

SONIA APARECIDA BORTOLOTTO TOREZAN

**SER JOVEM EM MEIO À VIOLÊNCIA:
Identidade X Singularidade no confronto com a lei**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2005

Universidade Estadual de Campinas
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SER JOVEM EM MEIO À VIOLÊNCIA:
Identidade X Singularidade no confronto com a lei**

Sonia Aparecida Bortolotto Torezan

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães

Esse exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Sonia Aparecida
Bortolotto Torezan e aprovada pela Banca
Examinadora.

Data:

Orientadora

BANCA EXAMINADORA:

2005

© by Sonia Aparecida Bortolotto Torezan, 2005.

NIDADE	BC
CHAMADA	UNICAMP
	T631s
EX	
DMBO BC/	67323
LOC.	6-23-06
C	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>
REÇO	11,00
DATA	05/3/06
CPD	

Bib. id. 375945

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T631s Torezan, Sonia Aparecida Bortolotto.
Ser jovem em meio à violência : identidade X singularidade no confronto com a lei / Sonia Aparecida Bortolotto Torezan. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Áurea Maria Guimarães.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Violência. 2. Jovens. 3. Educação. 4. Resistência. 5. Adolescentes - Estatuto legal, leis, etc. I. Guimarães, Áurea M. (Áurea Maria), 1950-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-0198-BFE

Key words: Violence; Young; Education; Resistance; Adolescents – Legal statute, laws, etc.

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Aurea Maria Guimarães

Profa. Dra. Latif Antonia Cassab

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Data da defesa: 01/12/2005

Ao meu esposo, Geraldo,
e aos meus filhos Marcelo e Leonardo,
pelas muitas horas “roubadas”.

Aos jovens,
personagens principais deste trabalho

AGRADECIMENTOS

À Profa. Áurea, que acreditou no meu projeto de pesquisa e esteve ao meu lado com seus ensinamentos, que contribuíram para o enriquecimento e a realização deste trabalho.

À Profa. Latif, que me lançou nesta busca de sentidos no mundo da academia.

Ao Prof. Sílvio, que ao ler este trabalho me proporcionou valiosas sugestões e palavras de incentivo que contribuíram para a sua conclusão.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, pelos conhecimentos e reflexões em sala de aula.

Aos educadores que participaram desta pesquisa, por seu interesse, envolvimento, abertura, e disponibilidade.

À Davina, por me levar até Guimarães Rosa, fonte de inspiração; pelas longas conversas sobre a educação e pelas inúmeras leituras e revisão deste texto.

À Sara, companheira na lide diária com os jovens infratores, pelo apoio incondicional e partilha de situações que vieram a fazer parte deste trabalho.

Ao Márcio Del Passos e à equipe de teatro, pela criação e encenação da peça “Vertigem”.

Aos amigos da Prefeitura de Americana, dirigentes, técnicos, estagiários e monitores, que nos últimos anos estiveram ou que ainda permanecem na Secretaria de Promoção Social, pela colaboração, estímulo e apoio.

Aos amigos do GEMEC e Violar, que em fases distintas, refletiram junto comigo grande parte do referencial teórico que serviu de base para esta pesquisa.

A todos que acompanharam esse processo com sua torcida e incentivo.

RESUMO

A presente dissertação estuda um grupo de jovens autores de atos infracionais da cidade de Americana – SP, durante o período em que se encontram na condição de liberdade assistida. A constatação da sua não adaptação ao ensino formal desencadeou este estudo, e um de seus objetivos foi ouvir o que eles e os educadores tinham a dizer sobre sua relação conflituosa. A violência produzida por estes jovens e a violência da qual são vítimas foram emergindo nos depoimentos, pois o grupo apresenta um comportamento diferenciado na sua maneira de ser, de se vestir, de se expressar, que muitas vezes afronta e representa uma ameaça ao espaço escolar já instituído. Os educadores se queixam do comportamento ora passivo e indiferente, ora agressivo e transgressor destes alunos. Por outro lado, os resultados da pesquisa mostram a falta de sensibilidade e de preparo por parte dos educadores para lidar com o universo destes jovens, com suas preferências culturais e artísticas, e para utilizar-se destas para trabalhar as questões que se apresentam no cotidiano escolar. Nos espaços de oficinas vivenciadas durante a realização da pesquisa junto a esses jovens, as atividades propostas deixaram fluir as imagens e símbolos contidos no seu imaginário. A apreensão das representações simbólicas presentes em suas produções artísticas e em suas falas possibilitou captar as relações que eles estabelecem consigo, com o outro e com o mundo, e permitiu conhecer seus “processos de subjetivação” (Guattari, 2000). Nesse percurso, percebeu-se a constituição de uma rede simbólica através da qual eles manifestam não apenas a reprodução de suas relações, mas principalmente atitudes reveladoras de resistência frente ao instituído.

ABSTRACT

The present dissertation presents a group of young people who have been charged of breaking the law in the city of Americana – SP. At the time of the study, they were under assisted freedom. The understanding of their unadaptation to formal education started this research, and one of our main objectives was to listen to what they and their teachers had to say about their problematic relationship. The violence these young people have produced and have been a victim of comes up in their speech, and because this group presents such a different behavior in their own way of life, in the way they act, the way they dress, the way they express their needs, they have posed and represented a menace to the school as an institution. Educators have complained about these students' behavior, at times passive and indifferent, at others aggressive and transgressor. On the other hand, this research has shown the lack of sensitivity and preparation on the part of educators to deal with these young men's world, their cultural and artistic preferences, and inability to use these in order to work on issues that have come up in daily school situations. In workshops they have attended during the research, the activities have been able to give the students the possibility of letting their imaginary flow as images and symbols. The apprehension of the symbolic representations presented in their art work and in their speech has led to the understanding of the relationships that they have established with themselves, with one another and with the world, and has allowed us to capture their “subjectivation processes” (Guattari, 2000). Therefore, we have been able to constitute the symbolic net through which they have shown not only the reproduction of their relationships, but also attitudes that have revealed the subjects' resistance to the establishment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I- JUVENTUDE TRANSGRESSORA	13
1. Sou de “menor”	13
2. Ilegalidade e delinquência.....	17
3. O Estatuto da Criança e do Adolescente	23
4. O judiciário acolhe ou exclui?.....	27
5. As medidas sócio-educativas: resposta jurídica para os atos infracionais.....	30
6. “A sociedade criou, agora manda matar”	38
7. Este mito de valentia e bravura. Este ser destemido que é o jovem infrator.....	44
II- A ESCOLA NA VIDA DOS JOVENS INFRADORES	49
1. Violência e indisciplina na escola: diferentes olhares.....	51
2. O contato com os jovens infratores	53
2.1. Conhecendo um pouco sobre os jovens.....	54
2.2. A visão dos jovens sobre a escola	58
3. As instituições escolares que participaram da pesquisa	64
3.1. Os contatos com as escolas e com os educadores	66
4. Violência: procedimentos disciplinares adotados pelas escolas.....	67
5. O ensino e as escolas hoje	71
6. A instituição família: culpada ou vítima?.....	75
7. Violência escolar: caso de polícia?	78
8. Como os educadores vêem os alunos indisciplinados.....	80
III- PODER E DISCIPLINA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	83
1. Foucault e a microfísica do poder	85
2. A “socialidade”	88
3. As formas de resistência.....	89
4. A violência em Michel Maffesoli.....	91
5. Guattari e os processos de subjetivação/singularização	95
6. A educação e a “ala dos fundos”	98

IV- (DES) CONSTRUINDO A IDENTIDADE DE INFRATOR.....	107
1. O imaginário dos jovens infratores.....	111
2. O narcotráfico como um dos principais vilões enfrentados pela juventude contemporânea.....	118
3. Uma “leitura dramática” do jovem infrator.....	124
A TÍTULO DE CONCLUSÃO OU PARA NÃO CONCLUIR.....	135
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXO.....	149

INTRODUÇÃO

Escrever sobre os jovens infratores¹ me parecia ser uma tarefa fácil. “Encantada” eu estava com eles, depois de uma vivência de cinco anos com uma postura de eterna curiosa, com o desejo de conhecer, cada vez mais, sobre suas vidas, sua maneira de pensar, de agir, de suas aventuras e riscos na vida de “errância” em que estavam inseridos.

Eu circulava em seu meio, ora como profissional, denominada orientadora da medida sócio-educativa de liberdade assistida², ora como ouvinte e amiga. Na primeira forma, cumprindo meu papel como funcionária da Prefeitura de Americana; na segunda, com muito interesse pela causa da juventude transgressora deste país e desfrutando da convivência com estes “temidos” jovens.

Porém, ao iniciar uma investigação sobre esta experiência, muitas foram as dificuldades em expressar no texto as emoções, os sentimentos, as revoltas, as alegrias e as tristezas, minhas, dos jovens e de outras pessoas que participaram deste processo. A minha escrita resistia e não me deixava ad-mirar³ a lógica interna da vida destes jovens.

Voltei-me então para uma “busca de sentidos” na literatura, na poesia, nos contos, nos filmes, nos documentários e nos livros teóricos que marcaram minha trajetória acadêmica, bem como na conversa com amigos, que, sentindo minha angústia e muito solidários, se propuseram a me ajudar.

Em uma destas “andanças”, re-descobri Guimarães Rosa, e a sua obra *Grande Sertão: Veredas*. Lembrava-me vagamente deste romance, e me dispus a relê-lo, bem como algumas obras que o comentam, entre as inúmeras que já foram escritas.

A partir daí, meu trabalho começou a ganhar vida, a possuir uma “alma”, pois esta obra prima, escrita com profundo conhecimento sobre a história do Brasil, sua sociedade e seus

¹Jovens infratores podem ser de ambos os sexos, porém, este trabalho se refere somente aos do sexo masculino, objetivando delimitar o objeto de estudo. Com este mesmo propósito, também não serão tratados aqui aspectos sobre raça e etnia.

²A liberdade assistida é uma medida judicial atribuída a jovens autores de atos infracionais e será explicada no Capítulo I.

³ Expressão utilizada por Paulo Freire (1982, p. 83), para expressar “mirar por dentro”.

conflitos, narrada por um jagunço, tornou-se uma inspiração para tentar retratar a construção da identidade do jovem infrator na contemporaneidade, através de um estudo bibliográfico sobre o assunto e, principalmente, de sua fala.

Neste caminhar, certos autores foram de especial importância como Michel Maffesoli, Michel Foucault, Erving Goffman, Félix Guattari, Cornelius Castoriadis, Walter Benjamin, James Hillman, Gilles Deleuze, entre outros, presentes nesta construção teórico-analítica. Como fonte de inspiração, posso citar ainda a obra de Jacques Meunier (1978) *Os moleques de Bogotá*, lida durante a escrita deste trabalho. Ela é resultado de uma pesquisa feita por este autor com meninos de rua na cidade de Bogotá, denominados “gaminos”⁴. Os gaminos vivem situação semelhante à dos meninos de rua brasileiros, e apesar desta não ser uma característica dos jovens infratores, o que me cativou na obra de Meunier é a forma como ele conta sua experiência. A leitura deste livro deixa clara a dose de sinceridade que o autor imprime nas colocações que faz, como por exemplo, ao apresentar seu protagonista como um “misto de feiúra e graça, de malvadez e gentileza, de malícia e perversidade..., é o ‘chino’ de Bogotá, o anjo da malícia”. (MEUNIER, 1978, p.20)

Com relação à obra *Grande Sertão: Veredas*, cabe fazer aqui um breve relato sobre as relações que foram feitas com o texto da dissertação:

A situação de narrar que *Grande Sertão: Veredas* propõe mimetiza o testemunho de um velho jagunço chamado Riobaldo, agora retirado das lides guerreiras e, por artes que aos poucos se esclarecerão, transformado em próspero fazendeiro. Dispõe-se ele a contar a história de sua vida a um interlocutor letrado e urbano, que anota suas palavras. (GALVÃO, 2000, p.44)

Trata-se de um monólogo, com um interlocutor que vem de cidade grande e é considerado por Riobaldo como doutor, com instrução elevada, e que conhece sua fama de jagunço. “O monólogo funda a opção por um discurso ‘oral’, que se expressa mediante interjeições, cláusulas exclamativas e interrogativas, frases truncadas.” (Ibid, p.45) Riobaldo é o interlocutor da fala de todas as personagens do livro, que acaba sendo uma autobiografia na qual o ex-jagunço procura compreender sua vida, que acredita ter sido caótica e desnorteante. Aqui convém lembrar que a questão de um pacto feito ou não com o diabo argumenta toda a narração rosiana neste livro, e remete a uma das mais caras tradições do sertão: ter o corpo fechado por conta de um pacto.

⁴ Segundo Meunier (1978), eles também são denominados de “chinos”.

Riobaldo, o narrador-protagonista do livro, nasceu pobre e bastardo, e perdeu a mãe que tanto prezava quando ainda era menino. O evento mais marcante da sua infância foi um encontro que teve com um menino, o qual iria reencontrar já adulto, que lhe dá uma verdadeira lição de coragem, quando juntos atravessam o rio São Francisco. Após a morte de sua mãe, Riobaldo passou a viver com seu padrinho, fazendeiro abastado, que depois descobriu ser seu verdadeiro pai.

Na fazenda de seu padrinho, foi iniciado nas artes da guerra e nas letras, tornando-se primeiro assistente de mestre. Surpreendido ao descobrir quem era seu verdadeiro pai, fugiu e arrumou emprego de professor.

Segundo Galvão (2000, p.47), nessa fase de sua vida, Riobaldo se deparou com dois arbítrios da sorte. O primeiro foi a jagunçagem, instigada pelo seu padrinho que tinha ilimitada admiração pelos jagunços, e com os quais mantinha relações de amizade. Ele tinha sido levado às letras, para que se instruisse e lesse os documentos comprobatórios de suas relações familiares com jagunços célebres. O segundo foi que as letras o jogaram na jagunçagem, pois, ao sair da casa do padrinho e ganhar a vida como professor, o aluno ao qual se propôs ensinar era um chefe de jagunços, que ele passou a acompanhar como secretário não-combatente. Porém, foi o reencontro com o menino, de nome Diadorim, até então membro importante de um bando de jagunços, que o tornou definitivamente um jagunço.

Por Diadorim ele veio a sentir verdadeiro amor, o que lhe causou enorme perturbação por se tratar de outro homem. Riobaldo passou a acompanhar os passos de seu grande amor, que, na verdade, tratava-se de uma mulher, fato desvendado somente nas últimas páginas do livro, depois da luta de Diadorim com um grande inimigo seu.

O livro conta os fatos ocorridos com o bando de jagunços ao qual pertence Riobaldo, nos sertões dos estados de Minas Gerais, da Bahia e de Goiás (BOLLE, 2004, p.99) e traz à tona a vida dos jagunços, denominados por Galvão (2000, p.36) como sem-terra, carentes de tudo, de propriedade, de bens, de tradição, de raízes, de qualificação profissional, sendo seu único meio de vida colocar-se sob a proteção de um poderoso.

Trazendo a narrativa de Riobaldo para o contexto da vida dos jovens infratores, ou seja, relacionando o drama da obra com a vida urbana nas periferias das cidades, também estes convivem com a carência de bens materiais e a falta de perspectivas de vida frente a sua baixa escolaridade e nenhuma profissionalização. E, se no caso dos jagunços, estes se agregavam aos

grandes proprietários de terra, já os jovens têm sido “acolhidos” pelos traficantes ou por outros adultos que deles se utilizam para praticarem crimes e saírem ilesos.

Ao empreender novamente a leitura do romance de Guimarães Rosa, várias foram as relações que surgiram entre a figura do jagunço inserido no sertão e os jovens infratores.

Segundo Bolle (2004, p.117) “o sistema jagunço, enquanto instituição situada ao mesmo tempo na esfera da Lei e do Crime, deixa de ser um fenômeno regional e datado, para tornar-se uma representação do funcionamento atual das estruturas do país”. Hoje, o sistema de violência e criminalidade protagonizado por criminosos e por jovens infratores tem movimentado muito das ações e “intervenções” do governo no sentido de manter a ordem.

Assim, vale indagar: de onde vêm os jovens infratores e sua capacidade criativa em tornarem-se transgressores de leis e normas? Qual a sua origem geosocial? Seriam eles jagunços da atualidade, da cidade, agindo de forma diferente, mas sob princípios parecidos com os que moveram os jagunços no sertão?

Galvão (2000, p.49) fala em carreira de jagunço: “vencer o medo, provar a destreza nos combates e, sobretudo, empenhar lealdade a um chefe”. No caso dos jovens infratores pode-se falar em superar seu medo, ser esperto o suficiente para não ser “apanhado” e nunca denunciar os outros integrantes de sua “gangue”.

Outros traços comuns entre a vida no sertão e nas periferias das cidades que se podem observar são o sentimento de vingança e a justiça feita com as próprias mãos. Em *Grande Sertão: Veredas*, há a narração do julgamento de Zé Bebelo, feito pelo bando de Joca Ramiro após vencê-lo. Nas periferias, existem as determinações de não aceitar certas pessoas que agiram em desacordo com a “lei” do local. As penalidades impostas pelos “chefes” das gangues vão desde impedir a entrada da pessoa dita traidora no bairro ou vila, até a perseguição com juramento de morte. Nestas comunidades urbanas o que se vê é a manutenção da violência a todo custo, como forma de um ritual que mantém o poder instituído.

Os jovens infratores respeitam mais estas punições extra-oficiais, que acontecem de forma concreta, do que as impostas pelas autoridades judiciais. Um exemplo ilustrativo pode ser dado através do caso de um jovem que “dribla” o oficial de justiça que o procura para a entrega de um mandado judicial. Conhecendo os funcionários do Fórum que desempenham esta função, ao avistar a presença de algum deles nos arredores de sua casa, vai pulando de muro em muro até

sair da região, evitando assinar a intimação, ou ainda, ser levado para apresentar-se às autoridades.

Assim como o jagunço conhece cada palmo do sertão com suas “armadilhas” e circula por ele como profundo conhecedor que é, o jovem infrator vale-se de sua destreza e conhecimentos, informantes e aliados para manter-se longe das “ciladas” que lhe possam ocorrer como a busca e apreensão por parte de policiais e das gangues inimigas.

Quanto à vingança, são inúmeros os casos de jovens que se iniciaram na vida de infração movidos por este sentimento. O jovem César⁵, ainda menino, viu o tio que mais amava e que o tratava como verdadeiro filho ser morto por policiais, e a partir de então decidiu comprar um revólver para vingá-lo. Contou que, movido por esse sentimento, permaneceu na vida de infração os últimos anos de sua infância e início da adolescência: começou com o uso e comercialização de drogas, a prática de furtos e conseqüentemente abandonou a escola. Em *Grande Sertão: Veredas*, a figura que se passa do jagunço não é a de um criminoso, sendo que “[...] seus crimes revelam um laço com a honra e com a vingança”. (Ibid, p.31)

Existe uma passagem no romance (1976, p.314) em que Riobaldo e seus jagunços foram “cobiçados” por um fazendeiro como mão-de-obra: “Os jagunços destemidos, arriscando a vida, que nós éramos; e aquele seo Habão olhava feito o jacaré no juncal: cobiçava a gente para escravos!” Neste momento pode-se observar que este personagem entende que se não fossem jagunços, seriam reles trabalhadores que iriam se perder na massa de outros trabalhadores. Nas histórias dos jovens infratores, Vitor, que veio recentemente da Febem, contou que estava a um passo de voltar para a criminalidade, pois, com sua baixa escolaridade e falta de preparo profissional, não conseguia arrumar trabalho e a família o pressionava muito para colaborar com o orçamento de casa. Outro fato comum são as situações de exploração descritas pelos jovens na tentativa de trabalhar honestamente: cargas horárias estendidas até a noite, que os impedem de freqüentar as escolas noturnas, baixas diárias pagas pelo trabalho executado, falta de condições de segurança, sem contar a inexistência de registro em carteira e de direitos previdenciários.

Como a opção por ser jagunço e não cair na vida de miséria e pobreza, saindo desta para outra condição melhor, assim é a vida do jovem infrator que, ciente da dura realidade em que ele e seus familiares vivem, tenta romper este círculo vicioso da miséria através do ato infracional.

⁵Alguns nomes fictícios de jovens irão aparecer durante todo o trabalho, com situações de vida reais conhecidas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. O Capítulo II irá explicar a metodologia utilizada.

Se o jagunço surge no próprio núcleo da organização social, econômica e política do Brasil do século XIX, como uma necessidade histórica (GALVÃO, 2000), o que significa o jovem infrator na constituição sócio-econômica do país do século XXI?

Para Galvão (2000, p.36) o jagunço apresenta-se como o “[...] individualismo avançado até o último grau. Frente à ausência de toda forma de organização para a defesa de seus direitos, à beira da anomia, seu bem mais importante reside em sua valentia, que compensa todas as carências”.

No que diz respeito ao jovem infrator, no meio urbano e caótico em que vive, sua “rebeldia” em não aceitar os esquemas propostos por organizações como a escola é a expressão de um querer-viver que foge ao instituído e que o instiga a mostrar a face do humano diferente: valentia, coragem, criatividade, para “driblar” as imposições que são feitas como forma de disciplinar e categorizar as pessoas.

Procurei, através deste trabalho, mostrar uma outra imagem do jovem infrator, que não aquela já conhecida, de estigmatizados, enquanto um segmento à margem da população e que, na opinião de muitos deveria ser abolida, exterminada. O que proponho é deixar que falem, e ouvi-los, como forma de aprendermos a lidar com eles e com tantos outros jovens que têm se mostrado inadaptados a nossas instituições educativas.

As formas encontradas para compreensão dos jovens infratores

A experiência como orientadora da medida sócio-educativa de liberdade assistida já havia proporcionado o contato com os jovens infratores e uma certa compreensão de sua maneira de ser, de suas relações com as instituições familiares, escolares, religiosas, policiais, judiciárias, etc.

Este conhecimento acerca dos diversos aspectos da vida dos jovens era apreendido através de meus contatos com eles, que ocorriam de forma individual, no atendimento dentro de procedimentos referentes ao cumprimento da referida medida, cujos propósitos se dão com base na reinserção social daqueles que transgrediram a lei e romperam assim com a sociedade, devendo retornar para o convívio social após passarem pelo trabalho sócio-educativo.

Nesse período algumas questões foram surgindo: qual a imagem que se tem dos jovens infratores? Como são denominados? Como tem se tratado a questão da transgressão? Que lugares

ocupam nas instituições? Fazem parte dos processos sociais e educativos, das relações de trabalho e da vida social e comunitária?

Estas questões, contudo, estavam relacionadas aos aspectos do social que, segundo Maffesoli, designam a relação racional e fundamentalmente mecânica dos indivíduos entre eles próprios. É uma forma analítica de ver o mundo, simplificada pelas determinações econômicas e políticas. Desta forma vive-se a lógica da identidade que funciona com base em categorias fixas. (MAFFESOLI, apud GUIMARÃES, 1996, p.8-9 e 60)

Na ótica de Guattari (2000, p. 68-70), a identidade é um conceito de referenciação, passando da singularidade de diferentes maneiras de existir para um só quadro de referência identificável, fabricada como qualquer mercadoria no campo dos mercados capitalísticos.

Percebi-me então desenvolvendo um trabalho que levava à formação de uma identidade do jovem infrator de acordo com os padrões definidos pela sociedade, isto é, minhas ações coadunavam com a crença de uma identidade do jovem infrator pronta e acabada.

Conheci, no contato com a obra de Guattari, o conceito de singularidade que se opõe ao de identidade, na medida em que se trata de um conceito existencial, produzindo processos de subjetivação/singularização, em que ocorre uma reinvenção no modo de ser que escapa à ideologia identitária. (2000, p.68-69)

Nesta época, estávamos iniciando um trabalho com grupos de jovens em oficinas de convivência, e estas se tornaram não apenas um verdadeiro laboratório de observação, como também um local onde passamos a ter contato com as experiências que eram narradas pelos seus participantes. As oficinas eram espaços que podiam ser considerados como de socialidade⁶, que é uma forma analógica de ver o mundo, rica em múltiplas possibilidades, onde podiam se conhecer os processos de subjetivação dos jovens, através dos quais eles têm encontrado “brechas”, saídas, para poderem viver seus devires existenciais.

O caminho que percorri, a partir de então, foi o de olhar para os jovens infratores como um grupo, a exemplo do bando de jagunços de *Grande Sertão: Veredas*, ou dos gaminos de *Moleques de Bogotá*, que acredito viveram não apenas submissos aos poderosos, mas também momentos articulados a processos de subjetivação. Na visão de Guattari (2000, p.46), os grupos que passaram por esta experiência têm como características: captar os elementos da situação,

⁶ Socialidade, para Maffesoli (1987b), é a reunião das pessoas em micro-grupos, em que o individual perde espaço para o coletivo e os diferentes modos de vida, ocorrendo a partilha de um mesmo espaço, aproximando seus habitantes, que se estruturam no afeto, nos conflitos, nas paixões, impedindo por vezes o totalitarismo.

construir seus próprios tipos de referências, sem ficar na dependência de um poder global, buscar a liberdade de viver seus processos e de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno dos participantes do grupo. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir que vivam de forma autônoma, de acordo com o que pensam, ainda que provisoriamente.

A partir disso, o problema que se apresentou para a pesquisa foi o seguinte: como se constrói a identidade do jovem transgressor da lei no período do cumprimento da medida sócio-educativa de liberdade assistida, e, nesse processo, que outras maneiras de ser, que outras percepções esses jovens desenvolvem de modo a se oporem aos atributos que lhes são impostos por grupos e por pessoas responsáveis por sua “reinserção” na sociedade. Nessa perspectiva, interessava conhecer como ocorre o “processo de singularização”, ou de “subjetivação” (Guattari, 2000, p.15-126), que se opõe às práticas padronizadas e disciplinares das instituições educativas por onde passam esses jovens.

Nesse trânsito, novas questões foram somando-se às anteriores: que relações de poder existem hoje na nossa sociedade e que resistências oferecem, por exemplo, os alunos que não se adaptam aos sistemas de padronização/disciplinarização do ensino? É a violência o grande vilão a ser enfrentado pela atual e pelas futuras gerações, ou através dela poderemos encontrar caminhos para construir uma nova escola?

Neste contexto, os sujeitos eleitos para a pesquisa foram jovens infratores cumprindo a medida sócio-educativa de liberdade assistida, e diretores e professores que atuam em três escolas com alunos em tais situações. O espaço de atendimento individual e grupal dos jovens (oficinas) e as instituições escolares constituíram o lócus empírico da pesquisa.

Buscando delinear-se a forma deste estudo sobre a vida dos jovens infratores, foram construídos os seguintes capítulos:

No capítulo I, trouxe as construções históricas sobre a origem da palavra *menor*, termo utilizado ainda hoje para se referir ao jovem autor de ato infracional. Utilizei estudos de pesquisadores brasileiros que foram buscar, desde o início do século XX, os documentos que definem o seu uso. O termo *delinqüência juvenil* também foi estudado, pelo fato de tratar-se de uma palavra com sentido depreciativo para referir-se àqueles que transgrediram a lei. Tentei, além disso, fazer uma distinção entre os termos *delinqüente* e *infrator*. No caminhar cronológico, trouxe o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei 8069/90, como a legislação mais atual

em vigor no país, e especificamente apresentei a maneira como são conduzidas as ações no âmbito do judiciário com relação ao jovem infrator. A Febem é aqui lembrada e tratada como a instituição responsável pela execução das medidas cabíveis àquele que transgrediu a lei.

Ainda no primeiro capítulo, procurei mostrar a visão que a sociedade tem desses jovens infratores, com base em estudos sobre este tema e complementando com depoimentos dos jovens, seus familiares e de educadores. Trouxe também a perspectiva de acontecimentos da cidade de Americana em torno da criação de um centro para atendimento de jovens infratores sob a custódia do Estado, que acompanhou todo o percurso da construção do texto da dissertação. Durante o ano de 2004 e início de 2005, os jornais locais continham notícias quase que diárias sobre esta questão, que foram coletadas pela pesquisadora através da montagem de um dossiê. Este material constituiu uma importante fonte de dados acerca do imaginário da população sobre o jovem infrator, levando a uma constatação: a da recusa em compreender a situação desses jovens no interior da sociedade local.

O capítulo II aborda o trabalho de campo: seus atores, o cenário das escolas, os critérios de escolha dos informantes, as técnicas utilizadas, enfim, os caminhos e percalços que percorri. As falas coletadas apareceram desde o capítulo anterior, quando foi necessário recorrer a elas para complementar o assunto tratado no texto. Neste capítulo em especial, fiz a transcrição de falas dos jovens ouvidos a respeito da sua não adesão à instituição escolar, mesmo sob imposição judicial. Eles contaram ocorrências em suas vidas que foram determinantes no sentido de abandonarem as escolas, e outras nas quais foram expulsos por atos indisciplinados registrados em suas “fichas”. Os que ainda permaneciam estudando relataram como estava a sua convivência com outros alunos e sua relação com os professores.

Os depoimentos dos jovens começaram a ganhar sentido, quando fui capaz de identificar seus processos de subjetivação, sua maneira de viver em oposição ao que se esperava deles nas práticas disciplinadoras das instituições. Isto, associado às leituras já citadas de *Grande Sertão: Veredas* e *Os moleques de Bogotá*, constituiu o âmago do trabalho.

No âmbito escolar, foram feitas visitas nas escolas para ouvir diretores e professores, assim como observar a dinâmica em horários de entrada e saída de alunos. A violência foi o tema central destas conversas que apresentaram conteúdos reveladores sobre a forma de os educadores olharem e trabalharem com os conflitos na classe e na escola.

No capítulo III, intensificou-se a referência ao aporte teórico que iluminou esta trajetória, possibilitando discutir as relações de poder, as formas de resistência das massas, a socialidade e o fenômeno da violência. Para isso procedi ao estudo de autores que foram fundamentais para a elucidação das questões que me propus.

Na construção dos capítulos, pude observar um crescimento e desprendimento meus. Iniciei o trabalho presa a enquadramentos, contextualizações e preocupação com definições. Porém, no capítulo IV, senti um desprender-se de mim mesma através da escrita, ao narrar como foram as experiências com as oficinas realizadas junto aos jovens.

Neste caminhar, uma dramatização, em um encontro com um “grupo de jagunços” ocorrido na cidade de São Paulo, veio concretizar a relação que foi feita entre a vida dos jovens infratores e a dos jagunços narrados por Guimarães Rosa, ainda que os contextos históricos em que ocorreram sejam muito diferentes. Isto foi abordado neste capítulo.

Um outro aspecto discutido atualmente é que, quando falamos do sistema jagunço como instituição já não mais presente na sociedade brasileira, fazemo-lo de uma forma quase que natural, pela leitura de *Grande Sertão: Veredas*, mostrando a outra face desses bravos personagens dos sertões, seus sonhos, seus amores. No entanto, será que se vivêssemos na época em que ocorreram os confrontos, teríamos coragem para estar no seu meio? O mesmo pode-se perguntar sobre os jovens infratores, inseridos no sistema do narcotráfico. Até que ponto temos coragem de adentrar este mundo para conhecê-los melhor?

No capítulo IV, propus-me a contar sobre as oficinas, onde vivenciamos um espaço que permitiu a expressão do imaginário dos jovens permeado por símbolos e apresentando fragmentos, rastros da sua maneira de ver o mundo. Foram também momentos de reflexão sobre suas próprias vidas, momentos de busca interior a fim de encontrar imagens perdidas, e que vieram à tona.

Na conclusão, procurei resgatar do trabalho os aspectos das relações de poder nas instituições, vinculando às experiências dos jovens infratores uma outra de natureza similar, vivida pela pesquisadora em seu âmbito profissional.

Finalizando, acredito que conhecer os fluxos de força, os diversos elementos que atravessam e participam da construção da identidade, pela via das instituições educativas pelas quais passam os jovens infratores, nos possibilita transcender o instituído, e alcançar um outro patamar, com a proposta de novas práticas educativas, em sintonia com a realidade em constante

mutação. “[...] então reconheço que a liberdade é só para muito poucos”, mas “[...] sei que a minha coragem é possível”. (LISPECTOR, 1999, p.7)

CAPÍTULO I - JUVENTUDE TRANSGRESSORA

1. Sou de “menor”

“Mas levei minha sina. Mundo, o em que se estava, não era para gente: era um espaço para os de meia-razão.” (GSV, p.239)

A separação entre crianças/adolescentes e menores ainda é nítida na sociedade brasileira. Apesar de todo avanço proposto por leis atualizadas e com bases humanitárias, ainda paira no senso comum a idéia de que os menores são aqueles que foram abandonados, os provenientes das camadas populares de baixa renda, das periferias, crianças e adolescentes de rua e na rua⁷, e os jovens autores de atos infracionais. Estes últimos ainda são chamados de delinquentes, marginais, maloqueiros, maconheiros. A lógica nesta perspectiva é a de que temos tipos diferentes dentro da raça humana.

E qual a origem do termo: *menor*? Segundo Londoño (1992, p.130), “até o século XIX, a palavra *menor* como sinônimo de criança, adolescente ou jovem, era usada para assinalar os limites etários que impediam as pessoas de ter direito à emancipação paterna ou assumir responsabilidades civis ou canônicas”. Somente no fim do século XIX, o sentido pejorativo do termo *menor* veio à tona, na ótica dos juristas da época, que passaram a chamar desta forma as crianças e adolescentes pobres das cidades e que se encontravam abandonadas por pais e tutores.

Frontana lembra que o uso deste termo permaneceu com o Código de Menores de 1927, no qual a categoria *menor* “[...] além de definir limites etários e condição civil e jurídica, designa um tipo específico de criança e adolescente que passa a figurar como protagonista no cenário urbano emergente: aquele que se encontra nas ruas, em situação de abandono e marginalidade”. (1999, p.48) Na mentalidade dessa época, a família era culpabilizada pela carência do *menor*, que seria fruto do abandono moral ou material desta, sendo seus pais ou responsáveis classificados como incapazes, negligentes ou indignos.

Por esse texto concluía-se que o *menor*, fruto de uma família incapaz, já nascia com uma “sina”: seria privado das condições básicas de subsistência, partiria para a vida na rua e conseqüentemente para a delinqüência. Para evitar que isso acontecesse, caberia à sociedade

⁷ Meninos de rua são as crianças/adolescentes que vivem na rua por terem perdido o vínculo com suas famílias, e meninos na rua, são aqueles que ainda possuem vínculos familiares, mas que por várias situações se encontram momentaneamente nesta condição (Frontana,1999; Graciani, 1997; Ferreira, 1979).

acolhê-los, e iniciou-se um debate sobre a melhor forma de se fazer isso, com a participação dos setores competentes para tal. A partir de então:

[...] a atenção à criança passou a ser proposta como um serviço especializado, diferenciado, com objetivos específicos. Isso significava a participação de saberes como os do higienista, que devia cuidar de sua saúde, nutrição e higiene; os do educador, que devia cuidar de disciplinar, instruir, tornando o menor apto para se reintegrar à sociedade; e os do jurista, que devia conseguir que a lei garantisse essa proteção e essa assistência. (LONDOÑO, 1992, p.142)

Surgiu nos meios jurídicos a necessidade de que a sociedade e o Estado criassem uma nova mentalidade frente ao problema do *menor* abandonado, e havia duas questões em torno do problema. A primeira referia-se a encontrar soluções para garantir assistência às crianças e aos adolescentes privados de amparo moral e material da sociedade; e a segunda trazia a preocupação com os níveis cada vez mais elevados de criminalidade infantil e juvenil, colocando em risco a manutenção da ordem e da “boa saúde” da sociedade. (FRONTANA, 1999, p.50)

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem – foi criada em 1964, depois de serem revistas as concepções e práticas com relação à infância e à juventude, e passou-se a exigir qualificação técnica e especializada para aqueles que iriam interagir com esta camada da população. O governo objetivava, desta forma, uniformizar e centralizar o atendimento para carentes, abandonados e autores de atos infracionais, e nos estados brasileiros surgiram as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor - Febens⁸. (PEREIRA e MESTRINER, 1999, p.17)

Em 1979, o Código de Menores sofreu uma alteração que instituiu a Doutrina Jurídica de Proteção ao Menor em Situação Irregular, a qual determinava que o estado de abandono material e moral da criança colocava-a em situação irregular, e que estaria nesta condição o *menor*:

I-privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las;
II-vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
III-em perigo moral devido a: a) encontrar-se de modo habitual em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

⁸ Segundo o “Demonstrativo de Unidades Operacionais da Febem-SP” (2004, p.6), são 43 unidades de internação, e 14 internatos que recebem jovens infratores na condição de privação de liberdade (art. 121 do ECA). Destes, 41 se localizam na capital e grande São Paulo e 16 no litoral e interior do Estado.

IV-privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
V-com desvio de conduta em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
VI-autor de infração penal. (MACHADO apud FRONTANA, 1999, p.56)

O Código de Menores de 1979 atualizou a Política Nacional de Bem-Estar do Menor. Esta, segundo estudos de Passeti (2.000, p.357), propunha o tratamento “biopsicosocial” para crianças e jovens denominados *menores* e provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, cujos pais se encontravam desempregados, eram em sua maioria migrantes e não tinham conhecimento das noções básicas da vida em sociedade. Esta política implantada no país pretendia mudar comportamentos, não pela reclusão do infrator, mas pela educação em reclusão, sem objetivar corrigir desvios de comportamentos, mas enfatizando a formação do indivíduo em sociedade.

