

DIREITO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Publicação do Programa Institucional de
Extensão em Cultura e Desenvolvimento

DIREITO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Publicação do Programa Institucional de
Extensão em Cultura e Desenvolvimento

ORGANIZADORES

Alessandra Kelly Vieira

José Heleno Ferreira

Lenir Rosa André

editora



BELO HORIZONTE, 2017

Direitos desta edição reservados à
EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Ficha catalográfica (será elaborada pela Biblioteca da Reitoria)

D597 Direitos das crianças e dos adolescentes / Alessandra Kelly Vieira,
José Heleno Ferreira, Lenir Rosa André (organizadores). - Belo
Horizonte : EdUEMG, 2017.

214 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-62578-92-2

1. Direito das Crianças. 2. Assistência a menores. 3. Detenção de
menores. I. Vieira, Alessandra Kelly. II. Ferreira, José Heleno. III.
André, Lenir Rosa.

CDU 342.726-053.2

Ficha catalográfica: Valdenicia Guimarães Rezende CRB-6/3099.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitor

José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Adailton Vieira Pereira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitora de Ensino

Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-Reitora de Extensão

Giselle Hissa Safar

EdUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas/8º andar

Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

Serra Verde, Belo Horizonte, MG

CEP: 31.630-902

Tel.: (31) 3916.9080

e-mail: editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

Conselho editorial

Dr. Dijon Moraes Júnior

Dr^a. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Dr^a. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

EXPEDIENTE

Design

Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design - UEMG

Coordenação

Mariana Misk

Orientação do projeto

Iara Mol

Mariana Misk

Simone Souza

Aluna responsável

Elisa Santos

Revisão

Gislene Ferreira

"O desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos."

Karl Marx

SU

MÁ

RIO

12 Apresentação

20 Juventude e alteridade

Maria Antonieta Teixeira

32 Infância, adolescência e direito ao lazer: questionamentos frente à educação para o trabalho

Walter Ernesto Ude Marques

56 A escuta de crianças e adolescentes no sistema de justiça

Marcela Silva Andrade

70 Análise de práticas psicológicas: estudo de caso em uma unidade de acolhimento institucional

Priscilla Costa Correia; Candela Andrea Ramallo Garcia e
Maria Helena Zamora

94 Impactos psicossociais da gestação e do nascer em cárcere

Naiara Cristiane Silva

112 Violação de direitos, criminalização da adolescência e juventude e os processos de escolarização: desafios e perspectivas

José Heleno Ferreira e Lenir Rosa André

128 Adolescência e criminalidade: uma análise de percepções sobre a redução da maioria penal

Ariadyne Lopes; Graziela Fernandes; Izaura Maísa; Stella Leite
e Luiz Carlos Castello Branco Rena

154 A eficácia invertida nas medidas socioeducativas: reflexões pela desconstrução das práticas punitivas

Alessandra Kelly Vieira e Vanessa Andrade de Barros

184 Vidas marcadas por prisões: um ensaio abolicionista sobre violências e ressonâncias do cárcere na infância e na juventude

Guilherme Moreira Pires e Thayla Fernandess

APRE

SENTA

ÇÃO

A produção deste livro expressa o grande desafio do “Programa Institucional Direitos das Crianças e Adolescentes”, qual seja, o diálogo com políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens, seus impasses atuais e impactos nas práticas sociais e nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, a partir de diferentes perspectivas.

Assim como os demais programas de extensão da UEMG, institucionalizados em 2013, o programa visa articular o enfrentamento de questões sociais da vida contemporânea, a exploração da natureza multicampi e multidisciplinar da universidade e a potencialização de atividades de extensão já em curso nas Unidades Acadêmicas. Para tanto, a sistematização de novos saberes, a publicação dos trabalhos realizados e o acesso ao conhecimento produzido e acumulado nas áreas temáticas envolvidas adquirem grande relevância.

Deste modo, fomentar o intercâmbio entre as pesquisas acadêmicas, as atividades de extensão, os movimentos sociais e gestores de políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens e possibilitar uma nova dinâmica de coleta de dados, fatos e informações para os âmbitos integrados do ensino/pesquisa/extensão, novas

práticas e novos saberes, construídos com os jovens, para os jovens e pelos jovens são os principais objetivos do “Programa Institucional Direitos das Crianças e Adolescentes”.

A interlocução entre estes saberes e experiências objetiva, ainda, a promoção de estratégias que favoreçam a reflexão e o protagonismo dos atores envolvidos e exige esforços que favoreçam o reconhecimento de acontecimentos da própria coletividade juvenil, aproximando as dimensões constitutivas dos sujeitos “criança, adolescente” e “as juventudes diversas” das diferentes visões da academia, tornando-as dialógicas e complementares.

Os diálogos acadêmicos pressupõem inquietações, questões ou dúvidas que instigam as pesquisas, o reconhecimento de novos saberes e o seu compartilhamento. Neste livro, os autores se interrogam sobre os processos de construção da subjetividade de crianças, adolescentes e jovens, especialmente quando impactados pelo sistema de justiça. A partir de estudos de caso, entrevistas e análises de “cenas”, procuram captar a perspectiva destes atores e compreender a complexidade destes tempos de vivência.

A relação entre juventude e alteridade é problematizada por Maria Antonieta Teixeira a partir de perspectivas filosóficas distintas, a teoria tradicional e a teoria crítica. Indaga-se sobre o reconhecimento do outro como representação ou como diferença e critica análises dicotômicas entre identidade-alteridade e identidade-diferença, afirmando a necessidade de reconhecimento do jovem, como ele mesmo, num “prisma de experiências intersubjetivas” uma vez que a alteridade, como categoria relacional, remete a uma perspectiva de “identidades de fronteira”, sem parametrizar cada geração.

Os questionamentos de Walter Ude envolvem a educação para o trabalho e o direito ao lazer. Interroga-se sobre a dicotomia trabalho e lazer e procura compreender como a fragmentação entre lazer, trabalho e educação se estabelece nos territórios de convivência das crianças e dos adolescentes e por que a escola não possibilita esses diálogos. Reflete sobre as subjetivações que os modelos pedagógicos eurocêtricos e disciplinares produzem nas subjetividades das nossas crianças, adolescentes e jovens e defende uma pedagogia circular, que possibilite a expressão cultural da criatividade, ludicidade, festividade, sociabilidade e diversidade.

A inquietação de Marcela Andrade refere-se às possibilidades de parceria entre a psicologia e o direito, tendo como pano de fundo a crítica à nova metodologia de escuta das crianças e dos adolescentes no âmbito da justiça. A seu ver, o sistema de justiça “pode engessar e produzir objetos”, visando à punição. Buscando a garantia de direitos, adverte que o compromisso dos psicólogos e assistentes sociais é com a saúde e não com o sistema punitivo, o que implica em “escutar o que há do sujeito em sua particularidade que não cessa de querer ser dito”.

A reflexão sobre as práticas psicológicas também está no centro do estudo de caso realizado por Priscilla Correia, Candela Garcia e Maria Helena Zamora em uma unidade de acolhimento institucional. Buscando captar as forças instituídas e instituintes desta organização, observam a permanência de práticas concernentes à lógica “menorista” dos complexos de internação e a persistência no chamamento aos “especialistas” para atuarem no controle e disciplinarização das “crianças problemáticas”. Aqui, o acolhimento e a escuta atenta às crianças e seus familiares emergiram como única possibilidade de atuação destes profissionais.

Os impactos psicossociais da gestação e do nascer em cárcere e como se dão os processos de subjetivação das mães e das crianças nascidas nestes ambientes são as principais inquietações de Naiara Silva. A autora observa que a opressão gerada pelo sistema penitenciário “forja” novas formas de subjetivação e alerta sobre os impactos do estigma social enfrentado pelas mães presas, familiares e crianças. A invisibilidade e a violação de direitos destas mulheres e crianças revelam o dilema entre a importância prioritária do vínculo entre mãe e filho e da garantia da amamentação e os prejuízos ao desenvolvimento emocional e psicossocial do bebê gerados pela vivência do cárcere. Como solução, apresenta a possibilidade da mãe receber o direito de cuidar do filho fora do ambiente prisional, com a aplicação de alguma medida de responsabilização em meio aberto.

José Heleno Ferreira e Lenir Rosa André se interrogam sobre processos de criminalização da juventude e da adolescência no Brasil e a estreita relação entre infração na adolescência e evasão escolar. Refletem sobre o silêncio midiático “cúmplice em relação à situação de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em situação de violação de direitos” e apontam os resultados de um levantamento inédito no município de Divinópolis acerca dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto. Nesta análise, revelam os subterfúgios diversos utilizados pelas unidades escolares para rejeitar a matrícula destes adolescentes e a percepção dos mesmos quanto à ausência de sentido no processo de escolarização uma vez que “não se veem na escola e afirmam não serem vistos pela mesma”.

A influência da mídia na construção de discursos sobre a adolescência e criminalidade também é fonte de inquietação para Ariadyne Lopes, Graziela Fernandes, Izaura Maís, Stella Leite e Luiz Carlos Rena. Para analisarem as percepções sobre a redução da maioridade penal, os autores entrevistam psicólogos, advogados criminalistas, assistentes sociais, autoridades do poder público, familiares dos adolescentes e os próprios adolescentes autores de atos considerados como infracionais. Além de explicitarem algumas motivações para o envolvimento nos atos praticados, chama a atenção que alguns adolescentes, diferentemente de seus familiares, se manifestaram a favor da redução da maioridade penal, evidenciando novamente os impactos subjetivos das condições de existência que vivenciam.

O não reconhecimento, por parte dos adolescentes privados de liberdade, das violações às quais são submetidos cotidianamente e o desconhecimento de seus direitos e garantias fundamentais são algumas constatações de Alessandra Vieira e Vanessa Barros ao analisarem a (in)eficácia das medidas prescritas para este público. As autoras consideram que existe uma inversão na função socioeducativa da medida de internação uma vez que o caráter predominantemente punitivo se sobrepõe às prescrições formativas previstas no ECA. A partir da análise de discursos destes atores, identificam a prevalência de práticas punitivas que buscam constituir “o indivíduo obediente, submisso, sujeito a hábitos, regras, normas, ordens e autoridades”. Assim, a predominância do castigo tem consequências profundas na construção das subjetividades que se apropriam e reproduzem as normas, os valores e os costumes autoritários aprendidos no próprio sistema.

As marcas do cárcere na infância e juventude compõem as cenas do ensaio abolicionista de Guilherme Pires e Thayla Fernandes. A partir de um repúdio explícito ao aprisionamento, os autores analisam a problemática intramuros e extramuros das mulheres, crianças e adolescentes penalizados. Explicitam o paradoxo das mulheres encarceradas cindidas entre manter os filhos no presídio, ao seu lado, ou enfrentar a separação para que os bebês fiquem longe do ambiente da cadeia. Também enfatizam o “poder punitivo” e a pedagogia autoritária dos ambientes hostis para os quais são destinados os adolescentes em privação de liberdade, intitulados como “escolas-prisões”. Questionam “o cerceamento da vida” nos instantes privilegiados para produzir e reproduzir potências e a rede de discursos legitimantes das diversas criminalizações destes sujeitos “etiquetados” e concluem propondo a formulação de ações humanas alternativas visando à construção de novas sociabilidades.

Reconhecer o outro e as diferenças, construir identidades autônomas, romper com a dicotomia trabalho e lazer, formular pedagogias circulares, contribuir para a escuta atenta das particularidades dos sujeitos em conflito, desatar as subjetivações autoritárias ancoradas nas práticas punitivas, visibilizar adolescentes e jovens criminalizados nos espaços escolares, promover o reconhecimento dos direitos e garantias fundamentais das crianças, adolescentes e jovens, apostar na potência destes tempos de vivência e afirmação de liberdades - são alguns convites para a leitura e reflexão propostos nesta obra. Desejo que produzam novas inquietações e outros diálogos...

Sobre a autora:

Cláudia Ocelli Costa

Professora da Faculdade de Políticas Públicas da UEMGEX-coordenadora do Programa Institucional dos Direitos das Crianças e Adolescentes

JU

VEN

TUDE

E ALTERIDADE

Maria Antonieta Teixeira

Este capítulo propõe analisar a temática da juventude em conjunção com o conceito de alteridade, ou seja, pensar sobre a relação com o outro – jovem – enquanto sujeito e não como objeto - o não-idêntico ao adulto. Compreender a juventude como uma etapa específica com possíveis regularidades e capacidades próprias e, não como o negativo do homem adulto, detentor da moral mais avançada. Descolonizar as relações sociais, especialmente com o jovem.

Importa esclarecer que, nesta reflexão, a categoria juventude refere-se ao momento posterior à infância, envolvendo a adolescência e a juventude propriamente dita (ABRAMO, 1997). Cumpre acrescentar também como elemento relevante para o entendimento do fenômeno contemporâneo da juventude, o chamado alargamento da juventude¹ baseado em ideais estetizados na figura jovem, tanto com a juvenilização da infância constituída pelos pré-adolescentes - que integram uma categoria etária intermediária em que a criança é convocada a tornar-se adolescente mediante adoção de práticas juvenis - ou a *teenagização* dos

1 Conforme dados da Organização Ibero-Americana da Juventude, a definição etária da juventude é diversificada: El Salvador (7 a 18 anos), Colômbia (12 a 26 anos), Costa Rica (12 a 35 anos), México (12 a 29 anos), Argentina (14 a 30 anos), Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana (15 a 25 anos), Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai (15 a 29 anos), Nicarágua (18 a 30 anos), Honduras (até 25 anos) (TOMAZ, 2015).

adultos. Os chamados *tweens* que informam a juventude como construção social (TOMAZ, 2015).

Isto significa um esforço teórico de pensar o pensamento, de revisitar conceitos, ideias e ideologias, visando um abandono de certezas cotidianas, ancoradas no senso comum acrítico, mas também encravadas na própria epistemologia moderna, pela filosofia da representação. Reconhecer a ignorância e a paralisia frente aos momentos de crise contemporânea, quando se assiste um progressivo regresso da humanidade: fome, pobreza, violência, desemprego, dentre tantos outros acontecimentos bárbaros que afetam diretamente os jovens.

Nesse contexto, o conceito de alteridade pode ser discutido a partir de duas perspectivas filosóficas que colaboram para (re)pensar a juventude. Em uma, a alteridade é o outro tomado como representação, que resulta que o outro nada mais é do que o mesmo; e, em outra, o outro é tomado enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como diferença (GALLO, 2016). Identidade-alteridade e identidade-diferença constituem elementos difundidos com um acento dicotômico que descaracteriza a relação dialética inerente aos fenômenos sociais, que compreende a categoria juventude como uma construção social, sobretudo no contemporâneo esforço de reconhecer para libertar (SANTOS, 2003).

Juventude e alteridade: o jovem como o outro adulto

A teoria, por meio das regras da dedução, é uma representação da realidade, viabilizada pelo conceito. Essa representação é oriunda da filosofia moderna, introduzida por Descartes, cuja concepção de teoria corresponde ao saber acumulado de caráter universal

que pode ser empregado por toda pessoa que tenha aprendido o seu manejo. Essa é a concepção de ciência adotada pela teoria tradicional (HORKHEIMER, 1983).

Para a teoria tradicional, as ciências humanas e sociais têm o mesmo modelo das ciências naturais, operando proposições condicionais do tipo: sob as circunstâncias *a* ou *b*, espera-se a ocorrência de *x*, ou seja, omite-se ou inclui-se uma ocorrência para explicar uma dada situação. Dessa forma, ocorre uma “enformação do material do saber”, criando uma situação em que o conceito se torna independentizado, possuindo uma fundamentação a-histórica, tornando-se uma categoria coisificada e, assim, ideológica (ADORNO & HORKHEIMER, 1995, p.121).

Essa filosofia (cartesiana) da consciência, hegemônica na compreensão de mundo, declara o outro como representação do eu, porque, autoritário, não passa de um produto do próprio pensamento. Assim, ao buscar compreender o outro como alteridade, o outro não passa de uma representação do eu. A chamada Teoria Crítica recusa essa abordagem, cunhada pela filosofia da representação. O processo crítico considera que a razão é condicionada pelas condições sociais, econômicas e políticas e não o Espírito Absoluto hegeliano, e não mero exercício formal e abstrato.

A teoria crítica toma a representação da teoria como resultado necessário da profissão do cientista em que as categorias não se apresentam como conceitos definitivos. “Sem dúvida o pensamento teórico compreende a si mesmo como hipótese e não como certeza” (HORKHEIMER, 2003, p. 129). O pensamento crítico tem a própria sociedade como seu objeto, mas em relação dialética com o indivíduo.

Como bem observa Chauí (2005), os filósofos da Teoria Crítica consideram que existem duas modalidades da razão: a *instrumental* ou técnico-científica que é aplicada como forma de dominação e exploração, e a razão *crítica* ou filosófica, que discute as contradições sociais e propõe a emancipação social. No sentido instrumental da pesquisa científica, teoria equivale a um conjunto de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderia deduzir de algumas dessas proposições todas as demais, como afirma Horkheimer (2003).

Nesse sentido, pensar a alteridade implica em refletir sobre as próprias condições de produção do conhecimento, pois há um entendimento hegemônico da alteridade proposto pela teoria tradicional. Esse entendimento equivale à representação que é central na questão da identidade. “Identidades sociais e regimes de representação estão ligados através de um nexu íntimo e inseparável” (SILVA, 1996, p. 168).

É possível afirmar que a relação alteridade e juventude expressa o idêntico como hipótese, excluindo o outro como não-idêntico, sem discussão. A própria concepção do conhecimento - instrumentalizado - aborta a individualidade do outro porque capta somente o idêntico. A subjetividade fica comprometida na própria gênese do conhecimento. Conhecimento como princípio de ordem, busca de regulação e, assim, dominação completa.

Todo conhecimento crítico deve começar pela crítica do próprio conhecimento. Na tradição epistemológica, a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Santos (2003) propõe uma conduta epistemológica que vai orientar

uma forma de conhecimento em que conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que o sociólogo designa solidariedade (SANTOS, 2003).

Adorno (2003) já indicava essa crítica pela dialética negativa que pode ser definida como um esforço de dizer de novo algo que não foi suficientemente enfrentado: as coisas concretas, a dialética tradicional e as categorias tradicionais da filosofia – sistema, história, totalidade, sujeito, método, conceito, identidade, linguagem – indicando seu caráter de ruptura e de continuidade. “A teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 2003, p. 156).

Assim, é possível constatar que a relação alteridade e juventude expressa uma concepção desigual, preconceituosa e autoritária no âmbito de um quadro conceitual tradicional e regulatório. Há uma hegemônica visão de mundo adultocêntrica. “E poderia completar o modelo: branco, machista, urbanizado, escolarizado, utilitarista e pragmático” (TEIXEIRA, 2002, p. 91). Esse entendimento corresponde ao que Dayrell (2003) sumariza: a juventude ou é vista na sua condição de transitoriedade, de *vir a ser*; ou a partir de uma visão romântica associada à liberdade e aos comportamentos exóticos; ou, como uma categoria reduzida ao campo da cultura, ou como um problema, em geral, associado à violência e ao consumo de drogas.

Dayrell (2003) adverte que o jovem acaba sendo concebido, de maneira reducionista, não sendo considerado como sujeito de potencialidades e possibilidades. Compreender o jovem como sujeito social implica considerar a idade de vida como

desenvolvimento, não apenas natural, mas social e histórico, como um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem um momento determinado. Retomando a tese: considerar o jovem como o outro.

Dayrell (2007) propõe a ideia de condição juvenil como categoria mais adequada às discussões sobre os jovens. O termo *conditio* refere-se à maneira de ser e estar na sociedade, mas também às circunstâncias para que se realize essa maneira. Para o jovem, a oposição ao outro – adulto – constitui uma necessidade para o (re) conhecimento de si. Ao comparar-se com o adulto, o jovem vê semelhanças e diferenças nas maneiras de ser e agir, ampliando seu referencial de possibilidades para a construção de si mesmo.

Identidade-alteridade revela-se uma síntese inacabada, cuja relação não se baseia num processo linear e hierarquizado de socialização, mas no entendimento de que o *modusvivendi* societário é um permanente “socializando-se”, num cadenciado movimento dialético. Os indivíduos não devem “seguir um ‘script da normalidade ou da racionalidade’ e chegar ao ‘topo da maturidade’, como estabelece a visão adultocêntrica marcada por relações de poder entre adultos e não adultos” (MAYORGA, 2006).

A filosofia da representação, para além do pensamento, internalizou-se nas práticas sociais. No entanto, epistemologicamente, é a diferença que garante a existência da identidade, pois a construção de algo idêntico só acontece em função de algo que é deixado de fora, é diferente. Identidade-alteridade são contrários, mas são também complementares. Um só existe em função do outro.

Socialmente, isto indica que a identidade não é fechada, pronta e acabada, mas que, além de síntese inacabada, aquilo que é incluído

e aquilo que é excluído da identidade correspondem a um processo contínuo de negociação. Nas relações sociais concretas, a identidade abstrata do idêntico excludente não se sustenta. A exclusão das diferenças sociais revela-se no campo da diversidade.

Isto significa dizer que, para constituir uma relação, faz-se necessário o reconhecimento do jovem, como ele mesmo, num prisma de experiências intersubjetivas, que possa superar. De forma autoritária, as relações humanas são esvaziadas enquanto permanente socializar-se, frente ao engodo de um aprendizado social unilateral. “Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (CANDAUI, 2007, p.3).

Juventude e alteridade: para não concluir

Como categoria relacional, a alteridade remete a uma perspectiva de identidades de fronteira, sem parametrizar cada geração, a despeito de algumas características etárias estabelecidas como tipo ideal. As relações sociais alargam a compreensão da juventude, sendo possível considerá-la para além de uma visão etapista *pré-adolescência-adolescência-juventude* e assume que o universo juvenil é múltiplo e diverso, tanto em relação à fase adulta, como no próprio meio. Mayorga (2006 citando LEWIN, 1940), em sua pesquisa sobre a juventude, indica essa diversidade (e desigualdade social): por analogia, a juventude representa uma minoria psicológica no contexto de outras categorias de análise como gênero, raça e classe social.

Nesse sentido, se faz pertinente a reflexão adorniana ao se referenciar categoricamente à Auschwitz. Adorno estabelece uma metáfora para falar sobre a barbárie civilizada – entendida como relação com o outro - e o papel fundamental da educação no

enfrentamento dessa situação. No entanto, a própria educação acaba colaborando com a sua permanência ao adotar a concepção própria da sociedade ocidental – da racionalidade instrumental, que forma para a consciência coisificada, privilegiando a padronização e a homogeneização¹.

¹ Consciência coisificada consiste na conversão de uma relação humana em “coisa”, alterando a possibilidade da experiência, pois, no início, as pessoas se tornam iguais a coisas e, em seguida, tornam os outros iguais a coisas (ADORNO, 2003, p.130).

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil In: PERALVA, A. T. & SPOSITO, M. P. (Org.). **Revista Brasileira de Educação**. Número especial Juventude e contemporaneidade. 1997

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 3^a ed. 2003

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

CASTRO, L. R. de. Et all. A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 437-447, mai./ago. 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2^a ed. 2005

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2003, no.24, p.40-52.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: Out 2016.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo. Centauro Editora. 2003

HORKHEIMER, M. **Origens da filosofia burguesa da historia.** Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1970.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. O Conceito de Esclarecimento. In: **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19-52

MAYORGA, C. Identidades e Adolescências: Uma Desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006

SANTOS, B. de S. & NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In: SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural.** RJ: Civilização Brasileira. 2003

SILVA, T. T. da (Org). A produção social da identidade e da diferença In: **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais.** Vozes. 2ª edição. 2003

TEIXEIRA, m. a. **Educação ambiental: para quê? Análise da Política Nacional da Educação Ambiental.** [Dissertação não publicada] 20??.

TOMAZ, R. A criação da pré-adolescência. Uma discussão sobre a juvenilização da infância. **39º Encontro Anual da Anpocs.** GT 36 – Sociologia da adolescência e da Juventude. Caxambu/MG. 2015.

Sobre a autora:

Maria Antonieta Teixeira é Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Cláudio.

IN FÂN CIA,

**ADOLESCÊNCIA E DIREITO AO LAZER:
QUESTIONAMENTOS FRENTE À EDUCAÇÃO
PARA O TRABALHO**

Walter Ernesto Ude Marques

Embora o Direito ao Lazer esteja incluído no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, e nos Artigos 58 e 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, observa-se que o direito e o acesso a esse tipo de atividade constitutiva do ser humano ainda encontra empecilhos para a fruição de práticas de lazer na nossa sociedade. No tocante às crianças e aos adolescentes, nota-se que, em nome de uma necessária disciplinarização de seres concebidos como imaturos, lúdicos e desregulados, construiu-se uma ideia no mundo ocidental de que educá-los para o mundo do trabalho, dentro do modelo capitalista, seria a melhor opção para a promoção de um mundo civilizado para se atingir progresso econômico, industrial e tecnológico.

Essa dicotomia entre lazer e trabalho se instaurou desde a Grécia Antiga, a qual marcou toda trajetória ocidental moderna e colonial, por meio da associação direta entre trabalho e ordem; e lazer e indisciplina. Seus pilares foram propagados pelo pensamento platônico que estabeleceu a separação corpo/mente como um abismo no qual a razão se tornou sinônima de ordem, nobreza, superioridade, limpeza, e disciplina; e o corpo atributo da desordem, da paixão, do pecado, da sujeira e da indisciplina (TAYLOR, 2013). O culto ao

trabalho foi instaurado como aspiração para uma superioridade a ser atingida através da competitividade e do individualismo, conforme nos assinala Max Weber (2004). O desígnio seria, mais ou menos, o seguinte: siga seu caminho na ordem e na dedicação ao trabalho que estarás salvo dos infortúnios da vida. Ou seja, uma prescrição para uma felicidade despreendida da paixão e da afetividade, fundada num mundo racionalista, materialista, frio e objetivo, sem respeito à natureza e ao próximo e aniquilador da diversidade.

Essa matriz do mundo ocidental colonial produziu massacres que devastaram matas, culturas e rios, em nome de uma suposta superioridade europeia detentora natural da razão, enquanto os demais povos, como os africanos, indígenas e orientais, dentre outros, foram tratados como primitivos e inferiores, por serem classificados pelos colonizadores como seres reduzidos ao corpo. A epistemologia colonial criou mundos antagônicos e gerou processos políticos que fomentaram dominação cultural e econômica como se observa no capitalismo globalizado atual, o qual passou a ser fonte de exploração dos Estados Unidos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, diante de certa fragilização da economia europeia, por parte de alguns países. Nesse sentido, tornou-se um verdadeiro império que tenta impor sua hegemonia por meio dos seus oligopólios e padrões culturais vendidos como produtos de um modelo civilizatório superior, com cumplicidade das elites econômicas dos países nomeados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, ou também chamados de emergentes, em troca de favorecimento e enriquecimento de grupos privilegiados por esse modelo (SAID, 2011). Essas ponderações nos provocam a pensar como o trabalho e o lazer são concebidos dentro dessa perspectiva dicotômica que,

além de criar hierarquias entre essas duas dimensões, produziu uma visão mercadológica acerca dessas atividades, aprisionando-as num ciclo perverso - produtivista/consumista.

Diante dessas indagações, faz-se necessário propor outra epistemologia para a compreensão da relação entre infância, adolescência e o direito ao lazer, tema deste capítulo, que rompa com essas dicotomias de matriz colonial. Essa escolha implica numa desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), a qual recusa hierarquizar o trabalho como dimensão superior ao lazer. A cultura original dos povos indígenas e africanos, por exemplo, não produzia alimentos além do que necessitava consumir. A festa, o sagrado, o profano e o trabalho conviviam de forma integrada nas suas manifestações culturais. Aliás, até hoje, muitas culturas tradicionais ainda tentam preservar esses saberes ancestrais. Por outro lado, uma posição epistemológica contrária ao modelo hegemônico também implica numa postura política que proponha outra concepção de trabalho e outra de concepção de lazer, a qual conceba essas produções humanas de forma dialógica, ou seja, como complementares e antagônicas, ao mesmo tempo, conforme Morin (2000).

Nesse percurso histórico do mundo ocidental, as crianças também foram vítimas desse olhar dicotômico, ao serem visualizados como corpos em desenvolvimento, imaturos, eróticos e dotados de pouca ou nenhuma racionalidade, já que no início do século XX acreditava-se que os primórdios da razão se iniciava aos 7 anos. Sabemos que autores como Jean Piaget e L. S. Vygotsky questionaram esse tipo de visão dominante. Quanto aos adolescentes, esses foram associados a seres dramáticos e turbulentos, um período da vida marcado por crises e tormentos,

com acentuadas mudanças corporais. Afinal, para a perspectiva eurocêntrica o corpo era sinônimo de indisciplina, desequilíbrio, paixão e descontrole. De acordo com Jésus Palacios (1995, p. 268):

Desde que, nos primórdios do nosso século, G. Stanley Hall (1904) publica dois grossos volumes sobre a adolescência, existe uma tendência a considerar essa época da vida como um período de “tormenta e drama”, de acordo com a contra-senha do movimento romântico da literatura alemã do século XVIII. Supõe-se, de acordo com esse ponto de vista, que a adolescência seja uma época de turbulências, de mudanças dramáticas, de tensões e sofrimentos psicológicos.

Nesse contexto, o adulto masculino, branco e rico torna-se o grande representante da razão, defensor da ordem, do equilíbrio, do domínio, da completude e da superioridade. Sua missão civilizatória seria disciplinarizar esses corpos rebeldes para uma sociedade produtiva e lucrativa. Michel Foucault discutiu de forma crítica esse olhar punitivo impingido no mundo ocidental nas suas obras, como se observa no seu livro intitulado *Vigiar e Punir* (1987). A escola emerge como uma instituição privilegiada a executar essa prescrição. Obviamente, que outras agências sociais como a família, a igreja, o mundo do trabalho, os orfanatos e demais instituições deveriam cumprir essa “ordem superior”. Esses indicadores nos convidam a pensar como o lazer teria espaço num tipo de sociedade que defende esses pressupostos epistemológicos e políticos que enfatizam o controle, a produção e o consumo em alta escala para sustentar os oligopólios e as elites que se beneficiam dos privilégios desse modelo econômico e industrial. Sendo assim, no próximo item discuto tensões entre lazer, disciplinarização e escolarização, bem como introduzo diálogos que tenho estabelecido com essa temática no âmbito do Curso de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Disciplinarização, Escolarização e Lazer: tensões entre o diverso e o uniforme

Durante minha trajetória no campo de estudos do lazer pude participar da produção de alguns trabalhos direcionados para o âmbito escolar, como também dialogar com algumas pesquisas que discutiram acerca das tensões entre experiências de lazer e a escola. Essas tensões provocadas no âmbito do lazer, em distintos setores da sociedade, sempre me intrigaram porque geralmente me dão a sensação de estar debatendo sobre algo proibido. Nesses momentos, me indago: por que há punição para uma atividade de caráter ontológico que possibilita ao ser humano expressar sua criatividade, sua ludicidade, sua festividade, sua sociabilidade, sua diversidade e, enfim, sua cultura? Que tipo de sociedade vivemos que cerceia ou dificulta a expressão de algumas práticas de lazer? Como as crianças e os adolescentes estão experienciando suas práticas de lazer?

O sentimento de infância produzido no decorrer do século XVII, no mundo ocidental, de acordo com Ariès (1981), associou a criança a um ser passivo, lúdico, ingênuo, angelical e divertido. Um ser também comparado com as plantas, já que não era dotado de muita racionalidade, gerando uma visão botânica acerca das crianças, que passaram a frequentar os chamados Jardins de Infância que perduraram até o século XX, para que fossem irrigadas com os conhecimentos dos adultos. Eu mesmo frequentei um Jardim de Infância no início da década de 1960. Essas representações construídas em relação à criança ocidental corroboraram com a dicotomia grega que separou o corpo da mente e, por sua vez, o ser humano da natureza. Nessa perspectiva, o infante foi naturalmente concebido como um ser reduzido ao corpo, um

“animalzinho divertido” e engraçadinho que animava as rodas dos adultos, conforme cita Ariès.

Frente a isso, autores como Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Célestine Freinet e até o próprio Sigmund Freud, dentre outros, durante o século XX, questionaram essa perspectiva racionalista e linear de conceber a criança, apoiados em enfoques teóricos distintos, atribuindo significados que contradiziam esse olhar dominante, ao situarem a criança como um ser ativo, pensante, histórico-cultural e desejante. Contudo, quando se foca na relação entre lazer e infância, em contextos diferenciados da sociedade atual, ainda se observa tensões que remetem para essas representações que associam esse entrelaçamento a algo perigoso que deve ser controlado ou evitado. No caso dos adolescentes, o tratamento não é muito dispar, pois são ainda concebidos como irresponsáveis e turbulentos e a permissão para suas práticas de lazer poderia gerar desordens ou práticas violentas que perturbariam a ordem social.

Para ilustrar esse cenário, comentarei alguns estudos relativos à escola e experiências de lazer os quais compartilhei durante pesquisas realizadas no curso de pós-graduação em lazer. A escolha da escola como foco da discussão se deu devido ao fato de boa parte dos estudantes da pós-graduação serem educadores e porque a escola representa uma invenção moderna voltada para o mundo do trabalho, desde a instalação da sociedade industrial, como o próprio Ariès comenta na sua obra citada acima. Vários autores do campo da educação debatem sobre essa questão e indagam que tipo de trabalho a escola propõe para a sociedade contemporânea em contraposição ao modelo capitalista que explora os trabalhadores e ameaça a vida humana (ARROYO, 2015). Nesse sentido,

a leitura do texto de Arroyo nos sugere a seguinte pergunta: Qual a agenda pedagógica proposta para a relação trabalho e educação que envolve crianças e adolescentes no campo educacional do nosso país? Em relação ao binômio “lazer e trabalho” Malta (2015, p. 58), comenta:

A relação lazer e escola passou por algumas mudanças conceituais, na medida em que o conceito de lazer também se modificou ao longo dos anos. “Lazer e escola” se relacionam na mesma intensidade do binômio “lazer e trabalho”. Nesta última relação, por muitos anos no tempo do trabalho, sinônimo de obrigação, não poderia existir lazer e vice-versa. O mesmo ocorre com a escola, vista como um espaço de obrigação para os alunos.

O foco da discussão aqui levantada se traduz justamente nessa indagação: Como a fragmentação entre lazer, trabalho e educação se estabelece nos territórios de convivência das crianças e dos adolescentes? Obviamente que essa mesma pergunta caberia para jovens, adultos e idosos. Contudo, a temática proposta para a produção deste livro está circunscrita às crianças e aos adolescentes. Por outro lado, nesse texto, não me propus a discutir distinções conceituais, ontológicas e jurídicas acerca das diferenciações entre adolescentes e jovens, as quais são importantes para delimitar, por exemplo, as perspectivas da juventude atual, num mundo extremamente competitivo, violento e precarizado, principalmente para os jovens pobres. No entanto, os estudos a serem discutidos neste item abordarão idades entre 14 e 18 anos que, de acordo com o ECA, se referem à adolescência, a qual está delimitada até aos 18 anos; e pelo Estatuto da Juventude, já seriam classificados como jovens, já que são considerados entre a faixa etária de 14 a 29 anos. Contudo, adolescência e juventude são construções históricas e sociais que não se reduzem a períodos etários, apesar de se demarcarem num tempo cronológico, mas que variam em distintos momentos da história, devido a sua faceta não cronológica.

Apesar da escola tradicional ter sido concebida de modo linear e uniforme para a manutenção do controle e da ordem, numa sociedade industrial voltada para a produção em série e de forma mecanizada, o cotidiano escolar é constituído pela diversidade de sujeitos que se intercambiam de forma conflituosa e compartilhada, produzindo momentos mais organizados e outros mais tensos em torno de algumas atividades que acontecem no contexto escolar. Não há como escolarizar a vida, no sentido de reduzir todos os conteúdos humanos em disciplinas e critérios escolares. Nesse aspecto, distintas dimensões da subjetividade dos sujeitos escolares são expressas nos lugares que conseguem ocupar e burlar dentro da arquitetura institucionalizada por esse modelo prescritivo. Os lugares são ressignificados e transformados em territórios de diferentes manifestações de grupos singulares, por meio de atividades lúdicas, esportivas, religiosas, afetivas, contemplativas e delituosas, dentre outras formas de expressão. Na verdade, os sujeitos não se submetem de forma linear aos dispositivos institucionais, mesmo que presos dentro de espaços quadrados e retangulares, em corredores, salas, banheiros e pátios panópticos, que tentam vigiá-los e puni-los, como discute Foucault (1987), similares à estrutura de presídios e manicômios.

