os detentos. Nesse caso, os apenados só podem falar com os guardas e em voz baixa. Para Foucault, esse modelo é aquele monástico, ou seja, a prisão é um microcosmo de uma sociedade perfeita, onde os indivíduos estão isolados em sua existência moral. A lei vira o manto sagrado do detendo, requalificando-o como indivíduo social.

O outro modelo é aquele da *Filadélfia*, que prevê um isolamento absoluto e, nesse caso, a relação do indivíduo com sua própria consciência é a sua própria requalificação. Aqui, configura-se uma mudança de moralidade, e não de atitude.

Conflitos surgem nos mais diversos âmbitos: “Deve a conversão ser a peça principal da correção?” – indagam os religiosos. “E se o isolamento completo enlouquecer o indivíduo?” – questionam-se os médicos. “O que é mais barato?” – bradam os economistas. “Qual é a forma que garante melhor vigilância?” – perguntam os administradores e arquitetos.

Algumas polêmicas surgem em relação à função que se empresta ao trabalho na prisão: o benefício do trabalho recompensaria a habilidade do operário, e não a regeneração do culpado: cria-se, dessa forma, uma oposição entre operário/delinquente.

Mas o trabalho penal não poderia, de acordo com os seus defensores, ser criticado pelo desemprego que provocaria, mas sim como uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado, em uma peça perfeitamente regular.

A privação de liberdade deveria realizar transformações nos indivíduos e, para isso, recorreu a três grandes esquemas: (a) político-moral do isolamento individual e da hierarquia; (b) modelo econômico da força aplicada a um trabalho obrigatório; e (c) modelo técnico-médico da cura e da normalização.

Em consideração ao exposto, com base na obra de Foucault e da imprescindível necessidade de sua utilização, é importante mencionar que o ajustamento do tempo de vida dos indivíduos é aquele do tempo de produção, isto é, os indivíduos estão ocupados o tempo todo, seja com atividades produtivas (no caso dos adolescentes, escola, oficinas, trabalho), seja com outras atividades, como o lazer. As casas de internação, ao contrário das prisões descritas por Foucault, não são monofuncionais nem em sua aparência: elas tomam por função o controle direto de toda a existência dos adolescentes internados.

Os indivíduos submetidos a uma casa de internação socioeducativa, tanto no Brasil quanto na França, estão continuamente sujeitos à apreciação, à punição e à recompensa. Essas três características (ou funções) das casas de internação cumprem o que Foucault chamou de *funções de sequestro* – típicas de instituições em sociedades disciplinares (1996).

As características das instituições tornam-se importantes para pensarmos a partir de qual lente se olha para os adolescentes em cumprimento de medida, uma vez que, diferente daqueles que não estão cerceados de sua liberdade enquanto cumprem medida em meio aberto ou daqueles que não estão em conflito com a lei, os adolescentes internados acabam fazendo parte de toda uma forma diversa de relações de poder.

Foucault trabalha muito com o poder e, no caso desta tese, o fato de ter definido o que é *poder disciplinar* tornou-se relevante para estudar o objeto empírico. Como dito anteriormente, o objetivo deste trabalho é perceber como as resistências desses adolescentes são praticadas dentro de uma instituição total, em que é exercido sobre eles um poder disciplinar, conforme explicitado anteriormente. Ocorre que para trabalharmos o conceito de *resistência*, procuramos agregar ao trabalho a teoria desenvolvida por James Scott (2010), quando ele discute as *lutas cotidianas de resistência*, uma vez que Foucault desenvolveu muito pouco esse conceito no final de

sua obra, principalmente nas lutas políticas opostas ao poder (CASTELO-BRANCO, 2001).

2.2.3 *Uma possível análise das estratégias/lutas de resistências dos adolescentes*

Ao longo da pesquisa exploratória, percebemos que, além de os adolescentes estarem inseridos em uma instituição total, que exerce sobre eles um poder disciplinar, eles eram capazes de criar, produzir e inventar novos modos de subjetividades e novos estilos de vida, mesmo em um contexto de internação. Essas formas de resistência fazem com que os adolescentes possam ir contra o gigantesco aparato de técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as suas vidas, seja por seus estilos de existência, suas maneiras de sentir ou seus modos de pensar. Dessa forma, optou-se por analisar uma possível *resistência cotidiana* praticada por eles.

James Scott trabalha, na obra *Weapons of the Weak – everyday forms of peasant resistance* (1985; 2011), com o conceito de *resistência cotidiana*. Ele justifica a escolha da abordagem por entender que tudo que foi escrito sobre o campesinato não era suficiente para analisar as relações de poder travadas entre eles e aqueles que lhes extraíam a mão de obra. Para ele, as rebeliões e revoluções camponesas foram poucas e temporalmente espaçadas, uma vez que são raras as circunstâncias que favorecem levantes camponeses de larga escala e, mesmo quando ocorrem, são quase que esmagadas sem nenhum tipo de cerimônia.

Podemos mencionar as nulas possibilidades do adolescente “lutar” por liberdade ou melhores condições de atendimento dentro do sistema de Justiça juvenil, ou seja, contra o que ele gostaria de se rebelar, já que diversos dispositivos disciplinares são mobilizados dentro de uma instituição total para que o adolescente cumpra sua medida socioeducativa de internação de maneira ordeira e de acordo com as normas legais e institucionais. Contudo, algumas vezes essas situações também ocorrem e, em certos casos, talvez possam existir ganhos com esses acontecimentos. Um exemplo disso é o fato de que nas duas casas estudadas no Brasil, pelo motivo da superlotação, foi facilitada uma rebelião, que publicizou a superlotação e que acabou por gerar um processo administrativo contra o estado do Rio Grande do Sul para que melhorasse o atendimento e as condições de cumprimento de medida. O ganho momentâneo foi o fato de que acabou sendo proibida a entrada – por certo tempo – de mais adolescentes nas

casas, fazendo com que eles não ficassem tão apertados em seus “bretes”⁵¹. Contudo, a ideia do trabalho não é a de apresentar formas de revolta ou rebeliões por parte dos adolescentes em contexto de internação, mas sim apresentar suas lutas cotidianas de resistência que são quase imperceptíveis e, além de tudo, bastante prosaicas. Assim, a partir do mesmo olhar de Scott (1985; 2011), consideramos crucial mostrar as formas cotidianas de resistência que ocorrem no interior dessas instituições totais de internação de adolescentes em situação de conflito com a lei.

A forma cotidiana de resistência, conforme conceituada por Scott, “é a prosaica, mas constante luta entre o campesinato e aqueles que procuram extrair-lhe trabalho, alimentos, impostos, rendas e juros” (2011, p. 219). Ela não se apresenta como uma confrontação coletiva e pode se traduzir em armas ordinárias como a relutância, a dissimulação, o fingimento, a falsa submissão, os pequenos furtos, a difamação, a provocação de incêndio, a sabotagem e a simulação de ignorância. São formas de resistência que exigem pouca ou nenhuma coordenação e que representam, ao fim e ao cabo, uma forma de autoajuda individual e que tipicamente evitam qualquer confrontação simbólica com a autoridade ou as normas impostas (SCOTT, 2011, p. 219).

Scott entende que é perigoso romantizar essas armas dos “fracos”, já que é bem improvável que elas façam mais do que afetar marginalmente as várias formas de exploração com que os camponeses se defrontam no dia a dia. Dessa forma, são citados diversos exemplos no decorrer da obra para explicitar essas formas cotidianas de resistência, mas ao que tudo indica, na maioria dos casos, elas foram sutis, silenciosas e quase imperceptíveis (2011, p. 221).

O estilo de resistência em questão talvez seja mais bem descrito por meio de pares de formas contrastantes de resistência, cada qual dirigido a aproximadamente o mesmo objetivo. O primeiro elemento de cada par é a resistência ‘cotidiana’, em nossa acepção do termo; o segundo representa o desafio aberto dominante no estudo da política do campesinato e da classe trabalhadora. Em uma esfera encontra-se, por exemplo, o processo silencioso e gradativo através do qual intrusos camponeses muitas vezes penetraram e se estabeleceram em terras de grandes propriedades rurais e terras de floresta de propriedade estatal. Em outra, uma notória invasão de terras contestando abertamente as relações de propriedade. (SCOTT, 2011, p. 222).

Ao pensar nesse conceito para o objeto empírico que se pretendeu explorar, podemos refletir com base em um par de exemplos: de um lado, a possibilidade de submeter-se falsamente a uma determinada regra que é aquela de um bom

⁵¹ *Bretes* é o termo utilizado pelos adolescentes para se referirem aos quartos.

desenvolvimento escolar – comparecer à escola e fingir, ao falar com o psicólogo ou assistente social que o acompanha, que se importa com a escola, sobre como isso é importante para o seu futuro, na medida em que tal comportamento pode gerar, por exemplo, uma antecipação de relatório para progressão de medida, antes dos seis meses estabelecidos no ECA. De outro lado, poderíamos pensar no fingimento do arrependimento do ato infracional⁵² com o objetivo de atingir a finalidade (não dita) da medida imposta, já que isso poderia gerar uma antecipação no relatório (das pequenas justiças e dos pequenos juízes) para extinguir a medida socioeducativa que teria, em tese, atingido seu objetivo. Na França, alguns adolescentes se referiram sobre a necessidade de “reconhecer” o dano causado como forma de enfraquecer a sanção da pena imposta.

Essas formas de resistência, que nos interessam trabalhar aqui, são informais, muitas vezes dissimuladas e, em grande medida, preocupadas com os ganhos práticos que podem vir a ocorrer, sejam eles imediatos ou não. São ganhos, ressalte-se, práticos, que são alcançados através de formas prosaicas perpetradas pelos adolescentes.

Com o exemplo dos negros do sul estadunidense, Scott afirma que a história da escravidão nos EUA foi de resistência, na medida em que o corpo mole, a fuga, a falsa aquiescência, o fingimento da ignorância e a própria resistência cultural nunca colocaram em xeque o sistema escravocrata enquanto tal, mas conseguiram ganhos que poucos heroicos e rápidos levantes armados conseguiram. Assim, parece que “os próprios escravos parecem ter compreendido que, na maioria das circunstâncias, sua resistência só poderia ser bem-sucedida na medida em que se ocultasse atrás da máscara da submissão” (SCOTT, 2011, p. 224). Essa ocultação atrás da máscara da submissão acaba trazendo ganhos que não seriam alcançados caso houvesse um confronto direto, e isso pôde ser percebido através da pesquisa realizada em todas as quatro casas de internação (França e Brasil), no caso do objeto proposto para o trabalho.

Por ambicionar querer mais tempo no pátio, único momento em que eles ficam à luz do sol, os adolescentes podem, inclusive, fingir cumplicidade com os agentes. Em presídios do sistema de Justiça criminal tradicional no Brasil, há facções e grupos criminosos que agem como controladores de uma suposta ordem (DIAS, 2011). Não há,

⁵² A pesquisadora Bruna Gisi Almeida discorreu sobre a centralidade do “verdadeiro arrependimento” para a Justiça juvenil especializada (ALMEIDA, 2014). Isso se faz relevante e será trabalhado adiante muito em razão da própria compreensão que os adolescentes tem sobre “se arrepender” para poder, ao fim, ter algum tipo de benefício na execução da sua medida, inclusive sua extinção.

portanto, à primeira vista, um controle estatal nesses estabelecimentos. Ocorre que isso não se dá da mesma maneira nas casas de internação do sistema de Justiça juvenil, onde as regras e os dispositivos mobilizados para disciplinar esses adolescentes estão diretamente incorporados e presentes, talvez até pela finalidade socioeducativa dita (e a punitiva não dita). Há sempre vigilância. Entende-se, dessa forma, pouco possível os confrontos diretos e abertos, muito embora eles aconteçam de vez em quando.

Questiona-se, a partir disso em qual medida, dentro desse sistema, demandas individuais podem vir a se tornar coletivas. Podem, de fato, vir a se tornar coletivas? Quais são essas formas de resistência? Pela ausência de liderança e de disciplina como “grupo”, os adolescentes em situação conflito com a lei não poderiam estimular uma oposição como fazem os adultos cerceados de liberdade? Podemos, também, pensar na alta rotatividade desse sistema (os adolescentes no Brasil podem ficar internados no máximo três anos e na França, apesar da diferença no cálculo da “pena”, os adolescentes não chegam a ficar mais do que isso internados) como gerador de uma dificuldade em estabelecer lideranças.

A resistência pode, nesse sentido, ser aquela momentânea, como uma rebelião/revolta em função da superlotação, em que os ganhos práticos são visíveis, conforme exposto acima. Mas pode também ocorrer em função de não aceitar um modelo moral, social e comportamental que está sendo imposto pela instituição. Essa resistência pode vir a ser uma ação política?

A resistência não pode apenas ser entendida como uma coleção de ações e comportamentos. A consciência entra em jogo para compreendermos quais as formas e os significados que as pessoas, ao resistirem, atribuem aos seus atos, já que são os símbolos, as normas e as formas ideológicas que eles criam que acabam por constituir o pano de fundo indispensável para o seu comportamento (2011, p. 229).

[...] busco não somente expor e descrever os padrões de resistência cotidiana como um comportamento distinto com implicações de longo alcance, mas também fundamentar essa descrição em uma análise dos conflitos de significado e valor em que surgem esses padrões e para os quais eles contribuem. (SCOTT, 2011, p. 229).

O autor questiona, dessa forma, como seria possível entender as formas cotidianas de resistência sem referência às intenções, ideias e à linguagem dos seres humanos que as praticam. Estaríamos, ao fazer isso, de certa forma, reificando-os. Por

isso, tornou-se central pensar a *agência* que os adolescentes possuem e como a utilizam para resistir, conforme demonstraremos abaixo.

A partir do que Scott compreende por resistência, podemos voltar ao problema de pesquisa proposto para entendermos como se dão essas resistências cotidianas, por parte dos jovens, dentro dessas instituições de cumprimento de medida socioeducativa de internação e quais significados os adolescentes atribuem aos seus atos quando resistem a determinadas demandas impostas por essas instituições.

É importante perceber, destarte, que os adolescentes não estão apenas aos “cuidados” do Estado quando em contexto de internação. Eles também se encontram em uma situação “ilegítima” perante a sociedade, uma vez que cometeram um crime. Talvez pudéssemos pensar, guardando as devidas proporções, nos escravos trazidos no exemplo de Scott (2011, p. 224) – uma vez que o sistema escravocrata era legítimo e os subordinados àquele sistema se encontravam em uma posição desfavorecida nesse jogo de poder.

A intervenção, nesses adolescentes, não se dá apenas em nível corporal, como no suplício, eles não são apenas corpos nus. Há histórias, trajetórias e relações que atravessam esses corpos que, muitas vezes, não são consideradas pelos agentes que compõem a última fase da execução da medida/pena. Apresenta-se a eles uma forma correta de “ser”, ambiciona-se transformar esses adolescentes em conflito com a lei em “bons cidadãos”, que não mais desrespeitarão as normas impostas pela sociedade, legitimadas enquanto normas. Acontece que a vida social, (in)felizmente, não opera em categorias fechadas. E essa tentativa de regular os corpos se torna, mesmo que não meramente formal, mais uma forma de controle.

2.2.4 A agência do sujeito

Partindo, então, para a análise dos sujeitos como indivíduos que refletem acerca de suas condutas, foi importante trazer ao bojo deste trabalho o conceito de *agência* desenvolvido por Anthony Giddens (1999). Isso porque, durante toda a realização da parte empírica da pesquisa, foi percebido que os adolescentes tinham liberdades de ação, que não haviam sido pensadas anteriormente na formulação do anteprojeto que originou esta tese. Assim, partindo das ideias do autor de romper com o imperialismo

do objeto social e o imperialismo do sujeito, ou seja, do todo sobre as partes e das partes sobre o todo (funcionalismo e estruturalismo, respectivamente), mobilizamos alguns de seus conceitos para a presente tese.

Quando observada a produção intelectual dos sociólogos com relação às possibilidades de os indivíduos agirem de maneira subordinada às restrições impostas pelo sistema ou estrutura social, enxergamos uma série de diferentes explicações. É por isso que, para esta tese, a teoria da estruturação de Anthony Giddens foi utilizada: para explicar as relações de interdependência que existem na estrutura e nas ações que ocorrem dentro dos complexos de interação de adolescentes, considerando que o autor é um dos intelectuais contemporâneos que tenta propor uma resolução teórica para a antinomia estrutura-ação.

Uma de minhas principais ambições na formulação da teoria da estruturação é por um fim a cada um desses esforços de estabelecimento de impérios. O domínio básico de estudo das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação, não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo (GIDDENS, 2013, p. 2).

Nesse sentido, Giddens conceitua a sua teoria da estruturação como o processo de relações sociais que se estruturam no tempo e no espaço via dualidade estrutural. Não é possível, de acordo com Giddens, conceber os sistemas sociais e a ação individual de modo separado, por isso a razão de ter dedicado sua obra a explicar a conexão entre esses conceitos. Assim, para ele, tanto os sistemas sociais como a ação individual não podem existir ou serem admitidos na realidade pura/imóvel, exceto em relações recíprocas entre si. Essa necessidade recíproca de existência é a própria dualidade da estrutura.

[...] esta dualidade da estrutura é a característica mais integral dos processos de reprodução social, que, por sua vez, podem sempre ser analisados em princípio como um progresso dinâmico de estruturação. Analiticamente, três elementos das formas de interação podem ser distinguidos: toda interação envolve comunicação (tentativa), a operação do poder e relações morais. As modalidades pelas quais os atores participantes ‘trazem’ esses elementos para a interação também podem ser tratadas como meios pelos quais as estruturas são reconstituídas. (GIDDENS, 1978, p. 134).

Assim, as condições relevantes para a reprodução das estruturas são:

[...] as qualidades constitutivas dos atores sociais; a racionalização dessas qualidades em formas de atuação; as características não explicadas dos conjuntos de interação que provocam e permitem o exercício de tais

capacidades, que podem ser analisadas em termos de elementos de motivação, e o que eu chamarei de ‘dualidade da estrutura’. (GIDDENS, 1978, p.109).

A dualidade estrutural apresentada pelo autor é, portanto, indicada por duas estruturas que são resultados de ações anteriores e condições para ações posteriores e por isso podem ser consideradas condições e produtos da ação. Dessa maneira, a estrutura passa a ser um sistema composto por regras, recursos, limites e possibilidades e, portanto, a estrutura é o resultado de uma ação anterior. A estrutura é condição e consequência da ação. No caso deste trabalho, entender a agência dos jovens é entender como a própria estrutura funciona, já que a própria instituição (estrutura) não é exterior ao indivíduo, mas sim faz parte de sua capacidade de agir. Assim,

‘Agência’ não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas a capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo por isso que ‘agência’ subentende poder: cf. uma definição de agente do Oxford English Dictionary como ‘alguém que exerce poder ou produz um efeito’). ‘Agência’ diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetuador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. A ação é um processo contínuo, um fluxo, em que a monitoração reflexiva que o indivíduo mantém é fundamental para o controle do corpo que os atores ordinariamente sustentam até o fim de suas vidas no dia a dia. Sou o autor de muitas coisas que não tenho a intenção de fazer e que posso não querer realizar, mas que, não obstante, faço. Inversamente, pode haver circunstâncias em eu pretendo realizar alguma coisa, e a realizo, embora não diretamente através de minha agência. (GIDDENS, 2013, p. 10-11).

O autor explica que a agência não diz respeito às intenções em si, ou seja, aquilo que os sujeitos têm que fazer para produzir determinadas condutas, “mas primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas. [...] A ação depende da capacidade do indivíduo de ‘causar uma mudança’ em relação a um estado de coisas ou curso de eventos preexistente” (GIDDENS, 2013, p. 34). Isso implica, de acordo com Giddens, que todos os indivíduos exercem um determinado tipo de poder, mesmo aqueles em posições de extrema subordinação – como poderiam ser caracterizados os adolescentes em confinamento na França e no Brasil. Poder, nesta tese, não reflete aquilo que Foucault determinou há muito como a tríplice vertente de poder, direito e verdade, mas sim a própria agência do sujeito individual imbricado em determinado contexto.

Pensar as instituições de cumprimento de restrição de liberdade como locais em que as relações são imóveis, é não compreender, *a priori*, o que ocorre lá dentro, pois como pensado através da teoria da estruturação, esses espaços se transformam

cotidianamente através das próprias ações dos atores lá envolvidos (dualidade da estrutura), que podem agir ou não dentro das regras e normas daquele local.

Podemos pensar que em todas as formas de dependência existem recursos em que aqueles que estão em uma condição de opressão podem influenciar de alguma forma aquela situação, participando ativamente na construção de saídas daquela condição (GIDDENS, 2013). Quando o adolescente, por exemplo, enxerga a possibilidade de submissão como forma de resistir à internação (aceitar as atividades e considerar a escola importante), ele o faz para ter a possibilidade de receber uma progressão de regime. É importante enfatizar que a agência, de acordo com Giddens, não é simplesmente um atributo do ator individual ou do sujeito naquela condição. A agência, que se manifesta quando ações particulares causam uma mudança em relação a um estado de coisas ou curso de eventos preexistentes, acarreta relações sociais e somente pode ser efetivada através delas. Nesse sentido, a agência requer algum tipo de capacidade de organização, e não é simplesmente o resultado de certas capacidades cognitivas, de poderes persuasivos ou de formas de carisma que um indivíduo possa ter.

Dessa forma, a *agência* requer estratégia de uma rede de relações sociais e o encaminhamento de itens específicos (como reivindicações, ordens e desordens, bens, instrumentos e informação) através de certos pontos fundamentais de interação. Para isso, torna-se essencial que os atores sociais travem e vençam batalhas que ocorrem sobre a atribuição de significados sociais específicos a determinados acontecimentos, ações e ideias.

Na sociologia, não há dados ou observações isentos de teoria. A sociologia posiciona-se no seu campo de estudos a um nível de relação sujeito/sujeito, lida com um mundo pré-interpretado em que os significados desenvolvidos pelos sujeitos ativos entram de fato na constituição ou produção desse mesmo mundo. A construção da teoria social envolve desta forma uma hermenêutica dupla que não tem paralelo em lado algum. (GIDDENS, 1978, p. 167).

Ou seja, entender a resistência dos jovens significa assumir os significados que eles dão a elas. Vistos a partir dessa perspectiva, os modelos específicos de intervenção tornam-se armas estratégicas nas mãos das instituições e das pessoas encarregadas da promoção do desenvolvimento daquele local e, também, em razão da estruturação, daqueles adolescentes, pois eles também usam os modelos a seu favor no processo de resistência e existência dentro da instituição. Exemplo disso é quando eles usam o “já se sabe” para se beneficiar: saber que os técnicos enviarão um relatório bom ao juiz,

explicando que o adolescente participa ativamente das atividades e que vai à escola, que se interessa pelo que é proposto e o próprio juiz, ao ver aquele relatório vai ter a opção de pensar em alguma forma de abrandar a execução de sua medida, seja progredindo o adolescente ou mesmo extinguindo aquele cumprimento de sanção. Assim, há um ação proposta *pelos e para os adolescentes* de maneira ao autofavorecimento dentro daquele contexto.

É importante perceber aqui que o reconhecimento de discursos alternativos usados por ou à disposição dos atores desafiam tanto, por um lado, a noção de que a racionalidade é uma propriedade intrínseca do ator individual como, por outro, a ideia de que esse reconhecimento simplesmente reflete a posição estrutural do ator na sociedade. Todas as sociedades contêm um repertório de estilos de vida, formas culturais e racionalidades diferentes, que seus membros utilizam em sua busca por ordem e significado e de cuja afirmação ou reestruturação eles mesmos participam (intencionalmente ou não). Para Giddens, portanto, toda ação está dentro de algum contexto e a estrutura torna-se importante não para impor uma forma de agir, mas para dar sentido ao agir.

Conseqüentemente, as estratégias e construções culturais aplicadas pelos indivíduos não surgem do nada, mas são, sim, retiradas de um estoque de discursos disponíveis (verbais e não verbais) que são, até certo ponto, partilhados com outros indivíduos que podem estar nas mesmas condições ou passado por aquelas condições. É nesse momento que o indivíduo é, de certa forma, metaforicamente transformado no ator social, o que significa que o ator social é socialmente construído.

A construção social dos atores é, então, suportada pela noção de agência. Mas embora possamos considerar o que entendemos por conhecimento e capacidade, esses conceitos devem ser traduzidos no contexto em que estão inseridos para que sejam significativos na sua totalidade. Assim, “cada indivíduo é um teórico social prático” (GIDDENS, 1978, p. 30), que usa de recursos (e conhecimento) para realizar a sua ação.

Não devemos, então, presumir que existe uma interpretação constante e universal de agência em todas as culturas. Essa interpretação varia na sua racionalidade e construção. Contudo, é importante ressaltar que isso é importante especialmente quando se trata de um grupo de adolescentes mais ou menos homogêneo em relação a sua origem social, relações familiares e perfil socioeconômico, conforme veremos adiante, mas com características sociais bem próprias (embora sempre em interlocução

com aquelas da instituição), que precisam ser levadas em conta no momento de analisar as racionalidades existentes.

Tais diferenças demonstram a importância de examinar como as noções de agência são constituídas culturalmente de forma distinta e afetam o gerenciamento das relações interpessoais e os tipos de controle que os atores podem desenvolver uns com os outros. No campo da Sociologia da violência e/ou punição, isso significa analisar como as concepções diferenciadas de poder, influência, conhecimento e eficácia podem modelar as respostas e estratégias dos diferentes atores (por exemplo, adolescentes em cumprimento de medida, técnicos do saber-poder, agentes socioeducativos, direções dos centros, etc.).

PARTE 2 – AS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

CAPÍTULO 3 O CAMPO DA PESQUISA

Para compreender melhor o que foi feito durante os últimos anos (doutorado), isto é, durante as disciplinas, as pesquisas paralelas e a elaboração do projeto de tese foi necessário agregar a este trabalho um fator primordial para a Sociologia: a pesquisa de campo. Assim, decidimos que a ida a campo para conversar com os adolescentes – por meio de entrevistas – seria a forma de complementar e apreender a estrutura vivenciada por esses adolescentes em situação de conflito com a lei no Brasil e na França.

Em um primeiro momento, ficou decidido que a pesquisa seria realizada em dois locais distintos do Brasil, uma vez que, em se tratando de uma tese de doutorado, a robustez do trabalho empírico se fazia imperiosa. Assim, decidimos que iríamos realizar a pesquisa em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, ou em São Paulo, capital de São Paulo. Contudo, após a realização do Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Salvador, Bahia, em setembro de 2013, conhecemos aquele que viria a se tornar o professor orientador do doutorado sanduíche, Dominique Duprez. A partir da troca de conversas travadas no Congresso e, também, da troca de mensagens por *e-mail*, decidimos que havia a possibilidade de realizar um trabalho empírico também na França.

Assim, o projeto de tese foi remodelado e decidimos que a pesquisa se tornaria comparativa, uma vez que faríamos entrevistas na França e no Brasil. Restava, contudo, decidir onde a pesquisa seria realizada no Brasil, considerando que precisávamos, mais ainda, pensar em categorias possíveis de comparação entre os dois países. Explicamos: se a pesquisa fosse realizada na capital francesa, Paris, local de concentração de várias casas destinadas a adolescentes em situação de conflito com a lei, por exemplo, não havia possibilidade de realizarmos a pesquisa em uma cidade pequena do Brasil. Isso nos ocorreu inclusive em razão da quantidade e opções de selecionar os adolescentes para a pesquisa – sempre com o seu aval.

Após algumas discussões entre a pesquisadora e o orientador, ficou decidido que a pesquisa seria realizada na cidade de São Paulo. Isso foi justificado, à época, por diversas razões: (i) a quantidade gigantesca de casas de internação para adolescentes infratores no estado de São Paulo e, principalmente, na cidade de São Paulo; (ii) o número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado – com base nos dados disponibilizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança

Pública (2014), que era, e continua sendo, o maior do Brasil; (iii) em razão da proximidade da pesquisadora com as casas de internação na cidade de Porto Alegre, conforme exposto na Introdução deste trabalho, uma vez que já havia atuado como advogada de adolescentes em todas as casas da cidade, tendo tido contato com as direções, os agentes e os próprios técnicos com um outro papel. Finalmente, ficou decidido que, devido à agenda para a qualificação do projeto de tese e, ainda, a necessidade de realização do doutorado sanduíche, pela realização do campo francês antes do brasileiro.

Isso gerou muitos desafios. O primeiro deles foi a elaboração de um guia de entrevistas em francês que pudesse ser traduzível ao português e que abarcasse, ao final, o que a tese ambicionava traduzir. Além disso, tínhamos 12 (doze) meses para realizar toda coleta de dados em um país desconhecido, que fala em outra língua e como pesquisadora estrangeira.

Ao chegar, então, para a realização do doutorado sanduíche e, em contato quase diário com o Prof. Dominique, foram discutidas as questões de fundo da tese e as possibilidades de abarcar uma nova realidade ao trabalho: a francesa. Já expusemos de forma exaustiva as diferenças e semelhanças de um trabalho como esse. Mas é importante ainda mencionar que foi apenas vivendo a realidade francesa e estudando os materiais lá produzidos a respeito do tema desta pesquisa, que foi possível dar concretude ao que aqui é apresentado.

É importante mencionar que o *Centre de recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales* (Cesdip), onde foi realizado o doutorado sanduíche, é uma instituição mista de pesquisa, criada em 1983, ligada ao *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS). Contudo, vale ressaltar que a história do instituto se iniciou em 1969, quando era ligado ao *Service d'Études Pénales et Criminologiques du Ministère de la Justice* (SEPC). Ainda, o Cesdip é associado, atualmente, ao Ministério da Justiça e às Universidades de *Versailles-Saint-Quentin* e *Cergy-Pontoise*. Isso tudo é importante de ser informado em razão da facilitação que existe para pesquisas que dizem respeito ao bojo de competência do Ministério da Justiça, dentre eles a Administração Penitenciária e a Proteção Judiciária da Juventude, órgãos responsáveis pela execução das penas aos adolescentes. Foram com alguns representantes destes dois últimos órgãos que realizamos reuniões preparatórias, trocas de *e-mails* e correspondência para que pudéssemos ter acesso ao campo da pesquisa empírica no país.

Nesse período também foi decidido em que locais a pesquisa seria realizada. A França conta com uma gama de opções institucionais para restringir de liberdade adolescentes em situação de conflito com a lei, dentre eles os já citados *Centre Éducative Fermé*, *Établissement Pénitencière pour les Mineurs* e *Quartiers Mineurs*. Por questões metodológicas e em razão de a pesquisa ser de cunho comparativo, precisávamos pensar como encontrar adolescentes que pudessem ter sido condenados por crimes/delitos e infrações parecidos com aqueles que conheceríamos no Brasil.

Dessa forma, pensando em algumas características específicas que também encontraríamos nos adolescentes brasileiros (idades entre 15 e 17 anos, tipo de crime cometido e a própria lógica de funcionamento da instituição), entendemos que seria melhor fazer a pesquisa em dois dos cinco estabelecimentos existentes e, para tanto, escolhê-los em razão da proximidade com o centro de pesquisas, como forma de facilitar a ida a campo da pesquisadora.

Após algumas reuniões, ficou decidido que faríamos a pesquisa no primeiro semestre de 2015. Decidimos os locais e obtivemos as autorizações, agendando as datas para visita, e a pesquisa empírica na França foi iniciada. Ela durou de janeiro a maio daquele ano. Em razão dos termos de compromisso firmados com o Ministério da Justiça francês, não serão informados os nomes dos locais de internação, tampouco especificaremos exatamente onde eles se encontravam, principalmente em razão da escolha que explicaremos adiante, de utilizar entrevistas e a necessidade de manter em sigilo qualquer informação que pudesse identificar os informantes.

Em relação ao Brasil, conforme expusemos anteriormente, a ideia era realizar o trabalho empírico na cidade de São Paulo. Assim, quando a pesquisadora voltou ao Brasil e, por motivos pessoais/profissionais, passou a residir naquela cidade, iniciaram-se as tratativas para a realização da pesquisa. Em um primeiro momento, conversamos com alguns professores e estudantes de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) que já haviam realizado trabalhos na Fundação CASA, notadamente de análise de dados de prontuários antigos (ALVAREZ, 2009; OLIVEIRA, 2013), para que falássemos diretamente com os responsáveis pela gestão de dados e produção de pesquisa dentro da instituição.

Com o mapa em mãos, iniciaram-se as trocas de *e-mails* para uma possível visita e apresentação da pesquisa, além da análise preliminar realizada sobre o trabalho campo que já havia sido feito na França. Foi marcada, então, uma visita ao Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) para que isso fosse feito. Contudo, mesmo que tivéssemos

todo o material em mãos, inclusive publicizando o próprio instrumento de coleta de dados, foi solicitado que enviássemos tudo eletronicamente para que as tratativas internas fosse realizadas. Importante ressaltar que, nesse momento, a pesquisa foi vista com bastante otimismo pela gestora do órgão institucional, que se dispôs, pessoalmente, a solicitar a autorização para a coleta de dados.

Entretanto, após alguns meses aguardando a autorização, recebemos a notícia de que, da maneira solicitada, o trabalho não poderia ser realizado dentro da Fundação CASA. Isso porque o parecer que a Diretoria Socioeducativa produziu mencionava que a pesquisa atrapalharia a rotina dos internos, além de não ter a garantia efetiva de sigilo necessário, de acordo com eles. Dessa forma, foi-nos solicitado um novo roteiro de pesquisa, além de ter ficado claro que não poderíamos escolher as casas de internação visitadas.