O tratamento “biopsicosocial” propunha reverter a “cultura da violência” crescente nos bairros da periferia, claramente observável nos conflitos entre gangues, implantando um sistema de formação de jovens responsáveis para a vida em sociedade, e desta forma acabar com a marginalidade.

A Doutrina Jurídica de Proteção ao Menor em Situação Irregular perdurou até a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, e foi muito criticada pelo seu caráter discriminatório. Entre outros aspectos, distinguia *criança* de *menor*, trazia o segundo termo para designar crianças em “situação irregular”, e não fazia distinção entre crianças/adolescentes que praticavam delitos daqueles que eram vítimas de abandono social ou familiar.

Neste sentido, seus resquícios resistem até os dias de hoje, o que pode ser exemplificado pelas palavras de Adorno, que, mesmo depois da implantação do ECA, comenta:

O termo ‘menor’ de larga utilização no senso comum, na imprensa e mesmo na pesquisa científica, tem uma origem pouco nobre. Cunhado no Brasil, pela medicina legal e reconhecido pelo direito público para dividir a população entre responsáveis e irresponsáveis, segundo o critério do discernimento moral e do desenvolvimento psicológico, seu emprego generalizou-se para designar um tipo específico de criança, aquela procedente das classes populares, em situação de miséria absoluta, expulsa da escola desde a tenra idade, que faz da rua seu *habitat* e lugar privilegiado de reprodução cotidiana e imediata de sua existência. Trata-se da criança cuja existência social e pessoal é reduzida à

condição de menoridade, passível, por conseguinte, da intervenção ‘saneadora’ das instituições policiais de repressão e das instituições de assistência e reparação social. (ADORNO,1993, p.183-184)

A palavra *menor* não ficou só no discurso das pessoas comuns. Encontra-se também nos meios acadêmicos, em publicações de livros, teses e dissertações, para referir-se desde a autores de atos infracionais a adolescentes em situação de risco que ainda não atingiram os dezoito anos. É um dado facilmente confirmado consultando-se os arquivos de várias Universidades tanto públicas quanto privadas, localizadas no Estado de São Paulo e em outras regiões do país.

Nos dias de hoje, a figura do *menor* enquanto criança/adolescente na e de rua confunde-se com a do jovem autor de ato infracional, pois este também é assim denominado, principalmente na origem jurídica do termo, pelo antigo Código de Menores. É possível que as crianças e adolescentes, principalmente aqueles que vivem nas ruas, possam iniciar uma vida infracional cometendo pequenos furtos, mas não é regra para todos os casos⁹.

Aqueles que atuam com os infratores preferem utilizar as expressões: adolescentes/jovens autores de atos infracionais, adolescentes/jovens infratores, ou adolescentes em conflito com a lei. Pelo levantamento das obras sobre o assunto, identificou-se que, a partir de 1990, começaram a surgir nos livros, Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs, nas Monografias, Dissertações e Teses estas expressões, em substituição ao termo *menores* e *menores infratores*.

No discurso dos próprios jovens autores de atos infracionais, eles se reconhecem como *menores*, não deixando transparecer que tenham qualquer preocupação com o uso do termo para se referirem a eles: *Porque eu achava que porque eu era de menor, nunca ia ser punido, nunca ia ser preso, por causa disso aí quebrei a cara. Porque menor vai preso sim, com certeza. Existe Febem pra quê?* (Thomaz)

É prática comum identificarem-se como *menores* como sob um escudo para se protegerem quando intimados a responder sobre algum ato infracional que cometeram. O jovem Carlos, comentando sua relação conflituosa com os policiais, afirmou já ter sido agredido várias vezes por eles, mas que não concordava com esta situação, pois, [...] *eles podem estar no serviço deles, mas bater em menor, não pode não, está errado isso.*

⁹ Duas obras que tratam deste assunto são: “Os moleques de Bogotá”, do autor Jacques Meunier (1978), já citada na introdução, e “Meninos da rua”, que relata uma pesquisa realizada na década de 80, por Ferreira(1979) e uma equipe de pesquisadores com meninos de rua na cidade de São Paulo. Ambas mostram esta estreita ligação entre o fato de uma criança ou adolescente encontrar-se nas ruas e o cometimento do ato infracional até como forma de sobrevivência.

Quanto a esse aspecto, há uma crença por parte da maioria das pessoas de que os *menores* não seriam punidos pelos seus atos infracionais, pois ainda não atingiram a maioridade penal de dezoito anos.

Este breve mergulho na origem da palavra *menor* mostra como esta é uma forma de a sociedade categorizar um grupo que na verdade não é bem visto, que “incomoda” e que na realidade poderia muito bem não existir. E se os Gaminos “inspiram piedade, compaixão, indignação ou curiosidade” (MEUNIER, 1978, p.126) nos cidadãos de Bogotá, os jovens infratores, por sua vez, causam raiva, desprezo e medo, por obrigarem as pessoas a viver defendendo a si mesmas e a seus bens ante o perigo que representam.

2. Ilegalidade e delinqüência

Riobaldo: “Ah, naqueles tempos eu não sabia, hoje é que sei: que, para a gente se transformar em ruim ou em valentão, ah, basta se olhar um minutinho no espelho – caprichando de fazer cara de valentia; ou cara de ruindade!” (GSV, p.38)

A prática de atos infracionais não reflete um estilo de vida, mas uma situação através da qual os jovens tentam obter o que lhes falta e a realização dos seus sonhos. Não se pode esquecer de que a miséria em que muitos vivem impulsiona-os a cometerem os atos infracionais para trazerem o básico para casa, mas o que tem sido comum é a prática de furtos para manter o vício das drogas e um certo padrão de vida com vestuário e objetos de fetiche. *Furtava por adrenalina, queria dinheiro para conseguir as coisas mais rápido. Queria ter mais roupas, sair pra clubes...* (Carlos)

Como na expressão “basta se olhar no espelho”, de Riobaldo, para os jovens contemporâneos, resta olhar a sua volta e tomar a decisão, entrar ou não, seja para o mundo jagunço ou para o mundo da infração. A vida na infração, propiciando ganho fácil, sem muito trabalho, tem atraído cada vez mais os jovens, que desejam usufruir os bens produzidos pela sociedade de consumo.

Para conhecer um pouco mais sobre o que é infração ou ato infracional, buscou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que utiliza em seu texto o termo *adolescentes autores de atos infracionais*. Em seu artigo 103 estabelece que: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”, podendo ser praticado por criança ou por

adolescente. No caso de crianças até 12 anos, serão aplicadas as medidas específicas de proteção¹⁰, e no caso de adolescentes de 12 a 18 anos, as medidas sócio-educativas¹¹.

Neste trabalho, optou-se por chamar de jovem infrator aquele que transgrediu¹² a lei, após ser detido em flagrante ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade jurídica competente, devidamente registrado em Boletim de Ocorrência, e após a sentença judicial ter sido concedida para o caso, declarando-o culpado. Sem uma destas exigências, não se tratará de ato infracional, mesmo que tenha ocorrido uma transgressão da lei. Por exemplo, o jovem que furta em um supermercado, mas que passa despercebido não será chamado de infrator, pois não houve o flagrante, a feitura do Boletim de Ocorrência, nem a sentença.

Não se pode esquecer de que, antes de mais nada, o infrator é um jovem com todas as características desta fase da vida. Segundo Groppo:

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. Na verdade, outras faixas etárias construídas modernamente poderiam ser definidas assim, como a infância, a Terceira Idade e a própria idade adulta. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas. (2000, p.8)

Sendo a faixa etária do grupo estudado de 12 a 20 anos, achou-se conveniente denominá-los por jovens, e pelo fato de compactuar-se com esta definição de juventude dada por Groppo.

O termo *infratores*, está sendo utilizado para se referir àqueles que transgrediram a lei, que passaram por procedimentos policiais e jurídicos e se encontram no cumprimento de uma das medidas sócio-educativas. Através desta denominação não se procura tecer um julgamento moral, mas vislumbrá-los como um grupo com suas características próprias, com sua maneira de ser e de interagir na sociedade.

¹⁰ São medidas protetivas (art.101 do ECA): I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II- orientação, apoio e acompanhamento temporários; III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV- inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras ou toxicômanos; VII- abrigo em entidade; VIII- colocação em família substituta.

¹¹ As medidas sócio-educativas são previstas no artigo 112 do ECA, e serão relacionadas mais adiante.

¹² Utiliza-se o termo transgredir no sentido de desobedecer, infringir, violar.

Quanto ao termo *delinqüente*, cabe fazer um aparte. Este termo, apesar de amplamente estudado e citado principalmente nos meios jurídicos, quando atribuído, acaba por generalizar e incluir no âmbito de suas definições desde aqueles que praticaram atos infracionais mais leves, como porte de droga, furto, desacato, dirigir sem habilitação, etc, e primários, até os autores de atos infracionais mais graves, como homicídio, latrocínio, seqüestro, assalto à mão armada, etc, e casos reincidentes.

O termo *delinqüência* provém de delito, de origem romana: *delictum*, do verbo *delinqui* – *delinquere*, e significa desviar-se, resvalar-se, abandonar a norma. Delinqüência juvenil pode ser definida como o conjunto de atos praticados por menores de idade e definidos pela lei como infrações penais. O Código de Menores de 1927 utilizava a expressão *menor delinqüente* e, uma vez revogado em 1943, passou-se a adotar “menor autor de infração penal”. (MIRANDA NETTO, 1986, p.310)

Sobre a *delinqüência*, vários são os autores que têm nos dado “pistas” sobre as formas de defini-la. Para Trindade, que desenvolveu estudo com 403 crianças e adolescentes em Porto Alegre que praticaram atos hoje considerados “infracionais”, a delinqüência juvenil “[...] não é um conceito psicopatológico, mas jurídico. Nasce da situação do menor frente à lei. Embora muitos mereçam o qualificativo de psiquicamente anômalos, face à conflitualidade íntima que motiva a conduta, a delinqüência transcorre da transgressão da norma codificada, a qual pode mudar por razões históricas e sociais, vale dizer, sócio-culturais”. (TRINDADE, 2002, p.58)

Para este autor, torna-se difícil definir *delinqüência juvenil*, pois alguns estudiosos incluem nesse conceito não só comportamentos delitivos, mas condutas irregulares e anômicas, tais como a indisciplina, fugas de casa, consumo de drogas, transtornos afetivos e fenômenos de inadaptação, que tendem, segundo ele, a se confundir, apesar da possibilidade de um jovem ser inadaptado sem ser *delinqüente*. (ibid, p.40)

Concluindo, Trindade afirma que não é possível, até o momento presente, partir de um conceito unitário, universalmente válido e aceito, de *delinqüência juvenil*. (ibid, p.35)

Nos estudos de Schneider, realizados com jovens infratores em Porto Alegre, de 1967 a 1973, ela afirma que “[...] os dados levantados deixam transpirar uma evidência empírica que, nas várias facetas examinadas, leva a concluir pela associação entre os fenômenos da marginalização¹³ e delinqüência”. (1987, p.144) Um dos indícios dessa associação tem se dado

¹³ A marginalização para esta autora é resultante do modo de inserção no sistema de produção capitalista dependente.

em vista de que a grande maioria dos crimes ter sido praticada pela população considerada marginalizada.

Porém, ela deixa claros alguns aspectos que demonstram o “perigo” em se fazer esta associação da delinquência com a marginalização. Um deles relaciona-se com o descrédito nas estatísticas oficiais sobre a criminalidade, pois os estudiosos apontam que elas traduzem apenas a criminalidade aparente e não a real. Isso pode ser observado, pois, para um mesmo tipo de crime, alguns infratores tinham seus delitos classificados como infrações penais, enquanto outros, como infrações civis, e isso pode ser relacionado com as classes sociais, em benefício da classe dominante e em detrimento da marginalizada.

Esta autora mostra que alguns estudiosos, através de dados estatísticos, concluíam que a população pobre e marginalizada recorria a meios ilícitos para deixar de o ser, aceitando como válida a lógica de que a marginalidade causa a delinquência, o que hoje não é mais aceito.

Outra situação apontada por esta autora é de que as leis foram criadas pela classe dominante para proteger seus interesses. Sendo assim, não é nessa classe que se vai encontrar o estereótipo do infrator, mas na classe marginalizada, pois, ao reagirem fora dos parâmetros estabelecidos, ameaçam os interesses da classe dominante.

Encontramos em Ferreira (1979, p.49) conclusões semelhantes às de Schneider sobre o tratamento diferenciado quanto à prática de delitos levando-se em conta as classes sociais. Afirma ela que a sociedade focaliza de forma diversa as ações delituosas dos agentes conforme as classes a que pertencem. Completa que as classes sociais têm formas diferentes de conceituar e operar com o crime e a lei, mas isso não significa que as classes populares entenderiam o crime como coisa natural, posicionando-se contra as leis vigentes.

Ela acredita que isso seria pensar em termos de processos imperfeitos de socialização, o que reduziria a questão da delinquência juvenil a problemas de rejeição das normas convencionais. Porém, a socialização não obedece a um padrão de conceitos uniforme na sociedade, existindo diferenças associadas às etapas de desenvolvimento humano, conteúdo de valores, normas e padrões, formas de aprendizagem e treinamento, canais e instituições utilizados na transmissão e comunicação dos conhecimentos. Aqui, Ferreira diferencia a vida cotidiana das crianças provenientes de classes populares, iniciadas desde cedo em atividades de garantia à sua sobrevivência, e a vida daquelas de classe alta, com um longo período no qual são protegidas, amparadas e preparadas para a vida adulta. (ibid, p.49-50)

Enquanto para Ferreira o estudo da delinqüência deve obrigatoriamente focar os agentes interagindo com os meios que os socializam, regulam e sancionam, para Schneider não é suficiente saber que os *menores infratores* em sua maioria sejam marginalizados. É preciso que se questione por que a maioria deles é marginalizada. Não basta saber que grande número de despossuídos comete infrações contra a propriedade. É preciso perguntar por que se praticam tantos crimes contra o patrimônio. (SCHNEIDER, 1987, p.145)

Um autor cujos estudos sobre a criminalidade e delinqüência se tornaram clássicos para a academia foi sem dúvida Michel Foucault. No seu livro “Vigiar e Punir”, sobre a evolução histórica da legislação penal e os respectivos métodos e meios punitivos adotados pelo poder público na repressão da delinqüência desde o século XVII até as modernas instituições correcionais, ele trata desses motivos e traz à luz alguns conceitos que julgo de real importância na compreensão do fenômeno da delinqüência.

Para Foucault, há uma distinção entre *infrator* e *delinqüente*. Logo que fala do fracasso das prisões ele já apresenta “[...] qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinqüência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinqüente”. (1987, p.226) Neste sentido a delinqüência se apresenta fechada, separada, útil, dentro da lei, e serve para manter um sistema de poder funcionando. Sua utilidade se dá tanto no domínio econômico quanto no político.

Para Adorno (2002, p.51), com Foucault passa-se a distinguir criminoso de delinqüente, sendo o primeiro aquele que praticou uma infração às regras penais vigentes em dada sociedade, e o segundo aquele que passou pela experiência da prisão, onde se submeteu às práticas punitivas e disciplinares das instituições de controle social. Nesta perspectiva, a delinqüência resulta de relações determinadas de força e poder normativo. Desta forma, Adorno, que desenvolveu pesquisas analisando a evolução da delinqüência juvenil na cidade de São Paulo, explica o emprego que faz do termo delinqüência juvenil para “designar certo ponto de inflexão nas trajetórias particulares de existência de adolescentes que, não apenas cometeram infrações penais, mas antes de tudo, enredaram suas experiências pessoais com o funcionamento das agências de controle social, sobretudo as policiais, judiciais e de ‘bem-estar’ social do menor”. (ibid, p.51)

Concordo com este autor e, no caso dos jovens infratores, acredito haver uma distinção entre os que são ocasionais e os que já apresentam um perfil delinqüente. Uma grande parte deles, que apresenta uma prática de atos infracionais contra o patrimônio, transgrediu a lei através

de pequenos furtos, porte de droga, desacato à autoridade, infrações de trânsito, não passaram pela experiência da privação de liberdade, e o ato infracional é fato isolado em sua vida, quando não é também o único. Este jovem infrator que se define pela conduta anti-social, praticada em determinado momento e em certa circunstância, estará inscrito em uma violência social, enquanto dissidente, fora da lei, e talvez nunca volte a reincidir nessa prática.

Já para os que apresentam perfil de delinqüência, o que se tem visto, mesmo no caso de jovens é a sua manutenção nesta condição. Uma vez marcados como delinqüentes, serão perseguidos, mesmo após terem cumprido sua punição como infrator. E para estes casos “[...] a penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles”. (FOUCAULT,1987, p.226) Isso se dará através da discriminação que sofrem nas instituições escolares, no abuso que enfrentam da autoridade policial, e no senso comum existente a seu respeito criado a partir da literatura policial e das narrativas de crimes nas páginas policiais.

Sou marcado porque eles vêem, eles param e batem. A troco de nada, e promete a morte ainda, afirma Carlos sobre a perseguição policial, que muitas vezes é tão freqüente e ameaçadora que acaba por levar os jovens a “vestirem” realmente a “máscara” de delinqüente que tanto lhes é atribuída.

Quanto à existência da delinqüência em determinada classe social menos favorecida, este autor também faz menção ao fato de que:

[...] seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em principio ela obriga a todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece com as leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma; que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas que uma categoria social encarregada da ordem sanciona outra fadada à desordem. (Ibid, p.229)

Nesta breve exposição sobre a opinião de autores cujos estudos apontam para o problema da delinqüência, procurou-se não a compreensão deste fenômeno, porque, como já foi dito, ainda não foi possível sequer delinear a sua gênese, mas de certa forma desmistificar a crença de que,

em se tratando de seres humanos, seja possível generalizar um conceito, enquadrando-se assim os que se encontram na condição por ele proposta.

Com relação aos termos *menor* e *delinqüente*, apesar de já terem sido abolidos dos textos das leis brasileiras referentes à infância e juventude, eles continuam a “povoar” o imaginário das pessoas e a fazer parte da linguagem usual. Como a própria história dos que transgridem as normas da sociedade, esta imagem construída historicamente nunca deixou de estar nas nossas mentes, mesmo dos que atuam no contexto da aplicabilidade da nova lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

3. O Estatuto da Criança e do Adolescente

A legislação que diz respeito aos assuntos da infância e juventude brasileiras tomou outros rumos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Quem acompanhou os movimentos em torno de sua construção constatou tratar-se de um acontecimento histórico dentro do regime democrático instalado no país. Foram anos de encontros, fóruns, seminários, em níveis pequenos, grupos “caseiros” até grandes encontros reunindo pessoas de várias regiões do país, cuja luta e trabalho sério resultou na referida lei.

Um dos avanços mais significativos do ECA foi a mudança de paradigma calcado na substituição da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina de Proteção Integral dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Neste sentido, criança e adolescente passaram de objetos de intervenção para sujeitos de direitos, levando-se em conta a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O artigo 4º do Estatuto parece ser o mais completo para definir o que vem a ser o sistema de garantias de direitos previstos pelo ECA: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.” Isto já constava do texto da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227, afirmando a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado na garantia desses direitos, com absoluta prioridade, com força de lei.

Depois de aprovado o ECA, vieram os questionamentos quanto à sua forma de implantação, os estudos em todas as disciplinas das áreas de humanas e principalmente os comentários da área jurídica ao Estatuto da Criança e do Adolescente buscando a sua compreensão. Este trabalho continua até hoje, pois, ainda que seja uma lei considerada “modelo” internacionalmente, a sua implantação deve se dar no Brasil, um país cujas condições sócio-econômicas da população e principalmente da maioria da infância e juventude encontram-se em estado de pauperização, com os problemas sociais emergindo em todos os sentidos.

O que deveria ter ocorrido após a aprovação do ECA era um reordenamento de ações e políticas, de forma a viabilizar a sua execução, e por tratar-se de lei, a presunção de seu cumprimento segundo o texto oficial, que apresenta detalhes de como devem ser os serviços que visam a atender a infância e juventude no Brasil. Porém, passados quinze anos de sua implantação, as coisas vêm caminhando de forma um tanto lenta para um país que precisa de mudanças pontuais, principalmente no que diz respeito à proteção e à garantia dos direitos de crianças e jovens.

Tomando como exemplo a situação de privação de liberdade dos jovens autores de atos infracionais, o ECA prevê que em um primeiro momento eles permaneçam sob a custódia provisória do Estado¹⁴. Porém, pelo “Demonstrativo de Unidades Operacionais da Febem-SP” de 20/07/04, vamos encontrar somente doze unidades destinadas para este fim no interior e litoral, e cinco na Capital e Grande São Paulo. Descumprindo-se o que a lei recomenda, eles têm permanecido em celas nas delegacias e prisões de adultos, sujeitos a todo tipo de violações como veremos mais adiante.

Outra medida prevista pelo ECA a jovens infratores se chama semiliberdade, e poderia ser uma alternativa viável para casos de gravidade, além da internação que é a última medida em razão de ser privação de liberdade. Mas ela não tem sido aplicada por falta de locais onde possa ser cumprida. Pelo demonstrativo da Febem já citado anteriormente, pode-se constatar a existência de unidades de semiliberdade, apenas na capital e em duas cidades do interior.

Cumprir ressaltar que alguns dos avanços e conquistas após o Estatuto são: a criação dos Conselhos Tutelares, dos Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes - CMDCA, das Conferências dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (realizadas a cada dois

¹⁴ Trata-se do artigo 108 do ECA, que prevê a detenção provisória do jovem autor de ato infracional considerado grave por período não superior a quarenta e cinco dias, enquanto aguarda a decisão judicial.

anos a nível municipal, regional, estadual e federal), e todo um aparato que fiscaliza o funcionamento das instituições sociais e das políticas públicas para esta camada da população. Mas isto não tem sido suficiente para o enfrentamento da situação caótica em que se encontra o atendimento de outros graves problemas, tais como a falta de vagas em creches, a falta de abrigos provisórios para crianças e jovens, a escassez de programas de atendimento a gestantes, a falta de programas de atendimento especializado nas áreas de saúde física e mental, a insuficiência no encaminhamento de jovens para o primeiro emprego, além de raros projetos de capacitação profissional, para citar alguns.

A imagem do que significou o ECA para o senso comum é um dos fatores que demonstram o desconhecimento do que este poderia fazer, mas não tem sido capaz, para a infância e juventude. Na fala das pessoas tem sido comum ouvirmos comentários do tipo: *o ECA “passa” a mão na cabeça das crianças; depois do ECA não se pode mais nem educar os filhos da nossa maneira*, ou ainda: *depois do ECA ficou difícil, pois, se um pai bate num filho e este reclamar para o Conselho Tutelar, vamos presos*. Uma das diretoras entrevistadas quando questionada sobre a punição prevista para os jovens infratores pela referida lei disse: *[...] eu acho que é muito brando, eu acho que teria que agir de uma forma diferente. O ECA tem coisas boas, mas tem coisas que passa a mão na cabeça realmente*.

Estas afirmações deixam claro que:

A proteção integral, equivocada ou intencionalmente, é interpretada como impunidade. Uma parcela da sociedade, da qual fazem parte trabalhadores sociais – ainda que paradoxal, incluem-se profissionais com formação na área de humanas – formadores de opinião e aplicadores do Direito, produz constantes ameaças de retrocesso da legislação e um grande mal estar entre os que trabalham para que o Estatuto não se transforme numa carta de boas intenções: letra morta como outras tantas leis, bem intencionadas, mas de difícil aplicabilidade no cotidiano, sobretudo das famílias empobrecidas. (SOARES,2000, p.7)

A situação é mais grave ainda quando se trata de jovens infratores, pois, para o senso comum as medidas a serem adotadas com relação a eles e definidas no ECA não punem, mas sim contribuem para piorar a situação de violência. Isso pode ser ilustrado com a discussão que ocorre hoje em todo país sobre o rebaixamento da maioria penal de dezoito para dezesseis anos.

As estatísticas têm mostrado que a grande maioria do povo brasileiro é a favor da redução da maioridade penal, hoje determinada em dezoito anos¹⁵. No dia primeiro de janeiro de 2004, o jornal “Folha de São Paulo”¹⁶ iniciava o ano com uma matéria intitulada “Oitenta e quatro por cento apóiam a redução da maioridade penal”, mostrando ser este o resultado de uma pesquisa feita pelo Datafolha, em trezentos e noventa e seis municípios, abrangendo todos os estados brasileiros. Na cidade de Americana, onde foi desenvolvida pesquisa semelhante, noventa e seis por cento dizem ser a favor da diminuição da idade penal. (PIERALINI, Ricardo. 90% defendem a diminuição da maioridade penal. Jornal “O Liberal”, Americana, SP, 30/11/03, caderno “Cidades”, p. 4)

Quando perguntei ao Carlos se ele achava que com dezesseis anos um jovem tem condições para responder sobre seus atos, ele respondeu: *tem que estar, eu respondo pelos meus*. Mas questionado sobre ser punido como adulto, o tom mudou: *ainda sou de menor*.

Os educadores pesquisados manifestam opiniões diversas: *eu acho que a partir do momento que ele faz uma coisa errada, ele está ciente do que está fazendo, ele deve responder por isso*; ou: *não tem que diminuir, eu acho que um jovem que comete uma infração muito grave, ele tem que ter uma chance de repará-la*; ou ainda: *isso aí é uma faca de dois gumes, há casos de adolescentes que sabem muito mais do que eu e você juntas*.

Parece que esta discussão é muito mais ampla e complexa do que apenas definir a idade penal. Mas ela demonstra um dos motivos pelos quais o ECA não tem sido realmente efetivado, a partir do desconhecimento pela maioria da população do que prevê esta lei, no que diz respeito a punição de jovens infratores.

O ato infracional cometido por jovens e registrado em Boletim de Ocorrência traz sérias conseqüências para eles e seus responsáveis, que deverão responder pelos seus atos comparecendo para as audiências, participando do desenrolar do processo, o que tem sido, no discurso destes, muito desgastante e até humilhante, na medida em que devem se apresentar às autoridades, submetendo-se ao que ocorre hoje nos sistemas burocráticos jurídicos.

¹⁵ A partir do Código Penal de 1940, a inimputabilidade penal se dá até os dezoito anos.

¹⁶ Disponível em: www.1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano. Acesso em: 20 jan. 2005.

4. O judiciário acolhe ou exclui?

Riobaldo: “Quem sabe direito o que a pessoa é? Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é o passado. [...] Mas, para o escriturado da vida, o julgar não se dispensa; carece? [...] Lei é lei? Lôas! Quem julga, já morreu. Viver é muito perigoso, mesmo.” (GSV, p.205)

Hoje o percurso do jovem que comete ato infracional e de seus familiares após a lavratura do Boletim de Ocorrência pode ser descrito da seguinte forma: receber intimação domiciliar através do oficial de justiça, deslocar-se até o Fórum em dias e horários marcados, para assinar os termos jurídicos ou para “falar” com o promotor ou juiz, não importando que para isso tanto os responsáveis quanto os jovens percam dias de serviço. Também têm que comunicar escolas sobre ausências, e dar explicações para patrões e até parentes e vizinhança, que na rede de solidariedade não deixam de se mostrar solícitos, mas que “por trás” acabam fazendo comentários maldosos e mal intencionados sobre a “desgraça” que se acerrou da vida dos envolvidos com atos infracionais.

Quando chega a data da apresentação aos magistrados, em um procedimento que se denomina “oitiva”, o tempo é pouco para cada caso ser ouvido, pois o judiciário tem sua agenda “abarrota” de processos, e é preciso cumpri-la para não atrasar ainda mais. Como será a fala dos jovens perante a autoridade judiciária?

Zoppei (2004) ao analisar os múltiplos espaços percorridos pelos jovens infratores nos corredores de um dos Fóruns da cidade de São Paulo, destaca a forma como se colocam perante as autoridades, a partir da figura do “menor infrator”, e que demarca bem o que eles são perante a sociedade. Afirma ele: “Não há o encontro com o outro, faz-se uma operação de negação do outro, de negação da fala do outro, de violar o corpo do outro.” (ibid, p.90)

Em sua obra “A Ordem do Discurso”, Foucault (1996, p.8-9) afirma que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. São, segundo ele, procedimentos externos de exclusão: interdição, razão e loucura, o verdadeiro e o falso¹⁷.

¹⁷ Foucault (1996) refere-se também aos procedimentos internos de exclusão: o comentário, o autor e a disciplina.

Segundo Foucault, a interdição é não ter o direito de dizer tudo e não poder falar qualquer coisa em qualquer lugar sendo qualquer um. “Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.” (ibid, p.9) Este autor argumenta também que as interdições têm uma ligação com o desejo e o poder, pois o discurso, além de ser objeto do desejo, é também aquilo que manifesta ou oculta o desejo, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (ibid, p.10)

Nas sociedades modernas de quem é o direito de falar? Aquele discurso aceito como legítimo, conferido a quem de direito. A palavra tem seus rituais para ser dita, principalmente no sistema judiciário, onde permeiam os rituais, as formas de aguardar a sua vez para falar, o de não falar se não for solicitado que o faça.

Certa vez, como assistente social, entrei na sala de um juiz e fiquei a imaginar como se sentiria um jovem naquele lugar. O magistrado permanecia sentado à mesa que se encontrava acomodada sobre um tablado que o colocava numa altura para a qual se precisava erguer a cabeça para falar-lhe. Qualquer um que entrasse naquele lugar sentir-se-ia numa posição de inferioridade perante ele, mesmo sem dever nada a justiça. E o jovem infrator, como se sentiria naquele lugar? Seu discurso seria afetado pela posição que se encontrava, ou o constrangimento o levaria a aceitar o que lhe estava sendo atribuído, sem muita discussão?

Quando falasse, mediria suas palavras. Bem o diz a tradicional frase: “você tem o direito de permanecer calado, tudo o que disser será usado contra você nos tribunais”. Essas palavras são um exemplo de coerção, da ambigüidade que afirma: fale, mas o que falar será contra você mesmo. Não será melhor permanecer calado? O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê o direito de o jovem infrator contar com um advogado de defesa (arts.206 e 207), o que tem ocorrido. Porém, na fala dos jovens infratores, eles somente têm contato com seu defensor no dia da audiência que às vezes tem a duração de minutos, dando oportunidade apenas para o advogado apresentar sua defesa.

Um outro procedimento de exclusão apontado por Foucault faz referência à oposição razão e loucura. A não aceitação do discurso do louco advém do fato de sua palavra ser considerada nula, não podendo ser acolhida, pois não é considerada como sendo importante.

(ibid, p.11) Pode-se comparar a palavra do louco com a dos jovens, principalmente à daqueles que cometeram atos infracionais e que, mesmo tendo a oportunidade de serem ouvidos, levantarão suspeita quanto ao que dizem. E, caso sua palavra contradiga a de outros, certamente elas terão menos validade no jogo do poder.

Existe hoje todo um aparato destinado a ouvir a palavra dos jovens em mecanismos montados num sistema de garantias de direitos: proceder à oitiva do jovem acusado, fazer constar dos autos a manifestação do infrator que poderá, segundo seus critérios, relatar como se procedeu o ato infracional. Mas será esta uma palavra reconhecida como legítima? Será ela levada em conta pela autoridade judiciária na hora de determinar a sentença? O jovem Thomaz reclamava das injustiças que acreditava ter sofrido no julgamento do seu ato infracional na entrevista com a orientadora em liberdade assistida, mas quando indagado se havia falado sobre elas para o juiz, ele respondia que não: *o juiz tem a “cara” muito brava, eu poderia até piorar a minha situação.*

No jogo de poderes a figura da autoridade impõe respeito, seja ela do policial, do funcionário de escola, do técnico, do respeitável cidadão que foi vítima do *menor*. Que valor tem a palavra de um infrator perante os que o acusam?

No caso da vontade de verdade:

[...] como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (ibid, p.17)

O sistema judiciário já tem suas verdades definidas, apóia-se em um sistema de leis, as infrações são classificadas e codificadas, não havendo exceção nem para aqueles que são vistos como protegidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Buscamos a verdade para fazer justiça, mas as relações de poder nos levam a fazer representações, que nada mais são do que “encenações” sobre a ordem das coisas. Este é o “*theatrum mundi*” em que vivemos, e no qual cada um vai representando o seu papel. Nem nós os técnicos escapamos a esta representação, na nossa presunção de superioridade perante aqueles que devem respeitar-nos e prestar contas pela sua posição de inferioridade no jogo do poder.

O jovem infrator tem ciência do que ocorre à sua volta, desde a sua apresentação à autoridade policial onde será lavrado o boletim de ocorrência, com as informações fornecidas pelos policiais e assinada obrigatoriamente por ele. No desenrolar das audiências, já está definida a representação que deve ocorrer para uma decisão que já é esperada. A lei é clara: todo contraventor deverá ser punido, para se manter a ordem e harmonia na sociedade.

5. As medidas sócio-educativas: resposta jurídica para os atos infracionais

Riobaldo: “Eu tinha culpa de tudo, na minha vida, e não sabia como não ter.” (GSV, p..219)

Depois de passar pelos rituais do sistema judiciário, ao jovem infrator é atribuída uma das medidas sócio-educativas previstas no artigo 112 do ECA. O Estatuto definiu medidas a serem aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais que relaciono a seguir da forma como se apresentam na lei, ou seja, em ordem crescente do ato infracional menos grave para o mais grave: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI, sendo essas últimas as medidas protetivas (já citadas anteriormente em nota de rodapé).

Também devem ser levadas em conta na aplicação das medidas sócio-educativas a capacidade do adolescente para cumpri-las, as circunstâncias sócio-familiares e a disponibilidade de programas e serviços existentes. “Elas possuem dupla dimensão: carregam aspectos de *natureza coercitiva*, pois são punitivas; e aspectos de *natureza educativa*, como processo de acompanhamento realizado pelos programas sociais, que conferem direito à informação e à inclusão em atividades de formação educacional (educação escolar, formação profissional) e no mercado de trabalho.” (PEREIRA e MESTRINER, 1999, p.23)

A advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, são as medidas sócio-educativas a serem cumpridas em meio aberto, isto é, o jovem autor de ato infracional deverá permanecer no seio familiar e comunitário durante o período em que tiver essas “obrigações”. As duas primeiras medidas citadas são cumpridas diretamente junto aos fóruns, e as duas últimas em serviços específicos existentes nas cidades.

A liberdade assistida está prevista nos artigos 118 e 119 do ECA, que na sua íntegra dizem o seguinte:

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º. A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º. A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de 6 (seis) meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvindo o orientador, o Ministério Público e o Defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos entre outros:

I – Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II – Supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III – Diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV – Apresentar relatório do caso.

O texto do Estatuto fala em orientador, que é a pessoa responsável por um certo número de jovens cumprindo a medida de liberdade assistida; e a Febem, que é o órgão que tem se mantido à frente na supervisão das medidas sócio-educativas em meio aberto indica que deve haver um orientador para cada grupo de vinte jovens. Já o termo *executor* será utilizado neste trabalho para definir a instituição responsável pela execução da medida sócio-educativa, a qual pode ser representada por um ou mais técnicos.

Apesar de associar-se o nome da Febem apenas às unidades de internação, é esta instituição que rege a execução das medidas sócio-educativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, tendo para isso um setor específico de supervisão localizado na cidade de São Paulo. Estas medidas não fogem ao princípio de municipalização, sendo que para isso, a própria Febem efetua convênios com prefeituras, ONGs e universidades, que irão executá-la, mas sob a supervisão da referida fundação. Mesmo assim, existem localidades onde a execução tem se dado de forma autônoma, isto é, sem receber recursos da Febem.

Em 2002, através de uma publicação denominada "Liberdade Assistida, construindo novos caminhos", a equipe da Febem apresentava como princípios norteadores da execução da medida de liberdade assistida:

- Rigorosa observância à Doutrina da Proteção Integral consagrada pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- O adolescente é sujeito de direitos na condição de pessoa em desenvolvimento, na medida em que se conscientiza das suas responsabilidades, dos seus direitos e deveres, e como exercê-los;
- O adolescente tem a possibilidade de ser protagonista de seu processo de crescimento pessoal e social;
- A entidade de atendimento deve ter a atividade centrada no adolescente que cometeu a infração e não na infração que foi cometida. Não se está diante de um infrator que por acaso é um adolescente, mas de um adolescente em processo de desenvolvimento que, circunstancialmente, cometeu um ato infracional;
- A medida sócio-educativa deve se constituir como diretriz de educação e não de mera sanção;
- O adolescente deve permanecer próximo à sua família e a comunidade visando à preservação de vínculos;
- O envolvimento da família no processo sócio-educativo e no planejamento das atividades;
- Atendimento personalizado, tendo como ponto de partida a valorização de suas potencialidades e respeito às diferenças;
- A inserção do adolescente e família em programas sociais (educação, profissionalização, mercado de trabalho, assistência social, lazer, cultura, etc), objetivando o convívio sóciofamiliar e comunitário.(ZANETTI et al,2002, p. 10)

Neste documento pode-se observar a preocupação da Febem em orientar o trabalho a ser desenvolvido de acordo com a nova postura exigida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. As outras partes desta publicação definem as atribuições da Febem e as ações a serem desenvolvidas pela mesma, as atribuições da conveniada, quais os recursos mínimos para a execução do projeto, além de apresentar como anexo o “Plano Personalizado de Atendimento” (PPA), um formulário para coleta de dados acerca do jovem infrator no seu contexto sócio-econômico familiar. A Febem define também que este documento deve ser feito no decorrer do atendimento do jovem em liberdade assistida, e concomitante a sua elaboração, devem-se desenvolver ações no sentido de construir um projeto de vida junto ao mesmo e sua família.