Nos estudos voltados para o campo do lazer que compartilhei no contexto escolar, esses aspectos foram recorrentes nas observações produzidas pelos pesquisadores. Em uma escola técnica e num colégio técnico do governo federal, os quais funcionavam em horário integral, bem como em uma escola municipal de ensino fundamental, várias atividades de lazer aconteciam nos interstícios da escola, organizadas pelos estudantes, sendo que integravam a escola

às demais redes de relações sociais que participavam de suas vidas. Dessa forma, as escolas não eram ambientes herméticos e assépticos que conseguiam se isolar totalmente da sociedade mais ampla, tal como o modelo clássico escolar equivocadamente propõe. Pelo contrário, havia um trânsito permanente de trocas diversas que desafiavam a instituição escolar, mesmo que de forma invisibilizada pelo corpo docente, funcionários, coordenadores e diretoria. Nesse aspecto, o estudo de Malheiros (2012) acerca dos bares frequentados por estudantes no entorno da escola técnica federal, evidencia que: “os sujeitos atendem às normas da instituição, mas acabam transitando com a bebida para dentro da escola. Isso se dá através de seus corpos, ou de *eventos* que produzem alterações gerando uma contestação ao que não é permitido”.

Infelizmente, esses conflitos e desafios não são debatidos no âmbito da escola. Por incrível que pareça, são até absorvidos pela instituição por meio de atendimentos na enfermaria, que socorrem estudantes em estágio de embriaguez e mal estar, ou até realizam encaminhamentos de casos que culminam em coma alcoólico. As famílias são informadas sobre essas ocorrências e são convidadas para participar dos enfrentamentos a essas questões. Todavia, a maioria dos estudantes pesquisados afirmam que seu primeiro contato com o álcool se deu na própria família, tanto para as alunas quanto para os alunos. Esses indicadores apontam a necessária articulação entre famílias e escolas, como também a necessidade de dialogar acerca das reivindicações dos estudantes. Contudo, nem todos jovens e adolescentes iam para os bares em busca da bebida alcoólica, conforme relatos do estudo realizado. Boa parte deles procurava um momento de convivência para compartilhar

assuntos familiares e afetivos, como também debater aspectos da sociedade e articular encontros nos finais de semana, fora dos limites da escola. Frente a isso, indago: por que a escola não possibilita esses momentos de diálogo? Seria possível manter um modelo escolar absolutamente conteudista e aulista circunscrito aos canones escolares?

Ainda em relação ao uso e abuso de bebidas alcoólicas no colégio técnico pesquisado, nos meados dos anos 2000, realizamos algumas intervenções junto aos estudantes para discutir esse problema a convite da diretoria. Para isso, organizamos uma equipe que era formada por universitários bolsistas, uma psicóloga da escola, uma médica com especialidade em adolescência e eu como professor da Faculdade de Educação. Iniciamos o trabalho por meio de observações de campo que, posteriormente, se tornaram mais participativas junto a algumas atividades que aconteciam no ambiente do colégio. Depois de determinado tempo, realizamos grupos focais para tentar aprofundar as questões registradas no trabalho de campo. Paralelamente, promovíamos, uma vez por mês, reuniões familiares com a utilização de psicodrama, abordando temas que iam surgindo durante os diálogos estabelecidos. Infelizmente, a presença das famílias era pequena, apesar dos encontros serem realizados aos sábados pela manhã.

Contudo, ficou muito claro que a pressão escolar, em horário integral, saturava os alunos e as alunas, os quais buscavam compensar esse estresse por subterfúgios como o uso da bebida alcoólica. Perante esse desafio, os próprios estudantes propuseram a criação de uma sala de lazer, com almofadas, jogos e aparelhos de vídeo e som, e assim foi feito, com o apoio da instituição. No entanto,

devido à sobrecarga de tarefas, as atividades e encontros foram se esvaziando. Em seguida, convidamos os docentes para debater esses problemas. A reunião foi muito rica e participativa, como também polêmica. Um grupo defendia que o método adotado pelo projeto da instituição seria o mais adequado para a formação técnica dos estudantes; enquanto outro grupo defendia uma formação mais humanista. No entanto, não conseguimos, naquele momento, chegar a um termo comum que pudesse integrar as duas proposições. Entendo que esses encontros pedagógicos são fundamentais para a reconstrução e reinvenção de práticas educativas. As escolas necessitam desses momentos reflexivos que incluam famílias, estudantes e a comunidade mais ampla. Seria muito importante se todo aquele processo tivesse continuidade, porém não tivemos força suficiente para enfrentar um modelo que se tornou quase que cristalizado.

Dentre vários episódios que compartilhamos no colégio, por quase dois anos, um deles me marcou profundamente no decorrer de uma conversa com os alunos e as alunas, durante um grupo focal. Um rapaz que fazia uso de bebida alcoólica expressou a seguinte frase em relação às suas tensões: “oh cara, tem dia que eu bebo é pra apagar!” Essa fala foi extremamente representativa e profunda ao relatar sua percepção de um mundo que estava se tornando insuportável para ele e provavelmente para alguns outros. Afinal, esse sujeito queria apagar que tipo de experiência da sua vida? Como podemos observar em sua fala, o embebedar-se era um modo de expressão de um sofrimento diante de sobrecargas que eram produzidas não apenas pelo colégio, mas também pelo tipo de sociedade produtivista que vivemos. Penso que esse caso é ilustrativo para alertar responsáveis familiares e docentes acerca

dos significados dessas manifestações que são classificadas, muitas vezes, de forma estereotipada como atitudes irresponsáveis ou loucas por parte dos estudantes.

Evidentemente que a procura da bebida não era a única forma de produzir momentos de sociabilidade e criar estratégias para expressar suas insatisfações, pois construía distintos modos de estabelecer trocas coletivas. Os adolescentes e jovens geravam inúmeras outras formas de viver experiências de lazer e de convivência, tanto nas instituições federais como na escola municipal. Dentre as várias práticas de lazer observadas, foram registradas as seguintes: grupos musicais, atividades esportivas, rodas de conversa, jogos (baralho, RPG, Yugi-oh! e outros), grupos religiosos, locais reservados para meditação e contemplação, bem como lugares de encontro, como na cantina, nas quadras, na biblioteca, no pátio, nos corredores e nos becos entre o prédio e os muros da escola (MALHEIROS, 2012; MALTA, 2015; POUZAS, 2012). Tudo isso acontecia sem uma participação direta da instituição. Os grupos eram invisibilizados pela maioria dos profissionais das instituições. No colégio técnico mencionado a participação do Grêmio Estudantil era fundamental na organização de várias dessas atividades. Essas configurações indicam como o lazer é tratado na nossa sociedade de uma forma negligente por contrariar a lógica produtivista do modelo capitalista atual, principalmente após a implementação do neoliberalismo.

A inclusão dessas práticas de lazer no processo educativo da escola seria extremamente enriquecedora para a comunidade escolar, como também reduziria boa parte das tensões observadas no cotidiano escolar. Nesse aspecto, o lazer não representa o não

trabalho; pelo contrário, trabalho e lazer estabelecem relações complementares e antagônicas, ao mesmo tempo, de um modo dialógico. São produções humanas que acontecem de forma interligada e que geram tensões na distribuição e composição dos nossos tempos e espaços de convivência, pois seria insuportável uma vida exclusivamente dedicada ao trabalho ou exclusivamente dedicada ao lazer. A vida é irrepetível, apesar da busca de permanência dos seres vivos, e esse movimento dialógico possibilita um viver mais saudável e diverso. Diante disso, o lazer nos seus distintos modos de expressão e manifestação produzem processos de organização que se estabelecem por meio de aspectos culturais importantes que demarcam a identidade dos seus participantes.

Sendo assim, o lazer representa uma atividade complexa que integra distintas dimensões que configuram a subjetividade humana, nos seus múltiplos e variados modos de organização, de maneira dinâmica e criativa, ao articular práticas culturais, educativas, lúdicas, religiosas, esportivas, formativas, entre outras. Nessa perspectiva, torna-se relevante distinguir aquelas atividades de lazer geradoras de entretenimento, diversão, repouso, ócio e descanso, associadas à produção de *sociabilidade*; daquelas vinculadas à formação musical, artística, cultural, teatral, esportiva e demais manifestações que exigem dedicação, disciplina e aprofundamento teórico para o seu desenvolvimento, as quais estão relacionadas aos processos de *socialização*. Obviamente que sociabilidade e socialização não representam dimensões separadas na constituição da vida humana, mas necessitam ser distinguidas para a compreensão da sua complexidade (AMARAL & UDE, 2015, p. 6).

A distinção entre socialização e sociabilidade é polêmica e polissêmica no mundo acadêmico, mas resolvi adotar essa perspectiva para salientar as inúmeras possibilidades que estão contempladas no campo do lazer. Nos breves relatos apresentados acerca das experiências de lazer desenvolvidas por adolescentes e jovens, no âmbito escolar, pode-se observar que as práticas

oscilavam entre essas duas configurações. Tanto as expressões mais relacionadas à sociabilidade quanto as práticas mais vinculadas à socialização revelaram que são manifestações importantes para a constituição daqueles sujeitos na delimitação dos seus territórios. O lugar constituído para a contemplação e meditação num canto do corredor da escola municipal, foi relatado como um momento extremamente respeitado pelos demais colegas, no qual o adolescente se isolava para se dedicar à sua reflexão. Da mesma forma, os locais construídos pelos grupos religiosos, rodas de conversa e jogos eram bem demarcados e organizados, assim como o grupo que gostava de desenvolver atividades na quadra de esportes também estabelecia seus códigos de convivência.

Nesse ponto, fica evidente que o lazer se configura pelo diverso, o qual se traduz em práticas divertidas ou que causam diversão. Melo (2011) levanta a questão se o termo diversão traria uma tradução mais interessante do que o vocábulo lazer diante da complexidade constitutiva dessa atividade humana, indicando que talvez fosse relevante um campo de “Estudos da Diversão”. Essa indagação representa mais uma possibilidade de dar visibilidade à importância do tema no processo de constituição do ser humano. Por outro lado, confronta a perspectiva linear e uniforme que caracterizou a história colonial do mundo moderno. Justamente por isso que, nesse item do texto, procurei tensionar as relações entre disciplinarização, escolarização e lazer, pois o diverso desafia o uniforme. Contudo, para tentar apontar algumas alternativas frente a esses dilemas, no próximo tópico discutirei possibilidades de reinvenção das conexões entre infância, adolescência, lazer e educação.

Como reinventar as relações entre infância, adolescência, lazer e educação?

Essa parte do texto foi inspirada em perspectivas epistemológicas e políticas que propõem rupturas com visões eurocêtricas que estabeleceram o modelo colonial e propiciaram o imperialismo cultural e econômico do mundo atual, orquestrado principalmente pelos Estados Unidos, como um modelo civilizatório para o Hemisfério Sul (SAID, 2011). Frente a esse embate, acredito que temos que nos esforçar para problematizar olhares que procuram degradar nossa constituição identitária, a qual se configurou por meio da diversidade cultural provocada pelos próprios mecanismos da colonização, mas que desenvolveu formas de resistência ao formato imposto e produziu ressignificações nos seus modos de convivência que distinguem dos padrões eurocêtricos. Considero que essa tentativa de uniformizar e enquadrar essa maneira tão diversa da nossa cultura representa uma imposição que procura aniquilar a nossa singularidade que é tão plural.

O livro de Muniz Sodré, intitulado *Reinventando a Educação* (2012), constitui um importante exemplo de desconstrução dessa lógica que visa submeter a educação aos pressupostos eurocêtricos. De acordo com Sodré, o paradigma eurocêntrico instalou um projeto educativo que prega uma monocultura que deve ser seguida e vendida como modelo civilizatório superior. Nessa perspectiva, o diferente é tratado com desigualdade, pois é inadmissível qualquer outra forma de organização social e cultural que se diferencia desse modelo que pretende se fazer hegemônico. Entretanto, nossa diversidade étnico-racial se estabeleceu através de distintas matrizes africanas e indígenas, em diálogo com

culturas europeias, tanto no período colonial quanto no período republicano e industrial, com movimentos tensos, conflitantes e dialógicos. Esse processo constituído pela interculturalidade (BHABHA, 2013) promoveu outra episteme baseada no intersaberes (UDE, 2014) que não nega a interdisciplinaridade, mas que inclui outros saberes na sua constituição cosmológica (saber religioso, popular, tribal, comunitário, etc.). Desse modo, aquela visão de que os intelectuais são dotados de uma consciência iluminada que vê além do saber popular, já que sempre enxergam o que está por trás da sombra e, por isso, seu conhecimento é hegemônico, não encontra sentido numa proposta educativa que pretende descolonizar-se desses pressupostos eurocêntricos.

No que tange à criança, tema desse capítulo, necessitamos reconhecê-la como um sujeito intercultural que dialoga com essa diversidade e que habita um país situado no Hemisfério Sul. Sua capacidade ativa lhe propicia tensionar a cultura apresentada pelos adultos e, ao mesmo tempo, se constituir dentro da sua matriz cultural. Quando se reconhece distintas matrizes africanas e indígenas, fica evidente que os adultos são percebidos como representantes da tradição, os quais são guardiães de saberes ancestrais. Desse modo, resistem a outros modelos que tentam aniquilar sua matriz identitária. Esse tipo de resistência necessita compor uma educação descolonizadora que não se submete a modelos que se vendem como supremos. Nesse sentido, conhecer a história, os valores e princípios dessas matrizes, torna-se fundamental para uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2005).

No que toca ao diálogo entre lazer, educação, infância e adolescência, num estudo que participei, o qual pesquisou a relação das

crianças e jovens com a Capoeira Angola numa comunidade periférica de Belo Horizonte - MG, pudemos observar que aquela prática educativa apresentava uma pedagogia africana oculta nos seus ensinamentos, geralmente invisibilizada pelas instituições e, também, por alguns capoeiristas que realizavam seus movimentos de forma mecânica (KANITZ JUNIOR, 2011). Essa experiência me tocou profundamente porque eu, na minha prática da capoeiragem, nunca tinha percebido com tanta clareza esses princípios educativos que fundamentam tantos trabalhos sociais com crianças e adolescentes pelo nosso país e demais nações do planeta. A inquietação inicial da pesquisa era averiguar quais os elementos educativos que a Capoeira Angola propicia para promover mudanças na vida das pessoas. Entretanto, ficou evidente que a pedagogia africana é circular e a pedagogia europeia é quadrada e linear. Aqui, se identificam princípios opostos que produzem formas distintas de relacionar com o conhecimento e a educação. Por isso, inúmeros mestres de Capoeira relatam divergências com a pedagogia escolar, principalmente nos últimos anos com a expansão da Escola Integral e Integrada.

Penso que a articulação da Capoeira e outras práticas educativas, nesse modelo integrativo de educação, pode ser importante para se rever a pedagogia escolar que, predominantemente, se fundamenta nos princípios eurocêntricos. Todavia, para a efetivação dessa proposta, a comunidade educativa, como um todo, necessita discutir abertamente esses confrontos para que não se reproduza um discurso colonial que oculta um pensamento hegemônico que gera relações verticais e hierárquicas entre saberes distintos. É curioso observar que alguns estudantes não se adaptam à escola e são classificados como indisciplinados e arruaceiros, mas

encontram na Capoeira um pertencimento e uma diferenciação que lhe dão um sentido de identidade que os fortalecem, por meio da autoridade do Mestre e seus ensinamentos. Foi justamente esse ponto da questão que procuramos pesquisar no estudo realizado.

No campo da juventude, incluindo também os adolescentes, temos vários estudos atuais que mostram como esse público possui uma capacidade produtiva impressionante ao ocupar distintos espaços da cidade através de práticas sociais que expressam sua diversidade cultural e política (DAYRELL, 2005, SPOSITO et al., 2009). Essas manifestações variam desde o baile funk, RAP, soul, pagode, rock, dentre outros estilos, até os skatistas, praticantes de *le parkur* e de arte circense, dentre outras. Muitas dessas expressões são marginalizadas ou desqualificadas pelas próprias políticas públicas, as quais deveriam apoiar esses eventos culturais e oferecer subsídios para que esses sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos da metrópole. Para isso, outro olhar educativo necessita ser desenvolvido para além de visões monolíticas e lineares que recusam a reconhecer a diferença como um direito de lutar pela igualdade na diversidade. Esse pressuposto rompe com estereótipos historicamente construídos pela modernidade que associaram a adolescência e a juventude como períodos etários marcados por crises, turbulências, problemas identitários, tormentas, desequilíbrios e indisciplina.

Como se observa nos apontamentos levantados acima a reinvenção de outro projeto pedagógico libertador e condizente com o contexto histórico-cultural do nosso país necessita romper com os pressupostos coloniais de matriz eurocêntrica. Para isso, faz-se necessário quebrar dicotomias que produziram hegemonias entre saberes tidos como superiores, oriundos do mundo ocidental

moderno, e os demais saberes de matriz africana, indígena, latina e popular, dentre outros. Nesse aspecto, adotar uma pedagogia circular, conforme se observa nas rodas de capoeira, samba, pagode, candomblé, candombe, congado e práticas indígenas, representa uma boa iniciativa para se libertar do enquadramento colonial ocidental, já que a pedagogia europeia é uniforme e linear. Outra postura importante é integrar o corpo, a natureza, a dança, o sagrado de distintas matrizes e a racionalidade, dentre outras dimensões, nas nossas práticas educativas, ao se romper com o modelo aulista e conteudista da escola clássica ocidental. Os mestres da cultura afrodescendente ensinam com o corpo, articulando a história, a oralidade, o ritual, o sagrado e a natureza. Enfim, necessitamos de outra cosmologia que integre os saberes que compõem nossas matrizes identitárias de uma forma libertadora que não se submete às prescrições eurocêntricas. Nesse ponto, fica evidente que se trata de uma postura política e epistemológica.

Considerações Finais

Este texto representa uma espécie de um ensaio que se esforçou para problematizar as concepções de infância, adolescência e lazer, em confronto com as ideias de trabalho e educação instaladas pelo mundo ocidental colonial. Essas perspectivas foram produzidas como instâncias dicotômicas que se amparam na separação corpo/mente de matriz grega, a qual justificou devastações na natureza e em distintas culturas. A associação entre infância, adolescência e lazer a um corpo indisciplinado e turbulento em oposição ao trabalho e a educação como representantes da ordem e da disciplina, gerou tensões e falsas dicotomias que, até hoje, afetam as relações entre essas dimensões.

A reinvenção de um novo projeto pedagógico que rompa com o paradigma ocidental de origem colonial constitui uma premência para a libertação dos povos do Hemisfério Sul e porque não da fauna, da vegetação e dos rios dos seus países. Nossa matriz intercultural contempla pedagogias de distintas tradições africanas e indígenas que adotam saberes ancestrais que são ensinados na circularidade das suas danças sagradas, das suas festas e dos seus diversos momentos comunitários. Essa cosmologia se diferencia do modelo linear de matriz eurocêntrica. Temos que ter clareza das limitações das teorias ocidentais que, até então, foram mostradas como visões iluminadas e superiores que necessitam ser imitadas para nos tornarmos civilizados. A própria universidade foi criada nesses moldes colonialistas, bem como as escolas de educação infantil e de ensino fundamental e médio. Que tipo de subjetivação esses modelos eurocêntricos produzem nas subjetividades das nossas crianças, adolescentes e jovens? Essa é uma pergunta que os educadores e educadoras necessitam fazer para promover um processo libertador de concepções que subestimam nossa cultura e nossa capacidade criativa. Então, fica esse desafio para todos nós que acreditamos na nossa capacidade de inventar um novo modelo educativo que contemple nossa diversidade cultural e ecossistêmica.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2a. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AMARAL, C. & UDE, W. Remição pelo Lazer e Cultura. In: **Boletim do ibccrim**. Ano 23, n.266, janeiro/2015.

ARROYO, M. G. O trabalho das crianças na agenda pedagógica. In: ARROYO, M. G., VILELLA, M. dos A. LOPES & SILVA, M. R. da (orgs.). **Trabalho Infância: exercício tenso de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2015.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 5/10/1988.

DAYRELL, J. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudos sobre juventud**, México, DF.9.ed, n.22, p.296-313, jan-jun, 2005.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ESTATUTO DA JUVENTUDE. Brasília - DF: Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013.

FOCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 6a. ed., Petrópolis -RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KANITZ, R. **Capoeira Angolana Favela:** juventudes, sentidos e redes sociais. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2011. (Dissertação de Mestrado em Estudos do Lazer).

MALHEIROS, J. C. de M. **Percursos “de dentro” e “de fora”:** Juventudes, Bares e Escola. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2012. (Dissertação de Mestrado em Estudos do Lazer).

MALTA, M. S. F. **O Lazer, os Jovens e a Escola:** territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2015.

MELO, V. A. de. O lazer (ou a diversão) e os estudos históricos. In: ISAYAMA, H. & SILVA, S. R. da. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica:** opção descolonial e o significado de identidade em política. Rio de Janeiro: Caderno de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade. n.34, p. 287-324, 2008.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2ª ed., São Paulo, 2000.

PALACIOS, J. O Que é Adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

POUZAS, U. S. **Lazer, Juventude e Ensino Médio/Técnicos:** um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no coltec. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2012. (Dissertação de Mestrado em Estudos do Lazer).

SAID, E. **Cultura e Imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação.** 2a. ed., Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2012.

SPOSITO, M. P. et al. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). vols. 1 e 2, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self:** a construção da identidade moderna. 4a. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2013.

UDE, W. Educador Social. In: **Revista Presença Pedagógica.** v.20, n.115, jan/fev, 2014.

WEBER, m. **A Ética Protestante e o «Espírito» do Capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Sobre o autor:

Walter Ernesto Ude Marques é graduado em Psicologia, Mestre em Educação, Doutor em Psicologia e Pós-doutor. Atualmente, é Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-graduação Promestre, e professor da Faculdade Universo.

A ES

CU

TA

**DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO
SISTEMA DE JUSTIÇA**

Marcela Silva Andrade

As crianças e adolescentes, no âmbito da justiça, têm direito de serem ouvidas em audiência ou em atendimentos psicossociais. Tanto nas varas de família, momento em que os pais buscam a guarda dos filhos, quanto nas varas da infância em que podem estar sofrendo violações de direitos e vivendo em situação de vulnerabilidade. Além disso, têm direito de serem ouvidas quando são vítimas de crimes ou quando são autores, no caso dos adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) prevê que aqueles na faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos são denominados adolescentes. Esse é o parâmetro legal para definir tal fase da vida, que é uma construção social, influenciada por momentos históricos e culturais. A partir do ECA, as crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direitos. Tal marco histórico representa um avanço nacional na legislação de garantia de direitos das crianças e adolescentes. A vigência do Código de Menores, pautado na Doutrina da Situação Irregular, é substituída pela Doutrina de Proteção Integral. As crianças e adolescentes eram vistos, então, como objetos do estado ou de suas famílias e sociedade, não possuíam direitos como seres humanos. Nesse sentido, a institucionalização baseava-se em parâmetros legais arbitrários,

tanto quando os jovens eram vítimas de violências, quanto quando eram autores. O ECA busca regulamentar o sistema de garantia e defesa de direitos e tem a intenção de modificar a lógica de submissão dos jovens presente no Código de Menores.

O ECA foi influenciado por outros marcos legais, nacionais e internacionais, que modificam a concepção legal sobre a criança. A Constituição Federal de 1988 prevê no seu artigo 227 absoluta prioridade para as crianças e adolescentes, sendo que o Estado, a sociedade e a família devem assegurar seus direitos fundamentais:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal de 1988)

Esse artigo da constituição federal foi fundamental para a elaboração do ECA dois anos depois.

No momento histórico do pós-guerra, as Nações Unidas, diante de todos os acontecimentos violentos vivenciados até então, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, no sentido de proibir a prática de torturas e violências pelos países membros, assim como a discriminação de qualquer espécie, assegurando a liberdade individual e a garantias de direitos universais relativos ao trabalho, ao lazer, ao acesso os recursos disponíveis para uma vida plena.

Mais especificamente sobre o tema da justiça juvenil, em 1985, foram publicadas as Regras Mínimas de Beijing, que são Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça, da Infância e da Juventude. Essas regras são um importante marco legal

e possuem orientações fundamentais essenciais para a compreensão do ECA e das práticas judiciais relativas à justiça juvenil. Uma orientação fundamental das Regras Mínimas de Beijing é que a Justiça possui dupla função: a de proteção e ao mesmo tempo de manutenção da paz e ordem social.

Outro marco legal internacional importante, anterior ao estatuto, foi a Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Nela, crianças são todos os jovens menores de 18 anos. Também foi essa convenção que trouxe o referencial do interesse superior da criança, garantido no âmbito mundial e, posteriormente, reafirmado, nacionalmente, no ECA. Pela convenção, o Estado deve garantir o bem-estar da criança quando for chamado a ocupar esse lugar, diante de negligência ou conflito.

No momento atual, o novo Código Civil Brasileiro (2015) aborda o tema da escuta das crianças e adolescentes no âmbito da justiça. Esse ponto causa polêmica pois, apesar dos avanços legais, ao se falar em violência contra as crianças e adolescentes, há arbitrariedades e disputas que podem se distanciar do que de fato importa, que é o bem estar delas.

Como afirma Arantes (2012), os debates em torno da infância motivam projetos e programas que nem sempre estão em conformidade com a complexidade da questão e com os preceitos de uma sociedade democrática; ao invés de garantir direitos, muitas vezes, violam direitos constitucionais em nome do que seria o melhor interesse da criança. Sobre isso a metodologia do “depoimento sem danos” ou “depoimento especial” gera polêmica e acirra os debates.

A escuta no contexto de justiça

Quando as crianças e adolescentes são vítimas de crimes podem ser ouvidas em audiência e prestar depoimento para o processo. Há uma nova metodologia de escuta para tais casos em que o objetivo seria poupar a criança de falar mais de uma vez sobre a violência vivida, momento que pode ser difícil e constrangedor. Apesar da importância de preservar a criança, o que se observa na prática é que tal metodologia pode colocar a criança em situação ainda mais constrangedora. O formato dessa metodologia prevê que o depoimento ocorrerá em sala espelhada com dois ambientes, um deles atrás de um espelho. A criança permanece com um psicólogo num lado da sala espelhada, com brinquedos para facilitar a interação e o juiz, promotor e defensor ficam atrás do espelho, em outra sala. Com um telefone ou fone de ouvido o juiz dita as perguntas ao psicólogo que faz a inquirição da criança, que desconhece que está sendo monitorada atrás do espelho. Tal procedimento é gravado e colocado nos autos em forma de CD. Justifica-se que outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos são mais indicados para conversar com uma criança sobre a violência sofrida do que os operadores do direito.

Os conselhos profissionais de psicologia e serviço social já se manifestaram contrários a tal metodologia. Para eles, Psicólogos e Assistentes Sociais não estão no sistema judiciário para produzir prova contra um suposto agressor. Não é função desses profissionais a inquirição. Além disso, a criança não sabe que está sendo monitorada do outro lado do espelho, o que viola o seu direito de depor, de maneira consciente e responsável. A vítima passa a produzir provas contra o agressor, que muitas vezes, é uma pessoa próxima.

Com essa nova metodologia, nos estados em que foi implementada, houve aumento do número de agressores condenados. Assis (2012) nos traz uma importante pergunta: o depoimento especial tem como objetivo aparelhar o sistema penal/punitivo ou garantir direitos? Ele considera a impossível convergência entre esses dois paradigmas: direitos humanos e garantia de direitos de um lado e sistema penal/punitivo de outro e nos faz pensar se a escuta da criança e seu bem-estar é o que está em jogo, na prática, e não apenas na teoria que embasou tal metodologia. Sabe-se que há casos em que o depoimento é a única prova, podendo culminar na condenação de pessoas inocentes. Em alguns casos, fere-se o direito constitucional de presunção de inocência.

Nas varas de família, em casos de alienação parental, não é raro um pai ser acusado de abuso sexual e a criança ser orientada por parentes a dizer que foi abusada. Tais casos exigem dos operadores da justiça mais do que o simples depoimento da criança, que se vê a mercê do jogo do casal, mas muita sensibilidade e manejo para lidar com conflitos tão complexos que põe em cheque a noção de verdade e realidade.

Nos processos de guarda e divórcio, permeados por conflitos diversos, momento em que a criança torna-se um objeto dos pais, Camargos (2016) afirma: “(...) as disputas que se travam através dos autos, nos quais a agressividade se apresenta de forma latente em cada ato processual, todos eles amparados pelas leis. O Judiciário se torna um palco em que as partes vão manifestar a violência que desejam imprimir ao oponente.” (p. 1)

Também nos casos em que os adolescentes são autores de crimes e são ouvidos e inquiridos em busca de sua confissão e de

provas para sua condenação há que se pensar em garantia de direitos e no devido processo legal.

Escutar não é tarefa fácil, principalmente quando se refere a escutar um ato considerado uma atrocidade. Estar diante de um sujeito que praticou um grave crime pode produzir em quem ouve certo mal-estar.

Por que é tão difícil escutar? As cenas criminosas nos tocam intimamente, remetem-nos às nossas fantasias. Como afirma Freud (1915), possuímos desejos de morte que nos mobilizam inconscientemente. Miller (2008), em “Nada é mais humano que o crime”, nos fala da fascinação pelo grande criminoso e de como ele realiza desejos inconscientes que habitam cada um de nós. Foucault (1977), quando analisa o memorial de Pierre Riviere, também fala do assassinato como acontecimento por excelência. Atualmente, percebemos o crescimento de jornais sensacionalistas que aumentam a audiência por mostrar atrocidades, violências diversas, bem como seriados sobre crime e prisões cada vez mais assistidos pelo público em geral.

Apesar desse fascínio, a impossibilidade de reconhecer o criminoso como semelhante e estar disponível para escutá-lo pode tornar as audiências locais onde pouco se escuta e pouco se fala. Um sistema que corre contra o tempo para condenar mais e melhor, não deixa espaço para as muitas versões existentes na cena de um crime. Como não há espaço para falar, nem para ser ouvido, os sujeitos criminosos são tratados como objetos. Posteriormente, na execução da pena, são massificados dentro de uma instituição total em que até a temperatura da água do banho e o horário das refeições é determinado por outrem. Como pode

ser observado no cotidiano prisional são tratados como animais colocados em baias.

No sistema socioeducativo, onde os sujeitos são adolescentes infratores, o número de audiências é menor, mesmo assim, em grande volume, e também é maior o acesso à figura do juiz enquanto se cumpre a privação da liberdade. Não é raro um adolescente dizer que pôs fogo no colchão dentro da unidade para passar por audiência com o juiz e poder dizer a ele o que vem vivendo na privação da liberdade. Também não é raro ouvir um adolescente dizer que não pode se explicar em audiência, contar a sua versão, ou sua mãe dizer que não lhe foi dada a palavra e não havia espaço para ela falar, mesmo que quisesse. A formalidade da ocasião, necessária ao rito jurídico, cala os sujeitos envolvidos na cena, até mesmo as vítimas.

No processo físico onde as peças são juntadas, buscam-se juntar as versões. No sistema socioeducativo, o tempo para sentenciar é curto e muitas vezes a única prova nos autos é o testemunho policial. Entre as versões, há pesos distintos a partir de quem fala. A sentença do juiz muitas vezes só comprova a fala do policial no momento da oitiva inicial.

Como nos ensinou Foucault (2008), com a modernidade, o sistema de punição dos crimes mudou seu formato, sendo que o juiz se distanciou da punição em si e passou a fazer parte da burocracia anterior à pena, deixando a cargo de outras instituições a execução da punição e atuando nela minimamente. Nessa tarefa de decidir e sentenciar, foram convidados os psicólogos e pedagogos para medir, prever, tratar, curar, enquadrar os ditos criminosos.

Assim, a psicologia foi chamada pelo Direito para contribuir com a função punidora que cabia exclusivamente ao juiz. Desde então, temos visto um distanciamento do juiz da escuta da história do condenado, tanto antes da sentença como depois na execução da pena.

A escuta do psicólogo

O juiz, em busca de provas e das verdades não tão claras nos processos, convida ao psicólogo que lhe ajude nessa tarefa quase impossível que é decidir a vida de outrem. Ele parece acreditar que há uma verdade que o psicólogo sabe e vai poder dizer, através dos relatórios e laudos juntados aos autos. Por vezes, obriga o psicólogo a dar uma decisão explícita em seu laudo apontando o que é correto fazer. Pergunta se deve prender, se deve soltar, se deve abrigar, utilizando o relatório do psicólogo nas sentenças como justificativa para a prisão.

O psicólogo que já ocupa uma posição de poder-saber, ganha mais poder, uma vez que passa a decidir sobre a vida das pessoas e sobre sua liberdade. É desse lugar que me pergunto: o que cabe aos psicólogos nessa parceria com o direito?

Aqui, vale lembrar que os “psi” buscam diversas teorias para balizar sua atuação. Em muitos casos o psicólogo acredita ser sua função no judiciário responder a demanda do juiz de produção de provas, trabalhando como seu braço punidor, visando enquadrar os adolescentes. Há psicólogos que consideram uma atividade nobre participar ativamente de salas de depoimento especial, com fone no ouvido, perguntando para a criança aquilo que o juiz deseja que seja inquirido. Desse modo, considerando o que Freud (1930/1931) nos ensina há algo que a psicanálise pode contribuir no sentido de

propor uma escuta possível para os sujeitos na justiça, já que “*a psicologia é uma faca de dois gumes*” é necessário cuidado para interpretar o que é dito, as verdades subjetivas não podem ser tomadas como a realidade.

Nos casos em que as crianças são vítimas de crimes é importante estarmos cientes do nosso papel enquanto sistema de garantia de direitos, voltado para o bem estar da criança, para seu desenvolvimento psicossocial saudável. Assim, nosso compromisso é com a saúde e não com o sistema punitivo.

Como afirma Miller (2008), na apresentação do livro “A quem o assassino mata?”, “há duas clínicas, uma clínica dos clínicos e uma clínica dos policiais e dos juízes” (p.1). Ele nos lembra que não cabe ao psicanalista a definição de responsabilidade para o bem da sociedade. A própria noção de crime para a psicanálise é diferenciada, uma vez que o que é imoral é uma parte do nosso ser e somos todos, em certa medida, criminosos, pequenos monstros ou monstros tímidos.

Essa compreensão do homem relativiza o mal encarnado no sujeito criminoso. Ao olhar para ele considerando que o que há nele também existe em mim, a possibilidade de ver um ser humano e conectar-se com sua humanidade muda a disponibilidade da escuta.

Fernanda Otoni (2014) afirma que o Campo do Direito atualmente tem deixado de lado sua função de repartir o direito e regular o gozo, tornando servidor do mesmo, numa urgência em sentenciar, regulamentar, vigiar e punir. Sendo que o Estado, ao invés de colocar em prática o que está previsto no estatuto da criança e do adolescente, aparece em sua vertente tirânica, como pura violência. Freud, em “Por que a guerra?”, nos chama a

atenção para o surgimento da noção de lei e sua relação próxima com a violência: a lei como violência da comunidade legitimada (p. 211). Assim, numa lógica de vigilância e controle, Otoni pergunta: o que podem os analistas nessa relação com o Direito?

Podem, segundo Lacan, ser compensatórios, trabalharem para que “não falte o ar”. Assim, atuam como “pulmão artificial”, condição para manter-se vivo. A aposta é a de que, por essas brechas, abram-se respiradouros ante as avalanches asfixiantes das exigências do mestre contemporâneo, fazendo emergir a potência inventiva e subversiva que advém do mais singular de cada um – a responsabilidade de cada um (OTONI, 2014, p. 19).

Assim, trabalhando cotidianamente no sistema penal juvenil, percebo nossa função muito distante da que a psicologia em sua vertente mais individualista tem dado como resposta. Ao invés de massificar, de propor o mesmo para todos, de tentar classificá-los em nosologias do DSM-V com seus respectivos tratamentos, escutar o que há de particular em cada história, comprometendo-se com o laço social e com a liberdade.