Com isso, após diversas discussões com o orientador, ficou decidido pela possibilidade de não utilizar gravador e fazer as anotações à mão, mesmo que isso prejudicasse sobremaneira a apreensão do que seria dito pelos adolescentes, além de aceitar a sugestão de local para realizar as entrevistas. Foi, dessa forma, enviada nova solicitação, em forma de recurso, em que constava: (i) a não utilização de gravador; e (ii) a livre escolha das casas de internação a serem visitadas, inclusive constando a informação de que elas poderiam estar localizadas na região da Grande São Paulo.

Meses se passaram até que recebemos nova resposta negativa. Como o tempo estava passando e a coleta de dados no Brasil se fazia imperiosa, decidimos por realizar a pesquisa em Porto Alegre. Como havíamos dito anteriormente, a autora desta tese havia realizado trabalho como advogada em todas as casas de internação da cidade de Porto Alegre, e isso gerou uma dificuldade de ser enxergada e se enxergar enquanto pesquisadora naquelas casas. Mas ficamos sem escolha: não havia possibilidade de ir para outro estado, tampouco passar por mais um processo de demanda de aval de uma instituição desconhecida, como o Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Degase, no Rio de Janeiro.

Note-se, contudo, que houve um cuidado de contato com o Grupo 10 – Grupo de Assessoria à Juventude Criminalizada –, do Serviço de Assessoria Jurídica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para saber se algum dos adolescentes atendidos se encontrava nas casas em que se ambicionava realizar a pesquisa de campo. Com a resposta informando que, naquele momento, os adolescentes outrora atendidos se

encontravam em liberdade e/ou presos no sistema adulto, foram iniciadas as tratativas com a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – Fase-RS.

Inicialmente, foi solicitado especialmente que fosse dada a autorização para a pesquisa em duas das casas masculinas que se encontravam em Porto Alegre, com adolescentes já em cumprimento de medida de internação, ou seja, não em internação provisória, tampouco internação sanção, já que o mesmo havia sido feito quando da seleção de adolescentes na França. Em mais ou menos 15 (quinze) dias obtivemos a autorização e marcamos o início da coleta de dados.

3.1 OS LOCAIS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Nesta seção, serão apresentados os quatro locais em que a pesquisa foi realizada. Apresentaremos um pouco da rotina que nos foi mostrada, bem como a arquitetura que fora planejada para receber esses adolescentes, além de contextualizar, historicamente a construção dessas localidades.

Iniciaremos pela ordem em que foi feita em campo, ou seja, nos locais franceses e brasileiros, e tentaremos, ao final, apresentar as diferenças que apareceram quando da análise dos dados.

3.1.1 O Quartier Mineur M* e suas idiossincrasias

Inicialmente, é importante informar que as duas casas pesquisadas na França são diferentes entre si. Conforme expusemos anteriormente, a França conta com alguns estabelecimentos de privação de liberdade. São eles: Os *Quartiers Mineurs* dentro das prisões francesas⁵³, os Estabelecimentos Penitenciários para Menores⁵⁴ e os Centros Educativos Fechados⁵⁵.

⁵³ *Les quartiers pour mineurs dans les maisons d'arrêt.*

⁵⁴ *Les Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs.*

⁵⁵ *Les centres éducatifs fermés.* Este último tipo de centro não foi estudado. Contudo, é importante mencionar que esses centros não são estabelecimentos penitenciários, mas educativos, alternativos à privação de liberdade tradicional. Foram criados em 2002 e dispõem de espaço para até 12 adolescentes que cometem reiterados delitos de menor potencial ofensivo. São somente 51 (cinquenta e um) em todo o território francês. Embora os adolescentes tenham que ficar confinados lá dentro, o aspecto de cárcere é bem diminuto, e um exemplo disso é o fato de que as grades e muros são substituídos por paredes e portas.

O primeiro centro estudado foi o *Quartier Mineur*⁵⁶ M⁵⁷. Esse centro se diferencia dos demais principalmente por se encontrar dentro de um complexo penitenciário. No caso concreto, o complexo abriga cerca de 3 mil pessoas. O complexo comporta três blocos construídos de forma hexagonal, sendo um para homens maiores, um para mulheres e adolescentes e um que mistura homens maiores com perfil menos agravados⁵⁸ e adolescentes. Todas as células do complexo foram arquitetadas para serem individuais e conterem um banheiro individual. Contudo, em razão da superpopulação que assola o local desde meados dos anos 2000, muitas vezes as células são divididas entre prisioneiros.

Assim, como já fora demonstrado, dentro desse complexo é possível encontrar um “bairro” (*quartier*) destinado ao cumprimento de pena de menores de idade, sendo que as regras destinadas a eles são menos rígidas que aquelas reservadas aos/às adultos/as. Além disso, é possível encontrar, de acordo com as estatísticas francesas, de 70 a cem menores em privação de liberdade nesses centros⁵⁹. Quando a pesquisa foi realizada, foi-nos informado de que havia 65 (sessenta e cinco) adolescentes lá dentro. O máximo de adolescentes presos no *Quartier Mineur M** foram 93 (noventa e três) durante o verão⁶⁰, e os casos que mais aparecem são de adolescentes que cometem roubo com violência, tráfico, homicídio e tentativa de homicídio.

Os responsáveis pela gestão daquele local são ligados ao Ministério da Justiça, notadamente o Departamento de Administração Penitenciária e a Proteção Judiciária da Juventude⁶¹.

⁵⁶ Estão lá adolescentes aguardando julgamento ou que já foram condenados por crimes graves (mais de dois anos) e que, em regra, devem ter mais de 16 anos de idade, mesmo que tenhamos realizado uma entrevista com um adolescente de 15 anos (que será chamado de Omar para os fins deste trabalho).

⁵⁷ Conforme informamos anteriormente, não serão identificados os centros de internação, em respeito ao sigilo e ao compromisso firmado com o Ministério da Justiça francês.

⁵⁸ Não concordamos com o termo de “perfil agravado”, contudo é a expressão utilizada pelos próprios documentos que explicitam a história do complexo. Assim, entendemos que seria melhor apresentar dessa forma.

⁵⁹ Por ser uma das prisões mais seguras da França, recebe normalmente casos de adolescentes famosos. P* nos disse que tem dois adolescentes “jihadistas” ali, ou seja, menores que cometerem crimes de grande repercussão social também são enviados para o *Quartier Mineur M**.

⁶⁰ Foi-nos explicado que uma das possíveis justificativas para a apreensão de uma quantidade como essa de adolescentes era o fato de que o procurador-geral de Justiça parisiense resolveu isolar os menores de origem estrangeira para tentar desmontar as redes mafiosas da Europa do Leste Europeu (especialmente da Romênia e da Sérvia). O Diretor da Proteção Judiciária da Juventude dentro do *Quartier Mineur M** nos demonstra isso através de notícias jornalísticas que revelam que uma das maiores gangues romenas que agia em Paris foi desmantelada e seus membros foram presos. Ver, a esse respeito: <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/05/25/01016-20150525ARTFIG00150-les-pickpockets-a-l-assaut-du-paris-touristique.php>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

⁶¹ A Proteção Judiciária da Juventude tem como funcionários: 18 (dezoito) educadores, um psicólogo, dois professores técnicos, um assistente social e um assistente administrativo. O quadro de 23 (vinte e

Quando se entra no Complexo Penitenciário para ter acesso ao *bairro de menores*, vê-se, diretamente, o gigantismo que existe por trás da construção. Não é uma casa isolada ou um prédio para o cumprimento de uma pena. É um verdadeiro complexo, cheio de edificações grandes e robustas, também extremamente degradado e escuro. Além disso, é possível enxergar quadras para a prática de esportes completamente preenchidas com dejetos e lixos.

A primeira coisa que nos chamou atenção quando da entrada no complexo foi o que, depois, aprenderíamos a chamar de *ioiô*⁶². Tratava-se de cordas penduradas entre o terceiro e o quarto andar do bairro de menores. Essas cordas serviam, como aprenderíamos horas depois, para realizar trocas de produtos entre os adolescentes e os adultos, tais como tabaco, maconha, medicamentos, fichas telefônicas, DVD de pornografia e até comida. Já sabíamos que os adolescentes e adultos se encontravam no mesmo prédio, contudo, nossa imaginação nos levava a crer que as trocas que se efetuavam entre eles eram latentes, ou seja, às escuras, de forma a não prejudicar a necessária separação entre eles. O que vimos foi exatamente o contrário, algo totalmente desvelado e que todas as pessoas que entravam no complexo viam, que familiarizava os adolescentes aos adultos.

Uma das coisas que mais escutamos dos adolescentes com os quais conversamos foi sobre o estado de degradação total daquele lugar. Isso se comprova através da

três) pessoas é dividido em um grande salão com ilhas de mesas em todos os lugares possíveis. Salas separadas só existem a de reunião e a da direção. A equipe, de acordo com as informações fornecidas pelo diretor, é muito nova, a maioria das pessoas chegou em setembro de 2014. Duas vezes por semana, nas segundas e quintas-feiras, acontecem as reuniões de equipe na parte da manhã, em que casos são discutidos e atitudes são tomadas em relação à compra de material administrativo, menores delinquentes e atendimento às famílias. Essas reuniões são divididas em dois momentos: do primeiro participam a equipe da Administração Penitenciária (normalmente um ou dois agentes penitenciários) e, na segunda parte, eles saem da sala para discutir os casos de maneira mais aprofundada. De acordo com o diretor da PJJ, P*, no *Quartier Mineur M** é muito importante que o pessoal da PJJ tenha uma boa relação com o pessoal da Administração Penitenciária, mas argumenta, por outro lado, que é necessária também uma distância. Diz ele que: “O que alguns adolescentes falam para os educadores, os agentes não devem e, nem podem, às vezes, saber”. A reunião, no primeiro dia em que estávamos lá, seguiu com a discussão de alguns casos problemáticos: questão de saúde mental de um adolescente que tinha ficado em um hospital psiquiátrico por três meses e que acabara de voltar ao *Quartier Mineur M**. Esse adolescente voltou para o bairro de menores, pois os psiquiatras do hospital em que ele ficou internado diziam não ter mais o que fazer por ele e, por isso, não havia mais sentido para ele ficar internado lá. Outro caso discutido foi de um adolescente de 14 anos que aparenta ter 8 e que teve que ser isolado de todos os outros porque passa a noite cantando para incomodar todo mundo. É um “menor estrangeiro isolado”, de origem romena. Já fez xixi em outros adolescentes durante uma atividade e fez cocô durante o banho no box para que os outros adolescentes não pudessem tomar banho.

⁶² Em francês, chama-se também *yoyo*. O significado que nos trás o Dicionário Aurélio é que se constitui um brinquedo de carretel a que se enrola um cordel e se dá um movimento de rotação – e que se aplica quase que perfeitamente à definição concreta do que enxergamos. Resultado dessa troca entre adultos e adolescentes é de que os últimos acabam sempre devendo favores aos primeiros, conforme relatado por Q*, psicólogo do *Quartier Mineur M**.

notícia de que, por diversas vezes ao ano, há infestações de percevejos e de pulgas, fazendo muitas vezes que os adolescentes e até mesmo os próprios trabalhadores que ficam ali adoçam. Outra questão relacionada à saúde desses meninos era o fato de que eles não podiam tomar banho todos os dias⁶³. Isso acontecia, de acordo com o que foi relatado pelos técnicos e agentes penitenciários, em razão de haver apenas uma sala de banho coletiva, em que estavam dispostos seis chuveiros, muitos deles sem água quente e/ou estragados. Isso impossibilitava que houvesse rodízio diário entre as três alas em que ficam os adolescentes.

Outra questão relevante é o fato de que o prédio possui quatro andares. Cada um desses andares, mesmo os dos adultos, tem a divisão em três alas, como uma hélice, sendo que cada uma delas é dividida em duas outras pequenas alas. Cada ala conta com 40 (quarenta) células, em que os adolescentes são divididos pelos funcionários da Administração Penitenciária. Ou seja, por baixo, temos espaço para um total de 120 (cento e vinte) indivíduos em privação de liberdade – se contarmos que há apenas uma pessoa dentro da célula, o que não ocorre sempre – e apenas uma escada que liga os andares ao térreo. E como a lei garante que os menores de idade não terão contato com os prisioneiros adultos, existem regras extremamente milimétricas para permitir que os adolescentes e, portanto, os adultos desçam para suas horas garantidas de banho de sol, sem que se esbarrem no meio do caminho (subida de uma das alas e descida de outra).

Isso é importante de ser destacado, uma vez que o procedimento de descida para o pátio deve ser norteado para que se evite o encontro entre grupos rivais. Qualquer distração dos educadores e dos agentes penitenciários faz com que uma discussão vire uma briga generalizada⁶⁴. Qualquer coisa, por mínima que seja, pode desencadear esse tipo de confusão. Pode ser um simples olhar que se traduz em hostilidade ou mesmo a suspeita de que o outro vai ser infiel com seus pares.

Os adolescentes, nesse *Quartier Mineur M**, estão em consonância com a legislação, obrigados a irem à escola apenas até os 16 anos. Além disso, a eles são

⁶³ O Diretor da PJJ, P*, nos disse isso enquanto aguardávamos para começar a nossa pesquisa, na copa do *Quartier Mineur M**.

⁶⁴ É importante referir que, durante todas as entrevistas que foram realizadas com os adolescentes nesse *Quartier Mineur M**, nos foi destinada uma sala que era utilizada pelos técnicos (educadores, professores, psicólogos e assistentes sociais), cuja porta sempre ficava encostada, nunca fechada. Contudo, em um dos dias em que estávamos lá, eclodiu uma briga na ala em que nos situávamos, e o adolescente que estava conosco correu para olhar o que estava ocorrendo, momento em que um agente penitenciário nos trancou à chave na sala, o que deixou o adolescente bastante nervoso e irritado. Nesse momento ele começou a chutar a mesa, as cadeiras e os armários que estavam na sala. O que fez, também, com que a pesquisadora ficasse aflita. Voltaremos a falar dessa questão no subcapítulo que segue.

oferecidos cursos e mesmo formação profissional em algumas atividades para quando saírem, mas que não são bem remuneradas (mecânicos, açougueiros, auxiliar de serviços gerais). De acordo com as entrevistas que serão apresentadas no próximo capítulo, fica bastante claro que a escola é um dos únicos pontos que sustenta a dita “educação” constante nas leis infraconstitucionais da França. Além disso, muitos dos adolescentes com os quais conversamos ficavam até 20 (vinte) horas diárias dentro de suas células, uma vez que não havia a obrigatoriedade de participar das atividades, conforme será demonstrado no capítulo que segue.

Uma das questões que se impôs a este trabalho foi a de compreender a lógica institucionalizada na França de colocar em um mesmo prédio adolescentes e adultos. Com o tempo e o aprofundamento na temática, compreendemos que, para além da lógica do encarceramento, isso se devia ao despreparo de lidar com as respostas institucionais a serem dadas aos adolescentes que serão privados de liberdade. O que chamou nossa atenção foi o fato de que, mesmo após diversas recomendações internacionais⁶⁵, a França não fechou esses *Quartiers Mineurs*. Ao contrário, o país acabou por criar novos estabelecimentos, os Estabelecimentos Penitenciários para Menores, com o objetivo de que tais locais fossem destinados unicamente aos adolescentes.

De toda forma, há uma tentativa do *Quartier Mineur M** de deixar as informações institucionais claras aos adolescentes. Todo adolescente que chega lá recebe uma edição do “programa de acolhimento”⁶⁶, à qual tivemos acesso naquele momento⁶⁷. Trata-se de um documento, em formato de apresentação de *power point* que conta com 40 (quarenta) páginas de explicações e figuras com a intenção de fazer aquele adolescente compreender o que ocorrerá a partir de sua chegada e quais são as regras e procedimentos adotados pelo *Quartier Mineur M**.

Existe, naquele documento, um subtítulo interessante de ser levado em conta para nossa tese: uma equipe multidisciplinar para um atendimento melhor adaptado.

⁶⁵ Importante mencionar que a Comissão Europeia de Direitos Humanos não dispõe de dispositivo específico a respeito dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Contudo, em busca de uma aplicação comum a todos os países que fazem parte do bloco, tem tomado decisões que buscam unificar a jurisprudência a respeito da questão. Para tanto, serve-se, primordialmente, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, editada pela ONU em 1959. Para além disso, na tentativa de harmonizar o que é aplicado nos países europeus, a Comissão utiliza-se do princípio do interesse superior da criança (PRASONG, 2016).

⁶⁶ *Programme d'accueil des personnes detenues mineurs au Quartier Mineur M**.

⁶⁷ Não será possível colocar como apêndice deste trabalho tal documento, uma vez que seria possível identificar através de seu texto o local em que foi realizado o trabalho. Dessa forma, apresentamos uma descrição resumida do que pode ser encontrado no material.

Além disso, a primeira página tem uma mensagem de boas-vindas, em que está escrito “Você acaba de ser encarcerado no *Quartier Mineur M** a fim de que se execute uma decisão da Justiça”. As páginas seguintes são dedicadas a explicar quem trabalha naquele local e qual o papel de cada um. Um exemplo disso é a divisão dos profissionais da administração penitenciárias e suas funções. Estão divididos em três categorias: (i) agente; (ii) primeiro agente; e (iii) tenente. Cada um deles cumpre uma função diferente. A respeito do primeiro deles, agente, é dito que serão os interlocutores do dia a dia do adolescente, que estão quotidianamente com o adolescente, em todos os momentos da detenção, do dia e da noite: banho, caminhadas, atividades, enfermidades, horários de almoço e janta, etc. Além disso, é informado ao adolescente que qualquer problema que possa haver durante o seu tempo de privação de liberdade deve ser informado aos agentes em primeiro lugar e, por fim, que o adolescente deverá respeitar e ter um bom comportamento em relação a eles.

Soma-se a isso o fato de que há, a partir da página 8 (oito), após a explicação sobre o papel de todos os profissionais e as diferenças entre eles, como serão os primeiros dias do adolescente “novato”. A esse respeito é importante mencionar que eles ficam em uma ala separada, período que pode ter duração de quatro a 15 (quinze) dias, momento em que uma equipe pluridisciplinar se reunirá para decidir quais serão os planos traçados para aqueles adolescentes. As atividades, durante esses dias, restringem-se ao jogo de pebolim e aos jogos de tabuleiro.

O documento ainda apresenta a diferença de regimes impostos aos adolescentes, a explicação de todos os locais existentes lá dentro, como o parlatório, as comissões que podem ser constituídas quando acontece alguma coisa, quais são as proibições, o procedimento disciplinar. Ao fim do documento, que será ainda apresentado no capítulo que se segue, há uma frase de Aziz Werber, escritor francês contemporâneo, que diz o que segue: “O que assusta a maioria dos homens é o desconhecido. Assim que este desconhecido, quando identificado, faz com que os homens se tranquilizem. Porém não o saber desencadeia seu processo de imaginação. E assim aparece no interior dos homens o demônio, o seu pior”⁶⁸.

Finalmente, no *Quartier Mineur M** foram realizadas 15 (quinze) entrevistas abertas, destas nove foram com adolescentes e seis com profissionais que trabalhavam,

⁶⁸ Tradução nossa do original: “*Ce qui effraie le plus l'Homme c'est inconnu. Sitôt cet inconnu même adverse identifié l'homme se sent rassuré. Mais ne pas savoir déclenche son processus d'imagination. Apparaît alors en chacun son démon intérieur son 'pire personnel'*” (WERBER, 2004).

à época, com esses adolescentes, sendo dois educadores, um psicólogo, um assistente social, uma professora técnica e um agente penitenciário.

3.1.2 Questões histórico-políticas dos Estabelecimentos Penitenciários para menores e o EPM G*

Os estabelecimentos penitenciários para menores são uma novidade na França. Isso porque eles foram criados pela Lei Perben I, editada em 2002. Tal criação faz parte de um conjunto de medidas que, juntamente com a Lei Perben II e a chamada lei de prevenção à delinquência, reforçam o sistema de Justiça juvenil. De acordo com o discurso do antigo presidente da República francesa, a necessidade se fez imperiosa em razão do laxismo a que está submetido o sistema de Justiça juvenil do país, a impunidade que beneficia os adolescentes e a necessidade de restringir o caminho para a barbárie que tem assolado a sociedade francesa, já que sempre se encontram meios de justificar a delinquência juvenil (PORTELLI, 2007).

Inaugurados apenas em 2007, existem, no total, seis em todo território francês. A pesquisa foi realizada em apenas um deles e, igualmente ao *Quartier Mineur M**, não será especificado seu nome, sendo chamado, para os fins deste trabalho, de EPM G*.

Tais estabelecimentos são dedicados exclusivamente aos menores de idade, diferentemente dos *Quartier Mineurs*, conforme demonstrado anteriormente. A ideia de sua criação, bastante controversa, era de que esses locais se tornassem “sala[s] de aula cercada[s] por paredes”⁶⁹. Contudo, em consonância com os “bairros de menores”, os profissionais são aqueles ligados à Administração Penitenciária, Proteção Judiciária da Juventude, Educação Nacional e Saúde. Ficou claro pela leitura de bibliografia especializada que, por trás de sua criação, existia a ideia de abarrotar os adolescentes com muitas atividades⁷⁰, coisa que não era feita dentro dos “bairros de menores”. Além disso, constam nos documentos oficiais que o objetivo é de que os *Quartiers Mineurs*

⁶⁹ Essa frase foi dita pelo então ministro da Justiça francês Pascal Clément, quando da inauguração do primeiro desses estabelecimentos. A esse respeito, ver: <<https://medly-france.com/2017/02/19/lincarceration-des-mineurs-pour-qui-comment-quels-resultats/>>. Acesso em: 14 dez. 2017. Muitas críticas ao que foi dito e ao que estava sendo feito baseavam-se na ideia de banalização o cárcere (cf. visto na nota disponibilizada pela *Association Française des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille*, disponível em: <<https://www.afmjf.fr/Critique-des-EPM-par-la-Ligue-des.html>>. Acesso em: 3 jan. 2018).

⁷⁰ Nesses espaços, por exemplo, as atividades escolares serão asseguradas e variam de um total de 12 (doze) a 20 (vinte) horas semanais, caso o adolescente tenha até 16 anos de idade.

que estão em total degradação devem parar de receber os adolescentes para serem fechados, sendo eles então enviados aos EPM.

Cada EPM pode acolher 60 (sessenta) adolescentes, que são divididos em “unidade de vida” com dez indivíduos, sendo que tal acolhimento ocorre dentro da filosofia de “educar e vigiar”. A ideia, de acordo com a lei, é de que os menores de 13 anos a 17 anos sejam acolhidos nesses locais. O princípio-fim dessa nova organização – uma orientação educacional aliada às restrições de detenção – baseou-se no desejo de ocupar o tempo de detenção de menores com o desenvolvimento de muitas atividades, que lhes permitiriam quebrar, em tese, suas práticas de delinquência anteriores. A importância dada à vida coletiva, à educação escolar, às atividades esportivas ou culturais baseou-se na capacidade desses diferentes atores (Administração Penitenciária, Proteção Judiciária da Juventude, Educação Nacional e Saúde) de trabalhar, se não em cooperação, pelo menos em estreita ligação para desenvolver a educação vigiada e evitar a reincidência (BAILLEU, 2012, p. 85).

Como o próprio nome da instituição indica, o EPM é principalmente uma instituição penitenciária, dirigida por uma pessoa ligada à Administração Penitenciária. Contudo, é constante a presença de profissionais que não fazem parte da Administração Penitenciária, conforme explicado no parágrafo anterior, o que acaba por suavizar o aspecto carcerário. O trabalho dos profissionais ligados à Proteção Judiciária da Juventude continua sendo limitado, como nos “bairros de menores”, em razão da própria Administração Penitenciária ser a responsável por dividir e organizar as tarefas que serão feitas ali dentro. Isso demonstra, conforme explica Bailleu (2012), que existem dificuldades inerentes entre a mistura vigiar-educar.

O EPM G* foi o segundo estabelecimento visitado pela pesquisadora, mas nem por isso tornou-se mais fácil sua permanência lá dentro. Isso porque, igualmente ao *Quartier Mineur M**, o aspecto de vigilância do estabelecimento era gritante. Além disso, houve uma dificuldade de ordem prática: para chegar lá foi necessário pré-combinar horários de chegada à estação de trem, onde um agente penitenciário buscava a pesquisadora. Não havia outro meio de chegada em razão da distância entre a cidade e o EPM G*, que fica para lá da zona industrial da região.

Assim, deu-se início ao que seria o último passo da pesquisa de campo na França. No primeiro dia de nossa pesquisa, recebemos o relatório anual referente a 2014, que é um documento de mais 60 (sessenta) páginas, do qual constam desde uma

apresentação geral do estabelecimento até os incidentes que haviam ocorrido, além de uma comparação entre os anos de 2012 e 2013.

Desse documento, que também não será colocado como apêndice desta tese em razão da necessidade de manutenção do sigilo, pudemos ter acesso ao perfil socioeconômico dos adolescentes privados de liberdade em 2014, além de suas nacionalidades e do tipo de crime cometido.

Importa informar que o estabelecimento compreende sete unidades de acolhimento, que são compostas por: cinco unidades de adolescentes, cada uma com dez células individuais; uma unidade com quatro células para aquele acolhimento considerado “reforçado”, na qual ficam adolescentes que devem estar expostos a um cuidado especial; e uma unidade para os novatos com seis células, sendo uma para pessoas com algum tipo de redução de mobilidade. Cada célula em cada uma das sete unidades possui uma cama, uma escrivaninha e um banheiro, equipado com ducha para banho.

Essas sete unidades estão ao redor de um pátio, que é o espaço exterior do estabelecimento. Além disso, existe um prédio separado chamado de unidade disciplinar, uma quadra de futebol, um centro esportivo para fazer ginástica e musculação, que contam com um vestiário. Ademais, esse estabelecimento conta com um polo socioeducativo, com salas de multimídia, de aula e multiculturais, salas de professores, ateliês para trabalhos manuais, salão de beleza e um parlatório com um vasto espaço para os visitantes.

O estabelecimento, por contar com pessoas ligadas à área da Saúde, conta com um espaço chamado de ‘Unidade de Consultas e Cuidados Ambulatoriais’, que contém vários consultórios, uma farmácia, uma sala para internação não grave e salas para os médicos e enfermeiros que não podem ser acessadas pelos adolescentes. Por fim, existe também todo o prédio administrativo, que acolhe os profissionais da Administração Penitenciária e da Proteção Judiciária da Juventude.

Quando entramos no *EPM G** pela primeira vez, impressionou-nos a diferença de disposição das estruturas. Isso porque tentar fazer uma comparação com o *Quartier Mineur M** resta quase impossível, uma vez que mesmo que em seu nome haja a palavra “penitenciário”, à primeira vista não se enxergam dinâmicas claras de uma prisão: não há lixo jogado por todo lado, tampouco privados de liberdade apoiados nas janelas com os braços para fora gritando.

Durante o tempo em que fizemos a pesquisa, pudemos realizar quatro entrevistas, sendo duas com adolescentes e duas com profissionais, um agente penitenciário e um educador.

3.1.3 Centro A* e seus adolescentes com “perfil de maior comprometimento”

O primeiro lugar que visitamos em Porto Alegre foi uma das casas que tem espaço para privar de liberdade um total de 120 (cento e vinte) adolescentes. Essa casa foi escolhida por nós em razão de acolher aqueles adolescentes acusados de crimes mais graves e que apresentam, de acordo com o discurso oficial da instituição, um perfil mais comprometido com a criminalidade⁷¹.

O estado do Rio Grande do Sul possui 14 (quatorze) casas de internação, divididas em casas de execução e execução provisória. Nas casas em que há o cumprimento da privação de liberdade enquanto medida socioeducativa também podem ser encontrados adolescentes que estejam cumprindo internação-sanção⁷². É importante que se ressalte que, diferente da França, que tem um governo centralizado, sendo o Executivo e seus Ministérios responsáveis pela administração do Estado, no Brasil o Poder Judiciário e a própria execução das medidas socioeducativas⁷³ de internação são de responsabilidade dos estados, já que é um país federativo. Isso faz com que a estrutura e o desenvolvimento das atividades que existem dentro da instituição sejam de responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos⁷⁴.

O Centro A* é dividido em 5 (cinco) unidades independentes, divididas em alas. Cada subunidade tem uma característica peculiar, recebendo e segregando adolescentes

⁷¹ Isso foi referido em todas as entrevistas realizadas com os profissionais da Casa A* e, de acordo com a interpretação que foi feita, dizia respeito aos tipos e à quantidade de crimes realizados e às diversas passagens pelos sistema socioeducativo, o que justificaria o “perfil criminoso” encontrado dentro daquela casa.

⁷² O artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) explica que a medida de internação pode ser aplicada, também, em caso de reiterados descumprimentos de medidas anteriormente impostas. O prazo para essa medida é, de no máximo, três meses, conforme dispõe o §1º daquele artigo.

⁷³ É importante notar, contudo, que existe a chamada municipalização da execução das medidas socioeducativas em meio aberto. Tais medidas não são objetos de estudo deste trabalho, entretanto é importante referir que cada município é responsável pela execução dessas medidas, quais sejam: liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. No caso de Porto Alegre, isso fica a cargo da Fundação de Assistência Social e Cidadania do município.

⁷⁴ Esse é o caso do Rio Grande do Sul. No estado de São Paulo, por exemplo, a Fundação CASA é ligada à Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania. Já no Rio de Janeiro, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas é vinculado à Secretaria de Estado da Educação.

de acordo com sua proveniência, idade e tipo de delito. Cada ala é disposta de forma que os adolescentes não tenham contato entre si. Uma dessas unidades atende jovens adultos (18 a 21 anos) que ainda estejam em cumprimento de medida. Outra das alas é direcionada a adolescentes que não tenham passado anteriormente pela Fundação de Atendimento Socioeducativo, ou seja, aqueles primários, duas outras são voltadas para adolescentes chamados reincidentes, isto é, que já foram condenados em um ou outros procedimentos de apuração de ato infracional, e a última é destinada àqueles adolescentes que têm a possibilidade de realizar alguma atividade externa⁷⁵.

Conforme expusemos anteriormente, a escolha dessa casa se deu, primordialmente, pela possibilidade de traçar linhas de comparação com o *Quartier Mineur M**, que abriga, também, adolescentes tidos pelo Judiciário e pela própria instituição como “perigosos” e como autores de crimes mais graves. O Centro A* é a unidade com o maior controle de segurança de todas as instituições do estado, principalmente em razão de conter, em seu bojo, adolescentes “especialmente perigosos”. Recentemente foram realizadas algumas mudanças no local, como pintura nas partes internas e reforma da biblioteca, sendo que esta última constituiu um importante espaço para atividades.

Quando chegamos ao Complexo onde fica o Centro A* e outros 4 (quatro) centros, que já conhecíamos, deparamo-nos com o velho portão de ferro e com a presença de guardas e cachorros, também velhos conhecidos. Para iniciar a pesquisa, tivemos contato com um dos técnicos que atendia uma das alas (a ala X*) e que se dispôs a nos ajudar a compreender um pouco como era o funcionamento dessa casa⁷⁶. Esse técnico, que chamaremos de H*, seria o nosso contato diário na casa.

Uma das coisas que chamou a atenção, desde a entrada na casa, foi o fato de o ambiente ser bastante precário. Havia uma recepção envidraçada que dava acesso a funcionários – que pareciam terceirizados – e com os quais nos comunicamos em um

⁷⁵ A respeito disso é importante mencionar que diferentemente do que ocorre em outros lugares do País, a Justiça gaúcha divide a internação em dois tipos: Internação Com Possibilidade de Atividade Externa (ICPAE) e Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa (Ispae). Isso acontece porque os magistrados compreendem que toda a internação deve ser composta por atividades que podem ser realizadas de forma externa ao ambiente de internação, como estágios em empresas. E somente em casos de exceção é que o adolescente deve ser totalmente privado de liberdade. O ECA é claro quando explica a medida de internação, conforme se depreende do §1º do art. 121, *in verbis*: “será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário”.

⁷⁶ É importante mencionar que foi solicitado à pesquisadora que guardasse sigilo em relação aos nomes dos locais em que a pesquisa foi realizada. Contudo, após bastante tempo de reflexão, achou-se por bem preservar o nome dos locais para ficar semelhante ao que apresentamos das instituições francesas.

primeiro momento, mas que aparentemente tinham poucas informações do que era feito ali dentro. Logo chegou H*, que nos recebeu e passou a nos explicar algumas regras a respeito do funcionamento e de como se daria o trabalho de campo naquele local. Isso porque essa era a Casa mais singular do complexo, que fica em um bairro central da cidade de Porto Alegre, e por esse motivo havia um cuidado peculiar a tudo que se ocorria ali dentro – inclusive pessoas vindo de fora para realizar pesquisas ou alguma outra atividade⁷⁷.