De acordo com as determinações da lei e dentro dos princípios norteadores indicados pela Febem, os executores têm liberdade de desenvolver uma metodologia para trabalhar com os jovens, a qual dependerá de fatores específicos de cada um. No aspecto objetivo e pragmático: disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros; e no aspecto subjetivo: a visão dos executores sobre a importância do trabalho, a forma como o judiciário local aplica as medidas, a rede de atendimento à infância e juventude local, o imaginário da comunidade acerca da questão

do jovem infrator, e os procedimentos técnicos utilizados pelo orientador, segundo suas posturas éticas, morais e profissionais.

A Febem supervisiona a operacionalização das medidas sócio-educativas feita por prefeituras, ONGs e universidades, mas em diversas cidades, ela ainda está a frente da execução. No caso da supervisão, prevê modelos de formulários para desenvolver o serviço, e outros que compõem a documentação sobre o jovem a ser encaminhada para o Fórum, ainda a orientação e acompanhamento de supervisores da fundação que visitam os locais de atendimento aos jovens, e a definição dos dados estatísticos mensais a serem enviados a fim de que o Estado tenha em mãos um levantamento real e atualizado dos jovens infratores e seu perfil.

Os jovens infratores acreditam que as medidas sócio-educativas são uma forma de estarem “pagando” pelo que fizeram: *tô pagando pelo que eu fiz*, diz o jovem Carlos. Já Rafael acredita que o cumprimento da medida vai depender muito de cada pessoa:

A pessoa, se quiser ajudar, ela vai tá freqüentando, ela não vai tá na rua, eu acho que tipo assim, é uma boa. Mas não adianta nada, se a pessoa falar, eu vou lá pra assinar a carteirinha, e vou falar um pouco com a técnica, vou comer, vou brincar, vou fazer isso, vou fazer aquilo, e depois eu saio fora, eu uso droga, eu roubo; não vai dar em nada pra mim.

Este “assinar a carteirinha” tem sido um dos tabus a serem quebrados pelos orientadores das medidas em meio aberto, pois é prática comum o fornecimento de um cartão de controle de comparecimento aos atendimentos da medida de liberdade assistida. Quando o jovem diz que vai passar com o seu orientador para “assinar a carteirinha”, fica nítida a questão somente da obrigatoriedade no comparecimento, sendo que esta forma de “cumprir a medida” vai contra toda ideologia proposta pelo ECA, de desenvolvimento de um trabalho na linha educativa.

Com relação ainda à punição, foi muito freqüente nos depoimentos dos jovens o relato sobre o período em que passaram pela custódia provisória, o que ocorre com certo número deles antes de serem encaminhados para a liberdade assistida. Este é um dos pontos em que há total descumprimento do que prevê a lei 8069, pois, a maioria das cidades brasileiras ainda não tem locais adequados para manter os jovens infratores detidos. O que tem acontecido hoje é que eles ficam em celas improvisadas nas cadeias públicas, com relação às quais têm a dizer: *Um inferno, onde eu fiquei é um inferno, pelo amor de Deus, vinte e quatro horas trancado lá dentro. Só a*

convivência com quem estava lá dentro mesmo, que tava preso lá, porque nós convivía tudo junto, e para dar risada era só nós mesmo, porque não tinha nada de bom lá. (Carlos)

Em 2004, em visita a uma cadeia da região de Campinas onde se encontravam custodiados vários jovens de Americana, o que se observou foi uma cela de aproximadamente quatro metros quadrados com um banheiro anexo, onde se encontravam doze jovens com idade entre catorze e dezessete anos, que permaneciam o dia todo neste local, saindo apenas duas vezes por semana para ir até um pátio, onde tomavam “banho de sol”, ou para receberem a visita de seus familiares. Dentro da cela eles fumavam sem parar, a única distração era uma TV, ali faziam suas refeições, dormiam em colchonetes espalhados pelo chão e, segundo o carcereiro, não havia realização de nenhum trabalho educativo.

Rafael ficou na Custódia Provisória durante noventa dias, ultrapassando o período permitido por lei e relata:

[...] e o que aconteceu foi que eu saí de lá de dentro com outra cabeça, mais revoltado ainda, achava tipo assim, já que eu cá mesmo, já que me mandaram pra cá, não era pra eu ter ficado ali três meses, no máximo ali é quarenta e cinco dias, já que me esqueceram ali, me jogaram e deixaram lá, então agora eu vou fazer pior, e foi o que eu fiz, eu nunca tinha praticado tráfico, então eu comecei a traficar, eu comecei a roubar cada vez mais.

Esta revolta manifestada por Rafael teve seus motivos fundados nos horrores que vivenciou nesta cadeia pública, por ter sofrido todo tipo de violência, desde a física, sexual, até a psicológica, em um ambiente em que os presos maiores tinham acesso à cela dos jovens. Além das constantes intervenções da tropa de choque, chamada em diversas ocasiões para resolver os graves conflitos existentes que culminaram com o fechamento da mesma.

Porém, o sofrimento deste período de privação de liberdade tornou-o um destemido infrator, e as suas palavras podem ser vistas como formas de resistência. Quando detidos nos corrós¹⁸, os jovens começam a criar seus espaços de pertencimento, as suas leis, uma dimensão própria que os separa da realidade, um mundo no qual eles se tornam os heróis transgressores.

Um exemplo dessas leis criadas é o fato de que, quando um jovem estuprador é detido e fica no mesmo espaço com outros jovens, estes o agridem a ponto de os carcereiros ou monitores precisarem intervir para resguardar a vida deste. Trata-se de um código de “honra”, que vigora

¹⁸ Nome pelo qual os jovens chamam as celas da custódia provisória.

nos locais onde permanecem detidos jovens ou adultos, e que é respeitado por todos.

Quando perguntei a um jovem que havia participado de um grupo de agressores nas condições citadas acima sobre o porquê desse comportamento, ele respondeu: *poderia ser a minha mãe, ou a minha irmã a ser pega por aquele safado*¹⁹. Ele não soube dar muitas explicações quanto a agir desta maneira, levando-se a acreditar que se trata realmente de uma cultura construída pelos que se encontram encarcerados, e que denota a existência de outros poderes, outras leis, distintas daquelas dos poderes instituídos.

Sobre as formas de punição para jovens existentes hoje, perguntei também aos educadores das escolas pesquisadas como as viam, e as respostas demonstram que eles fazem uma associação delas com a Febem, ou que desconhecem as medidas sócio-educativas em meio aberto: *Olha, que eles são punidos, eles são. Agora eu não sei se o tipo de punição que é aplicado resolve.*

Ao se referir a Febem, os educadores diziam: *ao meu modo de ver muitas vezes, acaba revoltando o adolescente; a Febem não ajuda, porque na verdade ela acaba sendo uma escola pro lado negativo; a gente costuma falar que o menor que sai da Febem, não só menor, se for adulto, ele sai pior do que entrou. Eu não vejo o que recupera.*

Esses depoimentos revelam um descrédito pela instituição responsável pelo atendimento do jovem infrator que, no caso dos educadores, se funda em boa parte pelas notícias divulgadas pela mídia, que geralmente trazem a Febem para conhecimento público através dos constantes episódios de rebeliões. As imagens e dados apresentados nestas situações têm uma forte relação com a violência, fazendo com que as pessoas ora compactuem com os jovens, que são vistos como vítimas deste sistema de punição, ora pressionem o governo, sugerindo que este desenvolva formas mais agressivas de contenção da “criminalidade”.

Uma das educadoras entrevistadas, que é também mãe de um jovem que se encontrava interno em uma unidade da Febem, referiu-se a esta dizendo:

Não, eu não posso criticar o trabalho, porque eu vejo o que eles estão fazendo ali, eu vejo o que é gasto ali, eu vejo a estrutura. O que é feito ali, pelo que eu tenho observado, tem um pessoal que conversa com eles, tem instrutores muito bons, é como em todo lugar, tem profissionais qualificados, tem profissionais que parecem qualificados, a diferença é essa.

¹⁹ Um trabalho que discute este assunto é a tese de doutorado de Isa Maria Ferreira da Rosa Guará: “O crime não compensa, mas não admite falhas – Padrões Morais dos Jovens Autores de Infração”, defendida em 2000 na PUC/SP.

Outro familiar falou sobre o trabalho desenvolvido na unidade da Febem onde seu filho esteve internado, imputando aos jovens o “fracasso” pelas ações ali desenvolvidas: *eles têm boa intenção, mas na minha opinião eu acho que não é válido. Não é, porque a maioria dos adolescentes não quer saber. [...] de quarenta adolescentes dentro dessa unidade, dez, doze, no máximo quinze, que queriam participar, e o restante dizia: não vou fazer, não me interessa.*

O depoimento de Thomaz, que passou pela Febem, resumiu bem o que tem se ouvido da maioria dos jovens que também já foram internos. Quando pedimos para falar sobre o que de bom e o que de ruim aconteceu no período em que esteve internado, ele respondeu:

[...] coisas boas é que eu fiz cursos, estudei, e pratiquei bastante esporte. E as ruins foi o dia que eu cheguei a apanhar na Febem dos funcionários por..., sem motivo, eu cheguei a apanhar sem motivo, e uma vez que eu apanhei com motivo. Apanhei, nossa, como nunca tinha apanhado daquele jeito na minha vida inteira. E a outra foi por causa da rebelião.

Os jovens infratores egressos da Febem exibem seus certificados de cursos concluídos nas unidades de internação: informática, panificação, violão, cavaquinho, dança, artesanato, etc, além de trazerem no atendimento de liberdade assistida os trabalhos artesanais confeccionados durante o período da internação.

Os pais dos internos na Febem têm denunciado a violência que os jovens sofrem nas unidades de internação:

As coisas que acontecem lá dentro são graves, são muito graves. E nós até tivemos uma certa cobertura da maneira que nós tratávamos os agentes, os monitores, que eu sempre conversava muito com eles. Então a gente tinha muita amizade, com psicóloga, com as assistentes sociais, e acho que ajudou muito, porque eles viam, bom, os pais estão aqui ajudando a gente, estão entendendo como que é o processo de dentro. Mas a maioria dos monitores não dá. Meu filho apanhou muito, e não adiantava juntar alguns pais e partir pra cima tentar fazer alguma coisa contra esses monitores que ia piorar a situação. Porque nós não temos força, infelizmente, que vai cair em cima deles. (referindo-se aos internos)

A Febem tem sido muito bem conduzida em seu discurso e na linha teórica que apresenta, por uma ideologia considerada de vanguarda e apresentada em seus projetos pedagógicos nos quais demonstra uma apropriação da mais conceituada literatura sobre o protagonismo juvenil.

Porém, o que se questiona é se podemos realmente acreditar que a Febem possa estar mudando e dessa forma ter esperanças quanto às ações governamentais concretas na área do jovem infrator.

Guirado (1986, p.37) já afirmava que “[...] a Febem, como um Serviço Social à infância, guarda com a clientela uma relação de controle, contenção e correção, nas diferentes práticas que a compõem”. A autora neste trecho comenta sobre as unidades de abrigo para crianças e adolescentes, e de internação para jovens infratores, sendo estas práticas às quais se refere a médica, a psicológica, a de assistência social, e outras. Quanto aos abrigos mantidos pela Febem, poucos são os que ainda permanecem funcionando. Já as unidades de internação aumentaram consideravelmente.

Em 2003 fiz parte de um grupo de profissionais que estiveram visitando uma unidade da Febem do interior de São Paulo, e, apesar de ter ciência de que não pode servir de parâmetro para falar-se das outras, o que se observou foi uma instituição modernamente construída, com dormitórios e refeitórios amplos e limpos, locais próprios para a prática de esportes, salas para oficinas e informática; tivemos contato e conversamos com os internos, e tomamos conhecimento, através de seus técnicos, do processo sócio-educativo desenvolvido ali dentro.

Parecia que se tratava de uma instituição onde tudo corria bem, até que um técnico nos confidenciou que, embora estas unidades tenham tudo para dar certo, o que ocorre é uma cultura de relações de poder, enraizada e cultivada ao longo dos seus quarenta anos de existência, e que impede que tudo transcorra de forma a promover os jovens que por ali passam. Um dos problemas mais graves, segundo este técnico, é a falta de preparo dos monitores, personagens que ele considerava de extrema importância por interagirem diretamente com os jovens, e que acabavam por fazer fracassar todo o sistema.

Esse profissional exemplificou suas afirmações com uma rebelião dos internos causada pelo seguinte motivo: os jovens confidenciavam aspectos íntimos de suas vidas ao grupo de técnicos que desenvolvia um trabalho pautado na ética e respeito pelos mesmos. Porém, eles descobriram que os monitores ouviam seus depoimentos atrás da porta e que aspectos de suas confidências eram trazidos em conversas de modo a expô-los de forma irônica para os outros internos, ou geravam punições, dependendo do teor de suas revelações.

A situação das cadeias que atendem jovens infratores em situação de custódia provisória e as unidades de internação da Febem tem importância neste trabalho, porque é considerável o número de jovens em liberdade assistida que passa por elas. Somente em 2004, dos cento e

quatro jovens atendidos no programa de liberdade assistida da cidade de Americana, quarenta e oito estiveram custodiados e vinte e seis passaram pela medida de internação.

Como já citado anteriormente, a experiência da privação de liberdade, nas condições como vem ocorrendo hoje, traz conseqüências significativas para a vida dos jovens. Há situações de violência sofridas no interior de instituições que contribuirão de maneira decisiva na forma como eles passarão a ver também outras instituições como a escola, os locais de trabalho e até a família.

Os jovens que passam pela Custódia Provisória e pela Febem se endurecem, conhecem através da convivência com os outros infratores, os códigos de sobrevivência do mundo da infração, e se preparam para cometerem transgressões ainda mais astuciosas.

6. “A sociedade criou, agora manda matar”²⁰

Riobaldo: “O sertão me produz, depois me engoliu, depois me cuspiu do quente da boca...”
(GSV,p.443)

Os jovens infratores agem de forma subversiva e tentam viver e ter o que acreditam ser deles. Isso tem incomodado muito as pessoas que têm deles uma visão sob o prisma do estigma, vendo-os somente sob o aspecto negativo de sua conduta: a prática de infrações, e desconsiderando seu outro lado de membros de uma família, estudantes, trabalhadores, artistas, etc.

No dicionário Aurélio Século XXI o termo *estigma* aparece como: “cicatriz, marca, sinal; aquilo que marca, assinala”. (1999, p.835) Este marcar tem sido utilizado ao longo da história, reportando-se a civilizações mais antigas que marcavam o corpo de seus escravos e mulheres, para determinar a posse sobre os mesmos, ou para marcar criminosos, com o objetivo de serem prontamente identificados e denunciados em casos de fugas. Estes sinais corporais, então, colocavam em evidência que as pessoas que o apresentavam tinham uma diferenciação, algo que

²⁰ Frase escrita por um jovem junto ao seu desenho confeccionado na oficina de convivência.

as tornava visivelmente “objeto” de depreciação²¹.

Segundo Goffman (1975, p.11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”.

Esse autor fala também em identidade social virtual, um caráter que atribuímos à pessoa através de uma análise de seu passado, e em identidade social real, que seriam as categorias e atributos que ela prova possuir. Entre essas duas identidades pode haver discordância, o que nos leva ora a classificar uma pessoa em uma categoria, ora em outra, ambas socialmente previstas, e que influenciam a nossa avaliação. Porém, “[...] nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo”. (Ibid, p.13)

Com relação ao estereótipo, faz-se necessário um aparte nessas reflexões para lembrar o que temos em mente quando pensamos em um jovem. Esperamos que ele seja estudioso, trabalhador, aprecie o mesmo estilo musical da nossa geração, interesse-se por teatro, cinema, seja bom filho, gentil com seus irmãos e colegas, não dê “trabalho” em casa com relação à hora de chegar, não tenha vícios. É com este pensamento que “olhamos” para o jovem autor de ato infracional, para que ele se transforme nesta pessoa que idealizamos, sem levar em consideração seus atributos, os quais na maioria das vezes estão em desacordo com o estereótipo de “good boy”.

Neste sentido, o jovem em geral e principalmente o autor de atos infracionais será estigmatizado por ter comportamentos adversos e por apresentar-se de forma contrária à que idealizamos. Na fala de uma educadora: *porque hoje a juventude não é da forma que eu fui criada, é totalmente diferente. Através da mídia, eles conhecem muito mais coisas do que nós conhecemos. Então um adolescente de dezesseis anos, há dez anos atrás, ele tinha uma mentalidade, hoje não, até pra dar aula está mais difícil.*

Existe um aspecto duplo no agir do jovem infrator, até como forma de sobrevivência, pois ele esconderá sua passagem pela polícia quando estiver à procura de trabalho, mas quando entre

²¹ O filme “A letra escarlata” retrata uma situação de estigma, pois, trata-se da história de vida de uma mulher que ousou transgredir as leis de sua época, vivendo um amor proibido que, quando descoberto, levou-a a passar pelos rituais que a marcaram como impura perante a sociedade: prisão, e uso obrigatório da letra A de adúltera sobre suas vestes, entre outras coisas.

amigos irá se vangloriar pelos seus atos infracionais. Um jovem que participava de uma oficina dizia: *a menina gosta mais quando fica sabendo o que eu fiz*, referindo-se aos atos infracionais.

Isso é muito evidente na sociedade moderna, onde o estilo “bad boy” goza de um reconhecimento entre seus pares, e este agir fora da lei o coloca numa posição de “status” perante a comunidade da qual faz parte.

Entretanto, quando esse mesmo jovem necessita sair à procura de trabalho ou de uma vaga em cursos profissionalizantes e escolas, ele terá dificuldades por ser considerado fora dos padrões esperados pela maioria dos empregadores e dirigentes de estabelecimentos de ensino. Considerado diferente pela sua maneira de ser, de apresentar-se, ou até pela sua ficha de indisciplina nas escolas por onde passou, sua imagem perante estas instituições será um bloqueio para sua inserção.

A sociedade, que de certa forma contribuiu para a existência de jovens transgressores²², passa a vê-los como um perigo, discriminando-os e reduzindo suas chances de desenvolvimento. Vistos como uma classe de “contaminados” e “contaminadores”, muitos jovens que já passaram pela experiência de prática de atos infracionais, a princípio de forma mais “leve”, por porte e uso de droga ou pequenos furtos, acabam caindo na reincidência e evoluindo para infrações consideradas de maior gravidade, como roubo à mão armada e comercialização de drogas.

Apesar de as pessoas terem conhecimento das leis recentes, modernas e de acordo com as determinações a nível mundial quanto ao trato da questão dos jovens autores de atos infracionais, não há uma aceitação, como parte integrante da sociedade, dos que aparecem nos discursos como delinquentes, marginais, criminosos, ou simplesmente *menores*. O estigma que compõe a personalidade do jovem infrator pode ser explicado pelo movimento de sua não aceitação na sociedade.

Um grupo de educadores de Americana vinha lutando há alguns anos para que a cidade tivesse um local onde os jovens detidos após o cometimento de atos infracionais graves permanecessem custodiados aguardando a decisão judicial. Como já foi visto, a permanência de jovens em celas improvisadas nas cadeias públicas da região oferecia riscos e não atendia ao previsto pela lei. O local pleiteado por este grupo, definido com o nome de Núcleo de Atendimento Integral de Americana – NAIA, deveria abrigar os que para lá fossem

²² Refiro-me a situação caótica em que se encontra a sociedade brasileira, com sua população submetida a um estado de pobreza e miserabilidade, resultado em grande parte da má distribuição de renda e falta de oportunidades de trabalho para chefes de família e para os jovens em idade de ingressar no mercado de trabalho.

encaminhados e fornecer, além do abrigo, condições adequadas de higiene, alimentação, repouso, atividades pedagógicas, apoio social e psicológico, bem como banho de sol e visita de seus familiares. Porém, havia um impasse instalado quanto ao local onde seria o núcleo, pois os moradores da cidade não aceitavam que ele fosse instalado nem na área central, nem na residencial. Alegavam eles que a existência de tal núcleo viria a perturbar a tranqüilidade e oferecer perigo para a vizinhança: “E se um dos meus filhos pequenos for afetado por um desses adolescentes? Quem será o responsável?” (Jornal O Liberal, Americana, SP, 30/03/04, caderno “Opinião do leitor”, p.2) Em outra situação, alegavam que o núcleo de custódia de jovens infratores iria acarretar uma desvalorização imobiliária para o bairro que o recebesse.

Instalou-se desta forma, na comunidade, uma ampla discussão entre os que eram contra e os que eram a favor de tal núcleo, tendo como palco a imprensa falada e escrita. O discurso dos que eram contra pode ser ilustrado pela fala de um morador em uma notícia do jornal da época: “Foi notificado neste jornal que seria doada uma área para a instalação do NAIA. Essa notícia me deixou preocupado, pois tenho um terreno no Residencial J. (local onde a casa seria instalada) onde estou construindo minha futura residência e posso afirmar com todas as letras que a última coisa que eu gostaria de ter como vizinho seriam jovens infratores.” (Jornal O Liberal, Americana, SP, 30/03/04, caderno “Opinião do leitor”, p.2)

Com relação a este mesmo local, o juiz da cidade se posicionou publicamente afirmando: “posso assegurar que não haverá nenhum prejuízo à tranqüilidade e segurança dos moradores com a construção do NAIA, no espaço”, afirmou o magistrado. Segundo ele, o local era apropriado e estratégico porque ficava próximo tanto do Fórum, o que permitiria maior mobilidade para a realização de audiências, quanto do Parque Ecológico e do Horto Florestal onde os jovens poderiam realizar diversas atividades. (DUDA, Tony. Juiz diz que Naia não trará problemas. Jornal O Liberal, Americana, SP, 19/02/04, caderno “Cidades”, p.3)

Esses fatos levam a refletir como os jovens infratores são mal vistos. Além de carregarem o estigma de serem a “sombra” da sociedade, a parte nebulosa que deve ficar à margem, são considerados seres inferiores e que oferecem perigo para os demais. O transgressor da lei é tratado como portador de uma “doença maldita”, pela qual os cidadãos “de bem” acreditam nunca serem contaminados, ou seja, nunca terão um caso de infrator na família, serão coroados com filhos virtuosos que jamais lhe trarão tamanho desgosto.

Por outro lado, há na sociedade aqueles que os vêem de outra forma, não só como a parte da sombra, mas aqueles para os quais se devem voltar as ações de ressocialização²³. Goffman chama de “informada” aquela pessoa “[...] cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida não só das necessidades daqueles que têm um estigma particular quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles”. (1975, p.39)

Um exemplo de pessoa “informada” é o próprio juiz que, comprometido com seu trabalho e no cumprimento da lei, procura mover ações no sentido humanitário de dar condições ao jovem privado de liberdade, e também de observar a legislação em vigor. Inclui-se também aqui o policial que aceita o infrator como ele se apresenta, porém, age muitas vezes de forma a puni-lo por conta própria, abusando de sua autoridade policial e invadindo a área dos direitos humanos que defendem a não violência verbal ou física em hipótese alguma.

Esta afirmação não se dirige a todos os policiais, ela surge com base em depoimentos dos entrevistados nesta pesquisa: jovens na condição de liberdade assistida e de seus familiares. Uma das mães que deu seu depoimento alegou que há abuso de autoridade por parte dos policiais e disse: *Eu tenho visto isso porque no bairro onde eu moro, eu convivo com isso, eu vejo isso, menores sendo todo dia abordados, a gente vê e não pode fazer nada.* Essa abordagem feita pelos policiais é descrita pelos jovens como o parar na rua, encostar na parede com as mãos para cima, e depois dar pontapés, bater com o cassetete no corpo, ou na palma das mãos, no rosto, além de fazer acusações e ameaças.

A maioria dos jovens infratores responde de forma muito negativa quando questionados sobre a instituição policial: *nenhum presta, para mim não presta, porque a polícia não é tão justa do jeito que a sociedade pensa, não, porque de policial eu já vi vários que está podre, vários.* (Thomaz)

Observa-se que os policiais são estigmatizados pelos jovens infratores, que na sua maioria não admitem existir profissional dessa área que seja bom, ao contrário, todos são incluídos numa categoria depreciativa a seus olhos. Mas esta relação dos jovens infratores com policiais não deixa de ser de reconhecimento de um pelo outro, pois ambos têm proximidade com o mundo da criminalidade. No caso do policial, a oportunidade para que ele faça algo ilícito ou desonesto é muito maior do que para qualquer outra pessoa “comum”²⁴.

²³ Quanto ao termo ressocialização, ver definições e comentários nas páginas 50 e 99.

²⁴ Este assunto é relatado no livro “Cabeça de Porco”, de Celso Athaíde, MV Bill e Luiz Eduardo Soares, 2005.

Rafael falou de um determinado policial que conheceu:

Um policial, não vou citar o nome dele, ele se tornou mais bandido do que eu, porque o que ele faz, muita coisa do que ele faz, é bem pior do que nós fazemos, que eu sei [...], que ele usa droga, que ele já ajudou a roubar, então eu acho que, tipo assim, ele é muito mais bandido do que eu, porque ele usa farda, e eu não, ele tá aí pra proteger e ao invés de proteger ele tá fazendo a mesma coisa que eu faço, então ele é mais bandido do que eu.

Apoiada em Goffman sobre o termo *informados*, acredito que os policiais o são, no sentido de que aceitam os infratores pelo que eles são, mas exercem uma força de poder que pode ser caracterizada como abuso de autoridade. Quando se perguntou para o Rafael a respeito de ter amigos na fase em que esteve envolvido com drogas e infrações, este respondeu: [...] *na época em que eu usava drogas eu não tinha valor nenhum. Polícia, só a polícia aliás me parava na rua.*

Há um estreito envolvimento do jovem com policiais na fase em que estão cometendo infrações, pois ao contrário da maioria da população que quer “excluir”, “acabar” com os jovens infratores, os policiais convivem com eles, exercendo a parte “legítima” do poder, mas que necessita dos transgressores da lei, até para justificar a existência e o reconhecimento de sua função na sociedade.

[...] Sem delinquência não há polícia. O que torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população se não o medo do delinquente? [...] Esta instituição tão recente e tão pesada que é a polícia não se justifica senão por isso. Aceitamos entre nós essa gente de uniforme, armada, enquanto nós não temos o direito de o estar, que nos pede documentos, que vem rondar nossas portas. Como isso seria aceitável se não houvesse os delinquentes? Ou se não houvesse, todos os dias, nos jornais, artigos onde se conta o quão numerosos e perigosos são os delinquentes? (FOUCAULT, 1979, p.137-138)

As constantes notícias de jornais, em que há destaque para a foto de policiais quando da apreensão de drogas, ou ao lado de “infratores” detidos por eles, têm rendido muitos votos, quando estes se candidatam a cargos políticos.

No âmbito das relações familiares, a personagem que aparece, não como pessoa informada, mas como de extrema importância para o jovem infrator, é a sua mãe. Ela é uma referência para o jovem e este, sabendo de sua dedicação e aceitação, muitas vezes leva-a a acreditar em uma identidade social virtual de filho não infrator, mas sempre vítima que se deixou levar pelos outros. Nos depoimentos das mães o que se tem encontrado é que seu filho é bom,

passou por momentos difíceis na escola, no relacionamento familiar, mas quanto ao ato infracional em que está envolvido, foi levado pelas más companhias.

As mães chegam a encobrir as ações dos filhos mesmo para técnicos que manifestam interesse em ajudar, numa atitude de cumplicidade que denota até uma certa conivência com o comportamento do jovem infrator. No caso do uso de drogas, a psicologia utiliza o termo co-dependência para definir o modo de agir dos familiares que se recusam a tomar certas medidas mais firmes para colaborar com o tratamento do dependente. Quando isso acontece, as atitudes dos familiares reforçam a dependência, fazendo com que se torne cada vez maior o grau de dificuldade para abandonar o uso das drogas.

A relação do jovem infrator com sua mãe também é vista como de fundamental importância, quando esta existe e mesmo quando está ausente, por morte ou separação. A figura materna ocupa um local “sagrado” no imaginário do jovem, que a mantém numa espécie de altar, isenta de críticas e rodeada de sentimentos. Quando se sentem perseguidos e ameaçados, passam a ser meras criaturas acuadas e indefesas, e é da mãe que eles se lembram:

Mãe, não dei valor pro teu sonho sua luta
Diploma na minha mão sorriso formatura
Não fui seu orgulho diretor de empresa
Virei o ladrão com a faca que mata com frieza.
(Desculpa mãe) por te impedir de sorrir
(Desculpa mãe) por tantas noites em claro triste sem dormir
(Desculpa mãe) pra te pedir perdão infelizmente é tarde
(Desculpa mãe) só restou a lágrima e a dor da saudade.²⁵

7. Este mito de valentia e bravura. Este ser destemido que é o jovem infrator

O estigma do jovem infrator está ligado ao fato de ser um transgressor da lei, alguém que cometeu atos infracionais que lesaram determinadas pessoas como furtar, roubar, desacatar autoridades, praticar homicídio, comercializar drogas, ou que prejudicaram sua própria vida como portar ou usar drogas.

Não está estampado no rosto dos jovens que eles praticaram atos infracionais, como ocorre com pessoas com deformidades físicas. Então por que eles são estigmatizados?

²⁵ Parte da música “Desculpa mãe” do grupo Facção Central.

Em primeiro lugar cabe definir que os jovens infratores são na sua maioria provenientes de segmentos de classe de baixo poder aquisitivo, e que na aparência já trazem características singulares na forma de se vestir, de falar, de se apresentar. Habitam geralmente os bairros da periferia da cidade, e em especial os locais considerados violentos, com ampla divulgação na mídia e que apresentam altos níveis de registros de ocorrências policiais. Até na hora do preenchimento de um currículo, ou proposta de trabalho, o bairro de onde a pessoa é oriunda é motivo de pré-julgamento para o avaliador.

No modo de se vestir, os jovens infratores têm um cuidado especial: preocupam-se com a aparência, procurando apresentar-se com roupas boas e de acordo com a moda regida pelas grifes mais famosas. Como a maioria dos jovens, eles têm certa adesão pelos “piercings”, porém, o que predomina são as tatuagens, que são encontradas em várias partes do corpo. Encontramos em Maffesoli (2004, p.184) um comentário sobre esta forma de enfeitar o corpo:

[...] por meio de fenômenos reprovados pela moral, dos excessos e efervescências, exprime-se uma eterna busca, a da conjugação da força do corpo com o espírito. O corpo tatuado, com piercings, enfeitado de maneira chamativa, em suma o corpo exacerbado seria apenas um momento em busca de um espírito comum: o que me liga ao outro.

É assim que a figura deste jovem se compõe, e muitas pessoas têm dificuldades em aceitá-los como são. Se estas pessoas estiverem nos cargos de decisões das instituições de ensino e nos campos que oferecem vagas para trabalho, estes jovens poderão ser discriminados por elas, perdendo muitas vezes as oportunidades para outros que atendem melhor ao esperado: *porque a tatuagem realmente é outra coisa, eu acho que a pessoa chegar a um ponto de fazer tatuagem, é porque realmente, está numa turminha, é complicado.* (diretora de escola)

Outra “marca” é a carregada pelos jovens que passaram pelas unidades de internação da Febem, e que retornam destas instituições. Nos primeiros contatos com os egressos, estes se apresentam da forma como eram “obrigados” a se comportar na Febem: as respostas se limitam ao não senhora, sim senhora, a cabeça permanece inclinada para baixo, e o olhar para o chão, evitando encontrar-se com o olhar da pessoa com quem se conversa.

Afirma Goffman: “Nas instituições totais as várias justificativas para a mortificação do eu são muito freqüentemente simples racionalizações, criadas por esforços para controlar a vida

diária de grande número de pessoas em espaço restrito e com pouco gasto de recursos.” (1999, p.48)

Uma mãe de adolescente interno da Febem dizia com relação a isso:

Porque lá eles são acostumados a falar sim senhor, não senhor pra tudo. Mas é um sim senhor um não senhor falso, porque a ideologia deles, entre eles lá o que eles conversam, ah quando eu sair é diferente, aqui é assim lá é diferente. É como se estivesse num teatro, lá eles têm que representar a submissão, eles têm que representar o bom comportamento, então eles fazem papel bonitinho. Porque eles aprendem a fazer isso, olha, com tanta perfeição, que enganam a nós as mães. Quando meu filho falava comigo eu acredito em tudo que ele dizia, e depois eu via que não era aquilo.

Outra situação é quando o jovem deve apresentar-se para tentar vaga em escola, levando o documento de transferência onde consta a série em que se encontra. Na fala de um dos entrevistados que passou por esta experiência: *Porque não teve como mentir, né, senhora. Ela perguntou a escola que eu estava estudando e eu falei que tava estudando na escola de Iaras. Ela falou assim que não sabia que tinha esta escola de Iaras, daí eu falei que era da Febem de Iaras.* (Thomaz)

Neste momento instala-se uma barreira para o jovem, pois ele descobre que “[...] a liberação (da internação) significa passar do topo de um pequeno mundo para o topo mais baixo de um mundo grande”. (Ibid, p.69) Sendo assim ele vai depender das atitudes deste profissional que sabe de seu “segredo” e que mediante isso pode dar-lhe ou não a vaga que procura. Disso dependerá também que a comunidade escolar saiba ou não de seu passado, e conseqüentemente de como ele será visto e aceito na instituição que o receber.

Encontramos em Goffman (1975, p.53) as denominações de símbolos de estigma e símbolos de status ou prestígio. O primeiro diz respeito a uma degradante discrepância de identidade que tem como conseqüência a redução da valorização da pessoa. Como por exemplo, os internos da Febem terem suas cabeças raspadas quando ingressam na unidade de internação e passarem a fazer parte de um grupo homogêneo e submisso as regras da instituição; e a segunda que atribui à pessoa uma certa posição privilegiada como um distintivo, um emblema, um certificado que identifica que o portador pertence a determinado clube, que se formou como profissional, que seu trabalho artístico foi selecionado como um dos melhores.

O símbolo do estigma, quando carregado, determina nas outras pessoas uma imagem de sua identidade social virtual desvalorizada e isso ocorrerá também com quem quer que ande ou se

apresente junto a ela. No caso do jovem infrator, os seus grupos de pares, as gangues onde seus integrantes andam juntos, todos serão vistos sob o prisma do símbolo de estigma, o que levantará ainda mais suspeita na sua conduta. Thomaz dizia: *não ando na rua em função*²⁶, *prefiro andar só para não chamar atenção.*

Por outro lado, tem-se observado que o mesmo motivo que estigmatiza o jovem perante a sociedade organizada torna-o como um símbolo de status perante seus grupos de pares, que são os outros jovens da comunidade de bairro onde ele está inserido. Volta-se a ressaltar que o estilo “bad boy” característico dos jovens infratores tem provocado reações diferentes nas pessoas, sendo que algumas os discriminam e outras os valorizam.

Os mitos podem nos ajudar a entender essa dualidade que se apresenta no imaginário das pessoas acerca de como vêm as atitudes transgressoras dos jovens. Observemos os mitos de Apolo e de Dionísio. O primeiro, deus da luz, das artes e das adivinhações, personifica o sol. Apolo lembra o equilíbrio, a sobriedade, a disciplina e o comedimento, opondo-se a Dionísio, cuja natureza é instintiva, natural, espontânea, relativa ao entusiasmo e à inspiração criadora, e é deus dos ciclos vitais, da alegria e do vinho.

Apesar de a sociedade pregar a ordem, o equilíbrio, a disciplina apolínea, o mito dionisíaco nunca deixou de fascinar, e sempre causaram admirações os comportamentos dos aventureiros que ousaram agir de forma intempestiva e desordeira.

O que seriam dos mocinhos dos filmes se não existissem os bandidos? Que audiência teriam as novelas, não fosse pela atuação dos vilões?

Em todas as instituições, o aventureiro é rodeado por uma aura de escândalo que não deixa de ser cativante. Os sonhos e os fantasmas encontram num tal aventureiro próximo uma cristalização de escolhas. Enfim, no mundo da criminalidade, desde Robin Hood até o Mandrin²⁷ a Mesrine²⁸, numerosos são os vagabundos que fizeram vibrar o coração das multidões; despertam em cada um algumas fagulhas de uma efervescência que dormita, mas que nunca é domada de todo. (MAFFESOLI, 1987a, p.108)

²⁶ Função para os jovens é o mesmo que grupo.

²⁷ Car Louis Mandrin, contrabandista francês executado pela polícia em 1725, comandou também um exército contra a exploração agrícola. Disponível em: www.herodote.net/histoire05261.htm. Acesso em: 05 jan. 2005.

²⁸ Jacques Mesrine, nascido em 1725 na França, iniciou sua carreira criminosa em 1768, sendo esta encerrada em 1779, quando foi executado. Disponível em: www.humanite.presse.fr/petition/meta461025>. Acesso em: 05 jan. 2005.

Amados ou odiados, os jovens infratores vão traçando seu caminho, incomodando a vida das pessoas, tomando parte nos noticiários, apresentando o lado de sombra²⁹ da sociedade.

“Em resumo, um rebelde é, no fim, um elemento chave para o equilíbrio.”
(MAFFESOLI, 2003, p.90)

²⁹ Sobre o “lado de sombra”, ver página 88.