Ao atender um jovem que matou outro jovem em um latrocínio, intrigava a sua inquietação. Um crime midiático, onde a vítima foi um jovem de classe média, outro jovem, de classe pobre, intitulado como um frio psicopata, não parava de chorar. Sem dormir, fazia perguntas a todos sobre o crime praticado. Ele queria respostas. O sistema para ele estava montado, denunciava o sistema capitalista em sua face mais perversa. Questionava como a vítima não entregou o carro, entrou em luta corporal, não teve medo da arma apontada para si e furou o que era esperado do sistema. Ele diz: *“mas o carro tinha seguro, era simples, ele entregava o carro e pronto, recebia o dinheiro para um carro novo, então, porque ele não entregou o carro?”* Foi possível escutar e intervir: *“ele era um homem. No ato era um homem diante de um outro homem”*, disse-lhe a psicóloga.

Não há responsabilidade onde não há sujeito. Enquanto o sistema os objetiva, visando à punição, não há que se falar em responsabilidade. Escutar o que há do sujeito em sua particularidade que não cessa de querer ser dito, a isso não podemos recuar. Desse modo, tomamos partido, estamos do lado dos sujeitos, da história que eles têm para contar.

Considerações finais

A escuta das crianças e dos adolescentes no âmbito da justiça, sendo eles vítimas ou autores, convoca os psicólogos, analistas ou não, a pensar qual a parceria possível com o Direito. Nesse sentido, cada ser humano, mesmo a criança, é protagonista de sua história e tem o direito de se colocar e de saber os trâmites processuais dos quais faz parte, essa visão conduz eticamente nossa escuta.

O sistema de justiça pode engessar e produzir objetos. Nós, os “psi”, estaremos ali para fazer respirar o suspiro do humano que há em cada sujeito, objetos desse sistema que pouco faz para responsabilizar e tudo faz para punir.

Referências bibliográficas

ARANTES, E. M. M., Pensando o direito da criança de ser ouvida e ter sua opinião levada em consideração (p.215-227). In **Violência Sexual e Escuta Judicial de crianças e adolescentes: a proteção de direitos segundo especialistas**. AASPTJ-SP e CRESS-SP (Org.). São Paulo, 2012.

ASSIS, D. A. D. Em busca da verdade não revitimizante: qual? A (im) possível equivalência entre o direito penal e os direitos humanos (p. 33-79). In **Violência Sexual e Escuta Judicial de crianças e adolescentes: a proteção de direitos segundo especialistas**. AASPTJ-SP e CRESS-SP (Org.). São Paulo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 05 outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília-DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Novo Código de Processo Civil**. Brasília-DF, 16 de março de 2015.

CAMARGOS, M. O. M. **A disputa judicial e a lógica da guerra**. Trabalho apresentado na Jornada de Cartéis em 19/11/16 no IEPSI – Escola Freudiana de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2016.

FOCAULT, M. **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977. (Tradução Denise Lezan de Almeida)

FOCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões** (35 ed.). Petrópolis: Vozes, 2008. (Publicação original em 1975).

FREUD, S. Reflexões para os tempos de Guerra e Morte. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XIV

FREUD, S. O parecer do perito no caso Halsmann. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XXI

FREUD, S. Por que a Guerra? In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XXII

MILLER, J.A. Nada é mais humano do que o crime. In: **A quem o assassino mata?** (Mesa redonda na apresentação do livro de Silvia Elena Tendlarz e Carlos Dante Garcia, Psicanálise e Criminologia). Grama, 2008.

OTONI BARROS BRISSET, F. Direito e Psicanálise – Controvérsias. In: **Direito e Psicanálise: controvérsias contemporâneas**. (Org. Andréa Máris Campos Guerra). P.15-24, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras mínimas de Beijing**. 29 de novembro de 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. 20 de novembro de 1989.

Sobre a autora:

Marcela Silva Andrade é mestre em Psicologia Social e Psicóloga Judicial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG.

ANÁ

LI

SE

**DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS: ESTUDO DE
CASO EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**

Priscilla Costa Correia

Candela Andrea Ramallo Garcia

Maria Helena Zamora

O acolhimento institucional é uma medida de proteção à criança e ao adolescente aplicado nos casos em que seus direitos, reconhecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), forem ameaçados ou violados. Segundo o Art. 98 da referida Lei isso pode acontecer: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta. Assim pretendemos discutir e colocar em análise, ao longo deste capítulo, o acompanhamento psicossocial de um caso de acolhimento em uma instituição no Rio de Janeiro, bem como apresentar e problematizar o funcionamento do espaço de acolhimento, da dirigente, dos educadores, dos familiares, das crianças, da rede de serviços e demais profissionais frente às intervenções realizadas por nós psicólogas voluntárias e a equipe técnica.

Cabe contextualizar brevemente a forma como chegamos à instituição em questão. Fomos convidadas, em meados do ano de 2015, por uma “madrinha afetiva” a participarmos como voluntárias, com proposta futura de contratação, já que a demanda do abrigo era para reorganização do trabalho e composição da equipe técnica. Além de nós, também contamos com a parceria de profissionais

ligados a universidades. Combinamos nossas idas uma a duas vezes por semana e permanecemos por lá até o final de 2015. A cada ida ao abrigo, relatávamos em nossos diários de campo as impressões do local e da equipe, o encontro com as crianças e bebês, as intervenções no acompanhamento dos casos em conjunto com a assistente social contratada e outras experiências.

O abrigo¹ foi fundado em 1993 por uma senhora, após a morte de um de seus filhos e que, a partir do seu desejo de “construir uma grande família”, começou a acolher crianças abandonadas. Esta é até hoje a diretora/dirigente da instituição, que também é parte de sua residência. À época da nossa entrada, o abrigo acolhia no total 13 crianças entre idades de 0 a 04 anos, sendo 05 bebês entre 03 e 12 meses de idade. Para o cuidado destas possuía no total 03 educadoras/cuidadoras por turno, que se revezavam, inclusive à noite, juntamente com a diretora e a filha desta. A equipe técnica era constituída de uma assistente social, uma estagiária da mesma área e não tinha psicólogos.

Importante citarmos o documento do CONANDA (2009) que discorre sobre “orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes”, onde aponta a necessidade de um profissional cuidador para até dez usuários por turno. Durante a nossa intervenção, percebemos a necessidade de mais um educador/cuidador por turno, pois o único disponível ficava assoberbado de tarefas, tendo que supervisionar os cuidados às crianças, não só cuidar e interagir, mas também levar ao banheiro, dar banho e trocá-las além de, por vezes, serem chamadas a ajudar na cozinha

1 Chamaremos a instituição de acolhimento de abrigo ao longo do texto, pois este último termo ainda é muito usado no vocabulário dos profissionais da rede de proteção à infância e juventude.

ou outras tarefas do abrigo. Nestes momentos, as crianças permaneciam sozinhas.

Com relação à diretora, percebemos nas primeiras conversas que ela tomava decisões importantes sem consultar a equipe ou as famílias, chegando a impedir as intervenções dos profissionais. Também observamos relatos de “desqualificação” das famílias de origem; entrada de pessoas interessadas na adoção das crianças, independente de ordem judicial para tal; retirada de algumas crianças do abrigo para viagens curtas com a dirigente, que alegava “*é bom para ela [a criança] sair um pouco dessa prisão*” (sic), episódios que dificultavam o trabalho de reintegração familiar. A diretora parecia acreditar que as regras do abrigo deveriam ser criadas por ela, desde as orientações de trabalho ao modo de cuidar das crianças, sem considerar a experiência dos profissionais ou a própria legislação infanto-juvenil. Esses problemas e atravessamentos desestimulavam a equipe e, em alguns casos, fazia com que estes abandonassem o trabalho.

Lourau (1993) mostra que as instituições são lógicas que regem as relações e atividades sociais. Assim, nesses espaços institucionais concretos, podemos perceber duas vertentes importantes: o movimento instituinte e o instituído, que se articulam e nos mostram a constituição de cada instituição. O instituinte se refere a processos dinâmicos que se apresentam como atividades revolucionárias, criativas e transformadoras por excelência. Por outro lado, o movimento instituído estabelece os “ganhos” do instituinte, mas tendem a ter características estáticas e a não mudança, acabando por constituir práticas conservadoras e reacionárias. Assim, podemos dizer que o instituído é o efeito da atividade instituinte (BARWMBLITT, 2002).

No entanto, é importante ter cuidado para não se realizar uma leitura maniqueísta, na qual o instituinte é bom e o instituído é mau. Podemos dizer que as forças instituintes precisam se materializar nas forças instituídas, da mesma forma que tais forças só seriam funcionais se estivessem propícias à potência transformadora dos processos intituíntes (BARWMBLITT, 2002).

Então, a partir dessa leitura é possível compreender como se operava o funcionamento institucional em questão e como tais forças atravessaram a nossa prática e nortearam nossas intervenções, o que veremos mais à frente.

É essencial frisar que durante o período de trabalho no abrigo soubemos de fiscalizações do Ministério Público (MP) que apontaram irregularidades quanto à estrutura do abrigo, a falta de profissionais na equipe técnica e o pequeno número de educadores e/ou cuidadores para um grupo de crianças. É notório que o ECA, em seu Artigo 97, expõe sobre a fiscalização das entidades que atendem crianças, pontuando inclusive medidas aplicáveis caso elas venham a descumprir obrigações do artigo 942. Entretanto, no decorrer do nosso trabalho na instituição, aconteceram outras fiscalizações do MP cobrando as exigências sugeridas no documento, mas até a nossa saída não vimos mudanças.

Contextualizando e analisando as experiências vividas

Sabemos que com a promulgação do ECA, em 1990, nos deparamos com uma mudança no funcionamento da guarda e da proteção de crianças e adolescentes, que por diferentes situações pensadas pelo Estado como inapropriadas, não podiam viver com suas famílias.

² Para leitura do art. 94 do Estatuto da Criança e Adolescente acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm

Como bem mencionaram Nascimento, Lacaz e Alvarenga Filho (2010), antes dessa legislação, a internação de crianças e adolescentes acontecia em instituições totais (GOFFMAN, 2015), onde permaneciam por muitos anos, chegando mesmo a completar a maioridade dentro do estabelecimento.

Apesar do Estatuto estabelecer formas inovadoras de ações visando a garantia de direitos, ainda nos deparamos com práticas concernentes à lógica dos grandes complexos de internação, observada na vigência do Código de Menores, de 1927. Foi justamente no período da revisão deste código, em 1979, que surgiu a ideia das instituições de internação de grande porte, com capacidade para acolher muitas crianças e adolescentes, em situação irregular, que eram denominados “menores” – conforme os termos da época. Nesta época vigorava a mentalidade “menorista”, na qual se imprimia uma forma de pensar, falar e atuar sobre as crianças pobres, instaurando uma concepção da família destas crianças, intencionalmente negligente e desqualificada (ZAMORA, 2016). Veremos como essa lógica está tão presente na instituição em foco e no olhar da justiça para a família do caso que será apresentado mais à frente.

Goffman (2015) também nos lembra que nas instituições totais todos os aspectos da vida e tarefas cotidianas, bem como as necessidades básicas, são realizadas no mesmo local por todas as pessoas e sob uma única autoridade, devendo obedecer a critérios e horários estabelecidos para atender aos objetivos oficiais da instituição, sem considerar as diferenças pessoais. Nas instituições totais e também no caso examinado, ocorre o processo de deformação pessoal: as pessoas perdem tudo o que é delas e nada podem

escolher (MARQUES & CZERMAK, 2008). Não há nada particular, próprio das crianças: nem roupas, brinquedos, toalhas ou presentes. Muitos dos brinquedos que ganhavam ficavam guardados, uma vez que, segundo a diretora e as cuidadoras, as crianças poderiam quebrá-los. Os brinquedos realmente usados estavam quebrados, sujos, sempre jogados no chão, sem qualquer orientação de como cuidar deles.

Cuidar, guardar, limpar, zelar por aquilo que é seu, por sua casa, seus brinquedos, suas roupas é algo que se aprende. Mas como cuidar daquilo que não é seu, que você pouco tem acesso e que você não aprende a valorizar e zelar em um lugar que não parece sua casa? Mesmo que o acolhimento seja temporário, o que às vezes não é, esse tempo é vida, mas parece ser um tempo em suspensão no qual as crianças não aprendem, não recebem investimento afetivo, apenas estão lá. O cuidado com o ambiente de acolhimento, o acesso aos brinquedos e ao brincar, aos afetos, às famílias, à rede de saúde e assistência, à educação, ao lazer são direitos garantidos pela legislação que para existirem não bastam as garantias legais (NUNES, 2015, p. 117).

O espaço onde as crianças brincavam era uma varanda, sem vista para o ambiente externo. Não era um espaço confortável, havia apenas uma lona no chão e os brinquedos quebrados espalhados. Dependendo da cuidadora do dia, as crianças realizavam alguma atividade; em geral ficavam ociosas o dia todo. A sala de televisão era pouco usada, apenas nos dias que estava frio ou que as crianças “estavam inquietas” (sic). Apesar de haver um pátio grande com brinquedos como escorrega, balanço, bicicletas e outros, não era comum as crianças ficarem ali, uma vez que ficavam agitadas e a cuidadora não tinha como observar todos. A inquietação gerava reprimendas, gritos e castigos para as crianças, dados também pela diretora do abrigo. Em geral, as crianças tinham dificuldade de se organizar para brincar. Eram momentos em que ficavam ansiosas e com isso os funcionários perdiam o “controle” sobre elas.

Sônia Altoé, em sua pesquisa sobre internatos, realizada entre 1982-83, época da vigência do Código de Menores, lembra como característica dos internatos a disciplina – a mesmice, a repetição, o determinismo, o massacre subjetivo e o não-reconhecimento de diferenças. Apesar de sua pesquisa ocorrer nos anos 80 e em um internato de grande porte, com mais de 400 crianças, podemos vislumbrar semelhanças entre aquela realidade do internato e a do abrigo em questão. Como é possível que tais semelhanças ainda estejam presentes numa instituição de acolhimento, após a inovadora legislação infanto-juvenil (ECA)?

No cotidiano, vimos no abrigo regras absolutas e que não permitiam autonomia das crianças, como por exemplo, na hora da alimentação. Tudo precisava ser rápido e uniforme e coisas simples – como comer mais devagar, não gostar de uma comida, levantar e até conversar – podia ser repreendido ou castigado. As regras derivam de um sistema de autoridade das instituições totais na qual a classe dirigente (diretora e cuidadoras) tem o direito de impor disciplina a qualquer um da classe dos internos (as crianças abrigadas).

Referente aos bebês, desde a primeira conversa com a diretora, fomos avisadas que não poderíamos nos aproximar destes ou realizar quaisquer atividades com eles. Tal fala nos causou estranheza. A diretora justificou que os bebês precisam ser preservados, evitando-se que “nós”, os profissionais pudéssemos nos afeiçoar pelas crianças, criando com elas uma relação indesejável de apego. Argumentamos que nós estávamos ali também para oferecer um pouco de afeto aos bebês e para pensar em atividades para auxiliar as educadoras nos cuidados com estes; porém a diretora manteve esta “regra”.

Apesar disto, havia momentos nos quais conseguíamos interagir com os bebês. Até pequenos favores pedidos pela diretora, como consultar uma cuidadora do berçário ou passar um recado, podiam ser usados para passar um tempo no berçário, interagir com os bebês, observar sua rotina, pequenos gestos e momentos e até para pegar no colo ou fazer pequenos carinhos. Referente a estes momentos nos quais encontrávamos espaço para fazer algo diferente, fora das normas, Altoé (2008) aponta que o instituinte é justamente a permanente busca da brecha do instituído, questionando normas injustas ou obsoletas.

Nos poucos momentos que tivemos contato com bebês, percebemos que são deixados sozinhos longos períodos – inclusive chorando – e observamos que a interação entre estes e os adultos era pouca e geralmente automática. A interação com os bebês ou brincadeiras com eles eram quase nulas e até sugestões como fazer breves passeios com eles pelo pátio para tomarem um pouco de sol – já que os bebês permaneciam o tempo inteiro dentro de um quarto - eram impossíveis pela recusa da diretora.

Sabe-se que momentos importantes com o bebê, como a alimentação, troca de roupa, higiene, momento de dormir - que constituem troca afetiva e prazer, permitindo o amadurecimento, desenvolvimento e a capacidade de amar - ficam prejudicados, uma vez que as crianças são tratadas como objetos, durante a rotina dos abrigos e os cuidados são realizados sem praticamente qualquer relação vincular.

Como bem nos coloca Winnicott (2006), os estágios iniciais da vida são marcados pela relação com aquele que cuida do bebê e se ocupa em atender todas as suas necessidades, que na maioria das

vezes, é a mãe. A mãe ou cuidadora deve se conectar ao bebê propiciando um padrão de estímulos e acolhimento que lhes possibilite ter contato com a vida, através do toque, da fala ou do silêncio. É através dessa troca afetiva, do contato íntimo e corporal, da comunicação com o outro e de todos os cuidados, que o bebê se constitui subjetivamente. Em geral, a institucionalização priva essas vivências de afeto, tão importantes.

Contextualizando a rotina nos internatos na década de 80, Altoé (2008) discorre que a vivência deste tipo de local impede que as crianças se constituam enquanto indivíduos, uma vez que se tolhe qualquer iniciativa ou necessidade individual, qualquer motivação para se expressar. As crianças, assim, não podem perceber a si mesmas e conhecer seu corpo. Mais uma vez, podemos perceber semelhanças entre a realidade asilar que Altoé relatou com a instituição que aqui retratamos.

Vemos com estas descrições, como dentro deste espaço a disciplina ocupa um lugar central, uma vez que as relações são permeadas pela hierarquia, autoridade e centralização do poder, e este, por sua vez, está baseado no controle dos indivíduos e no adestramento e submissão dos corpos; e a vigilância tem um papel importante nessas relações de forças, como bem aponta Foucault (2008).

A dureza deste tipo de instituição também era sentida por nós profissionais que constantemente éramos tomados por sentimentos de indignação, impotência, medo e dor. Essas afetações também foram vivenciadas pelos estagiários, voluntários e outros profissionais. A elaboração desses sentimentos para uma solução conciliadora era mais uma vez dificultado pela dirigente, que chegou a destratar os estagiários. Assim, sentíamos que éramos chamados

a atuar como “especialistas” apenas para reafirmar o controle, as ordens ou interesses da diretora ou de sua equipe de confiança.

Analisando as práticas esperadas do psicólogo neste abrigo e as demandas colocadas, podemos ressaltar a questão do “especialista”, aquele que vai “consertar” as crianças problemáticas. De fato, quando uma das crianças estava muito agitada, era pedido que se fizesse atendimento com ela, como se pudéssemos magicamente acalmá-la. Antes de tudo, será que o comportamento era de fato “problemático” ou “agitado”? E isso não tinha relação direta com a situação de abandono, pouca afeição e cuidado na qual ali se encontrava?

É como pondera Nascimento et al. (2010): o discurso do especialista é “produtor de subjetividades, ou seja, cria lugares circunscritos como os de infância, de família e dos modos de se relacionarem. Então, todo discurso é também político e, quando proferido por um especialista, pode assumir o lugar de verdade absoluta e incontestável” (NASCIMENTO, LACAZ & ALVARENGA FILHO 2010, p. 51).

Diante do exposto, a pergunta que ainda persiste e carece de respostas: como é possível a permanência e a existência de uma instituição, ainda nos modelos da lógica menorista? Esse questionamento ainda nos intriga, pois sabíamos que neste espaço aconteciam fiscalizações de órgãos importantes que garantiam os direitos das crianças e dos adolescentes, mas a instituição se mantinha aberta, funcionando plenamente.

Acreditando na potência da vida

É dentro deste contexto que relataremos o acompanhamento de um caso cujas análises e problematizações trataremos no decorrer da exposição do mesmo. Tais reflexões também estão atreladas aos

inúmeros atravessamentos e impasses institucionais que permearam a prática, o discurso e o fazer do psicólogo frente as suas intervenções no acompanhamento do caso e nas demandas a nós endereçadas por todos os atores institucionais. Além disso, tentamos a todo o momento colocar em análise nossas próprias implicações, para pensar sobre nosso papel na instituição e no contato com as famílias, crianças e demais funcionários do abrigo.

O desejo pela escolha deste caso surgiu no ato da audiência na Vara da Infância¹, ocasião em que o discurso do Juiz e demais operadores do direito parecia desqualificar a família biológica da criança, imprimindo neles a fala da falta e ameaçando com a perda da guarda da criança, caso eles não se “enquadrassem” na norma da ordem social, isto é, precisavam se inserir nos modelos instituídos de ser mãe, pai ou família.

Para garantir a privacidade e o sigilo das pessoas atendidas criamos nomes fictícios² para facilitar também a descrição e análise do caso. Dandara é uma criança de três meses que foi acolhida, pois sua genitora, Michele, de aproximadamente 19 anos de idade, fazia uso de substâncias entorpecentes e álcool e não tinha, no momento do nascimento, uma rede familiar de apoio que pudesse oferecer suporte a ela. Ao longo de quatro meses foi realizado o acompanhamento do casal e o contato com sua família extensa.

Michele fora abandonada pelos pais ainda criança e cuidada por uma vizinha, Neli, com a qual morava até aquele momento. A relação entre Michele e Neli era boa, porém existiam conflitos, uma vez que Michele fazia uso de drogas e sumia de casa durante

¹ Importante salientar que os casos que chegavam ao abrigo eram atendidos e avaliados pela equipe técnica deste e pela equipe da Vara da Infância, que a cada seis meses realizava audiências concentradas para reavaliação da situação jurídica e familiar de cada criança.

² Nomes fictícios: mãe - Michele; pai - Daniel; criança - Dandara e vizinha - Neli.

dias sem dar notícias. Sobre sua família, mencionou irmãos, mas não tinha contato com estes. Viu a mãe em algumas ocasiões na rua e sob efeito de drogas. Sobre seu pai, afirmou apenas que ele tinha levado um tiro recentemente. Michele teve um filho quando tinha 15 anos que fora adotado e afirmava não querer que isto ocorresse novamente.

A mãe da criança namorava, naquele momento, com Daniel, de aproximadamente 20 anos, pai de Dandara. Este morava com uma irmã que era casada e tinha filhos e, segundo ele, a relação com a irmã era boa, mas não poderia contar com ela para lhe dar suporte com a criança e não queria lhe pedir ajuda, uma vez que ela era a única responsável por cuidar de toda a sua família.

Era visível que tanto Michele quanto Daniel desejavam a filha de volta e se comprometeram a procurar emprego e residência, como foi exigido pelo juiz. Também havia a orientação de que Michele deveria fazer acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial - Álcool e Drogas (caps AD), pelo qual já havia passado em outras ocasiões. Naquele momento, nós acolhemos as demandas do casal e montamos com eles um cronograma dos locais que eles precisavam ir para conseguir os documentos, uma vez que ambos colocavam para nós que não sabiam por onde começar por estarem se sentindo perdidos.

A senhora Neli apesar de inicialmente não aceitar que Daniel morasse em sua residência se colocou a disposição para ajudar com o que pudesse e mostrou desejo em ter Dandara em sua família, uma vez que a própria Michele já era parte desta.

Ao longo das visitas do casal percebeu-se a desconfiança que a diretora do abrigo tinha com Michele, fazendo alguns comentários como o de que ela deveria ser vigiada, pois “roubava, era

encrenqueira e podia fugir com a criança”. Essas falas, ditas a nós, equipe técnica, e às cuidadoras, eram colocadas como orientações para o trato com ela, que passou a ser vista com desconfiança pela equipe. Mas o que seria cuidar adequadamente de um filho?

Observamos ao longo do tempo que estivemos no abrigo muitos estereótipos por parte da diretora no que se refere ao que é uma boa mãe e família e desconfiávamos que a mesma distorcia fatos a respeito de alguns parentes, com o intuito de influenciar o andamento dos casos e os relatórios da equipe. É como bem aponta Nascimento et al. (2010, p.52):

No decorrer de nossa história, observamos outro fenômeno ligado à maneira pela qual as relações de poder atravessam as famílias. Estamos nos referindo à desqualificação das famílias pobres, tomadas como incapazes de cuidar e promover o bem-estar de seus filhos, prática que tem se intensificado no contemporâneo.

Segundo o modelo burguês de família, construído no século XVIII, é nas chamadas famílias “estruturadas” que a criança pode se desenvolver corretamente. De acordo com isto:

se existe a crença num modelo único e correto de cuidado, aqueles que nele não se encaixam estão obrigatoriamente no campo da desordem. A desqualificação da diferença é iminente. Existências fora da ideia de família nuclear só podem ser fracassadas. E, assim, o fato de habitar os abrigos funciona como uma reafirmação da exclusão a que já estão expostos por estarem fora das formas hegemônicas de viver. São os tristes, os coitados, os que não serão nada na vida, os que sofrem, os que vivem uma vida sem afeto, sem risos (NASCIMENTO ET. AL. 2010, p. 62).

Cabe também darmos atenção aqui ao termo “famílias desestruturadas” que foi tão ouvida por nós neste espaço institucional e que ainda permeia o discurso de tantos profissionais. Zamora (2016, p.103) nos lembra que “famílias desestruturadas” é uma noção difundida a partir do Código de Menores de 1979, que remete

a uma falta em relação à família dita “completa” e que reflete a aceitação inquestionável do modelo tradicional da família burguesa, que é percebida como “ideal” para todas as outras.

No que tange aos momentos de visita da criança, o casal era assíduo e não faltava a nenhuma visita à filha. Observamos que eles manifestavam forte vínculo afetivo de filiação, além de mostrar cuidado com a filha e ansiedade em reaver a guarda. Inclusive, em alguns encontros, nós psicólogas ficávamos ao lado deles reforçando a importância da conversa com o bebê, colocando para Dandara o quanto queriam cuidar dela e levá-la para casa.

Observamos que Michele e Daniel necessitavam de uma escuta e de um olhar atentos sobre eles. O casal, pelo desejo de cuidar da filha, mostrou-se investido e persistente em promover mudanças visíveis à lei. Inclusive, os mesmos chegavam à equipe indagando o que mais precisavam fazer para ter a filha de volta o mais rapidamente. Daniel providenciou diversos documentos necessários e Michele mostrou-se assídua e comprometida ao tratamento anti-drogas do caps AD.

Foi fundamental realizarmos estudos de caso com a rede de serviços, que se disponibilizou a acompanhar também o casal em questão. Numa das reuniões com a equipe da saúde mental (caps AD) fomos informadas que Michele havia interrompido o uso de drogas e álcool, desde que iniciou o referido acompanhamento. O casal também conseguiu alugar uma casa na Zona oeste do Rio de Janeiro, perto da família de Michele e da Sra. Neli, que se colocou a disposição para ajudar o casal.

Após três meses de acompanhamento da família no espaço do abrigo, houve audiência na Vara da Infância para avaliar

a possibilidade de reintegração da criança à família, momento no qual apontamos para as mudanças realizadas pelo casal. O Juiz e a promotoria ouviram Michele e Daniel indagando se eles continuariam assim; pois caso deixassem de efetivar os tais cuidados, perderiam a guarda da filha. Aqui como bem escreve Foucault (2005) deseja-se não mais punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades. Os operadores do direito deixaram claro que a família ficaria sob vigilância e suas ações seriam controladas.

No Panopticon vai se produzir... alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder... e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aquele que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que determina se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. Ele ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer (FOUCAULT, 2005, p. 88).

Assim, o juiz determinou que a família após desligamento institucional da criança fosse acompanhada pelo Conselho Tutelar da região de moradia da criança, Centro Especializado da Assistência Social (CREAS) e pelo CREAS AD. Seriam acompanhados e “vigiados” pela rede de proteção à infância e a qualquer “deslize” estaria essa família de novo sob a ameaça de perder a filha para o Estado. Com o desligamento, o casal foi orientado a procurar a equipe caso necessitassem de apoio, tendo em vista o vínculo construído com eles.

É importante considerarmos que todo o acompanhamento da equipe técnica e da psicologia pode ter contribuído para oferecer potência de vida e transformação na dinâmica familiar de Michele e Daniel. A escuta atenta e acolhimento ao discurso e as angústias do casal proporcionaram a eles e a nós, como equipe, uma relação afetiva e de troca. No entanto, muitas vezes, no atendimento ao

casal reproduzíamos o discurso do judiciário, isto é, parafraseando Alves (2008, p.113):

impomos à família determinadas condições para que se ‘reestruture’ como se isso dependesse única e exclusivamente da vontade individual deles ou de um desejo, como se as condições sociais fossem favoráveis e a família, por falhas de toda a natureza, não se adequasse às exigências sociais.

Sabemos que é necessária cautela em nossas intervenções evitando a reprodução da prática do judiciário em torno do controle das virtualidades. Por vezes, na análise de nossas implicações, percebíamos nossa atuação através do olhar do especialista, sendo aquele que detém o saber e que marcamos uma hierarquia, uma competência técnica e que, de acordo com Alves (2008), a hierarquia diz de nosso *status quo*, de nossa qualificação profissional e imprime uma relação de poder. E há como não ser capturado, diante de tantas forças? Nunes (2015) nos aponta que há sim uma linha de fuga:

Abrir a porta do abrigo para a família e para a comunidade implica também em uma articulação com a rede de atendimento e com a efetivação de um trabalho em conjunto com esta. Trabalhar a família sob a ótica do especialista pode levar a um olhar limitado, engessado e julgador, no qual a família é vista pelo viés do especialista produtor de verdade. Estar COM a família, lidar COM suas limitações, diferenças, dificuldades e formas de ser no mundo pode nos levar a ocupar lugares distintos dos que criminalizam as famílias como incompetentes e destituídas de condições de cuidar de seus filhos, o que poderia justificar a institucionalização prolongada. O paradigma ético-estético e político promove um novo olhar para essas crianças e suas famílias. Ético no sentido da escuta desse outro que é diferente de mim; estético no sentido de ser possível a criação de novas formas de subjetivação para essas pessoas que não pela via da tutela e do controle; e finalmente político no sentido de estarmos implicados com as questões sociais e de assistência à infância que tanto nos afetam (NUNES, 2015, p. 108).

É notório que nos deixamos afetar e ser afetados durante todo o nosso trabalho nesta instituição de acolhimento. É muito importante empreender a análise da implicação, sendo ela a análise dos vínculos (afetivos, profissionais e políticos) com as instituições em intervenção. De forma mais generalizada, trata-se da análise dos vínculos (afetivos, profissionais e políticos) com todo o sistema institucional.

Enfim, diante deste espaço, digamos, de luta, resistência e de forças que vinham da direção do abrigo, do funcionamento da instituição, dos familiares, dos educadores/cuidadores, das crianças, ou seja, de todos os lugares, havia a necessidade de novas possibilidades de transformação para vivenciar potencialidades de afirmação da vida.

Algumas considerações

Ao longo desta escrita algumas perguntas persistem em nossas análises: como este abrigo e sua direção conseguiram se manter fora da lei, diante de tantas instâncias legais? Como é possível que ainda existam instituições que operam na lógica menorista?

Sabe-se que o nosso país tem um longo percurso na interação da infância e da juventude supostamente perigosas que acabam por (re)produzir processos de individualização, infantilização, exclusão e vitimização, não permitindo a construção da autonomia e do protagonismo de suas próprias histórias (UZIEL e BERZINS, 2008).

Visualizamos nesses espaços extremo controle e vigilância dos comportamentos a partir de uma idealização das atitudes. Retira-se a identidade da criança e se estabelecem rígidas rotinas de atividades como higiene, alimentação, vestuário, trabalhos manuais,

lazer e repouso, além de centralizar na autoridade dos funcionários e dirigentes da instituição. Cria-se a educação pelo medo.

No entanto, acreditamos que estes espaços não precisam ser locais de aprisionamento, tutela, violências dissimuladas e castigos, mas podem constituir-se também, como apontam Nascimento *et al.* (2010, p. 60), um local atravessado “por práticas que potencializam a criação de espaços de liberdade e autonomia”.

Diante de tamanha resistência, fazia-se urgente colocarmos em análise o lugar que ocupam nossas práticas de saber-poder, nosso lugar enquanto psicólogas e o que estávamos pretendendo produzir naquele espaço instituído, cristalizado e estático. Sabíamos que provocaríamos ou pelo menos, tentaríamos produzir um processo dinâmico e de transformação para a rotina das crianças, para promover a reintegração familiar e quem sabe modificar a lógica da instituição.

É importante sempre estranharmos e desnaturalizarmos determinados modelos como os de criança, adolescente, família, proteção, dentre outros, para minimamente engendrarmos a produção, fortalecimento e criação de espaços coletivos de discussão que possam emergir novas afirmações de vida com mais independência.

Não se pode negar que mesmo colocando em constante análise nossas práticas, por vezes nosso fazer era capturado pelas relações de força e éramos atravessadas por discursos como o da falta e carência das famílias que atendíamos, como se a pobreza fosse sinônimo de maus cuidados ou negligência. Também, por vezes nos esquecemos da não potência e capacidade das famílias de criar novas possibilidades de ser, de subjetivação, de multiplicidade.

No final, a única possibilidade que conseguíamos vislumbrar naquele espaço tão resistente a mudanças era tentar amenizar, por

pouco que fosse, a rotina das crianças através dos encontros com elas, dos acompanhamentos dos familiares, acreditando na sua potência de vida, no intuito de promovermos acolhimento e escuta atenta. Esta experiência nos permite passar a uma posição mais confiante, mais política, que qualifica nosso trabalho e ao mesmo tempo nos deixa mais sensíveis às entrelinhas, às minúcias, aos não ditos!

Referências bibliográficas

ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão**. [online]. Rio de Janeiro: 2008. Acesso em: 31 agost. 2016. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/69ysj/pdf/altoe-9788599662946.pdf>.

ALVES, E. O. **O Discurso do Especialista Sob o Olhar da Proteção: Análise de Um Caso**. In: COIMBRA, C. M. B.; AYRES, L. S. M.; NASCIMENTO, M.L. do (orgs.). *Pivetes: Encontros entre a Psicologia e o Judiciário*. Curitiba: Juruá, 2008.

BAREMBLIT, G. **Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Prática**. 5.ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Pacheco, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8069 de 13/07/90. Edição atualizada, incluindo a Nova Lei da Adoção nº 12010/09. Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente do Estado do Rio de Janeiro (CEDCA), Rio de Janeiro, RJ, 2010.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2.ed. CONANDA. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/CONANDA_orientacoesTecnicasServicosAcolhimentos.pdf. Acesso em 29 nov. 2016.

FOCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU.Editora, 2005.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 8ª.ed.São Paulo: Perspectiva, 2015.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993.

MARQUES, C. de C.; CZERMAK, R. O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 360-366, 2008. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000300006>. Acesso em: 30 mai. 2016.

NASCIMENTO, M. L. do; LACAZ, A. S.; ALVARENGA FILHO J. R. de. Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. **Barbaroi**: n. 33, p. 50-64, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=So104-65782010000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 30 mai. 2016.

NUNES, R. G. **Entre chaves e cortinas: a instituição acolhimento em análise**. Rio de Janeiro, 2015. 149p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 44-52. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3696/2312>. Acesso em: 19 nov. 2016.

UZIEL, A. P.; BERZINS, F. A. J. Autonomia e a prática micropolítica em um abrigo. In: **Anais do I Colóquio Internacional Atividades e Afetos**, Belo Horizonte, 2008. Anais. Belo Horizonte: I Congresso Internacional Atividades e Afetos, p. 1-14.

WINNICOTT, D. W. **Os Bebês e Suas Mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ZAMORA, M. H. Conselheiros tutelares: defesa de direitos ou práticas de controle das famílias pobres? In: BRANDÃO, E. P. *Atualidades em Psicologia Jurídica*. 1.ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2016.

Sobre as autoras:

Priscilla Costa Correia é psicóloga graduada pelo Centro Universitário Hermínio da Silveira - Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (Uni-IBMR), Pós-graduada em Psicologia Jurídica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestranda em Psicologia Clínica na PUC-Rio e Psicóloga Clínica.

Candela Andrea Ramalho Garcia é psicóloga graduada e Pós-graduada em Psicologia Jurídica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Maria Helena Zamora é professora de Psicologia da PUC-Rio e professora convidada da National/Global Advisory Board for Faith and Justice in Community and Society, Indiana/USA. Vice-coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social (LIPIS, da PUC-Rio) desde 2006. É membro da CEDECA-RJ (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) desde e do Comitê Estadual para a Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro.

IM PAC TOS

**PSICOSSOCIAIS DA GESTAÇÃO E DO
NASCER EM CÁRCERE**

Naiara Cristiane Silva

As tão difundidas facetas históricas de exclusão, estigmatização e violação de direitos humanos presentes na estrutura das práticas carcerárias permeiam as discussões daqueles que se colocam na dura tarefa de análise e crítica desse sistema. Entretanto, há ainda uma situação deveras mais assombrosa. Trata-se da problemática em torno dos bebês que nascem e vivem em cárcere, cumprindo pena junto com as mães. Esse cenário nos convoca a uma discussão ainda mais acirrada sobre essa situação, que se apresenta de maneira assombrosa e desumana.