No andar térreo, ficava a sala da direção com um anexo para o vice-diretor. Ficamos lá por algum tempo, considerando o fato de a diretora estar bastante interessada no que faríamos ali e repetir, incessantemente, sobre a necessidade de não atrapalhar a rotina dos adolescentes que iríamos conhecer. Saindo do térreo, fomos em direção ao primeiro andar daquele prédio, onde ficava a sala dos técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, além da presença de alguns/mas oficinheiros(as) que poderiam estar prestando serviço). Era uma sala bastante ampla, com várias mesas e cadeiras, que lembrava pequenos postos de trabalho. Isso é importante de ser ressaltado uma vez que esse local era o único espaço possível de realização de atividades daqueles profissionais. Não existia, ademais, um espaço para atendimento em sigilo, ou seja, os técnicos, especialmente os psicólogos e assistentes sociais, não tinham um espaço próprio para fazer o atendimento dos adolescentes em cumprimento de medida. O que foi objeto, aliás, de diversas ponderações a respeito da estrutura da própria Casa A* durante as entrevistas com os profissionais. Passada, então, a sala dos técnicos, era possível se dirigir a uma escada que dava acesso às alas já mencionadas.

Em conversa com H* ficou decidido que entrevistariamos adolescentes que estavam internados na ala X*. Primeiro porque ele era o responsável pelo acompanhamento daqueles meninos e, segundo, porque como ele era a pessoa competente por aqueles adolescentes e havia, como descobriríamos depois, uma relação de bastante confiança entre eles, seria melhor termos acesso a eles após a exaustiva explicação que H* lhes dera.

Além disso, foi explicado para nós que a escola, diferente do que já havíamos conhecido na Casa de Atendimento Feminino do Rio Grande do Sul (Casef) durante pesquisa realizada em 2014 (CNJ, 2015), existiam espaços, dentro de cada ala, destinados à escola, como forma, também, de não deixar que os adolescentes se

⁷⁷ Os adolescentes referem, durante as entrevistas, que existem algumas instituições de finalidades caritativas que vão ao local prestar serviço religioso, como a Assembleia de Deus.

encontrassem. Isso significa dizer que nas cinco alas estudadas havia espaço escolar distinto, sendo que os/as professores/as vinculados à escola do complexo⁷⁸ iam lá em dias específicos para lecionar aos adolescentes.

Uma das coisas que mais chamou nossa atenção quando chegamos ao local que dá acesso a todas as alas foram quadros pendurados na parede e um espaço constituído por divisórias e cheio de livros – e, mais tarde, compreenderíamos que se tratava da biblioteca do Centro A*. Isso porque, diferente dos outros espaços que tínhamos conhecido ali dentro, esse era mais colorido e tinha um toque de infantilidade saudável.

A respeito da biblioteca, como atividade integrante da rotina dos adolescentes, é importante destacar que se tratava de um trabalho voluntário desenvolvido por agentes socioeducativos que tinham competência técnica para e queriam realizá-las, e o faziam em conjunto com os adolescentes. Note-se que a falta de orçamento do estado implicava a não contratação de serviços lúdicos – mas também de aprendizado – aos adolescentes. Além disso, é importante ressaltar que a única atividade que os adolescentes (de todas as alas) realizavam em conjunto era a Escola de MC's – um grupo de música em que “os adolescentes poderiam se expressar enquanto sujeitos”⁷⁹.

Uma questão que foi importante para entender a estrutura do centro foi o fato de que cada adolescente contava com um quarto individual, como no *Quartier Mineur M** e no EPM G*, contudo esses espaços não contavam com banheiro, tampouco com pia, motivo pelo qual o adolescente, quando em necessidade, precisava pedir ao agente socioeducativo de plantão o direcionamento – sempre vigiado – ao banheiro (para toda e qualquer necessidade). Além disso, naquele momento, o Centro A* não estava com problemas de superlotação, mas nos foi explicado que muitas vezes eles “duplicam” o quarto, ou seja, colocam dois adolescentes – que acabam por dormir como valete⁸⁰ – no mesmo local. Isso, conforme nos foi dito, é bastante comum.

Durante a pesquisa no Centro A* realizamos oito entrevistas, sendo quatro com adolescentes da Ala X* e quatro com técnicos responsáveis pelos adolescentes (psicólogo, assistente social e duas pedagogas).

⁷⁸ O Complexo da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Sul conta com uma escola, que atende as quatro unidades existentes ali dentro.

⁷⁹ Isso foi referido por H* durante a entrevista.

⁸⁰ É quando duas pessoas dividem a mesma cama ou colchão e dormem um com a cabeça virada para os pés do outro.

3.1.4 A desorganização do Centro B* e suas consequências imediatas

A segunda casa que visitamos em Porto Alegre é a que ganhará o nome, para fins deste trabalho, de Centro B*. Esse local recebe adolescentes que tenham sido condenados pela Justiça juvenil na região da cidade de Porto Alegre. Como no Centro A*, o Centro B* é dividido em alas. Nesse caso, são quatro as alas. Não nos foi explicado muito bem qual a divisão dessas alas nem quais “perfis” de adolescentes se encontram em cada uma delas, mas fomos direcionados a conhecer e entrevistar adolescentes de uma só ala, a qual chamaremos de Ala Y*.

Quando entramos no Centro B*, fomos recebidos por uma recepcionista que chamou o representante da direção para nos receber. Foi-nos explicado que o trabalho não poderia atrapalhar a rotina dos adolescentes e foi solicitado que a gente apresentasse um pouco do que estava sendo feito em nossa pesquisa. Feito isso, passamos para a sala dos técnicos, que fica no térreo do prédio. A sala, diferente do Centro A*, é menor, com mais ou menos umas seis estações de trabalho, em que se dividem os técnicos (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos) que trabalham com os adolescentes.

Foi explicado, também, que não há sala adequada para fazer o atendimento técnico com os adolescentes, o que dificultaria sobremaneira o trabalho desenvolvido por esses profissionais. Isso porque não há sigilo garantido nesses locais. Um exemplo disso foi o fato de que em uma das entrevistas com os técnicos, em que utilizamos uma sala próxima da direção para realizar o trabalho – que muitas vezes é usada também para os atendimentos dos adolescentes –, fomos interrompidos mais de cinco vezes, por diferentes pessoas. As salas que conhecemos, como a de aula e aquela improvisada para atendimento, estavam muito degradadas, com paredes inteiramente descascadas e com mofo por todos os lados. Foi-nos referido, ademais, que os materiais esportivos, quando têm, são comprados a partir de uma “vaquinha” realizada entre os técnicos e alguns agentes socioeducativos⁸¹, já que o estado não forneceria esses materiais.

A Ala Y* oferece lugares para 17 (dezessete) adolescentes. Contudo, diferente do que ocorria à época na Ala X* do Centro A*, a Ala Y* possuía 33 (trinta e três) adolescentes, de um total de 140 (cento e quarenta) à época naquele local. Isso sugere algumas possibilidades: superlotação, impossibilidade de tratamento individualizado aos adolescentes e ausência de estrutura para aplicação da Lei que implementa o

⁸¹ Informação dada pela técnica O* (psicóloga) do Centro B*.

Sinase⁸². Soma-se à ausência de estrutura física o fato de que as atividades propostas são pouquíssimas, o que faz com muitos adolescentes fiquem ociosos durante grande parte do dia. Além disso, como no Centro A*, os adolescentes têm quartos separados, e neste caso do Centro B*, em razão da superlotação, os quartos são “dobrados” e os adolescentes devem dividir os locais tanto para passar o dia como para dormir. Outrossim, pela ausência de banheiro e lavatório dentro desses quartos, toda e qualquer necessidade fisiológica fica condicionada aos agentes os levarem ao banheiro, o que demonstra a “total ausência de autonomia”⁸³ desses meninos.

Foi-nos explicado, pelos técnicos, que as salas de aula não têm capacidade para absorver todos os adolescentes, o que faz com que o período de aulas seja reduzido⁸⁴, numa tentativa de abarcar o maior número possível de indivíduos. Os adolescentes da Ala Y* participam de atividades de *patchwork*, que, como as atividades da biblioteca do Centro A*, são dadas de forma voluntária por um dos profissionais⁸⁵. Além disso, eles podem fazer os cursos fornecidos pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e outras oficinas que podem ser oferecidas dentro do Centro B*. Contudo, em consonância com o Centro A*, a ausência orçamentária dificulta muito a presença de cursos e oficinas fornecidos aos adolescentes, o que faz com que eles tenham uma rotina limitada a olhar televisão e ir à escola – esta última, quando possível.

Além disso, uma coisa que chamou a atenção foi o fato de que quando há falta de agentes socioeducativos para realizar o controle institucional, as atividades são suspensas. Ou seja, se há uma baixa no número dos agentes que estavam escalados para trabalharem um dia e, por algum motivo, o quadro não é preenchido, não é realizado o atendimento e as atividades são suspensas, inclusive a escola. Ou seja, há uma lógica de controle e segurança institucional muito forte presente naquele local.

Durante a pesquisa no Centro B* realizamos seis entrevistas, sendo três com adolescentes da Ala Y* e três com técnicos responsáveis pelos adolescentes (psicólogo, assistente social e pedagoga).

⁸² Lei nº 12.594, de 2012.

⁸³ Termo referido pela técnica M* (pedagoga) do Centro B*.

⁸⁴ Os horários escolares, na parte da manhã, duram das 8 horas às 9 horas e das 9h30 às 11h30.

⁸⁵ Essa atividade tem vaga para dez adolescentes e, naquele tempo, havia lista de espera para realizar a atividade. Além disso, foi informado pela técnica N* que quem escolhe o adolescente participante é o próprio profissional.

3.2 ENTREVISTAS EPISÓDICAS E SUAS FUNCIONALIDADES

A escolha em utilizar entrevistas, desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, deu-se muito em razão de acreditarmos ser um dos instrumentos de pesquisa que mais dá liberdade ao interlocutor. Ademais, a funcionalidade da própria técnica de entrevista é bastante visível quando vamos a campo, já que nos possibilita uma conversa dialógica com o outro. Contudo, algumas ponderações são necessárias.

Diversas críticas podem ser dispensadas ao uso da técnica de entrevista (de qualquer tipo) para a produção de um trabalho científico de cunho qualitativo. Há uma preponderância das críticas no sentido de tal técnica não ter o “rigor” científico necessário (MACEDO et al., 2009). Contudo, filiamo-nos àquela abordagem que se utiliza da entrevista como técnica válida, desde que demonstrados de forma clara os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa que está sendo realizada (BAUER; GASKELL, 2002; FLICK, 2006), o que demonstra, então, a necessária confiabilidade científica da metodologia do trabalho.

Assim, considerando o que já adiantamos na introdução desta tese, apresentaremos de forma minuciosa os procedimentos adotados para a possibilidade de uso dessa técnica e por qual razão foi a entrevista episódica a escolhida para a realização da parte empírica desta tese de doutorado.

A primeira questão que surgiu foi a de como apreender a vida dos adolescentes em privação de liberdade a partir deles mesmos. Isso porque esse seria o primeiro passo a ser dado para chegar a uma possível resposta ao problema de pesquisa apresentado. De início, então, mapeamos as possíveis técnicas utilizadas no seio da pesquisa qualitativa em Sociologia. A partir disso, chegamos à conclusão que era necessário conversar com esses adolescentes. Isso poderia, contudo, ser feito de diversas formas. Poderíamos nos encontrar com eles na presença de outras pessoas (profissionais que trabalham nos locais de internação ou criar um grupo para fazer um trabalho focalizado) ou poderíamos, simplesmente, falar diretamente com eles. A partir da análise de algumas das técnicas existentes que davam conta do encontro entre pesquisador e pesquisado, chegamos a uma possível saída⁸⁶: a realização de entrevistas.

⁸⁶ Várias ideias passaram pela nossa cabeça: desde a entrega de um questionário fechado até a leitura dos relatórios produzidos pelos técnicos, passando pela leitura dos autos judiciais. Contudo, entendemos que todas essas possibilidades nos privariam de (1) contato direto com o adolescente de forma mais ou menos aprofundada e (2) estaríamos apreendendo o adolescente a partir de representações de outras pessoas (relatórios e autos judiciais). Essas ideias, portanto, foram descartadas.

Como já havíamos, durante a elaboração do projeto que originou esta tese, tido algumas experiências com adolescentes em privação de liberdade (CNJ, 2015) e também em outros trabalhos desenvolvidos (CHIES-SANTOS, 2012), pareceu-nos que existiam duas possíveis modalidades de entrevistas a serem utilizadas: entrevistas episódicas ou entrevistas narrativas. Foi necessário, então, antes de mais nada, um aprofundamento nas pesquisas feitas com adolescentes, para compreender as dinâmicas que poderíamos observar e apreender a partir do tipo de entrevista a ser utilizada com aqueles sujeitos, dentro das instituições visitadas.

Durante a imersão nesses trabalhos, uma nova questão se impôs: se buscamos compreender como se dão os processos de resistência nas instituições privativas de liberdade para adolescentes, então estamos procurando compreender as resistências em um momento específico. Assim, pareceu-nos evidente que essas resistências estão (*se colocadas*) dentro de um episódio/momento específico da vida do adolescente, que é a privação de liberdade. Notadamente, então, a partir da própria construção do problema de pesquisa desta tese, a técnica de entrevista episódica seria a mais adequada a ser utilizada para fins da coleta de dados.

As entrevistas episódicas deram mais do que a opção, ao adolescente, de falar livremente sobre o tema da pesquisa e possibilitou que tivesse uma liberdade de falar a respeito de sua vivência dentro do contexto de internação a que estava submetido, conforme explicado com base na análise de Flick (2006) na Introdução deste trabalho.

Claro que não descartamos que a subjetividade do pesquisador era importante para a concepção, inclusive, do guia de entrevista. Por isso, além da necessidade de levar em conta essa subjetividade, era necessário trabalhá-la, para que ao final da análise dos dados coletados não existisse uma tentativa de comprovação das hipóteses apresentadas. Esta tese, aliás, diz muito sobre isso, já que expõe três categorias não exaustivas de adolescentes em privação de liberdade: os rebeldes, os conformados e os oscilantes. Ou seja, parece-nos que houve um cuidado necessário para a análise dos dados.

Além disso, conforme se verá adiante, existiu um cuidado para não realizarmos “superinterpretações” (ECO, 1993) a respeito do dito e não dito pelos adolescentes e profissionais, já que o resultado das entrevistas nada mais é do que um texto composto pela fala dos sujeitos entrevistados e a fala do próprio pesquisador, inclusive, muitas

vezes, com a combinação simultânea de vozes⁸⁷. A entrevista episódica se justifica, então, por acolher as circunstâncias concretas do confinamento, além de fornecer um importante instrumento para o conhecimento cotidiano do adolescente e sua representação sobre esse momento vivido.

A partir da escolha da técnica, era necessário saber como construir nosso *corpus* de pesquisa (BAUER; AARTS, 2012). Como seria concebido o *Guia de Entrevista*? Quem seriam esses adolescentes? Com quantos deles precisaríamos falar para ter um material robusto para análise?

Como o campo se iniciou na França e não havia experiência, por parte da pesquisadora, em realizar pesquisa de campo em outra língua, tampouco em outro país, e considerando que o trabalho visava a compreender, também, os conflitos não declarados entre a instituição e os adolescentes, foi necessário conceber um Guia de Entrevista (APÊNDICE A) que desse conta da realidade brasileira e da francesa, já que o intuito deste trabalho era o de comparar duas realidades diferentes.

Assim, dividimos nosso guia de entrevistas para adolescentes em dois momentos principais. O primeiro deles deu conta de especificar quem era aquele adolescente, ou seja, contava com identificação pessoal, idade, perfil socioeconômico e familiar. O segundo tratava da medida em si e dava conta, *a priori*, da privação de liberdade e do significado que o adolescente dá àquele momento de sua vida.

A ideia era que a entrevista seguisse um fluxo lógico, em que uma resposta daria espaço para outra pergunta que ainda fizesse parte de um mesmo bloco de tópicos. Exemplo disso era o bloco do contexto familiar, no qual constava com quem o adolescente morava antes de ser privado de liberdade, de como era sua casa, quantas pessoas moravam lá e assim por diante.

Importa ressaltar, ademais, que foi feito um guia de entrevistas para a equipe profissional (APÊNDICE B), já que muito embora a tese trata do adolescente e de sua produção de resistência dentro da unidade, mas foi solicitado quando da qualificação desse projeto que algumas entrevistas fossem realizadas com os técnicos para também compreender como eles enxergam (se existem) essas resistências. Nesse ponto, o guia também era dividido em duas partes: uma sobre o contexto do local e outra sobre o

⁸⁷ É necessário que se assuma o papel de pesquisador, ou seja, que planejamos e dirigimos o que será produzido e, por isso mesmo, precisamos entender a nossa diferença em relação ao pesquisado. Podemos até ser sensíveis à realidade que cerca aquele sujeito e, partindo da escolha de falar com ele e de incorporar suas representações ao trabalho, precisamos antes de mais nada entender o contexto teórico-metodológico que nos conduz. É um paradoxo, portanto.

trabalho desenvolvido, questões que eram aplicadas de maneira diferente aos entrevistados, a depender de sua formação profissional. Ou seja, existiam perguntas específicas para psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, que eram respondidas pelas categorias específicas.

Em relação ao processo de escolha dos adolescentes, isso foi feito em parceria com os profissionais das instituições pesquisadas. Primeiro porque não tínhamos acesso a nada que pudesse diferenciar um adolescente do outro e, segundo, porque não importava muito, para este trabalho, alguma característica especial que um ou outro pudesse ter. A única coisa que pedimos, nos dois países, foi que os adolescentes tivessem entre 15 e 18 anos de idade, para que a faixa etária de todos ficasse entre essas idades. Nem sempre isso ocorreu. Todos eram muito diferentes entre si e a riqueza que cada um deles proporcionou a esta tese foi, de fato, singular.

Por fim, em relação ao número de adolescentes entrevistados, isso variou muito conforme o momento em que a localidade era visitada e o tempo que a instituição disponibilizava para que o trabalho fosse realizado. Como se tratava de um trabalho qualitativo, sem ambições de travar generalizações a respeito dos adolescentes em contexto de internação no Brasil e na França, foram entrevistados um total de 18 (dezoito) adolescentes e 15 (quinze) profissionais, totalizando 33 entrevistas e 727 (setecentas e vinte e sete) páginas de transcrição.

3.3 A EXPERIÊNCIA DO CAMPO

Mesmo que este trabalho não seja de cunho antropológico e tampouco tenha havido a ambição de realizar uma etnografia, pareceu-nos importante, a título de demonstração da inserção no campo, a apresentação de algumas impressões, dificuldades e surpresas que o campo apresentou. Isso porque a relação do pesquisador com o campo pode dar o tom do trabalho que é desenvolvido.

Fazer um trabalho comparativo, como exaustivamente demonstrado, apresenta diversos desafios. Um deles é a inserção no campo de pesquisa, principalmente quando precisamos nos adaptar a um país que tem características diferentes do nosso e, sobretudo, quando nos tornamos duplamente estrangeiros.

Parece-nos que a utilização do termo “estrangeiro” dá conta do que ocorreu durante a realização do trabalho empírico. Isso porque sempre tivemos a impressão de

que, quando uma pessoa não privada de liberdade realiza pesquisa de campo em instituições de confinamento, ela é estrangeira para aquele local, ou seja, desconhece seus valores, suas práticas e suas culturas. Realizar uma pesquisa de campo sendo proveniente de outro país, no caso do trabalho desenvolvido na França e que resultou em uma coleta de dados que compõe 50% do trabalho, fez com que nos sentíssemos duplamente estrangeiros.

Passada a parte da pesquisa em campo estrangeiro, em que tivemos impressões distintas das que imaginávamos, foi importante esclarecer a nós mesmos que estaríamos, de certa forma, também sendo privados de nossa liberdade. Evidentemente que não podemos comparar àquilo vivido pelos profissionais que trabalham durante oito horas diárias naqueles locais, menos ainda aos adolescentes que têm suas vidas abreviadas pelo encarceramento. Contudo, realizar uma pesquisa em locais de ampla vigilância traz algumas consequências imediatas para o trabalho desenvolvido.

Não estamos nos referindo às entrevistas enquanto “conversa de botequim”, caso realizadas em espaços onde os entrevistados têm a liberdade de ir e vir e se ausentar como bem entenderem. Contudo, as regras que condicionam a sobrevivência nesses locais tornam-se a principal preocupação do pesquisador, que, além de ter que atentar a todo o trabalho que deverá realizar, também precisa se manter “em ordem” e em conformidade com aquele espaço.

Observar a realidade do contexto de internação não é apenas olhá-la. Ao contrário, é mais do que isso. Trata-se de saber o que se quer observar e, portanto, estar sempre suportado pelos referenciais teórico-metodológicos que guiam a pesquisa. Isso significa que a preparação para a ida a campo é tão importante quanto o momento em que o trabalho empírico é realizado. No caso desta tese, a observação e as entrevistas trouxeram à tona questões que não eram, nem de longe, esperadas. Isso pode ser usado de duas formas: (i) compreender essas informações inesperadas para pensar em como utilizá-las para trabalhos futuros; e (ii) incorporar informações relevantes à tese como forma de dar mais robustez ao trabalho empírico.

A experiência adquirida em um trabalho como este que é aqui apresentado faz com que o próprio pesquisador tenha novos olhares sobre o objeto de estudo e, no caso desta tese, sobre os adolescentes em situação de conflito com a lei. Anotações – escritas ou mesmo gravadas –, ademais, logo após os momentos do trabalho de campo são fundamentais para que a experiência não se torne apenas (e mais) uma lembrança da experiência.

Dessa forma, a documentação que compõe a pesquisa de campo pode ser considerada como um elemento constitutivo do nosso trabalho, uma vez que nos forneceu informações que haviam sido olvidadas, dando, então, materialidade para a escrita da tese: fontes primárias (memorandos e diários de campo) e secundárias (entrevistas) – que acabam por se tornar elementos essenciais para o aprendizado do pesquisador.

Acreditamos que, para além da dificuldade de fazer pesquisa de campo em instituições privativas de liberdade e em espaços desconhecidos, o desafio de separar os papéis de advogada e socióloga foi bastante trabalhoso, principalmente no Brasil. Isso porque cada vez que um adolescente mencionava uma possível violação aos seus direitos, havia uma vontade intrínseca de modificar aquela situação.

A experiência de realizar o trabalho de campo, quase sempre, foi muito satisfatória para os fins desta pesquisa e, além disso, importante, na medida em que nos possibilitou obter um panorama geral do contexto de internação francês e brasileiro, além de conferir aquisição de conhecimentos novos. Contudo, também tiveram momentos de tensão, conforme expusemos anteriormente, quando da descrição do *Quartier Mineur M**.

No caso concreto, acabamos por ficar trancafiados em uma sala com um adolescente que, em razão de uma briga na ala em que estávamos, nos ameaçou e nos agrediu. Isso foi de extrema importância para viver, por assim dizer, a tensão a que estão submetidas todas as pessoas presentes naquele local. Viver em contexto de privação de liberdade não é apenas ter o cerceamento de ir e vir, mas é estar colocado em dinâmicas violentas que tencionam as nossas posturas enquanto “profissionais”, lembrando que somos humanos travestidos nos rótulos que nós mesmos nos colocamos.

As entrevistas realizadas com os técnicos e profissionais que trabalham dentro dos Centros estudados nos possibilitou enxergar que, apesar da delimitação dada ao projeto de pesquisa que originou esta tese, muitas outras questões podem surgir, notadamente em relação à vida daqueles profissionais, que impacta, de acordo com o relatado, em suas dinâmicas pessoais.

Por fim, conversar com os adolescentes, em forma de entrevistas, e conhecer minimamente suas impressões a respeito do contexto ao qual estão submetidos nos deu a possibilidade de ultrapassar o raciocínio teórico e normativo e possibilitou uma postura crítico-reflexiva a respeito da internação.

CAPÍTULO 4 OS ADOLESCENTES E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Neste capítulo, apresentaremos, em um primeiro momento, quem foram os adolescentes que conhecemos durante a realização do trabalho de campo, informando suas principais características, como perfil socioeconômico e cultural e o motivo que fez com que fossem internados, com base em suas representações do ocorrido. Não entraremos em detalhes, neste momento, a respeito de suas resistências e conformações. Isso porque entendemos ser importante situar o leitor a respeito de quem eram aqueles adolescentes para compreender, depois, como vivenciavam aquela privação de liberdade. Questões como atividades e escola – que para este trabalho são fundamentais para compreender como se apresentam as resistências cotidianas – serão abordadas, portanto, em momento oportuno.

Em seguida, apresentaremos um pouco sobre a utilização das tipologias criadas com a finalidade de explicar o objeto desta tese, ou seja, a partir da utilização da Sociologia compreensiva de Fadel Weber, utilizaremos dos “tipos ideais” para explicar o fenômeno social objeto desta tese de doutorado. Por fim, com base nas teorias já expostas no Capítulo 2 deste trabalho, dividiremos os adolescentes em três possíveis categorias de análise: os resistentes, os conformados e os oscilantes. Ressalta-se, ainda, que todas as pessoas mencionadas nesta tese ganharam nomes fictícios, com o objetivo de resguardá-las. Além disso convém explicar que todas as traduções foram realizadas pela autora. Os trechos originais na língua francesa encontram-se em notas de rodapé.

4.1 OS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS EM CUMPRIMENTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA FRANÇA E NO BRASIL

4.1.1 Os adolescentes do Quartier Mineur M*

a) Amin, 17 anos

Amin foi entrevistado em um dos dias em que estivemos presentes no *Quartier Mineur M**. A entrevista começou de maneira tranquila, seguindo a linha do Guia de Entrevistas já apresentado. Antes de ligar o gravador nos apresentamos, informando como se daria a entrevista e qual o motivo para estarmos naquele lugar (isso se repetiu

em todas as entrevistas)⁸⁸. A entrevista de Amin foi uma das que transcorreu de maneira mais rápida, muito em função do que já referimos nos capítulos anteriores a respeito de uma briga que ocorreu na ala em que estávamos. Isso fez com que a própria pesquisadora não conseguisse mais continuar com a entrevista. Contudo, algumas questões, inclusive a própria situação alarmante pela qual passamos, fez com que a entrevista viesse a agregar o material empírico do trabalho, conforme veremos nos tópicos que seguem.

Amin foi condenado por agressão e já estava no *Quartier Mineur M** havia quatro meses. Antes de chegar lá, morava com a família do irmão e sua mãe num bairro periférico de Paris. Nascido na Argélia, é cidadão francês desde os 6 anos de idade. Criado como muçulmano desde que nasceu, em vários momentos usou expressões como “*inch’Allah*”⁸⁹ e “*wallah*”⁹⁰ para o diálogo travado com a pesquisadora. Nos momentos em que utilizava as expressões em árabe (da Cabília)⁹¹, sempre era necessário que ele explicasse o que queria dizer, por solicitação nossa, uma vez que não possuíamos familiaridade com o idioma. Informou, quando conversamos sobre religião, que os imãs⁹² até são permitidos naquele local, mas que muitas vezes não servem para nada.

Sobre antes de ser privado de liberdade, Amin nos contou que já tinha ficado em *foyers* muitas vezes e, depois do crime cometido, ninguém mais quis acolhê-lo. Ele disse que a vida foi difícil, mas não entrou em detalhes, apenas informou que muitas vezes dormiu na rua em razão das besteiras que fazia. Salientou que aquilo tudo era o que ele mais queria esquecer.

A rua, eu dormia na rua, um monte de coisas, besteiras [...] Isso é uma coisa que eu gostaria de esquecer.⁹³

Em relação ao seu círculo de amizades, disse que não queria mais ver aqueles com os quais passava o tempo antes de chegar ao *Quartier Mineur M**. Referiu-se, inclusive, a um caso de violência sexual que seus antigos companheiros praticaram

⁸⁸ Importante informar que todos os adolescentes foram, antes de serem entrevistados, questionados pelos/as seus/as técnicos/as de referência a respeito da possibilidade de participar deste trabalho. Depois, antes de ligar o gravador, era explicado novamente a finalidade da entrevista e, com a concordância de cada um deles, a entrevista se iniciava. Em muitos momentos, voltávamos para a explicação do trabalho, quando surgia alguma dúvida por parte daqueles adolescentes.

⁸⁹ A tradução mais utilizada seria “se Allah quiser”.

⁹⁰ Pode ser traduzido como “em nome de Allah”.

⁹¹ Região da Argélia que possui dialeto chamado “*kabyle*”, uma variação do berbere.

⁹² Imãs são os líderes religiosos do Islã.

⁹³ “*La rue, j’ai dormi dehors, tout ça, pleins de trucs, de bêtises [...] C’est ce que j’aimerais oublier, oui.*”

contra uma menina na escola e que esse teria sido, inclusive, o motivo de afastamento entre eles.

Seu gosto musical era o mesmo, como veremos, de praticamente todo adolescente internado na França: o *rap* – principalmente aquele de origem estadunidense. No caso de Amin, especificamente, ele informou também gostar de escutar música algeriana.

De acordo com Amin, a pena que lhe fora imposta era totalmente injusta e, assim, discordava completamente da decisão judicial aplicada. Isso porque, segundo ele, foi um caso típico de legítima defesa, uma vez que:

A pessoa chegou com uma faca para me atingir. Se eu não tivesse me defendido... imagina só, ele teria enfiado a faca de primeira em mim. Mas não, eu me coloquei em cima dele. Se não fosse isso, eu não estaria aqui. Eu estaria em uma tumba ou sabe-se lá onde. E agora faz quatro meses que estou enterrado aqui.⁹⁴

Contudo, quando começamos a questionar sobre o ato cometido, Amin negou-se a falar sobre como o fato havia ocorrido, tendo ficado, inclusive, bastante incomodado com a pergunta. Assim, o trecho descrito acima só apareceu ao fim da entrevista, quando ele quis falar da injustiça da pena imposta.

Conversamos, por fim, sobre o que Amin esperava de seu futuro depois do encarceramento. Ele foi direto ao dizer a palavra “liberdade”. A entrevista foi encerrada em menos de 20 (vinte) minutos, em razão da tensão que se instalou no ambiente após a confusão do lado de fora.

b) Aziz, 16 anos

Aziz foi o único adolescente caucasiano com o qual tivemos contato. Como já informamos, todos os adolescentes com os quais conversamos foram selecionados pela equipe da PJJ em contato com os agentes penitenciários, ou seja, não houve uma pré-seleção de cada um deles. Como já estávamos naquele centro havia alguns dias, foi bastante surpreendente a imagem daquele adolescente.

Era a segunda vez que Aziz estava no *Quartier Mineur M** em menos de seis meses – e pelo mesmo motivo: roubos. Ele nos explicou que cometia roubos em razão

⁹⁴ “Parce que la personne elle a sorti un couteau sur moi, et moi directement je me suis défendu. Imagine le mec il m’aurait planté en premier avant que moi je lui mette le coup, je serai pas ici. Je serai dans une tombe ou je n’ai sais pas. Ça va faire 4 mois que je serai enterré.”

de sua família não ter muito dinheiro para que ele pudesse comprar as coisas que queria, especialmente maconha.

Vindo de uma região periférica da capital francesa, onde morava com a mãe e os irmãos, Aziz não recebia muitas visitas. O pai estava doente e a mãe não comparecia para vê-lo. Naquela semana, na quinta-feira, foi a primeira vez que sua mãe foi visitá-lo. Ele disse que era uma forma de ela “castigá-lo” pelos crimes que cometera e afirmou não se importar. Aziz parou de estudar com 11 anos de idade para poder ficar na rua com os amigos e ir a festas, além de cometer roubos nos metrô de Paris, onde arrancava colares de ouro e prata dos transeuntes. O roubo pelo qual ele estava cumprindo pena, naquele momento, foi cometido com violência, porque a pessoa teria resistido. Além disso, de acordo com o que foi conversado, ele não considerava a pena aplicada injusta e disse: “Se você está aqui, você está aqui”⁹⁵.

c) Kaled, 17 anos

Kaled vivia na periferia de Paris com sua mãe e seus irmãos mais novos. Chegou ao *Quartier Mineur M** um ano antes de nossa entrevista ocorrer. De acordo com ele, o crime cometido fora muito grave e, por isso, estar lá era o que deveria acontecer mesmo.

Foi uma briga que acabou mal. Nós eu e meus amigos brigamos com outros meninos e um deles sucumbiu aos ferimentos e acabou falecendo.⁹⁶

Dos adolescentes com os quais conversamos, Kaled foi o primeiro. Tinha uma clareza de expressão muito grande e explicava, em detalhes, tudo o que não conseguíamos compreender. Em razão de ser a primeira entrevista que fizemos, tivemos alguns problemas técnicos, e Kaled foi bastante compreensivo.

Sua disciplina favorita na escola era História, apesar de estar recebendo um Certificado de Aptidão Profissional⁹⁷ (que é uma espécie de ensino técnico durante o Ensino Médio, se comparado ao Brasil). Ele nunca deixou de estudar e, dentro do *Quartier Mineur M**, incomodava-se com o atraso que estava tendo em seus estudos.

⁹⁵ “Si tu es là, tu es là.”

⁹⁶ “Ha c’est une bagarre en fait qu’a, qu’a dégénéré. C’est, on s’est battu et y a une personne bah, elle a succombé à ses blessures.”

⁹⁷ Certificat d’Aptitude Professionnelle.

Durante a entrevista, ele nos falou, muitas vezes, sobre a importância de sua família prestar apoio a ele, principalmente sua mãe e sua namorada. Em relação às visitas, explicou, sua mãe ia de duas a três vezes por semana visitá-lo e, em um dos dias a namorada normalmente a acompanhava. Quando perguntado sobre a ida de seus irmãos, ele disse não querer que eles soubessem que ele estava preso. De acordo com Kaled, portanto, a mãe contava aos filhos menores que ele estava estudando fora da cidade.