CAPÍTULO II – A ESCOLA NA VIDA DOS JOVENS INFRATORES

“Agora eu queria lavar meu corpo debaixo da cachoeira branca dum riacho, vestir terno novo, sair de tudo o que eu era, para entrar num destino melhor.” (GSV, p.240-241)

Assim como Riobaldo, em *Grande Sertão Veredas*, demonstrou em sua fala a intenção de abandonar a vida de jagunço, os jovens infratores manifestam interesse em sair da vida de infrações, em procurar outras formas de conviver e “sobreviver”. *Se fosse dar conselho, eu diria para não seguir esses caminhos que eu segui, que é muito sofrimento, tem várias mordomias, mas o dia em que a casa começa a cair você tem que agüentar também*, disse Thomaz. Quando perguntei se havia arrependimento quanto aos atos infracionais, a maioria respondeu que sim, e que agora estava em outra vida.

Porém, mesmo quando o jovem fala em abandonar a vida infracional, há sempre uma dúvida sobre isso para consigo mesmo. Para estar em uma outra vida, há a necessidade de inserir-se nas várias atividades consideradas lícitas, nas quais eles vão se defrontar com as instituições educativas, de trabalho, religiosas, etc., cada uma com suas normas, manual de condutas, determinações, regulamentos a serem seguidos, e que são, muitas vezes, incompatíveis com seu modo de viver.

Um fato comum que ocorre principalmente com os egressos da Febem é tornar-se adepto de alguma religião, à qual se “apegam” nos momentos mais extremos de sua vida, como é o caso da internação. As unidades de internação permitem o trabalho de lideranças religiosas, que voluntariamente vão oferecer aos jovens privados de liberdade a possibilidade de minimizar seu sofrimento através da palavra de Deus, e a partir dela mudar o rumo de sua vida. A participação dos jovens nas atividades religiosas oferecidas durante o período de internação é opcional.

O jovem que aderiu a certa religião e saiu em liberdade, ou aquele que, mesmo sem ter sido interno da Febem, conheceu e optou por uma religião, passa então a mudar sua vida radicalmente. Se antes usava e comercializava drogas, cometia furtos, roubos, através do contato com a religião, mostra profundo arrependimento de seus atos, muda seu discurso, incluindo e referindo-se a Deus em tudo que será de sua vida desde então.

As tatuagens, se não podem ser apagadas, são escondidas. Não vestem mais shorts, bermudas ou jeans, nem camisas e camisetas sem mangas, nem chinelos. Os brincos e “piercings” são retirados, os cabelos mantidos curtos e a barba feita regularmente. Apresentam-se com roupas

e sapatos sociais, e ternos, se possível, doados por outros “irmãos” da igreja. Andam com a Bíblia debaixo do braço. Alguns jovens passam a ser pregadores da palavra de Deus e almejam tornarem-se pastores.

Porém, o que se tem visto é que, na maioria dos casos, esta mudança radical não se sustenta mais do que pelo período de alguns meses. E, quando da “recaída” no ato infracional, ele é punido mais severamente, pois se trata de um caso reincidente, ao qual já se deu a chance de cumprir uma medida com caráter educativo, e mesmo assim, ele não “aproveitou”. Esta é a opinião da maioria dos que direta ou indiretamente participam de um processo chamado: “reinserção social”.

Ressocializar é tornar a socializar-se (FERREIRA,1999, p.1755), negando-se o meio em que o jovem infrator já está socializado por opção, impondo-lhe a inclusão em outro, considerado mais adequado aos padrões do pensamento dominante. Eles não têm nenhuma visão criminosa especial: apenas partem para a infração, não necessariamente por considerar ser esta a vida mais adequada. Estes jovens entram no mundo da infração por ser uma forma de conseguir o que querem no momento: roupas novas, CDs, um aparelho de som, uma bicicleta. Fora isso, vivem o social como outra pessoa qualquer: têm sua família, sua turma, por vezes estão estudando e trabalhando.

Entretanto, os processos de ressocialização têm tentado levar os jovens a mudar de vida, sem levarem-se em conta os aspectos inerentes a sua personalidade, sua identificação com determinado modo de viver, o que não tem trazido resultados positivos, pois “é quando existe uma imposição absoluta, quando a vida social como um todo é compartimentalizada pela norma, que a ilegalidade, em suas diversas modulações, pode ser considerada como a expressão de um desejo de querer-viver irreprimível”. (MAFFESOLI, 1987a, p.23) No caso do jovem infrator, isso é manifestado através da transgressão, seja de leis, de normas, de regulamentos, e conseqüentemente através de sua inadaptação às instituições.

Neste capítulo, trouxe algumas reflexões sobre as relações conflituosas dos jovens infratores com as instituições educativas, mais especificamente as escolas, em uma tentativa de responder à seguinte questão: as agências ressocializadoras existentes hoje (família, igreja, escola, Febem) contribuem para mudar a vida de um jovem infrator, ou ao contrário, perpetuam sua trajetória na transgressão?

1. Violência e indisciplina na escola: diferentes olhares

Assim é que, apesar de termos nos sentado nos bancos da academia, não nos sentimos capazes e preparados para arcarmos com problemas sociais que nos ameaçam, nem tampouco façam de nossas vidas uma curta passagem nas mãos de determinados adolescentes.

Estas palavras foram transcritas da ata de reunião do Conselho de Escola, realizado em uma determinada instituição, na qual estive presente, sendo a pauta a discussão sobre três jovens que haviam agido com indisciplina. Na ocasião seria decidida a permanência ou não dos mesmos no corpo discente.

Faziam parte do Conselho os professores, a direção e pais de alunos. A diretora procedia à leitura de um breve histórico de cada caso e, após isso, cabia aos presentes votar sobre o destino dos mesmos na escola. Neste momento, as pessoas que não faziam parte do Conselho eram convidadas a aguardar do lado de fora. Depois de algum tempo, já de volta à sala, ouviam da diretora a decisão sobre cada caso.

Fui chamada a participar da reunião através de convite da direção, pois um dos jovens, cuja situação escolar estava sendo julgada, encontrava-se sob minha orientação na condição de liberdade assistida. A decisão sobre ele foi a expulsão com recomendação de procurar de imediato outra escola a fim de efetuar sua transferência. Este fato ocorreu há três anos e o jovem nunca mais retornou aos estudos.

Assim como estes casos, os de inúmeras crianças e jovens “indisciplinados” são discutidos todos os dias. O que fazer com esses alunos? Mantê-los na escola mesmo que isso prejudique outros alunos? Expulsá-los contribuindo para o fim de sua carreira escolar?

Entre os jovens infratores têm se observado dados reais de que mais de cinquenta por cento deles em idade escolar estão fora das escolas e têm baixa escolaridade. Levando-se em conta que a faixa etária dos atendidos em liberdade assistida é de doze a vinte anos, com maior concentração nas idades de dezesseis, dezessete e dezoito anos, conclui-se que a maioria deveria estar cursando ou já ter concluído o Ensino Médio, mas não é isto o que acontece. Grande parte deles não passa da quinta ou sexta série do Ensino Fundamental.

Outra situação observada é a dificuldade de permanência destes jovens nas escolas, sendo queixa comum que sofrem com o sistema de funcionamento das instituições, ao qual não se adaptam. Por outro lado, existe a reclamação dos educadores de que eles são “elementos” desencadeadores da violência nas escolas que freqüentam.

A violência nas escolas tem ocupado considerável tempo e recursos da iniciativa pública e privada, que procuram encontrar “razões” e “soluções” para este fenômeno que vem crescendo dia-a-dia e que envolve cada vez mais uma considerável parcela da população escolar, infratora ou não.

Na literatura recente sobre o assunto violência nas escolas, Abramovay (2003, p.405) relata que: “No que diz respeito à situação educacional brasileira, em que pese o reconhecimento geral de que a educação é de importância vital para o enfrentamento das profundas desigualdades sociais existentes no país, o ensino, sobretudo o público, é ainda insatisfatório quanto a sua amplitude e qualidade, estando, portanto, aquém das necessidades da população.” Esta foi a conclusão que esta autora e uma equipe de pesquisadores chegaram após levantarem dados em 146 escolas públicas em 14 capitais diferentes escolhidas por apresentarem condições de vulnerabilidade social, especialmente nas questões relacionadas a situações de violência. Este estudo também privilegiou a escolha de escolas que denominou inovadoras, e apresenta experiências positivas com relação ao enfrentamento da violência³⁰.

Este trabalho nomeia como situações desencadeadoras de violência os atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo entre os integrantes da unidade escolar e não interação da família e da comunidade, etc. (Ibid, p.90)

A constatação desta realidade específica dos jovens impulsionou a iniciativa de partir para campo e ouvir o que os jovens infratores teriam a dizer sobre a sua relação com a escola e que importância lhe atribuem. Decidi entrevistar educadores, diretores e professores de três escolas da cidade de Americana, da rede pública municipal e estadual de ensino, com as quais já vinha mantendo contatos há cerca de cinco anos, por conta do exercício da função de orientadora de jovens em liberdade assistida.

³⁰ Para saber mais, consultar o livro: Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. ABRAMOVAY et al. Brasília: Unesco, 2003.

2. O contato com os jovens infratores

A presente pesquisa foi realizada de forma que considero diferenciada, pois tinha uma relação de trabalho com os jovens infratores, como orientadora em liberdade assistida. A coleta de dados se deu em duas fases distintas: na primeira, através de “conversas” informais, observação e anotações em diário de campo de grupos de jovens e familiares (cerca de quatrocentos casos), e a segunda com a escolha de informantes, o uso do gravador, as transcrições, e a análise segundo temas pré-definidos.

A primeira fase ocorreu no período de 1999 a 2003, quando em função do meu trabalho procedi a um levantamento e uma apresentação de dados estatísticos sobre a inclusão escolar dos jovens assistidos, tomando providências quanto ao seu retorno para a escola caso não estivessem ligados a uma instituição, acompanhando sua permanência nos estudos, e organizando dados relacionados à sua vida familiar, comunitária e infracional.

O que trouxe para o texto da dissertação sobre esta fase são conhecimentos construídos a partir da vivência cotidiana na execução da liberdade assistida, dentro de uma instituição pertencente à municipalidade, e que é responsável por receber o jovem infrator encaminhado pela autoridade judicial e desenvolver as atividades conforme estabelecido no ECA, mediante um projeto redigido especificamente para este fim. A forma de observar e conhecer o jovem infrator neste período se deu através de entrevistas individuais e participação junto aos mesmos em oficinas.

Alguns nomes fictícios destes jovens foram aparecendo desde a introdução, junto a falas que foram anotadas logo após o contato com eles. Apresento também breves históricos sobre suas vidas que ilustram a narrativa de episódios que foram vivenciados. Outras falas que aparecem são dos familiares dos jovens, personagens fundamentais quando se trata um projeto da área social.

A segunda fase da pesquisa ocorreu no ano de 2004. Selecionei de forma intencional alguns jovens que estavam cumprindo a medida de liberdade assistida, a quem expliquei que se tratava de um trabalho à parte, separado do processo judicial em andamento, e que poderiam aceitar ou não conceder a entrevista. Neste sentido, corri o risco de receber recusas, e foi o que aconteceu com três jovens, que alegaram não querer gravar entrevistas, atitude que foi respeitada. Por fim, três outros jovens se interessaram em colaborar e, sem mostrar constrangimento com o

gravador, responderam às questões e suas falas serão apresentadas neste trabalho. Os educadores foram convidados da mesma maneira.

Tanto para os educadores quanto para os jovens, os temas desenvolvidos durante as entrevistas foram: a violência; as instituições escolares, familiares, policiais e judiciárias; as medidas sócio-educativas previstas pelo ECA como forma de punição; e, especificamente para os jovens infratores, a vida infracional.

As falas dos jovens e educadores vão aparecer durante todo este trabalho. Neste capítulo, trouxe aquelas referentes às relações escolares.

2.1. Conhecendo um pouco sobre os jovens

“[...] Vida é sorte perigosa
passada na obrigação:
toda noite é rio-abaixo,
todo dia é escuridão...” (GSV, p.241)

Como já foi citado, o contato com o romance de Guimarães Rosa permitiu uma certa associação, ou inspiração, para apresentar a imagem dos jovens infratores segundo uma concepção que foi construída ao longo dos anos de minha convivência com eles. Ousarei desta forma trazer a fala de alguns jagunços, através das quais vi ilustrada a figura dos jovens que concederam as entrevistas.

Foram três jovens, que na data da entrevista estavam cumprindo a medida de liberdade assistida, com diferentes histórias de vida, que viveram sua infância e adolescência residindo em bairros distintos de Americana. Nenhum deles foi menino de rua, porém, passaram boa parte de suas vidas nelas, trocando as horas em que deveriam permanecer nas escolas pelos banhos de riacho, soltando pipas, brincando com piões e também usando drogas. Não têm e nunca tiveram em suas casas vídeo game, computador, DVD e outras “modernidades” comuns aos jovens das classes mais altas. Não curtem música techno nem dance, mas rap e pagode.

Carlos, que pode ser apresentado na fala do menino Guirigó: “Tirei não, nada não... Tenho nada... Tenho nada...” (GSV, p.299), não passa de um menino assustado que fala em matar sem saber ao certo o significado disso.

Tem dezesseis anos. Seus pais são comerciantes e proprietários de um bar na região central da cidade que é o local de trabalho de toda a família. No bairro periférico em que residem atualmente, adquiriram casa própria financiada através de um plano habitacional da prefeitura. A genitora alegou que o fato de residirem em um bairro onde existem muitas “gangues” de jovens, que são más companhias, foi o que atraiu seu filho para as atividades ilícitas. Na infância e adolescência relatou não ter ocorrido fato marcante, e que a vida de seu filho foi bem até os onze, doze anos, quando surgiu o desinteresse pela escola e o seu conseqüente abandono. Depois houve as primeiras infrações acompanhadas pelo uso de drogas e o início das ocorrências policiais, que o tornaram já marcado e reconhecido como infrator, principalmente pela instituição policial. Carlos comentou que sofre com o abuso de autoridades policiais, que o param para revista, chegando a agredi-lo física e verbalmente. Contou um episódio no terminal rodoviário quando os policiais o abordaram na frente de todos colocando-o numa situação vexatória. Tem BOs registrados, por furtos e roubos, e cumpre as medidas de prestação de serviços à comunidade (no Parque Ecológico da cidade) e liberdade assistida. Ficou custodiado por alguns dias, após ter furtado no carnaval deste mesmo ano, salgadinhos, “todinhos” e chocolates de uma lanchonete, alegando que seriam para passar bem os dias de carnaval. Quando presenciei um contato com seu genitor, observei que este se dirige ao adolescente de forma agressiva, chamando sua atenção na frente de qualquer pessoa, deixando visível o fato de que pai e filho não se relacionam bem. É muito falante e esperto, e contagia colegas e profissionais que convivem com ele, despertando até um certo instinto maternal/paternal. No momento da entrevista não estava matriculado em nenhuma escola.

Sobre alguém como **Thomaz**, Riobaldo diria: “Jagunço não se escabrêia com perda nem derrota – quase que tudo para ele é o igual. Nunca vi. Pra ele a vida já está assentada: comer, beber, apreciar mulher, brigar, e o fim final.” (GSV, p.45) Para Thomaz, nada na vida lhe surpreende, encara desde cedo a morte como fato natural, mesmo na juventude, pois *ele tava ciente de que um dia isso ia acontecer, um dia todo mundo vai morrer, não é certo?*

Tem dezessete anos, o quinto filho da prole de pais com nacionalidade japonesa. Quando tinha dois anos, seu pai decidiu ir para o Japão e retornou somente na adolescência de Thomaz, momento em que ele já estava envolvido com drogas. A genitora também tinha deixado o país, após uma fatalidade ter marcado a trajetória da família: a morte por acidente de trânsito do filho

mais velho. Na falta dos pais, uma irmã mais velha assumiu os cuidados e educação do jovem, até o retorno do genitor há cerca de quatro anos, quando pai e filho passaram a residir juntos. Os demais irmãos e a mãe estão no Japão atualmente. Seus irmãos constituíram família. A última visita da mãe ao Brasil foi em 2002. Partiu com a promessa de logo retornar, mas isso não tinha acontecido até o momento da entrevista. Quanto à trajetória escolar de Thomaz, consta que foi bem até a quarta série do Ensino Fundamental. Na quinta começou a apresentar problemas de comportamento, que ele mesmo afirma serem relacionados a fugir das aulas nos intervalos, não ter interesse pelas matérias e faltar muito. O fato mais significativo registrado foi quando ele e um colega picharam as paredes do banheiro feminino da escola recém pintada e foram identificados e chamados a responder pelos fatos. A diretora da escola disse aos dois que, se limpassem e pintassem as paredes, seriam perdoados. Depois de terem feito isso, a medida punitiva aplicada foi a expulsão. O jovem contou que este fato revoltou-o muito, afastando-o ainda mais da escola, que é vista por ele como desinteressante e desmotivadora. Na Febem ele cursou até a oitava série do Ensino Fundamental e neste período foi avaliado como bom aluno e com facilidade de assimilação dos conteúdos curriculares. Seu início na vida delitiva se deu precocemente: aos catorze anos já usava crack e maconha. Os atos infracionais registrados em BO são porte, uso e tráfico de entorpecentes, furto, e um roubo portando arma que o levou para a Febem. As medidas sócio-educativas aplicadas a ele foram a liberdade assistida (durante dezoito meses, em andamento) e a internação em unidades da Febem (onde permaneceu cerca de um ano e três meses). O comportamento “rebelde” e de envolvimento com atos infracionais fez com que o jovem Thomaz se tornasse pessoa conhecida no bairro em que reside, principalmente nos meios policiais. Ele alegou sofrer verdadeira perseguição através de abordagens constantes para revistas, agressões físicas e verbais. Os policiais, disse, quando o abordam, chegam a falar em “acabar” com ele, afirmam que sabem o mês de seu aniversário de dezoito anos, e prometem que após esta data as coisas vão mudar. Tudo isso tem feito com que ele viva em constante pressão psicológica, e ele chegou a dizer que não viverá por muito tempo.

Rafael lembra João Bexiguento: “Nasci aqui. Meu pai me deu minha sina. Vivo, jaguncêio...” (GSV, p.169) Foi iniciado na vida infracional pelo próprio pai, de quem se tornou concorrente na prática de roubos e furtos.

Tem 17 anos e é filho de pais separados. Tem um irmão do mesmo pai com dezesseis anos, outro só por parte de mãe com nove, e residem com o padrasto e um outro filho seu de dezesseis anos. Morou os dois primeiros anos de vida com o genitor, que saiu de casa após a separação. Quando tinha dez anos, a mãe amasiou-se com outro homem que assumiu a responsabilidade pela casa a partir de então. O contato com o genitor existiu durante algum tempo, durante as férias escolares. Segundo o jovem, o genitor, que hoje está preso, foi quem o iniciou na vida delitativa, levando-o junto para praticar furtos, e mostrando ser este um comportamento natural. O jovem começou precocemente a usar cigarro e drogas, e a cometer atos infracionais. Contou que foram mais de cem, e a maioria não foi registrada em BO. Nos vários boletins de ocorrência registrados contra Rafael, os atos infracionais são furtos, roubos e porte de drogas. A infração que culminou na sua custódia pelo Estado foi um assalto a estabelecimento comercial mediante ameaça às vítimas com faca e arma de fogo. As medidas sócio-educativas a ele aplicadas foram a custódia provisória, saindo com indicação judicial de internar-se em clínica de recuperação de drogadição. Já cumpriu um período de seis meses de liberdade assistida, e no momento cumpre o segundo. Quanto à atividade escolar, frequentou até a quarta série do Ensino Fundamental numa instituição pública, perto de sua casa, e na sexta série abandonou a escola. Hoje cursa a primeira série do Ensino Médio no período noturno. Chegou a permanecer alguns dias residindo nas ruas, na época em que estava fortemente comprometido com o uso e tráfico de drogas, correndo até risco de vida, ameaçado por traficantes e usuários de drogas. Na casa de recuperação de drogaditos em que se internou, chegou a exercer papel de monitor, sendo responsável por atividades da casa e ajudando a cuidar de crianças abrigadas provisoriamente. Neste período fez muitas inimizades com outros jovens que por ordem judicial internavam-se lá. Quando estes chegavam a levar drogas para o interior da casa, Rafael denunciava-os a diretoria. Certa ocasião ele cruzou com um desses jovens na sala de espera para atendimento em liberdade assistida e acabou levando um soco no rosto. Houve necessidade da intervenção de um policial para apartá-los. Já foi gravemente ferido em brigas, mas a pior consequência das agressões foi quando, alcoolizado, deu um murro numa janela rompendo tendões da mão direita. Na escola ouve as aulas, mas não tem condições de anotar nada com a mão direita, e suas avaliações são feitas em forma de teste ou orais.

2.2. A visão dos jovens sobre a escola

Porque não é só quem é desandado, quem já roubou, quem já usou droga, ou quem rouba, ou quem usa droga que não respeita professor. É muita pessoa que vai lá pra estudar, que tá ali disposto a tá submisso às ordens, mas não tem ordens. (Rafael)

Riobaldo: “Assim eu dava era ordem, como convinha. Eu não estava de francamentes.” (GSV, p.375)

De que ordens será que nos fala Rafael? Ordens como a de um chefe de bando de jagunços feito Riobaldo? Estarão os jovens esperando que coloquemos limites através das instituições educativas, sejam elas as famílias, as escolas, as ONGs, os projetos sociais das prefeituras, o sistema judiciário, etc.?

Tem sido uma constante ouvir as queixas dos jovens infratores em relação às escolas, seja porque não gostam de freqüentá-la, seja porque não conseguem voltar a fazê-lo. Se estão estudando, relatam a “torturante” rotina de ter que se manter dentro da disciplina da escola, apresentar-se de uniforme, não fumar nas suas dependências, manter-se “calmo” perante os olhares e palavras de funcionários e educadores a seu respeito, sentir-se seguido por inspetores de alunos. Falam também em não ter interesse pelo que lhes é ensinado nas matérias tradicionais (matemática, português, história...), e até pelas atividades de educação artística e educação física que não apresentam opções e abertura para o ensino de outras práticas culturais e esportivas, como, por exemplo, o Hip Hop³¹, a capoeira e a prática de skate.

São inúmeros os estudos sobre o tema do “fracasso escolar” que procuram encontrar os motivos que impulsionam crianças e jovens à evasão. Para Patto (1993), que realizou pesquisa nos anos 80 e 90, é necessário compreender o fracasso escolar porque há mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem; o sistema educacional é gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; há um discurso científico que, escudado na competência, naturaliza o fracasso aos olhos de todos os envolvidos; as manifestações de insatisfação e rebeldia fazem da escola um lugar propício à passagem a compromissos humano-genéricos.

³¹ O Hip hop é um movimento que conquistou a admiração e a adesão dos jovens, principalmente os das periferias. Segundo Ferreira (2004, p. 142), ele engloba três segmentos: o break (dança), o rap (música) e o graffiti (desenho), e quatro elementos (MC, DJ, B.boy, Graffiteiro). Esta autora acrescenta que atualmente fala-se do quinto elemento que seria conhecimento e sabedoria. Ele já tem feito parte das atividades escolares, mas seus militantes alertam para que isso ocorra a partir de um projeto pedagógico a ser definido pela escola.

Já Lüdke e Mediano (1992) mostram que nas escolas, além da reprodução das estruturas de poder, existe também uma ausência da cultura popular nas práticas pedagógicas e curriculares (nas estruturas formais de ensino). Acrescentam que, no cotidiano da escola, são criadas expectativas e estereótipos em relação aos alunos das camadas populares, gerando práticas pedagógicas que os afastam deste processo. (LUDKE e MERIANO apud ABRAMOVAY et al, 2003, p.60)

Nas entrevistas realizadas com os jovens, quando pergunto se desejam voltar para os estudos, eles até demonstram intenção afirmativa, porém as barreiras têm sido muitas. O jovem Carlos quando indagado por que havia saído da escola respondeu:

Ah, eles tiraram minha vaga da escola, porque eu estudava de dia e enforcava muita aula, repeti de ano. Aí eu peguei e mudei para de noite e o diretor falou pra mim: se você quiser passar para de noite, eu passo você, mas se você não acompanhar o supletivo, você vem aqui e volta a estudar o ano que vem. Eu não acompanhei, parei e ele tirou a minha vaga da escola. Até hoje eu estou sem vaga e não tô conseguindo estudar não.

Situações deste tipo são comuns entre os jovens infratores. Quando estudam no período diurno, perdem muitas aulas, pois, se estão envolvidos com drogas, o enforçar aula para fumar ou para comercializá-la é uma constante. Como disse Thomaz, *eu enforcava aula pra vender droga*. Outro fato que dificulta acompanhar a escola diurna é ter que trabalhar e faltar em função disso. O trabalho tem sido motivo de reprovação por faltas até para os que estudam no período noturno, pois saem muito tarde da jornada diária e dependem de condução para voltar para casa, seja do contratador dos seus serviços ou de transporte coletivo. Em muitos casos retornam no fim do dia após o horário de entrada das escolas.

Nos períodos em que estão dispostos a voltar aos estudos, inicia-se o processo de tentar uma vaga e novos problemas aparecem: [...] *a diretora falou para mim ir atrás de quarenta alunos para ela dar vaga pra mim. É pra formar uma classe, então eu falei, eu fico sem estudar porque ir atrás de aluno pra você eu não vou não. E assim estou sem estudar até hoje.* (Carlos)

Este jovem vive o dilema de não se “enquadrar” no padrão de aluno definido pela escola: com um passado de indisciplina, registrado em sua ficha, já sofreu todas as sanções previstas pelo regimento interno, de advertências a expulsão, e não há interesse nenhum de que volte. Trata-se de uma pessoa estigmatizada no meio escolar, o que o coloca em evidência como diferente, e sua ficha passa a ser sua marca como objeto de depreciação.

Carlos, apesar de sofrer com a situação, tem noção de seus direitos quando afirmou:

Correto é todo mundo estar na escola, um monte de gente querendo estudar aí, e os que estuda na escola não quer sair da escola pra dar vaga pros outros. Escola tinha que ter vaga para todo mundo. Eu não aproveitei minha chance, mas estou querendo voltar a estudar, eu melhorei, quem sabe este ano num provo a melhoriação minha.

Ele faz quase que um apelo para poder retornar, mas será que, caso lhe seja dada a oportunidade, ele permanecerá?

Para Skliar (2001) a inclusão escolar nos moldes como funciona hoje pode ser chamada de inclusão “excludente” ou de “integração social perversa” que na verdade ainda separa e exclui. Segundo este autor, “não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim mera *aceitação* da pluralidade, sem que se perca de vista a *norma* ideal”. (Ibid, p.20) Sendo assim, o sistema adota a política da escola inclusiva, o que até pode proporcionar o retorno dos que estão *fora*, mas uma vez *dentro*, estes terão que se adaptar ao padrão ideal de aluno.

Thomaz estava matriculado na primeira série do Ensino Médio e, como se tratava de uma das escolas pesquisadas, pude observar como se desenrolou seu processo de adaptação ali. Ele começou a freqüentar as aulas e, como havia sido encaminhado pelo serviço de liberdade assistida, a diretora se reportava ao programa quando ele apresentava algum problema. Sendo assim, não demorou uma semana após sua matrícula, para que se iniciassem os problemas: o jovem chegava atrasado e queria sair mais cedo; na sala de aula não fazia as atividades propostas; nos intervalos queria fumar - o que não era permitido; levava seu skate para a escola e era barrado na entrada...

Uma das professoras da escola referiu-se a ele comentando:

O Thomas, nunca, na sala de aula, eu ouvi ele abrir a boca em relação a um assunto, questionar discutir, falar: ‘não professora isso não é assim, poderia ser dessa forma. Por que não é assim?’ Pelo menos argumentar de forma diferente o mundo dele, vamos dizer. Mas no caso dele, ele fica alheio a tudo isso. No caso de serem alunos contestadores, muito deles são criativos, a gente percebe isso. Mas muitas vezes arredios e fechados no mundo deles. Como eu disse, ele não está aberto no caso para conversa, para apresentar nem pra discutir ali, apresentar uma idéia de mundo dele, que ele deseja, que ele tem.

Este jovem era extremamente “falante” quando, nas oficinas realizadas no acompanhamento em liberdade assistida, reunido com outros jovens, tinha oportunidade de

contar “passagens” de sua vida. Manifestava-se para dizer, por exemplo, que fumava na escola, porque o aluno era proibido de fumar, mas havia um local reservado para os funcionários e professores fumarem, o que não achava certo. Também era verdade que permanecia quieto, porque o que ocorria ali não lhe chamava a atenção. Disse que só estava na escola por ter medo do juiz e achava que, incluído numa escola, estaria protegido e não correria o risco de voltar para a Febem, onde já havia permanecido por mais de um ano.

Sua permanência na escola foi de dois meses, apesar dos esforços em todos os sentidos para mantê-lo estudando. Ele começou a faltar, culminando na desistência. Quando questionado sobre a importância do estudo, ele diz: [...] *pelo estudo é bem melhor, arruma emprego bem mais fácil. Agora fora o estudo, só se eu voltar para a criminalidade. Voltar para a criminalidade, dá pra mim se dar bem se eu usar a cabeça.*

Thomaz tem uma condição sócio-econômica estável. Poderia aos dezessete anos preocupar-se somente com seus estudos, pois seu genitor lhe fornece abrigo, sustento e arca com suas despesas de ordem pessoal. Nas entrevistas, deixou claro que é uma pessoa que tem noção do que acontece a sua volta, de como funciona o sistema, do que pode acontecer, de que o sistema tem suas injustiças, ele é bem crítico quanto a isso.

A volta aos estudos e a saída precoce da escola, num período curto de dois meses, não são fatos observados somente neste caso, mas em inúmeros outros jovens do programa de liberdade assistida. É comum o jovem prontificar-se a voltar aos estudos, talvez impulsionado pela idéia de que, uma vez inserido na escola, sua imagem perante o juiz e a sociedade passe a ser outra. Desta forma, a escola funciona, como Thomaz disse, como um local de proteção, já que proporciona para quem a freqüenta uma identidade de escolar, que é bem vista e aceita pela sociedade.

Porém, proteger-se através da identidade de escolar nem sempre é razão suficiente para estudar. No caso de Thomaz e de outros, que logo a abandonaram, talvez seja porque a imagem de escola construída ao longo de suas vidas esteja já muito deteriorada por acontecimentos como o caso da expulsão, citado anteriormente. Quando revelou como aconteceram os fatos, foi capaz de reconhecer o seu erro de ter pichado a escola, aceitou como correta a atitude da direção exigindo a pintura das paredes como condição de sua permanência como aluno naquela escola, mas não aceitou a quebra da promessa por parte da diretora, que o expulsou.

Spósito (1998) fala em quebra dos pactos de convivência interna, criando tensões no cotidiano escolar que desencadeiam a violência, em decorrência da dificuldade de se estabelecerem relações de diálogo entre os alunos, a escola e a comunidade.

Outro entrevistado, o Rafael, freqüenta as aulas no período noturno, e a situação em que se encontra, do problema físico, e o fato de não “estourar” em faltas provavelmente permitirão a sua progressão para a série seguinte. Conversamos sobre a escola, e ele contou um pouco sobre como é estar na escola quando se tem um passado de indisciplina:

Quando aconteceu alguma coisa na escola, até hoje, assim acontece alguma coisa e vem em cima de mim, e às vezes vem aquela raiva, não tem nada a ver, por causa do meu passado. Porque tipo, aconteceu alguma coisa, foi o Rafael. Por que é sempre eu? Muitas vezes era eu, mas a maioria não era. Por que eu? O que eu tenho que os outros não tem? Por que eu sou sempre o culpado ou o acusado de tudo?

O jovem relatou que em outras épocas isso era motivo para recorrer às drogas, mesmo quando estava tentando largar. Este tipo de situação causava tamanha revolta que o fazia “decair”. Rafael falou em estar na escola pra estudar, porque acha que precisa de estudo pra arrumar emprego. Sua intenção é fazer concurso público, e a exigência de escolaridade é cada vez maior, algo que os jovens infratores não têm. No contexto escolar, ele falou da relação professor/aluno:

Tem muito professor que não se dignifica, não se importa, tipo fala na cara dos alunos, não esquento com o que vocês fazem, estou ganhando meu dinheiro, vocês é que se f., bem que fala. Então tipo assim, isso daí é dizer o quê? Pra mim vocês que se danem, não quero nem saber de vocês, eu tô ganhando. Então tipo não tá se impondo. Agora... nós assim tipo o que eu falo, nós assim no caso que já conheceu, já viu droga, já se envolveu, e tem até mesmo que uma dificuldade, com esse tipo de liderança. Mas nós assim já sabe lidar, eu falo mesmo, já falei pra vários professores, eu falo assim, você fala isso daí porque você não merece respeito nenhum mesmo, se você fala isso daí.

O jovem infrator tem duas reações frente a situações como esta, em que se sente ofendido. A primeira é não ficar submisso, dizer suas “verdades” mesmo que isso faça com que se dê mal e fique “marcado” por suas atitudes como aconteceu com Rafael. A outra é a de abandonar a instituição escolar por não suportar provocações ou ofensas dos educadores ou funcionários.

Carlos abandonou um curso profissionalizante para o qual foi encaminhado. Ele queria muito fazer curso de elétrica e, quando conseguiu vaga pela prefeitura, desistiu já nas primeiras aulas, alegando que o professor lhe dirigia palavras ofensivas, colocando-o em evidência e de forma vexatória perante os demais alunos.

Aquino (2001, p.107), ao escrever sobre os “alunos-problema”, utiliza o termo “inclusão conseqüente”, e alerta: deve haver responsabilidade e generosidade dos educadores para com estes alunos, o que pressupõe uma recusa explícita à piedade, à negligência e à apatia, os algozes cotidianos da sala de aula.

Mesmo os educadores entrevistados admitiram que este confronto com os alunos poderia ser diferente no sentido de evitar atritos desnecessários:

Porque eu vejo assim, muita coisa poderia ser evitada com uma conversa, ao invés de você bater de frente com o aluno, porque o aluno, ele já vem, como que se diz, com tudo de ruim de casa, ele chega na escola, o que ele vai encontrar muitas vezes, uma agressão, e essa agressão dentro de uma sala de aula perante mais trinta, trinta e cinco colegas que estão ali, e qual é a atitude dele? É reagir, é agredir. Aí vira o que vira, coloca-se para fora, quer que se dê advertência, sabe. Então eu acho que está faltando assim, muito ainda jogo de cintura por parte de professores neste sentido. De estar conversando mais, muitas vezes é preferível o professor perder uma aula toda, e ter uma bela conversa com a sala, mudar o seu rumo, ao invés de estar dando matemática, geografia... Perguntar sobre o que vocês querem conversar hoje? Sabe, ver um pouquinho o lado deles. (diretora de escola)

Identifica-se, nesta fala, um reconhecimento do que acontece nas escolas e que é revelado por Carlos e Rafael. Está ocorrendo um movimento de “expulsão” de alunos por parte de alguns educadores, que talvez tenham dificuldade de lidar com as diferenças apresentadas em sala. Aquino (ibid, p.107) sugere que “deveríamos aprender mais com os alunos diferentes, com sua força de resistência ante as adversidades da vida – inclusive escolar. Deveríamos, enfim, aprender mais sobre essas cartografias inéditas do viver que eles nos legam. É só prestar atenção um pouco mais, ou menos”.

Esta análise, como já foi dito, parte do ponto de vista dos jovens infratores, mais especificamente dos que foram entrevistados, cujas falas, pode-se dizer, contêm pontos em comum com a dos outros que não estão aqui mencionados, mas que foram ouvidos no decorrer do cumprimento da medida sócio-educativa de liberdade assistida. Esses jovens apresentam questões consideradas graves, na medida em que trazem denúncias acerca das instituições escolares que

hoje adotam formas oficiais de registrar as ocorrências de atos praticados pelos alunos contra funcionários e educadores, mas que, na maioria das vezes, não registram atos praticados por educadores e funcionários contra alunos.

3. As instituições escolares que participaram da pesquisa³²

Escola A - Trata-se de uma escola pública estadual localizada no centro da cidade de Americana, com mil e cinqüenta e sete alunos, divididos entre as séries do Ensino Fundamental e Médio regular, e do EJA³³. Funciona nos três turnos, e conta com setenta professores no seu quadro. A escola é tradicional na cidade e reconhecida nas décadas de 50 a 70 pelo excelente nível de ensino oferecido para alunos das classes alta e média da região central. Com o crescimento da cidade e a vinda das escolas particulares, houve uma mudança significativa nas características dos alunos que a freqüentam, que passaram a vir de vários bairros em busca do Ensino Médio, raramente encontrado nas regiões periféricas. Nos últimos dez anos, passou a ser conhecida por episódios de violência e depredação, queda na qualidade de ensino e por reunir no seu quadro discente alunos pertencentes a gangues que permanecem nas suas imediações. Por outro lado, ainda é referência pelo seu excelente espaço físico, com anfiteatro constantemente utilizado por vários segmentos da sociedade e como ponto de encontro e decisões de luta dos professores da região. Parte de suas dependências está sendo utilizada para acolher o acervo da biblioteca pública municipal, que teve de desocupar o prédio onde se localizava há cerca de um ano. Tive a oportunidade de entrevistar a diretora, com cinco anos de experiência, e apenas este último ano nesta escola, depois de dezoito anos na docência. Ela nomeou, entre as maiores dificuldades enfrentadas, a indisciplina, o fato de a clientela ser proveniente de vários bairros, o que impede a maior participação dos pais, e o excesso de atividades burocráticas do seu cargo. Foram entrevistados também um professor de história, que está há vinte e cinco anos nesta

³² A escolha das escolas foi feita procurando-se privilegiar aquelas em que estavam ou estiveram matriculados os jovens infratores. Os dados aqui mencionados sobre as mesmas são referentes ao primeiro semestre de 2004, quando foi realizada a pesquisa de campo.