O sistema penitenciário brasileiro apresenta sérios problemas. Há um déficit de vagas em todo o país e não há assistência médica e jurídica adequadas e suficientes. A mulher presa não representa um número expressivo dentro do cenário prisional. Segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2015), as mulheres representam 4,4% da população carcerária brasileira e, nesse cenário, 422 bebês se encontravam presos no país em 2015. Estes dados fazem com que muitos autores julguem que este percentual não seja carecedor de estudos mais aprofundados, acarretando certa invisibilidade social em torno das mulheres em situação de prisão e, conseqüentemente, na questão dos bebês presos.

O DEPEN constatou entre fevereiro e março de 2008 que entre as mulheres presas, 1,24% encontravam-se grávidas, 0,91% são puérperas e lactantes e 1,04% estão com seu filho em sua companhia. Nessa pesquisa foi constatado que somente 27,4% das instituições exclusivas para mulheres têm estrutura para grávidas e para bebês (CUNHA; 2003, p.75).

O período puerperal e dos primeiros anos de vida de uma criança são considerados como um período emocional especial para o desenvolvimento, em que os bebês devem receber assistência especializada voltada à promoção da saúde física e psíquica. Sabemos, entretanto, que, estando presos, esses bebês estão privados dos principais cuidados e assistência. O mesmo deve ser considerado para as mães, inclusive desde o período gestacional, uma vez que as crianças sofrem grande influência do que sentem suas genitoras. Gestantes que estão em situação de prisão precisam de assistência psicológica voltada à compreensão dos fenômenos subjetivos que envolvem o processo pelo qual estão vivenciando. Cabe-nos ainda reconhecer que o stress é fator emocional constante na vida de qualquer detenta; estando ela grávida, este stress é somado aos abalos emocionais existentes na condição de gestante, ocasionando quase sempre uma desestabilização emocional.

Na Penitenciária a gestante perde a sua privacidade, está permanentemente exposta aos olhares dos outros, no pátio, na cela e nos corredores, não decide o que vai comer, qual o horário, o que vai fazer. Portanto, a grávida presa sente-se constantemente humilhada, submissa e despojada de seus sentimentos e desejos pessoais. (PIRES, *apud* VIAFORE 2004 p.12).

Nesse sentido, propomos uma reflexão em torno dos impactos psicossociais a que estão submetidos as gestantes, mães e seus bebês que nascem e vivem em cárcere e como se dão os processos de subjetivação.

Parte-se do entendimento da subjetividade como processo sócio-histórico, ou seja, em conexão com os processos sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, midiáticos, urbanos, que participam de sua constituição e de seu funcionamento. Estando a criança presa, seus processos subjetivos irão emergir como efeito do contexto ao qual estão inseridas e este efeito pode se manifestar de variadas formas. Ferreira Neto (2002, p. 4) nos traz uma elucidação sobre processos de subjetivação.

Os processos de subjetivação são entendidos aqui como um artefato conceitual que nos permite compreender a importante relação existente entre experiência social e experiência subjetiva. Ao invés do estabelecimento de uma lógica de causa e efeito, em que o dualismo interno x externo é destacado, tomamos a subjetividade mais como processo do que como estrutura.

Deleuze e Guatarri se apropriam dos conceitos de campo de força para explicitarem a produção de subjetividades. “Também se encarnam nos sujeitos processos de subjetivação no sentido de campo de forças dos mais diferentes níveis, produzindo modos de ser, de sentir, de estar no mundo” (DELEUZE, 1998, p. 20).

Como consequência, precisamos considerar o caráter político, as relações de poder que compõe este plano, as relações de forças implicadas no processo de subjetivação. Afirmamos ser o plano das forças, produtoras da forma subjetiva, uma dimensão própria á subjetividade (FOCAULT, apud GUIMARÃES, 2006, p.13).

Os modos de subjetivação são os territórios existenciais subjetivos. Dizem respeito às diferentes formas de produção de subjetividades em uma formação social, ou seja, produzem modos singulares sobre si e certo tipo de força. Conforme Deleuze e Guattari (1966), o indivíduo consome os estados que passa e nasce desses

estados e, se entendermos subjetividade também como a expressão do desejo do indivíduo, percebemos, na necessidade de manter e fazer funcionar a prisão, a máquina que mobiliza o desejo dos apenados e fabrica o seu assujeitamento. Também na prisão, os modos de subjetivação são constituídos pelo campo de forças, incluindo as relações de poder imanentes ao capitalismo, capazes de produzir subjetividades.

A subjetividade é produção social, e, nas sociedades capitalistas, o modo de produção de subjetividade dominante é chamado por Guattari (1986) de capitalístico, o qual fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo e projeta a realidade do mundo e a realidade psíquica sobre a vida como sujeição. A máquina capitalística produz subjetividades que podem ser encontradas em qualquer nível de produção ou consumo, através da criação de indivíduos normalizados, submissos e reconhecidos numa mesma identidade.

Esse poder opera uma dupla opressão, que se reproduz tanto em nível dos oprimidos quanto dos opressores: primeiro conduz à repressão no campo econômico e social, e segundo, trabalha na produção de subjetividades como base de formação da força coletiva de trabalho e de controle social coletivo. Os mecanismos que conduzem à dupla opressão constituem: a culpabilidade, a segregação e a infantilização, que operam na prisão a partir da pena (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

Se pensarmos na subjetividade em sua complexidade, na qual nos foi apresentada por estes autores, fazendo uma interlocução com a prisão e seus padrões punitivos, encontraremos o ponto de problematização desta pesquisa. Entendemos que a prisão é uma micro sociedade que cria e reproduz sua própria forma de existir,

normas, regras, seus padrões sociais, econômicos, culturais, políticos. Pensamos então na subjetividade como algo para além do interior, para além da singularidade, mas sim como a interação entre o interior e o exterior, ou seja, em conexão com os processos sociais. O social aqui, entendido também para além da dicotomia sujeito X social e sim uma rede complexa de relações da qual constitui a subjetividade humana.

A partir de todos estes elementos, percebemos que na prisão emergem concomitantemente novos arranjos cotidianos para as detentas, diferentes das quais estavam acostumadas em liberdade, estando presas, a opressão gerada pelo sistema penitenciário “forja” novas formas de subjetivação. Segundo os autores, uma subjetividade massificada e permanentemente culpabilizada e infantilizada, que em nada propicia crescimento a estes indivíduos. Além de não proporcionar crescimento aliena o sujeito a ponto de não conhecerem o mínimo de seus direitos como seres humanos.

Foucault (1979) em seus estudos sobre a genealogia da concepção da subjetividade humana, apontava para a determinação eminentemente contingente de nossos modos atuais de subjetivação e a possibilidade sempre presente de construção de novos processos de subjetivação numa perspectiva ético-política. Em se tratando de processos de subjetivação em ambientes prisionais, a mudança desse enfoque atual se torna ainda mais urgente.

Mães e seus bebês privados de liberdade

A prisão é uma tecnologia de punição que foi elaborada na modernidade, quando os mecanismos de poder evoluíram das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares. Essa transformação

implicou a reestruturação do Estado e do aparelho jurídico para compor a organização social que começou a tomar forma nos séculos XVII e XVIII, quando o trabalho emergiu como valor central, assim como um conjunto de saberes encarregados de normalizar o indivíduo e auxiliar a governabilidade estatal (FOCAULT, 1978).

De acordo com Wacquant (2001), no Brasil vemos um estado apavorante das prisões, que se assemelham a campos de concentração para pobres, ou como diz o autor, empresas públicas de dejetos sociais. Existem nas prisões brasileiras todas as formas de violação dos direitos humanos: negação de acesso à assistência jurídica e aos cuidados elementares de saúde, cujo resultado é a aceleração dramática da difusão da tuberculose e do vírus HIV entre as classes populares; violência pandêmica entre detentos, sob forma de maus-tratos, extorsões, sovas, estupros e assassinatos, em razão da superlotação, da ausência da separação entre as diversas categorias de criminosos, da inatividade forçada (embora a lei estipule que todos os prisioneiros devam participar de programas de educação ou de formação) e das carências da supervisão. Nas palavras de Wacquant (2001, p. 7):

Mas o pior, além disso tudo, é a violência rotineira das autoridades, indo desde as brutalidades cotidianas à tortura institucionalizada e às matanças em massa por ocasião das rebeliões que explodem periodicamente como reação às condições de detenção desumanas (cujo ponto máximo permanece o massacre do Carandiru, em 1992, quando a polícia militar matou 111 detentos em uma orgia selvagem estatal de uma outra era), e que se desdobra numa impunidade praticamente total. Nessas condições, o aparelho carcerário brasileiro só serve para agravar a instabilidade e a pobreza das famílias cujos membros ele sequestra e para alimentar a criminalidade pelo desprezo escandaloso da lei, pela cultura da desconfiança dos outros e da recusa das autoridades que ele promove. Nem a expansão programada do sistema em 1998 previa-se a duplicação do parque penitenciário com a construção de 52 novos estabelecimentos, dos quais

21 só para o estado de São Paulo - nem sua indispensável modernização, pela formação de pessoal e a introdução da informática, poderão remediar a incapacidade congênita da prisão de exercer um efeito qualquer sobre a criminalidade.

As prisões, desde o seu nascimento, não foram feitas para abarcar as mulheres e muito menos reconhecer e compreender as especificidades femininas, como a gestação por exemplo. Muito menos para abrigar bebês em seus primeiros meses de desenvolvimento.

As mães privadas de liberdade tem o direito de ficarem com os filhos até os 12 meses completos das crianças, sendo que, em alguns casos, se a mãe estiver prestes a ter o direito a algum benefício e possa sair em breve, esse prazo pode ser prolongado para um ano e meio. As penitenciárias fazem contato com os familiares das mulheres afim de que acolhem o bebê, mas na falta de contato e responsabilização do pai ou de algum outro familiar, esse bebê é encaminhado a um abrigo que tem autorização para organizar o processo de adoção do bebê, que perde automaticamente o vínculo com a mãe.

A reclusa pode ingressar na penitenciária grávida ou engravidar dentro do ambiente prisional. Segundo Viafore (2004), a maior parte das mulheres presas gestantes ingressa grávida nas casas prisionais. Elas dificilmente engravidam em razão de visitas íntimas. A visita íntima tem o objetivo de manter os relacionamentos afetivos e fazer prosperar os vínculos estáveis, mas nem todas as penitenciárias permitem que as mulheres tenham direito a essas visitas.

A gravidez expõe a mulher, presa ou não, a uma forma de experimentação na qual as sensações corpóreas normais e a organização emocional são alteradas. Na gestação a mulher geralmente deseja compartilhar seu corpo com o outro e compartilhar de momentos de

intimidade e carinho. Nessa situação muitas mulheres são tomadas de preocupações existenciais sobre sua restrita liberdade pessoal.

Não se observa na Lei de Execução Penal um capítulo sequer para abordar regras específicas para estas mulheres. Não se reserva um amparo específico para a reclusa grávida. De modo geral, assegura-se legalmente a estas mulheres somente o direito de permanecer com o filho durante o período de amamentação. Na prática, cada instituição tem sua forma de funcionar, tem seu regimento interno e estruturas para cumprir o que a lei determina. Dependendo do estado, as mães depois de terem seus bebês, têm direito de permanecer em sua companhia de quatro a seis meses, equivalente ao período de amamentação.

A observância de direitos da mulher no período gravídico-puerperal, especialmente os relacionados à assistência pré-natal, uma vez que, mesmo em cárcere, têm garantidos pela legislação assistência adequada, não vem ocorrendo nessas instituições. Fica patente que esse grupo não tem seus direitos como ser humano preservados no que se refere ao processo gravídico-puerperal (COSTA, MATÃO, MENDES. 2006, p.3).

De acordo com as políticas públicas de assistência a reclusas, foi aprovado no dia 28 de maio de 2009 uma lei que altera os artigos da lei de execução penal para determinar que as penitenciárias de mulheres sejam dotadas de seção para gestantes e parturientes. A lei traz avanços à legislação de execução penal, reconhecendo as especificidades de gênero (RAMOS, 2008). Mesmo que de forma tímida, há o reconhecimento da preservação do direito fundamental à igualdade que se faz necessário para estabelecer políticas públicas reconhecedoras das especificidades do tratamento direcionado às mulheres em situação de prisão. Torna-se necessário, pois

o cumprimento efetivo da lei, visando à garantia do direito por uma gravidez saudável dentro do espaço prisional.

Impactos psicossociais do cárcere na gestação e desenvolvimento de bebês

São vários os fatores que podem interferir na condição normal de uma gestação. O segundo e o terceiro trimestres gestacionais fazem parte de uma das etapas da gestação em que as condições ambientais exercem influência direta no estado nutricional do feto. Uma gravidez que ocorre em situação adversa, ou em situação de risco, atribui um caráter de dificuldade imanente para mulheres e para os bebês (FERREIRA, MORAIS. 2000).

Segundo Daniele Viafore (2004) é importante salientar que o feto durante a gestação absorve para si todas as angústias, todas as situações físicas e psíquicas, crises nervosas, que a mãe passa durante o período de formação. O ambiente prisional insere a detenta em uma situação de controle absoluto, de permanente vigilância, invadindo seu espaço pessoal de uma forma tão absoluta que a detenta se considera parte da prisão. No relato da autora Daniele Viafore (2001, p.47), é apresentada a afirmativa de uma detenta: “A presa disse que é presa e que não está presa”. O que engloba estas mulheres é uma rede de relações de poder que as isolam do universo, limitando o seu contato com o mundo exterior. Este movimento acaba levando a mulher a criar laços dentro da prisão, construindo uma nova dinâmica para a sua vida. Isso ocorre muitas vezes através das cumplicidades, das chantagens, de afinidades grupais, despontando lideranças e submissões.

Percebe-se que a mãe em situação de prisão sofre tanto tendo o seu filho junto, uma vez também encarcerado (em que pese nada ter cometido), como tendo o seu filho longe. O momento da separação delas com os bebês geralmente mobiliza muito sofrimento, por parte delas, das crianças e das outras detentas que receiam e esperam o dia em que também irão se separar de seus bebês. Mesmo que, por meio de seus relatos nas entrevistas, elas sintam que é positivo ter a criança por perto e poder conviver com a mesma, haverá um sofrimento inevitável na hora da separação de mães e filhos. Este é um sentimento ambíguo: sentem-se bem por estar com os filhos, mas ao mesmo tempo reconhecem que este não é um lugar adequado para eles.

A gravidez é uma experiência complexa que envolve a mulher em sua multidimensionalidade. Trata-se de um evento do ciclo do desenvolvimento do ser humano, cada mulher a vivencia de maneira única e cada gestação tem características diferentes. Consideramos também que a gravidez é um evento social, pois envolve o coletivo e as pessoas das quais as mulheres convivem, estendendo-se a toda a sociedade (VIAFORE, 2004). Para a autora, é preciso um cuidado maior em torno das políticas para gestantes e bebês em cárcere, “para que este momento fosse de menos sofrimento possível, como o maior contato do bebê com as famílias delas, inclusive a possibilidade de os bebês permanecerem com suas famílias durante os finais de semana.” (p.33).

A maioria das mulheres amamenta seus bebês e este é um momento de grande importância tanto para a mulher quanto para a criança. O aleitamento materno é de fundamental importância para o desenvolvimento sadio dos bebês. Logo após o parto,

o corpo produz o colostro, que é uma substância que possui elementos que protegem o bebê contra várias doenças. Além destes fatores, a amamentação favorece o contato e afeto entre mãe e criança e essa troca estimula a criação de laços fortes e difíceis de serem rompidos. Nas falas das mulheres percebemos o quanto este momento pode ser difícil e doloroso e o quanto a espera por este momento cria dor e ansiedade, uma vez que a amamentação e o contato constante delas com os bebês facilitam a formação e fortificação dos laços afetivos. Silva (2010) traz em sua pesquisa, as falas de algumas mulheres sobre esse processo:

Acho que mais difícil é a despedida né, a criança vai pra casa e a mãe vai pra outra prisão, é muito triste. Eu ainda não passei por isso não, mas sei que é muito ruim né. E a gente sabe que quem mais sofre é a criança, ta acostumada com a mãe e de repente tem que ir com outra pessoa que ela nem conhece, um lugar que ela nem conhece, às vezes não sabe nem quando vai ver a mãe de novo.

Quando vai chegando perto (da separação do filho) dá aquela ansiedade, aquela tristeza sabe igual meu filho já tá com oito meses, eu creio que eu vou embora com ele, mais se for da vontade de Deus (da criança ir embora antes dela), o que eu posso fazer?

Pra mãe também é muito triste, é a mesma coisa do cê perder uma mãe, um irmão, mesma coisa, a criança se separar da gente.

Tudo nos indica que um dos fatores que mais contribui para intensificar o impacto e o alcance do encarceramento maternal é o estigma social enfrentado pelas mães presas, familiares e crianças. Este estigma produz formas avassaladoras de estar no mundo, traduz uma experimentação caótica para estas mulheres pensarem em suas vidas e em seu futuro.

A prisão é uma instituição total que possui um caráter punitivo e correccional, podendo gerar um atributo estigmatizante aos homens e mulheres presos; isto é, a prisão gera em seus internos, ou até mesmo ex-internos, uma situação de inabilidade para a aceitação social plena. Tal estigma se estende além do indivíduo estigmatizado; para ele, a pessoa que se

relaciona com outra estigmatizada (como os presidiários) através de uma estrutura social (como filiação) possibilita a sociedade considerar ambos uma só pessoa (GOFFMAN, 1988).

Nas falas das detentas, citadas em pesquisa realizada por Silva (2010) percebemos a preocupação com a liberdade do filho, com seu futuro e o desejo de vê-lo integrados à sua família. Além disso, a maioria das mulheres entendem que a presença dos filhos é de suma importância:

A criança não tem nada a ver com nossos erros não, eu acho que era mais fácil pra criança, pelo menos pra criança, porque de qualquer jeito a gente já ta presa mesmo, agora a criança tinha que ter uma liberdade maior de ver a vó, conhecer o irmão e isso não ta certo porque se depender de qualquer coisa a gente fica sem ver a família e ninguém faz nada por isso.

Outra coisa boa é a gente tá com o filho da gente, porque ajuda muito a passar o tempo. Tem seis meses que eu to aqui e parece que eu cheguei ontem, isso ajuda demais. Tem muitas mães aqui que dizem que querem mandar seu filho embora, mas na hora de mandar mesmo não manda, não tem coragem, eu mesma estou longe do outro, meu filho, aí se eu mandar esse é que eu vou ficar louca mesmo.

Ah, é igual as menina falou, ficar com os filhos da gente, poder conviver com eles, é muito importante pra gente e pra eles, porque é nessa idade que é mais importante.

A extensão que o cárcere gera é capaz de atribuir significados devastadores na vida dessas crianças. Segundo Ferreira e Morais (2000), a primeira infância que ocorre em situação adversa ou de risco, atribui um caráter de dificuldade e impactos negativos para a pessoa ao longo de sua vida.

De acordo com Foucault (1977) as prisões revelam, sobremaneira, a capacidade que elas têm de desorganizar, desorientar e, por vezes, até mesmo destruir física e psicologicamente aqueles que nelas são internados. É impossível negar que as condições nas quais se mantêm as crianças, causam múltiplos efeitos sobre a subjetividade de cada uma que lá se encontram na condição de “encarcerados”.

Uma pesquisa realizada recentemente por Carneiro e Veríssimo (2016) revelou violações dos direitos das presas gestantes e dos bebês mantidos com mães encarceradas no aspecto psicossocial. Entre os problemas, identificaram um medo das mães de estabelecer apego ao filho, que depois será separado dela. Ou seja, buscam evitar o estabelecimento do vínculo por acreditarem que estão evitando um sofrimento futuro para si e para o bebê quando ele for retirado dela. Ocorre que um vínculo saudável na fase inicial de vida da criança é crucial para um desenvolvimento físico, mental, social e afetivo adequados.

Outro problema grave no que diz respeito à violação dos direitos das crianças, se refere à inadequação do espaço da instituição prisional, que impõe restrições nos relacionamentos familiares, limitados muitas vezes somente à presença da mãe, além de não se configurar como um ambiente estimulador:

A própria restrição do espaço, onde os bebês têm somente os limites do prédio do berçário ou creche para explorar, é suficiente para comprometer seu desenvolvimento, pois impossibilita o passeio por outros ambientes, sentir outros cheiros, ouvir outros sons, além daqueles já conhecidos. Quando aprendem a andar, torna-se mais complicado, porque o natural é o bebê querer explorar seu novo aprendizado e sair caminhando livremente (CARNEIRO e VERÍSSIMO, 2016, p. 45).

Considerações finais

Se já existe certa invisibilidade social em torno das mulheres em situação de prisão, a situação dos bebês que nascem no cárcere e cumprem a pena junto com suas mães se mostra ainda mais invisível. Tal quadro só nos leva a concluir que, mesmo após três décadas da previsão legal da prioridade absoluta para a garantia dos direitos das crianças, pouco esforço tem sido feito para tornar essa prescrição uma realidade.

A situação de mães com bebês no cárcere coloca um dilema, conforme explicitado por Carneiro e Veríssimo (2016, p. 44): “apesar do consenso de que os primeiros cuidados dados pela mãe são essenciais, ao mesmo tempo, sabe-se que o ambiente prisional poderá causar danos ao desenvolvimento dos bebês que se encontram encarcerados com as mães”. Ou seja, existe uma valorização da importância prioritária do vínculo entre mãe e filho e da garantia da amamentação, ao mesmo tempo em que a vivência do cárcere impõe prejuízos no desenvolvimento emocional e psicossocial do bebê.

A forma de resolver esse dilema, levando em consideração o princípio da prioridade absoluta na garantia de direitos das crianças, seria a mãe receber o direito de cuidar do filho fora do ambiente prisional, com a aplicação de alguma medida de responsabilização em meio aberto. Entretanto, a invisibilidade dessas crianças somada ao estigma associado às suas mães, dificulta a criação e aplicação de alternativas e mantém essa situação de grave violação de direitos, obrigando a criança a pagar, de uma forma ou de outra, continuando com sua mãe ou sendo obrigada a se separar dela, por uma condenação que não lhe diz respeito.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, Z. S.; VERÍSSIMO, M. de L. Ó. R. Gestação e desenvolvimento de bebês em situação de cárcere. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n.11, Jul./Out. 2016.

COSTA, L. R.; MENDES, F. V.; MATÃO, M. E. L.; PRUDENTE, L. de A. R. Gravidez e maternidade em cárcere. **57º Congresso Brasileiro de Enfermagem**, 3 a 7 de novembro de 2005, Goiânia, Goiás. <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/57cbe/resumos/1847.htm>
Acesso em 12 set. 2009

CUNHA, M. I. **A reclusão segundo o gênero:** os estudos prisionais, a reclusão de mulheres e a variação dos contextos da identidade. *Educar o Outro: As Questões de Gênero, dos Direitos Humanos e da Educação nas Prisões Portuguesas*, Coimbra, Publicações Humanas: 2001.

CUNHA, M. I. **A prisão e suas novas redundâncias.** Coimbra, Publicações Humanas: 2002.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-édipo:** Capitalismo e Esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1966.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Perfil da população carcerária.** Disponível em <http://www.mj.gov.br/depen/sistema_brasil.htm>. Acesso em: 04. Set. 2009

FERREIRA, F. de L.; MORAIS, Iolanda Ferreira. **Maternidade atrás das grades: as expectativas e as angústias do gerar e conceber de forma humanizada dentro presídios femininos,** 2004. Dissertação (Mestrado). Grupo Universitário Mauricio Nassau, Núcleo de Saúde, Curso de Bacharelado em Enfermagem. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=44133653d1>>. Acesso em 13 set. 2009

FERREIRA NETO, j. l. Processos de subjetivação e novos arranjos urbanos. **Revista Departamento de Psicologia UFF.** Janeiro de 2002.

- FISCHER, G. N. **O conceito de relação na psicologia social**. Lisboa: Idéias Virtuais, 2002.
- FOCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1977.
- FOCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GUATTARI, F. *Caosmose*: um Novo Paradigma Estético. São Paulo: Ed. 34, 1992-1998.
- GUIMARÃES, C. F. **Subjetividade e estratégias de resistência na prisão**. Dissertação (Mestrado) 2006 Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível <http://canalinterativovalsin.univale.br/ssskl/index/diss/view/file/857/12/520>. > Acesso em 10 out. 2009.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7ª Edição São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.
- LIMA, E. **Origens da prisão feminina no Rio de Janeiro**: o período das freiras 1942-1955. Rio de Janeiro: Puc Rio, 1979.
- LIMA, E. **Origens da Prisão Feminina**: OAB, 1983.
- OLIVEIRA, M. F. **Do outro lado do muro. Reflexões a partir da atuação do psicólogo em unidades prisionais femininas**. Congresso Nacional de Segurança Pública, Maceió, 14, 15, 16 de junho de 2008. Disponível em <http://www.gepsojur.org/anais-con-nasp/eixos/GSC-10.pdf>. Acesso em 17 set. 2009

RAMOS, L. de S. **Direito á amamentação e convivência familiar: possibilidade de afeto e resignificação do cárcere.** 2008 Reorganização e reformulação do sistema penitenciário feminino. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 137-158.

VIAFORE, D. **A gravidez no cárcere Brasileiro:** uma análise da Penitenciária Feminina Madre Pelletier. 2004 Dissertações (Mestrado) Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/fadir/article/viewFile/571/401>. > Acesso em 15 set. 2009

WACQUANT, L. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Sobre a autora:

Naiara Cristiane Silva é mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professora da Faculdade Universo.

VIO LA ÇÃO

DE DIREITOS, CRIMINALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

José Heleno Ferreira

Lenir Rosa André

Busca-se, neste texto, apresentar uma reflexão acerca dos processos de criminalização da juventude e da adolescência no Brasil contemporâneo, bem como uma análise da estreita relação entre infração na adolescência e evasão escolar. O estudo ancora-se em dados do município de Divinópolis – MG, sendo analisadas também experiências desenvolvidas pelos conselhos de políticas públicas e pelo Programa de Extensão Direitos das Crianças e dos Adolescentes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que têm como eixo norteador o enfrentamento da situação de vulnerabilidade social de adolescentes a partir da garantia do direito à escolarização.

A espetacularização da violência tem servido aos interesses midiáticos e à busca de audiência dos programas televisivos e de uma maior tiragem de jornais impressos. Nesse processo, os principais personagens das notícias que buscam afetar emocionalmente o público são os adolescentes, quase sempre apresentados como violentos e autores de crimes os mais diversos, muitos deles caracterizados, sem a devida preocupação quanto à análise do fato em si, como hediondos. Resulta disso a ideia, cada vez mais arraigada no senso comum, de que os adolescentes são delinquentes e protegidos por uma legislação que não pune, mas, sim, protege os infratores.

São muitos os interesses que justificam a construção dos estereótipos em relação à adolescência, mais especificamente, em relação aos adolescentes pobres, na maioria das vezes, do sexo masculino, negros e moradores das periferias urbanas. A campanha pela redução da maioridade penal, os interesses da indústria bélica, a defesa do direito de porte de armas, entre outros, ancoram um processo desumano através do qual as vítimas da vulnerabilidade social e da ineficiência ou ausência do Estado são apontadas como criminosos.

Há que se ressaltar, no entanto, que a relação entre a adolescência, a infração legal e a prática de atos violentos não é recente. Oliveira e Assis (1999) afirmam que a delinquência juvenil vem sendo registrada, no Brasil, desde o século XIX. Não é, também, uma particularidade da sociedade brasileira. Adorno et al (1999) relatam experiências de diversos países nos quais adolescentes e crianças considerados perigosos são internados em instituições que, pretensamente, devem ressocializá-los.

Quanto à impunidade, preconizada pela mídia sensacionalista como principal responsável pelo aumento da violência praticada por jovens e adolescentes, é preciso lembrar que o Brasil aprovou, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990). Tal estatuto, muitas vezes apontado como instrumento de garantia da impunidade e, consequentemente, do aumento de violência praticada por jovens e adolescentes, é, na verdade, uma legislação avançada, fruto de um momento político em que as forças progressistas buscavam construir uma hegemonia na sociedade brasileira no que diz respeito à luta pela cultura dos direitos humanos, em detrimento da cultura do privilégio e que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. O Estatuto tem como objetivo estabelecer os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como apresentar instrumentos que fortaleçam a luta em defesa dos direitos humanos. Apresenta, no entanto, com clareza, as medidas socioeducativas que devem ser aplicadas àqueles(as) que infringirem a lei:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente às seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em

Vê-se que é, no mínimo, aviltante o argumento da impunidade. Se a aplicação efetiva do Estatuto e das medidas socioeducativas aos adolescentes considerados em conflito com a lei não se concretizam, há que se afirmar a responsabilidade do Estado – a ineficiência e ou ausência do poder público diante da situação. Somente um raciocínio propositalmente invertido poderia culpabilizar os adolescentes quando os mesmos são vítimas da não aplicação de uma legislação que deveria protegê-los e assegurar-lhes medidas que sejam de fato educativas.

Por outro lado, voltando à questão midiática, é necessário discutir o silêncio cúmplice em relação à situação de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em situação de violação de direitos. Compreende-se, pois, que as notícias acerca de crimes praticados por adolescentes resultam em maior audiência e vendagem que as notícias acerca da violação de direitos de crianças e adolescentes.

Entre as instituições que recebem adolescentes – ou que deveriam recebê-los – está a instituição escolar. Entende-se que a partir do momento em que o adolescente está presente na escola – embora não seja esta a função precípua da instituição escolar – ele estará menos exposto à violência e terá menores chances de se envolver com situações ilegais e praticar atos infracionais. Por isso, o ECA preconiza a necessidade de a escola estar sempre atenta à frequência de seus alunos, informando aos familiares e às autoridades judiciais as situações de frequência irregular, possibilitando o acompanhamento daqueles(as) que apresentam uma situação de vulnerabilidade social e evitando a evasão escolar.

Pesquisas diversas demonstram uma estreita relação entre os problemas com a trajetória escolar e a prática de atos infracionais (BAZON *et al*, 2013).

Os adolescentes em conflito com a lei, via de regra, têm uma trajetória escolar marcada pelo conflito, pela irregularidade da frequência, pelo afastamento e pela evasão. Entre aqueles que cumprem medidas socioeducativas, conforme dados do Conselho Regional Especializado em Assistência Social (CREAS)¹ do município de Divinópolis – MG, os atos infracionais foram cometidos, na sua quase totalidade, no momento em que os adolescentes estavam evadidos. Tais dados apontam para a importância de se discutir o papel da instituição escolar diante do enfrentamento da problemática relacionada à adolescência em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei.

O município de Divinópolis, na região Centro Oeste do estado de Minas Gerais, de acordo com os dados do Censo de 2010, possui 213.016 habitantes. Desse total, 40,8% não possuem o ensino fundamental completo (inclusos, nesse percentual, os analfabetos). Apenas 49,11% dos jovens de 18 a 20 anos possuem o ensino médio completo. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, apenas 68,60% possuem o ensino fundamental completo².

Embora o município, assim como todo o País, tenha universalizado a oferta do ensino fundamental, não há dados confiáveis acerca da evasão escolar (em torno de 1,49% no final do ensino

¹ Os dados apresentados neste artigo referem-se ao ano de 2016 e estão disponíveis nos arquivos do Conselho Municipal de Educação de Divinópolis (COMED), podendo ser acessados através do endereço www.comeddiv.org.br.

² Os dados estatísticos apresentados neste trabalho foram colhidos no site www.atlasbrasil.org.br, publicação sob responsabilidade do PNUD, IPEA e Fundação João Pinheiro. Acesso em 09.05.15.

fundamental). A inexistência de um levantamento socioeconômico da realidade dos adolescentes, bem como a ausência de políticas públicas de acompanhamento dos alunos evadidos não permite afirmar com segurança dados acerca da realidade desses meninos e meninas. Essa situação foi problematizada pelo Fórum Municipal de Educação de Divinópolis e expressa do Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024, com o apontamento de metas a serem alcançadas no enfrentamento desse problema.

É recorrente, no entanto, a justificativa de que tais problemas, na contemporaneidade, estão ligados, em sua maioria, ao uso e comércio de drogas ilícitas, seja no ambiente escolar, seja no seu entorno.

Sabe-se que no Brasil o contato com as drogas começa cedo. O II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD) estima que 45% dos usuários de cocaína e crack experimentaram alguma dessas drogas antes dos 18 anos. No caso da maconha, o número chega a 62%. O estudo, realizado em 2012 pelo Instituto Nacional de Políticas Públicas do Álcool e Outras Drogas, indica que 3% dos adolescentes brasileiros já usaram crack ou cocaína e 4% da população nessa faixa etária já experimentaram maconha alguma vez na vida.

Outro fator que contribui para aproximar os jovens em idade escolar das drogas é o fácil acesso. Uma pesquisa do QEDU: Aprendizado em Foco, divulgada em fevereiro de 2013³, revela que mais de um terço das escolas públicas brasileiras apresenta tráfico de drogas nos arredores. Uma das consequências desse cenário, apontadas por especialistas que participaram do estudo, é a evasão escolar.

3 www.quedu.edu.br, acesso em 09.05.15.

Quanto a esta questão específica – o acolhimento de adolescentes em busca de tratamento de dependência química e ou em busca de ressocialização – diante da precariedade das políticas públicas no enfrentamento do problema, as comunidades terapêuticas, grande parte delas ligadas a grupos religiosos (católicos ou evangélicos), têm se revelado, em diversos municípios brasileiros, alternativas para o tratamento da dependência química para adolescentes. Em Divinópolis - MG, o Projeto Talita Cumi acolhe adolescentes com idade entre 12 e 18 anos incompletos, de ambos os sexos, em duas unidades, num período de nove a doze meses, de forma voluntária, por demanda espontânea. A Comunidade Terapêutica possui uma abordagem ampla de tratamento intensivo através dos serviços de atenção em regime residencial de caráter transitório para uso e abuso de substâncias psicoativas⁴.

Os adolescentes acolhidos, na sua quase totalidade, evadiram da escola antes de completar o ensino fundamental ou o ensino médio e, quase sempre, não possuem mais uma estrutura familiar. Um dos desafios a ser enfrentado é a reinserção desses adolescentes no processo de escolarização. Para isso, as comunidades terapêuticas, através de acordo firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis, matriculam os adolescentes na E. M. Dona Maria Rosa (considerando o critério de proximidade geográfica). Essa instituição escolar encaminha para as comunidades terapêuticas as atividades escolares e avaliações que deverão ser realizadas pelos adolescentes para que possam acompanhar o processo de escolarização durante o ano letivo e, após o fim do período de internação, retomarem seus

⁴ As informações acerca da Comunidade Terapêutica presentes neste projeto foram repassadas pela coordenadora do Projeto Talita Cumi, Janaína Nunes, e podem ser verificadas através do sítio www.mariadenazare.com.

estudos. Para o acompanhamento dessas atividades, as comunidades terapêuticas contam com voluntários.

Não é objetivo deste texto problematizar o trabalho desenvolvido pelas comunidades terapêuticas, seja no caso específico citado pelo texto, seja em âmbito geral. O que se busca afirmar é exatamente a situação de abandono em que se encontram os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sem políticas públicas que os acolham, e o papel que essas comunidades vêm exercendo diante desse vácuo. O exemplo aqui discutido é relevante por pelo menos dois motivos: o fato de ser uma comunidade terapêutica que atende exclusivamente adolescentes e o processo desenvolvido por essa instituição na busca de alternativas para o enfrentamento do desafio de possibilitar, a esses adolescentes, a reinserção no ambiente escolar.