O futebol e o *rap*, que faziam parte do cotidiano de Kaled na rua, continuavam fazendo dentro do *Quartier Mineur M**, e quando perguntado sobre o futuro, queria entrar para o exército francês, para garantir que sua família tenha melhores condições de vida.

d) Samir, 16 anos

Morava com a mãe e as duas irmãs no subúrbio de Paris. É o irmão do meio. Os pais são divorciados, ele não tinha mais muito contato com o pai, apesar de já ter morado algum tempo com ele. A respeito disso, uma das questões colocadas na entrevista foi o fato de que o pai não foi visitá-lo durante seis meses em que estava internado. No dia em que realizamos a entrevista com Samir, porém, o pai dele tinha ido visitá-lo, mas ele se recusou a conversar com ele.

Em relação às outras visitas que recebia, disse que apenas sua mãe ia visitá-lo. Perguntado sobre a possibilidade de a namorada vê-lo, ele prontamente disse que não queria, principalmente porque achava que tinha engordado e suas roupas melhores não cabiam mais naquele momento. Além disso, quando foi preso, teve que tirar os *piercings* que tinha nas orelhas e no nariz e não queria, de maneira alguma, ver sua namorada sem os acessórios, que faziam parte dele, conforme afirmou.

Por ter tentado roubar um casal e acabado por agredir gravemente uma das pessoas, estava internado havia nove meses. Ele nos explicou que, no momento do ato, a mulher do casal começou a gritar muito e, por nervosismo, deu duas facadas nela, ato que acabou fazendo com que tivesse de responder a um processo por tentativa de homicídio.

Era evangélico, devoto da Igreja do Cristianismo Celeste. Frequentava esse local especialmente aos domingos, com sua mãe, que, de acordo com ele, vivia para a igreja, que era de raízes nigerianas. Samir nos contou que participava de atividades

comunitárias principalmente com a mãe, quando ia às festas da igreja, especialmente àquelas de *Moisson*.

Antes de ser internado, gostava de sair com os amigos para jogar futebol e se divertir, “coisa que todo adolescente faz”⁹⁸, segundo ele. Entretanto, só fazia isso aos finais de semana, já que durante a semana tinha que ir à escola. Samir também nos contou sobre a importância da escola para meninos que vêm das periferias francesas. Sem diploma, de acordo com ele, não existe futuro para esses adolescentes. Ele estava cursando o último ano do Ensino Fundamental na França.

Os planos para o futuro estão bem traçados, de acordo com ele:

Quando eu sair daqui, vou continuar meus estudos e, depois, eu vou acabá-los para tentar passar em BTS [Certificado de Ensino Técnico Superior] na área de Administração e, depois, bom, vou trabalhar com isso.⁹⁹

Disse, para além disso, que caso os planos de estudo não derem certo, vai tentar ser jogador de futebol.

É importante referir que essa pesquisa de campo se iniciou dias depois do atentado ao jornal *Charlie Hebdo*¹⁰⁰. Sobre isso, Samir refletiu a respeito de diversas questões.

Eu, eu não sou Charlie. Eu sou uma pessoa. Eu sou o Samir, o Samir Bourdieu, eu não sou Charlie.

[...]

Tem coisas que são mais importantes para mim, tem aqueles jovens que estão sendo mortos na África, as pessoas que estão se matando naquele país, como se fala? Na Síria, o Bachar El Assad destruiu coisas muito piores que isso, francamente.¹⁰¹

Sobre as saudades da liberdade, o que mais o machucava era a falta de ver e tocar em sua família, principalmente sua mãe e seus amigos.

e) Faruk, 16 anos

⁹⁸ “*Plein de choses comme tout adolescent.*”

⁹⁹ “*Quand je sors d’ici bah je veux continuer déjà mes études, après heu je veux aller, je veux aller jusqu’en terminal, je vais essayer de passer un BTS [Brevet de technicien supérieur] management, et après si je l’ai bah je vais travailler dans le management.*”

¹⁰⁰ A esse respeito, ver: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/01/tiroteio-deixa-vitimas-em-paris.html>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

¹⁰¹ “*Parce que pour moi je suis pas Charlie. Je suis personne, je suis Samir*, je suis Samir Bourdieu*, je suis pas Charlie.*

[...]

Non c’est bien mais y a plus important pour moi, y a des, y a des, y a des jeunes qui se font enlever en Afrique, y a des gens qui se font tuer en, en, comment on appelle ça ce pays-là, en Syrie, Bachar El Assad il a détruit plus important que ça franchement.”

A entrevista com Faruk durou cerca de duas horas. Ele foi um dos adolescentes que mais se interessou por contar a sua história antes de ser internado no *Quartier Mineur M**. Tinha visões políticas como as de um adulto politizado, questionando todo o tempo as injustiças e desigualdades sociais.

Faruk nos contou que os pais eram separados havia muito tempo e que ele morava metade do tempo com a mãe e metade com o pai. Quando a mãe se cansava dele, enviava-o para morar com o pai, e vice-versa.

Meus pais são divorciados [...] Eu moro um pouco com os dois. Quando um não quer mais que eu fique, eu vou para a casa do outro. [Ele ri]. É verdade. Quando um se cansa, me envia para a casa do outro. É engraçado até, mas tudo bem. Quando eu fui preso, eu estava morando com a minha mãe, no [informou o bairro].¹⁰²

Nasceu na França e, mesmo tendo toda sua família de origem marroquina, conforme nos disse, cresceu com os valores franceses de liberdade, fraternidade e igualdade. De toda forma, disse que era contra a blasfêmia que faziam contra o líder dos muçulmanos, muito embora não acreditasse que o incidente que matou diversas pessoas em Paris, durante aquele janeiro, fosse justificável.

Pessoalmente eu não sou Charlie, eu sou contra a blasfêmia, mas também sou contra o que fizeram em nome do profeta. Eu, que estudo a religião, sei que ele foi insultado várias vezes e nunca respondeu com violência. Ele ignorava aqueles que o insultavam. E sei que responder com violência alimenta mais violência. Deveríamos ignorar os desenhos que insultam o profeta e simplesmente dizer: vão lá e desenhem. Se todos os muçulmanos fizessem isso amanhã e começassem a dizer ‘isso não me faz nem calor nem frio’..., mas a gente não faz isso. E é isso que os alimenta. Olha as manifestações no Paquistão, no Irã, Marrocos, em todos os outros países. Eu vou te falar, viu, na França tem muito fascista, muito racista que vão comprar o Charlie Hebdo e dão dinheiro e tudo isso gera *marketing*. Se amanhã todos os muçulmanos começassem a dizer ‘oh pfff desenha, isso realmente não me incomoda, não me incomoda que o profeta seja parecido com o Bin Laden, Mohamed Merah, os irmãos Kouachi ou Amedi Coulibaly uh, eu não me importo com isso’, eles iriam parar rapidamente. Veja, eu tenho certeza, você veria, eles parariam. Porque a violência gera mais violência, é uma forma de violência escrita, uma insolência, uma blasfêmia, que alimentará outras violências, é muito simples.¹⁰³

¹⁰² “*Moi mes parents ils sont divorcés. Mes parents ils sont divorcés, j’habite un peu avec les deux. Quand un il veut plus de moi, j’ai l’autre (rire), non c’est vrai. Quand il en a marre, il m’envoie chez l’autre, c’est marrant un peu non mais sinon ça va. Bah quand je suis venu, j’habitais chez ma mère au quartier.*”

¹⁰³ “*Personnellement je suis pas Charly, je suis contre le blasphème, mais après je condamne ce qui a été commis parce que le prophète, moi qui étudie la religion, il s’est fait insulté à de nombreuses reprises, il a jamais répondu avec la violence, il les a ignoré, et moi j’ai constaté que c’est en répondant par la violence qu’on les nourrit, qu’on leur donne envie de le redessiner, si demain on les ignore tous, faites*

Além de estar acabando o último ano do Ensino Fundamental, tinha feito curso de açougueiro. De acordo com Faruk, o curso foi realizado na melhor escola de Paris, mas em razão da xenofobia – na sua opinião –, acabou sendo expulso de lá.

Era uma escola de açougueiros tradicional. Os melhores franceses estavam lá, sabe? Então, pronto, comecei a frequentar a escola no 12^{ème} em Paris, se chamava BP Escola Profissional de Açougueiros. Era uma escola com muito prestígio, todos que saem de lá têm a garantia de ter um emprego. Bom, eu comecei a fazer o curso lá, e tinha três árabes na escola: dois deles quando você falava, diria que eram franceses e eu, um árabe e mais, um árabe da periferia. Quero dizer, as duas categorias diretas, as duas piores coisas: ‘Ele mora numa periferia e, além de tudo, é árabe’ e, bom, o que eu ia fazer? Eu fiquei lá durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. Os três primeiros meses foram bons, não tive problema nenhum. Comparecia à escola e não tinha problemas. No último mês comecei a ter problemas. Com os professores, com as pessoas, sei lá. E um dia, um cara me empurrou.

[...]

Assim, de graça, e quando eu me virei para olhá-lo eu fui logo dizendo: ‘Ei, isso não existe, hein?’, mas muito nervoso. E aí, durante dias depois, eu ficava olhando para ele com cara de brabo, assim, mas sem nenhum tipo de intenção de fazer alguma coisa, mas eu tava muito nervoso. Aí, a diretora me convocou para dizer: ‘Escuta, presta atenção nesses olhares que você anda soltando por aí’, e para minha surpresa não foi só por causa da reclamação do meu colega, mas também a dos professores que diziam que eu tinha um olhar bizarro. Mas como você pode falar do olhar de alguém? Você entende o que eu estou querendo dizer ou não?

[...]

E aí teve a gota d’água que, um dia eu estava na cafeteria, sabe? Onde fazemos os intervalos? E aí eu queria beber um café, né, no intervalo e eu comecei a brincar com um colega ‘e aí parceiro, me apoia com 2 euros, consegue 2 euros pra mim’. E aí ele me disse que não tinha e tal e eu comecei a brincar e chamei ele de ‘avarento’, ‘mesquinho’. E fui embora, de boa. Dois dias depois fui chamado de novo pela diretora.

[...]

Ameaça. Não é chocante isso? E, pior, porque eu roubo, e meu pai sabe das besteiras que eu faço por dinheiro e eu tive que ficar explicando, ‘mas sim, você acha que eu ia fazer tudo isso para, de fato, roubar dois euros?’. Aí eu entendi, meu pai queria ter chamado o SOS Racismo e tudo, processar a escola, mas lá que eu entendi que tudo bem, vai ser sempre assim, não adianta esquentar a cabeça, tá feito, foi uma desculpa para me tirarem de lá.¹⁰⁴

vos dessins ho pffff ça me fait ni chaud, ni froid, si tous les musulmans demain se mettent à leur dire ‘ça me fait ni chaud, ni froid’, c’est quoi qui les alimentent parce que là on voit les manifestations au Pakistan, en Iran, au Maroc, dans tous les autres pays, c’est là qui leur donne encore envie de dessiner parce que, je vais dire y a beaucoup de fachos en France hein, y a beaucoup de racistes hein, ils vont aller acheter Charly Hebdo ça va leur apporter de l’argent, c’est du marketing, si demain tous les musulmans se mettent à leur dire « ho pfff dessine hein ça me dérange vraiment pas qui ressemble, que le prophète il ressemble à Ben Laden, Mohamed Merah, les frères Kouachi, ou Amedi Coulibaly heu, je m’en contre fiche » ils vont vite arrêter, vous allez voir, la violence nourrit la violence, c’est tout simple. La violence n’engendre que de la violence, c’est une forme de violence écrite, une insolence, un blasphème, elle va nourrir d’autres violences, c’est tout simple.”

¹⁰⁴ “Non parce que t’as vu comme heu la boucherie traditionnelle, les meilleurs c’est les français t’as vu ?! Et heu donc je suis parti à l’école dans le 12^{ème} arrondissement sur Paris, ça s’appelle le PB école professionnelle de la boucherie, c’est une école prestigieuse, tous les bouchers ils sortent de là-bas,

Dos adolescentes com quem conversamos, Faruk foi o único que disse detestar futebol. Não tinha equipe favorita e tinha preguiça de ver os jogos na televisão. Faruk foi preso por roubo, mas nos contou que, além disso, traficava drogas no bairro em que morava com a mãe, na periferia de Paris, para conseguir dinheiro.

Se os pais de família estão desempregados [ele ri] e você quer que a gente [menores de idade] trabalhe? Não rola.¹⁰⁵

Durante as mais de duas horas de entrevista, ele nos falou sobre muitos assuntos, mas o que chamou a atenção foi o fato de acreditar que a França ia ficar cada vez mais parecida com o Brasil, principalmente pela facilidade que ele via em relação à compra de armas.

Em razão de ele estar, na ocasião, havia dez meses internado provisoriamente, não tinha planos para o futuro.

f) Afif, 17 anos

ils ont une garantit de trouver un emploi. Bref, je suis allé là-bas tout ça, on était trois arabes dans l'école, deux arabes quand tu parlais avec eux, on dirait des français et moi un arabe, un arabe et en plus un arabe de cité (rire), ça veut dire les deux catégories direct, les deux pires choses, « il habite dans une cité, un quartier en plus c'est un arabe » et bref j'ai fait quoi, j'ai fait septembre, octobre, novembre, décembre et les trois premiers mois c'était bien, j'avais pas de problèmes, j'allais à l'école, je travaillais tout ça, et les derniers mois j'ai commencé à avoir des problèmes. Avec les profs, avec les gens pfff je sais pas. Un jour y a un garçon il m'a bousculé.

[...]

Non comme ça, et moi quand je me suis retourné, je l'ai regardé, je lui ai dit « pardon ça existe pas » mais vraiment nerveusement, après pendant plusieurs jours je lui ai lâché des regards méchants, mais sans aucune intentions, c'est seulement énervant. Après la principale elle me convoque, la directrice, c'est (? 20min 43sec) « oui heu faut faire attention avec votre regard », y avait pas que lui, y avait même des professeurs qu'avaient dit que j'avais un regard bizarre mais comment tu peux dire à quelqu'un son regard, tu vois ce que je veux dire ou pas?

[...]

La goutte d'eau qui fait débordé du vase, y a un garçon une fois je, à la cafétéria tu vois c'est quoi ? là où tu vas boire du café tout ça, c'est la pause, je vais à la cafét' tout ça, je rigole avec un mec, je dis « ha mon pote wesh prête deux euros, envoie deux euros », il me dit « j'ai pas », je dis « ha espèce de sale crevard », pour rigoler, « t'es un radin, t'es un crevard, (? t'as pas de monnaie 21min38Sec) » je pars de la cafét comme ça, deux jours plus tard on me convoque.

[...]

Racket. C'est pas choquant, en plus c'est quoi le pire pourquoi moi j'ai volé, c'est que mon père il sait que je fais des conneries pour de l'argent. « Ouais je fais des, je fais des sous et des sous, et tu crois que je vais prendre deux euros », après c'est là où j'ai compris, mon père il voulait appeler SOS racisme et tout ça, passer un procès avec l'école mais c'est là où j'ai compris ça reste, ça sert à rien de se prendre la tête, que c'était mort, que c'était une excuse.”

¹⁰⁵ “Déjà des, des pères de famille ils sont au chômage (rire) et tu veux que nous on travaille c'est pas possible.”

Afif morava com a mãe e os irmãos na periferia de Paris quando foi privado de liberdade no *Quartier Mineur M**. Fazia caratê, jogava futebol e gostava de sair com os amigos nos finais de semana para fumar maconha e tomar bebidas alcoólicas. Disse, quando falamos sobre a rua, que uma das coisas que mais sentia falta era de poder se arrumar e usar roupas de marca, notadamente da Nike e da Lacoste.

Converteteu-se ao islamismo com 10 anos de idade por causa dos irmãos de seu pai, que praticavam a religião. Mesmo estando privado de liberdade rezava aproximadamente cinco vezes por dia. Quando perguntamos se ele recebia visita de irmãos, ele disse que não, mas que sabia que eles visitavam os adultos presos no prédio. Ele achava que, depois dos atentados que ocorreram em Paris naquele mês de janeiro de 2015, estava proibida a entrada daqueles líderes religiosos.

Perguntado se tinha filhos, fez uma pausa longa. Quando respondeu, disse-nos que, de certa forma, era pai, porque ajudava sua namorada a cuidar do filho dela. E, além disso, referiu que tinha uma menina da região em que morava que dizia a todos que ele era o pai de seu filho, mas como a menina era muito mentirosa, ele não acreditava. Em relação à sua namorada, disse-nos que, antes de ser privado de liberdade, estavam procurando um apartamento perto de suas famílias para se casarem e começarem uma vida nova.

Teve uma experiência de estágio durante a época do Ensino Fundamental, quando ensinava crianças a jogar futebol. Já estava no primeiro ano do Ensino Médio (*Lycée*) e continuava seus estudos ali dentro do *Quartier Mineur M**.

Em razão das besteiras que estava fazendo, como a venda de drogas ilícitas, a mãe dele o enviou para passar uma temporada com a família no Congo, onde ficou por cerca de um ano.

Eu fazia muita besteira. Uma vez me pegaram com uma pistola e ela deve ter pensado, bom, que eu ia acabar sendo preso. Depois disso, ela me enviou para lá.¹⁰⁶

Estava preso por homicídio havia nove meses. De acordo com o que ele contou sobre o fato em si, um amigo dele queria se vingar de uma pessoa que tinha batido em sua namorada. Reuniram-se, então, alguns amigos e foram assustar a pessoa. Contudo, uma das pessoas que estava lá tirou uma faca do bolso e esfaqueou aquele agressor, que acabou morrendo.

¹⁰⁶ “*J’ai fait trop de bêtises, on m’a rattrapé avec un pistolet et elle a dû se dire que j’allais aller en prison un truc comme ça. Après elle m’a envoyé là bas.*”

g) Émile, 17* anos

Zayan foi o único *mineur isole étranger*¹⁰⁷ com o qual falamos. Ele informou ter 17 anos de idade, mas expôs, durante a entrevista, que já era maior de idade. Contudo, não quis precisar a idade que tinha. Não é francês, veio do Leste Europeu. Mas, segundo ele, não tem país, ele é cigano e cristão ortodoxo. Dizia que tinha 17 anos para poder ficar preso com os menores de idade. Foi, além disso, o único adolescente com o qual falamos que era casado, com dois filhos. Infelizmente, de acordo com ele, nunca viu seu segundo filho, já que, quando foi preso, a sua esposa estava grávida e se mudou para a Alemanha.

Morava dentro de uma *caravan* na periferia de Paris. Ele e a esposa costumavam roubar juntos. Ele estava preso por isso. Já condenado, deveria cumprir um total de 21 (vinte e um) meses por roubo ali no *Quartier Mineur M**. No momento da entrevista, ele estava lá havia sete meses.

Contou-nos que chegou à França no ano de 2010 e, de acordo com ele, desde então, só roubava. Às vezes, os transeuntes do metrô e, às vezes, pessoas que estavam sacando dinheiro em caixas eletrônicos – este último foi o motivo de suas duas prisões. Ele justificou seus atos, contudo, com base na necessidade de ter dinheiro para vestir sua família e, daí, poder sair com eles para passear.

Iniciou e interrompeu seus estudos no país que nasceu e mais viveu, nunca tendo ido à escola na França. Para ele a escola era muito difícil e, quando ele tinha 9 anos de idade, desistiu de estudar. Disse que foi abandonado pela sua família, que hoje mora na Alemanha. Quando era pequeno, seus pais o deixaram com sua avó.

Porque quando, assim, quando eu era pequeno, eles me deixaram na casa da minha avó, sabe, e eu ficava lá, na casa da minha avó esperando, e é por isso que eu não quero, quando eu era pequeno, eles me deixaram lá e eu não fiquei contente, sabe, e é por isso que eu não falo com eles. É por isso que, se eu tivesse perto dos meus pais, eu não faria a quantidade de besteiras que eu faço hoje, não estaria preso, mas eu não fiquei próximo aos meus pais e tudo isso, é por isso, por causa disso que eu não estou nem aí, minha família não me interessa mais.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Menores de idades estrangeiros e isolados, se fizéssemos uma tradução literal do termo. De toda forma, é exatamente isso que significa: são menores de idade encarcerados que não têm cidadania francesa, notadamente aqueles que vêm de alguns países do Leste Europeu (Sérvia, Romênia e Bulgária).

¹⁰⁸ “Parce que comment, quand j’étais petit ils m’ont, il m’a laissé chez ma grand-mère tu vois et moi j’attendais chez ma grand-mère tu vois, et c’est pour ça que j’ai pas, quand j’étais petit il m’a laissé tout ça après j’étais pas content tu vois et c’est pour ça que je parle avec eux. C’est pour ça que, si moi j’étais à côté de mes parents tout ça, je faisais pas ces trucs-là, moi j’étais pas en prison, mais j’ai pas resté

De acordo com seus cálculos, ele só sairia do *Quartier Mineur M** em janeiro de 2016. Mas essa era a segunda vez que ele estava nesse local. Da primeira vez, ele ficou um mês e meio preso pelo menos motivo. Depois de oito meses da primeira passagem pelo “bairro de menores”, ele acabou voltando para lá.

g) Omar, 15 anos

Omar foi o adolescente francês mais novo que conhecemos. Conforme já foi citado neste trabalho, é apenas com 16 anos de idade que, em tese, um adolescente poder ser enviado a uma instituição como o *Quartier Mineur M**. Nesse caso, Omar era uma exceção.

As coisas que deixavam Omar triste eram aquelas que ocorriam no mundo, principalmente os problemas que se passavam no Continente Africano e na Palestina. Ele morava, antes de ser preso, com seus irmãos e sua mãe. Ele não conheceu seu pai.

Quando não estava privado de liberdade, dividia seu tempo entre ficar em casa e estar na rua. Só saía de casa se tivesse alguma atividade concreta a fazer – elas se misturavam entre beber, roubar, brigar com outras gangues¹⁰⁹ e fumar maconha –, senão ficava em casa vendo filmes. Seu filme favorito era “*American Gangster*”¹¹⁰. Seus verdadeiros amigos, com quem ficava todos os dias quando não estava privado de liberdade, estavam presos ou no próprio *Quartier Mineur M**, ou no *EPM G**.

Estava estudando antes de ser preso, no último ano do Ensino Fundamental. Contou-nos que já realizou alguns estágios, e o que mais gostou foi em uma garagem de aeroporto, cuidando de aviões. Mas, no futuro, sonhava em trabalhar com comércio internacional, por ser uma profissão que dá muito dinheiro, na sua opinião.

Você abre um comércio, você vende nesse comércio, você se torna conhecido internacionalmente. Você vira milionário, é tudo que eu quero. Eu quero dinheiro.¹¹¹

proche avec ma famille tout ça c'est pour ça j'ai fait, je suis là à cause de ça parce que moi j'avais rien à foutre, moi ma famille s'intéressait plus tu vois.

¹⁰⁹ Omar foi o único adolescente a falar sobre gangues na França.

¹¹⁰ Para saber mais sobre o filme, ver em: <<http://www.imdb.com/title/tt0765429/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

¹¹¹ “*Tu ouvres un commerce, tu commercialises un commerce, tu te fais connaître internationalement. Tu deviens millionnaire, c'est tout ce que je veux moi. Moi je veux que de l'argent.*”

Omar acabou sendo colocado no *Quartier Mineur M** porque, apesar da pouca idade, teve um conflito no Centro Educativo Fechado em que estava, uma vez que agrediu a diretora do local. Isso, para ele, era um problema. O sistema francês estaria errado de tê-lo mandado para lá.

Non est sûr. Non, parce que je suis mineur, j'ai que 15 ans, c'est pas bien d'envoyer des mineurs de 15 ans en prison. Ça se fait pas.¹¹²

Sobre os sonhos que pretendia alcançar quando saísse da prisão, resumiam-se em um só: virar milionário.

h) Fadel, 17 anos

Fadel estava no *Quartier Mineur M** havia um ano. Antes de ser privado de liberdade, gostava de ficar em casa jogando *playstation* e, também, de sair com os amigos para dançar. Além disso, “para fazer dinheiro” traficava drogas, notadamente maconha e haxixe.

É natural do Cabo Verde. Fazia mais de oito anos que ele não morava com a família. Já ficou com famílias de acolhimento (uma espécie de adoção) em liberdade vigiada. Além disso, antes de ir para o *Quartier Mineur M**, estava morando sozinho, numa espécie de pensão para meninos em formação. Naquele momento, ele estava fazendo formação técnica para trabalhar em canteiros de obra.

Sim, de 0 a 4 anos, enfin, quando eu nasci, minha mãe ela, digamos, me abandonou e meu pai ele não podia ficar comigo. Aí eu fiquei com meu avô. Depois, dos 4 aos 8 anos eu fiquei com o meu pai. Mas meu pai, ele não fazia outra coisa do que me bater, e se ele continuasse fazendo isso, me batendo, no final eu ia acabar morto ou com alguma paralisia, algo bem grave. Aí a polícia decidiu que era melhor me colocar em um abrigo e com famílias de acolhimento do que me deixar com meu pai.¹¹³

Ainda não tinha sido condenado, havia um ano que estava em internação provisória por homicídio. De acordo com ele, uma pessoa de um grupo rival acabou

¹¹² “Ça va pas. Non parce que je suis un mineur, j'ai que 15 ans, c'est pas bien d'envoyer des mineurs de 15 ans en prison. Ça se fait pas.”

¹¹³ “Ouais, de 0 à 4 ans, enfin quand j'étais né en fait ma mère m'a, m'a abandonné on va dire, et mon père il pouvait pas me garder, ça fait que moi j'ai vécu 4 ans chez mon grand-père, de 0 à 4. De 4 à 8 ans j'étais chez mon père, mais mon père il faisait que de me taper, et si il aurait continué à me taper, à me taper, au bout d'un moment il m'aurait ou tuer ou il m'aurait paralysé, il m'aurait fait un truc grave, donc la police ils ont décidé de me mettre dans les foyers/ familles d'accueil plutôt que de me laisser chez mon père.”

morrendo por causa de uma briga. Informou-nos que, na verdade, foram outros que mataram a pessoa, que naquele momento ele não estava mais no local do crime. Mas, de acordo com ele, em razão de a polícia querer entender o papel que ele teve no assassinato, ainda estava internado.

Não recebia visitas regulares da família. Mas quando recebia, eram da madrasta, do pai e da tia. Disse que o fato de não receber visitas regulares não o deixava triste, mas nos informou que era importante o apoio da família para conseguir sobreviver ao *Quartier Mineur M**.

4.1.2 Os adolescentes do EPM G*

a) Cid, 17 anos

Cid foi o primeiro adolescente com o qual conversamos no *EPM G**. Ele estava internado havia quatro meses por roubo, extorsão e lesão corporal. Era a primeira vez que ele experimenta a privação de liberdade, mas não foram esses seus primeiros atos em desconformidade com a lei. Disse que teve sorte de não ter sido preso antes.

Morava, antes de ser internado, com a mãe e com sua irmã mais nova. Do pai, não falou nada. Sua mãe e seus avós maternos o visitam sempre, ao menos uma vez por semana. Costumava praticar esportes quando chegou ao *EPM G**, mas em razão de ter machucado o ombro, passa o dia inteiro no quarto vendo televisão.

Parou de frequentar a escola quando acabou o Ensino Fundamental. Não gostava de ir e, por isso, começou a trabalhar em empresas para conseguir dinheiro. Em nenhum de seus empregos foi registrado, porque ele era menor de idade e isso era ilegal, mas ele não se importava.

Antes de ser preso, tinha uma namorada, e já não sabe mais se estão juntos. Costumava sair com os amigos para vender drogas e ir a boates, além de fumar maconha e cigarros. Ele sentia falta de tudo da rua: ficar com os amigos, família e namorada e fumar tranquilamente cigarro sem ser pego, como acontecia dentro do *EPM G**. Contou-nos que, quando sair do *EPM G**, vai ser bombeiro.

b) Hasan, 16 anos

Hasan estava privado de liberdade havia seis meses e, pelas suas contas, ainda faltavam mais seis meses para cumprir sua pena no *EPM G**. Morava com a mãe e seus irmãos antes de ser preso, na periferia de Paris. É de origem camaronesa, mas veio para a França com 3 anos de idade. Considerava-se católico e nos informou que, de tempos em tempos, ia à missa com sua família.

Seus pais são separados há muitos anos (seu pai morava com seu avô), e Hasan teve uma história de abrigo bastante significativa. Explicou que, com 11 anos de idade, em razão de furtar alguns celulares e por não se dar bem com o novo companheiro de sua mãe, acabou sendo enviado a abrigos pela juíza de menores, onde acabou ficando até os 15 anos de idade, quando voltou ao lar materno, que já não contava mais com a presença de seu padrasto.

Considerava-se um adolescente sociável e informou que sempre tinha gente à sua volta. Entre as coisas que mais gostava de fazer antes de ir para o *EPM G** e de que sentia falta, estavam sair com os amigos para comer na rua, fazer churrasco e andar de moto. Não escuta *rap* americano porque não entende muito bem o que é falado. Gosta de *rap* francês, mas desde que seja com letras mais “profundas”.

De tempos em tempos, costumava ir ao seu país de origem para visitar parte da família que está lá. Seis meses antes de ser preso tinha saído da escola, no último ano do Ensino Fundamental. Nesse meio tempo, com 15 anos de idade, fez um curso para trabalhar com obras, mas achou difícil demais e, por isso, acabou saindo sem acabar.

O motivo que levou Hasan ao *EPM G** foi o roubo, à mão armada, de uma famosa loja de eletrônicos na periferia de Paris. Não foi preso em flagrante. Meses depois do ocorrido acabou sendo preso em razão de um inquérito que fora instaurado. Sua motivação para cometer esse tipo de crime, ou os outros que já cometera, era ter dinheiro para conseguir se vestir melhor. Sua mãe recebia ajuda do governo para pagar o aluguel, e não sobrava nada para que ele pudesse comprar as coisas que lhe interessavam.

4.1.3 Os adolescentes do Centro A*

a) Fernando, 19 anos

Fernando nasceu na região metropolitana de Porto Alegre e, de acordo com ele, o que gostava de fazer, além de ficar com sua família, era beber e fumar cigarro e

maconha. Não conseguia jogar futebol no bairro em que ele morava porque tinha muita gente de facção rival perto. De acordo com o que nos contou, ele fazia parte da facção chamada “bala na cara” e seu irmão, de 21 anos de idade, tinha um ponto de venda de drogas lá. Das músicas que gostava de escutar na rua, ainda escuta *funk* e pagode no Centro A*, que continuam sendo suas favoritas.

Disse que tinha muitos amigos na rua e que, às vezes, ia à igreja com os sogros e a namorada, mas não sabia que igreja era. Parou de estudar na 4ª série porque, de acordo com ele, queria se jogar no “mundão”. Os amigos não estudavam e, por isso, ele também não queria frequentar a escola. Já estava havia dois anos no Centro A* por latrocínio. A ideia era conseguir mais dinheiro, porque estava sem na época em que foi internado pela primeira vez.

Tem um filho de 3 anos de idade, que vai visitá-lo com sua ex-companheira, a qual sonha poder reconquistar para voltar a ficar com ela e morar com o filho deles, mas antes terá de dar um jeito de esconder a tatuagem que tem o nome de uma outra mulher com a qual se envolveu. A mulher que dá nome à tatuagem está presa pelo mesmo latrocínio dele.

Quando a família não vinha visitá-lo, Fernando disse que ficava muito triste e com muita raiva, porque ele se arrumava para recebê-los e eles simplesmente não apareciam.

b) Octávio, 18 anos

Considerava-se um menino que gostava de fazer brincadeiras. Gostava de jogar futebol e beber com os amigos quando estava na rua. Trabalhava, quando foi internado, em uma rede de *fastfood* em Porto Alegre, onde nasceu e cresceu. Morava em um bairro pobre de Porto Alegre com a mãe, o padrasto e três irmãos e gostava de escutar *funk*, pagode e sertanejo, além de jogar videogame. Não conhecia o pai e referiu que seu padrasto teve esse papel na vida dele.

De vez em quando ia à igreja, mas gostava mais de fazer cursos de informática. Os amigos de verdade, de acordo com ele, eram os que ficaram pela vizinhança e que mandavam carta pela mãe dele nos dias de visita.

Está na Casa A* em razão de um latrocínio que cometeu junto com outras pessoas. Mas nos contou que, em razão de ter uns “contras”, já tinha cometido outros

homicídios. Além disso, já havia cumprido medida socioeducativa em meio aberto (prestação de serviço à comunidade) por receptação.

Já estava na Casa A* havia um ano e dois meses e ficou mais três meses em uma casa de internação provisória da cidade de Porto Alegre. Considerava-se pertencente à facção “bala na cara” desde os 9 anos de idade, quando ia armado para o colégio e, quando deixou de frequentar a escola, começou a fazer gerência para algumas bocas de fumo.

A família, agora, mudou-se para uma cidade da Grande Porto Alegre em razão do falecimento de seu avô, e ele pretende ir para lá quando sair da Casa A*. Com o dinheiro que ganhava nos cursos que fazia dentro da Casa A*, ajudava a família e sua ex-companheira. Informou-nos, também, que tomava três diferentes medicações para dormir, fornecidas pelo médico psiquiatra da Casa A*.

c) Paulo, 18 anos

Paulo vem de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul e estava no Centro A* havia um ano. Gostava de sair para namorar, fazer festa, usar cocaína e maconha. Quase não ficava em casa na época em que cometeu o ato infracional, disse ele. Morava com a mãe e as irmãs mais nova. A casa era pequena e muito simples, mas dava pra sobreviver, de acordo com ele.