³³ Em consulta à Diretoria de Ensino de Americana (26/03/04), a informação é de que o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é a designação utilizada hoje pelo governo estadual para o ensino destinado a alunos com defasagem na série escolar, ou seja, o antigo supletivo. Este sistema de ensino teve início em 2000, e pode ser presencial ou através de tele-salas.

escola, e uma professora de geografia, há treze anos na atividade e que no momento ministra aulas também em outra escola da rede estadual.

Escola B - É uma escola estadual conhecida pelos conflitos relacionados à indisciplina. Atende bairros considerados violentos, com concentração de gangues e número elevado de jovens envolvidos com uso e tráfico de drogas. Isso tem levado muitas famílias dessa região a optarem pela matrícula de seus filhos em outras escolas públicas ou particulares, mesmo que em bairros distantes, na busca de contextos menos problemáticos. O espaço da escola é muito amplo, com construção moderna e áreas verdes. A escola tem mil e trezentos alunos, trinta e dois professores, funciona nos três turnos e oferece classes para o Ensino Fundamental e Médio. Pude entrevistar a diretora, que está há dois anos e meio neste cargo e há vinte anos na docência. Depois que iniciei a entrevista, a vice-diretora entrou na sala e participou com algumas falas. Ela está na vice-direção há dois anos e tem vinte anos de experiência na docência. A diretora apontou como os maiores problemas enfrentados hoje: a indisciplina, o limite de recursos financeiros e o excesso de burocracia, que rouba tempo do lado pedagógico. Nesta escola participei de uma reunião de HTPC³⁴, em uma tentativa de colher as falas dos professores, porém um problema no gravador fez com que muitas falas fossem perdidas. Entrevistei também uma professora de geografia que está na docência há vinte e cinco anos.

Escola C – Das três escolas, é a única da rede municipal, sendo denominada CIEP³⁵. Localiza-se em uma área onde foram construídos vários conjuntos habitacionais, com diferentes padrões de qualidade. Os bairros que circundam a escola têm vida independente da cidade e contam com recursos em todas as áreas: segurança, educação, assistência social, saúde, lazer, ampla rede de casas comerciais, regional da prefeitura, agência bancária, parque ecológico e jardins. A Sociedade Amigos de Bairro é muito atuante e oferece uma sede com salão social, quadra esportiva, e realiza inúmeros eventos durante o ano, além de cursos profissionalizantes para jovens. O bairro fica distante do centro da cidade. É separado desta pela Via Anhanguera, e aproxima-se do limite de município com a cidade de Limeira. O CIEP é constituído por um

³⁴Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), instituída desde 1995 pelo governo de Mário Covas. Ocorre semanalmente e pode durar de uma a três horas, de acordo com a carga horária do professor.

³⁵ Segundo a Secretaria de Educação de Americana, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) são escolas com jornadas ampliadas em que são ministradas disciplinas extra-curriculares.

conjunto arquitetônico moderno, com pátios, quadras, refeitório, salas de aula e para atividades referentes à jornada integral. Foi construído na década de noventa, dentro de um plano da secretaria de educação do município para proporcionar a jornada escolar integral, oferecendo para isso refeição para as crianças e adolescentes que ali permanecem todo o período. Existe também um turno intermediário com as aulas ocorrendo das dezesseis às vinte e trinta horas, atendendo de sexta a oitava séries, e o Ensino de Jovens e Adultos que funciona no período noturno. Conta hoje com setecentos e quarenta e sete alunos, quarenta e quatro professores, e oferece somente o Ensino Fundamental. A entrevista foi feita com a coordenadora pedagógica, há cinco anos no cargo, com a participação da diretora, com quinze anos de magistério, e há oito anos como diretora. A diretora apresentou como os maiores problemas enfrentados pela escola, a indisciplina, a oscilação emocional dos alunos, e a estrutura familiar que não apóia as atividades educativas. Nesta escola, entrevistou-se também uma professora auxiliar que está há apenas três meses nesta função, após ter sido auxiliar de desenvolvimento infantil por oito anos em creches. Ela foi indicada pela diretora a conceder a entrevista, porque naquele momento seu filho estava internado em uma das unidades da Febem.

3.1. Os contatos com as escolas e com os educadores

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca das instituições escolares, decidi entrevistar diretores e professores, a fim de ouvir o que tinham a dizer sobre as situações levantadas pelos jovens infratores. Primeiramente entrei em contato com os diretores para explicar sobre a pesquisa e marcar a entrevista conforme sua disponibilidade.

A recepção nas escolas ocorreu de várias formas. A característica comum a todas era não haver um local onde não houvesse interrupção, pois principalmente os diretores demonstravam ser muito ocupados, solicitados a todo o momento para resolver problemas, com alunos, com merenda, com indisciplina e até com telefonemas.

Neste processo de estar indo para as escolas, seja para marcar as entrevistas, realizá-las, ou solicitar dados, documentos, pude observar as rotinas de entrada e saída de alunos, a reunião dos professores na HTPC, os movimentos que faziam parte do seu cotidiano.

Nas três escolas, existe controle de entrada e saída de pessoas. Na sala dos diretores, a porta permanece aberta para os funcionários, mas tem a entrada impedida para alunos, que devem aguardar na ante-sala quando são chamados ou desejam falar com alguém.

Em duas escolas, observei trânsito de alunos pelos corredores, mesmo em horário de aulas. Alguns deles saíam da sala antes de tocar o sinal de saída. Em uma véspera de feriado, em uma das escolas com menos alunos nas suas dependências, pude notar que estavam bem mais agitados, e presenciei um inspetor flagrando um aluno portando garrafa de bebida alcoólica dentro das dependências da instituição.

Em outra escola, chamou a atenção o fato de a diretora estar o tempo todo resolvendo problemas, que eram trazidos por funcionários quando andava pelos corredores, ou mesmo quando estava na secretaria conversando com alguém. Parece que os problemas emergiam de forma que era impossível manter uma ordem ou rotina de trabalho. Esta diretora chegou a desmarcar duas vezes a data da entrevista alegando acúmulo de serviços burocráticos.

A última escola visitada estava em clima de festa, pois se aproximavam os meses referentes às festas juninas/julinas, e os grupos de alunos se revezavam no pátio para ensaiar as danças que iriam apresentar.

As entrevistas com os professores foram feitas em salas que estavam desocupadas, sendo os locais sugeridos pela direção, que também me orientou a aproveitar os dias e horários reservados para a HTPC. As falas de professores e diretores serão citadas de maneira genérica, com referência a seus cargos ou simplesmente como educadores, a fim de evitar possíveis identificações.

4. Violência: procedimentos disciplinares adotados pelas escolas

Riobaldo: “Vi tanta cruz!” (GSV, p.20)

As entrevistas sempre iniciavam com um questionamento sobre o que entendiam a respeito da violência, já que o tema da pesquisa vem estritamente ligado a ela e trata de jovens infratores, que sempre acabavam sendo identificados com o grupo dos indisciplinados. As respostas vieram relacionadas à violência escolar que por alguns foi associada como prática

presente nos bairros periféricos. Havia um reconhecimento de que ela existe tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores:

A agressividade ela é uma coisa assim intrínseca do ser humano. Professor se torna agressivo para poder se defender, é uma tentativa de defesa. Ele se justifica dessa maneira. Agora quem reage sempre na defensiva, ele faz isso por algum motivo. Porque ele se vê numa situação de apreensão. Enquanto no país houver injustiça social, vai haver esse tipo de reação. O que a gente percebe é que as crianças, principalmente esses de classe popular de escolas tanto municipais como estaduais, onde está tudo junto, todo esse pessoal, é onde tem mais essa situação de agressividade. Hoje em dia na sala de aula é comum você ver os professores sem saber o que fazer ou como lidar com a violência, a agressividade das crianças, a agressividade deles na forma de falar, na forma de se posicionar, de reagir. (Diretora de escola)

Pude observar este reconhecimento da violência existindo das duas partes, ou seja, do aluno para o professor e vice-versa, somente na fala dos educadores que exercem cargo de direção e que tentam justificar as atitudes do professor, talvez por identificação, já que todos passaram pela docência em algum momento de sua trajetória: *Nós temos alunos e alunos, cada um com sua educação, com uma forma diferente. E o professor, ele não está conseguindo mais trabalhar a criança hoje. Às vezes não tem um pouco de paciência, não tem um diálogo, fala alguma coisa já revida, sabe, tanto por parte do aluno quanto do professor.*

Outra educadora, que estava relatando a grave situação de abusos dos adolescentes para com os professores, quando questionada se ocorria o contrário, da parte de professor contra os adolescentes, respondeu: *Não, é do adolescente para o professor, do adolescente para o professor. Para o adulto de um modo geral, e eu estou falando deste contexto em que nós trabalhamos.*

Como já foi citado, não é hábito nas instituições escolares registrarem-se ocorrências de alunos reclamando das atitudes dos educadores, o que seria uma forma de legitimar a igualdade de condições dos diversos atores que convivem no ambiente escolar. Ao contrário, ao se procurar preservar a imagem da escola, os atos de violência praticados por educadores e funcionários ficam restritos ao conhecimento dos envolvidos e da direção, quando não, apenas no sentimento do aluno que se sentiu lesado.

Debarbieux utiliza o termo “incivilidades”, ou mais recentemente “microviolências”, para denominar “violências anti-sociais e anti-escolares, quando mais traumáticas, pois silenciadas e

banalizadas para proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica”. (DEBARBIEUX, 1998 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.75)

As escolas têm suas formas de punição para os atos indisciplinados dos alunos. Em uma delas, existe uma “Ficha Controle do Aluno” na qual são registrados os motivos da indisciplina: desacato à autoridade, depredação do patrimônio público, atos de violência física e moral, fumo e álcool nas dependências da escola, provocação de arruaças que perturbem o andamento das aulas, mau uso do espaço escolar. Como forma de “punição” previa-se advertência verbal, advertência por escrito (até quatro ocorrências), convocação do responsável, suspensão (variando de um dia a uma semana), convocação para o Conselho de série, convocação para a reunião da Associação de Pais e Mestres – APM, e prestação de serviços ou ressarcimento aos danos causados. Este documento deve ser assinado pelo responsável e pelo aluno, quando da aplicação de uma destas medidas.

Tem sido prática comum nas escolas pesquisadas chamar o aluno em companhia dos responsáveis para conversar, a fim de notificar a ocorrência, aconselhar, orientar e encaminhar para recursos da comunidade quando necessário.

O Conselho Tutelar tem sido acionado pela direção das escolas quando se defrontam com situações mais graves, como por exemplo: agressões físicas que necessitem de cuidados médicos, situações de abusos e agressões sofridas pelos alunos e trazidas por eles para as escolas, ou mediante queixas dos pais. Mesmo assim, uma diretora afirmou: *nós tentamos todos os recursos antes de mandar para o Conselho Tutelar.*

No caso de depredação do prédio escolar, é registrado o Boletim de Ocorrência, pois desta forma o caso vai parar no Fórum, e o aluno, ou melhor, seus familiares são intimados a ressarcir a escola.

Apesar de todos estes procedimentos colocarem o aluno em evidência: ter que sair da sala de aula para comparecer a diretoria, seus responsáveis serem chamados, ou pedir a presença de conselheiros tutelares, alertando que o caso será levado para o juiz, a reação dos jovens, na fala dos educadores, tem sido de não se importar com as possíveis punições: *o aluno ele ouve naquele momento, ele vira as costas e já está fazendo tudo de novo, e ele fala assim: não dá nada, nunca dá nada..*

Pelo relato dos entrevistados, soube que a violência física tem acontecido nas escolas pesquisadas. Perguntei para uma diretora qual tem sido a orientação quando dois ou mais alunos

começam a se agredir, e ela respondeu que a prática tem sido chamar atenção aumentando o tom de voz, e eles geralmente param de brigar. Ela diz que colocar a mão no aluno é complicado, pois ele pode acusar o adulto de tê-lo agredido.

Este temor dos educadores se dá sob o olhar do senso comum. Eles sentem que, a partir do ECA, crianças e jovens têm tido sua punição abrandada, e sua integridade protegida por uma lei, que, ao contrário, é severa com os adultos, fazendo com que até evitem separar as brigas, temendo serem autuados e chamados a responder por seus atos.

Essas reflexões reportam a outra situação muito citada nas entrevistas que é a falta de preparo dos educadores para enfrentar os problemas que se apresentam hoje nas escolas:

Olha, eu estou assustada com esse negócio de violência, e estou me sentindo super despreparada. Então cada dia tem assim um caso novo na escola. Esta série que eu estou trabalhando aí, a gente não tem preparo psicológico para poder ficar trabalhando com eles. A gente está com uma orientação pedagógica da delegacia, com projetos... Então eu tenho alunos assim que não levam nem material na sala de aula, não abrem a mochila de jeito nenhum. Outros que não querem fazer atividade, e tem palavras assim, sabe, um palavreado baixo. Então qualquer desentendimento entre eles, eles partem para a agressão mesmo na sala de aula, tem que ficar contornando. (professora)

Quando indagados sobre a porcentagem dos alunos que apresentava este comportamento, os índices indicados variaram de dez a trinta por cento. Um dos educadores entrevistados dividiu as classes, categorizando-as:

Sessenta por cento são, eu diria ótimo, médio, bom e médio, ótimo e bom, digamos assim, sessenta por cento, que dá pra você trabalhar e desenvolver um trabalho. Trinta por cento fica nesse lusco fusco, não é uma coisa nem outra e entra na onda, o que estiver interessante, o que for prazeroso ele vai, trinta por cento. Dez por cento é mal intencionado, mal intencionado sem margem de dúvida, cada classe é três, quatro ou cinco alunos que se puderem eles fazem estrago grande. A todo instante você precisa estar em cima.

Uma diretora falou em termos de trinta a quarenta por cento e ainda comentou: *parece que é pouco, mas acaba sendo complicado, porque eles acabam levando os demais.*

Quando perguntei se sentiam ameaça por parte dos alunos, uma professora relatou que sim, e que, quando tomava alguma medida disciplinar, ela se sentia: *meio que intimidada, por exemplo, com relação ao carro lá fora porque eles riscam, eles fazem outras coisas, então você*

sente. Isto tem levado muitos educadores a deixarem de tomar as providências, temendo represálias dos alunos e até de gangues.

Para outra professora, a falta de interesse é pior do que a agressividade: *dou aulas e tenho entrado em salas assim de adolescentes que têm me assustado. Porque assim, não a agressividade em si, pelo desinteresse completo, total, por tudo o que diz respeito à aprendizagem, tem adolescente que tem problema, parece que desliga essa parte dele e ele não quer aprender.* Esta mesma professora citou que é pelos desenhos propostos por ela, que consegue ver um canal aberto destes para a aprendizagem: *então a expressão mais clara deles é o desenho.*

De forma geral, o que concluí é que enfrentar a violência nas escolas de forma repressiva não tem sido a melhor solução. Isso pode ser ilustrado por uma das conclusões acerca do que ocorre com as “escolas inovadoras”, pesquisadas pelo grupo de Abramovay:

Um dado importante, e que vem contrariar uma tendência observada em muitas escolas brasileiras, é o fato de a grande maioria delas construir respostas à violência longe de artefatos de disciplina e segurança (circuito interno de TV, policiamento na entrada, revista de alunos por meio de detectores de metais). Ao contrário, observa-se um investimento incondicional em práticas disciplinares guiadas por concepções educativas ampliadas e processos de trabalho pedagógico continuado, que buscam a co-responsabilidade de todos os envolvidos no cotidiano escolar, orientados por questões éticas e morais. Desta forma, a opção por práticas dialógicas de resolução dos conflitos e a aposta na cultura como espaço-tempo de co-existência demonstram que podem ser muito mais efetivas no combate à violência do que o investimento instrumental em aparatos de segurança. (2003, p.383)

5. O ensino e as escolas hoje

Escola hoje ..., aliás hoje em dia não, desde quando eu freqüento escola, as escolas têm que mudar muito, entendeu, tem muita coisa pra mudar na escola. Tem muita droga, tem pessoas que trabalham dentro da escola que usa droga, que tipo você tá ali vendendo droga você vê aquela pessoa vir comprar droga. Aí na segunda-feira você vai pra escola você vê aquela pessoa como um líder. Não dá pra você ter uma pessoa como um líder, sabendo que aquela pessoa faz o mesmo tipo de coisa que você faz. Então você não vai respeitar, você não vai ter respeito nenhum. Aí, as professoras, é tentam dar aula, elas não tem mais nenhuma liderança na escola. A professora hoje em dia é uma pessoa que fica lá na frente, se você quiser copiar, você copia, se você não quiser, ela não tá nem aí pra você e nem você tem que tá aí pra ela. E é o que acontece hoje, todas as escolas tá assim, se entra ali e você vai estudar se você quiser, senão você vai pra zoar, que é o que a maioria das pessoas fazem, vai lá pra catar mina,

vai lá pra usar droga dentro da escola, vai ali pra bater, pra brigar, pra zoar com as professoras. É o que acontece hoje. (Rafael)

Este jovem frequenta a escola e tem uma visão séria sobre ela, muito semelhante à de outros jovens que, quando questionados sobre o seu desinteresse pelos estudos, têm respondido desta forma: *o professor manda parar a bagunça, mas a classe não pára, daí ele manda alguns para a diretoria”, ou: eu pedi para a professora me explicar uma matéria, e ela disse que era do ano passado e que não ia voltar, então eu fiquei quieto e perdi o interesse pela matéria, que não conseguia entender .*

Os educadores entrevistados, por sua vez, lembraram que alguns dos problemas da escola podiam ser a falta de investimento do governo, os baixos salários levando professores a ter vários empregos para conseguir se sustentar e a falta de formação específica para saberem lidar adequadamente com situações de violência.

Quanto à formação, uma diretora de escola disse que:

O professor, ele é formado para ensinar o aluno ideal, o perfeito, o aluno, aquele bonitinho, que vem limpinho pra escola, que senta lá na carteira, que faz, que participa. Não assim, lógico, a forma assim, é, só sentado, não. Com atividades, projetos, tal, tudo normal. Mas que faça tudo, o professor é preparado para isso. Ele não é preparado para o aluno problema, ele não tem essa formação. Eu estou lidando com professores aí que estão ainda estudando, ou recém formados, e que muitas vezes eles vão substituir e eles ficam alarmados, até pedem socorro, porque essa preparação não têm.

Uma das diretoras entrevistadas falou em perda da autoridade docente: *E mesmo em relação à autoridade do professor, o professor perdeu muito espaço, em termos de autoridade na sala de aula.*

Na opinião de um professor:

Agora essa política educacional de amontoar aluno dentro da escola, sem dar condições para que a escola, os professores, andem com isso, trabalhem, é isso que eu dizia no começo da entrevista, nós estamos criando condições para pelo menos parte dos alunos que já têm a tendência do que você chama de violência, para dar vazão a essa violência e ver que a escola é incapaz de educar pra valer, é incapaz de estar ao lado de todos, e aí ele vai escondido pondo fogo, em partes ele pode por, desligar a luz, bater num amigo, atropelar todo o processo da sala de aula, é isso que acontece.

Um dos pontos que mais apareceram na fala dos educadores como desencadeadores das agressões entre alunos e professores foi o fato de manterem-se classes com elevado número de alunos. Para eles, o número ideal seria: *então uma classe assim, digamos, vinte alunos, por exemplo, dá pra trabalhar, dá pra dar uma assistência melhor. E se for uma classe de quarenta, quarenta e pouco, como a gente tem aí, daí é impossível, [...] quando numa véspera de feriado, ou coisa parecida, faltam, vários alunos faltam, e a classe fica com vinte, vinte e cinco alunos, o nível de aproveitamento dá um salto qualitativo.*

Quanto ao investimento na área da educação, um professor disse: *o governo não investe, e quando investe, investe mal.* Ele estava se referindo entre outras coisas ao “Programa Escola da Família”, que na fase em que realizamos as entrevistas estava acontecendo em todo o Estado de São Paulo, propondo:

[...] a abertura das escolas públicas estaduais, aos finais de semana, transformando-as em centros comunitários, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde serão desenvolvidas atividades artísticas, culturais e esportivas, colaborando, assim, para a reversão do quadro de violência que permeia a sociedade paulista.³⁶

O governo estadual conta com a cooperação técnica da UNESCO e o Programa procura atingir cerca de seis mil escolas estaduais de seiscentos e quarenta e cinco municípios, numa abrangência de sete milhões de pessoas. Este programa da Secretaria de Educação envolve a colaboração de seus supervisores de ensino, assistentes técnicos pedagógicos, coordenadores e cerca de seis mil educadores profissionais, vinte e cinco mil educadores universitários e milhares de educadores voluntários. Uma mega operação cujo objetivo principal é “a realização de ações sócio-educativas nos espaços das Escolas Estaduais, aos finais de semana, com o intuito de ampliar os horizontes culturais e a perspectiva de vida de milhares de crianças, jovens e adultos do Estado de São Paulo”³⁷.

Ao visitar as escolas onde acontecia o “Programa Escola da Família”, ouvi opiniões distintas sobre esta iniciativa do governo:

A Escola da Família foi um projeto do governo, na minha opinião um projeto bom, sabe, um projeto que ele acertou.[...] Pelo seguinte: a escola é aberta nos

³⁶ Texto do Manual Operativo do Programa Escola da Família (p.3), mimeo distribuído em 2004 para as equipes que executaram o projeto nas cidades do Estado de São Paulo.

³⁷ Ibid, p. 1.

finais de semana, o aluno vem para a escola, não precisa ser aluno, a comunidade vem para a escola e participa dos cursos extra curriculares. Agora a escola está levando a sério, faz bastante divulgação, tem opção para aluno, [...] temos vários cursos no sábado, no domingo voltado para o lazer, esporte, e funciona bem mesmo, tem a participação dos pais, nós temos informática para os pais. Inclusive quanto a esses infratores, que cometem alguma infração, nós costumamos conversar com os pais e encaminhar para esses cursos, e alguns têm vindo. Não dá ainda para detectar se está surtindo efeito, mas eu creio que vai surtir sim com relação a esses alunos que estão dando problema.

A diretora que deu o depoimento acima, aderiu ao Programa Escola da Família, e coordena-o pessoalmente na sua escola. Alegou que fez disso uma forma de estar mais junto da comunidade para o enfrentamento dos problemas. O governo deixou opcional a participação dos funcionários e em determinadas escolas, todo o pessoal, contratado e voluntário, não faz parte de seu quadro.

Uma crítica a este programa foi feita em reunião de professores na HTPC: *é que o governo não fornece material suficiente para trabalhar em sala de aula durante a semana, falta tudo, se você vai pedir sulfite não tem, e para o Escola da Família, manda recursos.* Levantaram também o problema de encontrar na segunda-feira coisas quebradas pelo pessoal do Escola da Família: *eu saí na sexta-feira à noite e esta classe estava em ordem. Hoje quando cheguei para dar aula encontrei o ventilador no chão, olha ele aí quebrado.*

Na outra escola estadual pesquisada, os professores não demonstraram crédito na eficácia do programa: *Deveriam na verdade investir na semana, e não no final de semana.*

Spósito (2002, p.77-78), fazendo uma análise de programas similares implantados em escolas públicas de São Paulo nos anos 83 a 85, e que tornaram obrigatória a abertura das escolas nos finais de semanas com atividades programadas, alega que os resultados dessas atividades foram diferentes e desiguais. Diz ela que o sucesso ocorria nas localidades em que havia articulação entre os eventos de fim de semana e as práticas escolares que buscavam alterar orientações já cristalizadas na rede de ensino; outro fator positivo vinha associado ao grau de organização das comunidades, em associações de moradores que, através de seus líderes, tentavam potencializar as atividades, mostrando uma outra imagem da escola para as crianças e jovens.

Referindo-se às experiências de fracasso, Spósito cita o desgaste dos equipamentos sem rápida reposição, como é o caso do ventilador quebrado citado pelos professores, maior exigência

de recursos humanos sem contrapartida efetiva financeira e principalmente pouca repercussão das atividades nas práticas escolares cotidianas.

Durante a realização do trabalho de campo, ainda estava ocorrendo o Projeto Escola da Família, porém não me foi possível levantar dados para medir o impacto desse projeto no âmbito do “combate” a violência nas escolas pesquisadas.

Riobaldo: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?” (GSV, p.235)

6. A instituição família: culpada ou vítima?

[...] então dá a impressão que os pais estão amarrados, sabe, e a coisa está indo [...] tem hora que a gente fica meio perdida não sabe onde é que realmente está errado. Mas que a gente sente muito isso, de o pai chegar pra gente e falar: ‘eu não sei mais o que fazer com meu filho’. Quer dizer que se um pai chega a este ponto, o que a instituição escola pode fazer por esta criança? (diretora de escola)

Riobaldo: “O senhor ali não tem mãe, não vê que a vida é só brabeza.” (GSV, p.161)

Procurei levantar junto aos educadores suas opiniões sobre as relações com os alunos que apresentam problemas, principalmente a respeito de seu relacionamento com os jovens infratores que estavam nas escolas pesquisadas ou tinham passado por lá. Chamou a atenção nos depoimentos o fato de indicarem a família como uma das principais responsáveis por seus filhos apresentarem este tipo de comportamento: *[...] porque se nós formos observar a maioria dos casos que nós temos aqui de indisciplina, o problema está na família. Às vezes nós vamos conversar com os pais, e os pais estão precisando mais do que os filhos.*

É comum nas falas dos educadores comentarem que quem comparece às reuniões e participa da vida escolar são aqueles pais ou responsáveis cujos filhos não apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento. Aqueles que deveriam vir não o fazem.

O pensamento de que a família não está presente e que está se transferindo o seu papel para os professores também é comum nas falas: *então o que está faltando é a família, eu acho que a família está deixando a desejar; é a família que está faltando, no fim você está somando*

além de sua atividade de dar aula, papéis que não são do professor, assim, seria da família, da sociedade.

Gonçalves (2002, p.90) desenvolveu pesquisa com 160 professores de Ensino Fundamental da rede pública municipal na cidade de Contagem, Minas Gerais, que faziam parte de um trabalho para reduzir os altos índices de violência registrados em alguns estabelecimentos de ensino, e relata que a fala dos educadores apontavam para a culpabilização das famílias. Segundo eles, o comportamento violento (do aluno) tem origem não na escola, mas dentro de casa. Quem perdeu o controle foi a família e não a escola. Ou seja, a escola aparece “[...] como um espaço seguro dotado de regras bem definidas. [...] O desrespeito dos alunos com relação aos professores está na falta de limites e não na crise da autoridade que afeta a profissão docente”.

Os professores desta pesquisa comentaram também a falta de controle dos pais, ao que Gonçalves responde: “Na maioria dos casos, faz sentido o que os docentes falam acerca da falta de controle. Mas a essa visão seria preciso acrescentar: os pais não conseguem impor limites porque nós, através de nosso saber especializado, desqualificamos sua capacidade de educar, de transmitir valores, de ajudar sua prole a construir um senso moral.” (ibid, p.93)

Entretanto, os jovens, em momento algum de suas falas, chegaram a atribuir a seus familiares a culpa pela vida transgressora que levavam, ao contrário, denotaram-lhe uma posição até “sagrada” e imune a críticas, principalmente em relação à figura materna. O jovem Rafael revelou em depoimento que a mãe demorou vários anos para “descobrir” que fumava drogas e praticava atos infracionais. Quando perguntei se a mãe lhe dava pouca atenção e amor, ele respondeu que: *eu acho que minha mãe, ela foi meio ausente nessa época*, mas justificou logo em seguida que ela trabalhava muito para sustentar a ele e a seus irmãos.

Quando perguntei para o Carlos o que a família significava para ele, a resposta foi: *muitas coisas, só coisas boas*. O que eles alegaram é que o envolvimento dos filhos com o uso e tráfico de drogas, e com os atos infracionais são motivos de sofrimento para as famílias: *Ficou triste, né, minha mãe ficou até sem fala o dia em que fui preso, começou a saber que tava usando droga, porque eu comecei a sumir com as coisas de casa, aí ela descobriu, e ela ficou muito triste comigo.*

O que pude sentir nestes momentos das entrevistas e na convivência com os jovens infratores é que, quando falavam da família, eles manifestavam um sentimento de arrependimento quanto aos atos infracionais praticados, mesmo que momentâneo, e se colocavam

em uma posição de inferioridade perante os demais parentes: *é tipo, eu sou o único ovelha negra da família, [...] só eu tenho tatuagem, só eu que fui preso, só eu que uso droga, só eu que fuma cigarro.* (Thomaz)

A família está despreparada, na opinião dos educadores: *a família assim, por conta de estar desestruturada, o pai num lugar, a mãe no outro. Tudo isso deixa a criança insegura;* outra professora, ao comentar sobre os alunos indisciplinados, reafirmou: *[...] o fator principal é o familiar, a falta de estrutura familiar.*

Esta desestrutura foi apontada na opinião dos educadores como aquela encontrada nas famílias que têm falta de condições econômicas, falta de trabalho ou trabalho precário, negligência para com os filhos, contextos familiares violentos, casos de separação que geram insegurança nos filhos e, principalmente, falta de interesse dos pais pela vida escolar.

Pelos depoimentos, nas três escolas pesquisadas, cerca de cinquenta por cento dos pais/responsáveis participam das reuniões para as quais são convocados. Esta porcentagem aumenta quando se trata de alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, e diminui consideravelmente para os alunos do Ensino Médio. A participação do responsável é dispensada quando o jovem tem mais de dezoito anos.

Em todas as escolas é prática comum chamar os pais/responsáveis para conversar, seja com a direção, seja com os professores, e o atendimento é feito de forma regular: *Nós temos as reuniões da HTPC, [...] e uma sala própria para atender os pais.*

Os educadores consideram de extrema importância o trabalho conjunto da escola com as famílias, principalmente para os chamados “aluno problema”. Na fala de uma professora: *Começar um trabalho com a família, trazer para a escola, e aí juntos fazer alguma coisa para esse aluno.*

Concluíram de uma forma geral que a família não dá importância para a escola e conseqüentemente as novas gerações estão sendo formadas com esta mentalidade: *as famílias não valorizam a escola. Quis saber a opinião do professor sobre qual o interesse dos alunos na escola: eu acho que é mais o diploma, conteúdo não é. A maioria nem se preocupa em aprender, tanto que a gente tenta fazer assim, passar o conteúdo que seja mais ligado ao dia a dia, que ele aproveite pelo menos agora.*

Sabemos, entretanto, que são reduzidas as chances de mobilidade social através da escola. Tem havido situações de violência nos jovens que se depararam com esta constatação. Conforme já dizia Bourdieu (1998, p.41):

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando aqui o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

7. Violência escolar: caso de polícia?

Pois o aluno vem, [...] faz o que bem entende, ele ameaça professor, quantos professores, eu vi amigos meus, não é um nem outro, vários, ameaçados de morte (ênfase) [...] por solicitar ao aluno que permita que a aula transcorra adequadamente. Você vai falar de cidadania, você vai falar de inserção social [...] o aluno não quer saber, e ao mesmo tempo infringe o direito dos outros. A violência está dentro da sala de aula quando um aluno deliberadamente invade. Não deixa que a coisa, que o processo ande, ele bloqueia, ele não quer, e ameaça os alunos que forem defender a ordem estabelecida. (professor)

Ouvindo os depoimentos de educadores e dos jovens infratores, tive a impressão de haver um campo de batalha, onde cada parte apresentava suas impressões e argumentos sobre a instituição escolar e os diversos conflitos existentes entre seus atores.

Para manter a ordem e tentar conter a violência, as escolas têm recorrido a diversos mecanismos internos e medidas punitivas, já que, na visão dos educadores entrevistados, ela tem impedido as instituições escolares de realizar plenamente sua missão de transmissora de conhecimentos.

Aqueles que se sentem ameaçados, como é o caso citado pelo professor, comumente recorrem à autoridade policial. Para a escola esta instituição: *tem ajudado, sim, [...] quando eles estão presentes, eles tiram o aluno da rua, eles vêm, conversam educadamente, eu particularmente não posso reclamar, de jeito nenhum, eles têm ajudado bastante.*

Uma diretora defendeu até a presença de um policial dentro da escola: *na minha opinião, teria que voltar igual um tempo atrás, acho que uns cinco anos, ter um policial na escola, não armado, não precisa ser armado, mas pelo menos fardado, que intimida um pouco, né?*

Nas escolas pesquisadas ouvi também as opiniões de educadores que foram bastante distintas:

É aquela coisa que ele, diante da polícia, ele vai de repente, se calar, ser repreendido, mas só que você não resolveu o problema, ele vai se calar mediante a força, o poder do outro lado, que tem uma arma em mãos. A pessoa que tem uma arma em mãos, tem todo poder de bater, não sei se muitas vezes acaba acontecendo isso, de repente ela está, entre aspas, no papel dela. No momento ele vai calar, mas só que ele não vai mudar em nada, muito pelo contrário, o adolescente vai se tornar ainda mais violento, penso eu.
(professora)

Esta educadora se referiu a um tipo de autoridade que vem acompanhado da imposição, que não admite diálogo, e que acaba por não surtir os efeitos desejados, pois controla, coage, e não educa.

Outro professor ouvido disse que existem bons e maus policiais, e comentou sobre um fato que presenciou: *ontem mesmo em frente a escola, eu vi um policial falando assim: todo mundo embora daqui, todo mundo embora daqui, se alguém não se levantar a borracha vai comê, e já vai comendo.* Explicou este professor que vários alunos se encontravam na frente da escola sentados na escadaria, pois haviam sido dispensados das aulas por falta de energia elétrica. Este professor qualificou como absurda a forma como os policiais se dirigiram aos alunos.

Por ocorrências como esta, para os jovens infratores, a polícia é motivo de [...] *raiva, eu nunca gostei e não tem como gostar. Polícia ela não tá pra proteger ninguém, a polícia nunca protege ninguém.* Este descrédito dos jovens se dá em grande parte porque estes associam a instituição policial a situações como a descrita acima pelo professor.

Com relação aos policiais, penso que deveríamos lembrar que a sua função tem sido a de manter a ordem, reprimindo delitos. A presença deles nas escolas com o objetivo de resolver problemas de relacionamento, conflitos, tende mais para a relação entre educação e obediência, fugindo dos caminhos apontados pelos grandes educadores como Paulo Freire, que nos ensinaram a lutar pela conquista da autoridade com autonomia.

Ferminiano: “Me dá saudade é de pegar um soldado, e tal, pra uma boa esfolá, com faca cega... Mas, primeiro, castrar...” (GSV, p.20)

8. Como os educadores vêem os alunos indisciplinados

[...] então ele vem aqui, mas ele não respeita isso aqui como uma instituição, onde ele poderia aproveitar. (fala de um educador)

A maioria dos educadores vê o grupo de alunos indisciplinados de forma negativa, alegando que eles atrapalham, não deixam a aula transcorrer de forma normal, agredem-se uns aos outros. Não observei em nenhum depoimento que a escola poderia reconhecer estas atitudes e, a partir disso, revê-las com a comunidade escolar. Nenhum educador demonstrou intenção de excluir os indisciplinados, ao contrário: *[...] eu acho que eles deveriam mesmo freqüentar a escola, [...] porque é uma oportunidade de eles terem contato com pessoas, que têm pelo menos os valores melhores do que eles; [...] mas agora esse aluno, você vai jogar ele fora também?*

O que foi comum nas falas sobre esse assunto foi o fato de distinguirem-se os indisciplinados como um grupo à parte que deveria receber uma educação diferenciada: *não era hora de ter essa educação diferenciada na escola, pra tentar recuperar este aluno, que de repente a gente não tem essa assistência?*

Defenderam também uma equipe técnica nas escolas ou na rede pública municipal para a qual pudessem encaminhar alunos e familiares para tratamento e acompanhamento adequado. Alguns educadores nomeariam os profissionais que deveriam trabalhar com os alunos indisciplinados:

[...] pegar esses dez por cento e fazer um trabalho com eles, mas um trabalho garantido, com psicologia, sociologia, filosofia, orientação pedagógica intensa, e até mesmo o trabalho do professor no planejamento, mas com acompanhamento de especialistas, e você veria como a inserção social viria, e acabaria com a violência verbal, de ameaças, e naturalmente, acabaria, com esse emperramento da educação pública que aí se encontra.

Então se houvesse um profissional próprio, é lógico, para os casos mais graves, para acompanhamento, a escola estaria trabalhando com o conteúdo, com as outras coisas, e estaria trabalhando também com a cidadania que faz parte.

Não seria esta uma forma de segregação do grupo de indisciplinados contra os princípios de inclusão adotados hoje pela educação? Não seria melhor procurar compreender o que estariam querendo dizer?

Arroyo³⁸ alerta para o fato de estarem se quebrando a imagem de infância e adolescência, e conseqüentemente de pedagogia. Afirma ele que se antes havia uma idéia da desqualificação de crianças e jovens para aprendizagem, agora se acusa a carência de valores, é o povo que é violento. As imagens da infância e adolescência estão se quebrando, não só as imagens puras, inocentes, mas as imagens ordeiras, e também as imagens de povo ordeiro e pacífico se quebrou. E quebrando-se a imagem do povo e das crianças e adolescentes, quebra-se também a imagem da escola pública, onde está a infância e juventude popular. Neste sentido a imagem inocente da infância e juventude é substituída pela imagem violenta.