O projeto de extensão “Adolescentes em tratamento de dependência química e o processo de escolarização”, em desenvolvimento na UEMG – Unidade Divinópolis, com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Extensão (PAEX), vinculado ao Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças e dos Adolescentes da UEMG, busca, desde o início do ano de 2015, acompanhar o processo de escolarização dos adolescentes acolhidos no Projeto Talita Cumi, em parceria com a Escola Municipal Dona Maria Rosa. Para isso, foram organizados grupos de estudos entre os alunos dos cursos de licenciatura acerca da situação dos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e os processos de escolarização. Dessa forma, busca-se inserir a comunidade acadêmica no debate a respeito da situação dos jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e contribuir com o processo de discussão entre as

comunidades terapêuticas e os órgãos gestores da educação pública municipal e estadual buscando garantir a presença de profissionais da educação nesses espaços de acolhimento de jovens e adolescentes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), todos os adolescentes têm direito à escolarização e a dependência química não altera essa realidade. Nesse sentido, é preciso garantir ao adolescente envolvido nesse processo a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos ou, o mais comum, a reinserção no espaço escolar. Para um dependente químico, estar dentro da escola é mais do que aprender português, matemática ou geografia – é voltar à rotina de estudos e ser reinserido no contexto escolar que, em grande parte dos casos, há muito foi abandonado. Especialmente para esse público, é essencial que o ensino seja palpável e que os educadores e educadoras busquem aproximar o conteúdo à realidade do aluno. Além disso, há que se compreender o processo educacional como algo mais amplo que o processo de escolarização.

O Ministério da Educação não possui uma determinação específica para a internação por dependência de drogas. Determina, contudo, que a articulação para que isso ocorra, nesses casos específicos, ficaria a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, que atenderiam à demanda dos centros de internação. A iniciativa do Projeto Talita Cumi ao estabelecer uma parceria com a Escola Municipal Dona Maria Rosa insere-se neste contexto. No entanto, apesar dos dados deste estudo revelarem que 95% dos jovens e adolescentes tipificados como infratores e ou em situação de vulnerabilidade social estarem envolvidos com o tráfico de drogas, não é possível reduzir o problema a esta questão.

A necessidade de romper com o processo de criminalização da juventude, como afirma Oliveira Júnior (2008), e encontrar alternativas que sustentem a condição de sujeitos de direitos dos adolescentes em tratamento de dependência química, em situação de vulnerabilidade social e ou em conflito com a lei exige que sejam problematizadas as relações entre adolescentes e a instituição escolar.

São notórias as dificuldades enfrentadas pelos(as) profissionais da educação no cotidiano escolar ao lidarem com adolescentes em conflito com a lei e em situação de fracasso escolar (dificuldades de aprendizagem, distorção idade/ano de escolaridade, frequência irregular, evasão etc.). O discurso recorrente acerca desta questão culpabiliza os adolescentes e naturaliza o fracasso, sem considerar o fato de que a questão é estrutural e não individual.

Uma concepção liberal de igualdade e uma pretensa neutralidade dos processos de ensino fazem crer que todos e todas são iguais e são tratados com igualdade no ambiente escolar. Consequentemente, são desconsideradas as realidades dos alunos e alunas. A negação da diversidade torna-se campo fértil para o florescimento de todos os tipos de estereótipos e preconceitos. Tal situação leva os adolescentes a introjetarem a ideia de que são fracassados e a assumirem o rótulo de incapazes.

Pensar o papel da educação escolar e as políticas públicas educacionais diante deste contexto é condição para o enfrentamento da problemática aqui colocada. Nesse sentido, é imprescindível a contribuição de Dermeval Saviani (1984) que afirma a importância da educação escolar e impossibilidade da neutralidade do ato educativo. Compreendendo o processo educacional como um processo intencional, faz-se a defesa de uma educação que tenha

como objetivo formar cidadãos e cidadãs ativos, capazes de agir de modo consciente e livre. O autor, referência importante no país quanto ao debate educacional, afirma ainda a necessidade de este processo estar ancorado no saber historicamente acumulado pela humanidade, ao qual todos e todas têm direito.

Buscando contribuir com a construção de políticas públicas que garantam os direitos das crianças e adolescentes, o Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças dos Adolescentes realizou, durante os meses de maio a outubro de 2016, uma série de estudos em torno dos dados de adolescentes considerados em conflito com a lei no município de Divinópolis. Envolveram-se, neste processo, o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDDDCA), o Conselho Municipal de Educação (COMED), o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis (SEMED), a Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE) e o Centro Socioeducativo de Divinópolis.

Inicialmente, buscou-se fazer um levantamento, até então inédito no município, acerca dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto, acompanhados pelo CREAS, bem como acerca dos adolescentes matriculados nas escolas públicas em situação de vulnerabilidade social e ou em conflito com a lei. Os dados apresentam uma realidade que explicita a negação do direito à escolarização, bem como a construção do estereótipo do jovem/adolescente “infrator”: negro, pobre, do sexo masculino, morador das periferias das cidades brasileiras. A grande maioria dos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com esses dados, é composta por meninos (sexo masculino), pretos ou pardos e mais

de 95% estão envolvidos com o uso e ou o tráfico de algum tipo de droga (conforme já dito anteriormente).

No que diz respeito ao direito à escolarização – nunca é demais lembrar que a legislação brasileira define a escolarização como um direito e como obrigatoriedade entre os 04 e 17 anos de idade. Há que se ressaltar a dificuldade desses adolescentes quanto à permanência na escola e, quando transferidos, a dificuldade em encontrar vaga em outra unidade escolar. Quanto a isso, os dados mostram também que o problema não está relacionado à ausência de vagas, uma vez que esta não é uma realidade do município de Divinópolis, mas, sim, a subterfúgios diversos utilizados pelas unidades escolares para rejeitar a matrícula deste adolescente.

Foram ouvidos também adolescentes considerados em conflito com a lei que encontravam-se fora da escola. Esses adolescentes, todos eles do sexo masculino, ouvidos pelo Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças e dos Adolescentes, com o apoio do CREAS, foram unânimes quanto à afirmação de que foram *expulsos da escola*. Quando indagados quanto a esta expulsão, percebe-se que o processo de transferência compulsória acontece quando os conflitos com o corpo docente e a gestão da unidade escolar chegam a uma situação de exaustão, sendo, então, os meninos convidados a se retirarem da escola.

Uma vez fora da unidade escolar – e sem motivação para dar continuidade aos estudos – esses meninos e seus familiares (quase sempre, a mãe, às vezes, a avó) esbarram nas dificuldades burocráticas e relacionadas ao transporte para efetivarem a matrícula em outra unidade escolar, invariavelmente, mais distante do local em que residem.

Além disso, outro dato relevante no depoimento desses adolescentes *é o fato de que não percebem sentido no processo de escolarização*. O diálogo entre os adolescentes e a instituição escolar é, muitas vezes, inexistente. Meninos pobres, em sua maioria absoluta negros, oriundos de núcleos familiares marcados por processos de exclusão, não encontram, no espaço escolar, guarida para seus sonhos e nem mesmo possibilidade de diálogo com os adultos que ali estão. Não se veem na escola e afirmam não serem vistos pela mesma. Ali estão como um corpo – físico e social – indesejado, do qual a escola quer se livrar. E se livra, seja diante do primeiro conflito, seja após um processo de conflitos indisciplinados.

Em outubro de 2016, com assessoria da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania, realizou-se o I Seminário Adolescentes em Conflito com a Lei e o Direito à Escolarização. O evento contou com a participação de cidadãos e cidadãs divinopolitanos, ligados a diversos órgãos de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, além dos órgãos gestores da educação pública e de unidades escolares.

Algumas questões apontadas pelo Seminário merecem destaque:

- as dificuldades das unidades escolares e dos(as) profissionais da educação em geral para lidar com adolescentes em conflito com a lei;
- a necessidade de construir uma rede de políticas públicas que efetivem os direitos das crianças e adolescentes previstos na legislação brasileira;
- a importância de rever os processos metodológicos nas unidades escolares, buscando capacitar esses espaços institucionais para o diálogo com a adolescência e a juventude pobre;

- a necessidade de inserir nos currículos escolares a discussão acerca das relações étnico-raciais e de gênero, uma vez que meninos negros são ampla maioria entre os adolescentes em conflito com a lei e em conflito com as unidades escolares;
- a importância de discutir os conceitos indisciplina e violência, para que não se banalize a violência ao caracterizar como tal qualquer ato indisciplinar.

A realização deste primeiro seminário figura como um ponto importante no processo de construção de políticas públicas para crianças e adolescentes no município de Divinópolis. O debate está posto!

Se muito vale o já feito, relembrando aqui o compositor mineiro Milton Nascimento, mais vale o que será! Trata-se, agora, de dar continuidade a um processo que estabeleceu o diálogo entre os conselhos de políticas públicas, os órgãos gestores da educação pública e a universidade, quanto ao imperativo ético que se coloca para todos e todas que querem contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária: cuidar das crianças e adolescentes, especialmente daqueles(as) em situação de vulnerabilidade social, é condição para que seja possível alimentar o sonho de liberdade, de igualdade e de justiça.

Referências bibliográficas

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. de. **O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana**. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 13, n. 4, p. 62-74, dez. 1999.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L. da; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, jun. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (lei 8.069/90). Brasília, DF, Conanda, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. Pensar a constituição da carreira criminosa. In: GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 103-120.

OLIVEIRA, B.; ASSIS, G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os ressocializam. A perpetuação do descaso. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831-844, out. 1999.

Sobre os autores:

José Heleno Ferreira é mestre em Mídia e Conhecimento (UFCS) e professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Divinópolis. Membro da coordenação do Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças e Adolescentes da UEMG.

Lenir Rosa André é mestre em Educação pela UNICOR e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Divinópolis. Membro da coordenação do Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças e Adolescentes da UEMG.

ADOLESCÊNCIA

**E CRIMINALIDADE: UMA ANÁLISE DE
PERCEPÇÕES SOBRE A REDUÇÃO DA
MAIORIDADE PENAL**

Ariadyne Lopes

Graziela Fernandes

Izaura Maísa

Stella Leite

Luiz Carlos Castello Branco Rena

A redução da maioria penal é um tema que atualmente encontra-se nas rodas de conversa em diferentes segmentos da sociedade. Esse debate vem ganhando ainda mais força, desde o primeiro semestre de 2015, devido ao projeto de emenda à Constituição (PEC171/93) de autoria do deputado Benedito Domingos do Partido Progressista do Distrito Federal que prevê a redução da maioria penal dos dezoito para os dezesseis anos. No dia 9 de abril de 2015, o repórter Wilson Lima divulgou que dos vinte e sete titulares que analisam a PEC, vinte e um deles se posicionam a favor. Já os que se posicionaram contrários à redução, afirmam que a mudança fere a constituição, defendendo que já existem punições para adolescentes tipificados como infratores, com a aplicação das medidas socioeducativas. Diante do aumento da divulgação da criminalidade envolvendo a participação de adolescentes, como no caso do assassinato do menino João Hélio Fernandes, de seis anos, que ocorreu no dia 7 de Fevereiro de 2007, a mídia tem se tornado o principal meio para colocar em pauta o tema sobre a redução da maioria penal no país, direcionando as atenções para o assunto como forma de solução para a violência no Brasil e mobilizando diferentes opiniões, o que tem ocasionado na divisão da sociedade em dois grupos: os favoráveis e os contrários à redução da maioria penal.

Considerando esse cenário, a pesquisa teve como objetivo abordar diferentes pontos de vista de diferentes atores envolvidos com a temática da redução da idade penal sobre as propostas de emenda à Constituição em discussão no congresso nacional (psicólogos, advogados criminalistas, assistentes sociais, autoridades do poder público, familiares dos adolescentes e os próprios adolescentes autores de atos tipificados como infracionais). Assim, buscou-se identificar, a partir de suas percepções, as possíveis causas da violência urbana e apontar possíveis soluções que poderiam ser adotadas pelas autoridades no sentido de inibir o crescimento da criminalidade, valorizando os jovens e reintegrando-os à vida social. A pesquisa foi realizada na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, por um grupo de estudantes do quarto período do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus de Betim durante o primeiro semestre de 2015.

Este capítulo, portanto, pretende contribuir para este debate no meio acadêmico e na sociedade, possibilitando uma melhor análise e compreensão sobre a questão da redução da maioridade penal no Brasil, tendo como referência os diversos argumentos dos entrevistados envolvidos nesta pesquisa e levando em consideração que as posições assumidas são influenciadas pelo contexto social em que estão inseridos.

Redução da maioridade penal mediante o olhar do outro

Segundo Real e Conceição (2013), o principal argumento utilizado pelos parlamentares em pesquisa realizada por eles foi que os adolescentes entre dezesseis e dezoito anos, considerados em conflito com a lei, já atingiram seu pleno amadurecimento, estando

assim aptos a responderem criminalmente por seus atos. Os ex-parlamentares Demóstenes Torres, que era relator da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e José Roberto Arruda, que é autor das PECs nº 20/1999 e nº 01/2001, ambos afastados por denúncia de corrupção, afirmam que “o principal discurso utilizado é o do amadurecimento intelectual e emocional dos adolescentes em conflito com a lei e com idade inferior aos dezoito anos”. Sugerem ainda que sejam usados critérios emocionais e intelectuais para aferição da maturidade, no entanto, não se encontram nos discursos proposições de como efetivar essa avaliação, deixando tal incumbência para eventual legislação a ser criada. É possível aferir que os argumentos utilizados se pautam na certeza de que os adolescentes em conflito com a lei e com idade compreendida entre 16 e 18 anos já são amadurecidos e não devem ser considerados inimputáveis, como se depreende da fala: “o menor de 18 anos e maior de 16 anos, embora possa ter a capacidade plena para entender o caráter criminoso do ato ou de determinar-se segundo esse entendimento, é considerado inimputável (REAL & CONCEIÇÃO, 2013).

Percebe-se que toda a discussão gira em torno da grande barreira que aqueles que apoiam a redução da maioridade penal encontram. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi criado no dia 13 de Julho de 1990 através da lei nº 8.069, reúne leis que asseguram os direitos e os deveres de crianças e adolescentes no Brasil. Desde então, os adolescentes em conflito com a lei são reconhecidos como sujeitos de direitos, e fica determinada a família, ao estado e a sociedade a responsabilidade por sua proteção, uma vez que são sujeitos que estão vivenciando intensas transições de desenvolvimento intelectual, psicológico, físico e social.

A proposta de redução da maioria penal esbarra no descumprimento do Estatuto da criança e do Adolescente. Que entende que a criança e o adolescente são indivíduos em desenvolvimento. A proposta também despreza os resultados do sistema socioeducativo vigente, em que o índice de reincidência na criminalidade é de 20%, o que indica que 80% dos menores infratores são recuperados. (SALA DE IMPRENSA, 2014).

Em contrapartida, aqueles que são contra a redução da maioria penal no Brasil, se apoiam no discurso de que a redução fere a Constituição e que já existem punições severas para os que cometem atos infracionais. Os parlamentares Patrícia Saboya, que votou contra o parecer da PEC nº 478/2002 de Demóstenes Torres, e Aloizio Mercadante, que também votou contra o mesmo parecer, afirmam, segundo Real e Conceição (2013), que “é importante lembrar que inimizabilidade não significa impunidade. O próprio ECA, ao tratar das medidas socioeducativas, prevê que o jovem pode ficar até nove anos dentro do sistema, progredindo do regime de internação para a semiliberdade e em seguida para a liberdade assistida”.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (2005), nenhum adolescente será privado de sua liberdade, senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. Em resposta a um ato infracional praticado por um menor de dezoito anos, o Estado se manifesta por meio de medidas socioeducativas, cuja natureza jurídica é impositiva, sancionatória e retributiva. A aplicação das medidas socioeducativas tem como objetivo inibir a reincidência entre os adolescentes tipificados como infratores, e sua finalidade é pedagógica e educativa. Estão elas dispostas no Art. 112 do ECA, sendo:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;

III – prestação de serviços à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semi-liberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 10 A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 20 Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 30 Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2005, PÁG 42).

O discurso contrário à redução explícita que o ECA não é excessivamente brando, sustenta que inimputabilidade não significa impunidade e assinala que as medidas previstas no ECA não são sequer mencionadas pelos que clamam pela redução da maioridade penal, uma vez que desconsideram o fato de que o adolescente que comete várias infrações pode ser submetido a mais de uma medida socioeducativa e que, ao contrário do que se diz, a justiça juvenil tem-se mostrado ágil e rigorosa (REAL & CONCEIÇÃO, 2013).

O estudo que iremos apresentar incluiu uma pesquisa de campo, entre os meses de fevereiro e abril de 2015, na região metropolitana de Belo Horizonte, através de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos contemplando as diversas faces dessa discussão polêmica e atual. Alguns dos adolescentes em conflito com a lei entrevistados se manifestaram a favor da redução da maioridade penal. Em seu discurso constata-se que os argumentos utilizados são fortemente influenciados pela repercussão midiática sobre crimes em que os autores são menores de idade. Um dos entrevistados acredita que com a redução da maioridade penal, os adolescentes se questionariam mais antes de cometer algum ato tipificado como infracional. Segundo ele:

(...) a gente de menor fala que não dá nada pra gente, que não dá, não dá, mais eu tô preso. Mas, pessoa de maior meu “fi”, ninguém quer, se aqui já é veneno, quando, “marchar” no “cerespão” da vida ninguém quer. Aí todo mundo vai pensar, se aqui todo mundo reclama, imagina quando cair lá.

(G.M.I, 18 anos).

O outro adolescente entrevistado defende que a redução favorecerá apenas à sociedade de classe média e prejudicará aos pobres e menos favorecidos:

Ah, vai ser bom pra “vocês” que andam “ostentando” por aí. Pra gente que é do crime não vai ser bom não. Porque “vocês” querem os bandidos tudo preso. Pra “vocês” vai ser bom, vai ter tranquilidade. (M.M.I, 17 anos).

Como alvo ou como autores, adolescentes convivem e sofrem cotidianamente com o fenômeno da violência. A percepção da criminalidade tendo jovens como agentes ativos vem se salientando ao longo da última década. A mídia aponta os atos infracionais praticados por adolescentes, colocando-os como verdadeiros algozes na escala da criminalidade (BOMBARDI, 2008).

Em pesquisa recente o Instituto Datafolha (2015) aponta que 87% da população é a favor da redução da maioria penal. Sendo que, assim como os adolescentes, a sociedade expressa suas opiniões baseados em senso comum, sob forte influência da mídia.

Segundo Trassi citado por Bombardi (2008, p.151), as características dos adolescentes como rebeldia e testagem da autoridade favorecem a percepção do senso comum, altamente influenciado pela mídia, da periculosidade dos adolescentes. Os jovens autores de ato tipificado como infracional estão no âmbito de debates sobre a questão social, violência, sociabilidade, justiça e direitos humanos. Sales (2004) aponta que independentemente dos atos transgressores serem isolados ou coletivos, ganham grande

visibilidade na mídia, despertando medo, o que evidencia forte influência dos meios de comunicação de massa sob a opinião pública.

Valle (2003, p. 58) diz que o menor infrator é um sujeito em desenvolvimento, inacabado, aquele que ainda não está pronto, apto a falar ou responder por si, e por consequência, desde sempre colocado em lugar minoritário. Porém, os entrevistados discordaram da afirmação de que os adolescentes que cometem ato infracional não têm consciência do mesmo. Ambos assumiram que existe consciência dos atos e das consequências que eles podem trazer. Porém, em detrimento de uma sociedade que visa o “ter” e não o “ser”, o adolescente resolve atuar. Na sociedade capitalista em que vivemos, onde o consumismo prevalece, aqueles que não possuem condições financeiras de consumo, nem tampouco perspectiva de mudança, acabam encontrando a solução para realizar seus “sonhos de consumo” através do crime.

As razões apontadas pelos entrevistados para a causa dos atos infracionais são: acesso a roupas, drogas, festas e até mesmo ganhar fama entre os amigos. De acordo com Guareschi (1990 citado por Almeida, 2002), a prática do ato infracional acaba tendo o seu funcionamento dentro das relações de produção de uma sociedade capitalista, pois fomenta o consumo ao mesmo tempo em que perpetua os processos de desigualdade; pobreza e miséria. Além disso, é por meio dessas atividades ilegais que o adolescente consegue ter acesso ao que é extremamente valorizado em nossa sociedade e que facilita sua inclusão: os bens de consumo. Embora os adolescentes infratores tenham apontado nas entrevistas que praticaram atos ilícitos porque quiseram garantir seus bens de consumo, apontaram também que os fatores que incentivavam na entrada para o crime

foram os problemas e dificuldades com suas famílias desde criança, falta de oportunidades, além da influência de amigos:

Eu fiz porque quis, mas passei muita dificuldade na minha casa quando eu era mais novo, não gosto nem de falar, mas eu roubo porque quero, porque gosto de ter dinheiro (M.M.I, 17 anos).

Eu procurei emprego demais, pode perguntar minha família, mas isso aí não quer dizer nada não, mas cada um pensa de um jeito né, eu entrei pra esse “trem” aí por causa de amizade, ficaram falando, “Vamo, Vamo”, aí eu fui, cada um tem sua mente e minha mente foi fraca, fui de bonde (G.M.I, 18 anos).

Soares (2008) vai dizer que as transformações econômicas, sociais, culturais e éticas têm colocado as famílias cada vez mais em situação de vulnerabilidade social, impondo exigências maiores que suas possibilidades de cumpri-las. Desta forma, nota-se que a família não deve ser apenas um lugar de cuidado, mas também precisa ser cuidada. A família deve proteger e educar. Feijó e Assis (2008) vão dizer que a falta de oportunidades para o indivíduo e sua família afeta seu sentido de existência e suas expectativas de futuro. Ao chegar ao ponto final da entrevista, sobre uma solução para a problemática atual, a falta de oportunidade de emprego chamou a atenção: *“Se eu tivesse arrumado um serviço, cê é doida, se eu tivesse arrumado um serviço não tinha roubado não”* (G.M.I, 18 anos).

Silva nos ajuda a compreender o discurso do adolescente afirmando que: “o desemprego é um fator considerável na manutenção da desigualdade social, muitas vezes por conta de uma demasiada procura e escassa oferta, que resultam em abusos e explorações. O jovem acaba por encontrar uma saída mais “fácil” no tráfico de drogas” (SILVA, 2007). Uma vez que na falta de oportunidades e recursos, o tráfico de drogas e o crime em si, representam uma forma rápida e fácil de adquirir bens e até mesmo sustentar a

família. Assim, o adolescente defende que a solução para a diminuição da criminalidade seria “oportunidade”.

A partir dos dados obtidos em entrevistas com os familiares dos adolescentes, percebe-se uma posição unânime contra a redução da maioridade penal. Os familiares consideram o fato de que uma vez que o adolescente tenha sua “ficha suja”, eles perdem a oportunidade de ter uma segunda chance, principalmente no mercado de trabalho. A familiar do adolescente G.M.I. afirma:

Ah eu não acho isso assim, favorável não, porque igual meu irmão, ele fez 18 anos aqui dentro, hoje eu vejo que ele tá arrependido do que ele fez, igual, e se fosse 16 anos, ele ia sair daqui com a ficha suja, e hoje em dia a gente sabe que ninguém dá emprego pra quem já teve passagem na policia. Então eu não sou a favor nã. (Irmã do adolescente G.M.I.)

E a familiar do adolescente M.M.I. alega que a redução da maioridade penal não favorecerá na educação das crianças e adolescentes infratores:

Vai melhorar em nada não, não é justo colocar os adolescentes que são crianças no meio dos adultos. Os meus filhos são crianças, tem como salvar ainda, os grandes não. Eles têm que pagar pelo crime que cometeram, as pessoas que foram roubadas, assaltadas não podem sair no prejuízo, mas eles não podem ser julgados como adultos, porque eles não são adultos, são crianças. (Irmã do adolescente M.M.I.)

A redução da imputabilidade penal para os 16 anos nada contribuiria para a prevenção e repressão da criminalidade, visto que o sistema dos adultos nada resolve. Ao contrário, vem-se revelando produtor e reproduzidor de delinquência e violência (SILVA, 2006, p.12).

Segundo o familiar M.M.I, “colocar todo mundo em uma cadeia pra gente grande só vai atrapalhar e aumentar o crime, porque os mais velhos vão influenciar os mais novos”. Desta forma evidencia-se que os adolescentes precisam de acompanhamento, de forma

que possam repensar seus atos, já que eles ainda não têm caráter formado. Em relação ao fato de alguns autores afirmarem que o adolescente não tem consciência do ato cometido, os familiares discordaram, afirmando que eles possuem consciência, e que muitas vezes já saem de casa com o ato premeditado, porém eles confiam na “impunidade”. “Porque o adolescente, ele tem essa convicção né, que ele faz as coisas e não dá nada pra ele. Porque eles fazem as coisas, vai aprontando e acha que não dá nada pra eles e na verdade dá e muito né?” (Familiar do adolescente G.M.I.).

Diversos autores argumentam que o maior problema que tem levado os jovens a cometerem atos infracionais é a disfunção familiar. Mediante esta afirmação, grande parte dos familiares entrevistados concordou com os autores, pois, segundo eles, o fato da família não estar exercendo a função que deveria no apoio e educação ao adolescente, prejudica-o e leva-o a cometer esses atos, muitas vezes por revolta e necessidade de reconhecimento. Um número menor de entrevistados acreditam que a família não é um fator importante na decisão do adolescente ao atuar.

Os familiares relataram que a melhor solução seria a garantia de políticas realmente eficientes e que sejam executadas, visando oportunidades e programas mais atraentes do que o mundo do crime e que estejam dispostas a recuperá-los e não apenas puni-los. A família do menor G.M.I. afirmou que:

Eu acho que é oportunidade, porque o G.M.I. tirou carteira de trabalho já tem quase dois anos, procurou emprego, ninguém quis dar emprego pra ele porque não dá emprego pra de menor, então o que levou ele pra essa vida e ta levando muitos, é a falta de oportunidade. (Familiar do adolescente G.M.I.)

Cabe ressaltar que as medidas socioeducativas, segundo Saraiva (2006), se forem colocadas em prática, de forma adequada, poderão

dar uma resposta positiva na ressocialização do jovem que cometeu ato infracional.

As psicólogas entrevistadas, assim como os familiares, também coincidem na posição contra a redução da maioridade penal, baseadas nas experiências profissionais e acadêmicas de ambas. Sobre a fala anterior, do familiar do menor G.M.I., é possível relacioná-la a uma fala da psicóloga:

Nós ainda vivemos em uma sociedade que tem muito mais dívida com este público do que acha que pode cobrar. Quando você trabalha com crianças em um aglomerado ou em uma favela você percebe que cotidianamente elas recebem uma mensagem subliminar de que elas não têm valor algum. Então, elas moram mal, assim, em situações muito precárias, elas chegam para estudar e a cadeira está quebrada, o vidro está quebrado, a escola está suja. São pequenas mensagens que vão sendo passadas para elas. Como por exemplo: “O que tem para você é isso aqui”. É o lixo! (A.C. Psicóloga.)

Segundo Calligaris (2000), “o adolescente se olha no espelho e se acha diferente. Ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido”. Sendo assim, o adolescente passa por um “processo de identificação” onde busca identificar-se com seu grupo de amigos, colegas e ídolos. Winnicott (1982, p. 259) em “A criança e seu mundo”, coloca a privação e a carência do meio familiar como raiz da tendência anti-social. Segundo ele o adolescente busca por meio dos atos de delinquência, obrigar o mundo a reconhecer sua dívida [...] o comportamento anti-social seria uma espécie de SOS para que o adolescente seja controlado por pessoas fortes, carinhosas e confiantes.

As psicólogas apontaram que é preciso voltar o olhar para a realidade da sociedade em que vivemos e em que esses adolescentes em conflito com a lei estão inseridos, apontando como solução para esse impasse a garantia que as políticas públicas sejam executadas,

para assim, combater a criminalidade antes que o crime organizado alcance os adolescentes.

Acredito sinceramente que se tivesse uma política que alcançasse esse adolescente antes do crime organizado, nós teríamos um índice muito grande de sucesso. Quando eu falo das políticas, eu falo de oferecer tudo. De oferecer uma possibilidade de escuta, de oferecer uma possibilidade de uma nova relação com a escola e oferecer principalmente cultura, ampliar as possibilidades de acesso à cultura. Eu já cansei de ver e de acompanhar adolescentes das classes mais pobres e com as maiores dificuldades como é que a cultura pode ser uma referência importantíssima. O esporte, a arte, a cultura local... isso faz uma intervenção no nosso sujeito fundamental em minha opinião, porque ele vai se achar. Esse sujeito que tem tanta necessidade da autoafirmação e do acolhimento do grupo, ele vai estabelecer ali um processo de identificação forte que pode ser duradouro e que pode inclusive determinar as escolhas futuras deles. (A.C psicóloga)

A única maneira que essas pessoas têm para serem reconhecidas é passar ao ato, já que a palavra ou a linguagem recusam-se a conhecê-las. Haverá manifestações de violência e delinquência a cada vez que os indivíduos forem privados de reconhecimento simbólico. Isto quer dizer que o adolescente está exposto a se tornar delinquente e a ser violento (MELMAN, 1999, p. 33 apud GUIMARÃES, 2006, p.49).

Então, acho que a proposta da redução da maioridade penal é perversa, irresponsável e efêmera para uma sociedade que não quer se auto avaliar e que não quer olhar para as mazelas que a própria sociedade produz. O que não significa dizer que eles não devam ser responsabilizados. Acho que tem que acontecer é a responsabilização e acho que tem que acontecer desde cedo. Mas eu continuo acreditando e defendendo as medidas socioeducativas que são quatro. Quer dizer, a última é a internação. (A.C psicóloga)

Para Camata (2001, p.196), a inimputabilidade não significa irresponsabilidade, ou seja, toda pessoa com menos de 18 anos que cometer ato ilícito responderá por tal conduta, mas, de acordo com o ordenamento jurídico especial, que é o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA). A respeito disso, torna-se claro no discurso das psicólogas entrevistadas que o modelo de aprisionamento, hoje, segundo elas, não ajudaria em nada na recuperação do adolescente e na sua reinserção no convívio social.

Eu acho que o aprisionamento não produz nada de bom nem para o sujeito e nem para a sociedade. Que dirá o aprisionamento que a gente oferece hoje! O modelo de cárcere, o modelo de prisão que a sociedade brasileira tem hoje é absolutamente perverso. Em minha opinião, ele só tem um efeito simbólico na consciência das pessoas: O de que eu que sou do bem e estou aqui, e que ele que é do mal está preso. Então esse distanciamento, essa ilusão, de que o mal está sob controle é o que eu acho que sustenta e justifica opiniões como a das pessoas que defendem a redução da maioria penal. Então, tem esse ponto de vista que eu acho que não resolve nem para um adulto, quem dirá para um adolescente. (A.C psicóloga)

A partir disso, entende-se que o ECA já possui medidas severas e que, se aplicada de forma correta, são perfeitamente capazes de responsabilizar o adolescente infrator. Segundo Klessner (2005), o que precisa ser melhorado não são as leis que regem o sistema, e sim, a realidade que precisa se adequar às leis vigentes.

O diretor de segurança da unidade socioeducativa entrevistado se colocou a favor da redução da maioria penal em caso de crimes hediondos, baseados em sua experiência com adolescentes infratores há 15 anos. Os argumentos utilizados são que os jovens de antigamente roubavam bolsas de “vovozinhas” na rua e os adolescentes de hoje já saem de casa com os crimes planejados, sabendo o que vão fazer. Diante da impunidade, segundo o mesmo, os adolescentes estão cada vez mais perigosos e com a redução da idade penal eles teriam maior temor ao cometer um crime.

Aqui se torna interessante fazer uma ressalva, relatando um latrocínio (crime hediondo) cometido por um menor em 2003, onde a mídia manipulou a sociedade em relação à redução da maioria

penal, enfatizando o caso, sem pensar no contexto do adolescente criminoso. O assassinato de um jovem casal de namorados, Felipe Silva Caffé, 19 anos, e Liana Friendenbach, 16 anos, ambos oriundos da classe média, ocorrido em 2003 e amplamente veiculado na mídia, que pôs em cena um fervoroso debate em torno da questão da inimputabilidade penal de crianças e adolescentes. Na época, o acontecimento trouxe à tona discussão sobre a redução da maioridade penal, até então pouco discutida devido às investidas brasileiras no mercado internacional, a respeito da ocupação americana no Iraque e pelos sonhos que se renovavam com os preparativos para as comemorações de fim de ano. Em função desse homicídio, contudo, diversas análises foram produzidas indicando posicionamentos em prol ou contra a redução da maioridade penal. Blocos convergentes e divergentes formaram-se, guiados ora por reflexões movidas pela emoção e solidariedade, ora por discussões de cunho social e político.

Um dos pontos de vista possíveis sobre esse caso traz à luz a existência de diferentes olhares e práticas sobre o adolescente e o jovem, dependendo de sua origem. Além de ter acesso a defesa prévia e todas as garantias legais, quando um adolescente ou jovem de classe média ou alta comete um delito, caracteriza-se tal fato como algo circunstancial, associado a uma psicopatologia. Em contrapartida, quando um adolescente ou jovem das classes populares comete uma infração, a situação é explicada por sua “subjetividade perversa”, embasando-se nas ideias de estrutura, totalidade, universalidade e imutabilidade. Há pesos diferentes para a vida dos protagonistas dessa história. O homicídio dos adolescentes, Liana e Felipe, tão alardeado pela mídia, não passaria de uma

tragédia particular como tantas outras registradas cotidianamente em nossas delegacias de polícia, não fossem as circunstâncias nas quais ocorreu. Não pelo grau de crueldade na execução do crime, pois dezenas de Marias e Joãos são mortos todos os dias em situações tão ou mais bárbaras, e não é objeto sequer de uma nota nos jornais de grande circulação. O que difere este homicídio daqueles que já não vendem mais jornais, é a posição ocupada pelas vítimas na sociedade. Na balança da mídia e de seus consumidores de tragédias pessoais, a vida de um adolescente de classe média vale muito mais do que a de João e Maria. (VIANA, 2003, p.1). Imagens veiculadas pela mídia impressa e eletrônica reforçam a associação entre pobreza e periculosidade, na qual “adolescentes audaciosos e violentos, destituídos de quaisquer freios morais, frios e insensíveis [...] não hesitam em matar.” (ADORNO; BORDINI & LIMA, 1999, p. 65).

Viana (2003) afirma também que o fato de os adolescentes assassinados pertencerem à classe dominante possibilitou uma série de identificações da sociedade, que também se viu como vítima.

O que choca nas mortes de Liana e Felipe não são as circunstâncias da execução, mas a transferência que o leitor-telespectador-consumidor faz, colocando seus próprios filhos na situação das vítimas de fato. Violento é Champinha, e não o Estado, que lhe negou uma infância minimamente digna, e a mídia, que só enxerga crianças e adolescentes miseráveis para mostrar a seus consumidores o quanto eles são «perigosos” (VIANA, 2003).

De acordo com Guareschi (citado por Cruz, 2009) a mídia tanto pode criar notícias ao divulgá-las, como pode fazer como se não existissem quando não as divulga, silenciando alguns fatos. Todos os dias mudam-se os acontecimentos e os fatos no mundo, mas não é possível que todas essas situações sejam divulgadas. Sendo assim, o que a mídia seleciona para divulgar torna-se a representação da realidade (CRUZ, 2009).

O diretor da Delegacia de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente – DOPCAD, em sua entrevista, considerou que a “disfunção familiar” é comum entre os jovens institucionalizados e afetam o desenvolvimento. Melo e Campos (2004, p.61) esclarecem que as rupturas das tradições provavelmente propiciam uma quebra nas relações vinculares. Por isso representam um desarrumo no percurso do ritmo familiar, o que transforma os laços em desenlaces e a ordem de desconcerto, criando-se vivências de transgressões. Em decorrência abrem espaço para as violações dos direitos e deveres individuais e coletivos. Sendo que, deste modo, o conflito é inerente ao contexto social e familiar. Uma vez que a família é composta por teias complexas de relações entre seus membros. Como solução, o diretor aponta que seria a efetivação de políticas públicas eficazes, já que apenas reduzir a idade penal não resolverá o problema, sobretudo considerando o sistema prisional precário que temos no Brasil atualmente. Contudo, concorda com a redução.

Segundo Filho (1997), a organização penitenciária brasileira é um instrumento de degradante ofensa às pessoas sentenciadas, onde o condenado é exposto a penas que não estão no Código Penal, geradas pela promiscuidade e pela violência. O sistema penitenciário subverte as funções da pena. Assim, deixa de cumprir sua meta básica, que é a ressocialização.

O agente socioeducativo entrevistado, que possui formação em Direito, se coloca contra a redução da maioridade penal com argumentos que vão de encontro com as psicólogas entrevistadas. O mesmo alega que *“a redução apenas reduzirá o fogo, mas não irá apagar o incêndio”*, já que as políticas públicas são cumpridas pela metade e a única solução viável seria a execução de políticas de apoio aos jovens, contando com uma boa estrutura familiar.