As músicas que escutava na rua, notadamente *funk*, *rap* e sertanejo, continua podendo escutar dentro da casa. Além disso, a coisa que mais gostava de fazer dentro da casa era jogar futebol e tinha paixão pelo Grêmio. É evangélico e devoto da igreja Universal do Reino de Deus.

Em razão de o Centro A* ser muito longe da cidade em que a mãe morava e, além disso, de que ela não tinha muito dinheiro, ele recebia suas visitas apenas duas vezes por mês, quando o Centro de Referência em Assistência Social (Creas) da região fornecia as passagens de ônibus para as visitas.

Parou de estudar no 7º ano do Ensino Fundamental, quando foi internado por latrocínio junto com um amigo. De acordo com ele, fora o tráfico de drogas para conseguir um dinheiro para ajudar em casa, nunca tinha cometido um ato parecido com o que o levou a ficar privado de liberdade.

d) Roberto, 19 anos

Roberto estava internado no Centro A* havia um ano, mas já tinha ficado um ano no Centro B*, onde tentou uma fuga e acabou por ser transferido. Morou, até os 13 anos de idade, com a mãe, o padrasto e os irmãos, em um bairro da zona norte da cidade de Porto Alegre.

Morava com a minha mãe e meu padrasto. A minha mãe, no caso, o meu padrasto batia na minha mãe muito. Minha mãe se envolveu lá com os Bala na Cara, sabe? Ela foi morar lá em Viamão. Lá no... perto do... Beco X, lá nos N.

[...]

Daí ela ficou de patroa lá. Aí ela caiu presa, ficou seis anos. Daí eu fiquei cuidando dos meus irmãos. Morava com meus irmãos, mas é tudo pequeno. Morava com meu padrasto. Aí meus irmãos tinham... meu irmão tinha 2, uma 4 e a outra 5. Eles foram recolhidos no abrigo. E eu fui embora, eu larguei correndo do abrigo. Quando eles foram me pegar, eu larguei correndo. E eles recolheram só os meus irmãos. Aí eu me envolvi com tráfico. Comecei a traficar. Trafiquei. Comecei a matar, isso aí. Matei. Aí caí por homicídio.

Parou de estudar na 2ª série do Ensino Básico, com 13 anos de idade, logo que a mãe foi presa. Quando começou a traficar, pela facção “bala na cara”, conseguia dinheiro para comprar as coisas que queria, roupas de marca e tênis de qualidade. Gostava de ir nos centros de umbanda, mas quando foi internado, jogou suas guias fora porque começou a frequentar os cultos evangélicos da igreja Universal do Reino de Deus.

É, eu era muito ansioso na rua. Eu cheirava cocaína. Cheirava e ficava muito louco. Daí qualquer coisinha, eu queria... me convidavam: ‘Ah, vamos roubar’ e eu já ia: ‘Não vamos!’ Eu falava não. Não, vamo, vamo agora’. ‘Vamos fumar maconha?’, eu: ‘Vamos fumar maconha!’. Era tudo, qualquer coisa que me convidavam, eu tava indo junto. Tem coisa que uma vez eu nós cortamos um cara lá. Cortemo perna, braço, orelha, tudo. E tocamos lá no Gasômetro lá. Porque eu ia por impulso. Na real, os caras me davam moral, os mais velhos, ‘Aa, vamo negão’. E eu ia. Não tava nem aí. Não tinha nada a perder, não tinha minha mãe.

Conseguiu ter visita dos irmãos mais novos, que ainda estão abrigados. Sobre a mãe, falou:

[...] não sei onde que ela tá. Não sei se ela tá escondida, ela tá foragida. Ela foi pro semiaberto e fugiu. Não sei se ela está escondida ou se abandonou nós. Não sei.

Queria, quando sair do Centro A*, morar numa pensão que faz parte de um programa social e que pode ficar por dois anos e, a partir disso, economizar dinheiro para poder ficar com os irmãos.

4.1.4 Os adolescentes do Centro B*

a) Luiz, 18 anos

Com um ano e três meses internado no Centro B*, Luiz começou a entrevista contando o que tinha acontecido quando ele era pequeno.

Bah, eu sou tranquilo. Só que, bah... No caso, bah, a maioria das pessoas perguntam como o cara entrou no crime. Só que, bah, se as pessoas vissem que o cara entrou porque o cara quis, mas não é... Mataram meu pai quando eu tinha 1 ano e 6 meses. Passei minha infância toda visitando minha mãe na cadeia. Daí o cara não tem opção, né, meu...

Com 13 anos de idade, Luiz começou a matar e, a partir daí, a traficar. Era devoto da umbanda e morava com a avó e a tia desde que a mãe foi presa. Quando foi internado, contudo, morava com a namorada, numa cidade da Grande Porto Alegre. Sustentava-se com o dinheiro do tráfico e com os roubos. A maioria dos amigos estão ou presos ou mortos, de acordo com ele.

Estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental e apenas recomeçou seus estudos quando foi internado. Em relação às visitas que recebia, disse que a avó, a tia e sua namorada se revezavam para que ele sempre recebesse visitas ali no Centro B*.

O motivo que levou ele a ser preso foi roubo, mas, segundo ele, já havia uma busca e apreensão¹¹⁴ para prendê-lo por homicídio. Fazia parte da facção “bala na cara”, e os roubos eram cometidos para “apoiar o patrão na cadeia”.

b) Antônio, 17 anos

Antônio gostava de jogar futebol e namorar quando estava na rua. Não usa mais as roupas que usava na rua porque engordou muito no Centro B*. Vindo de uma cidade

¹¹⁴ Busca e apreensão é quando existe um documento do juiz dizendo que se o adolescente é encontrado, ele deve ser internado provisoriamente em razão de algum ato infracional cometido. No caso dos adultos, o nome dado a esse instituto é “mandado de prisão”.

da Região Metropolitana de Porto Alegre, morava com a avó, a tia e com dois irmãos mais novos, porque a mãe e o pai estavam presos.

Ficou dois anos sem estudar antes de ser internado, mas às vezes ia à escola unicamente para usar o ginásio para jogar futebol. Além disso, “ficava nas esquinas fumando maconha, que é rotina de guri”.

Estava no Centro B* havia um ano, um mês e um dia. Com 15 anos, a pedido do pai, envolveu-se no mundo do crime e se filiou à facção dos “manos”.

Ah, no caso eu fui pela pilha do meu pai no caso. No caso dele, ele é preso. Ficou um tempão, acho que desde os meus 5 anos... Ele falou que era pra mim ir num lugar e que não iria precisar fazer nada, só ficar lá contando dinheiro pros caras. Daí eu cheguei, já era outro tipo. Aí tive que ficar traficando, depois parei de traficar. Aí fiquei de gerente do cara. Daí dois guris quiseram no caso... que estavam há mais tempo que eu, e eu logo que cheguei já fiquei de gerente, aí eles queriam me matar. Aí eu matei os dois. Daí depois caí por tráfico e porte.

Visitava a mãe, que estava presa perto de Porto Alegre, uma vez por mês, em razão de um trabalho em conjunto realizado pelas técnicas do Centro B* e pelo pessoal da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul.

c) Milton, 18

Milton estava internado havia sete meses no Centro B*. A entrevista mal tinha iniciado e ele começou a nos contar sua história de vida.

Quando meu coroa morreu, eu tinha 7 anos, minha mãe tem vários problemas de doença, né, meu. Daí, no caso, minha mãe não trabalha também, no caso ela pegava só essa aposentadoria do meu coroa e a aposentadoria dela [O pai] Morreu de HIV. Daí no caso ela pegava só essa aposentadoria dela e a aposentadoria do meu coroa. Daí no caso tivemos uma passagem muito difícil, né, dona, eu e meu outro irmão, tinha um outro irmão meu que morreu, tem mais um que era o segundo mais velho... Eu me lembro até hoje dele, não me esqueço do rosto dele. E quando ele ia trabalhar, no caso ele me levava junto, né, dona, ele ficava trabalhando eu ficava olhando aqui, assim. Eu era grudado com ele, né, dona. Eu dormia em cima dele assim, do lado dele. Meu coroa, era muito apegado a ele. No caso que ele morreu eu me joguei um pouco mais, né, dona. Bah, aí eu fiquei meio assim. Se tivesse vivo, eu nunca teria fumado maconha, nunca teria cheirado pó, roubado, várias coisas que eu fiz, essas coisas que eu faço hoje em dia, vai ver não estava nem preso, né, dona. Depois que ele morreu, eu me abalei, né, dona. Só que daí eu aprendi que ele morreu, mas no caso minha coroa tá viva. E tem muitos que queriam que a coroa tivesse viva pra poder ajudar, e não têm. E eu aprendi com a perda do meu pai que eu tenho que apoiar minha coroa, no caso eu sou o homem da casa, né, dona. Mas eu sou o único que moro com a minha coroa, eu tenho que apoiar ela.

Além disso, contou-nos que o irmão mais velho foi assassinado com um tiro no peito, um pouco depois da morte de seu pai. Frequentou a escola até os 12 anos de idade, quando estava na 3ª série do Ensino Básico, e durante a época em que realizamos a entrevista, ele estava aprendendo a multiplicar e a separar sílabas, conforme referiu diversas vezes.

Com 14 anos de idade, começou a trabalhar no mercado de drogas e, agora, estava internado por porte de armas e tráfico, além de uma fuga da semiliberdade, quando cumpria uma outra medida socioeducativa. Além disso, ficou uma vez internado provisoriamente e acabou sendo imposto a ele uma medida de liberdade assistida.

De acordo com ele, após a morte de seu pai, quem lhe deu apoio foi o pessoal que trabalhava no tráfico, da facção “manos”. Usava maconha, cocaína, cigarro e álcool. Informou que já cometeu homicídio quando solicitado pelo patrão da boca de fumo, matando os “contras”, os “bala na cara”. Chegou a trabalhar legalmente, como ajudante de pedreiro, mas o salário era muito baixo, sendo necessário continuar no tráfico para ajudar a família. Tinha uma namorada, mas não a via mais, só quando estava em internação provisória, pois a família dela, já que era menor de idade, não deixava ela vê-lo no Centro B*.

4.2 UTILIZANDO TIPOLOGIAS PARA PENSAR A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: OS RESISTENTES, OS CONFORMADOS E OS OSCILANTES

Conforme já expusemos nos capítulos anteriores e deixamos claro quando da descrição dos adolescentes e dos centros de internação visitados, este trabalho é de cunho qualitativo. Ou seja, isso significa que a análise dos dados não teve o condão de chegar a regras gerais para compreender como o confinamento é vivenciado pelos adolescentes do Brasil e da França. Dessa forma, consideramos que seria necessária a construção de uma tipologia, com a finalidade de orientar a análise dos dados coletados.

Nesse sentido, ressalta-se que nos filiamos, na busca de interpretação para a ação social e, no caso desta tese, da reação dos adolescentes à privação de liberdade, à Sociologia compreensiva de Fadel Weber (1979). Note-se que, para tanto, ao identificar os “tipos ideais” de adolescentes, podíamos entender como são as reações ao internamento que justificam a vivência dentro das casas de confinamento.

Justificamos a escolha desse autor (Weber, 1979) uma vez que, preocupado com o problema da ação, trabalhou no conceito de ação social significativa, tendo, então, como ponto-chave o indivíduo. A Sociologia, para Weber, era nada mais do que a ciência da ação social e, a partir daí, ele criou três tipos básicos de ação social: (i) ação diante de uma situação concreta; (ii) ação prescrita com base em regras determinadas; e (iii) ação decorrente da compreensão informal das regras. A explicação de cada uma dessas ações serviria, portanto, para se chegar a uma validade universal a respeito da ação do indivíduo. Contudo, ao abordar essas ações sociais foi necessário construir tipos ideais com aplicação teórica e prática para compreendê-las.

Como o indivíduo, para Weber, constitui-se enquanto unidade explicativa, ele acaba por ser o ponto de chegada e o próprio ponto de partida. O processo de conhecimento do autor, portanto, fundamenta-se no indivíduo e, como nos filiamos à sua interpretação sociológica, no caso desta tese, o processo de conhecimento se fixa no adolescente privado de liberdade e em suas reações ao contexto de internação.

Ressalte-se, contudo, que a utilização de tipologias não é novidade na Sociologia da violência brasileira. Sinhoretto (2010) e Silvestre (2016), por exemplo, utilizaram esse método de análise para compreender as velocidades da Justiça no Brasil e as representações dos agentes do Estado sobre as formas de controle do crime em São Paulo, respectivamente.

Assim, criar tipos ideais para analisar determinada ação significa acentuar ao extremo alguma das características daquela ação. E, dessa forma, aquele tipo ideal é construído pelo pesquisador com a única finalidade de entender o seu objeto de estudo sociológico. A elaboração, portanto, desse instrumento é para que ele sirva para orientar a pesquisa na hora de sua interpretação, ou seja, não pretende ser a repetição da realidade, mas uma forma de melhor compreendê-la.

Tais construções [...] permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas. (WEBER, 1979, p. 372).

Para tentar, de alguma forma, classificar esses adolescentes, enxergamos, então, na Sociologia compreensiva de Fadel Weber um possível caminho. Isso significa dizer que nos apropriamos das ideias de dar significado às ações sociais a partir da criação de

tipos ideiais, que nada mais são do que classificações possíveis e fechadas a respeito de alguma coisa.

Nesse caso, dividimos os adolescentes em três possíveis categorias de análise: *os resistentes*, *os conformados* e *os oscilantes*. A primeira das categorias, aquela a que demos o nome de *os resistentes*, diz respeito aos adolescentes que não enxergam as normas da privação de liberdade como algo a ser cumprindo e que, a partir de diversos atos, tentam modificar – às vezes em vão – aquela condição. *Os conformados*, por sua vez, são aqueles adolescentes que, no momento da privação de liberdade, conformam-se com as regras impostas e acabam por aceitar aquele confinamento, esperando somente o fim daquela situação. Por fim, *os oscilantes* é a categoria criada para aqueles adolescentes que não se integram, de forma fechada, a nenhuma das duas outras categorias, sendo às vezes resistentes e, às vezes, conformados, a depender da variável analisada, conforme demonstraremos a seguir.

Conforme já adiantamos, enxergamos na criação de tipologias uma possibilidade de análise para compreender a vivência da internação por parte dos adolescentes em situação de conflito com a lei na França e no Brasil. Nesse sentido, a partir de agora, através de trechos das entrevistas e ancorados nas teorias que fundamentam este trabalho, apresentaremos as nossas tipologias com base nos dados empíricos coletados durante os anos de 2015 e 2016.

4.2.1 Os resistentes

De início, importa ressaltar que os adolescentes classificados como *resistentes* foram encontrados em três das quatro casas visitadas. Não se constituem, ainda, em absolutos em relação aos adolescentes pesquisados, mas aparecem principalmente quando estamos falando de como suas ações dentro da casa mudarão seu tempo/sua vida naquele local. Além disso, ressalta-se que, para além de suas ações e dos ganhos práticos e possíveis que podem alcançar com elas, que vemos de forma clara, nos trechos abaixo colacionados, que os adolescentes que foram classificados como resistentes apresentam visivelmente irresignação com aquela situação. Ou seja, não aparece, em nenhum momento das entrevistas realizadas, conformidade com a privação de liberdade, mas eles nos demonstram como, de fato, suas ações são direcionadas para a mudança daquele episódio que abrevia, de certa forma, suas vidas.

Criar uma categoria de análise como essa foi importante para apresentar, finalmente, em que momento as resistências são apresentadas e como isso pode servir para amenizar, em suas visões, a própria situação de privação de liberdade.

Dividimos a resistência em relação à privação de liberdade em três possíveis variantes, que, ao final, se relacionam com o próprio confinamento: (i) a escola, (ii) o local de confinamento, e (iii) a relação interpessoal com técnicos e agentes socioeducativos. E pudemos, a partir disso, encontrar oito adolescentes que se encaixaram na tipologia *resistente*: Amin, Faruk, Afif, Émelie, Omar, Cid, Milton e Antônio.

É importante voltar ao conceito de *resistência*, sobre o qual expusemos no Capítulo 2 deste trabalho, uma vez que é nele que nos ancoramos para classificar esses adolescentes enquanto tais. Isso significa dizer que a resistência, para além do fato de o adolescente não estar disposto a ficar privado de liberdade, tem um significado em si, qual seja, uma constante luta para alterar a situação de confinamento, mesmo que isso faça com que o adolescente vá de encontro às normas de forma quase imperceptível.

De forma sutil ou mesmo com uma “falsa” submissão às normas, os adolescentes relacionados a seguir nos mostram como conseguem sobreviver àquele episódio de privação de liberdade que abrevia suas vidas, mesmo que façam isso de forma a recusar os padrões impostos, porém não diretamente.

Se a escola é importante e realizar as atividades é fundamental para que eles possam ser vistos pelo sistema de Justiça como passíveis de mudança, então eles “compactuam” e “aceitam” tais imposições, de modo que se encaixem nas “caixas” de interpretação do Judiciário, mesmo que seja apenas para provar seu próprio ponto, que é a “possibilidade de mudança” demandada pela Justiça (tanto a brasileira como a francesa).

Um dos exemplos em que isso fica bastante claro é o trecho da entrevista de Amin, por exemplo, já que se referiu à escola como obrigação para poder sair do confinamento e, ao mesmo tempo, deixou claro o seu desinteresse em relação ao ensino formal:

Sim, eu não tô nem aí. Eu sei que isso não é importante para o meu futuro. Mas preciso ir. Preciso mostrar que estou disposto a mudar. Não vou me arrepender de fazer isso depois.¹¹⁵

¹¹⁵ “Ouais mais pff je m’en fou j’ai, c’est pas important tout ça. Mais il faut que j’aïlle. On montre que on a changé. Je ne vais pas regretter de faire ça après.”

Nesse segmento, Omar expôs questões também trazidas por Amin:

Só tem isso para fazer aqui, de todo jeito.

Se aqui a gente não vai à escola, a gente fica dentro do quarto e pronto.

Sim, a gente sai, a gente cruza com outras pessoas de outros lugares do complexo.

Importante é, quando eu vejo neste momento que tem gente que tem Bac +8, Bac +10, mas eles não têm trabalho, que estão desempregados, o que você quer que eu diga? A escola serve para quê? A França, ah, quando eu vejo aqui na França, as pessoas estudaram cinco anos e estarem desempregadas, ganham 500 euros por mês, o que você quer que eu diga sobre a escola? Será que ela serve para qualquer coisa?

Não, a juíza ela, ela ficará contente se ela sabe que eu faço tudo, que eu vou para a escola, que eu sou tranquilo, é normal isso.¹¹⁶

Faruk nos trouxe uma justificativa maior em relação a não se importar com a escola e saber que era preciso frequentar as atividades para ter chances de melhorar sua situação perante a Justiça:

A escola aqui? É normal, francês, matemática, inglês. Eu não gosto, enfim, não sei.

Aqui eu estou fazendo uma formação normal. Você estava aqui da outra vez que eu me inscrevi. Mas eu espero que tenha uma formação profissional, porque a escola, ela me cansa.

Não é que eu não goste, é que, heu, é cansativo. É isso, pfff, é cansativo.

Não, para mim, não é verdade. Eu, seriamente, se eu pudesse voltar atrás, lá quando eu tava na 6ª série, eu voltaria, eu esqueceria do meu bairro, eu faria só escola e esporte.

Agora eu vejo que eu tenho que dizer que aquilo não serviu para nada. Eu preciso dizer que aquilo não serviu para nada e que eu gosto da escola.

Por que aquilo não serviu pra nada? Porque, ah, é, olha onde eu estou por favor. Faz oito meses que eu estou na prisão. Eu deveria estar no Marrocos de férias, e eu não fui, estou aqui como um idiota.

Eles não me fizeram assinar nada. Ah, me acostumei com o sistema. Você viu o sistema prisional? Sistema de prisão, então é um pouco tudo, é um pouco... não há regras, existem regras, mas não há muito o que se deve respeitar.

Por enquanto, como eu lhe disse que estou bloqueado, não sei o que pensar, não sei o que esperar, não sei o que considerar, ainda estou aqui, não sei quando vou sair, pff.¹¹⁷

¹¹⁶ “*Y a que ça de bien ici de toute façon.*

Ici, si on va pas à l'école, on reste dans notre cellule et c'est tout.

Bah oui, on croise d'autres personnes qui sont dans d'autres bâtiments.

Important heu, quand je vois en ce moment y en a ils ont des Bac+ 8, des bac + 10 mais ils ont pas de travail, ils sont au chômage, qu'est ce que vous voulez que je vous dise, l'école ça sert à quoi? La France heu, quand je vois en France les gens ils ont fait des 5 ans d'études mais ils sont au chômage, ils touchent 500 euros par mois, qu'est ce que vous voulez que je vous dise sur l'école? Est-ce que ça sert à quelque chose?

Non la juge elle, elle sera que contente si elle sait que j'ai tout, je vais à l'école, je suis tranquille, c'est normal.”

¹¹⁷ “*L'école ici ? C'est normal, français, maths, anglais. Moi j'aime pas, enfin je sais pas.*

Là je vais faire une formation normalement. T'étais là l'autre fois quand j'ai écrit. Bah j'espère y aura la formation parce que l'école ça saoulé, ça m'a saoulé.

C'est pas que j'aime pas, c'est que heu, c'est ennuyant. C'est pfff, ennuyant.

Além disso, teve Afif, que nos demonstrou, através de uma falsa submissão à escola, que poderia ganhar alguns benefícios em relação à sua pena.

Sim, francamente. Ah, a escola eu não posso abandonar, porque preciso desses diplomas.

Com esses diplomas eu posso ir longe. Além do mais, como estou aqui ainda, a escola não me interessa de verdade.

Bah, sim, com os diplomas eu poderei ter um bom trabalho, e é isso, a juíza vai ver que eu mudei, essas coisas, que eu tenho um bom trabalho, que eu estou mais calmo. Caso ocorra de eu ser pego novamente, eles vão ver que eu não sou mais o mesmo.¹¹⁸

No mesmo sentido, Émile indagou-se sobre isso:

Aqui? Eu, na prisão, não gosto da escola. Eu preferia ir na rua, mas não aqui. Mas de toda forma, eu não tenho escolha, eu vou, senão jamais sairei daqui.¹¹⁹

Cid, ao mesmo tempo, quando perguntado o que ele achava da escola nos disse que:

Bah é, bah, é bom porque a gente sai do quarto e faz com que o tempo passe. Não é importante, mas nos faz sair do quarto e da prisão.¹²⁰

Milton referiu que fazer a escola estava sendo legal e informou que:

Non, pour moi, non pour de vrai. Moi sérieusement si je pouvais retourner en arrière, là où quand j'étais en sixième, je retournerai, j'oublierai toute la cité, je me mettrais que dans l'école et le sport.

Parce que je sais maintenant que ça sert à rien et je dois dire ça. Je dois dire que ça sert à rien e dire aussi que j'aime l'école.

Pourquoi ça servait à rien ? Parce que heu c'est, regarde je suis où s'il te plait. Ça fait 8 mois que je suis en prison, je devais aller au Maroc en vacances bien, je suis même pas allé en vacances, je suis là comme un con.

Ils m'ont rien fait signer. Heu pff, j'ai pris l'habitude t'as vu du système carcéral. Du système de la prison donc heu c'est un peu toutes les, c'est un peu...y a pas vraiment de règles, y a des règles mais y a pas vraiment grand-chose à respecter.

Pour l'instant comme je t'ai dit je suis bloqué, je sais pas quoi penser, je sais pas quoi attendre, je sais pas quoi envisager, je suis encore là, je sais pas quand je vais sortir, pff."

¹¹⁸ "Ouais franchement. Ha l'école je peux pas abandonner parce que ce qui faut c'est les diplômes.

Ha mais j'ai mes diplômes, je peux arriver loin. En plus comme là je me suis, là encore c'est, l'école ça m'intéressait plus trop [...]

Bah ouais comme ça je pourrais avoir un, un vrai travail, et c'est ça de par la juge verrons que là j'ai changé des trucs comme ça, que j'ai un vrai travail tout ça, que je me suis calmée. Au cas où si ils me recontrôlent ou un truc comme ça, ils vont me voir ha je suis plus le meme."

¹¹⁹ "Ici là? Moi en prison j'aime pas l'école. Moi je préfère aller dehors mais pas ici. Mais quand même j'ai, j'ai pas le choix, je viens, sinon je sorterais jamais."

¹²⁰ "Bah c'est, bah c'est bien déjà que l'école ici ça nous fait passer le temps en même temps. non pas important mais c'est, ça nous fait quitter la cellule et la prison."

Estou aprendendo separar as palavras das sílabas, as vogais, consoantes.
Estou aprendendo umas contas, não é de vezes, é umas contas que o cara tem que ver quantos cinco têm no 50, quantos dez têm no 30.

Entretanto, quando perguntado se achava a escola importante, disse-nos:

No caso, eu acho aqui não adianta muito não, né, dona, por causa que na real o cara vem pra cá, como eu posso falar pra senhora, o cara não tem como sair daqui mais educado, porque o cara vive no meio de um ambiente que é um monte de gente e quase ninguém se respeita, né, dona. Não tem como o cara sair mais educado daqui, porque os seus não educam nós. Eles são assim, qualquer coisa que acontece, eles querem trancar nós nos dormitórios. Isso aumenta mais a nossa raiva, né, dona. Ao invés de chamar nós para conversar, eles trancam nós, eu acho que todos que entram aqui vão sair mais revoltados ainda. Tipo de 20 ou 30 que entrar aqui, um vai sair bom, vai adiantar pra um, mas para os outros 29 não vai adiantar nada. Porque eles não educam nós, que era pra educar. Na real, aqui a gente só joga bola, vai para o pátio jogar pingue-pongue, e não faz mais nada além disso, né, dona. Não tem como sair daqui mais educado, querendo ou não querendo. Mas o juiz não se importa, se tá no relatório, é bom pra nós. Porque eles não educam nós, que era pra educar.

No mesmo sentido, Antônio salientou a importância que a escola tem para o relatório:

É bom. Igual, tem que ter colégio pra tu trabalhar. No caso, são vários... tem uns que não querem sair dessa vida. Mas eu sou um que, no caso, fui por causa do meu pai, né, mas eu nem precisava ter feito nada disso. No caso, eu fui por causa dele.
É, tu tem o que fazer, ir pra escola.
Porque tudo vai pro relatório. É, cai nas mãos do juiz e o juiz decide o que vai fazer. Se vai mandar embora, se vai ficar.

Em relação às casas de privação de liberdade, esses adolescentes têm bastante resistência ao que são aqueles locais, seja pela falta de estrutura, seja pela ausência completa de condições para acolhimento. Exemplos foram claros a respeito da falta de estrutura e do que deve ser feito para que possa existir, de fato, condições para efetivar uma socioeducação em respeito às leis em vigor nos dois países.

Amin, por exemplo, informou que sempre está doente em razão da sujeira que assola o *Quartier Mineur M**.

Eu não me sinto bem. Vai, olha aqui como eu estou, meu irmão, olha. Cheio de bolinhas, 24 aqui atrás, nas minhas costas, eu estou cheio disso meu irmão, olha, a gente não pode viver assim, não pode.¹²¹

¹²¹ “C’est pas je me sens pas bien mais vas y regardez comment il est mon frère, regardez, des boutons. 24 heu, derrière dans mon dos, je suis rempli mon frère vas y, on peut pas vivre comme ça, voilà on peut pas.”

Faruk informou que o principal motivo que fazia com que quisesse sair do *Quartier Mineur M** era a impossibilidade de tomar banho todos os dias.

É por isso que eu quero ir para Nanterre. Lá você pode tomar banho todos os dias. É assim, não dá para você dizer nada, mesmo se revoltar não adianta, você não tem escolha.¹²²

Quando perguntamos a ele por que ele não solicitava que fosse revisto os dias de banho, Faruk foi claro ao informar que não eram todas as batalhas que deviam ser travadas com os agentes penitenciários e com os responsáveis pela sua internação.

Desculpa falar isso, mas tu só pode calar a boca. Cale a boca e olhe. E pronto.
É nojento, é só punição. Para mim, é punição que me dão aqui. Eu não penso em nada. Eu vou pensar em quê? Você não pode pensar em nada, é... não é bom colocar pessoas em prisões. Nojento, não é bom.¹²³

Ainda sobre o *Quartier Mineur M**, Afif nos falou sobre a total falta de estrutura e o estado em que os adolescentes eram obrigados a ficar, considerando o tempo de existência da estrutura.

Aqui, ao contrário das outras prisões, francamente, é aqui a mais velha das prisões, porque só tem água fria na pia, não temos geladeira, nada. Disseram que vão reformar logo isso aqui e a gente vai para outra parte do complexo, mas para quê? Lá você precisa alugar uma geladeira, é uma locação. Mas se tu está em Villepinte, lá você tem uma geladeira integrada no teu quarto, você tem também o chuveiro. E aqui o quê? Aqui a gente tem direito a tomar banho três vezes por semana, e não no final de semana, isso significa dizer que sábado, domingo e segunda a gente não toma banho. A gente precisa esperar terça-feira. É uma merda. Quando a gente vai para outras prisões, no teu quarto, tu tem diretamente uma geladeira e um chuveiro.
Teve uma vez que, uma vez que uma pessoa fez cocô no banho. Eu disse que não tinha sido eu, e disse que eu não ia limpar aquilo. Aí os agentes mesmo limparam. Precisa falar direito com eles, aí funciona. Como eu disse, se a gente respeitar, eles vão nos respeitar.¹²⁴

¹²² “C’est pour ça que je veux aller à Nanterre. Nanterre c’est tous les jours.

C’est comme ça, tu peux rien dire, t’as vu tu peux même pas te révolter, t’as pas le choix.”

¹²³ “Excuse-moi de dire ça, tu peux que fermer ta gueule. Tu peux que fermer ta gueule et regarder. [rire]. Et voilà.

Ici c’est dégueulasse, c’est la punition. Pour moi ils m’ont donné la punition ici.

Je pense rien. Tu veux penser quoi? Tu peux rien penser, c’est...c’est pas bien de mettre des gens en prison quand même. (rire). Dégueulasse. C’est pas bon.”

¹²⁴ “Ici contrairement à toutes les prisons, franchement c’est ici la, la plus vieille de prison parce que y a l’eau froide au robinet, on a pas de frigo pour les cantines qu’on fait tout ça, après on m’a dit bientôt on va partir au grand quartier mais ce qu’est nul aussi là-bas c’est que le frigo du coup maintenant tu dois payer ça devient une location, alors que si tu vas à Villepinte, Villepinte t’as le frigo déjà intégré, t’as la douche aussi, je pense ouais t’as la douche aussi, et ici c’est déjà, du coup ici on doit, déjà on a quoi, on a trois douches par semaine, trois douche par semaine et là sachant que le week end chez nous, le week end est même compté, ça veut dire samedi dimanche, lundi on se lave pas, lundi on doit attendre mardi,

Cid, ao falar do *EPM G**, disse ter sido informado que aquele local era melhor do que outros, mas insistiu:

É uma prisão. De educativo aqui não tem nada.¹²⁵

Antônio, ao se referir ao Centro B*, apenas comentou que era pequeno, o que fazia com que não houvesse estrutura para educar ninguém, visto que há falta de espaço para realizar outras atividades.

Ela é pequena. A quadra é muito pequena, tem muita pouca coisa para fazer também. Tem só futebol e olhar TV, e agora que tem um curso de almofada, *patchwork*. *Patch* é retalho, *work* é trabalho. Nós trabalhamos com retalho e costuramos, daí tem só isso e o futebol e TV. Acho que isso daí não educa ninguém. Porque tu vai ficar olhando tevê e vai jogar bola e uma vez por semana que tem o curso.

Em relação à convivência com os técnicos responsáveis pela execução das medidas e com os agentes socioeducativos que se relacionam cotidianamente com os adolescentes, existem tensões que estão colocadas no discurso desses adolescentes, muitas vezes de formas tangenciais.

Amin, por exemplo, foi bastante direto em relação a como se sentia nesse episódio de sua vida.

Nós somos cachorros? Nós não somos cachorros, a gente não é como todo mundo? Eles não nos dizem nada. Nós somos detentos. São eles que têm tudo, se acontece alguma coisa, eles vão e nos tiram de lá e pronto.¹²⁶

Faruk, na mesma linha de Amin, expôs as sensações de sua relação com os educadores.

Mas, para mim, eles não servem para nada. Tipo, aqui vou te dar um exemplo, normalmente o educador deveria achar uma alternativa à detenção, achar outra coisa que pudesse substituir a prisão, para mim não acharam nada. Faz oito, quase oito meses que eu estou preso, na semana que vem completam oito meses, e eu ainda estou aqui, e daqui a dois meses, talvez

c'est la merde. Quand on va à d'autres prisons, dans ta cellule t'as direct t'as le frigo, t'as même la douche.

Y a une fois, y a une fois y avait une personne qui avait chier dans la douche je leur ai dit, je fais pas hein, les surveillants ils les ont fait, ils ont fait ça eux-mêmes, ils l'ont fait, ils ont désinfecté. Ouais si, si je, faut juste bien parler avec les surveillants, comme je dis faut se faire respecter."

¹²⁵ "Mais c'est un prison. Pour l'éducation, ça sert à rien."

¹²⁶ "On est des chiens nous? On est pas des chiens, on est comme tout le monde?"