Zé Bebelo: “O que imponho é se educar e socorrer as infâncias deste sertão!” (GSV, p.300)

³⁸ Palavras proferidas pelo Prof. Miguel Arroyo no Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas, realizado em Brasília nos dias 28 e 29 de abril de 2004.

CAPÍTULO III - PODER E DISCIPLINA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente. É em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre perguntando-lhe o que há ainda nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer. (FOUCAULT, 1987, p.161)

No segundo capítulo foram apresentados os depoimentos dos jovens infratores, dos educadores e aspectos de suas relações como personagens das instituições escolares. Não são segredo as dificuldades institucionais e os reflexos negativos que esses jovens, segundo alguns, têm causado na sociedade.

É histórica a luta pelo poder nas sociedades. Em *Grande Sertão: Veredas*, o governo instituído da época enfrentava a revolução dos jagunços, que não se submetiam às condições impostas de sobrevivência nos sertões, de trabalho escravo dos grandes latifundiários. Meunier (1978, p.16-18) fala em contra-sociedade³⁹ dos gaminos de Bogotá, fortes meninos e meninas que impõem sua presença na cidade grande.

Na nossa sociedade temos os jovens infratores, contingente populacional que vem crescendo e que tem se negado a enquadrar-se nos planos de reabilitação e reinserção social. No tocante a sua inclusão nas instituições escolares, pelos dados levantados no segundo capítulo, alguns pontos parecem ser determinantes para impulsionar uma relação conflituosa dos jovens com as escolas: eles têm uma visão muito negativa dela; os procedimentos de apuração das ocorrências envolvendo indisciplina têm visto muito mais a responsabilidade dos alunos do que a dos funcionários e educadores, gerando revolta; a opção por manter policiais dentro das escolas, ou por chamá-los para resolver problemas mais graves, tem piorado a situação em vista da má imagem da instituição policial perante a população, principalmente na periferia; a culpabilização da família tem sido uma saída para fecharem-se os olhos perante a gravidade da situação do ensino hoje.

³⁹ Termo utilizado por Meunier (1978), para se referir ao gaminismo, que ele chama de “estilo de vida”, ou seja, a reunião de dois, três, dez meninos, que se apoderam de um bairro, de um território, de uma margem de liberdade. Reagrupam-se diante da adversidade e da repressão, tomando esta forma de vida como um hábito, mas também a partir das forças liberadas da infância.

Por outro lado, existem fatores de ordem global que afetam diretamente o cotidiano das escolas localizadas nas periferias atendendo a população de baixa renda. Primeiramente, pela descoberta por parte da população de que a escola não traz mais ascensão social. Em segundo lugar, pela possibilidade de se exercer a atividade ilícita nestes bairros, com ganhos a olhos vistos, o que atrai cada vez mais os jovens. Assim, a tarefa de educar os que se encontram em sala de aula tem sido árdua para os educadores, pois, segundo eles, grande parte dos alunos demonstra total falta de interesse pelo que está sendo ensinado.

Nos seus depoimentos, professores e diretores reconhecem a crise no ensino e apontam como problemas mais relevantes a falta de preparo dos professores; os baixos salários, que os obrigam a ampliar sua jornada de trabalho; as classes com número elevado de alunos, que desencadeia agressividade nos relacionamentos; a omissão das famílias na educação de seus filhos; a falta de investimento do governo na qualidade do ensino; a violência sofrida pelos educadores em termos de desinteresse pelos conteúdos ensinados e pelas agressões verbais e físicas dirigidas a eles pelos alunos.

Quando se discute o papel das agências socializadoras, pode-se dizer que elas nos levam a conhecer algumas práticas educativas e disciplinares, que são impostas hoje por essas instituições.

Essas práticas tendem a moldar as pessoas para certo tipo de comportamento, mas existem grupos que não aceitam e oferecem resistência. Podemos falar aqui dos jovens infratores, mas também de outros grupos de alunos, que aparecem nas estatísticas das escolas como indisciplinados. Guattari fala em “micropolíticas” que fazem frente aos processos hegemônicos e cuja função é a adoção de certos modos de subjetivação singulares. Quanto aos grupos em oposição, Guattari identifica-os como “processos de singularização”, movimentos desejantes que recusam os modos de encodificação preestabelecidos. (2000, p. 17)

Entendo a recusa desses alunos como uma forma de negar a identidade de escolar que lhes é dada, quando incluídos no sistema de ensino, pois apresentam uma maneira de ser que enfrenta o instituído, e constroem outros modos de sensibilidade, outros modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular.

No trajeto de procurar uma compreensão para este fenômeno, alguns autores e suas idéias têm sido importantes, e a partir deles pretendo trazer algumas discussões que possam iluminar esse caminho.

1. Foucault e a microfísica do poder

“O Centro de Reabilitação de Menores Infratores de s-HertogenBosch, localizado na Holanda, [...] tem doze salas individuais limpíssimas, com sistema de vaso sanitário de metal, para as necessidades fisiológicas noturnas. O banho é em local de uso comum e tudo é monitorado por vídeo e por sistema de controle de atividades, que dão ares de estarem sempre ocupados com alguma coisa útil. Contou-me a diretora que o sistema tem reabilitado, não dá chances a fugas e rebeliões e desestimula a volta ao delito do menor infrator. Detalhe curioso do jeitinho holandês é que as fugas por túneis são evitadas de pronto quando constroem estes centros em solo extremamente úmido e a água aflora a partir de escavações de meio metro.” (“A propósito do Naia”. Jornal O Liberal, Americana, SP, 15/06/04, caderno “Opinião”. Trata-se de parte do artigo publicado por um capitão da Polícia Militar que visitou o Centro de Reabilitação na Holanda)

A descrição arquitetônica deste centro de recuperação de jovens do século XXI nos reporta ao “Panopticon” de Bentham, do século XVIII, utilizado por Foucault nos seus estudos sobre a sociedade disciplinar. É possível fazer uma analogia entre os dois. No “Panopticon” existe uma torre central que é fechada e os encarcerados nunca sabem se o vigia está ou não ocupando seu lugar; nesse centro de reabilitação moderno, os jovens infratores são monitorados por vídeo, o que os mantém “vigiados” o tempo todo. As celas individuais do “Panopticon” continuam a existir na sua versão moderna, mas observam-se áreas comuns como a citada no artigo e destinada ao banho dos jovens ali internados. Quanto ao efeito que deveria causar o “Panopticon”, para Foucault (1987, p.166) era de “[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”, que também se pode concluir seja o objetivo do centro de recuperação utilizando as câmeras de vídeo. As fugas não são citadas no projeto arquitetônico de Bentham, mas parecem ser impossíveis de acontecer nos projetos arquitetônicos da Holanda.

O panóptico representa o modelo por excelência – utilizado nas prisões, fábricas, escolas, hospitais – de uma nova tecnologia de poder que se impõe ao longo do século XIX, e que exerce um controle minucioso sobre o corpo e a vida da pessoa. “Já o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo [...]” (FOUCAULT, 1979, p.218)

Segundo Foucault, não se descrevem os efeitos do poder em termos negativos, pois ele não exclui, não reprime, não recalca, nem censura ou esconde. O poder constrói. O poder se dá nas relações, ele gera saberes e produz efeitos positivos.

Na sociedade disciplinar, houve o adestramento do corpo, estruturando-se uma nova tecnologia de aproveitamento e utilização da força do corpo. Esta tecnologia organizada em torno da disciplina, e nos imperativos econômicos e políticos, passou a ser utilizada maciçamente nas fábricas, escolas, hospitais, hospícios, prisões, etc., instituições fundamentais ao funcionamento da sociedade industrial capitalista. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 1987, p.119)

Com base nos estudos da obra de Foucault, Guimarães (2003 a, p.1) afirma que a partir do século XVII ocorre:

[...] uma ruptura na forma de se ver as coisas, na forma de se entender as relações de poder. Mendigos, libertinos, loucos, estudantes, que antes conviviam em meio ao povo, passam a ser confinados. Saberes são extraídos dessas pessoas e passam a fazer parte de um corpo de conhecimentos (psiquiatria/criminologia/medicina/pedagogia). Nascem os especialistas (psiquiatra/médico/pedagogo). O louco vira doente mental. O estudante se transforma em escolar.

A sociedade disciplinar perdurou até o século XX, quando ocorreu a necessidade do controle das massas. Maia lembra que à “articulação da existência de um novo objeto à atuação do poder – a população, com suas regularidades: taxa de natalidade, mortalidade, longevidade, etc. – estrutura-se toda uma nova tecnologia do poder. Esclareça-se, contudo, que esta nova tecnologia não implica o abandono da idéia e utilização do poder-disciplinar; pelo contrário, as duas – poder-disciplinar e biopoder – se integram para um controle/gestão mais efetivo dos corpos”. (1995, p.98) Na passagem do controle dos indivíduos para o das populações, surgiu a sociedade dos dispositivos de segurança, onde os indivíduos não precisariam mais ser confinados. Controla-se por persuasão, levando a pessoa a crer que esta ou aquela forma de agir é a melhor, com base em uma motivação externa.

A descrição do centro de reabilitação holandês leva a concluir que, apesar de a arquitetura disciplinar panóptica continuar a existir inclusive nas instituições escolares, presidiárias, hospitalares, conjuntos residenciais e até nos estabelecimentos comerciais, o olhar, que antes vinha de uma torre, está atualmente em todo lugar, na forma de “sorria, você está sendo filmado”. Os jovens infratores conhecem bem essa realidade. Todas as pessoas com quem convivem tornam-se seus vigias em potencial. Apesar de estarmos todos sujeitos à vigilância na sociedade

atual, para eles ela assume características persecutórias e acaba fazendo até com que desistam dos estudos.

A preocupação com o fato de estarem “sempre ocupados com alguma coisa útil” é característica de um sistema que propõe a idéia de que vivemos individualidades múltiplas: professor/aluno, empregado/patrão, com motivação muito mais externa do que interna. “Quanto maior a possibilidade de individualizar mais fácil se torna o controle, porém, acreditamos estar vivendo com originalidade, quando fomos persuadidos a acreditar numa verdade que está fora de nós.” (PEY apud GUIMARÃES, 2003 a, p.2)

Nas escolas:

A disciplinarização não está mais restrita ao corpo; ela se estende à ‘disciplinarização do conhecimento’. Existe um saber que não é dado ao escolar, daí a afirmação de Foucault de que o ‘conhecimento escolar é constitutivo de desconhecimentos e não de conhecimentos’. Retira-se do conhecimento escolar as questões referentes às relações de poder, como sendo inerentes a toda e qualquer relação, e também, a noção de acontecimento, enquanto rupturas. Portanto, o escolar ao desconhecer as regras de produção de verdade, adquire um conhecimento evolutivo, organizado por continuidade. Adquire o hábito da rotina, da repetição, de uma memorização que tem por função apagar a memória do ‘eu’, enquanto criador de espaços de liberdade. (Ibid:2)

Desta forma, não existe um poder único e centralizador, mas sim poderes periféricos, moleculares, que não são criados só pelo Estado, mas que se disseminam por toda a estrutura social da instituição, e desta forma atingem os corpos dos indivíduos, nos seus gestos, atitudes, discursos, sua aprendizagem e vida cotidiana.

É possível pensar em criar espaços de liberdade, transgredir e desobedecer, evitando assim ser governado. Guimarães (2003a, p.3) diz que isso é possível produzindo acontecimentos que abalem a estrutura da instituição, formando assim focos de resistência, ações diretas, individuais ou coletivas, sabotando o controle das instituições. Não se submetendo às relações de poder, e agindo não para reforçar as relações de dominação, mas para uma relação de resistência para com o poder.

É o que ocorre com os jovens infratores. Insubmissos a esse sistema vigente, eles têm rompido com as regras das instituições e da sociedade como um todo, e causam preocupação aos educadores: *porque eles acabam levando os demais*, como nos disse uma diretora.

2. A “socialidade”

“A ‘socialidade’ não pode mais ser reduzida ao ‘social’ moderno, dominado pela razão, a utilidade e o trabalho. Muito pelo contrário, ela integra os parâmetros essenciais (e normalmente desprezados) que são o lúdico, o onírico e o imaginário.” (MAFFESOLI, 2004, p.149)

Foi em Maffesoli que passei a entender um pouco mais sobre a forma de viver dos jovens infratores. Este autor diz que existe o “lado iluminado” e o “lado de sombra” do social, que estão relacionados a dois tipos de estruturação das instituições: a “estruturação individual/racional” e a “estruturação societal/afetiva”.

A “estruturação individual/racional” se encontra no plano macro estrutural, tem como paradigma o indivíduo e o Estado, e corresponde ao termo social. Sua lógica é a do “dever-ser”, que determina os papéis sociais, as funções a serem desempenhadas pelas pessoas nos partidos políticos, nas igrejas, nas escolas, nas associações (MAFFESOLI, 1987b, p.108). Neste contexto os indivíduos se separam da comunidade e, uma vez isolados, desempenham funções despersonalizadas, identidades únicas e precisas. Esta estruturação prevê que o homem tem uma existência autônoma a partir de um conjunto de leis econômicas, políticas, educacionais, e representa o “lado iluminado” do social.

A “estruturação societal/afetiva” diz respeito ao plano micro estrutural e tem como lógica o “querer-viver”, que organiza as minúsculas atitudes cotidianas dos pequenos grupos, nos quais a pessoa (*persona*) representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos das quais participa. (MAFFESOLI, 1987b, p.108) Nesta forma de estruturação, os indivíduos vivem segundo o princípio da identificação, têm como características a vaguidade, a indecisão, o provisório, o fluido, e representam o “lado de sombra”, acentuando as múltiplas e minúsculas situações do cotidiano em que predominam a fragmentação e a pluralidade do social.

Maffesoli não define qual dessas estruturações é a melhor, mas estabelece esta diferenciação entre as duas para desta forma constatar em que momento predomina a força das organizações coletivas contra a homogeneização pacífica.

Nas instituições prevalece a lógica do “dever-ser”, através das regras e das normas que tendem a uniformizar o comportamento das pessoas. Mas o “querer-viver” não deixa de existir, através da participação de cada uma das pessoas que, com seu jeito individual de colaborar, vem abrindo espaços representativos na vivência coletiva dos grupos.

Pela pesquisa realizada nas escolas, pude observar que, além dos jovens infratores, um grande contingente de outras crianças e jovens tem apresentado comportamento que demonstra a tentativa de criação destes novos espaços, tentando impor-se com comportamentos diferentes daqueles esperados pelas instituições. Uma experiência que vivenciei foi participando de um projeto municipal de educação não-escolar, com o qual crianças e jovens ditos inadaptados e indisciplinados nas escolas formais apresentavam alto índice de identificação. As propostas dessa casa tornavam-se assim uma referência, principalmente para aqueles que trocavam o “estar na rua” pela frequência às atividades⁴⁰.

Segundo Maffesoli, existe hoje um deslocamento do global para o local, onde cada pessoa participa das diversas tribos, circulando por elas. Este autor fala em neotribalismo, que é caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão (1987b, p.107), dando forma a territórios com determinadas ideologias, que se ajustam e se multiplicam em tribos compostas pelos princípios da segregação, atração e repulsão.

Nota-se principalmente nos jovens esta preocupação em ocupar os seus lugares nas diversas tribos de que participa, em fazer parte dos “bandos” e em conviver com seus iguais. Como a vida na infração se dá em grande parte de forma solitária, cabe ao jovem assumir as conseqüências de seus atos. Porém, à menor possibilidade de agrupamento ele estará se juntando a seus pares.

3. As formas de resistência

“Aceitação e resistência, é entre esses dois pólos que se organiza a socialidade.” (MAFFESOLI, 1987a, 127)

Segundo Maffesoli (1987a, p.120), as formas de resistência podem ocorrer nas minúsculas situações do cotidiano, funcionando até mesmo de forma passiva, mas nem por isso deixando de ser eficazes. O silêncio e a astúcia podem ser formas de resistência, quando trazem em si uma carga de subversão. Este autor fala em identidades de base, que se opõem ao instituído, desviando-se das diversas situações impostas pelo complexo institucional que tende a igualar, imobilizar as diferenças achatando e planificando a vida social. “A partir do silêncio, do

⁴⁰ Trata-se do projeto “Centro Sol”, da Secretaria de Promoção Social da Prefeitura de Americana.

ilegalismo, da discricção, etc., nascem as práticas que asseguram as identidades de base e as resistências que lhe são correlatas.” (Ibid, p.127)

Quando a educadora reclamou da atitude de Thomaz em se manter calado durante toda a aula, em não participar, entendi que pode estar acontecendo de a escola não se apresentar como um espaço de pertencimento. É um lugar onde ele não encontra as situações e vivências que lhe são atrativas. Daí o depoimento de um pai de jovem infrator em que declarou: *se for ensinado alguma coisa do interesse deles, eu tenho certeza que eles vão entrar pra valer.*

Outro comportamento observado entre os jovens é a vida dupla, que considero uma forma de astúcia, à medida que se desenvolve e se enraíza no cotidiano como meio de sobrevivência social e individual. Um exemplo disso é que a maioria dos jovens infratores que está fora das escolas manifesta interesse em retornar. Mas quando conseguem vaga nas escolas, freqüentam-nas alguns dias e depois deixam de fazê-lo, alegando os mais variados motivos.

O que eles deixam transparecer não é uma recusa total ao sistema imposto nem uma adesão a este, mas uma atitude astuciosa, de modo passivo, desviado, duplo, que não luta contra os valores estabelecidos, mas procura ganhar distância, formando uma dissidência interior, utilizando para isso atitudes de fachada, muitas vezes apenas para mostrar que estão fazendo aquilo porque lhes foi imposto pelo orientador da liberdade assistida, ou pelo juiz.

Para Guimarães (2003 a, p.7), as desobediências nas instituições aparecem como formas de conflito que incorporam a capacidade de resistência de pequenos grupos que se expressam, ou sob uma aparente submissão, ou através de excessos de todos os tipos: depredação, pichações, zombarias, riso, ironia, tagarelice. Desta forma, as resistências se esgotam no coletivo, onde se permite a harmonia dos contrários feita de violência e de excessos, e onde os grupos são protegidos por uma lei que, além de conservar sua integração, mantém as suas particularidades.

Ocorre então o que Maffesoli (1981, p.107) chama de um “ordenamento”, cujo funcionamento não se dá com base no unitarismo de comando, mas em um movimento de atração e repulsão entre os grupos, construindo-se na base das diferenças e garantindo os interesses comuns do grupo sem que cada um de seus componentes perca a sua autonomia. O ordenamento, neste sentido, assegura a dinâmica da circulação da energia social em oposição à “ordem” que é gerida pela monopolização de uma realidade específica remetendo à acumulação da energia social.

Isso acontece muito em sala de aula, quando ocorre um ato de indisciplina ou algum tipo de depredação na ausência do educador. Se a classe é questionada sobre o autor ou os autores de tal ato indisciplinar, os alunos se mantêm calados, “encobrendo”, mesmo que isso acabe por trazer conseqüências negativas para todos.

Maffesoli argumenta que a massa sabe que a vida social não funciona em bases de autenticidade, mas segundo um jogo em que se expressam relações harmoniosas e conflitivas, que dependem de encenação, de teatralidade presentes nos negócios, no meio político, nos meios de comunicação, nas relações familiares e sociais, nas festas, nos rituais. Segundo esse autor (1984, p.138): “[...] existe teatralidade, porque existe contradição”, isto é, ao teatralizar as pessoas se apresentam segundo múltiplos papéis que se trocam, se sucedem, se opõem e, dessa forma, constituem a vida social.

Guimarães (1990), que estudou a depredação escolar e a dinâmica da violência em escolas de Campinas, interior de São Paulo, apresenta as depredações, as pichações, as brigas entre alunos, a formação de turmas, como formas de resistência em relação às instituições escolares que tendem a achatar as diferenças existentes, impondo seus valores como dominantes. Para Maffesoli (1987a, p.79), “[...] é o desejo coletivo que permite a solidariedade nos sofrimentos e nas resistências” e leva à formação dos grupos que se opõem ao que é estabelecido, podendo ser interpretados como formas de violência.

Para reconhecermos os jovens infratores como um grupo de resistência na sociedade, é preciso vê-los como pessoas fortes que são, construindo seus próprios processos de subjetivação, mesmo que para isso tenham que agir com violência ou serem vítimas dela.

4. A violência em Michel Maffesoli

“[...] é sempre por um ato de violência que se inicia um novo sistema social.”
(MAFFESOLI, 1987 a, p.53)

Muito se falou em violência nas entrevistas, principalmente por parte dos educadores que se queixam das condições de trabalho, sobretudo nos bairros mais afetados pela falta de estrutura e condições precárias devido ao alto índice de desemprego de jovens e adultos. Mas de que violência trata este trabalho?

Com base nos estudos de Michel Maffesoli (1987a), a violência é vista como um elemento estrutural do fato social, com aspectos ambivalentes e polifônicos, e sempre presente na história da humanidade. Não se pode tomar a violência como um fenômeno único, pois esta é rebelde à análise, e tem uma natureza convulsiva, informe, irregular, obscura. Neste sentido, Maffesoli propõe considerar o termo *violência* como uma maneira de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, a parte sombria que atormenta o corpo individual ou social. (Ibid, p.15)

Maffesoli (1987a) indica três modalidades de violência: a anômica⁴¹, a banal e a institucional ou dos poderes instituídos. Segundo este autor, essas modalidades de violência são atravessadas por um duplo movimento que se manifesta em sua forma construtiva e destrutiva. A primeira funciona como uma auxiliar da ordem, a segunda aponta para uma contestação da ordem estabelecida. A violência anômica, por exemplo, é tanto expressão de uma nova fundação social quanto reveladora de uma desestruturação social. Aqui ocorre a “ritualização da violência”, pois a força coletiva permite o desenvolvimento de forças tanto agregadoras como antagônicas e impede a dominação absoluta.

Com o surgimento da sociedade industrial capitalista a polaridade destruição-construção foi rompida e a violência tornou-se estritamente utilitária (violência dos poderes instituídos). Ocorre o que Maffesoli denomina de “racionalização da violência” que suprime as diferenças e remete a uma organização social asséptica. Porém, como o fenômeno da violência é dinâmico, ele não se reduz a sua estrutura utilitária e passa a manifestar a sua ambivalência.

No seu aspecto construtivo, une ordem estabelecida e violência institucional, resumindo-se na luta de cada um contra todos. No seu aspecto destrutivo, as ações não chegam a fundar uma nova ordem social, mas quebram ou pelo menos desviam as diversas imposições frente a uma ordem que tende a igualar as diferenças e a planificar a vida social. A recusa daqueles que negam submeter-se pode ser expressa tanto por fúrias urbanas, arrombamentos, quanto por resistências passivas (violência banal).

Os atos infracionais dos jovens podem revelar formas de violência construtivas quando acompanhadas de ações que reforçam os padrões vigentes: matar para consumir, por exemplo. Porém, como o fenômeno da violência é dinâmico, a agressividade dos jovens também denota

⁴¹ Anomia para Maffesoli (1987b, p.25) refere-se a resistências que se opõem às imposições absolutas, compartimentalizando a existência social. As manifestações anômicas expressam diversas formas de ilegalidade e um desejo de “querer-viver irreprímível”.

formas de violência destrutivas na medida em que demonstram um desejo de “querer-viver” intenso e que se opõe à ordem. Esse desejo, apesar de não se caracterizar pelo seu aspecto anômico no sentido de buscar uma ordem social alternativa, pode ser o indicador de uma reação que tenta se opor às instituições que o oprimem: Febem, Conselho Tutelar, família, escola, gerando manifestações explosivas que não obedecem a nenhum princípio controlador.

A violência institucional funciona com base na lógica do “dever-ser” e inspira a ordem estabelecida, enquanto a lógica do “querer-viver” fundamenta o “estar-junto” e compreende as forças que recusam a lei, os regulamentos, a ordem. De um lado, a violência estritamente utilitária, que neutraliza as diferenças, levando à submissão e à adaptação. De outro, as reações brutais e também as resistências passivas, que subvertem o instituído sem confrontá-lo abertamente.

Acredito que a violência dos poderes instituídos está presente nas escolas, e os jovens infratores e outras crianças e adolescentes têm sido suas vítimas quando tentam se impor com outras maneiras de ser e de viver. Desta forma, acabam não se integrando e dando margem para um movimento observado hoje, que é o da expulsão do sistema escolar, dos “indisciplinados”. Livrar-se do aluno “problema”, passá-lo para frente, encaminhá-lo. Entretanto, a expulsão deixa claro o fracasso de um sistema educacional que não consegue lidar com os problemas de indisciplina.

Em se tratando de jovens infratores, a discriminação aumenta, pois, eles se apresentam de forma tão diferenciada, com sua maneira de ser, seu linguajar cheio de gírias, suas vestes provocativas, tatuagens, “piercings”, que são mal vistos no olhar da maioria.

Segundo Adorno (1993, p.193), “[...] a escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos, mecanismos. Sua estrutura é incompatível com o universo cultural de crianças insubmissas”.

Como já vimos no primeiro capítulo, estes jovens são estigmatizados por não apresentarem os atributos que são esperados pela sociedade, e porque, através de atos transgressores das leis, mostram-se rebeldes e não se deixam “enquadrar” em categorias.

Assim como os jagunços dos sertões brasileiros e os gaminos de Bogotá, os jovens infratores apresentam uma maneira de ser que pode ser entendida como um processo de singularização. Defende Guattari (2000, p.69) que é um desejo de “[...] poder simplesmente viver, sobreviver num determinado lugar, num determinado momento, ser a gente mesmo [...]”, e

essa atitude pode constituir uma afronta para a maioria das pessoas. No caso da relação dos jovens infratores com a escola, a situação tende a se agravar, pois a infração é um “rótulo” que os identifica como uma classe diferenciada sobre a qual pairam suspeitas.

Como já nos falou uma diretora no capítulo anterior, a educação tende a ter formas para atendimento dos casos que se enquadram em padrões já previstos, e sente muita dificuldade em trabalhar com os “diferentes”. Segundo Guimarães (1988, p.19-20), “quando a escola não consegue uniformizar, ‘curar’ elementos que a ameaçam, ela passa a diferenciar comportamentos individuais assinalando quem é o ‘marginal’, o ‘favelado’, o ‘maloqueiro’, colocando neles a causa dos problemas disciplinares. Dessa forma, a escola acaba exercendo um controle permanente sobre todos os indivíduos e garantindo a manutenção da uniformidade”.

Isso é o que acontece na maioria dos casos, quando na verdade deveria ter-se em vista o contrário, “[...] o reconhecimento da alteridade enquanto condição *sine qua non* para a convivência em grupo e, conseqüentemente para o trabalho em sala de aula”. (AQUINO,1996, p.45)

A partir deste reconhecimento seria possível para o educador desempenhar com equidade a arte de ensinar e educar todos os seus alunos, mesmo os mais indisciplinados. Pois “[...] o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observada a natureza e a forma com que foram estabelecidas. Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não é necessariamente imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio e espera que os outros somente obedeam”. (ARAÚJO, 1996, p.110)

O que se quer elucidar é um tipo de violência que ocorre de forma velada, sutil, no interior das relações interpessoais que se passam dentro das escolas. Maffesoli fala em “violência institucional” ou “violência dos poderes instituídos”, de uma organização na qual dominam o terror pela violência e a ideologia da segurança.

Perseguição pelos espaços da escola como corredores, pátio, banheiros; manter-se vigilante; observar; estar atento para que nenhum ato de indisciplina passe despercebido ou fique sem punição; ter palavras e atitudes discriminatórias, agressivas e estigmatizantes com relação a determinados alunos... Esta é a posição de alguns educadores e funcionários das escolas.

Não se apresentar com o uniforme escolar; fumar nas dependências da escola; não abaixar a cabeça mediante uma repreensão; responder “à altura” quando lhe são dirigidas palavras

grosseiras; destruir os bens que estão a seu serviço (carteiras, paredes, portas); negar-se a fazer as atividades propostas pelo professor; deixar a sala de aula sem autorização; agredir física ou verbalmente colegas e funcionários da escola... Estas são algumas das formas de resistência por parte dos alunos.

5. Guattari e os processos coletivos de subjetivação/singularização

Guattari utiliza o termo singularização/subjetivação para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística⁴², através da afirmação de outras maneiras de ser, outra sensibilidade, outra percepção, etc., destacando que entre estes processos estão os movimentos sociais, as minorias, enfim, os desvios de toda espécie. (nota de rodapé escrita por Rolnik, 2000, p.45)

Considero que o grupo de jovens infratores vive um processo de singularização que pode recusar a “subjetividade capitalística”, na medida em que se expressa através da transgressão de regras, por exemplo, na prática de atos infracionais ou no desrespeito às regras das escolas, e desta forma produzindo uma subjetividade original que afronta o que é estabelecido pela sociedade. Entendo que o poder que provoca o assujeitamento desses jovens às normas pode levá-los a exercer o “seu” poder, contestando o esquadramento disciplinar ao qual estão submetidos.

O comportamento do jovem infrator com relação à escola é entendido como de um enfrentamento a um sistema padronizado que ele se recusa a aceitar e, neste sentido, vamos encontrar um alto índice de evasão escolar combinado com níveis baixos de escolaridade.

Nos depoimentos colhidos junto aos jovens que abandonaram a escola, as afirmações são de que em sala de aula têm que se manter calados e dirigir-se ao professor somente quando são chamados. Quando são encaminhados para a diretoria por algum ato indisciplinar que cometeram, são obrigados a ouvir e “abaixar a cabeça”. Caso reajam, muitas vezes é lavrado um

⁴² Segundo Guattari (2000, p. 42) “A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo.”

boletim de ocorrência, que acaba sendo visto pelo juiz da infância e juventude como ato infracional, e a ele aplica-se uma medida sócio-educativa.

Através da leitura de Foucault, Guimarães (1988, p.69) concluiu que “[...] o objetivo das punições não é acabar com os infratores, mas diferenciá-los, distingui-los como um grupo sobre o qual se deve efetuar uma vigilância constante. O delinqüente é um produto da instituição; é através dele que se pode hierarquizar os indivíduos separando o que é desvio e anomalia do que não é”. E um dos mecanismos que a escola utiliza é o esquadramento do tempo, do espaço, dos gestos e movimentos, impondo uma atitude de submissão e docilidade aos alunos.

Talvez tenha sido esta a saída que as escolas encontraram para manter a disciplina, tendo em vista as suas diversas deficiências: número excessivo de alunos nas classes, poucos funcionários, desmotivação do professor quanto ao salário, despreparo sobre os temas abordados em classe, deficiência de materiais, espaço físico e recursos áudio visuais, e a necessidade de resguardar a integridade dos professores que se sentem “ameaçados” com as atitudes violentas dos alunos.

Para Guattari (2000, p.50), quando se defronta com os processos de subjetivação, pode-se optar por tomar uma atitude normalizadora, na qual se passa a ignorá-los sistematicamente considerando-os meros problemas secundários ou arcaísmos, ou, ainda na mesma condição normalizadora, tentar recuperá-los ou integrá-los.

Rafael exemplificou uma atitude normalizadora de um educador quando comentou que *tem muito professor que não se dignifica, não se importa, tipo fala na cara dos alunos, não esquento com o que vocês fazem, estou ganhando meu dinheiro*, ficando claro seu desinteresse e indiferença para com sua profissão.

Guattari (ibid) fala também na possibilidade de se ter uma atitude reconhecedora frente aos processos de subjetivação. Neste caso, considerando esses processos em seu caráter específico e em seu traço comum, possibilitando uma articulação e uma mudança efetiva da situação.

Mas será que nossos educadores estão capacitados e respaldados para tomar a atitude reconhecedora de que nos fala Guattari? Qual a formação que eles têm recebido para reconhecer nesses alunos “diferentes” fonte de processos de singularização, força para um devir autêntico, diferencial do proposto pela subjetivação capitalística?

A escola hoje se encontra em descompasso em relação ao ritmo da vida cotidiana, na medida em que se apresenta rígida e pouco receptiva à mudança e ao exercício da função de interlocutora, colocando-se como centralizadora do saber e perdendo espaço para os meios de comunicação que cumprem de forma mais rápida o papel de agentes de informação.

Ouvindo os educadores, pude perceber através de experiências contadas por eles, que alguns têm encontrado caminhos para se relacionar com os alunos, e com resultados positivos. Um exemplo foi o de uma educadora de escola pública, professora de inglês de uma classe de projetos do Ensino Fundamental no período noturno. Ela contou que seus alunos não tinham nenhum interesse nas aulas, pois diziam que não iriam precisar falar ou escrever em inglês na sua vida prática. Pensando em como despertar o interesse por sua disciplina, percebeu sua afinidade pelas músicas de rap, e fez a proposta para que os alunos traduzissem para o inglês uma letra de música escolhida por eles. A classe sugeriu a música “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MC. A canção foi dividida em trechos e cada um se encarregou de traduzir o pedaço que lhe coube.

Segundo ela, as aulas com o uso do aparelho de som despertaram o interesse da classe e passaram a ser mais prazerosas para ela e para os alunos, apesar da dificuldade que eles tiveram com o uso do dicionário em língua estrangeira. No final do projeto, pediu que desenhassem ou ilustrassem o verso traduzido. Ela relatou que, apesar de ter havido resistências entre os alunos, essa forma encontrada de relacionar-se abriu caminho para um diálogo que possibilitou a ocorrência de “espaços de liberdade” onde os alunos puderam criar.

Porém, a maioria dos educadores sente os processos de singularização apresentados pelos alunos como uma ameaça e como forças que trazem o desassossego. Os padrões de comportamento pré-fabricados em nível global tendem a suprimir as identidades locais, abafando-as e fazendo com que desapareçam do contexto escolar. Quando não, o aluno “diferente” permanece e é levado a agir de acordo com as regras vigentes de submissão.

É o que tem ocorrido com a maioria dos jovens infratores. Eles têm permanecido na escola como autômatos, “zumbis”, ainda que estejam cientes da necessidade de sua escolarização. Medem seus gestos, suas palavras, seus olhares, para se manterem em uma instituição que já os rotulou como casos indisciplinados e que, ao menor deslize, optará pela aplicação de medidas punitivas, em um sistema para o qual nunca foram bem vindos.

Segundo Bourdieu (1998, p.13), a escola é uma instituição de manutenção de privilégios, onde ocorre uma exclusão branda, contínua, insensível, despercebida. A escola exclui e o faz de forma bem dissimulada, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.

A inserção dos jovens infratores na escola tem sido feita através de uma medição de forças entre a instituição, que na maioria das vezes não quer recebê-los, e a imposição através de um mandado judicial, que prevê a sua permanência ali. Uma relação fadada a não dar certo, da qual são vítimas os jovens cujo passado de vivências é permeado pela evasão escolar e indisciplina.

Com relação a estes jovens, pode-se dizer que a sociedade disciplinar⁴³ atingiu seu objetivo como uma forma específica de dominação em que o poder atua não mais diretamente sobre o sofrimento físico, mas sobre o adestramento do corpo, exercendo pressão sobre o intelecto, a vontade, as disposições, as paixões. Este controle hoje pode ser exercido por guardas, assistentes sociais, psicólogos, educadores, psiquiatras, e uma infinidade de outros profissionais que atuam diretamente com as pessoas.

6. A educação e a “ala dos fundos”

“(…) as instituições (…) só podem se tornar ‘educativas’, se a ‘ala dos fundos’ (…) puder ser vista não como um problema a ser ‘eliminado’, ‘reformado’, ‘re-integrado’, ‘ajudado’, mas como ‘desordens’ a serem observadas, pensadas, escutadas, traçando com elas as ‘vias de passagens’ para a violência.” (GUIMARÃES, 2004)

Quando os educadores entrevistados cogitaram isolar os alunos indisciplinados para que recebessem tratamento e educação diferenciada, foi inevitável considerar o quanto essa “ala dos fundos” atrapalha o andamento da organização escolar.

Segundo James Hillman (1993, p.29-30), a “ala dos fundos” aparece nos asilos, clínicas, casas de saúde mental, onde há sempre um lugar reservado aos retardados, drogados, indolentes.

⁴³ Nos seus livros *Vigiar e Punir* (1987) e *Microfísica do Poder* (1979), Foucault distingue três formas de poder: o poder de soberania, que age sobre os corpos de súditos, supliciando-os, e é fundamentado no direito soberano de “fazer morrer e deixar viver”; o poder disciplinar, que age sobre os corpos dos indivíduos, adestrando-os, constituindo-se em técnicas de poder disciplinar que atuam sobre os corpos enquanto máquina anátomo-política; e o biopoder, que atinge o corpo múltiplo das populações, o corpo-espécie, e é exercido através de técnicas de medição estatística dos fenômenos demográficos e remetendo ao direito de “fazer viver e deixar morrer”.

Esses espaços, segundo o autor, também caracterizariam as desordens crônicas presentes na cultura, nas relações familiares, nos medos, fantasias, compulsões, inibições, etc.

Subestimamos estas crianças e jovens inadaptados, infratores ou não, quando tentamos através de nossos olhos encontrar explicações quanto a sua maneira de ser, e corremos o risco de não compreender a sua força de resistência na sociedade.

Hillman nos faz refletir sobre três questões: como olhar para a “ala dos fundos”; como lidar com ela; o que tem ela a ver com a cultura?