Os advogados criminalistas entrevistados se posicionaram a favor da redução da maioridade penal no Brasil. Contudo se dizem cientes de que não basta apenas reduzir. É preciso cumprir as leis e penas estabelecidas, sendo necessárias políticas públicas que façam articulações entre poder público, família e escola. Segundo Teixeira (2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente possui um Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cujo objetivo é elaborar e monitorar a execução de todas as políticas públicas voltadas para o universo da infância e adolescência. Porém, o país está em dívida quanto ao cumprimento destes aspectos fundamentais para o melhor atendimento das necessidades de crianças e adolescentes.

O Sistema de Garantia de Direito (SGD) é composto, no campo do Controle Social e, subsidiariamente, na Promoção dos Direitos, pelos seguintes órgãos e instituições: os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; e, no Campo da Defesa dos direitos pelo Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Centros de Defesa (CEDECA), Segurança Pública e Conselhos Tutelares (TEIXEIRA, 2010, p.2).

Sendo assim, entende-se que já existem políticas de assistência ao adolescente, sendo indispensável sua reintegração na sociedade através de um atendimento assistido tanto para o adolescente quanto para a família, realizado por psicólogos e assistentes sociais que poderão trabalhar todo o contexto onde o mesmo está inserido.

A opinião dos advogados em relação à redução da maioridade penal é baseada em suas experiências profissionais diretamente com adolescentes tipificados como infratores, sendo o principal aspecto apontado o da “impunidade”. Segundo a advogada P.C, *“eles estupram, traficam, matam, cometem as maiores atrocidades, mas a lei ainda é falha e fornece muitas brechas para que esses infratores continuem a delinquir”*. A mesma ainda afirmou que nas audiências

com os adolescentes é visível como o juiz, representante da lei, não possui forças suficientes para punir adequadamente já que o sistema é falido.

Todos se sentam e se dá início a audiência. Dependendo do crime, as falas do juiz não passam de uma simples reprimenda, como se fosse um pai advertindo um filho que tivesse cometido um mal feito. Às vezes se tem a sensação de que o juiz está dentro de sua casa, reprimindo o filho recalcitrante, o filho problemático. Confesso sentir mal ao fazer algumas dessas audiências e como percebo nosso judiciário preso a tanta burocracia e impunidade (P.C. Advogada Criminalística).

Os mesmos enfatizaram que os adolescentes talvez não tenham consciência das consequências de seus atos, mas que possuem consciência das ações tomadas, com certeza da impunidade e que com ausência de leis cumpridas, a criminalidade continuará aumentando, cada vez mais.

E por fim, as assistentes sociais entrevistadas se posicionaram do mesmo modo que as famílias e as psicólogas, contra a redução da maioridade penal, por concordarem que esta não é a solução, mas é transferir um problema que o Estado deve resolver. Segundo as mesmas, os adolescentes tidos como infratores são privados de educação, saúde, moradia e lazer, fazendo que a probabilidade do crime aumente.

É um sistema carcerário falido, sistema de educação falido, sistema de saúde falido, apoio sócio familiar falido, que não atende as necessidades da população jovem. Se você põe todos esses jovens na justiça comum, você estará colocando jovens que tem oportunidades de ter uma ressignificação. Nos atendimentos com os adolescentes você vê por si. É possível que eles tenham uma nova organização da vida deles, mas é necessário que sejam construídas propostas para uma melhoria de vida. Tanto de tratamento toxicomania como outros. Não dá para dizer que três anos é pouco e que essa impunidade faz com que cometa o ato infracional. Mas em três anos pode ter uma progressão e ir para o semiaberto ou para a liberdade assistida (C.A.S Assistente social).

Quanto à consciência dos atos e a disfunção familiar, as opiniões tiveram pontos diferentes. A assistente social R.G.A, acredita que os adolescentes não possuem consciência, por viverem em situação de violência desde pequenos, começando pelo lar. Logo a violência é vista como algo normal e a família é um fator importante para a entrada do adolescente no mundo do crime. Já assistente social C.A.S, acredita que o uso de drogas ilícitas influenciam os comportamentos desses jovens no ato das infrações e que a disfunção familiar influencia mas não é predominante, pois há jovens de famílias humildes que conseguem se sobressair.

Ambas concordaram que a solução é a execução do ECA e outros vários fatores devem ser abordados. Como por exemplo, investimento das políticas públicas de educação, segurança, saúde, no caso álcool e drogas, política de apoio às famílias e ao adolescente desde a primeira infância.

Considerações finais

A discussão teórica dos dados dessa investigação nos permite afirmar a complexidade desta discussão. Constata-se que as pessoas favoráveis à redução da maioria penal não possuem conhecimento abrangente em relação ao tema. O Brasil em que vivemos hoje não está estruturado para institucionalizar e reinserir esses adolescentes em conflito com a lei na sociedade, pois o cumprimento das medidas socioeducativas é frágil e as mesmas não são executadas corretamente. Diante disso, o que fazer? Como profissionais de psicologia e membros da sociedade, devemos ampliar nossa atenção para essa proposta que resultará no encarceramento em massa de adolescentes que possuem potencialidades que deveriam ser reconhecidas e valorizadas.

A partir deste estudo foi possível consolidar nossa posição contrária à redução da maioria penal por acreditar que a mesma não favorecerá a diminuição da criminalidade no país, levando em consideração que o Brasil possui uma das maiores populações carcerárias do mundo e, mesmo assim, o índice de violência é altíssimo. A redução da maioria penal, portanto, virá apenas como uma “maquiagem” para esse problema social de raízes históricas. O Brasil hoje não possui estrutura para abrigar os detentos que já estão no sistema, que dirá os adolescentes.

Um ponto que não pode deixar de ser mencionado é quanto à função dos presídios para a sociedade. O mesmo supostamente pretende assegurar a reeducação do sujeito para uma futura reinserção na família, na comunidade e na sociedade. Os ex-presidiários passam por muitos problemas originados do preconceito para se recolocar no mercado de trabalho e devido a este fato acabam reincidindo ao crime. Ou seja, a sociedade que clama por diminuição da criminalidade não aceita aqueles que desejam se reintegrar a ela, fazendo girar a “roda da violência” e compactuando com a política imediatista do país, que prefere remediar ao prevenir.

É evidente que não existem questões puramente legais a serem alteradas, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente é bem escrito e considera diversas formas que o adolescente pode cumprir as medidas socioeducativas, afim de que haja uma ressignificação do delito e a recuperação deste jovem. O maior problema é o não cumprimento das medidas de forma que o adolescente é simplesmente “deixado de lado” e tratado como um preso comum, fazendo com que o mesmo não tenha a oportunidade de conhecer e ter contato com outras formas de significar e dar sentido à vida.

Assim sendo, é preciso avaliar com profundidade os motivos que levam esses adolescentes a cometer atos considerados infracionais e, assim, agir por uma escala macro, ou seja, investindo em políticas públicas que levem estes jovens a conhecer outras possibilidades de “ser” além do crime, como por exemplo, educação e cultura. Sem deixar de lado, é claro, a equipe técnica (assistentes sociais e psicólogos) que precisam aproximar-se mais do contexto social e da população, estando presentes e dando apoio às famílias na construção dessa nova perspectiva que se apresenta.

Durante a pesquisa, deparamos com uma questão que antes não havia sido cogitada, que é a do próprio adolescente em conflito com a lei ser a favor da redução da maioridade penal, levando-nos a indagar sobre os motivos dessa posição. Acreditamos com base nos estudos e pesquisas, que estes adolescentes, assim como a sociedade num todo, são manipulados pela mídia que “cria” realidades convenientes, através de interesses políticos. Ainda assim, acreditamos ser necessário um estudo mais aprofundado a respeito da temática, tendo o adolescente como foco da pesquisa, no intuito de conhecer o sentido atribuído por ele a essa temática.

Referências bibliográficas

ATHENIESE, A. **Os excessos policiais e sua reparação**. 22 Set 2011. Disponível em: <http://direitoepoder.com.br/os-excessos-policiais-e-sua-reparacao/>. Acesso: 05 Jan 2017.

BORGES, C. R. G. (2007). **Redução da maioria penal em questão**: Pesquisa sobre como textos opinativos a respeito do assunto tiveram espaço no correio Brasiliense. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1570/2/20377844.pdf>> Acesso em 16 de Novembro de 2014.

BRASIL. **Presidência da República, sala de imprensa**: Redução da maioria penal não reduziu criminalidade nos países onde foi implantada. Disponível em: <http://www.saladeimpresadilma.com.br/2014/10/22/reducao-da-maioridade-penal-nao-reduziu-criminalidade-nos-paises-onde-foi-implantada/> Acesso no dia 16 de novembro de 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. p. 42.

CARTA CAPITAL. (2015). **Câmara aprova redução da maioria penal em segundo turno**. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/camara-aprova-reducao-da-maioridade-penal-em-2o-turno-5946.html>. Acesso em: 15/09/2016

CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. C. 12-21.

CONGRESSO EM FOCO. (2015). **Maioria de comissão apoia reduzir maioria penal**. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/maioria-na-comissao-apoia-punicao-a-adolescentes/>. Acesso 02/05/2015 às 16hs.

DATAFOLHA. (2015). **87% são a favor da redução da maioria penal.** Disponível em: <http://abordagempolicial.com/2015/03/exercicio-logico-sobre-a-reducao-da-maioridade-penal/> Acesso 18/04/2015 as 20:00.

DYEGO. (2014). **Inconstitucionalidade na redução da maioria penal.** Disponível em: <http://dyshow.jusbrasil.com.br/artigos/111812596/inconstitucionalidade-na-reducao-da-maioridade-penal>

FEIJÓ, M. C.; ASSIS, S. G. (2004). **O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias.** Universidade do Contestado e Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf>

GARCIA, M. M. M. (2012). **Ato infracional e mídia:** o discurso da imprensa escrita sobre os adolescentes em conflito com a lei. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Psicologia/2012/BIBLIOT_DIG_LEVV/JUSTICA_E_CID/TCC_II.pdf

KESSLER, C. S.; KESSLER, M. S. (2005). **A diminuição da maioria penal e a influência midiática na aprovação de leis.** Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12949-12950-1-PB.pdf>

MORAES, R. (199). Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em http://cliente.arago.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso 02/02/2014

REAL, F. G. V. C.; CONCEIÇÃO, M.I.G. (2013). **Representações sociais de parlamentares brasileiros sobre a redução da maioria penal.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000300011. Acesso em 24/05/2015 às 18:50

RIBEIRO, A. A. S. (2012). **Laços e desenlaces na adolescência: uma medida para a responsabilidade.** Disponível em: http://www8.tjmg.jus.br/presidencia/programanovosrumos/pai_pj/revista/edicao_02_01/09-LACOS%20E%20DESENLACES%20NA%20ADOLESCENCIA%20UMA%20MEDIDA%20PARA%20A%20RESPONSABILIDADE.pdf

SANTOS, M. F.; SILVA, M. I. (2011). **Adolescente autor de ato infracional:** Uma análise dos reincidentes/reiterados em medidas socioeducativas em Uberlândia-MG. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo18.pdf>. Acesso 29/05/2014 – 12:47

SANTOS, F. V. G. (2007). **Família:** peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei? Disponível em: http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=126

SENADO FEDERAL. **Proposta de ementa Constitucional.** Disponível em: <http://www.senado.gov.br/>

SOARES, B. P. (2008). **Adolescentes infratores e suas relações afetivas.** Disponível em: http://www.institutofamiliares.com.br/download_anexo/beatriz-prudencio-soares.pdf

VIANA, T. L. (2003). **Caso Felipe e Liana: E se fossem Maria e João?** - Observatório da imprensa. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/iq181120032.htm>

Sobre os autores:

Ariadyne Lopes, Graziela Fernandes, Izaura Maísa e Stella Leite são graduandas do sétimo período do Curso de Psicologia da PUC Minas/Betim.

Luiz Carlos Castello Branco Rena é mestre em Psicologia Social e Professor do Curso de Psicologia da PUC Minas/Betim

A EFI CÁ CIA

INVERTIDA NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: REFLEXÕES PELA DESCONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PUNITIVAS¹

Alessandra Kelly Vieira

Vanessa Andrade de Barros

¹ Este texto é derivado de apresentação realizada no I Congresso de Criminologia(s): Crítica(s), Minimalismo(s) e Abolicionismo(s) que ocorreu em João Pessoa – Paraíba no ano de 2015.

Neste texto, trazemos reflexões provenientes de uma pesquisa de mestrado (VIERIA, 2012) que teve como objetivo analisar as atividades e sociabilidades que mediaram (e/ou mediam) a formação humana de adolescentes privados de liberdade. Elas abordam o caráter predominantemente punitivo da medida de internação que se sobrepõe às prescrições sobre sua função socioeducativa, bem como suas repercussões na formação humana dos adolescentes e, conseqüentemente, na sociedade. A pesquisa fez uso de metodologia qualitativa privilegiando como instrumentos metodológicos observações em campo, entrevistas individuais e grupos de discussão. Partimos da premissa materialista que coloca a atividade como fundamento do desenvolvimento humano e da abordagem da Criminologia Crítica que compreende o crime como produto de gênese social. Buscamos apreender as dimensões concretas da situação vivenciada pelos adolescentes, suas condições materiais de vida, suas relações sociais, os sentidos presentes em suas atividades antes e durante a privação da liberdade e os impactos sobre seu desenvolvimento.

Nossas análises mostraram que, apesar das reformas na legislação que pretenderam substituir o paradigma da situação

irregular do velho Código de Menores para o paradigma da proteção integral do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o sistema socioeducativo, como parte do sistema punitivo do Estado, continua exercendo sua função histórica de reprodução e manutenção das relações de dominação de classe, por meio da estigmatização das ilegalidades das classes populares. Ou seja, o que prevalece é um paradigma punitivo ou bélico, conforme assinalou Andrade (2013), “sustentado por uma estrutura social, uma engenharia e uma cultura punitivas. Trata-se, esta última instância, do plano simbólico da reprodução punitiva, na qual se inserem discursos e práticas legais, doutrinas político-criminais, gestonais etc”.

Além disso, a medida privativa de liberdade, em geral, não cumpre seu objetivo declarado de inserir os jovens em práticas dentro da legalidade que garantam uma vida digna, oferecendo as mesmas opções precárias de formação que recusaram em liberdade. Tal fato contribui para a imposição de trabalhos precários: bicos, pequenas ocupações sem valor e subempregos, que vem alimentar o círculo ilegalidade, prisão, estigmatização. O contexto do encarceramento também reforça a incorporação dos valores da cultura punitiva e da ideologia neoliberal que produzem o individualismo, a meritocracia, a competição, a dominação e a exploração humana, colaborando para a reprodução de violências e para a fixação dos jovens em atividades das quais desejam afastá-los.

Criminalização dos pobres como política de controle social

As novas configurações do mundo do trabalho, produzidas pela política neoliberal, trazem um mercado formal cada vez mais excludente, não absorvendo grande parcela da população,

principalmente de jovens. Neste cenário, muitos indivíduos se tornam “inúteis para o mundo” (CASTEL, 1998), desnecessários para o funcionamento do capital e impossibilitados de conseguir um lugar estável nas formas dominantes de organização social ou nos modos reconhecidos de pertencimento comunitário. Ao criarem alternativas de sobrevivência, estas são criminalizadas pelo Estado através do Direito Penal. Trata-se do que Batista (2007) chamou de “grande criminalização econômico-financeira”. O Estado mínimo do projeto neoliberal, incapaz de promover direitos e controlar as mazelas geradas pela acumulação do capital, realiza prontamente intervenções punitivas sobre setores marginalizados da população. Tal intervenção favorece a acumulação e expansão do capital financeiro transnacional e “incide sobre as estratégias de sobrevivência dos contingentes humanos que o colapso do capitalismo industrial e a ascensão do neoliberalismo desempregou, subempregou precariamente, marginalizou, inutilizou e finalmente responsabilizou pela própria desdita” (BATISTA, 2007, p. 93).

Segundo Foucault (1987), a adoção da prisão como pena nunca pretendeu suprimir as infrações como os discursos oficiais apreçoam, mas apenas distingui-las e distribuí-las socialmente. A prisão se apresenta como um mecanismo de dominação, uma forma de gerir ilegalidades, dando terreno a alguns e pressionando outros a fim de neutralizá-los ou torná-los úteis. O sucesso das prisões, a partir deste seu objetivo real, é demonstrado pela continuidade de sua existência, visto que ela se tornou elemento indispensável para a manutenção da hierarquia social e imposição do trabalho assalariado precário (WACQUANT, 2001).

A individualização da responsabilidade pelos crimes e a ocultação da sua gênese social e econômica por meio dos processos de criminalização servem aos interesses do Estado que, favorecido pela atribuição de condutas tidas como delituosas a reflexos de uma suposta “personalidade criminosa”, se desresponsabiliza pelo agravamento das desigualdades. Assim, prevalece o discurso de que é o comportamento dos indivíduos que deve ser mudado e não a sociedade e suas relações assimétricas de classe (WACQUANT, 2001).

A solução para a pobreza não aponta assim, para a necessidade de distribuição das riquezas e garantia dos direitos sociais, mas resume-se ao controle social, à necessidade de dirigir a vida dos pobres através da aliança historicamente constituída entre ações assistenciais e ações penais. Segundo Baratta (2002): “o cárcere vem a fazer parte de um ‘continuum’ que compreende família, escola, assistência social, organização cultural do tempo livre, preparação profissional, universidade e instrução dos adultos” (p. 169).

“Dá nada pra nós” (?): o real do encarceramento de adolescentes

Atualmente, os adolescentes no Brasil compõem uma realidade marcada por contradições. De um lado são colocados por lei como prioridade absoluta, devendo receber proteção integral por parte do Estado, família e sociedade, e de outro temos um grande contingente destes jovens abandonados à própria sorte em contextos extremamente precarizados, onde lhes faltam os direitos mais fundamentais previstos por lei. Como se não bastasse a falta de garantia dos direitos básicos, os jovens têm se apresentado como principal vítima e protagonista da violência, o que é demonstrado

pelos dados que colocam o Brasil entre os países em que mais se mata e encarcera jovens no planeta.

Apesar do grande número de adolescentes e jovens encarcerados, há no imaginário social uma construção de que adolescentes não são presos ou até mesmo que, quando são privados da liberdade, é por tempo insuficiente ou que “*cadeia de menor é fácil de pagar, é gozolândia*”, como disse um dos adolescentes entrevistados sobre o que pensava antes de sentir o tempo passar na “tranca”. Outro também afirmou: “*achava que nunca ia dar nada pra mim. Sabia que podia ser preso, mas achava que não ia acontecer comigo*” (Douglas).

“*Dá nada pra nós*” é uma expressão muito utilizada pelos adolescentes encarcerados, carregada de sentidos e em geral referindo-se a uma suposta falta de consequências para seus atos. Segundo Silva (2005) o próprio termo “inimputável” utilizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contribui pra gerar uma confusão conceitual, uma vez que este pressupõe que o sujeito não será responsabilizado. A autora justifica essa confusão pelo significado da palavra “imputar”, que quer dizer “atribuir a alguém a responsabilidade sobre algo”. No contexto do ECA, entretanto, o termo inimputável não significa desresponsabilizar o adolescente, mas simplesmente que ele não está sujeito às penas do Código Penal, por não ter atingido seu pleno desenvolvimento humano. Ao repetirem “*não dá nada pra nós*”, os adolescentes demonstram uma expectativa de impunidade que é quebrada logo após viverem a experiência do cárcere, como demonstrado no seguinte depoimento: “*quando ce ta lá é bom demais, muito dinheiro. Depois que você vai preso que você vê que não deu nada pra você. É embaçado*” (Carlos). A expressão “*dá nada pra nós*”, assim, adquire novo sentido relacionado às perdas percebidas.

Segundo Silva (2005) esta falsa expectativa de impunidade também está relacionada ao fato dos jovens privados de liberdade não identificarem as violações às quais são submetidos por desconhecerem seus direitos e garantias fundamentais. Não veem que, privados dos direitos mais básicos antes mesmo de serem privados da liberdade, acumulam-se várias outras perdas que marcarão significativamente suas vidas. A prisão “é moldada para um indivíduo abstrato, mas atinge um indivíduo concreto. [...] que se transforma no tempo. De outro ângulo, estar preso, por exemplo, significa não apenas perder a liberdade, mas sonhos, projetos existenciais que não poderão mais ser realizados” (DUARTE, 2002, p. 95).

Embora as leis afirmem que, com exceção da liberdade, todos os demais direitos dos adolescentes serão garantidos, sua desvinculação comunitária e familiar gera efeitos psicossociais negativos relevantes. Ainda segundo Silva (2005), ao serem aprisionados, é como se as instituições dissessem a frase usualmente utilizada em assaltos: “*perdeu, passa tudo*”, significando que ali o jovem perdeu todo o controle sobre sua vida, o direito de ser jovem e de ter direitos, que agora ficarão dependentes do seu bom comportamento e obediência. Assim, partindo do conceito de real, concebido como os dados objetivos e concretos da vida cotidiana, “que ultrapassa o pensamento que dele se pode ter ou fazer previamente” (BENDASSOLI & SOBOLL, 2011, p. 13), concluímos que o real do encarceramento de adolescentes não condiz com as representações sociais a seu respeito, que associam adolescência e impunidade. Pelo contrário, seu desenvolvimento se dá entre a violência da exclusão econômica, a violência do mundo das ilegalidades e a violência da exclusão carcerária, em uma

espiral de pauperização iniciada antes mesmo do seu nascimento. Continua valendo a afirmação de Baratta (2002):

A justiça para menores (...) foi sempre a parte mais sensível de todo sistema punitivo, a mais problemática e qualificante, o lugar onde a massificação doutrinária e ideológica e, ao mesmo tempo, o seu caráter seletivo e destrutivo, alcançaram seu ponto mais alto. (p. 18)

Novos nomes para velhas formas de dominação

A história de crianças e adolescentes no Brasil sempre esteve marcada pela desigualdade. Desde o período colonial a principal política social voltada a crianças e adolescentes das classes subalternizadas foi a institucionalização (FROTA, 2007). O Código de Menores de 1927, reformado em 1979, previa que aqueles com idade inferior a 18 anos considerados em perigo ou perigosos, como crianças abandonadas, carentes, infratores, com conduta dita anti-social, deficientes, ociosos e perambulantes, fossem recolhidos e encaminhados para instituições de internação específicas como a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) para fins de repressão e correção (MORAIS, 2009).

O ECA é visto como o marco da mudança no que diz respeito ao tratamento previsto para crianças e adolescentes no Brasil, substituindo o paradigma da situação irregular pelo da proteção integral. Entre os avanços que traz em 1990 está a visão de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, a garantia do direito à defesa e a priorização da liberdade e convivência familiar em detrimento da institucionalização. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (2006), guia da execução das medidas socioeducativas, sob orientação da Constituição Federal, do ECA e de normativas internacionais, busca a efetivação desta mudança

de paradigma, tendo entre seus princípios a prevalência de ações socioeducativas sobre as sancionatórias e a excepcionalidade da internação, embora isso nem sempre se expresse nas práticas judiciais atuais.

Embora apresente avanços significativos no que diz respeito às prescrições do atendimento às crianças e aos adolescentes, o ECA ainda carrega as marcas do passado e guarda as mesmas razões de ser das antigas legislações, trazendo novos nomes para velhas formas de dominação. A posição pautada em uma proposta pedagógica que a nova legislação supõe inaugurar já estava presente em modelos prisionais existentes desde o século XVI. Segundo Foucault (1987) o registro mais antigo de modelo de prisão já com proposta pedagógica data de 1596, em Amsterdam, voltado para mendigos e jovens “malfeitores”.

A continuidade do ECA em relação às legislações anteriores é expressa, também, em sua associação com o Código Penal de 1940, mantendo a ótica penalizadora deste e adotando a mesma concepção do crime baseada na criminologia tradicional, mostrando seu caráter reformista superficial. A própria denominação “ato infracional” trazida no ECA é uma expressão da concepção naturalista da criminalidade, uma vez que supõe uma essência delituosa para os atos tipificados como crimes. Para agravar a situação, o estatuto ainda é lido pelos operadores da Justiça sob a lente encarceradora do Código de Menores, ignorando a previsão de excepcionalidade e mantendo a internação como uma regularidade (OLIVEIRA, 1999). As mudanças realizadas não alteraram a natureza das instituições de controle (BARATTA, 2002) e, mais uma vez, a mecânica da punição mudou apenas suas engrenagens (FOCAULT, 1987).

Práticas punitivas ou socioeducativas?

O caráter inovador atribuído ao ECA não foi capaz de produzir a superação dos mecanismos mais básicos atribuídos ao funcionamento das prisões, muito menos seu caráter disciplinador e normatizante de condutas. Ao contrário do que afirma o novo paradigma da proteção integral, o que se busca reconstituir com as técnicas utilizadas não é o “sujeito de direitos”, mas o indivíduo obediente, submisso, sujeito a hábitos, regras, normas, ordens e autoridades.

As características observadas sobre a execução das medidas socioeducativas nos mostra que a função histórica do sistema punitivo analisada por Foucault (1987) não mudou: o castigo legal permanece se referindo a um ato, enquanto a técnica punitiva se volta para toda a vida do sujeito. Os atendimentos psicossociais dos adolescentes seguem um modelo de inquérito biográfico buscando as causas do “crime” em sua história de vida. Enquanto psicólogos interrogamos adolescentes, assistentes sociais investigam suas famílias, seja interrogando-as, visitando suas casas para uma inspeção e/ou pesquisando registros de atendimentos nos programas assistenciais e de saúde pelos quais eventualmente passaram. Lançando mão deste “inquérito social”, a justiça decide sobre a continuidade ou não da medida aplicada através de relatórios burocráticos. Tal fato leva estes profissionais a praticamente substituírem o juiz durante o “tempo do julgamento”, que se tornou contínuo ao “tempo do cárcere”, prolongando a decisão judiciária além da sentença e sujeitando os adolescentes a exames e avaliações contínuos. “Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do ‘assistente social-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo” (FOUCAULT, 1987, p. 266).

A consequência que vemos desta forma de execução da medida de privação de liberdade é uma penalização do adolescente para além do ato cometido, ou seja, a reação criminalizante não é proporcional ao grau do dano causado. Eles são punidos não apenas pelo que fizeram, mas pelo que são e podem vir a ser/fazer, e tais “previsões” são baseadas em situações como a presença ou não de “más companhias” em seu local de residência, da dependência de drogas, de doses de “afeição ao ilícito” nos discursos, de desorganização ou conflitos familiares, de precariedade material, etc. Muitas vezes isso faz com que a privação da liberdade seja prolongada quanto mais precária for a condição de vida do adolescente, pois, assim, os “juízes” supõem que elas podem implicar em um maior “risco” de retornarem às atividades ilícitas. O mesmo ocorre em relação aos “indisciplinados”. Os comportamentos de revolta ou rebeldia são vistos como permanência de características pertinentes à “delinquência” e não como característica de qualquer ser humano frente às adversidades do meio. Assim, ocorre uma sobre-condenação dos mais marginalizados, que ficam por mais tempo e têm garantidos menos direitos. Isto nos leva a outra consequência deste modelo de execução, que é a produção da diferenciação entre os indivíduos, dividindo-os entre “maus” e “bons”. Neste contexto, “o normal se estabelece como princípio de coerção” (FOCAULT, 1987, p. 104), acarretando em comparações, hierarquizações, discriminações, avaliações e auto-avaliações negativas em relação ao todo homogêneo e padronizado que se espera.

As punições e privações às quais os jovens encarcerados são submetidos extrapolam muito a liberdade de circulação, foco da punição. Por mais que os documentos legais e os gestores do

sistema socioeducativo defendam que suas práticas também buscam garantir a efetivação de direitos sociais, estes jovens, ao terem seus espaços de sociabilidades restritos, são submetidos a diversas restrições e privações prejudiciais à sua formação no âmbito escolar, profissional, familiar, afetivo e sexual (WACQUANT, 2001; DUARTE, 2002; SILVA, 2005). Estas restrições e privações geram efeitos negativos à sua formação, contrários ao fim educativo (BARATTA, 2002; SILVA, 2005). Suas possibilidades de ação são tão reduzidas ao mínimo, que este tempo é visto por eles como um tempo “não vivido”. “Entre os internados de muitas instituições totais, existe um intenso sentimento de que o tempo passado no estabelecimento é tempo perdido, destruído ou tirado da vida da pessoa” (GOFFMAN, 1996, p. 64-65): “Passei praticamente a minha infân... a metade da minha vida praticamente na cadeia. Desde 2008 que eu vou preso e tudo” (Paulo); “No Natal, dia 27, já ta fazendo um ano aqui. Um ano perdido” Perdido, por quê? (Ent.) “Porque é, ué. Um ano eu podia ta fazendo muitas coisas lá fora” Tipo o que? (Ent.) “Nossa senhora, muitas coisas! Pegando muitas mulheres” (Eduardo); “Adolescência? Nem sei que que é isso! Não pude aproveitar minha adolescência. Foi só cadeia” (Marcos).

A despeito das reformas ao longo da história, as punições no cotidiano das instituições privativas de liberdade continuam ultrapassando aquelas prescritas nos regulamentos, contemplando sofrimentos, violências e humilhações diárias. Geralmente tais humilhações são principalmente atribuídas aos agentes socioeducativos, com quem passam a maior parte do tempo e desenvolvem uma relação conflituosa e ambígua, dividida entre a gratidão e o ódio: “alguns querem te dar uma boa ideia, uns querem te ajudar, mas

tem uns que não ta nem aí” (Paulo); *“tem uns que querem é que você morra”* (Marcos); *“chamam a gente de rato, bandido, safado”* (Carlos); *“Aqui, mesmo se nós ta certo, nós ta errado. Eles pode ta certo ou errado, que eles ta certo* (Eduardo); *“não dá nada pra eles”* (Tadeo). Entre as humilhações do dia a dia, também se incluem situações como ter que pedir para ir ao banheiro e ser acompanhado por um agente em suas necessidades fisiológicas ou ser vigiado até mesmo durante suas práticas mais íntimas.

Como “na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal” (FOCAULT, 1987, p. 15), no sistema socioeducativo não é diferente. O regimento interno das unidades socioeducativas prevê a existência da Comissão Disciplinar, uma espécie de “mini-tribunal” (FOCAULT, 1987) responsável pelo julgamento das condutas consideradas negativas dos adolescentes durante o cumprimento da medida, cujo objetivo é estabelecer as sanções de acordo com a gravidade da ação, por inobservância ou inadequação às regras. Aqui será qualificado e reprimido o conjunto de comportamentos que escapam aos grandes sistemas de castigo, ou seja, serão penalizadas as frações mais tênues da conduta, chamadas por Foucault (1987) de “micropenalidades”: do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas); da atividade (negligências e falta de zelo); da maneira de ser (grosserias, desobediências); dos discursos (tagarelice, insolência); do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira); e da sexualidade (decências). *“Tem coisa que se você falar aí mais alto, você toma comissão”* (Paulo); *“ce tem que saber controlar, se não você ganha comissão fácil.”* (Carlos); *“já tomei sete comissão.”* (Eduardo); *“Aqui é a lei do silêncio”* (Marcos).

Entre as sanções normalizadoras utilizadas estão desde o corte de atividades diárias, como lazer e televisão, até o isolamento ou “*tranca*”, na linguagem dos meninos, que funciona como uma “prisão dentro da prisão” (FOCAULT, 1987). Ele constitui o grau máximo de castigo aplicado às condutas consideradas mais graves. Curiosamente este tipo de castigo é vedado pelo SINASE. Não sei se por desconhecimento da legislação ou pela falta de caracterização sobre o que configura este “isolamento”, esta disposição não está sendo cumprida. Mesmo quando os próprios aplicadores dos castigos acham injustas suas consequências, por exemplo quando envolvem perda de benefícios como cursos profissionalizantes externos, ainda assim não abrem mão de sua aplicação por temerem a imitação, as revoltas, o desregramento e por acreditarem que os castigos serão capazes de corrigir e reduzir as condutas indesejadas, afinal: “atrás dos dispositivos disciplinares se lê o terror dos ‘contágios’, da peste, das revoltas, dos crimes, da vagabundagem” (Foucault, 1987, p. 170).

Geralmente, as práticas punitivas são combinadas com outras práticas a fim de atingir seu objetivo de produzir a conduta desejável de subordinação e obediência às regras e normas, bem como sua generalização para as demais esferas da vida comunitária do sujeito. Uma delas é a recompensa, que é uma forma de retribuição às docilidades. Enquanto a punição gera medo e covardia, a recompensa produz servilismo e imobilidade. Segundo Oscar Wilde (citado por PASSETI & AUGUSTO, 2008) a autoridade exercida de forma violenta pode até dar bons resultados, uma vez que aflora o espírito de revolta, mas com doses de amabilidade e recompensas, desmoraliza o indivíduo. Assim ocorre no sistema socioeducativo.

Durante a privação de liberdade, os jovens recebem “recompensas” baseadas em seu mérito individual, materializadas em benefícios que variam de saídas externas para passeios a parques, museus, cinema e afins, até a concessão dos melhores cursos e oportunidades, que, por sua vez, possibilitarão o encurtamento do tempo da prisão.

Repercussões das sociabilidades punitivas na formação de subjetividades

Considerando que “as aprendizagens e a educação se inserem no prolongamento da vida” (Cunha, 2007, p. 209) e que não estão restritas apenas às instituições formais com este fim, devemos considerar que o momento vivido no cárcere também influenciará significativamente a formação dos sujeitos, uma vez que o sistema punitivo se apresenta como elemento integrante de seu sistema de socialização. Resta compreender em que direção tais sociabilidades os levarão.

Primeiramente, devemos considerar que a vida na prisão não está desconectada da vida fora da prisão. Tanto em liberdade, quanto aprisionados, o modo de ser e viver dos sujeitos exprime características gerais da sociedade. Toda concepção de mundo é socialmente construída na trama de relações estabelecidas pelo sujeito ao longo da vida em uma multiplicidade de determinações. “Concepções de mundo são compartilhadas na família, na igreja, na escola, no universo do ‘mundo da vida’, em todo o sistema social. Sempre circunscritas e determinadas socialmente” (BEZZERRA, 2008, p. 86). Isto implica que as atividades individuais são orientadas por valores compartilhados na sociedade e mediadas pelas

relações sociais, sendo que na organização do cotidiano, atualmente, prevalecem os interesses do capital. As sociabilidades, em todos os espaços, são atravessadas pelo modo de produção capitalista, uma vez que as relações mercantis tornaram-se a base predominante para todas as outras relações humanas, fazendo imperar o autoritarismo, o individualismo, a competitividade, o imediatismo e o egoísmo (Karam, 2004). As relações sociais são instrumentalizadas e construídas a partir do binômio superioridade/inferioridade, reduzindo os indivíduos a meros objetos, partes da engrenagem e, portanto, facilmente descartáveis e substituíveis.

A inserção no “*mundo do crime*”, como denominam os próprios jovens, embora implique a construção de sociabilidades específicas, “não significa [...] a ruptura de todos os liames com o universo ‘normal’ e a inserção em linhas de sociabilidade completamente autônomas” (ADORNO, 1993, p. 195). Ao contrário, os valores circulantes nestes espaços e suas práticas reproduzem a “economia de predação” (WACQUANT, 2001), característica do capitalismo. As atividades ilegais seguem a “lógica do capitalismo de luta desenfreada por lucro a qualquer custo” (FEFFERMAN, 2006, p. 176). O fundamento das relações sociais neste contexto é o egoísmo, a violência (física ou simbólica) da dominação, a desigualdade e o enriquecimento a partir da exploração e subordinação do homem pelo próprio homem. “O que se vê é a aplicação de uma justiça privada e o exercício de pequenos poderes reveladores de um autoritarismo socialmente implantado. [...] a ampla disseminação dos micropoderes faz de todos sujeitos potencialmente dominantes e dominados, agressores e vítimas, mandantes e subordinados” (FEFFERMAN, 2006, p. 38).

Se a proposta do sistema socioeducativo fosse transformar esta realidade, ela deveria se balizar em valores opostos aos mencionados. No entanto, enquanto diz visar o ensinamento e respeito por leis, seu funcionamento ao longo da história tem sido por abuso de poder e administração arbitrária. E as sociabilidades decorrentes destas práticas, por sua vez, reforçam ainda mais a incorporação da cultura punitiva pelos jovens que estão submetidos a elas.