Bah ils nous préviennent pas. On est détenu. C'est eux ils ont tout, dès qu'il y a un truc, ils viennent ils nous sortent et voilà."

dois ou três meses vão me julgar. Assim que eu sair eu não vou nem receber uma ligação dos educadores, porque eles não me ajudam, eles não ajudaram nada, tu entende o que eu quero te dizer? Eles realmente não me ajudaram a nada. Então é isso.

Eu tive uma educadora na rua, mas ela nunca disse ‘temos que te colocar em algum lugar ou qualquer coisa’, ela vinha e falava, ah, na França tudo é ao contrário, tu viu, todos os educadores que tu viu, não tem um que sirva para qualquer coisa.¹²⁷

A respeito dos agentes penitenciários do *Quartier Mineur M**, Faruk comentou sobre a total falta de respeito que eles têm com os adolescentes que estão ali.

Hoje de manhã tinha uma agente, ela veio me acordar e quis ficar dando de esperta, só pra incomodar, uma coisa de doente, e eu olhei pra ela e quis insultar a mãe dela, depois eu disse: ‘Não, não, continua dormindo, não viaja’.

Ela veio para me chamar para ir para a escola, ela disse: ‘Faruk, escola’, eu disse ‘não vou’, e eu falei alto e repeti ‘não vou’. Aí ela gritou: ‘Te levanta para assinar que você não vai’, pffff.

Para assinar uma lista que eu tinha recusado de ir à escola. Eu já não me levantei para ir para a escola, você acha que eu ia levantar para assinar uma lista e, bom, eu olhei para ela e disse: ‘Esquece, eu não me levantarei, falou’. Ela fala alto, ela bate a porta forte, fecha a porta a chaves de maneira forte. Desgraçada. Todos são assim, se tu encosta nela, ela nunca mais levanta, pela vida da minha mãe, ela nunca mais levanta. Mas os homens, não, eles falam docemente conosco. Você que é mulher, que é pequena, eu te respeito porque você me respeita, nem se preocupa, mas o mínimo de respeito tem que ter.

Eu estou cansado, eu não quero pedir nada a eles, eu estou cans... eu estou exausto deles, eles me cansam.

Eles não servem para nada.

Tem os psicólogos, assistente sociais, médicos, dentistas, não servem para nada, só os médicos, isso sim eu fico contente, para alguma coisa eles servem, mas os assistente sociais, sério... pffff.¹²⁸

¹²⁷ “*Mais moi pour moi il m’a servi à rien. Comme là regarde je te donne un exemple, normalement l’éducateur il doit faire quoi, il doit trouver une alternative à la détention, autre chose on pourrait le placer que la détention, moi il m’a rien trouvé. Ça fait 8, bientôt 8 mois que je suis en prison, là je rentre dans les 8 mois la semaine prochaine, et j’aurai terminé les 8 mois, je suis encore en détention et d’ici 2 mois peut être, 2/3 mois je vais me faire juger. Une fois que je vais sortir, je vais même pas aller avoir l’appel des éducateurs, pourquoi ils m’ont aider, ils m’auront aider à rien, tu vois ce que je veux dire ou pas ?! ils m’auront vraiment aidé à rien du tout. Après voilà.*

J’avais une éducatrice dehors, mais jamais a elle a dit « oui heu faudrait te placer ou je sais pas quoi », elle vient elle parle avec toi, hé en France c’est tout à l’envers, t’as vu tous les éducateurs que tu vois, y en a pas un qui sert à quelque chose.”

¹²⁸ “*Ce matin y a une surveillante, elle est venue me réveiller, elle faisait le maline de ouf, elle faisait la maline un truc de malade, et je l’ai regardé, j’ai voulu insultar sa mère, après non j’ai dit non, continue a dormir, calcule pas.*

Heu elle vient me voir pour l’école, elle me dit « El Hamouri scolaire », je dis « non j’y vais pas », je parle bien fort, je dis « j’y vais pas », après elle vient, elle me dit « oui lève-toi pour signer ton bon », pffff.

Pour signer le bon comme quoi je refuse l’école. Déjà je me suis pas levé pour aller à l’école, tu crois que je vais me lever pour signer ton bon, je la regarde, je lui dis « c’est mort, je me lève pas, salut ». Je me suis mis dans le lit, j’ai dormi. Elle parle fort, elle claque la porte fort, elle met des coups de clé fort. Connasse va. Tous types comme ça, tu lui mets une claque, elle se relève plus, la vie de ma mère, elle se relève plus. Des mecs, t’as des mecs, les mecs ils sont balaises comme ça, ils parlent tout doucement avec nous, toi t’es une femme, t’es une toute petite comme ça, ils respecte un peu je sais que tu veux te faire respecter, on te respecte, ne t’inquiète pas mais un minimum de respect.

J’en ai marre, j’ai rien envie de leur demander, je suis fat..., je suis épuisé d’eux, ils m’ont fatigué.

Ainda a respeito dos técnicos, Émile falou que a única coisa que tinha vontade era:

Merda, eu às vezes tenho vontade de quebrar a cara desses agentes penitenciários porque eles me deixam nervosos. Mas eu nem falo com eles, sabe, eu só falo com as agentes, porque os homens, normalmente não sei, mas eu sei que tem agentes que não são boas pessoas. Eles são chatos e cruéis.¹²⁹

Omar, por sua vez, afirma que já sofreu até racismo de maneira direta dentro do *Quartier Mineur M**.

Tem uns que, tem uns que maltratam como, a maioria te trata bem, hein, mas tem alguns que, ah, pronto não vou falar. Tem uns, como faz dois dias, um agente me chamou de ‘négro’
Sim, faz dois dias, é a prova de que tem agentes, em todos os lugares é assim, tem pessoas boas e pessoas ruins. Naquele momento eu encontrei uma pessoa má, mas o que você quer que eu diga?
Foi às 5 horas da manhã. Ele veio e mexeu na minha porta, eu tava dormindo, ele veio encostar na minha porta e eu disse: ‘Sim, estou dormindo’, ele disse: ‘Acorda’, e eu respondi: ‘Não, eu estou dormindo’. Ele começa a bater na minha porta e eu digo: ‘Não, eu estou dormindo’, e ele disse: ‘Cala a boca’, e eu disse: ‘Como assim?’. E ele disse: ‘Fecha essa tua boca seu ‘négro’, quando eu falo, tu fecha essa boca’. Depois ele saiu.
Eu jamais darei minha energia para eles.
Porque eu sou contra eles.
É raro até, tem agentes que são, que são graves, ah, eles são severos, estritos. E tem aqueles que são gentis. Eu me dou bem com todos, salvo um ou dois. Um ou dois que eu já disse: ‘Nem fala comigo que eu não falo com vocês’. Mas, senão, o resto todo eu falo bem.¹³⁰

Ils servent à rien.

Il y a des psychologues, y a des travailleurs sociaux, y a des médecins, y a des dentistes... Ils servent à rien, y a que les médecins, par contre ça je suis content, ils servent à quelque chose mais les travailleurs sociaux tout ça pfff.”

¹²⁹ *“Putin, moi des fois quand j’ai envie de casser la tête aux surveillants parce qu’ils m’énervent mais moi je parle même pas avec eux tu vois, moi je parle que avec des femmes, avec des hommes je parle pas parce qu’ils, souvent c’est des hommes mais je sais pas moi j’ai vu des surveillants qui sont pas des bonhommes hein. Tu vois y a des hommes qui sont méchants ou des casse-couilles tout ça je sais pas quoi.”*

¹³⁰ *“Y en a ils, y en a ils vont maltraiter comme, la plupart ils me traitent bien hein, mais quelques-uns heu, voilà je vais pas dire. Quelques-uns, comme là y a deux jours, y a un surveillant il m’a insulté de ‘négro’.*

Ouais y a deux jours, le preuve y a des surveillants, partout c’est comme ça, y a des gens biens, y a des gens mauvais. Là je suis tombé sur quelqu’un de mauvais après qu’est ce que vous voulez que je dise.

Non c’est un matin à 5h du matin, il vient toquer à ma porte, je suis en train de dormir, il vient toquer à ma porte, je dis ‘ouais je dors’, il me dit ‘réveille-toi’, je fais ‘non je dors’, il tape, je fais ‘non je dors’, il dit ‘ferme ta gueule’, je dis ‘comment ça’, il me dit ‘ferme ta gueule négro quand je te parle tu fermes ta gueule’, après il est parti.

Jamais, je donnerai jamais de mon énergie pour eux.

Parce que. Je suis contre eux moi.

C’est rare là, y a des surveillants ici ils sont, ils sont graves heu, ils sont sévères, ils sont strictes. Y a des surveillants ici ils sont archi gentils. Moi je parle bien avec presque tous les surveillants sauf un ou deux.

Cid, quando se referiu ao psicólogo com quem conversou quando chegou ao EPM G*, apenas nos disse que servia só para a Justiça saber que o adolescente estava disposto a falar com o profissional.

É pela Justiça, é pra Justiça, só isso. Para mim, isso não adianta nada.¹³¹

Em relação aos educadores, apenas informou que fazia as atividades porque precisa fazer, mas na maioria das vezes as coisas funcionavam bem com os educadores. Contudo, existem questões que não eram tão simples com os agentes, tendo várias brigas ali dentro por causa disso. Mas, para ele, isso só servia para prejudicá-lo perante a Justiça.

Com os agentes, por exemplo, tem aqueles que a gente não concorda e, pronto, a gente vai e briga com eles. Mas isso não serve para nada. Só me prejudica. Então, não faço nada.¹³²

Milton, ao se referir às relações com os agentes socioeducativos no Centro B*, informou que:

Os monitores, no caso, como é que eu posso falar pra senhora, nós temos plantões diferentes, entendeu, né, dona, tem plantão do dia, tem o plantão da manhã, que vai até 7 da noite, e tem o plantão da noite, que vai até as 7 da manhã. No caso, tem plantões que levam nós nas quieras. Levam nós na tri. E tem plantões que, bah, dá vontade de matar o monitor, né, meu. Bah, não sei qual que é a deles. Mas na real, tem uns monitor que são pirata, qualquer bagulhinho querem breçar os guris, querem dar CAD, querem prender, querem deixar no dormitório. Por isso que eu falo pra senhora, por isso que aqui o cara fica mais brabo ainda, que o cara tá preso, daí o cara tá no pátio, daí o cara faz uma coisinha de errado, ao invés do monitor chamar nós e chamar nossa atenção, ‘meu, não pode isso, não faz isso, não faz aquilo’. Tem uns monitores que não falam isso, tem uns monitores que pegam e falam vai lá para o seu brete, vai ficar trancado por causa disso. E tem monitor que o cara tira pra tri mesmo, porque na real, o Milton fez alguma coisa de errado e ele me chamou, ‘ô meu, bah, não faz isso, não vai te atrapalhar por causa disso, disso e disso’. E daí tem uns monitores que orientam nós. Só que tem uns monitores que não, que ao invés de te orientar, ah, ‘você fez errado, tu vai ficar preso no brete, tu não vai sair pro pátio, não vai sair pro corredor’. É por isso que tem que começa a pedalar a portiola, tem que começa a brigar, ficar brabo, tem gente que sai daqui mais brabo ainda.

Que no caso como eu estava falando pra senhora, tem monitor, dona, que no caso o cara dá nota 10, mas tem monitor aí que, bah, dá vontade de chamar num rodaço, num cadeiraço. Só não faço isso daí na real porque, bah, no caso

Un ou deux surveillants, je leur ai dit ‘ouais m’adressez pas la parole, je vous parle pas’. Mais sinon tous les surveillants je parle bien avec eux.”

¹³¹ “C’est pour, c’est pour la justice c’est tout. Moi ça m’aide pas.”

¹³² “Avec des surveillants par exemple, y a des surveillants on est pas d’accord avec eux, voilà on peut s’embrouiller avec eux. Mais pour moi ça sert a rien. Donc moi je reste tranquille.”

eu não quero me atrapalhar, eu quero ir embora. Minha família precisa de mim na rua.

Sim, eu fico mais tempo preso, né, dona se eu fizer isso, porque daí eu vou agredir um agente. Querendo ou não, a gente pode estar certo ou errado, eles podem estar errados e a gente certo, mas mesmo assim eles estão com a razão. Porque a gente está preso, entendeu, dona, daí a gente não tem razão de nada. Aí é como eu falei pra senhora, se a gente no caso faz alguma coisa pra um merda desses, eles mandam nós para o Centro A*.

Em relação à própria privação de liberdade, é importante notar o que os adolescentes classificados como resistentes expuseram durante as entrevistas, uma vez que as dinâmicas do confinamento perparam seus discursos em toda a entrevista. Amin, aquele adolescente com o qual tivemos o incidente da briga, referiu que a privação de liberdade deve ser vivida apenas por ele.

Eu não faço cartas a ninguém, tudo que eu tenho, tudo que eu sinto, eu guardo para mim e, em nome de Alá, um dia ou outro eu sairei daqui.¹³³

Para Faruk, o cansaço definia esse episódio de sua vida.

Eu não sei. Eu nunca estive tão cansado como eu me sinto cansado aqui. No outro dia eu falava disso com o meu pai, eu falava com meu pai e, enfim, eu disse: ‘Papai, eu nunca estive tão cansado e, portanto, eu não faço nada, nenhum esforço, eu durmo, eu acordo e eu estou cansado’. Ele me respondeu: ‘É psicologizante a prisão’.¹³⁴

Por sua vez, Afif afirmou que o racismo fazia parte do dia a dia do confinamento. Embora haja bastante gente negra dentro das prisões francesas, o racismo impera no cotidiano.

Um insulto, ele era racista. Eu bati nele depois da caminhada, e bati nele. Não sei nem de onde vinha, ele não falava francês. Ele falava em árabe. Sim, ele falava em árabe. E como tinha um outro árabe com ele, perguntamos a ele o que ele tinha dito e ele disse ‘negro sujo’. Quando todos ouviram, todos foram bater nele. Fiquei sete dias em isolamento porque assumi o que fiz.¹³⁵

Emilie, o único menor estrangeiro isolado com o qual conversamos, relatou que, às vezes, não conseguia resistir à privação de liberdade.

¹³³ “*Je fais des lettres à personne, moi tout ce que j’ai, je le garde et inch’Allah un jour ou l’autre, je sortirai d’ici.*”

¹³⁴ “*Je sais pas. J’ai jamais été fatigué comme je suis fatigué ici. L’autre fois je disais ça à mon père, je parlais avec mon père. Je parlais avec mon père tout ça, je lui dis ‘papa, j’ai jamais été fatigué comme je, pourtant je fais rien, je fais aucun effort, je dors, je me réveille, je suis fatigué’, il m’a dit ‘c’est psychologiquement la prison’.*”

¹³⁵ “*Une insulte, il était raciste. Je l’ai frappé après toute la promenade l’a frappé. Je sais même pas, il parlait même pas en français. Il parlait en arabe. Ouais il parlait en arabe. Et comme y avait un autre arabe, on lui a demandé ce qu’il a dit et c’est là qu’on a insulté, il dit ‘sale noir’ en intérieur. Après je l’ai juste giflé, toute la promenade l’a frappé. 7 jours au QD. Parce que j’ai assumé.*”

Eu, às vezes, eu não consigo resistir à prisão, mas eu não tenho escolha, você vê, eu não posso fazer nada, você vê.¹³⁶

Além disso, informou que, apesar de as regras existirem, ele fazia o que bem entendia ali dentro.

Sim, tem regras, ah, eles dizem ‘não fuma’, se eu tiver vontade de fumar, eu vou fumar até morrer. Se eles me dizem ‘não pegue isso’, eu pego, hein, é normal, eu não estou nem aí para os ‘nãos’ que eles me dizem, se eles começam, eu estou na prisão, é tudo. Se ele me diz ‘não faça isso’, eu faço, porque ele, ele não é meu pai ou minha mãe. Eu sou obrigado, madame, agora, agora eu falo com você aqui, mas eu estou chapado. Aqui, acabei de fumar, você vê, é por isso que eu estou um pouco cansado e falando desse jeito.¹³⁷

Sobre o uso de drogas dentro do *Quartier Mineur M**, Omar também nos disse que era normal fumar.

Aqui? Bah, sim, é proibido, mas você sabe, sempre se acha um jeito de fumar hein. Não vou dizer como, mas eu, por exemplo, não se preocupe, eu sempre acho um jeito de fumar aqui.¹³⁸

A ausência de atividades foi algo que chamou a atenção nos dois contextos de interação. Cid, por exemplo, asseverou que ficar o dia todo dentro do quarto era muito ruim.

Nada, nada, todos os dias é a mesma coisa. Todos os dias. Não tem nada para fazer aqui.¹³⁹

Milton, por exemplo, relatou-nos que não gosta de ficar sem fazer nada e, por isso, acabava arrumando o que fazer dentro do Centro B*.

Ah, no caso eu não gosto de ficar sem fazer nada, gosto de matar o tempo, né, dona, tipo quando eu não tô no corredor olhando filme, eu tô no brete lendo um livro.

Não, no caso eu leio uma bíblia. Os pastor vem aí, eu vou bastante nos cultos também, eles deixam uma bíblia, um livrinho pro cara ler, eu vou lendo bem na manha, no brete.

¹³⁶ “*Moi des fois j’arrive pas résister en prison mais j’ai pas le choix tu vois, je peux faire rien c’est ça. Tu vois.*”

¹³⁷ “*Ouais y a des règles heu il dit « fume pas », moi si j’ai envie de fumer, je fume jusqu’à je vais mourir. S’il me dit ‘ramasse pas’, je ramasse c’est normal hein moi j’m’en fou d’eux qu’il me dit ‘non’, si il commence à, moi je suis en prison, c’est tout. S’il me dit ‘fait pas ça’, je le fais parce que c’est pas lui, c’est pas lui mon père ou ma mère hein. Je suis obligé madame, là, là je parle avec vous mais là, là je suis foncé. Là, là j’ai fumé tu vois donc c’est pour ça je suis un peu fatigué, je parle comme ça.*”

¹³⁸ “*Ici ? Bah oui c’est interdit mais ha vous savez y a toujours moyen de fumer hein. Je vais pas vous dire comment, mais moi heu, par exemple, moi vous inquiétez même moi j’ai toujours moyen de fumer moi.*”

¹³⁹ “*Rien c’est, c’est, c’est toujours pareil en fait. Tous les jours. Y a rien à faire ici.*”

Tudo isso significa, portanto, que apesar de termos classificado essas casas de confinamento de menores de idade enquanto instituições totais que prezam pela docilização dos sujeitos imbricados ali, muitas vezes esses locais e seus profissionais não conseguem suplantar nos adolescentes aquilo que é esperado, muito embora imponham rotinas e regras restritivas, e isso abre caminho para essa (sobre)vivência apresentada anteriormente. Esse dia a dia do confinamento era entendido por Amin, Faruk, Afif, Zayan, Omar, Cid, Antônio e Milton não como a possibilidade de um combate aberto e transparente. Ao contrário, era através de ações, por vezes quase imperceptíveis, que eles resistiam àquilo imposto pelo Estado.

4.2.2 *Os conformados*

Os adolescentes conformados, ao contrário dos resistentes, têm como característica principal a resignação ao confinamento. Isso significa dizer que todos os seis adolescentes que classificamos de acordo com o tipo conformado apresentaram, em seus discursos, certa forma de condescendência com a privação de liberdade.

A criação dessa tipologia foi importante para a análise de dados, uma vez que, durante a leitura das entrevistas transcritas e a escuta reiterada dos áudios, foi possível perceber a aceitação de alguns adolescentes, notadamente em três das casas pesquisadas, em relação ao confinamento. Dessa forma, igualmente ao que fizemos em relação aos adolescentes classificados como resistentes, apresentaremos as conformidades encontradas em relação: (i) à escola, (ii) ao local de confinamento, e (iii) à vivência interpessoal com técnicos e agentes socioeducativos.

De acordo com Kaled, o *Quartier Mineur M** oferecia várias atividades e ele, conforme nos contou, participava de todas, pois era uma opção para sair do isolamento de seu quarto.

Tem várias e eu gosto muito. Às terças, por exemplo, eu faço atividades com câmeras de vídeo, para fazer montagens e tudo e, ao final, fazer um filme. Também tem o *slam*, que é uma atividade que a gente escreve textos e também tem, tem as atividades de cozinha. Eu participo de todas as atividades, assim eu não fico no quarto.¹⁴⁰

¹⁴⁰ “Et y en a plein des activités qui sont proposées ici pour les éducateurs et pour les travailleurs et j’aime bien. Le mardi c’est heu activité vidéo caméra en fait pour faire des montages et tout. Pour à la fin

Ao mesmo tempo que ele não considera a Escola algo fundamental porque tem outros planos para sua vida, tem na disciplina de História a sua favorita.

Ah, para mim não é muito importante, mas eu gosto. Eu faço Física, Matemática, Francês e História. A favorita é História. Bom, eu vou entrar no exército, e para isso eu vou precisar de um CAP e só. Eu até posso ter outras coisas, mas se eu tiver um CAP é ok.¹⁴¹

Ainda sobre o *Quartier Mineur M**, Samir nos informou que realizava muitas atividades, principalmente as relacionadas a esportes, principalmente *badminton* e boxe. Sobre a escola, ele nos falou que mesmo tendo preguiça, às vezes, de ir às aulas, ela é importante para o seu futuro.

Mesmo lá fora, de toda forma, eu sabia que era importante. Bah, mesmo se a gente não encontrar um trabalho mais tarde, a gente sabe que tem um trabalho, que a gente tem um diploma e pronto. Se a gente não tiver um diploma, a gente não pode fazer nada, então, eu sei que, quando eu sair, eu vou continuar estudando, eu terei meu diploma mesmo que eu não encontre um trabalho, e pronto, eu não abandonarei jamais, porque eu sei que eu tenho um diploma.¹⁴²

Quando perguntado sobre como era ir à escola, Samir nos respondeu que era tudo bastante tranquilo, mas responsabilizou Deus* por isso. Para ele, nada era fácil se Deus* não estivesse presente.

Sim, tudo bem, é fácil. Eu faço todos os cursos da 8ª série, a gente tem Francês, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Ciências vida-terra. Ah, bah, eu penso que, pronto, eu não sei, de fato é que, é que eu não sei como explicar certinho, mas quando eu leio a Bíblia e quando eu penso em Deus*, eu fico contente na hora. Eu não sei como explicar, mas é algo instantâneo.¹⁴³

faire un film. Y a activité slam aussi, c'est activité où on écrit des textes et voilà, et après on les lit, après ouais et après y a d'autres encore, d'autres activités comme cuisine et tout et j'ai participé de toutes activités, comme ça je ne reste pas dans la cellule."

¹⁴¹ "Pour moi pas trop, mais j'aime bien. Je fais physique, maths, français, histoire. La préférée c'est l'histoire. Heu, bah moi je veux rentrer dans l'armée, pour l'armée il faut que j'ai mon CAP c'est tout. Faut pas que j'ai, je peux avoir d'autres choses mais si j'ai un CAP c'est bon."

¹⁴² "Même dehors de toute façon je savais que c'était important. Bah même si on trouve pas de boulot plus tard, on sait qu'on a un boulot, on sait qu'on a un diplôme et voilà. Si on a pas de diplôme on peut rien faire en fait, donc au moins je sais que quand je sortirai d'ici, je ferai des études, j'aurai mon diplôme et même si je trouve pas de boulot, je voilà, voilà j'abandonnerai jamais je sais très bien que j'ai un diplôme donc voilà."

¹⁴³ "Ouais ça va, c'est facile. Bah tous les cours qu'en troisième on a. Français, maths, histoire-géo, physique chimie, SVT heu. Ha bah moi je pense que, voilà, je sais pas, en fait c'est, en fait je sais pas comment l'expliquer en fait c'est, quand je lis la Bible ou quand je pense à Dieu, je suis content en fait directement. Je sais pas comment expliquer en fait c'est instantané en fait."

Hasan, ao se referir às atividades e à escola do *EPM G**, disse que é muito importante principalmente pela razão de obter um diploma e conseguir um trabalho, mais ou menos nos mesmos termos que Kaled havia referido.

Enfim, a escola ela te prende, bah, porque quando tu vai não vai à escola, bah, tu fica fazendo besteiras, tu, a escola serve para a gente ter um diploma e daí conseguir um trabalho.¹⁴⁴

Hasan, ao falar das atividades desenvolvidas no seio do *EPM G**, relatou sobre aquelas relativas aos esportes que pratica.

Sim, o futebol que eu faço, eu gosto, sim, de futebol. Eu faço pintura também, tem um *atelier* de pintura.¹⁴⁵

Hasan falou que a escola era muito importante para sua vida, e por não ter sido a primeira vez que isso fora dito durante as entrevistas, perguntamos a ele se isso era dito também pelos educadores e professores – e, por isso, ele poderia estar repetindo. Ele nos disse prontamente que não, que de fato era uma coisa que ele pensava.

Não, porque eu, é, é realmente que eu vejo assim e pronto, como hã, quando tu sabe que não vai ter escola, tu não tem nada para fazer durante o dia. Então hã, quando tu vai à escola, tu fica mais ocupado e tu pensa em ganhar teus diplomas, arrumar um trabalho, e eu conto com não recomeçar as besteiras que eu já fiz.¹⁴⁶

O discurso a respeito da importância da escola para o futuro aparece de forma bastante clara em relação a Kaled, Samir e Hasan, uma vez que há uma repetição de frases que confirmam a finalidade da ressocialização a partir do estudo que pode proporcionar, em tese, um futuro a eles, considerando que antes de serem internados, estavam desescolarizados. Nenhum deles referiu a respeito do ganho prático de ir à

¹⁴⁴ “*Parce que sans école bah heu ici ou dehors heu ? En général ? Bah ça t’apprend heu, bah parce que quand tu vas pas à l’école, bah tu fais des conneries, tu, ça sert tu vois à avoir le diplôme heu à trouver un métier.*”

¹⁴⁵ “*Heu bah ouais le foot j’en fais, j’aime bien le foot ouais [...] Si je fais de la peinture, y a un atelier peinture ouais.*”

¹⁴⁶ “*Non parce que je, c’est, c’est vraiment je vois que voilà, comme heu, quand tu vois que t’as pas d’école, tu fais rien de ta journée. Donc heu alors que quand tu vas à l’école, tu es plus occupé, tu penses à passer tes diplômes, avoir un métier et je compte pas recommencer les conneries que j’ai fait.*”

escola durante o confinamento, como os adolescentes classificados como resistentes fizeram.

No Brasil, os adolescentes do Centro A* que ainda não tinham aparecido na categoria resistentes aparecem no tipo conformados. É interessante notar, conforme já expusemos, que aquele local é tido como o “mais seguro” das casas de internação do Rio Grande do Sul, abrigando inclusive adolescentes do interior, o que a transforma em uma casa caracterizada por “adolescentes com maior comprometimento”, uma vez que todas as regiões do estado possuem casas de privação de liberdade, mas que para esses adolescentes seriam insuficientes. Assim, Fernando, Paulo e Roberto foram classificados como conformados, pelos motivos a seguir explicitados.

Em relação à escola, Fernando falou a respeito da importância dela para o seu dia a dia.

Aqui eu gosto de ir pra escola, porque aqui não tem nada pra fazer. Daí o cara vai pro colégio. Mas na rua, na rua eu acho que eu vou estudar, eu vo... Eu acho que eu vou estudar, não sei se eu vou estudar! Porque eu não sei o que vai ser daqui pra frente, né, dona?! Quando eu sair pra rua, o que vai ser de mim. Se eu vou continuar no ritmo que eu era antes, se eu... Se eu vou tomar vergonha na cara, vou trabalhar, vou estudar... Não sei! Nunca experimentei nada diferente daquela minha vida na rua. Mas a escola é importante, o cara aprende que pode ser outra pessoa.

Quando perguntado sobre o que esperava fazer no seu futuro, ele disse que:

Sei lá. Qualquer coisa que sej... Que seja honesto, pra mim tá bom!

Paulo, por sua vez, contou-nos de suas atividades para além da escola.

Jogo um fute, futebol, tem pingue-pongue, às vezes. Nois botemo uma mesa ali fora, essas coisa. CIEE também, escola... Gosto da escola. Eu gosto de estudar, só na rua que eu comecei a sair com essas amizade aí. Daí eu peguei e larguei a escola de mão, mas eu era antes um menino direitinho na escola, estudioso.

Como ele tinha comentado durante a entrevista sobre ver muita TV dentro da Casa A*, perguntamos a ele como seria se ele tivesse a possibilidade de passar o dia vendo TV e não participar dos cursos que eram oferecidos.

Eu prefiro fazer o curso do que... daí tem mais... a gente não fica muito tempo dentro do prédio. Que televisão é só quando a gente desce pro pátio que pode ver. Eu ficava fazendo curso. Aqui ajuda a gente a pensar também

um pouco. E Deus tem que tá com nois todo o momento. E a gente precisa buscar Deus também. Na hora que eu sair, trabalhar, né? Graças a Deus! Tenho 18 já. Na cadeia agora é de um ano a trinta ano, pena máxima. Trinta ano! Não quero...

Roberto nos contou sobre os cursos que fazia e de como isso estava sendo importante para ele, já que nunca tinha feito nada parecido antes de chegar ao Centro A*. Além disso, nos contou que fazia origami e que iria participar das olimpíadas de Matemática durante as férias escolares, que aconteceriam em alguns dias. Sobre seu trabalho futuro, falou de trabalhar em um supermercado.

Eu, até...vou ver se pego num mercado, né? Até depois, tudo, se tendo um estudo melhor, se eu pego uma coisa melhor. Por enquanto, eu vou pegar num mercado. Empacotador, dá uns 700 pilas.
É. Mariana, mais eu vou te dizer, o cara fala que vai, mas quando os caras chegam na rua, o cara tem muita coisa. Eu vou ter muita coisa, eu vou ter pouco tempo. Eu vou fazer curso, dois cursos, estudar. Eu tenho que trabalhar, eu vou morar numa república.

Em relação ao local em que estão privados de liberdade, os adolescentes classificados como conformados não fizeram grandes inferências a respeito da falta de estrutura, mas justificavam sempre que existiam locais piores do que aqueles em que se encontravam.

Kaled, por exemplo, expressou isso claramente:

Ah, tudo bem, é tudo bem. Existem lugares que são piores. Aqui tá tudo bem.¹⁴⁷

Samir, da mesma forma, disse que:

Ah, tudo bem tem piores, a parte dos adultos é pior.¹⁴⁸

Roberto nos explicou que o Centro A* é ótimo e nos disse que cada adolescente era responsável pela faxina do local, no dia a dia, em forma de revezamento.

É claro, nós... cada dia, nós temos um dia pra limpar. Cada dia, um dia um de nós limpa. Os quartos e o resto, cada dia na tabela é um dia que nós que limpa. Um lado limpa e um lado para. No caso, se hoje é o 'brete' 1, amanhã é o 'brete' 2.

¹⁴⁷ “Heu... ouais quand même ça va. Y a des endroits, c’est pire, là quand même ça va.”

¹⁴⁸ “Ha ça va y a pire, les majeurs c’est pire.”

Fernando, por sua vez, afirmou ter se acostumado com o local de internação, considerando aquele espaço como normal, mesmo sendo pequeno.

Ah, agora... Agora eu me acostumei, eu acho normal! Mas... Sei lá. A rua é maior, né? Mas é pequeno, mas eu já tô acostumado, já. Mas é pequeno!

Sobre as relações entre os adolescentes e os técnicos e agentes socioeducativos, os adolescentes que foram classificados como conformados nos informaram sobre as dinâmicas de como se comportar para ser bem tratado.

Exemplo disso foi o que Kaled expôs a respeito da visita ao psicólogo do *Quartier Mineur M**:

Porque quando a gente chega aqui, é meio que obrigatório, obrigatório de ir ver um psicólogo e ir ao médico. E foi normal falar com ele. Foi falar com eles, mesmo, tipo uma pequena conversa, por saber como eu estava e como estavam indo as coisas. Bom, e isso me fez refletir sobre um monte de coisas. Hã, das pessoas que eu seguia, sobre as pessoas que fazem realmente mal pra mim, a um monte de coisas.¹⁴⁹

Em relação aos agentes socioeducativos, Kaled expôs, em alguns momentos de nossa conversa, que só existiam brigas porque os próprios adolescentes começavam com a violência. Ele não acreditava, de acordo com o que disse, que eram os próprios agentes que faziam as confusões que às vezes ocorriam naquele *Quartier Mineur M**.

Bah, eu não sei, pode começar com um adolescente que, que se mete com um agente, eu não, depois o agente vai fechar a porta e o adolescente não vai querer e, bom, ele vai começar a ser violento, e daí o agente terá que ir até o 'ponto de encontro' e ligar o alarme, e depois todo mundo vai vir e pronto, é isso.¹⁵⁰

Samir, por exemplo, falou de sua rotina quando foi auxiliar os agentes socioeducativos e, por isso, tinha uma relação de fato diferenciada com eles.

Bom, eles te acordam às 7h30 da manhã, tu precisa limpar o chão, todo o corredor, a rampa, as salas, o banheiro, os locais onde ficam os lixos, e depois que tu acabou de fazer tudo isso, tu volta para teu quarto e eles te

¹⁴⁹ "Parce qu'en fait quand on arrive ici, hé ben c'est obligé, obligatoire d'aller voir un psychologue et d'aller heu chez le médecin. Et c'est normal de parler avec eux. Je sais pas c'est parler avec eux, une petite discussion, juste savoir comment on allait et tout. Bah ouais ça m'a fait réfléchir à plein de choses. Heu aux gens que j'ai suivis, aux gens qui sont vraiment mal pour moi, à plein de choses hein."