Para alguns, a “ala dos fundos” é vista como sendo uma área crônica ou defeituosa, retardada, privada, sem privilégios, subdesenvolvida e, sendo a vida humana uma vasta área de tentativas fracassadas, a ala é aquilo que é: uma demonstração da natureza. Pode-se encarar a área crônica como amaldiçoada, conferindo às leis naturais um sentido moral, com a intenção de Deus atuando. Outra forma de olhar para a ala seria imaginando tratar-se de um lugar de irremediável desordem: o Deus que poderia ser o destino, as fúrias.

Podemos lidar com esta ala de distintas maneiras: através do *heroísmo*, procurando fazer alguma coisa, iniciando por não aceitar as desordens crônicas, e neste sentido propondo uma transformação através da reforma; através da *supressão heróica*, em que se aceita o crônico como é: incurável, portanto não perdendo tempo com ele, fazendo-o trabalhar para nós, ou livrando-nos dele; e a terceira forma de lidar com a desordem crônica seria a *assistencial*: a assistência social diz que a ala é o preço que cada um de nós tem de pagar pelo sucesso, por nosso ego forte e competitivo. Criar-se um lugar para as desordens crônicas, “remediar” com programas essas partes mais vagarosas, e reintegrá-las em instituições. (HILLMAN, 1993, p.31-32)

Reintegrar, ressocializar a ala dos fundos, aqui representada pelos jovens infratores e por aqueles que se manifestam contra o sistema, seria o mesmo que negar os conflitos que eles denunciam e revelam através de suas manifestações, identificadas neste trabalho como resistências.

A “ala” é o termômetro da classe de alunos, é ela que vai deixar emergir os pontos nevrálgicos, as situações-limite que têm que ser trabalhadas na educação.

Os alunos “indisciplinados”, em especial os jovens infratores, têm uma permanência curta nas instituições escolares, pontuadas por diversas entradas e saídas. Porém, esse relacionamento breve e conflituoso pode nos levar a refletir sobre o que eles têm feito ou dito em forma de resistência. O que a “ala dos fundos” tem a nos ensinar?

[...] Os cegos, os aleijados e os loucos têm outras medidas diferentes das condições humanas não-aflitivas. Por essa razão podemos aprender com eles – o poeta cego, o artesão aleijado, o profeta louco. Eles imaginam de maneira completamente diferente. [...] A desordem crônica é precisamente aquilo que não se encaixa no humanismo progressista, uma prova precisa da sobrevivência do marginal e até mesmo de que o ideal platônico da ‘adequação’ não se aplica aqui. Daí a reincidência, o eterno retorno, da desordem crônica em nós mesmos e na sociedade. (HILLMAN, 1993, p.31-32)

Hillman parte do princípio de que há uma base arquetípica⁴⁴ para o crônico, que tem sua própria natureza, sua própria forma, e requer uma maneira específica de ser cuidado. Temos que viver com o diferente por causa de sua própria diferença, sua máxima estranheza, o que nos leva a querer estar perto dele por aquilo que oferece. Nossa missão muda para uma transformação, não da desordem, mas de nossas normas de ordem. Para isso devemos nos interessar pela desordem crônica, ter curiosidade por sua natureza, desejo de ficar mais tempo com ela, ter-lhe fidelidade, estimulá-la a mostrar-se mais, deixá-la falar, ser, abrir suas asas.

Para compreendermos essa relação entre a “ala dos fundos” e a cultura, Hillman faz uma comparação entre cultura e civilização:

A civilização funciona; a cultura floresce. A civilização olha para frente; a cultura olha para trás. A civilização é relato histórico; a cultura é um empreendimento mítico. [...] esse ‘para trás’ para onde olha a cultura mostra o nosso ‘atraso’, nosso ‘fundo’, a ala. Pois lá está uma amostragem de formas recorrentes que não se alteram com o tempo e que se repetem em todas as épocas e sociedades. (1993, p.34)

Ele associa o doente com o divino e a cultura com a deformidade, pois, os deuses não existem sem as suas sombras, suas aflições e suas fraquezas, que são as próprias fraquezas humanas. Diz ele que ao lidarmos com a “ala dos fundos” a cultura cresce, e o movimento é o de mover-se da civilização para a cultura. “Culturas, por existirem sempre em decadência, em desordem, podem continuar para além das civilizações que parecem ancorá-las.” (HILLMAN, 1993, p.36)

Pensando nestas comparações entre civilização e cultura, entre ordem e desordem, e a

⁴⁴ Segundo este autor (1988, p.21), a psicologia arquetípica situa-se “[...] dentro da cultura da imaginação ocidental. É uma psicologia deliberadamente ligada às artes, à cultura, e à história das idéias, na forma como elas florescem da imaginação”.

relação destas com as práticas educativas que têm acontecido hoje, perguntei-me: a educação transforma ou enquadra? Se quisermos fugir de práticas padronizadas, a que tipo de educação podemos nos remeter?

Quando pensava em quais seriam as padronizações impostas pelas instituições educacionais hoje e sobre o que seriam essas práticas padronizadas, lembrei-me do texto de Sílvio Gallo. Em seu livro “Deleuze e a educação”, refere-se à educação maior e à educação menor. Na verdade, Gallo se apropria do termo “literatura menor”⁴⁵, conceito de Deleuze e Guattari, criado para a análise da obra de Kafka, e o desloca para a educação. Segundo o autor, educação maior são as políticas públicas, os parâmetros e diretrizes, pensados e produzidos nos gabinetes da burocracia; trata-se de uma macropolítica, aquela que traça os grandes projetos com seus mapas de controles estatísticos.

Por educação menor, ele entende serem as micropolíticas, as vividas cotidianamente nas salas de aula e que podem ser expressas em atos de revolta e resistência. Desta forma, ele destaca três características da educação menor, a partir da obra de Deleuze e Guattari. A primeira seria a da *desterritorialização*, entendida por Gallo como aquela que ocorre nos processos educativos. “A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série.” (GALLO,2003,p.79) Porém, como na aprendizagem há movimentos de resistência, ocorre o que ele chama de “desterritorialização” dos princípios, das normas da educação maior, que geram novas formas de aprendizagem, até então insuspeitadas naquele contexto. Outra possibilidade é de a educação menor opor resistência de dentro da máquina, agindo nas brechas que encontra, criando situações que fujam aos controles.

A segunda característica da educação menor diz respeito à *ramificação política*, não no sentido de tornar-se grande estrategista para criar modelos, propor caminhos ou impor soluções, e sim de criar “trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez, exercem efeitos sobre as macro-relações sociais”. (Ibid, p.82)

⁴⁵ O termo “literatura menor” é criado por Deleuze e Guattari no livro “Kafka - por uma literatura menor”, que a apresentam com três características: a desterritorialização da língua: “uma literatura menor não é de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”; a ramificação política: “o próprio ato de existir – como literatura – é um ato político”; e o seu valor coletivo: “os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade”. (GALLO, 2003, p.74-77)

E, finalmente na terceira característica, surge o *valor coletivo*. Nela ocorre a produção de multiplicidades, e toda ação implicará a participação de muitos indivíduos, e “toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”. (Ibid, p.83)

As contribuições de Deleuze-Guattari, Gallo e Hillman me ajudaram a compreender também que as práticas padronizadas contemplam a educação maior e que a educação menor traz possibilidades de fugir-se a estas padronizações, criando nos espaços escolares outras formas de exercer o papel da educação, e que poderão vir de encontro a “devires” existenciais da “ala dos fundos”.

É o próprio Hillman quem faz perguntas para o educador: quais são os efeitos materiais da sua eficiência? O que ele está fazendo à natureza material do mundo? Qual é a essência do que ele faz; qual princípio formal a governa? E acima de tudo, qual é o seu propósito ou, nas palavras de Aristóteles, “o motivo pelo qual” suas ações eficientes são realizadas? (2001, p.51)

Nas palavras dos educadores entrevistados: *depois que a gente fecha a porta da sala de aula, somos nós e os alunos*. A opção será: fechar-se com os alunos para ser lei, ou fazer a lei com a participação dos alunos.

Ao exercer o seu poder de forma opressora, o educador poderá estar recebendo, como resposta, a violência do aluno. Por outro lado, ao confrontar-se com uma “lei” estabelecida, poderá sofrer também um tipo de violência. Segundo Colombier, Mangel, Perdriault (1989, p.102), esta violência aparece como condição para que se exerçam poderes divididos e se descubra o consenso progressivamente.

Ainda com estes autores encontramos que o estabelecimento da lei é fundamental, não para que exista consenso no sentido de harmonia, pois não se podem negar os conflitos, mas sim organizar meios para a sua resolução. Usa-se de violência, porque o educador renuncia a ser lei e tenta deslocar toda a energia dos alunos na direção indicada pela lei que é construída junto com o aluno, e não imposta.

Segundo alguns teóricos (HOBBS, MAX WEBER, FREUD e W. BENJAMIN, apud COSTA, 1984, p.9-61), poder e violência são palavras que caminham juntas. Walter Benjamin, em seu texto “Crítica da violência – crítica do poder”, lembra que a palavra alemã *gewalt* pode

significar ao mesmo tempo “violência” e “poder”. Ao invés de tentar-se “sufocar” a violência, devemos pensar em como seriam as “vias de passagens”⁴⁶ para a violência.

Em primeiro lugar, aceitar a violência que está nas palavras, que vem em forma de lei e que está presente nas diferenças. Não as deixar nas margens, nem compactuar com elas, mas ver o que elas têm a nos dizer, ver nelas outra coisa além dos aspectos destrutivos através dos quais se manifesta.

Aquele que se aplica a esta tarefa impossível que é a educação tem de se confrontar com uma exigência temível: admitir em si ao mesmo tempo a violência das pulsões e a violência da lei que impõe a estas pulsões a passagem pela via da linguagem. Desprender-se sem cessar das imagens aprisionadas de si mesmo e do outro, para tentar ouvir o que se diz nos gestos e nas palavras de cada um. Renunciar a moldar os seres à sua imagem, para se consagrar a um trabalho intersubjetivo, onde cada um se define no jogo das identificações/diferenciações com o outro. Renunciar a ser a lei para empreender a criação da lei com seus alunos. (COLOMBIER, MANGEL, PERDRIault, 1989, p.104)

Podemos reconhecer isso pela atitude daquela professora que se apropriou da letra de rap para ensinar inglês para seus alunos. Esta percepção permitiu quebrar a lógica do “dever-ser”, que vem acompanhada pela imposição de padrões e regras da instituição, e abriu perspectivas para o “querer-viver” dos alunos, em que o educador se despoja de suas preferências musicais e culturais em determinado momento, para encontrar as “vias de passagem” que possibilitam um diálogo com as crianças e jovens de um determinado contexto social.

Depois disso, pode-se pensar em oferecer outras opções em termos de cultura, de conhecimento, de formas de viver para os mesmos, pois eles estarão mais “abertos” para conhecer o que seja diferente de sua vivência cotidiana.

Eu vejo na “ala dos fundos” uma manifestação de resistência destes alunos que mostram a existência de outras possibilidades de se fazer educação. O educador que conseguir compreender as diferentes expressões existentes no espaço escolar poderá relacionar-se e desenvolver-se junto a esta ala, como também com os alunos de forma geral.

Foi pensando nessas formas de conceber “educação”, que me propus a escrever o quarto capítulo, que conta a experiência com oficinas desenvolvidas junto ao grupo de jovens infratores.

⁴⁶ Colombier; Mangel; Perdriault (1989, p. 101-103) usam este termo destacando a linguagem como uma das vias que podem ser utilizadas pelos educadores, e a escuta que “[...] permitirá passar desta violência selvagem para um comportamento socialmente aceitável, sem com isso sufocar a energia que esta violência subentende”.



CAPÍTULO IV – (DES) CONSTRUINDO A IDENTIDADE DE INFRATOR

“E de repente aqueles homens podiam ser montão, montoeira,
aos milhares mís e centos milhentos,
vinham se desentocando e formando, do brenhal,
enchiam os caminhos todos, tomavam conta das cidades.

Como é que iam saber ter poder de serem bons,
com regra e conformidade, mesmo que quisessem ser?
Nem achavam capacidade disso.

Haviam de querer usufruir depressa de todas as coisas boas que vissem,
haviam de uivar e desatinar.
Ah, e bebiam, seguro que bebiam
as cachaças inteirinhas da Januária.

E pegavam as mulheres, e puxavam para as ruas,
com pouco nem se tinha mais ruas,
nem roupinhas de meninos, nem casas.

Era preciso de mandar tocar depressa os sinos das igrejas,
urgência implorando de Deus o socorro.
E adiantava?
Onde é que os moradores iam achar grotas e fundões para se esconderem
— Deus me diga!” (GSV, p.295)

Como já foi visto nos capítulos anteriores, a imagem do que são hoje os jovens infratores vem sendo construída ao longo da história. Da figura do “menor” no antigo Código de Menores, à imagem do delinqüente conhecida nos meios jurídicos, até o autor de ato infracional do Estatuto da Criança e do Adolescente, temos a constituição do jovem infrator presente na nossa sociedade. O estigma que sofrem, que os diferencia com uma marca, e a relação conflituosa com as instituições educativas mostram como vem sendo definido este contingente da população jovem.

Como na fala dos jagunços de *Grande Sertão: Veredas*, na citação que dá início a este capítulo, o número de jovens infratores tem aumentado, sendo isso considerado uma “ameaça” à sociedade. Se não bebem toda a cachaça, por outro lado fumam muita maconha. Se os moradores das cidades não mandam mais tocar os sinos das igrejas, é porque hoje acionam os seus alarmes, e não se escondem em gretas e fundões, mas em prédios, condomínios e fortalezas construídas para este fim.

Atualmente os jovens infratores demonstram coragem e surgem para aterrorizar alguns, e causar pena a outros. Em decorrência disso travam-se longas discussões em torno do que fazer com eles: uns são pelo extermínio, outros pelo confinamento, outros por uma ocupação que não

deixe a mente pensar em “coisas erradas”.

O que é certo é que formam um coro, não de vozes, porque não há espaço na sociedade para se expressarem verbalmente, mas de atitudes, de ações, que muita “confusão” e tragédias têm causado e ainda causarão. E de repente os jovens infratores podem ser muitos, e os demais não vão ter como sair desta situação de se esconder, então terão que ter tempo e interesse para ouvi-los.

O que será que eles têm a dizer?

Em *Grande Sertão: Veredas*, existe a voz do jagunço, anunciando para as cidades a violência e a destruição. O que eles têm a perder? Homens livres, sem propriedades e sem escravos, eles formam uma massa da população sempre à margem do processo produtivo dominante. Hoje existem os jovens infratores, provenientes não só, mas principalmente, das periferias das cidades, com dificuldades de “integrar-se” através da escola, do trabalho, tendo na maioria dos casos um passado com uma infância de privações, ausências e violência.

O cenário dos sertões narrado por João Guimarães Rosa fica no coração do Brasil: “suas características físicas são variáveis, embora as associações de seca e de aridez sejam predominantes, e a vegetação típica a caatinga. Mas há ali também, muitas pastagens naturais, ao longo das margens luxuriantes dos rios e das veredas que recortam o sertão mineiro”. (GALVÃO, 2000, p.33)

E isso muito inspirou o jagunço Riobaldo, que não se cansa na sua narrativa de fazer referência a este cenário onde viveu sua história:

O senhor vá lá, verá. Os lugares sempre estão aí em si, para confirmar. Muito deleitável. Claráguas, fontes, sombreado e sol. [...] com o capitão-do-campo de prateadas pontas, viçoso no serrado; o aniz enfeitando suas moitas; e com florzinhas as dejaniras. Aquele capim-marmelada, é muito restível, redobra logo na brotação, tão verde-mar, filho do menor chuveiro. De qualquer pano de mato, de de-entre quase cada encostar de duas folhas, saíam em giro as todas as cores de borboletas. Como não se viu, aqui se vê ^(GSV, p.24)

Já no cenário onde ocorre a história dos jovens infratores, não se pode pensar em poesia nos moldes do que é belo. As periferias das grandes cidades se apresentam como um amontoado de casas ou barracos, onde os riachos cristalinos são substituídos por água parada, o cheiro do mato pelos odores fortes de esgoto a céu aberto, as lindas matas avistadas ao longe em *Grande*

Sertão: Veredas, pelas inúmeras construções, geralmente inacabadas, e que se encontram a alguns palmos umas das outras. O encanto fica por conta da solidariedade, ainda existente nas vilas e periferias, pela cumplicidade dos moradores uns com os outros, pelas alegrias e tristezas partilhadas, pelo encontro dos jovens nas esquinas.

Várias foram as minhas idas até um dos bairros, escolhido por se tratar de local onde reside um número considerável dos jovens que passaram pela medida de liberdade assistida. O relato do diário de campo, de uma dessas visitas traz que:

“Na experiência de rodar várias vezes pelo bairro, pude observar um pouco como vivem os moradores daquele local. Era um sábado de temperatura baixa, o sol esquentava quem estava exposto a ele. As pessoas aproveitavam o final de tarde fora de suas humildes e frias casas. Trata-se de um dos bairros de maior concentração de famílias de baixa renda da cidade, as casas foram construídas pelo sistema de mutirão para acabar com a maior favela que existia até alguns anos atrás, e ainda podem ser vistos inúmeros barracos, que estão para serem derrubados, e dar lugar a mais casas, a serem construídas pelos próprios moradores com a ajuda material da Prefeitura. A rua parece ser o espaço de lazer mais apreciado, principalmente pelas crianças e pelos jovens. Os homens ficam nos bares, bebendo, jogando e olhando quem passa na rua. Em cada esquina um aglomerado de pessoas com sons diferentes, numa se houve um rap, em outra música sertaneja. As crianças improvisam brincadeiras: bicicletas e velocípedes quebrados com crianças ora sendo levadas, ora levando outras no brinquedo, as pipas voavam alto no céu conduzidas através de finas linhas por crianças e por jovens também. As crianças estavam sujas e com roupas velhas, rasgadas e finas para a temperatura que fazia naquela tarde. Já os jovens, vestiam roupas melhores: calças com cintura baixa, muito pano sobrando nas pernas e a barra arrastando no chão, tênis de marca (ou não), blusões com o emblema de seus times ou com a estampa do Racionais MC, ou outro grupo de rap apreciados por eles. Na cabeça a moda eram os gorros, com desenhos atuais, como os do Bad Boys, ou dos times de futebol. Como adquiriram estas roupas ninguém questiona. As mulheres, em menor número que os homens também estavam em frente de suas casas sentadas ou em pé, sós, ou conversando com outras mulheres. Carros vendendo produtos alimentícios passavam a toda hora: ovos fresquinhos, laranja pocan, pamonha. As ruas em parte destes bairros são de terra, em outras já começaram a asfaltar e como choveu nos últimos dias, pisava-se no barro e em alguns lugares na lama. Mas o clima era de festa, sábado à tarde, descanso para os que trabalharam em bicos durante a semana e tinham algum trocado para a

cerveja, para o lanche, para o cigarro, para a droga. As pessoas não pareciam estar tristes por estarem naquele bairro, muito feio, sem atrativos, onde as casas contrastavam com os prédios da Prefeitura muito bonitos, pintados recentemente de azul claro: um deles era a Casa da Criança, para onde mandam seus filhos em regime de creche e escola de educação infantil. Muitas bicicletas circulavam, algumas carroças e poucos carros, que pareciam já ser conhecidos do povo do local, daí a estranheza com a minha presença circulando no seu ambiente: o que ela quer? O que veio fazer no nosso meio? Bisbilhotar, observar a nossa vida? O sentimento que tive não foi de medo, nem de pena, mas de compreensão da vida desta gente, e a vontade de estar mais naquele local a observar. Parece que estes moradores compactuam entre si a vida ‘dura’ de morar em barraco, dormir com frestas abertas nas paredes de tábuas nestas noites frias, ter o chão de barro e onde a chuva corre pelos cômodos nos dias em que ela vem forte. Em que a falta de ter o que comer já é parte do dia a dia; em que o receber de segunda mão, usado, muitas vezes danificado, não tira a alegria do que se está recebendo. Me lembro então da música de Chico Buarque: [...] são casas simples com cadeiras nas calçadas, e na fachada escrita em cima que é um lar, pela varanda flores tristes e baldias...”

Neste contexto vive a maioria dos jovens na condição de liberdade assistida, e eles constroem suas trajetórias de vida a partir de um reconhecimento de sua condição sócio-econômica. Não podem usufruir de bens como fazem os jovens da classe média e alta, que podem ter seu quarto equipado com som, TV, vídeo game, DVD, computador, guarda-roupa com vestuário novo e bonito. Os jovens da periferia dividem um cômodo com outros tantos e nem sonham em ter quarto exclusivo. A TV mal pega num canto do barraco. Como podem estudar com livros e incentivo dos pais para que se destaquem e possam tornar-se profissionais reconhecidos e ter assim ascensão social? Na tenra idade devem transferir-se para o período da noite, pois têm que trabalhar desde cedo, e a cobrança dos pais é sobre a ajuda para as despesas e não seu rendimento escolar, já que nem sonham com a universidade. A vida é o aqui e agora, a sobrevivência do dia a dia, como pensar o dia de amanhã?

Esse é o espaço instituído de muitos jovens, infratores ou não, e dentro dele se constrói um imaginário que os leva para determinado tipo de atitude frente às adversidades da vida.

1. O imaginário dos jovens infratores

A juventude, embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada. (GUATTARI, 2001, p.14)

A partir do estudo dos processos de subjetivação, tenho procurado compreender o que perpassa o imaginário desses jovens. Um dos instrumentos utilizados foi a realização de oficinas.

No espaço destas oficinas, eu, pesquisadora, tinha uma relação grupal com os jovens, e iniciei assim, um processo de coleta de informações durante diversas técnicas, como dinâmicas de grupo, confecção de desenhos e de máscaras, utilização de filmes e imagens para discussões. O resultado do trabalho permitiu que eu compreendesse alguns aspectos do “mundo vivido”⁴⁷ dos jovens em situação de liberdade assistida como, por exemplo, a sua identificação com a prática da infração.

Uma dessas oficinas ocorreu em outubro de 2002, com a ajuda de uma estudante chamada Sílvia, e que na época cursava o último ano do curso de Terapia Ocupacional, além de ser uma exímia artesã. Desde o princípio optamos pela criação de um espaço onde os jovens teriam a oportunidade de manifestar seu interesse em trabalhar com diversos materiais que seriam oferecidos durante as atividades.

Coube a mim organizar o grupo, fazendo o convite aos jovens, providenciando a sala e os equipamentos necessários, sendo que os materiais utilizados foram viabilizados com recursos de um convênio que a Prefeitura de Americana mantinha com a Febem. Meu papel era também o de levar temas de interesse dos jovens como o envolvimento junto à escola, profissionalização, trabalho, sentimentos, família, drogas, etc. O que se definiu foi que nas oficinas não se deveria fazer julgamento moral, nem impor condutas aos jovens, mas sim lançar mão de dinâmicas que os levassem a refletir por si mesmos, a fazer uma troca de experiências com seus “pares”, e a vislumbrar novas possibilidades de convivência em sociedade.

Esta parceria com a Sílvia foi fundamental para a mudança de meu pensamento acerca da

⁴⁷ O mundo vivido ou “experiência vivida”, segundo Walter Benjamin, caracteriza a experiência do indivíduo solitário e se opõe à experiência coletiva capaz de uma narrativa espontânea, que garante uma memória comum, apesar da desagregação e do esfacelamento do social. Gagnebin (9-10) - prefácio a “Obras Escolhidas vol. 1: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”. Brasiliense, 1994. Em alguns momentos, os jovens infratores se reúnem e trazem à tona fatos de suas vidas, histórias que recusam a privacidade da experiência individual vivida e que são partilhadas coletivamente.

forma de trabalhar com os jovens infratores, que até então se dava através de entrevistas individuais. Ela trouxe as técnicas específicas da sua área, terapia ocupacional, como a forma de trabalhar sentimentos, comportamentos, pelo contato manual com diversos materiais, sempre pautadas pelo acolhimento aos participantes.

Um exemplo de como trabalhávamos com o grupo em uma atividade manual era disponibilizar materiais variados e não impor que fizessem este ou aquele trabalho, mas deixá-los livres para escolherem o que desejavam fazer, organizar-se, iniciar, dedicar-se àquilo e concluir.

Iniciamos assim as atividades no grupo, e houve várias dificuldades de adaptação, devido à tendência de cada um trabalhar de forma isolada, realizando sua atividade e solicitando atenção especial para si. Os materiais eram trazidos para a sala de atividades com o intuito de instigar o desejo e o interesse, e havia certa resistência por parte dos jovens em manipulá-los. Eles demonstravam dificuldade de entrar em contato direto com as atividades, evitando assim, se reconhecerem com limitações, dificuldades, habilidades e potencialidades, o que fazia com que não participassem.

Porém, gradativamente, as dificuldades iniciais foram sendo superadas e o sentimento de pertencimento aflorou nos participantes. O espaço tornou-se uma referência para os jovens, que compareciam não tanto por “obrigação” para com a medida de liberdade assistida, mas como um “querer-viver coletivo”, e demonstravam sentir prazer em estar junto com os demais participantes do grupo.

Nos primeiros encontros, o grupo composto por nove jovens apresentava-se inibido e silencioso, porém, logo, o jovem Ricardo manifestou-se como porta-voz e, por ser falante e descontraído, deu início à movimentação grupal. O primeiro pedido feito pelo grupo foi o de escutarem rap na sala, o que foi atendido, como forma de demonstrar-lhes que aquele seria um espaço construído para eles e por eles.

Várias dinâmicas foram utilizadas durante as atividades do grupo, sendo que uma delas resultou em desenhos feitos pelos jovens, inclusive o da introdução a este capítulo. Para a realização desta dinâmica foi solicitado que desenhassem uma figura humana de frente, da cabeça aos pés. Ao terminarem deveriam dar vida à figura, e pediu-se a todos que, juntos, cada um no seu desenho, respondessem por escrito às solicitações que lhes seriam feitas, descritas a seguir: saindo da cabeça do personagem, fazer um balão com três idéias que ninguém irá modificar; saindo da boca, fazer um balão com uma frase que foi dita e da qual se arrependeu e outra frase

que precisa ser dita e ainda não foi; do coração, sair uma seta, indicando três paixões que não vão se extinguir, podendo ser alguém ou tratar-se de uma idéia ou atividade; na mão direita do personagem, escrever um sentimento que este tem disponível para oferecer; na mão esquerda, escrever algo que ele tem necessidade de receber; no pé esquerdo, escrever uma meta que deseja alcançar; no pé direito, escrever os passos que precisa dar em relação a essa meta⁴⁸.

A partir dos desenhos, das palavras e frases escritas, pôde-se conhecer um pouco do “imaginário” de cada um dos presentes, apresentado de forma escrita e complementado com suas falas. Nas três paixões: a maioria escreveu mãe, pai e Deus. Ressaltaram a presença dos três em suas vidas, principalmente a materna, e escreveram ainda: familiares, minas (designação de mulheres para os jovens), dinheiro, fama.

Os sentimentos a receber: amor, confiança, respeito, paz, compreensão, carinho. Os sentimentos a oferecer: amizade e amor foram demonstrados como muito importantes para todos, priorizando a amizade que é bem típico da fase de seu desenvolvimento.

As três idéias que ninguém irá modificar: jeito de ser, de se vestir, ficar rico, dizer não as drogas, acabar com a polícia, razão, atitude, moral, humildade, paz, gosto.

As metas: ter uma profissão, formar uma família, ficar rico, arranjar um “trampo” fixo, ganhar muito dinheiro, fama, e os passos para alcançá-las: estudar e trabalhar, a maioria escreveu sobre o fato de precisarem estudar para ter um emprego, e arriscar a sorte.

Juntamente com a Sílvia, avaliamos que a dinâmica permitiu trabalhar o autoconhecimento, possibilitando a eles o processo de tomada de consciência de si, dos seus afetos, suas necessidades e valores. Como estão na transição do papel ocupacional de estudantes para o de trabalhadores, demonstraram conflitos de terem que priorizar a necessidade de trabalhar por questões familiares e para atender necessidades pessoais, ficando os estudos para o segundo plano. Apresentaram falta de perspectivas e percepção das limitações da escola, que não os instrumentaliza para uma educação básica, e consciência da posição desfavorável em que se encontram, o que tem gerado neles atitudes de resignação e desesperança.

Essa avaliação foi feita em uma fase inicial do nosso contato com o grupo. Depois de vários encontros, passamos a compartilhar com os jovens suas “experiências vividas”, o que nos levou a vê-los de outra forma. Quanto à falta de perspectivas, este era nosso ponto de vista, pois

⁴⁸ Dinâmica: Auto-retrato desenhado (p.70-71), do livro “Aprendendo a ser e a conviver”, das autoras Simão, Margarida e Baleeiro, Maria Clarice, São Paulo: FTD, 1999.

tentávamos impor, por exemplo, que tivessem planos para o futuro. Porém, como disse Thomaz: *plano para o futuro eu não tenho, porque eu nem sei o meu dia de amanhã, eu vivo o hoje, o amanhã só pertence a Deus.*

Sacrificar-se através de trabalho duro e esperar para o futuro a satisfação de seus desejos de consumo não eram características que podíamos observar nos jovens. A transgressão, para obter o que desejavam, e o enfrentamento de autoridades, para impor sua vontade, denotavam ousadia e insubmissão, e nos fizeram reavaliar essa postura de vê-los como resignados e desesperançosos.

O desenho escolhido para iniciar este capítulo chamou-me a atenção, porque retrata a imagem do jovem que o elaborou. Não se fazendo de belo segundo o padrão de beleza vigente, sua autenticidade reside em mostrar-se como é: nos olhos não é a cor da íris que importa, mas o branco, que ele descreve como vermelho, pelo uso da maconha, considerada droga de uso comum entre os jovens infratores, assim como a cola de sapato entre os gaminos, e a cachaça entre os jagunços. Na sua juventude e maneira de ser, não vivem em “bandos” como os jagunços ou os gaminos, mas são fiéis nas amizades para fazer parte da gangue. A família é sagrada, “não mecham com a minha”. E Deus, temido e amado, lembrado nas horas de perigo e naquelas em que precisam de proteção.

Em outra atividade realizada com eles: o momento das discussões, utilizamos inicialmente uma apostila sobre o mundo do trabalho confeccionada especialmente para cada jovem. A sugestão era de que cada dia um jovem realizasse a leitura do texto, que ia sendo comentado, porém, os jovens apresentaram muita dificuldade em ler, o que os deixava incomodados. Os textos também continham questões a serem respondidas individualmente e por escrito, e geravam muitas reclamações. Estes fatos nos levaram a concluir que tinham facilidade em falar e muita dificuldade em escrever. Para se expressarem utilizavam a terceira pessoa do singular, mas quando solicitado a descrever ou a falar sobre si próprios, ocorriam os bloqueios.

Observamos que os momentos mais importantes do grupo aconteceram quando, espontaneamente, os jovens passaram a falar sobre si e sobre suas experiências. Estes momentos foram coroados pela participação de todos, com respeito de um pela fala de outro, e significaram verdadeira reflexão sobre suas vidas e as formas de vivê-la.

Entretanto, as “resistências” continuavam e a Sílvia também observava certa dificuldade quanto às atividades manuais: “alguns apresentam resistência quanto ao uso dos materiais durante

as atividades, pois a criação da auto-expressão instiga o processo da autopercepção, assim eles criam maneiras de não manipularem os materiais”.

Passamos a escolher outras atividades com o objetivo de auxiliá-los nas funções de pensar e de se comunicar, e tentamos fazer do espaço das oficinas um local onde poderiam trabalhar os conflitos do grupo. Nossa intenção era a de que desenvolvessem uma capacidade de elaboração via comunicação de idéias, oferecendo limites, mas sem proposição de condutas ou modificações no estilo de viver de cada um.

Apesar das dificuldades, no transcorrer dos encontros semanais, observou-se que o espaço criado pelo grupo estava proporcionando acolhimento e continência para as angústias e as necessidades de seus participantes. Isso ficou muito claro quando, em uma das reuniões de novembro deste mesmo ano, aconteceu a detenção de um dos seus participantes e este fato abalou de certa forma o grupo, principalmente um dos jovens que era muito seu amigo. Neste dia todos demonstraram revolta, comentaram que ele deveria ter sido mais esperto, e até revelaram que ele não estava se integrando ao grupo como os outros, ficando mais isolado com este amigo, que era do mesmo bairro.

A nossa proposta para aquele dia era a de confeccionarmos cartões de Natal para os jovens de Americana que se encontravam internos nas unidades da Febem. Mas o clima estava muito tenso, e a Sílvia mudou a atividade, propondo tapeçaria em talagarça, para que confeccionassem uma pequena peça com o símbolo de seus times de futebol. No início demonstraram curiosidade, mas a maioria não conseguiu terminar o trabalho, pois havia muita falta de concentração. O fato de alguém com quem se identificavam ter sido detido deixou o resto do grupo assustado, e foi necessário que revisássemos a programação dos próximos encontros, para propor atividades que fossem menos estruturadas e com mais liberdade de expressão, no sentido de favorecer a verbalização do que estavam sentindo.

Naquele mesmo mês de novembro, um jovem chamado José iniciou sua participação no grupo. Ele chegou muito quieto e inibido, negando-se a falar ou a fazer qualquer atividade. Permanecia com a cabeça baixa evitando olhar nos olhos das pessoas, e limitava-se a responder com monossílabos o que lhe era perguntado. Esta resistência foi diminuindo com o passar do tempo, quando ele percebeu o movimento do grupo, começou a manusear o material, e acabou por pedir ajuda à Sílvia para fazer as atividades. Ao dirigir-se a nós e aos outros jovens do grupo, José demonstrava toda uma expressão de linguagem que deixava transparecer sua agressividade e

impaciência em relação a atitudes ou possíveis agressões advindas dos outros. Mas, aos poucos, fomos entendendo que ele necessitava de uma atenção individual, até mesmo para compreender suas questões intrapessoais, pois ele ficava na sala das oficinas até todos irem embora e demonstrava desejo de falar de sua vida. Sua fala revelou-nos desequilíbrio emocional, baixa auto-estima e falta de uma perspectiva de vida. Ele apresentava certa confusão com relação aos seus sentimentos e necessidade de receber ajuda.

No decorrer dos encontros, notamos uma evolução considerável no seu comportamento. Ele foi criando um forte vínculo de amizade conosco, trazia fatos concretos de seu dia-a-dia e buscava ouvir nossa opinião. No grupo apresentava-se mais solto e interagiu com os outros participantes. Isso também ocorreu com a maioria dos jovens que demonstravam encontrar naquele espaço um local de pertencimento, onde eram acolhidos e podiam trocar suas experiências.

No final do ano, finalmente conseguimos que os jovens em liberdade assistida fizessem cartões de Natal para os jovens privados de liberdade e que se encontravam internos nas unidades da Febem. O material como sempre foi oferecido e os jovens tiveram a liberdade de manipulá-los a fim de criarem um cartão. Não deixaram de pedir ajuda e demonstraram preocupação com o que iriam escrever. Essa dificuldade entendemos algum tempo depois, através da fala de vários jovens, que deixou mais claro o que era amizade para eles.

No mundo das infrações, havia uma necessidade de proteção que fazia com que construíssem os laços de amizade uns com os outros. Reuniam-se em torno de interesses comuns, obedeciam a regras rígidas, como a lealdade, o respeito pela “mulher dos outros”, e tinham uma maneira determinada de agir diante de certos fatos, como por exemplo, na agressão aos estupradores.

Em seus grupos os jovens infratores não só encontravam apoio nas dificuldades, uma espécie de força para enfrentar o desprezo e a hostilidade que lhes demonstrava a sociedade, como também dividiam os episódios de sucesso por suas façanhas.

Na confraternização de Natal, foram convidados todos os jovens que se encontravam na medida de liberdade assistida, cerca de cinquenta na época. Todos receberam presentes e cartões, e alguns foram homenageados de forma especial: os que se tornaram pais e as meninas que deram à luz naquele ano receberam presentes para os filhos, e aos que terminaram cursos profissionalizantes foram entregues seus certificados. Sendo dia de festa, vieram com suas

melhores roupas. Seus familiares também foram convidados e grande parte deles estava presente.

A partir desta experiência, a realização de oficinas tornou-se parte do trabalho com os jovens infratores, e foram realizadas outras atividades de sucesso, como a de máscaras, de desenho, artesanato e pintura. E, como nos diz Maffesoli (1999, p.329), essencial era “o estar-junto suscitado pela identificação⁴⁹”.

Porém, nem tudo transcorreu de forma tranqüila. No início de 2003, o fato de que no prazo de duas semanas dois jovens da oficina de convivência tivessem sido apreendidos deixou a equipe com um sentimento de impotência mediante o quadro real da situação que se nos apresentava. O que havia por trás de tudo aquilo? Sabíamos que um dos jovens estava fazendo uso de drogas, e declaradamente optava por comercializá-la, como forma de manter-se. Nos últimos encontros apresentava um comportamento de descontrole, mostrava não estar bem consigo mesmo, e parecia viver num estado de constante procura, mas que ele próprio, quando questionado, não conseguia definir. Começou a freqüentar a escola, sem dar continuidade, e chegou também a iniciar em emprego informal, porém, dois dias de trabalho foram suficientes para considerar que era uma exploração, que teria de trabalhar muito para não ganhar nada, que “não virava”. Este jovem comparecia ao grupo com um sentimento de estar participando de uma atividade lícita, onde se sentia seguro. Quando não podia comparecer, ligava para justificar-se. O que ele procurava? Será que podíamos ter-lhe oferecido algo?