A cultura na sociedade ocidental é toda baseada no princípio da punição, que por sua vez está ancorado no maniqueísmo entre bem e mal. Vivemos em uma sociabilidade fundada no castigo, em que a punição se consolidou como uma forma de interação humana (HULSMAN, 2004) e seu uso se faz presente em todas as esferas da vida contemporânea: escola, religião, família, trabalho, políticas de Estado. Desta forma, “razão, justiça, religião, pais, polícias, políticos, mestres educadores e técnicos humanistas crêem que o castigo propriamente dito ou a ameaça de punição, por meio de dores no corpo e na mente, ajustam desobedientes, desviados, anormais, bandidos, perigosos, subversivos” (PASSETI & AUGUSTO, 2008, p.27).

A punição não se restringe ao castigo físico, à ameaça ao corpo ou ao espírito pela imposição legítima ou não da força. Ela não se define pelo seu meio, mas por sua finalidade. Conservar os governos na casa, na sociedade e no Estado. Há punição quando se lança mão de algum tipo de repreensão, proibição ou intervenção contra uma ação considerada maléfica ou prejudicial à sociedade (ou ao próprio indivíduo), e funciona pretendendo prevenir males futuros. (...) ela é, também, uma ameaça sob a forma de regra ou lei, aplicada como castigo físico, multa ou privação da liberdade, pretendendo educar para prevenir um determinado ato ou sua repetição anti-social ou indesejável. A punição supõe o exercício de poder de uma autoridade soberana que, no limite, exige, simplesmente, a obediência (pp. 32-33).

Em suma, seja por quais meios for utilizada, a punição visa sempre à subordinação, à produção de obediência a uma autoridade. A prática punitiva “opera pelo medo e produz indivíduos governados, imobilizados e covardes, incapazes de ação individual de mudança ou mesmo de contestação” (PASSETI & AUGUSTO, p. 32). Seu uso é privilegiado em relação ao entendimento que, ao invés de impor valores externos arbitrariamente, envolve conversações, negociações e compreensão.

Essa predominância do castigo nas práticas e relações sociais tem consequências profundas na construção das subjetividades. É de se esperar que jovens criados imersos nesta cultura, buscarão reproduzi-la em seu cotidiano. Trata-se de subjetividades fundadas em uma cultura caracterizada pela ausência de diálogo, autoritarismo, dominação, exploração, violência e punição, em que impera a retribuição de um mal com outro mal. Eles se apropriam dos costumes autoritários presentes na sociedade e reforçados nas práticas escolares e nas instituições prisionais, reproduzindo castigos em nome da superioridade. “Estes adolescentes experimentaram situações que os colocaram diante de circunstâncias de convívio autoritário, por conseguinte, foram também se socializando autoritariamente, (...) o que se mostrou para eles, na maioria das vezes, como única possibilidade de lidar com o outro” (Oliveira, 1999, p. 78). O que é visto aparentemente como degradação do ponto de vista moral, objetivamente é congruente com a realidade de seu contexto de desenvolvimento. “Acostumado a ‘ver correr sangue’, o povo aprende rápido que ‘só pode se vingar com sangue’.” (FOCAULT, 1987, p. 69). Assim, a espiral de aplicação de castigos e violências é continuamente retroalimentada.

“O processo é individual”

A individualização do cumprimento da medida é previsto por lei no SINASE através do Plano Individual de Atendimento (PIA). Se considerarmos apenas seu princípio, que é o reconhecimento da singularidade de cada adolescente com sua história particular de formação, tal abordagem não comportaria nenhum problema. No entanto, ela traz em seu bojo os preceitos da escola positiva que considera o “delito” como elemento sintomático da personalidade do autor. Como consequência, temos o critério de medição do tempo de duração da medida determinado pelas condições do sujeito, não pelo fato considerado delituoso (BARATTA, 2002). Ou seja, a duração da privação da liberdade é calculada em relação às “melhorias” apresentadas durante seu processo de “reeducação”, constataando a ideia da punição como a “arte dos efeitos” (FOCAULT, 1987).

Uma das normas informais que circulam nas unidades de internação tanto entre os adolescentes quanto entre os profissionais é que *“o processo é individual”*. Por mais que eles estejam submetidos a um sistema meritocrático (embora não declarado), são convencidos de que não podem comparar os processos entre si: *“a gente não deve comparar um processo com outro não”* (Marcos); *“cada um com sua cabeça e pensamento”* (Carlos). Este caráter individualizante da medida reforça a ideia, já disseminada socialmente, de que a mudança depende exclusivamente dos sujeitos: *“só muda quem quer, tem que querer”* (Pedro); *“não adianta. Tem muita gente aqui pra dar conselho bom, que tenta ajudar e tudo. Mas não é isso que vai mudar o cara. Se ele não quiser, ele não vai mudar”* (Douglas); *“O cara antes de fazer as coisas tem que pensar, né? Depois que faz aí que vai pensar: nó, vacilei”* (Eduardo); *“Ah, basta querer. Ter força de vontade”* (Paulo).

Esta fragmentação das experiências impede uma visualização unificada do problema de cada um como uma questão coletiva relacionada à sua condição de classe (BARBIER, 1985). Este isolamento e distância social provocados, por sua vez, desencorajam a solidariedade entre eles, reforçando ainda mais os valores individualistas. O fracasso ou sucesso da medida é atribuído exclusivamente ao adolescente e à sua vontade individual, a despeito do seu desconhecimento dos critérios reais esperados pelos seus “avaliadores” e de sua impossibilidade de criar oportunidades para si mesmo, uma vez que fica submetido às ínfimas ofertas do estado. Os indivíduos são, assim, entregues aos seus recursos pessoais, em um espaço de disputa entre iguais. Mais uma vez serão iludidos pela possibilidade de mobilidade social através do mérito individual, em que “vencem os mais capazes”.

A ausência de prescrições objetivas para o fim da medida imposta também faz com que decisões sobre processos dos adolescentes sejam fortemente influenciadas pelas ideologias, interesses pessoais, motivações e afetos dos profissionais, a despeito das normas do PIA que prevê sua orientação a partir de interesses e potencialidades do adolescente. Associada à escassez de oportunidades, a meritocracia acaba transformando direitos em favores, recompensas, privilégios. A partir disto, cursos, passeios, saídas de final de semana, oficinas e trabalhos: tudo se torna instrumento de controle, pois pode ser retirado a qualquer momento, como tudo que é dado sob condições.

Entre outros fatores, a estigmatização dos mais marginalizados aparece como determinante nas decisões a respeito do seu plano de atendimento. Na hierarquia da lógica meritocrática, eles acabam se

tornando alvos de profecias auto-realizáveis (SILVA, 2005), sendo esperado deles, desde o início, rebeldias e fracasso no “cumprimento da medida”, bem como na vida após a prisão. Deste modo, os profissionais consideram que “não vale a pena investir” em alguém que “não tem jeito”: *“Também as técnicas falando... Eu falo com elas que eu vou mudar, elas falam que eu não vou não, ué”* (Tadeo); *“Tem muitas pessoa que fala da boca pra fora: ah, aquele ali já era”* (Carlos); *“Eles acha que eles é Deus pra falar isso. Só Deus que sabe quem vai mudar e quem não vai”* (Paulo); *“Eles não quis me mandar em casa por causa da minha mãe que ta presa. Eles comparam eu com a minha família, por causa da minha família ta presa”* (Pedro); *“Você errou. Aí tipo as pessoas falam mal do ce ali. Ah, o cara é isso, é aquilo. Aí depois eles pode até quebrar a cara, porque a pessoa pode mudar, ué. Por isso que você não pode falar nada dos outros sem saber o que que ele pode fazer mais pra frente”* (Eduardo).

O individualismo e meritocracia reforçados por estes mecanismos têm consequências muito interessantes para as classes dominantes, afinal, desde a era medieval impera a máxima “dividir para reinar”. Indivíduos isolados são incapazes de se contrapor a um poder organizado, tendo minada sua capacidade de resistência. “A concorrência isola os indivíduos uns contra os outros (...) a despeito de os aproximar” e “os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que tem de travar uma luta comum contra uma outra classe; de resto, contrapõem-se de novo hostilmente uns aos outros, em concorrência” (MARX, 1846).

“Pagando a cadeia de boa”

A expressão “*pagar cadeia de boa*”, muito utilizada pelos adolescentes, carrega vários sentidos. O primeiro se refere à forma da medida

socioeducativa cujo tempo é variável de acordo com as modificações do sujeito. Esta técnica punitiva que associa o tempo da pena ao tempo da correção não é novidade do ECA. No mais antigo modelo de prisão a duração da pena já era determinada pela administração de acordo com o comportamento dos prisioneiros, que eram submetidos a um processo de transformação pedagógica e espiritual (FOCAULT, 1987). Este sentido econômico da pena surge na época do capitalismo mercantil. Se “tempo é dinheiro”, a pena então se transforma em um “pagamento”, uma prestação pós-delito (KARAM, 2004) em que o indivíduo deve “pagar sua dívida” com a justiça e com a sociedade, ou seja, “pagar cadeia” para “*sair sem dever nada pra ninguém*”, como os próprios adolescentes dizem. Outra representação incorporada à expressão se refere ao termo “cadeia”, que demonstra que os jovens não se sentem atendidos por um sistema socioeducativo, mas, sim, por um sistema carcerário, cumprindo pena de prisão. Já a ideia de “*pagar de boa*” está associada à imagem do “bom preso”, o “internado perfeito”, que os adolescentes constroem na medida em que observam o meio e captam as normas e valores circulantes sobre o que esperam dele: cumprir ordens, respeitar regulamentos, ter “bom comportamento”, se relacionar bem com os profissionais, “evitar confusão”, fazer cursos, participar das atividades e construir planos de futuro fora da ilegalidade.

Estas exigências levam os adolescentes à reprodução de normas e valores circulantes na instituição e geram, ao final da medida, uma mudança comportamental e padronização nos relatos, que se resumem em: “*sair do crime*”, voltar a estudar, arrumar um trabalho e constituir família. Esta resposta padronizada reflete um dos maiores paradoxos do sistema socioeducativo. Ao mesmo tempo em que seu

objetivo é a “responsabilização”, critério para a recuperação da liberdade, seu modo de funcionamento com seu caráter predominantemente punitivo produz o contrário: indivíduos tutelados, dependentes, assujeitados, submetidos a uma forma de ser e agir de acordo com valores externos, estranhos a eles. Ou seja, além de privar os adolescentes da liberdade e impor diversas outras privações, a medida de internação também acarreta a privação de ser sujeito. “Há qualquer coisa que não é viver se nos assujeitamos às normas de um meio, se somos uma espécie de marionete num meio do qual sofremos as consequências” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007, p. 98).

Responsabilizar-se por suas escolhas implica o desenvolvimento da autonomia. “Ser sujeito é resistir ao que não tem sentido para si. Ser sujeito é existir sem se curvar a injunções, cursos e mudanças que são impostas sem que o agente perceba nelas uma razão lógica” (GAULEJAC, 2011, p. 91). Sendo assim, uma proposta de tornar os sujeitos autônomos, conscientes e responsáveis por suas escolhas, deveria valorizar as resistências às normas ao invés de simplesmente reprimi-las. Valorizar as resistências não significa aceitá-las incondicionalmente, mas lidar com elas de outra forma que inclua a abertura de espaços de escuta, entendimento e negociações, com o sujeito sendo ativo em uma busca conjunta pela solução dos problemas que lhe afetam e não apenas sendo obrigado a obedecer e a se submeter a normas externas, irrefletidamente. A obediência cega a hierarquias e regras leva ao assujeitamento, à destruição do sujeito autônomo e produção de sua submissão. Em lugar de valorizar as expressões de afirmação dos adolescentes como sujeitos, a cada “não” pronunciado diante das normas que lhe são impostas,

a eles são atribuídos castigos ou retiradas “recompensas”, até que respondam o mais próximo possível do ideal desejado. Assim, o sistema reafirma sua função de reprodução das condições necessárias à manutenção das relações de dominação, formatando os sujeitos para uma vida adaptada e conformista.

Se “toda prática humana é sempre uma atividade que implica decisões entre alternativas” (FORTES, 2001, p. 16), logo, assujeitar-se também é uma escolha entre as opções postas pelo meio. Entretanto, o que vemos é que a margem de manobra dos adolescentes frente a este contexto é mínima. Embora seja atribuída exclusivamente aos jovens a responsabilidade pelo cumprimento da medida, suas iniciativas são constantemente amputadas, o que, por sua vez, amputa suas possibilidades como agente transformador (BENDASSOLI & SOBOLL, 2011). O resultado deste cenário é a participação do sujeito em sua própria sujeição. A existência de exigências paradoxais, incompatíveis entre si, tem como resultado a produção de reações defensivas. Como forma de suportar estas contradições o sujeito aparentemente adere ao sistema, se molda, obedece às exigências: *“tomei umas três comissão aí. Chegou num tempo eu fui e falei: não, não posso ficar assim não, se não eu não vou chegar em lugar nenhum não”* (Eduardo); *“Tem que usar a mente. Eu graças a Deus, to tranquilo aí. Não tomei mais comissão, to tranquilo aí. To levando do jeito que tem que ser, né?!”* (Paulo).

Para Gaulejac (2011), grande parte destas reações é até mesmo inconsciente, pois as conscientes são mais custosas, mobilizando energia constantemente: “a aceitação é psiquicamente mais fácil na medida em que ela evita uma luta permanente contra ‘o sistema’.” (p. 91). Aqueles que escolhem resistir são neutralizados,

anulados, eliminados. A anulação espreita todo o tempo as identidades negativas. Assim, “para existir como sujeito, corre-se o risco de ser excluído” (GAULEJAC, 2011, p. 92) ou, no caso, ter o tempo da medida prolongado.

Considerações finais

Santos (2000) mostra que o abandono de atividades ilícitas muitas vezes ocorre espontaneamente com o amadurecimento dos sujeitos, exigindo acolhimento e proteção das crianças e adolescentes quando identificadas as primeiras ações em direção aos atos ilegalizados. Já o encarceramento mostra um efeito inverso, pois longe de cumprir seus objetivos de inserir os jovens em trajetórias de vida dentro da legalidade, “a cada sucessiva recomendação do menor às instâncias oficiais e de controle social, a cada sucessiva ação desta sobre o menor, corresponde um aumento, em lugar de uma diminuição, das chances de ser selecionado para uma carreira criminosa” (BARATTA, 2002, p. 182).

Como continuar apostando no “caráter pedagógico” da medida diante da incoerência dos seus efeitos em relação aos objetivos socioeducativos? Afinal, “a educação deve promover a liberdade e o auto-respeito, e o cárcere produz degradação e repressão” (BARATTA, 2002, p. 17). Seu resultado mostra uma eficácia invertida, em que a exclusão do jovem do meio social resulta no agravamento de sua condição de privação de direitos (FEFFERMAN, 2006). Em lugar de uma instituição socioeducativa, o real do encarceramento dos adolescentes, repleto de contradições, paradoxos e arbitrariedades, é uma “*fábrica de criar louco*”, de acordo com o depoimento de um jovem entrevistado, assassinado após ganhar a liberdade, tendo passado a maior parte da adolescência preso.

O sistema socioeducativo contribui para acentuar desigualdades e exclusões na medida em que funda sua pedagogia no aprisionamento e disciplina, ou seja, “interna” com a pretensão de punir sob a falácia de socioeducar (SILVA, 2005). Cada dia a mais de prisão, é um dia a mais de desadaptação às condições necessárias para a vida em liberdade, ou seja, trata-se de um processo de socialização às avessas. Isto nos leva à concluir que “o preso que se regenera o fez não pelo Estado, mas apesar do Estado” (EDUARDO, 2009).

A alternativa às práticas atuais que reforçam o autoritarismo, o individualismo, a meritocracia e a competição, disseminados nas sociabilidades capitalísticas, seria a formação de uma consciência coletiva e política por parte dos sujeitos criminalizados. A coletividade se mostra um instrumento importante para potencializar gestos individuais, tentativas solitárias de mudança e transformá-las em uma luta coletivizada por melhores condições de vida para todos.

Contudo, apenas a consciência de si não é suficiente para transformações profundas. Também são necessárias condições reais e meios reais, revolucionando as estruturas e práticas existentes. Atualmente, existe uma falência generalizada da perspectiva de futuro na vida contemporânea, compartilhada por toda a sociedade e não apenas por estes jovens. Isto está sendo produzido pelas precariedade das condições materiais de existência e pelo fato de que, no modo de produção econômico vigente, é o capital, e não a vida humana, que está no centro de tudo.

A partir desta realidade, propomos reflexões e ações em prol da desconstrução das práticas punitivas, aliadas a mudanças estruturais que incluem, principalmente, a superação da desigualdade, para interromper esta espiral de precarização e degradação da vida humana auxiliadas pelo cárcere.

Referências bibliográficas

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In: J. S. MARTINS. (Coord.) **A criança sem infância: o massacre dos inocentes no Brasil**. São Paulo: Hucitec. 181-208, 1993.

ANDRADE, V. R. P de. A Mudança do Paradigma Repressivo em Segurança Pública: reflexões criminológicas críticas em torno da proposta da 1º Conferência Nacional Brasileira de Segurança Pública. **Sequência** (Florianópolis), 67, 335-356, 2013/dez.

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARROS, V. A. Histórias de vida e escolhas teóricas. (V.A. BARROS, Trad.). In: **Les Cahiers Du Laboratoire de Changement Social**, 1. Paris: Université de Paris, 1996.

BATISTA, N. Criminalidade econômico-financeira. **Veredas do Direito**, 3(5), 87-93, 2007, jan/jun.

BENDASSOLI, P. F. & SOBOLL, L. A. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. Cap. 1. In: Y. SCWARTZ (Org.) **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas. 3-21, 2011.

BEZZERRA, C. Emancipação e apropriação social do conhecimento em Gramsci: uma reflexão a partir do corpus categorial da filosofia da história. **Trabalho & Educação**, 17(3), 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

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

CUNHA, D.M. A Educação aprende com o homem o trabalho da vida. D. M. CUNHA (Org.). In: **Trabalho – Minas de Saberes e Valores**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2007.

DUARTE, E.C.P. Dançando no Escuro: apontamentos sobre a obra de Alessandro Baratta, O sistema penal e a justiça. In: ANDRADE, V.R.P. de. **Verso e Reverso do Controle Penal - (Des)aprisionando a Sociedade da Cultura Punitiva**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 93-122, 2002.

EDUARDO. Eduardo – Facção Central. [Entrevista postada por Mandrake]. São Paulo: **Portal RAP Nacional**, 2009, 20 out. Disponível em: <http://www.rapnacional.com.br/2010/index.php/entrevistas/eduardo-facciao-central/>. Acesso em: 01 de novembro de 2011.

FEFFERMANN, M. **Vidas Arriscadas - o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FORTES, R. V. **Trabalho e gênese do ser social na “Ontologia” de George Lukács**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FOCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, 7(1), 147-160, 2007/abr.

GAULEJAC, V. de. ANGP: a Nova Gestão Paradoxal. In: P. F. BENDASOLI & L. A. SOBOLL (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas. 84-98, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

HULSMAN, L. Alternativas à justiça criminal. In: E. PASSETI (Org.). **Curso Livre de Abolicionismo Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 35-68, 2004.

KARAM, M. L. Pela abolição do sistema penal. In: E. PASSETI (Org), **Curso Livre de Abolicionismo Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 69-107, 2004.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, 1896. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2012.

MORAIS, E. Contexto **Histórico do Código de Menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente – Mudanças Necessárias**, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/19148/1/Contexto-Historico-do-Codigo-de-Menores-ao-Estatuto-da-Crianca-e-do-Adolescente--Mudancas-Necessarias/pagina1.html#ixzzou9qBi32w>. Acesso em: 12 de Outubro, 2010.

OLIVEIRA, S. A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. **São Paulo em Perspectiva**, 13(4), 1999.

PASSETI, E. & AUGUSTO, A. **Anarquismos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação)

SANTOS, J.C. dos. O adolescente infrator e os direitos humanos. **Discursos Sediciosos** (9/10), Rio de Janeiro, 2000.

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: SDH/CONANDA, 2006.

SILVA, V. F. **“Perdeu, Passa Tudo!”**: a voz do adolescente autor do ato infracional. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

SCHWARTS, Y. & DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia – Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: UFF/Universidade Federal Fluminense, 2007.

VIEIRA, A. K. **“Dá nada pra nós” (?)**: o real do encarceramento de adolescentes. 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2012.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Sobre as autoras:

Alessandra Kelly Vieira é psicóloga, mestre em Psicologia Social e doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no Departamento de Educação e Ciências Humanas. Membro da coordenação do Programa Institucional de Extensão Direitos das Crianças e Adolescentes da UEMG.

Vanessa Andrade de Barros é Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Departamento de Psicologia. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestrado em Administração UFMG, doutorado em Sociologia pela Université de Paris VII (1998) e pós-doutorada no Conservatoire National des Arts et Métiers-Paris.

VIDAS

MAR

CADAS

**POR PRISÕES: UM ENSAIO ABOLICIONISTA
SOBRE VIOLÊNCIAS E RESSONÂNCIAS DO
CÁRCERE NA INFÂNCIA E NA JUVENTUDE**

Guilherme Moreira Pires

Thayla Fernandes

Um convite a escrever sobre crianças que nascem nas prisões, e que nesses lugares vivem algum tempo até serem separadas das mães, tanto quanto sobre adolescência capturada pela prisão (ou por mais esta prisão – o cárcere estatal, institucionalizado), nos é um tanto chocante, na medida em que se trata de nascimentos e vivências em lugares que, partindo da singularidade de nossas perspectivas abolicionistas, nem sequer deveriam existir.

Para melhor falarmos sobre esta estrutura, que a princípio é uma estrutura física, mas que tanto se introjeta em corpos, mentes e em políticas (ditas públicas e de segurança), tentemos, neste nosso início de diálogo, materializá-la imageticamente: falamos sobre um calabouço de concreto, com pouca ou nenhuma condição de habitabilidade, aonde são jogadas pessoas às quais algumas leis e alguns processos judiciais, e os respectivos homens togados e poderes estabelecidos por trás destas leis e processos, atribuem as qualidades de antissociais, perigosas e, porque não, pecadoras¹, totalmente diferentes deles (autoridades) e dos autoproclamados

¹ “O delito seria, pois, uma demonstração do estado em pecado e, além disso, seria algo ‘anti-natural’ (pois a tendência natural seria a de fazer o bem e quem comete um delito faria o mal). Em todo caso, é desta forma que a noção de delito ingressa nos pensamentos ocidentais.” (ANITUA, 2008, p. 49).

cidadãos de bem, todos supostamente reconhecidos como respeitadores de certa lei e ordem, como reprodutores de certa paz ordeira, habitantes de um outro lado das grades e pretensiosamente imunes às ressonâncias delas, como se apenas reproduzissem violências aqueles “outros”, os “malvados”, o oposto daqueles que materializam justiça. O elogio a esta imagem é o devaneio de muitos, reprodutores de lógicas e linguagens mescladas e associadas a imaginários punitivos.

E conosco fala Kropotkin (1897, p. 11 e 34), ainda no século XIX:

Se agora me perguntassem: ‘O que poderia ser feito para melhorar o sistema penitenciário?’, eu contestaria categoricamente: Nada! Porque não cabe melhorar uma prisão. Exceto algumas ligeiras modificações que não afetam o principal problema, nada pode fazer-se sem demoli-lo previamente. (...) A prisão não coíbe os atos antissociais; pelo contrário, aumenta seu número. Não reabilita quem prende, podem reforma-la o quanto quiserem, será sempre uma privação de liberdade, um sistema falso, como um convento, que torna o prisioneiro cada vez menos apto a vida social. Não atinge o que propõe. Mancha a sociedade. Deve desaparecer por consequência. Resto de barbárie, com mescla de filantropia jesuítica.

Diria Manoel de Barros (1996, p.69) que há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas. Para além de parecer uma história mal contada, uma invenção, uma mentira, ou mesmo uma piada, esta estrutura chamada prisão segue erguida, segue aclamada na atualidade como grande baluarte das condições de possibilidade de existência e de segurança em (e de) diversas sociedades ocidentais e capitalistas; segue continuamente se reerguendo, se multiplicando, se expandindo e sendo energizada, tragando inclusive mães, recém-nascidos, crianças e adolescentes, ainda nestes nossos tempos.

E quais tempos são estes? São aqueles que se dizem regidos por um ideal racional-iluminado e democrático de humanidade,

ideal este que teria sido capaz de repensar, abandonar, ou ao menos amenizar consideravelmente a disseminação de racismos, machismos, genocídios, torturas, extermínios e demais atrocidades, uma vez vividas – ou sobrevividas - guerras mundiais, diversos conflitos geopolíticos, escravidões e tantos traumas históricos, e, ainda, uma vez advindos e instituídos o devido processo legal e o “Estado Democrático de Direito”. É o devaneio da historiografia oficial do poder que no fundo – ou mesmo na superfície - nos remete a historiografias ideologicamente construídas, pouco auto-críticas, que buscam encobrir problemas e imaginários destrutivos persistentes para além de tempos, de espaços, de muros, de grades.

Se o nosso objetivo neste ensaio é articular algumas reflexões sobre abolicionismos, críticas diversas aos encarceramentos e às punições estatais, maternidade, infância e adolescência aprisionadas, e se começamos nossa conversa com o pedido de que ela seja feita com o resguardo da imagem do cárcere tal como é, já que acreditamos que provocar por meio de imaginários e, conseqüentemente, auxiliar na construção de novos, é uma estratégia de libertação, prosseguiremos, agora, exteriorizando nossa premissa indispensável: o nosso repúdio ao aprisionamento é incorrigível.

Nos conduzimos pela não-aceitação das incontáveis violências advindas destes sequestros originários, derivados e constitutivos de um evento-limite - o encarceramento de um ser humano - e suas conseqüências que ultrapassam as margens, inclusive de danos, dores e sofrimento previamente estipulados (e mesmo prometidos) tanto pela burocracia estatal autoritária quanto por cada fiel garantidor e legitimador de quaisquer das violências que ainda orbitam

a palavra – e as palavras têm poder – cárcere, prisão, presídio, nas atualidades do século XXI.

Vivenciamos neste segundo milênio uma dramática expansão (com ares democráticos) dos efeitos planetarizados do cárcere, assim oxigenados no cerne de cada “Estado (Democrático) de Direito” e suas respectivas prisões institucionalizadas, com a sedimentação continuada de uma burocracia para administrar e lidar com tal construção².

Os múltiplos discursos reforçadores de tal centro gravitacional evocador de poderes e controles, é dizer, reforçadores do cárcere, bem se amoldaram aos tempos de apego democrático à retórica dos direitos que orbitariam cada ser humano julgado e, principalmente, condenado. Nesta era dos discursos de que grandes atrocidades pertencem ao passado e sob a égide da democracia, há a instituição de instrumentos de controle de populações não detentoras de poderes constituintes de habitus dominantes. Ainda hoje, e ainda na democracia, tal como conversaremos mais especificadamente adiante, há grades para crianças, para mulheres grávidas, para adolescentes e jovens, sobretudo quando negros e submetidos a

² Construção energizada pelo fascínio à instituição e centralidade de uma autoridade infligidora de castigos a ser austeramente obedecida, dentre outras fundações retroalimentadas pelo medo e obediência para com a ideia de autoridade mesma, cuja existência perpassa a venda de combos de verdades forjadas e costuradas com um tecido, o da pretensão de imprescindibilidade destas autoridades para o “bom funcionamento” da sociedade; segundo um senso comum, o “mal necessário”, visão que gradativamente tornou-se hegemônica, como bem demonstrará Anitua (2008, p. 37), ao dispor sobre o remodelar no significado de palavras como “ordem” e “justiça” que acompanha a ascensão e consolidação do Estado moderno, juntamente com o poder punitivo (e o capitalismo), esses ingredientes e elementos cruciais uns para os outros, sendo o poder punitivo, insiste Anitua, provavelmente o mais importante elemento para se entender a ascensão do Estado moderno e o novo redesenho dos poderes, na medida em que o convencionalizado como “sequestro do conflito” característico do poder punitivo, segundo Zaffaroni (2009), a característica diferencial do poder punitivo, expandiu a incidência e a versatilidade de múltiplos controles, assegurando uma dinâmica que redesenhou o antigo diagrama de poderes no continente europeu, determinante inclusive no controle do desenho territorial.

condições de vulnerabilização econômica. Não há falta de grades em um dos países que mais encarcera neste planeta. *Que las hay, las hay.*

Uma breve análise (minimamente realista), sem necessidade de qualquer esplendoroso *insight*, nos permite destacar que os discursos das “liberdades de papel” associadas à retórica dos direitos, derivada de promessas legais-constitucionais, por própria impossibilidade programacional, não acompanham as ressonâncias esperadas pelos crédulos.

Um exemplo é a promessa da não transcendência da pena da pessoa do condenado, essa grande mentira, eis que, e isso bem sabemos, o sequestro de uma vida repercute, se comunica, perante outras diversas vidas e inflige danos e dores em redes, como ondas que não encontram barreiras para se propagarem.

A mística do cálculo sobre o limite dos aprisionamentos oficializados, pensada e executada sobretudo por técnicos, cientistas, autoridades, doutores, excelências – todos, em seus títulos e pronomes de tratamento, matemáticos do macabro, legitimadores de uma burocracia consolidante de poderes punitivos – sedimentou-se, tomou contornos antes inimagináveis.

Quanto a estes executores – de penas, de cálculos, de pessoas - sublinhe-se, por exemplo, o aparecimento de figuras excêntricas como o “procurador do rei” (um personagem que não contava com precedentes nem sequer no Império Romano), oriundo da fábrica de autoridades emergentes, necessárias e atreladas à burocracia

instituída (que abrangerá os intelectuais do direito)³, gradativamente dilaceradora da livre aceitação da resolução interindividual de situações confiscadas, reduzidas em grande medida ao crivo de fluxos oficiais marcados por uma verticalizada imposição política (sem qualquer correlação para com a real solução de situações concretas). Na nossa realidade, temos o poder – e não à toa é assim intitulado – judiciário, temos as polícias, temos o ministério público (no contexto da constituição de 1988, pensado para ir além da acusação, para servir como órgão protetor dos direitos dos cidadãos...), os conselhos, ordens e corregedorias responsáveis por estas e tantas outras instituições.

A tentativa de dissipar, dissolver as artificialidades, centralidades e representações que nos afastam do vislumbre dessa concreitude, nos leva à compreensão e leitura de determinados eventos não por meio da linguagem-crime e seus derivados, mas como uma “situação-problema⁴”, sobre a qual, finalmente podemos pensar não reféns dos fluxos pré-estabelecidos da linguagem-crime. Reaproximamo-nos das situações, caminhando no sentido de desvelar a névoa dessa linguagem forjada, e assim se torna possível começar a pensar com honestidade intelectual sobre como proceder

3 “Os intelectuais do direito que surgiram no interior das universidades e no contexto da revolução urbana tiveram um papel fundamental nesse processo de concentração que tenderia a destruir as culturas jurídicas locais. É o que indica Arnaud, em *Entre a modernidade e a globalização*, ao exemplificar o ocorrido na França, onde, a partir do século XII, os juristas reais foram formados pelos mestres universitários, os quais, ao propor um Estado urbano e centralizado, reconheceram o rei como superior às leis, bem como seu domínio sobre a justiça. Nesse sentido é simbólica, mas exemplar, a promoção da transferência da capital do reino para Paris, sede da Universidade. Este grupo de letrados fez tudo isso em seu proveito, já que, paralelamente à forma-Estado, gerava-se toda uma nova sociedade de profissionais do direito, uma sociedade que dependia completamente de uma monarquia com pretensões hegemônicas sobre o ‘todo’ de um território e sua população.” (ANITUA, 2008, p. 40-41).

4 “A noção de situação-problema remete à supressão de dois dispositivos inerentes ao direito penal moderno: a vingança de sangue, substituída pela abstrata, sob a forma de lei impessoal; e o emudecimento da vítima, cuja voz é sequestrada pela orquestração do sistema jurídico por meio do advogado, do promotor e do juiz.” (PASSETTI, 2003, p.213).

em cada situação deste tipo, sendo certo que, em tantas delas, inexistem soluções, não devendo tal cenário (típico da complexidade da vida) ativar uma resposta burocratizada superficial, que, além de não influir para melhor, piora as situações, e tudo enquanto fala de justiça, conduzindo ao triste aceite verticalizado de legitimações sistêmicas do poder, com promessas tão cínicas e represivas quanto insolúveis, produtoras de tanto sofrimento estéril.

Já quanto ao cálculo da aplicação de uma pena a um indivíduo, percebemos que, para filhos, familiares, amigos que por ele são atingidos de culatra, de tanto expandir-se, parece ter se perdido; já para os manipuladores destas operações, talvez esteja aonde bem deveria estar, ou ainda aquém. As perspectivas críticas da prisão, entre as quais se situam perspectivas abolicionistas, apontarão que este cálculo macabro de privações (que vão além da privação da liberdade, ou de apenas uma das liberdades) macula para muito além dele e atinge toda uma coletividade de amigos, familiares e, conseqüentemente, filhos, crianças, adolescentes, embora ainda se teime pela pessoalidade da pena, ou seja, pela necessidade de que seja infligida apenas ao indivíduo errôneo, condenado (e cá, na etiqueta da condenação, está mais uma oscilação entre os vocabulários jurídico e bíblico, oscilações estas que não são meras coincidências).

Por meio do aprisionamento de um ou de uma pluralidade de seus entes próximos, alguns indivíduos, embora não contabilizados pelos cálculos condenadores, ao se transformarem em visitantes se tornam também aprisionados - os aprisionados extra-muros. Passam também a viver na conformidade da rotina da prisão, dos horários desta, das vestimentas permitidas, das suas restrições de fala, de toque, de alimentação, de demonstração de afeto e de todas

as restrições inventadas aleatoriamente pelos gestores dos estabelecimentos penais em seus decretos e palavras do cotidiano.

Por todo o país, crianças e adolescentes – juntamente com suas mães, já que normalmente o interesse pela visitação é muito maior entre as mulheres (que, quando em situação intramuros, pouco são visitadas pelos homens) - seguem como presos extramuros, raptados pela rotina e pelas consequências da falta de seus entes queridos, e muitas vezes de seus provedores, encarcerados.

A problemática das mulheres, crianças e adolescentes extramuros é complementada pela problemática destas mesmas pessoas quando em situação intramuros: o cálculo penalizador macula o corpo feminino aprisionado até mesmo no que diz respeito à sua capacidade de gerar mais vidas, como se quisesse - e quer – o constante desgaste da possibilidade da manifestação e da continuidade da vida nos mínimos detalhes.

Por todo o país, mulheres grávidas seguem aprisionadas, sem acesso a qualquer – ou a precário - acompanhamento médico e psicossocial, e crianças seguem nascendo, vivenciando seus primeiros sopros de vida, ou mesmo falecendo, em celas e camburões.

Novamente, invoquemos imagens. Construamos em nossas mentes, rapidamente, as imagens de alguns casos ocorridos recentemente no Rio de Janeiro: em fevereiro de 2015, no Presídio Feminino Talavera Bruce (para onde são encaminhadas as presas grávidas), uma mãe entrou em trabalho de parto e os socorristas, encaminhados numa ambulância, não chegaram a tempo. Ela acabou dando à luz na própria unidade prisional e, em razão da falta de estrutura, o bebê veio a falecer. Em outubro de 2015, outra mãe deu à luz a uma menina sem nenhuma assistência médica,

dentro de uma solitária. Mãe e filha foram encaminhadas dentro de um camburão policial para o hospital (SOUZA, 2016).

Façamos o mesmo com um caso ocorrido em São Paulo. Em 2006, na cidade de Taubaté, Daniele Toledo, de 21 anos, foi acusada de matar a própria filha de um ano e três meses por colocar cocaína na mamadeira da criança e passou a ser apresentada nacionalmente pela mídia como “o monstro da mamadeira”. Presa, foi espancada, perdeu a audição de um dos ouvidos, a visão de um dos olhos, e foi proibida de acompanhar o enterro da filha. Posteriormente, um laudo comprovou que o pó encontrado na mamadeira era, na verdade, proveniente de remédios devidamente prescritos pelos médicos, já que a criança padecia de sérias doenças. Neste ano de 2016, Daniele lança um livro para contar sua história: *Tristeza em Pó*.