¹⁵⁰ "Bah je sais pas ça peut partir du, d'un jeune qui, qui s'est embrouillé avec heu un surveillant, je sais pas après le surveillant il va vouloir fermer sa porte, lui il va pas vouloir, il va être heu, il va commencer à être violent, après ça fait que le surveillant il va, au rond-point il va sonner l'alarme, et après tout le monde va venir et voilà ça se fait."

tiram de lá pelas 11 horas e tu começa a servir o almoço de todo mundo e, depois, tu deverá limpar todos os utensílios que foram utilizados e, depois, te levam de novo para o quarto e tu sai, tu sai pelas 17 horas para refazer tudo que já foi feito com a comida e, depois, tu volta para o teu quarto. E é supertranquilo e eles são super-respeitosos com a gente.¹⁵¹

Phillipe, ao se referir aos profissionais que trabalham no EPM G*, pareceu conhecer bem quem eram essas pessoas e as funções que elas desenvolviam lá dentro.

Tem agentes socioeducativos, guardas, majores e os chefes dos agentes, os chefes de detenção e o diretor e o diretor adjunto, um diretor. A equipe educativa, os médicos, os professores de esportes. E tudo bem, tudo certo com eles. Nunca tive nenhum problema. É só respeitar.¹⁵²

Fernando, um dos meninos do Centro A*, ao se referir aos profissionais que trabalham lá, disse que eles eram muito diferentes de outros que conhecera antes de ser transferido para a ala que se encontrava naquele momento.

No caso, não ti... Não tava... Tinha um monte de coisa que... Não dava regalia pra nois. Aqui, no caso, hoje eles dão. E antes eles não dava. Tipo... Ah, várias coisa. Descida dos dois lado, que não tem ainda, mas ta sereno. Tipo, os seus era os mais arrogante. Agora os seus são mais sereno, tão mais sereno.

Ah, eles... Eles... Eles ali, ele são sereno, dona. Daí eles falam, às vezes eles xinga os cara, mas quando o cara tá errado. Daí o cara tem que entender que o cara tá errado, né, dona?! Daí, o cara tá errado, daí tem que tomar uns xingão, pro bem do caro, pro cara poder embora, senão, os cara não vai embora.

O trecho transcrito acima demonstra claramente a conformidade de Fernando em relação às regras impostas: se os “seus”, que são os agentes socioeducativos responsáveis por monitorar todas as horas de todos os dias desse episódio de suas vidas, xingavam os adolescentes era porque os adolescentes estavam errados e, ao fazerem isso, estavam, na verdade, ajudando os adolescentes a serem pessoas melhores.

¹⁵¹ “Bah ils te réveillent vers 7h 30 du matin, tu dois laver le sol, toute la coursiive là, tu dois laver le rampement, tu dois laver leurs bureaux, tu dois laver les douches, tu dois laver le local poubelle, et après dès que t’as fini tout ça tu remontes dans ta cellule, ils viennent te sortir heu vers 11 heures et quelques, tu dois aller servir le repas, ils te ramènent dans ta cellule, heu d’abord tu dois nettoyer les ustensiles après ils te ramènent dans ta cellule, tu ressorts, tu ressorts encore vers 17 heures pour refaire le repas et tu nettoies et après tu remontes dans ta cellule. Et ça va tranquillement, ils sont très gentils avec nous.”

¹⁵² “Ouais y a surveillants, y a gradés, y a le major, y a les lieutenants, y a les chefs de détention, y a le directeur, un directeur adjoint, un directeur. l’équipe éducative, y a les médecins, y a les profs de sport. ouais ça va, ouais ça se passe bien. J’ai jamais eu de problème, il faut respecter.”

Insistimos um pouco em entender o que ele pensava quando dizia isso, momento em que nos afirmou que:

Se o cara ficar atrapalhando muito, ele não sai, né.

Roberto, por sua vez, ratificou o que fora dito por Fernando, porém de forma mais sucinta:

Ele dão uns xingão, eles falam que não, né, dona? Mas depende de nós, é uma vontade nossa de querer sair dessa vida.

Ainda, ao falar de sua relação com os agentes socioeducativos, Roberto citou que:

Eles falam pra mim ficar tranquilo, que eu vou ter todos os apoios deles. Se eu precisar, eu falo com eles que eles. Que é certo que eles ajudam nós bastante. Que é a função deles, que é o que eles faz. Que é pra nós puxar a nossa medida mais fácil, não se envolver em briga.

Em relação às dinâmicas que puderam ser enxergadas no que se refere à própria privação de liberdade, os adolescentes que foram classificados como conformados expuseram muitas questões durante as entrevistas, que serviram, inclusive, de apoio para que fossem classificados nessa categoria.

Kaled, por exemplo, ao se referir à imposição de uma pena privativa de liberdade, disse-nos que:

É apropriada, sim. Porque a pessoa morreu.¹⁵³

Durante a entrevista que fizemos com Kaled, ficou evidente seu conhecimento a respeito de todas as regras, e durante todo o um ano que estava privado de liberdade, à época da entrevista, nunca ficou isolado ou teve alguma sanção grave. A única coisa que o incomodava dentro do *Quartier Mineur M** era o fato de ficar muito tempo sozinho dentro de seu quarto.

Domingo é toda tarde. A gente só sai uma hora durante todo o dia.¹⁵⁴

¹⁵³ “*C’est approprié parce que la personne elle est morte.*”

¹⁵⁴ “*Le dimanche c’est, c’est toute l’après-midi. On sort une heure dans la journée.*”

Samir, assim como Kaled, achava que a pena imposta era justa – e foi além:

Sim, sim, não é, sim, eu realmente mereço estar aqui, me faz bem estar na prisão. Permitiu que eu ficasse mais calmo e, e ver onde eu realmente tinha errado em relação ao passado. E mais, pronto, mesmo antes eu tinha conhecido Deus* e, bom, eu moro no meu quarto e pronto, eu rezo. Para mim é uma outra coisa, francamente. É uma boa coisa para mim. Eu nunca tinha conhecido nada da Justiça, da detenção, da prisão mesmo, então eu fiquei um pouco impressionado com tudo isso, no início minha mãe me fazia muita falta, mas é normal, porque quando eu tinha problemas, eu falava com ela todo o tempo, bom, é isso, eu estava todo o tempo com ela e do nada, bom, eu não a vejo mais e, bom, eu fiquei um pouco deprimido no início, mas dois, três meses depois as coisas começaram a andar.¹⁵⁵

Quando perguntamos a Samir como tinha sido esse tempo dentro do *Quartier Mineur M** e se alguma vez ele tinha recebido algum tipo de sanção por algo que tinha feito, rapidamente ele respondeu que não, que lá ele era calmo e não fazia bobagens.¹⁵⁶

Por fim, ao ser perguntado como era esse tempo de vida dentro da prisão, ele foi direto:

O tempo passa rápido.¹⁵⁷

Hasan nos explicou um pouco como foi difícil, de início, compreender a privação de liberdade.

Hã... sim, eu acho que, é normal que, que eu esteja preso, eu acho. É, antes, no início eu não compreendia muito bem e eu me dizia: ‘por quê?’, mas depois que eu olhei para trás, eu entendi que é verdade que, se não todo mundo faria qualquer coisa, então, ahn... não é muito para um roubo.¹⁵⁸

Contudo, mesmo considerando de certa forma justa sua detenção, o que lhe incomodava de fato eram as grades que havia nas janelas.

¹⁵⁵ “Ouais ouais, non c’est ouais c’est bien je l’ai largement mérité, ça me fait du bien en prison. bah ça m’a permis de me calmer, de, de voir où étaient mes erreurs par rapport au passé. Et en plus, voilà, en plus ici, même bien avant j’avais connu Dieu et là j’ai bien, j’habite dans ma cellule, voilà je prie, voilà. ha pour moi, pour moi en tout cas c’est une autre chose, franchement. C’est une bonne chose pour moi en fait. J’avais jamais connu la garde à vue, le dépôt, la prison en fait, donc j’étais un peu impressionné par tout ça, après au début ma mère elle me manquait c’est normal parce que voilà quand j’avais des problèmes, je lui parlais tout le temps, voilà j’étais toujours avec elle et, d’un coup on me l’a, voilà je l’a vois plus donc ouais j’étais un peu déprimé mais après deux ou trois mois plus tard, ça allait.”

¹⁵⁶ “Non moi je suis calme ici. Jamais fait de connerie.”

¹⁵⁷ “Le temps il passe vite.”

¹⁵⁸ “A: heu ça ouais je trouve que c’est, c’est normal que, que je sois en prison ouais je sais. C’est, bah après pour moi elle me, au début je comprenais pas je me dis « pourquoi » mais quand je prends du recul c’est vrai que, sinon tout le monde pourrait faire n’importe quoi donc heu... c’est pas trop pour un vol.”

Ah, me incomoda de ver as grades na nossa frente, não é, isso me lembra que eu estou de fato na prisão. Não é que eu esqueço, mas eu tento não prestar... enfim, eu tento não prestar muita atenção nisso todo o tempo.¹⁵⁹

Não muito diferente dos adolescentes franceses, Fernando também considerava justo estar internado no Centro A*:

Eu acho que é. Porque eu tirei a vida de uma pessoa, né? [pausa]. Eu acho que... Pra mim, eu acho que era pra mim ter... Ficar até mais! Porque, sei lá... Tirar a vida de uma pessoa é muito grave, né, dona?! [pausa]. Poderia... Poderia ter sido a minha mãe ali! Poderia ser outro cara fazendo aquilo com a minha mãe! Eu fiz a família... Com certeza a família dela deve ter sofrido bastante... Pela perda dela! [pausa].

Isso remonta o que já falamos anteriormente a respeito do “arrependimento” necessário, que, no caso de Fernando e dos outros meninos “conformados”, pareceu bastante sincero. E mesmo que isso possa ter um ganho prático, foi incorporado ao discurso dos adolescentes não como uma forma de “resistir” à internação.

Paulo, no mesmo sentido de Fernando, compreendia a sua privação de liberdade como algo correto.

Porque eu me meti num delito grave e todo mundo que faz alguma coisa tem que pagar pelos erro... Eu acho justo.

Roberto também acreditava nisso:

Claro, né? Fosse, o cara... tinha que pegar até mais tempo. Ninguém tem direito de ninguém pra tirar uma vida de uma pessoa, né? Mas, às vezes o cara na loucura, de tanta loucura, o cara acaba fazendo isso aí.

O que fica claro a respeito do que foi mencionado por todos esses seis adolescentes é o fato de não resistirem, de forma alguma, àquela pena imposta. Isso porque acreditavam piamente que os crimes que cometeram não são justificáveis e que, embora não gostem de estar longe de suas famílias e terem sua liberdade cerceada, precisavam estar naqueles locais. A conformidade com a privação de liberdade é evidente em seus discursos e, mais, em suas práticas cotidianas.

¹⁵⁹ “Heu... bah, ça dérange en fait de voir les barreaux devant nous c’est pas...ça rappelle que t’es en prison en fait.heu c’est pas que j’oublie mais je fais pas atten... enfin, j’essaie de pas trop y prêter attention tout le temps.”

4.2.3 Os oscilantes

Diferente das duas primeiras categorias, o fato de o adolescente ter sido caracterizado como oscilante não nos deu a possibilidade de criar variáveis para análise. Uma vez classificado como oscilante, isso significava que o adolescente era resistente em relação à escola, mas conformado em relação à privação de liberdade, por exemplo. Dessa forma, quando iniciamos a classificação, não conseguimos colocar os adolescentes em uma só das categorias criadas, motivo pelo qual foi criado um terceiro tipo que pudesse mostrar como era ser, ao mesmo tempo, conformado e resistente ao episódio do confinamento.

Os adolescentes apresentados aqui foram encontrados em três das quatro casas pesquisadas e nos mostraram, ao final, como a criação de categorias apresentou-se como um desafio para classificá-los. Assim, nessa tipologia específica, apresentaremos os adolescentes em sua totalidade, também em relação à escola e às atividades, aos técnicos e agentes socioeducativos e ao local de confinamento.

a) Aziz – *Quartier Mineur M**

Esse adolescente foi um dos dois meninos que pudemos classificar como oscilantes dentro do *Quartier Mineur M**. A respeito da escola, Aziz tinha dificuldades para realizar as atividades junto com os outros adolescentes presos naquele local, motivo pelo qual tinha um professor que dava aulas particulares a ele, três vezes por semana. Além disso, não conseguia entender por que deveria fazer outras disciplinas que não fossem Francês e Matemática, mas garantia que, saindo da prisão, iniciaria um curso de mecânica.

Aqui, não, eu espero, na verdade, tem um professor que sobe para me ver duas ou três vezes por semana, me disseram. Sim, e não é importante, eu não sei, mas pra mim as coisas importantes na escola são Matemática e Francês e só. O resto eu não sei para que servem, a música, História, Geografia, eu não sei por quê, eu não entendo para que serve. Eu faço porque eu sou obrigado [...] É uma formação de mecânica, isso significa que, assim que eu sair, eu vou diretamente fazer essa formação.¹⁶⁰

¹⁶⁰ “*Ici non j’attends, en fait y a un prof qui va monter venir me voir heu deux, trois fois par semaine, on m’a dit. Oui et non imporant, je sais pas moi les trucs importants pour moi à l’école c’est mathématiques et français c’est tout. Le reste je vois pas à quoi ça nous sert, la musique, l’histoire géographie, je sais pas quoi là, je vois pas à quoi ça me sert. J’ai le fait parce que, voilà, c’est parce que je suis obligé [...]C’est une formation mécanique. Ça veut dire dès que je sors, je vais en formation direct.*”

Em relação às atividades, ao contrário da escola, fazia todas as propostas, muito em razão de simplesmente poder sair do seu quarto. Ele também confirmou que, se houvesse mais atividades, faria.

Tem *badminton* e eu faço, sim, um pouco. E tem cozinha, a gente tem várias atividades, várias coisas. E eu gosto porque nos ocupa.¹⁶¹

Aziz nos contou que trabalhou uma semana como auxiliar dos agentes dentro do *Quartier Mineur M**, mas não deu muito certo porque foi “demitido” em razão de terem encontrado drogas dentro do seu quarto. Além disso, referiu-se a eles com bastante desdém.

Pff, às vezes sim, às vezes não [relação com os agentes].
Eu fiquei uma semana porque, na verdade, eles encontraram drogas dentro do meu quarto e, como se diz, eles disseram algo como “por enquanto você não vai poder trabalhar”, e eu tô esperando. Eles fizeram uma revista, na verdade, eles revistaram meu quarto e encontraram.¹⁶²

b) Fadel – *Quartier Mineur M**

Também cumprindo pena no *Quartier Mineur M**, Fadel oscilava entre amor e ódio a respeito desse episódio de sua vida.

Em relação ao ambiente de privação de liberdade, dizia que era horrível:

Não, é um cortiço! É um verdadeiro cortiço! Tem que, eles têm que fazer uns trabalhos aqui, eles precisam chamar uma equipe de portugueses para trabalhar porque, olha, não é bom. É, é só dejetos, é como uma caverna isso aqui, uma caverna.¹⁶³

Contudo, em relação às atividades propostas pela equipe de educadores, informou que gostava bastante e fazia o que era proposto. Mas, no caso, não achava que era muito importante.

¹⁶¹ “Y a badminton ici. Ouais je le fait un petit peu. Y a cuisine tout ça, on fait plusieurs en fait, plusieurs choses. Ouais, j’aime bien parce que ça nous occupe.”

¹⁶² “Pff, des fois ça va bien, des fois ça va pas. Bah une semaine je suis resté parce qu’en fait ils ont trouvé des stupéfiants dans ma cellule et heu, comment s’appelle, ça veut dire ils m’ont dit heu « pour l’instant tu peux pas travailler », c’est pour j’attends. Ils ont fait une fouille. En fait ils ont fouillé la cellule et ils ont trouvé.”

¹⁶³ “Non, c’est un taudis ! C’est un vrai taudis ! Faut, faut qu’ils le, qu’ils fassent des travaux, là on va appeler une équipe portugaise parce que, c’est pas bon ça. C’est, c’est, c’est des crottes, c’est des cavernes ce qu’on a là, c’est des cavernes.”

Sim, eu gosto. Hã, boxe, cozinha, jogos de tabuleiros e mais o quê? Acho que é tudo. A formação que eu faço aqui para o que eu quero fazer na rua não vai ser muito importante. Mas é importante porque pode te ajudar a achar, conseguir um salário, e nesse tipo de trabalho que eu quero fazer não é muito fácil. Na construção não é fácil. O que a gente aprende nas aulas não servem para nada. A gente faz umas matérias na escola, mas elas não nos servem.¹⁶⁴

A respeito de sua relação com os técnicos, acontecia de tudo, mas era tudo mais ou menos tranquilo.

Eles me tratam bem, a maioria, sim, bem. Hã, mas também tem aqueles que são chatos, que falam de forma mal-educada. Que são mal-educados, que falam contigo como se você fosse um cachorro. Hã, é isso, mas se não a maioria, a maioria dos agentes eu me entendo bem com eles.¹⁶⁵

Uma das coisas que chamou a atenção na conversa com Fadel foi o fato de ter sido o único adolescente, de todos os entrevistados, que falou sobre a revista que é feita com os adolescentes em situação de confinamento.

Aqui dentro, lá fora eu não sei bem, mas aqui dentro eles nos vigiam todo o tempo, é normal, nos tocam para ver se a gente não tem coisas perigosas conosco, hã... e depois, quando a gente desce, tem um pátio e quando a gente sobe, tem o pátio, é para ver se a gente tem armas e no caso, ah, para mim são todos os dias iguais. Não, eu tô sempre de roupa, eles me tocam e eles veem que eu não tenho nada, e se eu não tenho nada, tudo bem. Mas eu não me sinto realmente vigiado todo o tempo, pff.¹⁶⁶

Sobre a possibilidade de trabalhar como auxiliar dos agentes, ele afirmou que nunca teve vontade porque é muito ruim, principalmente em razão da sujeira que há nas casas.

Ah, não é muito chato, pff. Ser auxiliar é muito chato. Porque, quando tem coisas nojentas no banheiro, a gente tem que limpar, às vezes tem uns que fazem cocô dentro da sala de banho e a gente é obrigado a limpar, limpar,

¹⁶⁴ “Oui, j’aime bien. Heu boxe, cuisine, heu jeux de société tout ça, y a quoi d’autres ? C’est tout. La formation que je fais ici pour dehors avec le métier que je veux faire ça va pas être très important. La formation elle est importante parce que ça peut aider à trouver, avoir un salaire et que dans ce catégorie de métier c’est pas, c’est pas facile. Dans le bâtiment c’est pas facile. Ce qu’on apprend en classe ça sert à rien. On fait les matières qu’on fait à l’école mais ça nous sert pas.”

¹⁶⁵ “Ils me traitent bien, la plupart oui bien. Heu après y en a qui sont chiants, y en a qui parlent mal. Qui te parle mal, qui te parle comme un chien quoi. Heu c’est tout, mais non sinon la plupart, la plupart des surveillants je m’entends bien avec.”

¹⁶⁶ “A l’intérieur, à l’extérieur je sais vraiment pas, mais à l’intérieur ils nous surveillent comme tous les jours, c’est normal, palpations pour regarder si on a pas de trucs dangereux sur nous, heu après quand on descend y a le portique, quand on monte, y a la portique, ça c’est pour pas qu’on est d’arme en fait donc heu pour moi c’est comme tous les jours c’est normal. Non, je suis tout habillé, ils me palpent, ils regardent si j’ai rien sur moi, si j’ai rien c’est bon. Mais je ne me sens pas vraiment tout le temps surveillé, pff.”

todos os dias tem que levantar às 7 horas da manhã. E as salas de banho é para todo mundo, todos os menores, é muito ruim.¹⁶⁷

A respeito das coisas proibidas que os adolescentes faziam, como fumar ou utilizar alguma substância proibida, Fadel informou que:

Salvo quando fumamos, que eles sentem o cheiro, é normal que eles não vejam outras coisas, porque a gente é muito esperto. Então, somos muito inteligentes. Tem muitos esconderijos. Muitos.¹⁶⁸

c) Octávio – Centro A*

Octávio foi o único adolescente do Centro A* que pode ser classificado como oscilante. Todos os outros ficaram na categoria dos conformados, muito embora o Centro A* seja conhecido por ser estrito em relação às regras. Esse menino nos informou que acha a medida socioeducativa de internação necessária e justa.

Ah... Não... O crime foi grave, né, dona?! Aí... Eu me arrependi, mas eu tenho consciência do que eu tô pagando, né, dona?! Acho certo mesmo! Paga minha, minha... O que eu tenho que pagar aqui e ir embora, ficar com a minha família lá... De canto, na minha, trabalhando, sereno!

Assim como Fadel tinha sido o único adolescente a falar sobre as revistas sofridas por adolescentes, Octávio foi o único a nos contar sobre medicamentos.

Médico?! É, eu tive psiquiatra aqui, quando eu vim pra cá. Porque lá no F* era só psiquiatra com remédio, essas coisa, e... Eu... Tinha atendimento técnico lá. Hoje eu bebo medicação pra dormir. Ah, eu sei só de dois, eu bebo três tipo de remédio de noite. Que é neozine, amitriptilina e o outro eu não me lembro o nome.

Em relação ao Centro A*, Octávio referiu que por não ter conhecimento a respeito das outras coisas, achava aquele local tranquilo.

É... Eu não conheço as outras casa, a não ser o F*, né, dona?! Pra mim, eu achei grande. E como vem guri de L*, Centro B* e D*, várias casas aí, e falam que a melhor casa de puxar é aqui, né? Porque lá eles... É muito, muita briga, isso atrapalha demais. E aqui já é mais gente adulta, né, dona?! Aí, eles já entende melhor.

¹⁶⁷ “C’est chiant, pff, holala ! Auxi c’est trop chiant. Parce que quand y a des saletés dans la douche on doit les nettoyer, des fois y en a ils font caca dans la douche, on est obligé de nettoyer, nettoyer, tous les matins on se réveille à 7h. Et les douches c’est pour tout le monde, pour tous mineurs. C’est chiant.”

¹⁶⁸ “A part quand on fume, ils sentent l’odeur mais sinon normal comme ça ils sentent pas. Puis on est trop malin. Trop de cachettes. Trop.”

Sobre as regras do dia a dia do Centro A*, Octávio pareceu bastante conformado com o que é oferecido a ele ali dentro.

Das regras?! Como é que eu posso te dizer?! Tipo, ah... O horário da ducha, de quem tá no pátio de tarde de tal hora a tal hora. De, ah, de manhã não pode tomar ducha quando tem aula. Daí tem os curso, daí tem que ir tudo certinho. Fazer tudo certinho. Pra não se incomodar com eles. Da gente não ganhar cade, não se isolar.

Mas ao mesmo tempo, admitiu que faz algumas coisas que o prejudicam e já respondeu à comissão disciplinar algumas vezes, o que mostrou certa imaturidade e, por que não, resistência à medida de internação.

De aposta e... De tipo corda artesanal pra eu trocar com o brei da frente pra pegar alguma coisa, salgadinho, essas coisas. Não pode, daí eu fiz. Aposta no pingue-pongue. Tipo a gente ia: 'Ah, vale um *halls*, não, vai!'.

Perguntado sobre a rotina, ele nos explicou o que faz no dia a dia da privação de liberdade:

Ah, jogar futebol, olhar a televisão, fazer curso, ir na biblioteca, isso daí gente faz, né? Antes tinha vôlei e agora os guri não tão jogando muito vôlei. Só no futebol, né? No filme. Vem a igreja aí, segunda, quinta, domingo, a igreja vem aí. E eu participo do que eles fazem ali. E eu participo de todos. Quando eu posso, né? Quando é meu lado que tá aqui em baixo e... Vai ter igreja, eu vou! Quando eu tô lá em cima, a gente não pode descer pra vir na igreja. Ah, eles ensinam o que que é um chefe. Um chefe-líder... Ahn... Protagonismo... Eles ensinam um monte de coisa pra gente. É, o cara tem que aprender, né, dona? Pra gente por ter um futuro. A gente sai pra rua, aí tem nosso diploma ali, daí a gente consegue mais fácil um emprego, né, dona? Pelo menos, quem quer trabalhar.

O fato de Octávio ter sido classificado como oscilante, e não como conformado, deu-se principalmente pelo ganho prático no cumprimento das regras impostas dentro do Centro A*, notadamente no que se refere ao uso de substâncias ilícitas. Nesse sentido:

Aqui nessa ala, aqui não, ninguém usa droga. Não, já vi usando. Mas agora não tem mais. Ninguém mais traz. Ninguém manda trazer mais! Porque a gente quer ganhar as coisas, né, dona?! Que nem, de vez em quando, uma vez por mês, a gente junta um dinheiro e escolhe uma coisa pra gente comer. Tipo, um X, uma pizza, ou eles fazem... [inaudível] nois, um negócio que a gente gosta de comer. Daí, se eles pegam eu com maconha, esses negócio, daí eles já cortam, não chama a gente.

Além disso, Octávio falava de forma bastante contraditória em relação à escola: por um lado, era importante participar das atividades escolares; mas, por outro, não era uma atividade da qual gostava muito.

É... Eu go... Eu, no caso... Gosta, a gente não gosta, né, dona?! Mas a gente tem que aprender as coisa, pra nois poder ter um... Um serviço tranquilo. Ah, às vezes eu me empolgo ali, tipo na Matemática. Mas se eu me empolgo, eu procuro aprender um... Saber mais coisa. É, no caso tem o professor Aloísio ali. Daí, ele passa... Passa um tema pra nois, 'ah, nois vamo pinta... Vamos fazer as obras do Iberê Camargo'. Daí, ele traz lá pra nois lá, tipo uns quadro do Iberê Camargo, umas foto, e a gente se inspira naquilo ali. Ou ele, 'ah, vamo fazer paisagem', aí tu tem um desenho que tu, na tua cabeça, que tu fazia quando era menor. Daí faz ali e melhora. Ele ensina a gente a mexer com as tinta, esse negócio. Eu acho legal. Ocupa um pouco da mente da gente também, né?! É, ficar sem fazer nada... Daí quando eu tô sem fazer nada, eu tô lá cima no bréti, eu fico fazendo carta.

d) Luiz – *Centro B**

O que Luiz menos gostava dentro do Centro B*, de acordo com o que nos contou, era o fato de não existirem muitas atividades para serem realizadas, muito embora gostasse de participar delas.

Só as atividades, não tem muita atividade. Única coisa que tem de meio educativo aqui é a escola. Porque o resto, olhar tevê e jogar futebol não educa ninguém, né, dona. Só a escola que educa. Caí preso na 5ª, tô na 7ª já. Só isso que educa o cara um pouco. Bah, nós só temos futebol, só. Bah, se o cara não jogasse futebol, o cara iria ficar tri estressado. No futebol o cara cansa, sua ali. Fazemos almofadas. *Patch* é pedaço, é retalho. E *work* é trabalho. Nós trabalhamos mais com retalhos mesmo, nós fazemos almofadas para dar para as visitas, umas almofadas com os nomes. É bacana.

O cara jogar futebol não educa ninguém, né, dona. Bah, pode perguntar pra qualquer que está aqui dentro, os caras ficam mais louco ainda aqui dentro porque não faz nada. Pergunta pra todo mundo, eles falam que ficam mais louco pra quando sair. Tem nego que sai, fica um mês na rua e volta.

A respeito de sua relação com os técnicos e agentes, ficou evidente a tranquilidade e certa conformidade que ele tinha em lidar com aquilo.

Quando o cara pede, eles chamam o cara para o atendimento e conversam normal com o cara. E os agentes também, são sereno. Se o cara é sereno, eles tratam o cara sereno. Eles só falam para o cara não se atrapalhar, né, dona. Aí o cara vai vendo no dia a dia os outros se atrapalhando ali, assinando CAD, ficando trancado.

Ao mesmo tempo não conseguia encarar esse episódio da vida como algo tranquilo, muito em razão de não haver concordância de estar ali dentro.

É ruim, né, dona, é injusto, o cara tá preso, tá privado da rua, não faz nada. O que eu mais sinto falta é da minha liberdade, né, dona, de fazer o que eu gosto.

Fica evidente, portanto, que os adolescentes oscilantes variam de acordo com o tema tratado e não podem ser classificados em nenhum dos outros dois tipos, muito em razão de, ao mesmo tempo, conformarem-se e resistirem à privação de liberdade. As dinâmicas enfrentadas na privação de liberdade alteram-se a depender do tópico conversado com eles e, mesmo não sendo representantes de todos os adolescentes, constituem-se em um número significativo, o que fez, inclusive, que não fossem ignorados neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese é fruto de um trabalho que foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e que teve como objetivo compreender se, como e de quais formas ocorrem, dentro do sistema de justiça juvenil do Brasil e da França, as várias formas de resistência de adolescentes em situação de conflito com a lei privados de liberdade. Empiricamente, o trabalho foi ancorado, principalmente, na realização de entrevistas em quatro centros de confinamento dos dois países.

Este trabalho se divide em duas partes. Na primeira delas, construímos nosso objeto sociológico, qual seja, o adolescente privado de liberdade. Assim, no Capítulo 1, de cunho mais contextual, expusemos a justificativa para estudarmos a França e o Brasil, comparando os dois contextos, e explicamos o processo de “seleção” dos adolescentes objetos de medidas socioeducativas de internação, bem como apresentamos um resumo do histórico da criação das legislações atualmente em vigor nesses dois países. Ainda nesse primeiro capítulo, trouxemos algumas das discussões e trabalhos desenvolvidos sobre a temática da delinquência juvenil, tanto no Brasil, como na França, principalmente apontando para o vazio bibliográfico que existe a respeito de adolescentes em situação de conflito com a lei a partir de seus olhares.

A respeito da temática nos dois países, é importante notar que sempre tivemos o cuidado, durante toda a elaboração deste trabalho, em transparecer as diferenças concretas que existem entre eles, porém apontando sempre para o fato de que existem semelhanças estruturais a respeito do controle do crime e, portanto, da segregação que é direcionada a um determinado “perfil” de adolescente. Não é à toa que apenas um adolescente branco foi entrevistado na França, muito embora o país seja em sua maioria composto por pessoas brancas.

No cotidiano da Justiça juvenil nesses dois países, ainda que tenha havido avanços com relação às práticas anteriores – a redução dos castigos físicos legitimados institucionalmente, por exemplo –, é possível observar a recorrente violação e relativização das garantias conduzidas pela *L’Ordonnance de 1945* e pelo ECA, como ficou demonstrado nas próprias entrevistas realizadas e trazidas para este trabalho. O ECA não se furtou, tampouco *L’Ordonnance du 2 février de 1945*, da lógica jurídica que identifica a infração com o crime e a medida socioeducativa com a pena. Nesse sentido, as duas legislações em vigor nesses países, conforme exposto por diversos autores (PASSETI, 1995; RIZINNI, 1995; CORNELIUS, 2005; BAILLEU, 2015), destacam-se, ainda, por uma moralidade conservadora e pela morosidade do Judiciário como elementos que acabam gerando um grande número de internações – não é à toa que adolescentes na França ficavam internados preventivamente por mais de um ano, e no Brasil os adolescentes referiram terem ficado por mais de 90 (noventa) dias internados antes da sentença –, mesmo que o ECA disponha do prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias.

Ressalta-se, ainda, o fato de o ECA trazer em seu texto (e nas práticas que dele decorrem) algumas concessões à velha *doutrina menorista*, o que pode tornar ineficaz muitas das garantias previstas em lei, considerando o caráter genérico de muitas de suas disposições, que abrem espaço para a discricionariedade e o arbítrio por parte dos poderes instituídos (CORNELIUS, 2017; FONSECA; SHUCH, 2009).

A respeito da legislação francesa, desde o início dos anos 2000 o sistema de Justiça criminal juvenil sofreu mudanças substanciais e tentativas de reforma que tendem a transferi-la do seio da Justiça de menores para a Justiça penal dos adultos. Crianças e adolescentes em conflito com a lei deveriam ser consideradas, no espírito da *Ordonnance de 1945*, acima de tudo, como crianças e adolescentes em risco, aos quais a Justiça especializada, como parte dos princípios fundadores daquela legislação, pode fornecer respostas educacionais diversificadas e relevantes – ao contrário do

confinamento. Contudo, o que vimos ao longo de nossa pesquisa foi o fato de que, em vez de insistir em saídas que considerem o adolescente autor de um ato criminoso enquanto um sujeito de direitos, a política criminal adotada pela França insiste em enxergá-los como responsáveis pelo aumento do número de crimes, inclusive criando novos tipos de estabelecimentos prisionais para os confinar.

No segundo capítulo, marcado principalmente pela apresentação de teorias sociológicas, fizemos a opção de desenvolver os conceitos que foram escolhidos, uma vez que se tornaram imprescindíveis para a reflexão do problema de pesquisa proposto. Nesse sentido, além de explicar o processo de escolha dos autores, apresentamos quais conceitos eram necessários de serem apreendidos para que pudéssemos compreender o objeto desta tese. Procuramos apresentar o que é discutido a respeito das instituições totais e da disciplina imposta nos locais de privação de liberdade, apresentamos um conceito de resistência que, apesar de pouco utilizado nas Sociologia da violência e punição, serviu para compreendermos as reações ao confinamento por parte dos adolescentes e, finalmente, trouxemos o conceito de *agência*, o qual foi utilizado para compreender as ações dos adolescentes dentro daquelas instituições de privação de liberdade.