Até os dias de hoje, sequer estão incluídos nas pesquisas estatísticas oficializadas do departamento penitenciário nacional (DEPEN), organizadas no INFOPEN, os números referentes a quantas crianças nasceram e/ou estão em situação intramuros nas unidades prisionais nestes país, por mais que tenha sido criado recentemente o INFOPEN Mulheres, com pesquisa específica sobre dados referentes a mulheres encarceradas.

Benelovente que é, o sistema de justiça (sic) criminal, por meio da recente Lei da Primeira Infância (Lei 13.257 de 2016), passou a permitir a substituição da prisão preventiva pela prisão domiciliar quando o “agente” for gestante, ou mulher com filho até 12 anos de idade incompletos ou homem que seja o único responsável pelos cuidados do filho menor de 12 anos (afinal de contas, se há mulher que cuide dos filhos, pode, sem problema algum, o homem permanecer encarcerado).

A alternativa à prisão preventiva⁵, alternativas que cada vez mais têm se apresentado na forma de tornozeleiras eletrônicas, restrições de direitos, obrigações de comparecimento e afins, definitivamente não é a liberdade; a alternativa a este tipo de prisão (que, ressaltamos, trata-se de uma prisão decretada ainda no momento da inexistência de uma condenação, embora responsável por cerca de 40% da população carcerária brasileira) mesmo no caso de genitores de crianças pequenas e de mulheres gestantes é o aprisionamento no próprio lar, como se não fosse interessante ao próprio desenvolvimento desta primeira infância a possibilidade dos pais estimularem e acompanharem seus filhos livremente enquanto aprendem a ocupar, desbravar, construir, reconhecer, reconstruir espaços e práticas.

Aos poucos percebemos, portanto, que mesmo diante de crianças, da necessidade do cuidado com as nossas futuras gerações, nossa sociedade coloca reconfigurações de grades, reconfigurações de aprisionamentos, reconfigurações da própria prisão como únicas alternativas possíveis à prisão em si.

Sublinhe-se: se a liberdade das mães for a via para impedir tamanhas violações, é precisamente o caso de liberá-las. Embora os que mantêm sob custódia essas pessoas convençam-se de que ajudam a sociedade, o certo é que tão somente produzem mais sofrimentos e, nessa manutenção do encarceramento (que nega até mesmo a prisão domiciliar), tampouco previnem os chamados crimes ou engendram mudanças positivas sobre o mundo e a concretude da vida dos envolvidos. Nada. Os juízes, bem como todo o restante da

⁵ A prisão preventiva, lembremos, apesar de tratar-se de um aprisionamento sem condenação - ou seja, sem um requisito mínimo mesmo dentro dos padrões da justiça estatal-burguesa - é instituto responsável por pelo menos 40% do número de prisões em nosso país, segundo o último INFOPEN.

burocracia e óleo das aludidas engrenagens sistêmicas, devaneiam quando acreditam que condenações criminais resguardam a sociedade; devaneiam quando acreditam que, no cerco da linguagem-crime, se pode pensar criticamente na produção de “efeitos bons” e necessários acerca da sociedade, e/ou mais especificamente acerca da pluralidade de vidas tragadas por essa linguagem, número sempre reducionista e contabilizado, jamais abrangendo todas as pessoas violentadas (em redes) pelas violências institucionalizadas perpetradas, com legitimações gloriosas.

Ainda sobre as tenebrosas relações entre maternidade, primeira infância e cárcere, é de saber que diz a legislação de execução penal brasileira (art. 89) que a penitenciária de mulheres deve ser dotada de seção para gestante e parturiente, bem como de creche para abrigar crianças maiores de seis meses e menores de sete anos.

Ocorre que, na práxis, as mães presas ficam com suas crianças apenas por seis meses (ou seja, um prazo escrito como mínimo se torna máximo). Passado este tempo, ou o tempo limite admitido pela direção da unidade prisional respectiva (já que há bastante arbitrariedade na concessão do tempo de exercício da maternidade), a criança deve ser entregue para algum tutor extra-muros e, caso a entrega não seja possível, as crianças podem ser enviadas para abrigos⁶, e em alguns casos, podem inclusive ser entregues para adoção.

Em duas das pesquisas mais recentes sobre maternidade e cárcere (BRAGA et al, 2015) percebemos entre as mulheres encarceradas entrevistadas um paradoxo: parte delas prefere manter as

⁶ Segundo afirma uma própria mãe encarcerada em entrevista para a pesquisa “Dar à luz na sombra” (BRAGA e ANGOTI, p. 38) “Você tem em mente que você vai ter seu filho, que você vai permanecer com ele seis meses, quando a família vier buscar, vem, se não vier vai pro abrigo e só. Tem que haver uma segunda opção. Que autonomia você tem se não tem opção. O que eu posso escolher?”

crianças no presídio, ao seu lado, enquanto que outras preferem a separação para que os bebês fiquem longe do ambiente da cadeia. A reflexão sobre a primeira infância na prisão é um dos assuntos mais delicados para estas mulheres, e um dos mais difíceis a serem observados por pesquisadoras e pesquisadores, abolicionistas ou não (DINIZ, 2015A).

Assim como há a lei de execuções penais para falar mais especificamente sobre esta questão, há também o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Regras de Bangkok (aprovadas pela ONU em 2010, que buscam prever regras de tratamento mínimo para mulheres presas) as chamadas Regras de Mandela (documento também da ONU, assinado no ano de 2015, que busca estabelecer um regramento mínimo para tratamento de pessoas reclusas)... Há textos e textos, há regras e regras, sobretudo buscando garantir aquilo que se convencionou chamar de “mínimo” em termos de direitos de pessoas presas. Buscar algo além do mínimo, insistir em mais liberdades, ainda são propostas consideradas radicais para os nossos projetos de sociedade e de governo. A liberdade permanece como contra-texto, contra-regras.

No mesmo movimento, é de ver que o aplaudido mínimo, principalmente para questões delicadas como a maternidade e a primeira infância no cárcere, parece inatingível; assim, exigir o piso das garantias oficialmente instituídas ainda soa (e é lido) como exigência acima do teto, tamanhas as resistências em se observar e respeitar o mínimo esperado.

É aceitável que vidas terminem de forma tão breve, e que o seu começo, ou mesmo o seu fim, se deem dentro de ambientes tão hostis, ao mesmo tempo em que estes mesmos ambientes prossigam,

a todo fôlego, justificados como necessários e imprescindíveis a uma boa vida em sociedade? São estes e outros incômodos, são estas e outras incoerências, estas e outras tantas dores, que nossas perspectivas abolicionistas se propõem a apresentar.

Para além da questão trágica da maternidade entre grades, das crianças nascidas no cárcere ou que nos espaços extra-muros assumem uma rotina moldada pela lógica do encarceramento dos seus familiares, há, também, a questão do encarceramento da adolescência e da juventude como um todo. É de se verificar ser a juventude – público de até trinta anos – o alvo preferencial do encarceramento no Brasil, tal como também nos apontarão dados do Departamento Penitenciário Nacional, por meio do INFOPEN.

Como coloca Warat (1983), as perspectivas críticas devem se atentar para as relações entre o mito do legislador racional e os efeitos da coerência e segurança de se identificar socialmente na lei (e, acrescentamos, do Estado, o responsável pela elaboração desta lei) a figura do pai. E aqui, conforme seu pedido, nos atentamos e percebemos que há em nosso país toda uma primeira infância, uma adolescência e uma juventude às quais se quer admoestar uma figura paterna que coincida com a figura da lei e, sobretudo, com a figura da lei penal, esta mesma que, na formação social e histórica brasileira (marcada por tão trágicos eventos, tais como foram a escravidão e as demais violências colonialistas e neocolonialistas – que até hoje influenciam no perfil do público a ser selecionado pelas instâncias encarceradoras), tem se provado como uma lei violenta imposta por meios violentos e autoritários.

Esta lei, se fosse mesmo para simbolizar algum tipo de pai, ou ente capaz de influenciar na formação individual de um sujeito,

poderia facilmente simbolizar o pai ausente, o pai degradado, o pai que faz sobrar violência e faltar crescimento conjunto e livre.

É central à crítica abolicionista a análise dos efeitos da tentativa do sequestro integral dos conflitos humanos por parte do Estado⁷, por parte da Lei, por parte daquele que é reconhecido como pai, o responsável pelo controle dos filhos - das populações - rebeldes (que quase nada mais são do que os filhos negligenciados). O Pai-Lei-Estado coloca-se como entidade máxima, sequestra pra si, e institucionaliza em si, a conflitividade humana, e entrega, em retorno, promessas de sociabilidades pacíficas.

Permuta-se a 'vítima' real e concreta por uma fictícia, abstrata e simbólica, o 'Estado', a 'lei', o 'pai-soberano', 'a sociedade'... [...] o Estado aciona seu conjunto de discursos legitimantes e assim mobiliza seu aparato no sentido de infligir esse controle paternalista que dele muitos ainda esperam, reféns de premissas furadas e dos discursos criminológicos do cotidiano. Como sintetiza o prof. Zaffaroni: a característica diferencial do poder punitivo é a usurpação de um território que não é seu, a apropriação de uma posição mediante um discurso forjado e mentiroso, nitidamente desmascarado para nós, como explica o prof. Thiago Fabres de Carvalho, 'pela forma caricatural, seletiva, abusiva e também caótica, pela qual o Estado realiza a vingança pública por meio do espetáculo dos suplícios, obediente a uma determinada economia política do castigo forjada pelo poder soberano.' O certo é que, desde o momento em que o Estado se apropria dessa condição, desse espaço, desse território-discursivo... ele adquiriu enorme capacidade de decisão, não de solução (PIRES, 2015).

7 Sobre isto, nos fala Anitua (op cit., p. 41-42): Mais do que usurpar a função jurisdicional, o Estado e o Direito – o rei e seus juristas especializados – apropriaram-se das relações de poder interpessoais, do próprio conflito. O monopólio estatal do *ius puniendi* significa que não se substituiu somente a sociedade em assembleia, mas também as vítimas de sua reclamação, e em seus lugares apareceram funções estatais que deveriam ser respeitadas por aqueles. O Estado teria interesse, desde então, na resolução dos conflitos, mais do que os particulares [...] Este sistema se baseava em alguns conceitos. Em primeiro lugar, apareceu a 'infração' em substituição ao dano. Seria efetivada, dessa forma, a suposição de que o Estado é o lesado pela ação de um indivíduo sobre outro. E, portanto, seria o Estado quem exigiria a reparação. Foi por isso que surgiram, com ela, tanto a noção de 'delito' quanto a de 'castigo', ambas relacionadas com esse esforço intelectual de supor o Estado como afetado e demandante de reparação. A decisão sobre a existência do delito e necessidade do castigo seria uma 'sentença' emitida em nome da 'verdade' determinada pelo Estado e não pelos indivíduos. Essa 'verdade' não podia ser, como antes, ocasional ou estar sujeitada ao resultado de uma prova.

Ante essa rede de sequestros⁸ identificada como importante característica sobressaliente do dito “poder punitivo”⁹, verificamos que muitas das situações capturadas, tragadas por essa construção, nem sequer nos remetem verdadeiramente a conflitos, ou a situações que devem ser afastadas, evitadas, nas quais se deve interferir.

Ilustrando esta reflexão de forma atual, lembremos que a questão das drogas tem destaque na equação da questão criminal, em nível nacional, latino-americano e internacional; é grande ativadora de capturas e sequestros, responsável por enorme percentual da população carcerária, do aumento significativo do encarceramento feminino, percentualmente maior que o masculino, e do encarceramento da juventude. Contudo, percebemos que não há um conflito social real, ou mesmo necessariamente uma “situação-problema” real, nos atos da compra e venda consensual de substâncias; do contrário, o conflito se inicia, a situação passa a ser chamada “tráfico”, suscita diversas tragédias, no momento em que se torna proibida.

8 “Ao tentar subtrair da vítima o conflito, o Estado assume o papel da vítima por excelência, abstrata, acionando o discurso que legitima a sua supremacia, a ideia de que só ele pode conter o turbilhão das violências recíprocas, da guerra de todos contra todos, que os ódios da vítima real tenderiam a impulsionar. Discurso nitidamente desmascarado pela forma caricatural, seletiva, abusiva e também caótica, pela qual o Estado realiza a vingança pública por meio do espetáculo dos suplícios, obediente a uma determinada economia política do castigo forjada pelo poder soberano. (CARVALHO, 2010, p. 319).

9 “La característica diferencial del poder punitivo es la confiscación del conflicto, o sea, la usurpación del puesto del damnificado o víctima por parte del señor (poder público), degradando a la persona lesionada o víctima a la condición de puro dato para la criminalización. [...] Sólo cuando se extrae el conflicto de ese modelo y se lo resuelve conforme a alguno de los otros modelos de decisión de conflictos se llega a una solución, pero en ese supuesto el poder punitivo desaparece, porque por definición nos habremos salido de su modelo. Lo cierto es que, desde el momento de la confiscación de la víctima, el poder público adquirió enorme capacidad de decisión (no de solución) [...] para lo cual ejerce un constante poder de vigilancia controladora sobre toda la sociedad y, en especial, sobre los que supone real o potencialmente dañinos para su jerarquización.” (ZAFFARONI, 2009, p. 30-31).

Podemos afirmar que, desde o momento em que uma situação passa a ser codificada nessa linguagem-crime, lhe inserimos num fluxo atinente e produtor de decisões (violências que desencadearão mais violências), não exatamente de soluções, muito pelo contrário¹⁰. É dizer, nem tudo o que é codificado nessa linguagem-crime (criminalizado), nos remete a problemas ou conflitos. O fato é que a linguagem-crime não se importa com nada disso, e a retórica do “sequestro do conflito” adiciona problemas reais mais amplos e significativos que os presenciados no momento pré-captura, então logicamente implicando (mais) problemas, incidindo mais sequestros, mais artificialidades e mais violências.

Neste gancho, percebemos, portanto, que a perspectiva abolicionista também chama a atenção para os usos das linguagens criminalizantes, para as linguagens-crime¹¹: simplificações retilíneas que transformam pessoas reais em cumpridores de um papel (como “autor”, “criminosos”, e mesmo “vítima”), que descontextualizam as situações no cerne de um sistema de replicações e capturas que descartam e suprimem tanto pensamentos quanto movimentos verdadeiramente atinentes às singularidades e especificidades das situações; a linguagem-crime fecha mundos e outras linguagens

10 “Si para representar el espacio donde resolvemos nuestros conflictos hemos construido pesados y grandes edificios, pareciera que una de sus razones lo fue porque en ellos, en su incommensurable peso, siempre deseamos encontrar las fuentes de la Justicia. Templos cuyas rígidas columnas es en donde se apoya nuestra civilización, en donde supuestamente la barbarie, la violencia injustificada, la arbitrariedad, no tienen cabida. Templos en donde recopilamos, enseñamos, interpretamos y reproducimos el Derecho de esa Justicia. [...] No obstante, una primera observación se torna evidente: la violencia del sistema represivo y su arbitrariedad se mantienen de tal manera que están en permanente y constante observación.” (TEDESCO, 2013, p. VIII).

11 “Abolicionismos rasgam e desestabilizam a hegemonia e pretensão de absoluto de controles e capturas; são dilaceradores de hierarquias e controles. Oferecem controles a menos e muitas possibilidades libertárias a mais. Caminhos, percursos, questionamentos, desvelamentos, experimentações, movimentos, novas linguagens e aprendizados que evidenciam a máscara de ‘obviedade’ contida na linguagem criminal [...] expandindo nossos horizontes; expandindo nossos mundos.” (CORDEIRO e PIRES, 2016).

possíveis, operando como um fechamento da nossa própria inventividade, percepção e senso crítico, sedimentando tais restrições, eternizando culturas repressivas (também ante o congelamento da crítica e da complexidade, instituindo um limitadíssimo espectro do possível permitido).

Decisão não se confunde com "solução¹²", como negligencia o vasto público que exige soluções pré-prontas, energizando demandas estéreis, por mais que na conta delas surjam diversos outros problemas que desprezam os artífices desse cálculo, os conjuradores desses fluxos e legitimadores desses poderes.

Assim, bloqueia-se, em lógica circular, que o sistema penal aproxima-se não de prestar-se como solução, mas sim, de prestar-se como um modelo, verticalizado, de tomada de decisões, sempre políticas, com critérios obscuros e muito poder emanado das hierarquias, controles e burocracias erigidas desde a origem da aparelhagem de Estado.

Trata-se de modelo de configurações que vão se atualizando, redimensionando o mundo, expandindo e energizando culturas repressivas, em que o encarceramento é prática normal e institucionalizada, ainda que de mães, ainda que grávidas ou com filhos pequenos, ainda que de jovens e adolescentes, ainda que em tantos outros contextos cuja aberração prisional claramente amplifica para pior, criando, replicando, intensificando problemas e violências.

12 "É preciso buscar instrumentos mais eficazes e menos nocivos do que o fácil, simplista e meramente simbólico apelo à intervenção do sistema penal, que, além de não realizar suas funções explícitas de proteção de bens jurídicos e evitação de condutas danosas, além de não solucionar conflitos, ainda produz, paralelamente a injustiça decorrente da seletividade inerente à sua operacionalidade, um grande volume de sofrimento e de dor, estigmatizando, privando da liberdade e alimentando diversas formas de violência". (KARAM, 2006).

A divisão da nossa compreensão entre aquela atinente ao sistema socioeducativo e aquela ao sistema penitenciário constitui outro recurso reducionista da linguagem-crime: a tentativa, por meio da diferenciação de conceitos, nomes de batismo, de realizar uma intensa separação entre situações totalmente conectadas, como quem quer, já no plano semiológico, se eximir da acusação do encarceramento infantil, adolescente e jovem. Simulacros enganosos, cortes artificiais nada neutros e ingênuos, com ressonâncias que precisamos desvendar.

Debora Diniz menciona que, em Brasília, os internados do sistema socioeducativo o chamam de “cadeiazinha”, “fuleiragem” ou “cadeia de papel” (DINIZ, 2015B). Pablo Ornelas Rosa, por sua vez, enxerga nos sistemas socioeducativos “escolas-prisões” (como intitulá-os), entendendo-os como “instituições totais destinadas ao disciplinamento de jovens que cometeram atos infracionais” (2013, p. 48).

As perspectivas críticas, em conjunto com os próprios vivenciadores do encarceramento, apontam, portanto, para as falhas na nomenclatura oficializada para este sistema de captura de adolescentes, vislumbrando além, isto é, o que essa linguagem visa encapsular, suavizar, ocultar.

Também conectada a isso, a linguagem-crime nos remete a um fechamento da complexidade, delimitando um navegar encarcerado nos lindes instituídos, e tendente a encarcerar, também literalmente, semiologicamente. Com ela, vende-se um sistema com um mapa embutido, o de limites do possível permitido, o dito como possível dentro dos fluxos do poder punitivo, precisamente o conteúdo armazenável nos caixotes de sua dinâmica; conteúdo visceralmente reducionista/dilacerador da complexidade; conteúdo anti-complexidade, portanto.

Voltemos, por uma última vez, às imagens, agora com foco no dito sistema socioeducativo. Em Vitória, no Espírito-Santo, nos últimos dias de 2014, se deu o fechamento da UNAI – Unidade de Atendimento Inicial – estabelecimento temporário para onde eram enviados jovens etiquetados como infratores, até o momento da sua “distribuição” pelas unidades de cumprimento de medida socioeducativa. Nela, os adolescentes deveriam permanecer apenas por até 72 horas, mas são conhecidos casos de quase um ano de espera. O fechamento desta unidade aconteceu – por pressão de movimentos sociais e da defensoria pública daquele estado - depois de anos de crises de insalubridade (ratos, diversos insetos, ausência de banheiros, esgoto cobrindo celas e o pátio, rachaduras graves nos tetos e paredes) e de superlotação, recheadas pelos casos de mortes e torturas que rondam o Instituto.

Em celas com capacidade para oito meninos, foram postos mais de quinze, muitas vezes algemados por pés e mãos, com cáries em estado avançado, picadas de insetos e animais, doenças de pele, doenças advindas de má alimentação e outras, situação na qual ficavam por 23 horas dos seus dias, a não ser pela hora – muitas vezes reduzida - de banho de sol, já que lá não era desenvolvido nenhum tipo de atividade intelectual ou de lazer (a não ser atividades voluntárias esporádicas) e já que o atendimento médico e psicossocial era praticamente inexistente (FRANCEZ, 2014A).

Desde 2012 se perpetua no sistema que rege as escolas-prisões capixabas, o IASES (Instituto de Atendimento Sócio Educativo), uma crise de denúncias de fraudes e desvio de verbas, somadas em milhões. Tal crise culminou na exoneração do então secretário de Estado de Justiça, Ângelo Roncalli, o qual também fora processado

por improbidade administrativa, juntamente a várias outras pessoas responsáveis pela administração deste instituto (FRANCEZ, 2014B).

No que as imagens da UNAI e do IASES diferem das imagens de outros institutos e unidades correspondentes ao redor do país? O que devemos fazer com discursos que apontam diferenças entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional? O que devemos fazer com discursos que afirmam existir a isenção de penalização para os nossos jovens? O que temos feito de nossos jovens? E, afinal, o que esperamos que eles façam daquilo que tentamos fazer com eles?

A conclusão crítica do cárcere, que desfaz o imaginário que tenta impor a linguagem-crime, não pode ser outra senão a de que ele é estrutura, linguagem, política e relação que produz seus efeitos nefastos mesmo entre aqueles que anuncia – legalmente, constitucionalmente – isentar (recém nascidos, crianças, menores de dezoito anos) e mesmo entre aqueles que não foram penalizados diretamente no bater do martelo dos juízes, inflados do imaginário descrito, acompanhado por vezes de um certo senso heroico.

Disto se retira, portanto, que o cárcere tem uma capacidade transcendental, espaiada geracionalmente nas vidas humanas, de sequestro intra-muros e extra-muros, e que seus olhos de júpiter, de águia, de pai, ao se baixarem do altar da autoridade, do Olimpo, das mesas nas quais se sentam juízes e legisladores racionais míticos, direcionam-se sobretudo para a juventude. O cerceamento da vida pelas instâncias aprisionadoras ocorre preferencialmente nos instantes da vida mais capazes de gerar e reproduzir potências. Seria uma simples coincidência? Pensamos que não.

Temos para nós que o etiquetado – ainda que jovem, ainda que criança, ainda que um pequeno bebê - não nos remete a uma

codificação derivada de alguma sorte de característica substancial, intrínseca, natural, descoberta; tratando-se de uma eleição, uma ficção, com efeitos demasiado reais, que avocam para si toda uma rede de discursos legitimantes diversos, representantes da versatilidade dos controles, inscritos numa cartografia de violências oficiais do poder.

Crianças que nascem nesses lugares, que nele vivem algum tempo até serem retiradas de suas mães, e jovens que são jogados nestes espaços como condição para que se recuperem de alguma espécie de mal, de alguma espécie de condição na qual estariam envolvidos, compõem mais um capítulo de repercussões e ressonâncias provavelmente não previstas pela maioria dos que vibram e comemoram com as criminalizações, e que as julgam importantes para “uma sociedade mais justa”. Assim, gradativamente ampliamos e multiplicamos tanto o rol de incidência de mecanismos que materialmente vemos, quanto também de variáveis ocultas não previstas, não antecipadas, não presentes nas equações principais dos que ainda depositam alguma sorte de esperança, humanista, reformista ou o que for, na existência de prisões, sempre políticas.

Nessa toada, deparamo-nos, na potente singularidade de abolicionistas e abolicionismos, com resistências não meramente contencionistas e legitimantes (ainda que residualmente) do poder punitivo, mas com inventivas dissidências e resistências não estáticas (resistências-movimento) de oposições à cultura da obediência e do castigo; assim, deparamo-nos com abolicionismos e abolicionistas se movendo contra as centralidades, contra a submissão e temor às autoridades, que perpassam e desafortunadamente ainda regem nossos mundos.

Alguns dirão que estamos falando dentro do plano da imaginação, da divagação, da utopia com estatuto de sonho, e não da realidade. É Warat (1983) quem nos diz que a ciência, inclusive a jurídica, é sempre metafórica, sempre possui imaginários que lhe alicerçam os panos de fundo, e que a rebeldia está em assumir isto. E é por isto que, sim, assumimos: falamos partindo de alguns imaginários – mas de outros imaginários que não os impostos pelo suposto objetivismo jurídico-punitivo.

Em 2015, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), presenciamos durante a exibição do documentário “Sem Pena” (2014), do diretor Eugênio Puppo, uma pergunta curiosa, no contexto de uma discussão sobre a necessidade da interferência policial em determinadas demandas: “e se um dia eu tomar um tiro?”, o que deveria ser feito, o que iria acontecer? Ora, respondeu o debatedor (Gilvan Vitorino): “amigo, nessa situação, a primeira coisa que você precisa é de um médico!!!”.

Quer dizer, em muitas situações-problema, a ideia de castigo e prisão emerge imediatamente, antes mesmo de possibilidades um tanto quanto óbvias. Após a resposta do debatedor, vislumbramos concordância do indagador, como se uma bela sacada. Pensamos que mesmo no momento da leitura desse escrito, muitos poderão, tal como o indagador, se surpreender com o óbvio, simplesmente porque foge de um fluxo pré-estabelecido do pensamento com foco em repressões. Não se trata, esta automática busca por soluções repressivas, portanto, de um certo imaginário?

Warat (1983) surge novamente para nos dizer que, quando nos reconhecemos socialmente em ordens e identidades autoritárias, está faltando palco, está faltando teatro, estão faltando condições

para construções mais plurais e democráticas! O que emerge dessa falta, e o que não emerge nela?

A vida é complexa, os conflitos se colocam a todo o instante e sempre demandam as instituições oficializadas para além de seus limites. Em muitas situações não encontraremos sequer o que fazer, mas que tal angústia não nos leve a adotar o que já sabemos ser um caldeirão de massacres e catástrofes; não alimentemos um sistema que exaustivamente sabemos ser integrante de destaque da história dos controles e dos massacres, história dos sofrimentos, sem qualquer proximidade com “solução de problemas”, ou mesmo redução, minimização de violências (senão que o contrário). Remover falsos caminhos também já constitui caminhos, ainda que muitos não o percebam.

Muitos dirão, ainda, que não trazemos propostas reais, propostas tangíveis e respostas; muitos dizem e dirão que o abolicionismo penal não se importa com soluções, não alcança a vida real e se funde apenas nos livros, na academia, nas universidades. Vociferarão, resumidamente, que não apontamos “o que fazer” (muitos até mesmo profetizam que um belo dia mudaremos e “aceitaremos como as coisas são”, complacentemente, ordeiramente).

Dirá Warat (1983), novamente, que a ciência dialógica, ao contrário da ciência monológica – aonde situa o Direito, a Lei, o campo jurídico – não pode ter como objetivo implantar verdades, mas sim, deslocar o local da verdade da autoridade para o cotidiano, abrir um palco, estimular o teatro, a pluralidade, a carnavalização dos discursos, provocar incômodos e, acima de tudo, questionamentos. Diz ele que é preciso diluir as virtudes da autointitulada “razão-adulta” - esta que se impõe acima das demais tratando-as

como imaturas, meramente imaginativas - e levantar os estereótipos com os quais são consagradas as ideias que falam de progresso. Assim sendo, entendemos que não cabe à perspectiva abolicionista penal o exercício de pastorear perspectivas, impor caminhos; cabe a ela apenas emitir alertas e preocupações, abrir caminhos para o estímulo a novos imaginários, fazer algumas sugestões.

Nesse mote, considerando a premissa da qual partimos, aquela exposta no início desta conversa, pensamos que deve restar indubitavelmente explanado: apoiar as prisões é também apoiar um imaginário de atrocidades inimagináveis - com pessoas que jamais conheceremos - em nuances cujos cálculos macabros atingem crianças, atingem juventudes e suas respectivas potências, atingem mães e sua capacidade de gerar vidas.

É necessário mencionarmos ainda que apostar em criminalizações que «nos» interessam - a dos poderosos, a dos grandes criminosos, a dos corruptos - é subestimar os efeitos e ressonâncias do cárcere, da dinâmica do poder punitivo, dessa linguagem universalista e colonizadora que perpassa e atravessa o ocidente, (re)modelando culturas repressivas, (de)formando mentes e mundos, então inscritos numa linguagem codificada de castigos e movimentos circunscritos, capturados num fluxo principal obediente à lógica do soberano, reciclada e atualizada, redimensionada.

Vimos na conversa aqui elaborada, partindo do exemplo dos encarcerados extra-muros, bem como das crianças nascidas e criadas em prisões, que o sistema tem pontos (e pontas), nuances, detalhes e repercussões que sobrepujam os cálculos, conjecturas, presunções e artificialidades de seus artífices apoiadores. A leitura de todos os detalhes é impossível, e embora os tentáculos institucionais visem

transmitir uma mensagem oficial de “ordem”, como se cientistas fossem de cada leitura e repercussão, o certo é que não existe sequer preocupação sistêmica com as pessoas na formulação de suas equações, como não existe nenhuma “contenção do poder” ou garantia que considere todas as nuances dessas violências, o que, acerca do cárcere, é absolutamente impossível, programacionalmente, como explanado.

A cultura das prisões, dos castigos, os sistemas, todos os vínculos, as extensões e tentáculos de tudo isso, não são apenas externos, entes de pedra alheios, ou presentes apenas “no outro”, mas também nos remetem a construções internas, nossa linguagem constitutiva, no limite, nosso “eu”. É tudo muito maior que construções físicas e leis que regulam tais amontoados de pedra. Assim, sublinhamos que a prisão também é uma política, e que suas condições de possibilidade e aceitação, suas linguagens e sentidos gradativamente construídos, pairam e remontam desde a infância.

A prisão é uma política. Quando se fala de prisão ou de suas implicações, como a tortura, sempre se tem em mente um grande sistema, uma máquina gigantesca cheia de tentáculos. De fato, a prisão é uma máquina de moer carne humana, é um depósito de pessoas-lixo, um triturador de corpos, corações e mentes - um aniquilador de existências. Mas ela começou bem antes; antes, ela existe como princípio moral e prática ordinária, para depois ser um prédio. É nesse sentido que a prisão é uma política. E desta maneira, não se enfrenta o problema das prisões olhando apenas para seus prédios e para as leis que a regulam. (AUGUSTO, 2013, p. 15)

Permutar imaginários punitivos por imaginação não-punitiva demanda um rompimento com a linguagem-crime, com sistemas, centralidades, artificialidades, com o princípio da autoridade, dissolvendo ficções, linguagens e poderes que apostam em controles, castigos, e violências. Demanda que nos atentemos para as tantas possibilidades de lidarmos com a conflitividade humana, estas

possivelmente existentes há tanto tempo quanto o próprio homem (logo, a mais tempo que as prisões institucionalizadas Estado), e demanda que assumamos, também, responsabilidade social conjunta pela existência de nossos jovens e crianças, pelos valores a serem transmitidos e reproduzidos por eles, no agora e no futuro.

Passetti, neste sentido, relembra Hulsman: “O Louk Hulsman, um abolicionista que eu gosto muito, dizia que o abolicionismo penal é saudável porque ele começa em você. É fácil você falar do castigo aplicado sobre os outros. O duro é você abolir o castigo dentro de você.” (PASSETI, 2013, p.165).

Desconstruir culturas repressivas presentes em nós mesmos, abolir o carcereiro interior, despedir sistemas autoritários internalizados que nos parasitam, atentar para as problemáticas referentes ao etiquetamento do criminoso e à existência dos aprisionamentos é liberar caminho para pensarmos em ações humanas alternativas e positivas diante das conflitividades; é, portanto, abrir espaço para a construção de novas sociabilidades, novas realidades. É, também, uma forma de poupar a vida de jovens, de adolescentes, de crianças, de mães, e, conseqüentemente, de abrir espaço também para um novo futuro, no qual prisões intra-muros e extra-muros não mais existam.

Referências bibliográficas

ANITUA, G. I. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Trad. Sérgio Lamarão. Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

AUGUSTO, A. **Política e polícia**: Cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2013.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Ilustrações de Wega Nery. 3^o Edição. Editora Record, 1996.

BOITEUX, L. et all. **Mulheres e crianças encarceradas**: um estudo jurídico-social sobre a experiência da maternidade no sistema prisional do Rio de Janeiro. RJ: LADIH/UFRJ, 2015.

BRAGA, A. G. M.; ANGOTI, B. **Dar à luz na sombra**: condições atuais e possibilidades futuras para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão. (Série Pensando o Direito, 51). Brasília: Ministério da Justiça, Ipea, 2015.

CARVALHO, T. F. de. **A Bravura Indômita da Justiça Penal**: o imaginário punitivo à luz da ética da vingança. In: Revista de Direitos e Garantias Fundamentais. Vitória/Florianópolis: FDV/Boiteux, 2010, p. 311-338.

CORDEIRO, P.; PIRES, G. M. **E se você não tivesse que escolher entre abolicionismo e feminismo?** Empório do Direito, 2016. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/e-se-voce-nao-tivesse-que-escolher-entre-abolicionismo-e-feminismo/> ISSN 2446-7405.

DINIZ, D. **Cadeia de Papel**. Revista Liberdades (IBCCRIM). n. 19, 2015B.

DINIZ, D. **Cadeia**: Relatos sobre mulheres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

FRANCEZ, L. **Governo desativa Unidade de Atendimento Inicial**. Disponível em: <http://seculodiario.com.br/20617/12/governo-desativa-unidade-de-atendimento-inicial-1>. Acesso em: 19 de ago. 2016A. FRANCEZ, L. *Justiça recebe denúncia contra envolvidos em fraudes na Operação Pixote*. Disponível em: <http://seculodiario.com.br/17481/9/justica-recebe-denuncia-contr-envolvidos-em-fraudes-na-operacao-pixote-1>. Acesso em: 19 de ago. 2016b.

HULSMAN, L. **Alternativas à Justiça Criminal**. In: PASSETI, Edson (org). Curso livre de abolicionismo penal. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

HULSMAN, L; CELIS, J. B. de. **Penas Perdidas. O sistema penal em questão**. Ano de publicação original: 1982. Tradução de Maria Lúcia Karam. Niterói, LUAM, 1993.

KARAM, M. L. **Violência de gênero**: o paradoxal entusiasmo pelo rigor penal. Boletim IBCCRIM, n. 198, nov. 2006.

KROPOTKIN, P. **As prisões**. Tradução: Barricada Libertária. Ano de publicação original: 1897. Diagramado em: 2012. Publicado por: Barricada Libertária. Campinas – São Paulo.

PASSETI, e. (org). **Curso livre de abolicionismo penal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

PIRES, G. M. **Energiza-dores do cárcere e empilha-dores de cadáveres**: O brutal impacto da guerra às drogas no Brasil. Empório do Direito, 2015. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/energiza-dores-do-carcere-e-empilha-dores-de-cadaveres-o-brutal-im>

pacto-da-guerra-as-drogas-no-brasil-por-guilherme-moreira-pires /
ISSN 2446-7405.

PUPPO, E. (direção). **Sem Pena** [Documentário], 2014.

ROSA, P. O. **Juventude Criminalizada**. Florianópolis: Insular, 2^a
ed. Rev. 2013.

SOUZA, G. 2016. **DPRJ recebe e apoio à ação para garantir médico em presídios femininos**. Disponível em: <http://www.defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2932-DPRJ-recebe-apoio-a-acao-para-garantir-medico-em-presidios-femininos>. Acesso em: 26 de jul. 2016.

TEDESCO, I. Prólogo. In: bayer, Diego (org). *Controvérsias Criminais. Estudos de Direito Penal, Processo Penal e Criminologia*. 1^o ed. Jaraguá do Sul: Editora Letras e Conceitos, 2013.

TOLEDO, D. **Tristeza em Pó**. São Paulo: Editora nVersos, 2016.

WARAT, L. A. Teoria Crítica do Direito e as condições de possibilidade da ciência jurídica. Montpellier, 1983. In: **Introdução Geral ao Direito II – A epistemologia jurídica da modernidade**. Sergio Antonio Fabris Editor. Porto Alegre, 1995/ Reimpressão, 2002.

ZAFFARONI, E. R. **El enemigo en el Derecho Penal**. Buenos Aires: Ediar, 2009.

ZAFFARONI, E. R. **La Palabra de los Muertos. Conferencias de Criminología Cautelar**. Prólogo de Juan Gelman. Buenos Aires: Ediar, 2012.

Sobre os autores

Guilherme Moreira Pires é advogado e doutorando em Direito Penal pela Universidad de Buenos Aires.

Thayla Fernandes é advogada, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD-UFF).

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Chaparral Pro. A capa e aberturas de capítulo foram compostos em Impact.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.