Dessa forma, foram analisadas as casas de internação de cumprimento de medida socioeducativa como representações daquilo que Goffman (1961) chamou de *instituições totais*. Isto é, lugares de residência, estudo e realização de atividades pedagógicas, onde diversos adolescentes, afastados da sociedade por um determinado período, levam juntos uma vida de encarceramento milimetricamente administrada.

Em seguida, traçamos algumas noções do que Foucault (2011) chamou de *poder disciplinar* para, então, tentar compreender como a vida dos adolescentes é controlada durante todas as horas dos dias em que cumprem a medida de internação. Partindo-se do pressuposto de que o poder disciplinar é capaz de gerir todos os adolescentes que estão em privação de liberdade, com o objetivo de nortear todo um aparato de saberes que acaba por moldar e normalizar as suas condutas, esse conceito tornou-se fundamental para a compreensão das dinâmicas vividas nos centros de internação.

Discutiu-se, além do mais, o conceito de resistência cotidiana apresentado por James Scott (2011), uma vez que muitos adolescentes apresentaram estratégias de resistir ao confinamento por meio de lutas prosaicas, porém constantes, em contraposição aos poderes impostos sobre eles dentro das instituições de privação de liberdade. O que foi apresentado se resumiu à oposição de alguns adolescentes aos

técnicos e agentes socioeducativos, ao próprio local de confinamento e às atividades ali desenvolvidas. Tudo isso de forma bastante sutil e quase imperceptível dentro das dinâmicas do confinamento. Diferentemente de práticas explícitas, como rebeliões, que consistiriam em fazer reféns, queimar colchões e agredir agentes e técnicos socioeducativos, as práticas sutis são aquelas praticadas por meio de ações quase imperceptíveis e que, se não analisadas em sua profundidade, podem, inclusive, manifestar certa concordância em relação às normas impostas pelos adolescentes.

Finalmente, com base em alguns aparatos norteadores da teoria da estruturação de Anthony Giddens (1989; 2013), analisamos os adolescentes como indivíduos que refletem acerca de suas condutas, uma vez que foi percebido que eles possuem liberdades de ação, que não haviam sido pensadas quando da formulação do projeto que originou esta tese. Ademais, trazer o conceito de *agência* para o bojo deste trabalho foi importante, na medida em que pode ser utilizado para compreender o adolescente em situação de confinamento enquanto produtor de ações – resistências – que podem vir a transformar esse episódio de suas vidas.

Na segunda parte do trabalho, optamos por apresentar o campo da pesquisa, pontuando-se também a dificuldade de inserção nas instituições visitadas – notadamente no Brasil. A respeito disso, salienta-se que foram também apresentados os motivos que nos fizeram escolher as casas estudadas. Nessa seara, são apresentadas as quatro instituições em que realizamos o campo da pesquisa em 2015 e 2016, mostrando as diferenças de funcionamento e a visão que os profissionais têm daqueles locais.

A primeira das instituições, a qual chamamos de *Quartier Mineur M**, diferencia-se das demais, conforme exposto, principalmente por estar localizada dentro de um complexo penitenciário. Os adolescentes que estão privados de liberdade ali são encontrados em um andar de um prédio que abriga adultos jovens e com “perfil menos comprometido com a criminalidade”, ou seja, constitui-se enquanto instituição que mistura adultos e menores de idade, em contraposição ao disposto nas normativas internacionais ratificadas pela França, bem como àquelas do próprio país. Nesse local, entrevistamos nove adolescentes.

A outra instituição visitada na França gerou uma série de controvérsias quando de sua criação, já que a República francesa não escondeu a semelhança que enxerga entre adultos e adolescentes ao criar os chamados Estabelecimentos Penitenciários para Menores. No caso desta tese, fomos até um deles, o qual chamamos de EPM G*. Nesse local, conversamos com dois adolescentes. A organização típica e as atividades

milimetricamente pensadas para os adolescentes fizeram aquele lugar chegar o mais perto possível de um “tipo ideal” de instituição total. Ao mesmo tempo, sua criação foi a única resposta concreta, em anos, que as políticas de cunho criminal francesa deram às taxas de criminalidade, muito embora não tenham comprovado, em momento algum, a sua eficácia.

Ainda no Capítulo 3, apresentamos o tipo de entrevista utilizada para a coleta de dados – notadamente a entrevista episódica. Esse tipo de entrevista foi fundamental para tentar apreender o que se passava naquele momento da vida dos adolescentes, momento da privação de liberdade. Por fim, informamos a respeito dos desafios enfrentados pela pesquisadora ao ir a campo: por se considerar (duplamente) estrangeira – primeiro, por não conhecer as dinâmicas que estão imbricadas no confinamento e, também, por ter de realizar a pesquisa em um país diferente do seu.

Finalmente, o último capítulo da tese trouxe a apresentação dos adolescentes entrevistados. Em um primeiro momento, indicamos suas características pessoais, principalmente aquelas que diziam respeito ao perfil socioeconômico e cultural, além das relações interpessoais antes do episódio que levou à sua privação de liberdade. Depois, baseados nos conceitos que haviam sido expostos ao longo do Capítulo 2, classificamos os adolescentes, apoiados na construção de uma tipologia, composta por três tipos principais, em: i) aqueles considerados resistentes, ii) aqueles conformados; e, por fim, iii) aqueles oscilantes. Esses tipos foram analisados à luz de três variáveis, quais sejam: escola, relação com técnicos e agentes socioeducativos e locais de confinamento.

O primeiro tipo, aquele chamado de *resistente*, contou com oito dos 18 (dezoito) adolescentes entrevistados e eles foram encontrados em três das quatro casas pesquisadas. Nesse tipo, o que se ressaltou foi a total discordância em relação ao confinamento. Para tanto, a resistência não se fundava apenas como recusa total às normas e regras impostas. As lutas cotidianas de resistência constituíam-se enquanto uma falsa submissão ao regramento e à vigilância típicos daquela instituição. O adolescente resistente, por exemplo, tinha clareza da necessidade de ir à escola, contudo, não para ter a possibilidade de um futuro profissional. O motivo que o fazia ir à escola e participar das atividades propostas era o fato de que isso seria avaliado positivamente pelo juiz responsável pela execução de sua pena. Assim, pode-se compreender que a ida à escola poderia ser falsamente se submeter às normativas impostas e resistir à internação por meio da dissimulação.

Os adolescentes classificados como *conformados*, ao contrário, não pareciam resistir de forma alguma à privação de liberdade e, mesmo que não gostassem dos locais onde estavam, simplesmente esperavam o tempo passar para que um dia pudessem voltar às suas rotinas. O fato de se conformar com aquele episódio que abrevia, principalmente, sua juventude apareceu em seis dos 18 (dezoito) adolescentes internados e, também, em três das casas visitadas. Os adolescentes conformados parecem confirmar a hipótese de que, em determinadas situações, a vigilância e o regramento das instituições que privam de liberdade os adolescentes em situação de conflito com a lei conseguem ser sobrepostos às individualidades particulares de cada um daqueles meninos.

Por fim, os adolescentes classificados como *oscilantes* foram encontrados também em três das quatro casas pesquisadas e perfizeram um total de quatro meninos. No caso deles, por não haver clareza em relação às variáveis propostas, assim foram classificados, ou seja, podiam ser resistentes em relação aos técnicos, mas conformados em relação à escola. Nesse sentido, se em um momento se relacionavam de forma violenta com os técnicos por não aceitarem aquela situação, em outro consideravam a escola como a única possibilidade de ter uma vida futura longe das dinâmicas criminais.

O que ficou claro, portanto, é que as resistências apresentadas por alguns desses adolescentes expressam uma forma de irrisignação diante do regramento e da vigilância, uma vez que mesmo que os atos cometidos tenham sido graves, o Estado nunca soube responder de forma não violenta a eles. Isso pode ser notado a partir do contexto de vida desses meninos, que, em sua maioria, vieram de zonas extremamente vulneráveis de suas cidades e estavam desescolarizados à época em que foram presos. Além do mais, os sentidos atribuídos pelos adolescentes a essas práticas de resistência têm o significado de um ganho prático, o qual pode ser momentâneo – pizza a cada 15 dias, por exemplo, ou permanente, como a saída antecipada do confinamento.

Os adolescentes selecionados pelo poder punitivo do Estado brasileiro e do francês, notadamente aqueles objetos desta tese, parecem ser a consequência da falência do correccionalismo penal e do *Welfare State* e, por isso, quando institucionalizados, expressam a ascensão de um populismo punitivo típico da modernidade tardia. Os discursos que enxergamos na fala dos técnicos e dos agentes socioeducativos a respeito de uma “punição diferenciada” aos adolescentes apenas ratifica que a diferença principal do que é feito com eles, em relação aos adultos, é o fato de que existem

atividades pedagógicas, mesmo que eles tenham noticiado a escassez e a falta de qualidade dessas atividades que são propostas a eles.

Outro fato que chamou a atenção foram os trabalhos que são oferecidos aos adolescentes: há uma oferta de cursos e atividades profissionalizantes que não tem a capacidade de fazer com que os adolescentes sejam bem remunerados ou tenham algum tipo de reconhecimento perante à sociedade, como auxiliar de serviços gerais, por exemplo, e que parece querer os manter nessa posição subjugada perante à sociedade. Talvez aí resida o fato de que a maioria dos adolescentes mencionou já ter trabalhado para o mercado ilegal das drogas, justificando a necessidade de subsistência familiar, por exemplo.

Além do mais, no caso brasileiro, muitos trabalhos trazem críticas ao ECA e à sua aplicação, principalmente em razão de os direitos desses adolescentes estarem sendo violados, seja durante a sua persecução criminal ou mesmo na execução das próprias medidas, passando pelo curso do processo. Ademais, existem trabalhos no campo da Psicologia Social que apontam para a excessiva medicação dos adolescentes em unidades de internação, o que pode vir a destacar uma possível justificativa para o próprio confinamento, e que apareceu nesta tese, no caso de um adolescente específico.

No mais, vale ressaltar que os adolescentes que cometem crimes já estão sendo responsabilizados nos dois países estudados e é importante notar que o perfil dos encarcerados no sistema de Justiça juvenil francês e no brasileiro é extremamente específico: são jovens pobres, sobretudo negros ou de origem magrebina e habitantes de periferias. As características dos ambientes de internação visitados são extremamente desfavoráveis a qualquer pretensão de socioeducação: superlotação, insuficiência de infraestrutura, recorrentes casos de violências e violações dos direitos humanos – o que vulnerabiliza ainda mais um setor muito específico da população, uma vez que, historicamente, observa-se que a vigilância policial e os filtros do sistema de Justiça dirigem a punição a determinados perfis populacionais.

O confinamento como resposta estatal das sociedades nesta época de mundialização das diferenças não tem dado respostas aos anseios da população. A prisão não recupera o indivíduo considerado criminoso, conforme demonstram as diversas pesquisas em relação à reincidência criminal. Além do mais, o instituto da privação de liberdade não diminui os índices de violência urbana, isto é, não há nenhuma comprovação científica de que em aumentando as taxas de encarceramento se diminuam as taxas de criminalidade. O encarceramento, além do mais, viola uma gama

de direitos. A sensação de insegurança da população se tornou um problema central dos grandes e médios centros urbanos, gerando demandas para que o poder público enfrente a situação, o que fica claro no apresentado sobre os dois países objetos desta tese. Ocorre que, na tentativa de responder à sociedade, a resposta preferencial dos atores estatais franceses e brasileiros parece ser a criação de novos tipos penais, o aumento do tempo das penas e o surgimento de novas áreas de criminalização, como abordado no início deste trabalho.

O que nos parece evidente é o fato de que tudo isso gera, nos adolescentes, diferentes resistências à privação de liberdade e que, muitas vezes, acabam por gerar sentidos díspares daqueles propostos pela socioeducação. Exemplo disso foi que demonstramos sobre o sentido da escola para alguns deles: não se vai à escola em razão de sua finalidade. O adolescente compreende que a frequentar é apenas uma forma de sair daquele episódio.

O que falta para esses países parece ser a promoção de uma Justiça verdadeiramente especializada, que respeite as normativas internacionais que dispõem sobre os direitos das crianças e dos adolescentes privados de liberdade e que vá ao encontro ao que preveem as legislações nacionais em vigor – parâmetros normativos avançados, mas que, na prática, carecem de efetividade. Um bom começo para as mudanças necessárias pode ser o apoio efetivo e sustentável às crianças e aos adolescentes para que não ingressem nos sistemas penais existentes e, em ingressando, que tenham seus direitos garantidos.

Por fim, vale reafirmar que independentemente do modelo de Justiça juvenil que tenhamos ou que venhamos a ter, é necessário que nos esforcemos enquanto sociedade para que a mentalidade preponderante – que enxerga atualmente nos adolescentes em situação de conflito com a lei o bode expiatório dos problemas relacionados à segurança pública e, no encarceramento, a panaceia para os resolver os problemas sociais – seja finalmente superada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. *Revista Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 43, novembro de 1996.

_____. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias* 4, no. 8 2002: 84-135.

ALMEIDA, Bruna Gisi Martins de. *A experiência da internação entre adolescentes - práticas punitivas e rotinas institucionais*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. O verdadeiro arrependimento como processo: o lugar da infração na execução da medida socioeducativa de internação. Rio de Janeiro: *CONFLUÊNCIAS*. Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Vol. 16, no 3, 2014. pp. 220-243.

ALVAREZ, Marcos César. *A emergência do Código de Menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, 1997.

_____. A criminologia no Brasil ou Como tratar Desigualmente os Desiguais. *Dados*. Rio de Janeiro, v.45, n.4, 2002.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. Sociologia da administração da justiça penal. In: LIMA, R. S.; RATON, J. L.; AZEVEDO, R. G. *Crime, polícia e justiça no Brasil*. São Paulo: Contexto. p. 392 – 399, 2014.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. *Sociologia e Justiça Penal: Teoria e Prática da Pesquisa Sociocriminológica*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

BAILLEAU, Francis. La justice pénale des mineurs en France. Ou l'émergence d'un nouveau modèle de gestion des illégalismes. *Déviance et société*, vol XXVI, n° 3, 2002, p. 403-421.

BARANGER, Thierry; NICOLAU, Gilda. *L'enfant et son Juge: La justice des mineurs au quotidien*. Paris: Hachette: 2008.

BARREIRA, César e ADORNO, Sérgio. *A violência na sociedade brasileira. Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 1995.

AZIZO, Renata. *A construção da ameaça: Juventude, delinquência e educação nos primeiros tempos da república do Brasil*. 2008. Dissertação – Universidade São Francisco. Itatiba, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano 169, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano 191, 18 jan. 2012.

BUGNON Géraldine; DUPREZ Dominique. “As relações entre jovens infratores e a Polícia sob a ótica das lógicas penais, policiais e territoriais”. *Revista de Ciências Sociais*, Volume 46, número 1, jan./jun., 2015, p. 165-198.

CAISNE, Léonore. *Avoir 16 ans à Fleury: ethnographie d'un centre de jeunes détenues*. Paris: Éditions Du Seuil, 2008.

CALDERONI, Vivian. *O agente penitenciário aos olhos da Justiça Paulista*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2013.

CASTELLS, Manuel. Prefácio. In. ABRAMOVAY, Miriam; WAISSETFISZ, Júlio; ANDRADE, Carlos; RUA, Maria das Graças. *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers*. Rio de Janeiro: Garamond: 1994.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 17 ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CASTELO BRANCO, Guilherme. As resistências ao poder em Afif Foucault. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 24, n. 1, 2001.

CASTRO, Mary.; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 2002.

CHAMBOREDON, Omar-Claude. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*, 1971, 12-3. P. 335-377.

CHANTRAINE, Gilles. *Trajectoires de Enfermement: récits de vie au quartier mineur*. Versailles: CESDIP, 2008.

CHÉRONNET, Hélène. L'avenir du juge des enfants, éduquer ou punir? De Benoît Bastard et Christian Mouhanna. *Printemps*, 2010.

CHIES-SANTOS, Mariana; CORNELIUS, Eduardo G. Remissão. *Medida Socioeducativa: entre A a Z*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014. p. 227-229.

COHEN, Albert. *Delinquent Boys: the culture of the gang*. New York: The Free Press, 1971.

CONTE, Marta. *A clínica psicanalítica com toxicômanos: o "corte e costura" no enquadre institucional*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

COSTA, Ana Paula Motta. *Da invisibilidade à indiferença : um estudo sobre o reconhecimento dos adolescentes e seus direitos constitucionais*. Porto Alegre, 2011. 286 f. Tese (Doutorado em Direito) - PUCRS, Fac. de Direito.

COSTA, Ana Paula Motta; EILBERG, Daniela. *Justiça Juvenil na Contemporaneidade*. 1. ed. Porto Alegre: EVANGRAF, 2015. v. 1. 248p .pp. 113-119.

CRAIDY, Carmem; LAZZAROTTO, Gislei; OLIVEIRA, Magda. *Processos Educativos com Adolescentes em conflito com a lei*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

DELARRE, Sébastien; MESNARD, Odile. Les filières pénales de prise en charge des mineurs dans les années 2000. *Infostat Justice*, n° 115, 2012.

DORNELLES, João Ricardo W. Ofensividade neoliberal, globalização da violência e controle social. In. *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*, ano 7, n° 12. Rio de Janeiro: Revan, p. 119-137, 2002.

DUPREZ, Dominique. Comment parlent-elles de la violence ? Récits de jeunes filles brésiliennes engagées dans des activités criminelles, *Colloque international Penser la violence des femmes, Université Paris 7*, 18 juin, 2010.

DUPREZ, Dominique; BUGNON, Geraldine, Olhares cruzados sobre o atendimento institucional aos adolescentes infratores no Brasil. *Dilemas*, 7, 2010, 143-179.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIZALDE, Silvia. La identidad imperiosamente: Pánico sexual y estrategias de vigilancia institucional hacia jóvenes mujeres y trans. In: _____ (Org.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de Género y Sexualidad en la Cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

FACHINETTO, Rochele Fellini. *A "casa de bonecas": um estudo de caso sobre a unidade de atendimento sócio-educativo feminina do RS*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

_____. A "Casa de Bonecas": um estudo de caso sobre as adolescentes privadas de liberdade no Rio Grande do Sul. In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício (Org.). *Violência e Cidadania: Práticas Sociológicas e Compromissos Sociais*. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 105-128.

FLICK, Uwe. *Entrevista Episódica*. In. BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 114 - 136.

_____. *An introduction to qualitative research*. Oxford: Sage, 2006.

- FOUCAULT, Afif. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- FRANÇA. *Ordonnance n° 45-174 relative à l'enfance délinquante*, 1945.
- GARLAND, David. *A Cultura do Controle*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GAUTRON, Virginie; Rétière, Omar-Nöel. La justice pénale est-elle discriminatoire? Une étude empirique des pratiques décisionnelles dans cinq tribunaux correctionnels. *Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société*. France, 2015.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- _____. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- _____. *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- GLEBER, L.; GUITZ, I. Le traitement judiciaire de la délinquance des mineurs. État des lieux de l'ordonnance du 2 février 1945. *Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2764, 2012.
- GOAZIOU, Véronique; MUCCHIELLI, Laurent. *Quand les banlieus brûlent...Retourner sur les émeutes de novembre 2005*. Paris: La Découverte, 2006.
- GOFFMAN, Erving. *Asylums*. Middlesex: Penguin Books, 1961.
- JOXE, Samir. *Pas de quartier? Délinquance juvenile et justice des mineurs*. Paris: Fayard, 2012.
- KANT DE LIMA, Roberto. *Cultura Jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 10, n. 4, junho, 1999. p. 65-84.
- _____. *Ensaio de Antropologia e de Direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- _____. *Direitos civis e Direitos Humanos: uma tradição judiciária pré-republicana?* São Paulo *Perspectiva*. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 49-59, Mar. 2004 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000100007>.
- LIMA, Renato Sérgio de; SINHORETTO, Jacqueline; BUENO, Samira. *A gestão da vida e da segurança pública no Brasil*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 30, n. 1, p. 123-144, Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922015000100008>.
- MAFFESOLI, M. 2010. *Apocalipse: opinião pública e opinião publicada*. Porto Alegre, Sulina, 2010.
- MALLART, Fábio. *Cadeias Dominadas*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

MÉNDEZ, Emílio García. *Infância e Cidadania na América Latina*. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1998.

MÉNDEZ, Emílio García; NÚñez, Jimena; RODRIGUEZ, Laura. *Los Derechos de la infancia entre el tutelarismo y la política*. Buenos Aires: Didot, 2015.

MOREIRA, Raquel Ribeiro. *Meninos do Cense – as relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a lei, internados*. 2011. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28773>.

PASSETTI, Edson; et. al. *Violentados: Crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1995.

PAULA, Liana de. *Liberdade assistida: punição e cidadania na cidade de São Paulo*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, 2011.

PILOTI, F.; RIZZINI, I. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Amais, 1995.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Masculinidades e Sociabilidades: Compreendendo o envolvimento de jovens com violência e criminalidade. In. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Vol. 7 – nº 3 – JUL/AGO/SET 2014 – pp. 701-730.

PORTELLI, Serge. *Nicolas Sarkozy: une république sous haute vigilance*. Paris: Harmattan, 2007.

PRASSONG, Orapim. *La protection des droits de l'enfant par la Cour européenne des droits de l'homme*. Thèse de Doctorat. L'Université de Bordeaux, 2016.

RANIERE, Edio. *A invenção das medidas socioeducativas*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RIZZINI, Irene. *A Criança no Brasil Hoje: Desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula, 1993.

_____. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 43.

SANTOS, Marcio Antonio Cabral dos. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente em conflito com a lei. Da indiferença à proteção integral. Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____. *Compêndio de direito penal juvenil: adolescente e ato infracional*. Porto Alegre, Livraria do Advogado ED., 2006

SCOTT, James. *Weapons of the weak – everyday forms of peasant resistance*. Yale: Yale University Press, 1985.

_____. *Domination and the Arts of Resistance*. Yale: Yale University Press, 1990

_____. *Exploração normal, resistência normal*. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 5, Julho 2011.

SHERMAN, Francine; JACOBS, Francine. *Juvenile Justice: advancing research, policy, and practice*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

SHUCH, Patrice. *Práticas de Justiça: Uma Etnografia do “Campo de Atenção ao Adolescente Infrator” no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SILVESTRE, Giane. *Enxugando iceberg. Como as instituições estatais exercem o controle do crime em São Paulo*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFSCar, 2016.

SINHORETTO, Jacqueline. *Campo estatal de administração de conflitos: múltiplas intensidades de justiça*. *Anuário Antropológico*, v. 2009, p. 109-123, 2010.

SPOSATO, Karyna. *Direito Penal de Adolescentes: elementos para uma teoria garantista*. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

SULTAN, Catherine. *Je ne parlerai qu'à ma juge: voyage au coeur de la justice des enfants*. Paris: Seuil, 2013.

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente. *Violências e Conflitualidades*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

_____. *Violência e Cidadania: Práticas Sociológicas e Compromissos Sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

TEIXEIRA, Alessandra. *Construir a delinquência, articular a criminalidade: um estudo sobre a gestão dos ilegalismos na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, 2012.

VARGAS, Joana, PAES, Vivian, DUPREZ, Dominique. *Juventude, Violência e Controle Socioespacial na França e no Brasil Apresentação à edição especial, DILEMAS*, 1 especial, 2015.

WEBER, Fadel. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, UnB, 1981.

_____. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura, 1984.

ANEXO A

Fotos do *Quartier Mineur M**, com autorização solicitada ao *site: carceropolis.fr*



APÊNCIDE A
Guia de Entrevistas com Adolescentes

Português:

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA: O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

- a) Perfil Pessoal/Identificação
- b) Perfil Socioeconômico Familiar
- c) Amizades no mundão
- d) Vida escolar, qualificação profissional e trabalhos

SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA: O CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM SI

- a) A Infração
- b) A Instituição
- c) Saúde, Assistência Social e Jurídica
- d) Escolaridade e Capacitação
- e) Atividade Religiosa
- f) Atividades de Lazer
- g) Trabalho
- h) Plano Individual de Atendimento – Pia
- i) Relação com Familiares e Amigos
- j) A Incorporação de Normas/Saberes
- k) Participação/Informação
- l) Sonhos e Aspirações

Francês:

SOCIALISATION PRIMAIRE: LE PROFIL DE LA JEUNESSE

a) PROFIL PERSONNEL / IDENTIFICATION

- Parlez de vous. Comment pensez-vous sur vous même ?

- Qu'est-ce que tu aimes faire ?
- Vous avez passé plus de temps à la maison ou dans la rue / espaces publics ?
- Qu'est-ce vous aimait porter comme vêtements ?
- Quelle musique aimez-vous ?
- Et les objets ? Bijoux, maquillage, livres ?
- Sports, aimé faire ?
- Vous avez assisté à une religion ?

b) SOCIO-ÉCONOMIQUE / PROFIL FAMILLE

- Où habitiez-vous avant de venir ici ?
- Comment c'était votre maison ?
- Combien de personnes vivent avec vous ?
- Avez-vous des enfants ?
- Vous avez vécu bien avec eux ? Activités avec les membres de la famille ?

c) AMITIÉS / CIRCULE DES RELATIONS

- Vous aviez des amis ? Combien ?
- Où étaient vos amis ?
- Quel genre d'activités participez-vous ?
- Et à des activités communautaires vous avez également participé ?

d) ÉCOLE, QUALIFICATION ET / OU LA FORMATION PROFESSIONNELLE

- Vous étudier ?
- Si oui, quelle année était ?
- Vous avez fait cours professionnelle ?
- Avez-vous travaillé ? Si oui, avec quoi ?
- Qu'aimez-vous faire comme travaille ?

f) SEXUALITÉ

- Avez-vous une copine/copain ?
- Avez-vous eu des rapports sexuels avec quelqu'un ? Vous voulez parler un peu de votre vie sexuelle ?
- Avez-vous entendu parler de cas de violence sexuelle dans votre communauté ? Et dans votre famille ?

SOCIALISATION SECONDAIRE: LA MESURE SÓCIO-ÉDUCATIF

a) L'INFRACTION

- Pourquoi êtes-vous venu à cette unité ?
- Ce est la première fois que vous avez commis un acte comme ça ?
- Avez-vous déjà été ici avant ? Voulez-vous parler un peu plus ?
- Pensez-vous que ce est une mesure appropriée pour l'infraction que vous aviez commis ? Pensez-vous que ce est injuste ? Pourquoi ?
- Lorsque vous êtes impliqué dans cette histoire, que vous cherché à cela ?

- Combien de temps êtes-vous ici ?
- Avez-vous eu l'assistance d'un avocat pendant la procédure ?

b) PERSONNEL / IDENTIFICATION

- Qu'est-ce qu'ils disent quand vous arrivez ici ?
- Vous êtes allé à un médecin avant d'entrer dans l'unité ?
- Et psychologue et un travailleur social ?
- Vous vous habillez d'une manière différente que avant de venir ici ?
- Et les chansons que vous aimez, vous écoutez encore ?

c) UNITÉ ET STRUCTURE

- Que pensez-vous ici de l'unité ? Il est petit ou grand ?
- Avez-vous une chambre pour vous ? Si non, combien de personnes dors avec vous dans la salle ?
- Ici, à l'unité, est-ce qu'il y a une sorte de division dans votre la distribution ou bien vous pouvez se communiquer avec tout le monde ?
- Vous avez accès à des objets d'hygiène personnelle (brosse à dents, shampoing, etc.) ?
- Avez-vous un endroit pour stocker vos affaires ?
- Il y a une place pour faire du sport ?
- Vous aimez regarder la télévision ou écouter la radio ? Vous faites cela ici ?
- Et la nourriture ici, aimez-vous ? Et les activités proposés ?

d) ÉQUIPE DE L'INSTITUTION

- Savez-vous combien de personnes travaillent ici et ce qu'ils font ?
- Il y a de psychologue ? Travailleur social ? Qui d'autre ?
- Ils vous traitent comment ? Et vous ?

e) SANTE, BIEN-ÊTRE ET JURIDIQUE

- Et comment sont les services ici ? Lorsque vous avez besoin d'un médecin, comment faire pour le voir ?
- Il y a ici, dans les programmes spécifiques unitaires, quelque chose pour ceux qui sont drogués ?
- Avez-vous vu ici les garçons handicapés mentales ? Si oui, ils avaient des soins spécifiques ?
- Comment c'est la surveillance à l'intérieur et à l'extérieur de l'unité ?
- Lorsque vous voulez parler à un avocat, vous pouvez facilement ?
- Il donne renvoi et la clarification de sa position près de la Justice ?

f) ÉDUCATION ET FORMATION

- Vous allez à l'école ? Ici à l'unité ou à l'extérieur ? Et c'est comment pour vous l'école ? Vous trouvez ça important ?
- Il y a une bibliothèque ici ? Aimez-vous bien ?
- Vous faites un cours ? Ici ou à l'extérieur ?

g) ACTIVITÉS RELIGIEUX

- Avez-vous une croyance ? Et trouvez-vous ça important ?
- Il n'y a messes, services ou tout autre moment religieux avec un prêtre ici dans l'unité ?
- Vous pouvez quitter pour ces services ?
- Savez-vous s'il y a des croyances qui sont interdites ?

h) ACTIVITÉS LOISIRS

- Avez-vous quelques loisirs ?
- Vous sortez pour se promener ?

i) TRAVAUX

- travaillez-vous ?
Dans l'affirmative,
- Sur ou hors de l'unité ?
- Vous recevez un salaire pour ça ?
- Vous pouvez avoir de l'argent dans l'unité ?
- Si non, ce qui est fait avec cet argent ?

k) RELATIONS AVEC LA FAMILLE ET AMIS

- Il rend visite ici dans l'unité ?
- Vos parents viennent vous rendre visite ? Combien de fois ? Et vos enfants ?
- Et vos amis ?
- Et votre épouse/copine ?
- Comment sentez-vous quand ils voient ou non ? Comment pensez-vous que leur soutien est important ?

l) CONNAISSANCES SUR L'UNITÉ

- Il y a des normes de discipline ? Quelqu'un a montré officiellement ces normes quand vous est arrivé ?
- Quelles sont les règles d'organisation de la maison ?
- Y a-t-il un accord sur le comportement de l'institution de ne pas utiliser l'argot et le blasphème ? Il y a d'autres ? Comment ?
- Vous effectuez les activités proposées ? Quelles sont les activités ? Aimez-vous bien ?
- Qu'est-ce et combien de fois par jour / semaine ?
- Vous effectuez des activités de groupe ? Quoi ? Qui favorise et participe ? Cet espace a ses propres règles, comme « parler en son temps », « utiliser des termes appropriés », « exposer leurs problèmes », « respecter l'opinion contraire » ?
- Qu'est-ce qui se passe lorsque quelqu'un viole une de ces accords / règles ?
- Il y a des sanctions ?
- Il existe une procédure formelle pour ces sanctions ?
- Vous pouvez être défendu pour un avocat pendant cette procédure ?
- La décision d'imposer une sanction est donnée par qui ?
- il y a des sanctions d'isolement ?
- Il y a des sanctions collectives ?

m) REVES ET ASPIRATIONS

- Qu'est-ce qui vous manque le plus ? Comment envisagez-vous la suite ? Qu'est-ce qui vous intéresse ? Projets et où ?

APÊNCIDE B
Guia de Entrevistas com Agentes e Socioeducatios

Date: _____ / _____

Unité: _____

Localisation: _____

Guide d'entretien – Équipe

Identification général

Nom/Prénom

Fonction

Homme/Femme

Quel est votre âge

Niveau d'éducation

Partie Général

- 1) Avez-vous, avant de travailler dans le domaine de l'enfance et l'adolescence, travaillé dans un autre domaine ? Laquelle / Lesquels ?
- 2) Quelle était votre principale motivation pour choisir ce travail ?
- 3) Pouvez-vous me raconter un peu de votre carrière professionnelle avec la reprise des mineurs délinquants ? Si vous avez travaillé dans d'autres unités ? Si vous avez eu différentes fonctions ?
- 4) En général, comment pouvez-vous me décrire comment sont les jeunes ici ?
- 5) Pensez-vous que la structure des unités est ou n'est pas suffisante pour effectuer adéquatement votre travail ? Si non, quoi vous manque ?
- 6) À votre avis, quelles sont les activités de l'unité qui contribuent le plus à la réhabilitation / réinsertion des jeunes?
- 7) D'autre part, quelles sont les principales difficultés pour obtenir la réintégration des jeunes?
- 8) À votre avis, ce qui pourrait être fait pour améliorer le service fourni par ces unités?
- 9) Estimez-vous que l'unité est ou n'est pas en mesure de changer la trajectoire de ces jeunes ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- 10) Ce travail est ou ne est pas gratifiant pour vous? Pourquoi?
- 11) Avez-vous peur de travailler avec ces adolescents? Expliquez, s'il vous plaît ?

Partie Spécifique:

Psychologues et travailleurs sociaux:

- 1) Comment évaluez-vous le réseau de protection des adolescents ayant des problèmes de santé mentale et d'utilisation de drogues?
- 2) Comment les mineurs se trouvent face à la détention?

Educateurs

- 1) Quel type d'activités sont réalisés par les détenus ici? Quels sont les thèmes?
- 2) En général, comment les jeunes réagissent à ces activités?
- 3) D'après votre expérience, quelles sont les activités qui donnent les meilleurs résultats?