O outro jovem detido tinha tido poucos encontros conosco. Mostrava-se flexível a aceitar participar, fazia as atividades propostas, submetia-se à organização do grupo. Seu pai o acompanhava, comparecia para saber de sua participação. Surpreendeu-nos a notícia de sua apreensão por assalto a ônibus. O pai disse que na delegacia ele assumiu tudo sozinho, mas que tem certeza de que havia um “maior” junto com ele. Não foi uma apreensão por tráfico, mas o pai do jovem acabou nos contando que o filho era dependente, e que *fazia qualquer coisa para arrumar dinheiro e comprar a droga*. No dia do assalto, alegou que havia bebido e que isso o impulsionara a cometer o ato infracional.

A equipe defrontou-se então com um sério problema que aflige os jovens na contemporaneidade: sua relação com as drogas e o narcotráfico.

⁴⁹ Na lógica da identificação, as características são: a vaguidade, a indecisão, o fluido, o provisório, abrindo uma outra compreensão da cultura, e o indivíduo não é uma realidade fixa. (MAFFESOLI apud GUIMARÃES, 1996, p.60).

2. O narcotráfico como um dos principais vilões enfrentados pela juventude contemporânea

Tiros de rojão, o que anunciavam? A comunidade toda foi surpreendida por uma salva de tiros, numa queima de fogos nunca antes vista. As pessoas saíram de suas casas, e os comentários giravam em torno daquele barulho que havia despertado a curiosidade de todos. O motivo da comemoração ia se espalhando: “véio Chico” estava de volta à comunidade, ia haver uma grande festa, *com comida e bebida à vontade para a rapaziada*, diziam os moradores. Dito e feito, logo mais à noite algumas ruas do bairro estavam fechadas por pessoas que estavam festejando a saída de “véio Chico” da prisão.

A figura em questão é um dos traficantes mais bem renomados no bairro que citei no início deste capítulo. Pessoa de posses, dá muito emprego, além de ajudar “por ajudar” as pessoas que o procuram, diziam os moradores. Ficou rico no negócio do tráfico de drogas, tem várias propriedades em bairros nobres da cidade, mas era ali, entre os seus amigos, que gostava de viver, em uma humilde casa, dizia-me um jovem que muito prezava “véio Chico”. Quando ele esteve preso, recebeu muitas visitas na prisão, pessoas que lhe levavam pequenos presentes, guloseimas, cigarros: *ele merece, faz muito pela gente*.

Um verdadeiro pai, assim se exprimia o jovem que contou o episódio e que reconhecia nessa pessoa a soma de qualidades que talvez nunca tenha encontrado nos seus parentes mais próximos.

A “história” do retorno do “véio Chico” à comunidade foi contada de duas formas. Uma delas, por uma mãe de um jovem egresso da Febem, que, na tentativa de ajudar o filho a sair do narcotráfico, via no traficante o motivo de todos os seus males. Dizia ela que o que faziam pessoas como aquele senhor era acabar com o sossego e a paz das famílias, talvez por reconhecer a grande possibilidade que famílias pobres têm de perder os seus filhos para os traficantes.

Mostrava-se assustada com a força do tráfico no seu bairro, comentando sobre os inúmeros jovens que tinham optado por entrar para este “mundo”, e sobre episódios em que seu próprio filho, à luz do dia, repassava drogas, sem se importar com a sua reputação e imagem perante a comunidade. Ela, uma funcionária pública, se sentia muito prejudicada e temerosa sobre o que poderiam pensar a seu respeito.

A outra versão foi a do jovem que descreveu vislumbrado a ocorrência de tamanha festa

no seu bairro, como uma situação de verdadeira “irmandade”, dizia ele, em torno de um benfeitor com o qual se identificavam. Essa relação do jovem com o traficante, segundo a opinião de alguns, impedia que ele visse o quão prejudicial era a presença do narcotráfico para o crescimento das comunidades onde ele se instalava, pois junto com ele desencadeiam-se as situações violentas pelas disputas internas e externas de territórios.

No contexto do sertão, ouvimos de Riobaldo que: “Sertão é o penal, criminal. Sertão é onde o homem tem de ter a dura nuca e mão quadrada.” (GSV, p.86) E continua: “[...] sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (GSV, p.17-18) Essas afirmações são um reflexo do que ali ocorria sob a influência dos poderosos que agiam com o uso da violência, criando suas próprias leis. A situação das periferias hoje não difere muito disso, e o exemplo pode ser dado por uma letra de rap, ouvida freqüentemente pelos jovens nas nossas oficinas, cujo refrão diz: “Hoje Deus anda de blindado, cercado e protegido por dez anjos armados.”⁵⁰ Este é o retrato da violência presente na vida das pessoas, principalmente se residem nas periferias pobres das cidades.

Essa violência que ocorre hoje tem sido apontada por especialistas como em grande parte decorrente do narcotráfico, através de um enfrentamento entre autoridades/sociedade civil e o crime organizado.

Surge, nos lugares onde se torna forte o tráfico de drogas, uma nova hierarquia de poder: na cúpula está o chefão ou traficante, aquele que compra a cocaína para ser distribuída e que garante o armamento [...] Vem a seguir o gerente do tráfico. Rodeiam esses líderes, numa espécie de *gard de corp* primitiva, os chefes das bocas de fumo, responsáveis pelas vendas das drogas no varejo e pelo gerenciamento dos lucros obtidos, bem como os soldados do tráfico, muitos deles menores de idade, treinados e armados pelo chefão. Na parte inferior da hierarquia de domínio situam-se o olheiro (aquele que, mediante rojões ou pipas, averte a presença da polícia ou a chegada de estranhos) e o vapor (*office-boy* do traficante, que garante a distribuição da mercadoria no asfalto). A autoridade exercida pelo chefão, pelos gerentes e pelos chefes das bocas de fumo é vertical e inquestionável. O chefão é, no seu reduto, uma espécie de sátrapa, senhor da vida e da morte das pessoas reféns do seu domínio. Pratica julgamentos sumários contra os seus desafetos.[...] Quem não é diretamente ligado às atividades do tráfico, deve se deixar cooptar por ele: a lei do silêncio é a

⁵⁰ Parte da letra da música: “Hoje Deus anda de Blindado”, do grupo Faccção Central.

primeira providência, que garante o anonimato da estrutura de poder do tráfico em face da polícia. (RODRÍGUEZ, 2004, p.8).

Isso tem ocorrido nas grandes metrópoles, como também nas pequenas cidades, fazendo muitas vítimas, sendo as chacinas a expressão máxima desta violência. A morte por assassinato de profissionais e líderes comunitários que ousam denunciar essas situações nos seios das comunidades pobres tem nos deixado com uma sensação de impotência mediante os fatos.

O poder público, por sua vez, não tem conseguido responder à violência sofrida pela população em decorrência da ação do narcotráfico, e superestima o número de casos de infratores, assim como a mídia supervaloriza o aspecto de maldade dos jovens transgressores, colocando a sociedade contra estes últimos.

Grande Sertão: Veredas mostra que, no Brasil, o exercício privado e organizado da violência a serviço dos poderosos sempre constituiu a regra e não a exceção. Na atualidade, as cidades são palco de violência e aplicabilidade da lei para os mais fracos, é onde funciona uma lei paralela, a dos donos do poder local, e os chefões do narcotráfico são apenas um de seus representantes. O crime é parte integrante das estruturas políticas, tanto no contexto do romance de Guimarães Rosa como na atualidade. Os jovens das camadas populares sempre formaram um contingente visto como de “desocupados”, e uma boa parte deles foi e será recrutada para compor o exército de facções criminosas contrárias, na disputa pelo domínio e poder econômicos. Sua denominação pode ter sido a de jagunços no passado, ou de jovens infratores na contemporaneidade.

Hoje, neste contexto de vulnerabilidade, os jovens se vêem em meio a duas instituições poderosas: o narcotráfico e a polícia, e sua dificuldade maior têm sido manter-se à distância de uma e de outra. “E a força de atração do narcotráfico é tanto maior, à medida que a polícia não é um elemento de proteção; ela é, ao contrário, causa de revolta.” (PERALVA, 2000, p.133)

Para Peralva (2000, p.126), os jovens se inserem em condutas de risco até para se antecipar, a fim de apropriar-se dele, para melhor subjugar-lo. Respondem ao risco do entorno mediante condutas temerárias. No caso dos jovens infratores, sua inserção nestes grupos se dá através da prática de atos infracionais, que ele comete para vivenciar experiências, para auto-realizar-se, para mostrar-se ao mundo e ao seu grupo de pares.

Outro problema que pode ser visto é a falta de diálogo e a enorme desigualdade existente

entre as classes sociais, o que já era apontado por Guimarães Rosa, no contexto do *Grande Sertão: Veredas*. O autor considerava ser este o sério problema para a emancipação do país. (BOLLE,2004, p.9)

Peralva, que desenvolveu pesquisa sobre a violência nas favelas do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, aponta que a revolta também é um dos fatores que levam os jovens a transgredirem as leis. Os meios de comunicação e a elevação nos níveis educacionais contribuíram para que as pessoas tenham noção de direitos em termos de cidadania. Por outro lado, inexistem políticas eficazes de redução das desigualdades de renda, o que contribui para o aumento da violência.

Em face a esta situação, jovens pobres são detidos sob a acusação de tráfico de drogas, em uma forma de poder delegado aos policiais, que montam verdadeiras “campanas” nos bairros tidos como focos do narcotráfico a fim de “pegar” os transgressores em flagrante. Certa vez, ocorreu na cidade de Americana a apreensão de cerca de dez jovens no prazo de uma semana, em uma operação policial que seguia essa “regra” de manter-se vinte e quatro horas durante vários dias observando o movimento de usuários e dos repassadores da droga (aviões). Deste feito, as ações dos policiais foram destacadas nas notícias dos jornais da cidade, e os jovens punidos com custódia provisória, aguardando a sentença judicial. O destino deles seria uma internação na Febem, enquanto os traficantes saíram ilesos.

Segundo Zaluar:

[...] é claro que não adianta quase nada a prisão de meros repassadores de drogas, pequenos ou médios intermediários nos vultosos negócios ilegais, em geral homens de origem humilde, que operam em redes secretas, mas com ligações com negócios legais e com instituições do país. Essa criminalidade exige um novo tipo de investigação que não permaneça na superfície dos vasos capilares, facilmente substituíveis no exército de jovens pobres disponíveis em qualquer cidade brasileira, cada vez mais dispostos a matar. É isso que policiais desalentados chamam ‘enxugar o gelo’. Aumentar as penas para tráficos, assaltos, etc., assim como aumentar o número de viaturas ou o efetivo policial, já provaram ter, em diversas pesquisas internacionais, muito pouco impacto na redução deste tipo de criminalidade. (2003, p.9)

Nos casos que acompanhei, o jovem repassador de drogas tem sido sempre o mais punido, pois, mais cedo ou mais tarde, acabava sendo apanhado. A família também era atingida, uma vez que ficava marcada no bairro por ter um de seus membros envolvido em situações ilícitas. São inúmeros os depoimentos de familiares de jovens que passam por situações vexatórias por terem

seus filhos apreendidos e suas casas vasculhadas arbitrariamente por policiais.

Mas por que a droga exerce tanta atração para os jovens infratores? Curiosidade, gosto pelo proibido e pela situação de risco, desejo de afirmar-se perante seus grupos de pares? Nas oficinas, cuja atividade em grupo, como já foi dito, possibilitava a criação de vínculos com os jovens, através dos quais passamos a compartilhar vivências, conquistas individuais, assim como derrotas e perdas, enfrentamos várias ocorrências de saída de membros por motivo de apreensão ou detenção⁵¹.

Podemos observar hoje um aumento dos casos de jovens na medida de liberdade assistida cujo ato infracional cometido é o tráfico de drogas⁵². No mês de maio de 2005, dos quarenta e seis jovens na medida, dezesseis tinham envolvimento com a comercialização de drogas, quase trinta e cinco por cento, e este número vem crescendo assustadoramente.

Em entrevista com uma mãe, cujo filho estava repassando drogas, surgiu o comentário de que o alvo dos chefes do tráfico é o recrutamento de jovens que não são usuários, ou cuja dependência pode ser controlada pelo mesmo. O seu próprio filho tinha recebido dinheiro do chefe do tráfico para voltar à cidade da qual havia saído com o objetivo de trabalhar e, principalmente, de se afastar do grupo de consumidores de drogas. Quando os jovens ligados à comercialização de drogas são detidos em regime de custódia provisória ou presos, os traficantes contratam advogados para defendê-los, cobrando deles posteriormente os honorários.

Zaluar (2003,p.6) faz uma diferenciação entre o usuário social e o usuário abusivo/compulsivo. Ressalta ela que o primeiro usa a droga com comedimento existindo sempre a possibilidade de parar quando quiser (como dizem os próprios jovens). O segundo tipo usa a droga de forma desmesurada, compulsiva, e começa a utilizá-la já pela manhã, além de combiná-la com outras, em um uso múltiplo de drogas legais e ilegais que misturam principalmente álcool e cocaína.

Esta autora comenta também a importância do grupo e do ambiente no uso de drogas como a maconha e cocaína. Nos depoimentos dos jovens entrevistados, o uso da droga inicia-se

⁵¹ A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, passou-se a usar o termo apreensão, quando se trata de jovens até dezoito anos, e permanece o termo prisão para os casos de maiores de dezoito anos e penalmente imputáveis.

⁵² Apesar de a denominação do ato infracional ser tráfico de drogas, não concordo com a mesma. Fico com o termo “repassadores” ou comercialização de drogas, os quais acredito serem mais adequados para a figura do jovem no sistema do narcotráfico.

em grupos e, quando se decide abandoná-la, ocorre também o afastamento do grupo. Quanto ao ambiente, no caso específico desse bairro onde há um “domínio” por parte de traficantes, dois deles dividem territórios, e o aliciamento ocorre de forma intensiva facilitando a entrada dos jovens para o narcotráfico.

Zaluar (2003) e Peralva (2000) apresentaram como um dos resultados de suas pesquisas, ambas realizadas no Rio de Janeiro, que não se pode ligar o narcotráfico à situação de pobreza, mas que este tem acontecido nos bairros pobres pela facilidade dos chefões neles se instalarem. No bairro que estudei, um dos chefes traficantes é morador e construiu seu “império” e de seus familiares nas atividades de comercialização ilegal nesta comunidade. Outro veio de fora, foi recebido como “herói” ao chegar, e teve seu acesso permitido por moradores que iriam se beneficiar com a sua vinda.

Quem são os consumidores de drogas? Em uma das ruas do bairro onde reside um dos chefões que fornece a droga para os usuários, os “clientes” que chegam são de diversos tipos: utilizam automóveis importados ou populares, vêm sós ou com a família, são pessoas que guardam seu dinheiro a duras custas e o gastam para manter sua dependência, são pessoas que não têm necessidades financeiras, enfim, gente de todas as idades, cor, sexo, procedência.

No ciclo experimentado pelo jovem infrator, existe vontade de ter, vivenciar experiências, auto-realização, arrependimento, sofrimento. Escolha pessoal? Que opções eles têm para outro tipo de vida? Será que se tivessem outras oportunidades suas escolhas seriam diferentes?

Em *Grande Sertão: Veredas*, o sertão é vivido como o lugar “[...] onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade”.^(GSV,9) As periferias não acobertam seus criminosos/infratores? A lei do silêncio que vigora nas comunidades dominadas pelo narcotráfico protege os jovens infratores?

Fato curioso acontece com frequência com os jovens fugitivos das unidades da Febem: eles voltam para o seu bairro de origem, onde circulam pelas ruas e procuram levar uma vida “normal” independente de sua situação de “procurado pela justiça”. As pessoas da comunidade, ou não sabem de sua situação ou “fingem” não saber. A verdade é que não denunciam seus jovens ou adultos para as autoridades policiais.

Esses fatos exemplificam a cumplicidade que existe nas vilas e favelas, citadas no início deste capítulo, pois, de certa forma é habitual que os jovens sejam protegidos pelos moradores

dos bairros onde residem, e estes os vêem de forma ambígua: ora com admiração pelos heróis que são, ora com medo, pela sua vida na infração.

São heróis perante a comunidade, pois suas vidas pairam entre o anonimato e a popularidade pelas perseguições policiais, pela exibição de objetos e bens materiais, frutos das infrações. Causam medo à população, porque são jovens que não hesitam em usar de violência para impor a sua vontade.

Viver hoje em uma comunidade dominada pelo narcotráfico, espaço ambíguo e perigoso e cheio de armadilhas, é atraente para os jovens que vêem ao ingressar para “esse mundo” uma forma de realizar os seus sonhos. Mas, ainda assim, pode-se pensar em encontrar brechas que levem a saídas, vias de passagens, possibilidades de criação.

3. Uma “leitura dramática” do jovem infrator

Na minha busca de compreensão dos processos de subjetivação do jovem infrator, um fato marcante foi sem dúvida o encontro com Willi Bolle⁵³ na cidade de São Paulo, no dia 30 de abril de 2005.

Willi reuniu um grupo de alunos da USP para fazer uma gravação da leitura dramática⁵⁴ do *Grande Sertão: Veredas*, para a qual eu e dois amigos fomos convidados a participar. A dramatização consistia em “recitarmos” as falas de jagunços selecionadas previamente, e cada um de nós podia escolher os personagens que queríamos interpretar. Em outro momento, falávamos juntos o coro de jagunços (o mesmo que inicia este capítulo).

Esse exercício permitiu que experimentássemos como é a vida de jagunço, incorporando suas falas, procurando expressar sentimentos de desprezo (pela figura do seo Habão, bruto comerciante que queria impor trabalho escravo), medo (demonstrado pelo menino Guirigó, quando acusado de roubo), prazer, desejo de violência (sangrar galinha, esfaquear porco, pegar um soldado...), vontade de estar com as moças...

⁵³ Professor de Literatura Alemã na Universidade de São Paulo, desde 1977, estudioso da obra de Guimarães Rosa, sendo seu último livro: “Grandesertão.br” (Duas Cidades/Editora 34), um mapeamento das relações existentes em GSV e os principais ensaios de interpretação do Brasil, desde a obra euclidiana “Os Sertões”, até os estudos fundamentais de Gilberto Freyre, Antonio Candido, Darcy Ribeiro, e outros, os quais considera ensaios de formação.

⁵⁴ Leitura dramática no sentido de viver, através da representação individual e coletiva do papel de jagunço e de um bando de jagunços, a natureza e função típicas de agentes da violência.

Na parte do “coro de jagunços”, emerge o sentimento de pertencer ao “bando”, partilhar dos mesmos sentimentos e apreciar a potência que surge da força de sentir-se como uma ameaça à paz e ao sossego dos demais. É uma forma de fazer-se presente na sociedade que com medo passa a recuar perante a presença incômoda dos jagunços/jovens infratores.

A proposta de Willi era de que, ao representar as falas dos jagunços, imaginássemos olhar para a platéia do teatro, vazia naquele dia, incorporando os sentimentos de vingança, crueldade, raiva, menosprezo, indiferença, egoísmo, medo, mas também prazer, adoração aos santos, amor, paixão, desejo, etc. Este “olhar” para o público deveria ser revestido por estes sentimentos.

Isso possibilitou uma forma de compreensão do sistema jagunço, presente no romance de Guimarães Rosa, fazendo-nos sentir parte dele, o que deixou aflorar os sentimentos que este autor narrou a respeito de seus personagens. Nesse “desprender-se de si mesmo” (LARROSA e LARA, 1998, p.138), é possível a experiência de reconhecer-se no outro.

Travestir-se⁵⁵ de jagunço, falar como eles e “mergulhar” no sistema jagunço, trouxe à tona um universo de símbolos e significações que me encorajaram a continuar a fazer essa analogia entre o sistema jagunço e o “mundo dos jovens infratores”.

O exercício que faço agora é o de tentar travestir-me de jovem infrator, e de adentrar no seu mundo para conhecer como ocorrem seus processos de subjetivação.

Minha “leitura dramática” se deu através das oficinas, onde encontrei o espaço em que os jovens podiam se expressar e trazer à tona o seu imaginário, seja através do que falavam, do que escreviam, ou do que desenhavam. Nesse processo, percebi que as imagens trazidas por eles revelavam a constituição de uma rede simbólica através da qual manifestavam tanto a reprodução de suas relações com o instituído, quanto atitudes de resistência reveladoras de um imaginário inventivo, criador de perspectivas frente ao instituído.

Entendo que, nesses espaços não-escolares proporcionados pelas oficinas, ocorreu uma criação artística⁵⁶ em que se cruzavam tanto uma rede simbólica socialmente sancionada, quanto símbolos investidos de outras significações, que não são seus sentidos canônicos (CASTORIADIS, 2000, p.154); tanto os elementos “construtivos” da violência, com o objetivo

⁵⁵ Travestir-se, apresentar-se em suas múltiplas facetas, trocar de papéis que se sucedem, opõem-se, é compreender a vida social como sendo feita de teatralidade e contradição. (MAFFESOLI, 1984, p. 138)

⁵⁶ O termo criação artística tem aqui o sentido que Michel Maffesoli dá a palavra “aisthesis”, isto é, uma experiência coletiva que possibilita partilhar ações, emoções ao lado de “outros” que participam da criação da obra, restituindo ao objeto criado o que ele provoca em nós. “Materializar-se” o sensível, as emoções, e desse modo ser introduzido a uma comunidade indiferenciada das pessoas e das coisas. (1999, 338-350)

de manter a ordem estabelecida, quanto os elementos “destrutivos” que se opõem aos valores ditados pela sociedade (MAFFESOLI, 1987 a, p.21-37); tanto o “lado iluminado” do social que neutraliza as diferenças, levando à submissão e à adaptação, quanto o “lado de sombra” que ajuda a reconhecer a existência de uma lógica interna aos fatos e possibilita a expressão de diferentes grupos, ainda que de modo conflitual. (MAFFESOLI, 1984, p.66-67)

No contexto das oficinas, deixávamos de ser monitores, orientadores, representantes da lei, para sermos integrantes do grupo junto aos jovens. Existiam momentos de criatividade nos quais nos expressávamos, e acabávamos encontrando possibilidades de diálogo.

Nesses momentos pude perceber fatos reveladores de muita astúcia, como por exemplo, o uso do código de deficientes auditivos para se comunicarem entre si na presença de pessoas, geralmente autoridades. Estes códigos de linguagem, eles os dominavam com facilidade e, recorrendo a Michel de Certeau, utilizavam a tática da astúcia como um último recurso, possível ao fraco, em oposição à estratégia de quem detém o poder. (1994, p.101)

Falavam sobre os episódios de “pavor” que passam nas mãos de policiais que, segundo eles, abusam de sua autoridade submetendo-os à violência verbal e física, sem limites. Os jovens infratores alimentam pela autoridade policial um desejo de vingança, na mesma proporção que os jagunços a manifestavam para com seus inimigos mais cruéis.

Referiam-se à violência como algo natural em suas vidas, mas quando o assunto era vangloriar-se dos grandes feitos na área da infração, percebíamos que fantasiavam muito, gabando-se de “crimes” que se sabe nunca cometeram. Como é o exemplo do jovem André que afirmava ser um grande traficante internacional, e fazia brilhar os olhos dos outros jovens.

Não se recusavam nunca a ouvir o que lhes dizíamos: voltar a estudar, procurar trabalho, sair desta vida, mas ao menor chamamento de um amigo para cometerem juntos uma infração, vacilavam e se deixavam levar. Talvez envolvidos pelos apelos que a mídia faz incessantemente: oferecendo a todos produtos como carro, aparelhos celulares, mansões, posição social, etc, mas que somente são acessíveis a uma minoria.

Os jovens infratores, na sua grande maioria, nascem em meio à pobreza, uma condição que aceitam até certa idade. Para alguns, a infância foi intercalada por estadias em abrigos, com voltas para casa, com enquadramentos em programas sociais, que marcam a sua trajetória pessoal. As situações de privações, ausências, violências, são aceitas até que eles descubram novas formas de ser, novas possibilidades de existir.

Já na condição de infratores, consideravam-se pessoas livres, como se estivessem acima das contingências da pobreza e da submissão que afetam a maioria da população. Quando estavam recebendo muito dinheiro pelo repasse de drogas, ou pela prática de outras infrações, podiam consumir o que quisessem, e demonstravam boa auto-estima.

Mas há um momento em que os jovens tomam consciência de sua situação de miséria e tomam a atitude de mudar de vida: [...] *queria dinheiro para curtir. Queria trabalhar, mas como não tinha emprego, eu roubava*, dizia o jovem Carlos.

Pode-se observar nesta fala o aspecto de ambigüidade que acompanha a formação da identidade do jovem infrator, pois ao mesmo tempo em que ocorre um “devir” existencial cuja manifestação se dá através da transgressão da lei, ocorre também o desejo de consumir, que o coloca como parte integrante do instituído, servindo ao capital.

Através da leitura de Guattari, entendo que esta ambigüidade se exprime através da aceitação da subjetividade capitalística, e acontece porque o desejo de consumir é muito forte na fase da juventude, levando-os a transgredir leis e normas para satisfazer este desejo. A partir disto tornam-se os dissidentes, os fora-da-lei, porém, sem o saberem, servem à sociedade; pois a “[...] ilegalidade concentrada, controlada e desarmada é diretamente útil”. (FOUCAULT,1987,p.231) Quando o ato infracional acontece para adquirir um objeto de fetiche para o jovem, ele não estará se opondo à subjetividade capitalística, mas sim integrando-se a ela, assumindo com isso sua função de utilidade no sistema, conforme a citação de Foucault.

Por outro lado, compreendo que a transgressão da lei é uma forma de “devir” diferencial nestes jovens, que demonstra uma capacidade inventiva, própria de sua personalidade que tende muito mais para a heterogeneidade, que recusa a homogeneização dos comportamentos propostos pelas instituições como a escola, as empresas, a Febem, etc.

Como já foi dito, considero o grupo de jovens infratores em um processo de subjetivação, pois se recusam, por exemplo, a aceitar e a integrar-se à escola como ela se encontra nos dias de hoje.

Sobre o que os leva a transgredir e a agir com violência em relação a outras pessoas, alguns depoimentos foram reveladores. Rafael disse que detestava os outros porque não gostava nem de si mesmo, fazia os atos infracionais por fazer e para manter o vício de drogas e bebidas. Sentia-se injustiçado pelas coisas ruins de sua vida, como a separação dos pais, a falta de diálogo com o padrasto. Thomaz furtava para manter seu vício, dizia ter tudo de que precisava, mas

quando se tornou dependente precisava de mais. O que procuravam? Encontraram eles refúgio na droga, na bebida e na prática de atos infracionais? Que cultura e educação receberam?

Há duas maneiras de se ver o jovem infrator. A primeira seria através do julgamento que se faz de seus atos transgressores, de sua inadaptação às instituições, de seus hábitos. Neste tipo de visão, analisa-se somente o fato da anomalia de comportamento que ele apresenta do ponto de vista do instituído, pois age e se apresenta de modo diferente do que se esperava. Trata-se de grandes sistemas padronizados, aos quais as pessoas devem se encaixar. Neste tipo de visão, as atitudes, os comportamentos, as reações das pessoas devem ser analisadas a partir de “uma linha de segmentaridade dura em que todo mundo será julgado e retificado segundo seus contornos, indivíduos ou coletividade”. (DELEUZE/GUATTARI, 1996, p.74)

Lembrando que para Deleuze/Guattari (Ibid, p.83-90) a segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem: habitar, circular, trabalhar, brincar, etc., o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. Toda sociedade e todo indivíduo são atravessados por linhas de segmentaridade dura ou molar, que são estratificações que delimitam sujeitos, objetos, representações e seus sistemas de referências, e por linhas de segmentação maleável (flexível) ou molecular, que são os fluxos, os devires, as transições de fases e intensidade. Esses dois tipos de linhas são inseparáveis, formando uma segmentaridade binária.

A outra maneira de olhar para o jovem infrator, seguindo esta perspectiva, propõe perceber a ambigüidade no seu comportamento, que ora se integra ao instituído, ora se opõe a ele. A transgressão aparece, portanto, como uma forma de “exercitar a liberdade”, uma criação de novas possibilidades de vida, frente ao que esta lhe oferece. Esta forma de visão permite vislumbrar uma linha produzida através da segmentação anômica, em que tudo é colocado em questão, sem objetivo e sem razão, e apresenta “[...] todo um rizoma⁵⁷, uma segmentaridade molecular que não se deixa sobrecodificar por um significante como máquina de recortar, nem mesmo atribuir a uma determinada figura, determinado conjunto ou determinado elemento”. (Ibid, p.74)

A vivência junto aos jovens nas oficinas permitiu ver que estes constroem algo através de sua produção artística, seus desenhos, escritos, máscaras, artesanatos. Durante as atividades pude

⁵⁷ Rizoma, para Deleuze e Guattari (1995, p.7-37), por oposição ao modelo da árvore, se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. Para uma definição mais completa, ler o livro destes autores: “Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia”, vol. 1.

perceber outras apropriações daquilo que estava sendo feito deles, isto é, percebi “linhas de fuga”, traçadas, inventadas, sem modelos prévios.

Para Deleuze e Guatarri, essas linhas não significam uma fuga do mundo, mas uma tentativa de fazê-lo fugir, “[...] como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga”. (Ibid, p.78)

Podemos observar que os sistemas de poder permitem a criação de linhas de fuga, oferecendo certas liberdades, as quais procuram controlar. E os jovens infratores exercitam ao extremo essa sua capacidade de agir com liberdade, na medida em que não se submetem às condições impostas pelas instituições, pelas situações familiares, pela própria vida que se lhes apresentam.

A cada momento ocorrem linhas de fuga numa sociedade, e Deleuze e Guattari lembram que nas linhas de fuga se inventam armas novas para opô-las às armas pesadas do Estado: “pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma”. (Ibid, p.79)

Transgredir é uma arma do jovem infrator que se impõe como tal, até como uma forma de revidar o que a sociedade estabelece como punição por um pequeno furto em estabelecimento comercial, ou porte/uso de droga, desacato à autoridade, ou outros delitos de pequeno porte.

Meu conflito começou a surgir à medida que reconhecia neles estes processos de subjetivação, entendendo sua maneira de ser, e estando também na representação do papel de intermediária para a sua reintegração na sociedade, através de seu enquadramento nos padrões de comportamentos previstos.

Como orientadora da medida sócio-educativa de liberdade assistida, eu me via enquadrando-os como assaltantes, maconheiros, desviados, indisciplinados, atribuindo-lhes estas identidades. Através de seus processos de subjetivação reconheci seus projetos existenciais, ao contrário da identidade que referencia ou circunscreve a quadros de referência, mesmo que sejam imaginários. (GUATTARI, 2000, p.68)

Nesta experiência da “leitura dramática” de suas vidas, tornei-me uma do “bando”⁵⁸. Ouvindo suas falas sobre não aceitar certas condições, passei a ter um pensamento diferente e, ao agir guiada por ele, acabei compreendendo as “linhas de fuga” como forma de não se submeter às

⁵⁸Bando no sentido da constituição de um microgrupo, de uma tribo que pontua a espacialidade, que se faz no sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação. (MAFFESOLI, 1987 b, p. 194)

instituições que procuram socializar através de reinserção, reintegração.

O jovem Ricardo, deixado pela mãe para ser “criado” por uma parenta sessenta anos mais velha que ele, viveu na infância e na adolescência sua “via crucis”: nunca foi chamado de filho; era agredido enquanto dormia, pois ela dizia esta ser a única forma de tentar educá-lo; sofreu violência psicológica por ser “diferente”; nunca se adaptou às instituições escolares pelas quais passou; tem alimentado um ódio doentio pela mãe biológica que o abandonou, dizendo que se “cruzasse” com ela, não hesitaria em matá-la; uma trajetória que acabou culminando na prática de atos infracionais. Encontrou refúgio em grupos de jovens que lhe ofereceram outra forma de ser e de viver, não somente nas drogas e práticas de atos infracionais, mas na amizade, no companheirismo, no ser “irmão”.

Já dizia Sartre: “O homem será o que tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser.” (1973,p.12) A vida nos dá as circunstâncias: pobreza, perdas, omissões, carências. Não é opção de crianças e jovens viver nas ruas, em abrigos, sofrer violência na tenra idade, trabalhar desde cedo. Mas, a partir das condições que a vida lhes oferece, eles fazem suas escolhas.

Assim como Ricardo, inúmeros outros jovens demonstram a vontade de encontrar alternativas para viver o seu “devir”, as suas “linhas de fuga”, a sua criação em cima daquilo que tentaram fazer deles. A sociedade, por sua vez, fecha as portas para esses jovens que não fazem parte, que devem ser isolados, exterminados, ou mudar sua maneira de ser para fazer parte do sistema.

Nesses estados extremos, as linhas de fuga podem abandonar suas linhas criadoras para transformar-se em linha de morte. A linha de fuga é uma guerra na qual há risco de se sair desfeito, destruído, depois de se ter destruído tudo o que se podia. O perigo está em que a linha de fuga atravesse o muro, mas que ao invés de se conectar com outras linhas e aumentar suas valências, a cada vez ela se transforme em destruição, abolição pura e simples. (DELEUZE/GUATTARI, 1996, p.112)

As linhas de fuga são a realidade. Através de suas linhas de fuga os jovens infratores ou outros grupos da sociedade podem provocar mudanças. Por outro lado, podem causar uma autodestruição: dependência a drogas, vida com exposição permanente a riscos; ou destruir a outros: cometer atos infracionais, agressões.

Destaca-se nesse ponto a ação das instituições educativas: escolas, Febem, órgãos executores das medidas sócio-educativas, que podem ser agências que proporcionem aos seus

educandos possibilidades de definirem suas linhas de fuga tanto no sentido da criação quanto da destruição. É preciso que nós educadores tenhamos uma “visão ampliada” (Ibid, p.73) de modo a descobrir no interior das práticas educativas os processos de singularização que levem a vislumbrar um novo tipo de relação consigo mesmo e com os outros.



Paisagem com pássaros amarelos (Klee, 1923)

A TÍTULO DE CONCLUSÃO OU PARA NÃO CONCLUIR

“Se eu me demorar demais olhando *Paysage avec oiseaux jaunes*⁵⁹, de Klee, nunca mais poderei voltar atrás. Coragem e covardia são um jogo que se joga a cada instante. Assusta a visão talvez irremediável e que talvez seja a da liberdade. O hábito de olhar através das grades da prisão, o conforto de segurar com as duas mãos as barras, enquanto olho. A prisão é a segurança, as barras o apoio para as mãos. Então reconheço que a liberdade é só para muito poucos. De novo coragem e covardia se jogaram: minha coragem, inteiramente possível, me amedronta. Pois sei que minha coragem é possível. Começo então a pensar que entre os loucos há os que não são loucos. É que a possibilidade, que é verdadeiramente realizada, não é para ser entendida. E à medida que a pessoa quiser explicar, ela estará perdendo a coragem, ela já estará pedindo; *Paysage avec oiseaux jaunes* não pede. Pelo menos calculo o que seria a liberdade. E é isso que torna intolerável a segurança das grades; o conforto desta prisão me bate na cara. Tudo que eu tenho agüentado – só para não ser livre.” (Poema: Klee, de Clarice Lispector, 1999, p.17)

E finalmente, a cidade de Americana pôde assistir, em 29 de abril de 2005, à concretização de uma importante etapa na efetivação do ECA: a criação da Custódia Provisória, parte integrante do Núcleo de Atendimento Integrado de Americana – NAIA⁶⁰.

Este núcleo, de acordo com a referida lei, receberá jovens que praticaram atos infracionais considerados graves e que devem permanecer detidos para julgamento pelo período máximo de quarenta e cinco dias. Depois disso, lhes é atribuída uma sentença judicial que poderá liberá-los para as medidas sócio-educativas em meio aberto ou decretar a sua internação em uma das unidades da Febem.

Tudo foi detalhadamente planejado para que este local se apresente dentro dos padrões de qualidade que objetivam assegurar a integridade física e emocional dos jovens, com acomodações individuais e em boas condições de higiene, local para refeições e banho de sol, salas de aula e para oficinas, etc., em condições bem diferentes da cela em que permaneciam nas delegacias da região.

A conquista deste núcleo traz satisfação pessoal para as equipes que trabalham com as medidas sócio-educativas, cientes que estamos da sua real necessidade dentro do sistema de atendimento, mesmo que, na ótica dos jovens infratores, como comentavam nas discussões sobre esse assunto nas oficinas, eles não vejam necessidade no empreendimento de gastos para esse fim, sugerindo que a municipalidade implantasse outras obras para a população, como creches,

⁵⁹ Paisagem com pássaros amarelos (tradução livre).

⁶⁰ Este núcleo é composto de dependências para a Custódia Provisória, a cuja inauguração estou me referindo, e a outro pavimento anexo que vai abrigar projetos como as medidas sócio-educativas em meio aberto, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros.

quadras de esportes, etc.

Para a inauguração do NAIA, o grupo de teatro da Secretaria de Promoção Social foi convidado a apresentar uma peça, e seu diretor a escreveu com fundamentação em sua experiência de trabalho com crianças e jovens. Depois de um estudo teórico incluindo textos literários, músicas e expressões corporais, teve como resultado um trabalho que retrata a realidade dos jovens brasileiros, principalmente daqueles que vivem nas periferias violentas das cidades.

O espetáculo traz o título “Vertigem” e, segundo seu diretor, trata-se de uma *performance* teatral que mostra a violência urbana, a discriminação social e a falta de respeito à criança e ao adolescente do nosso país. O enredo foi composto pela colagem de três textos, cujos autores são Gabriel o pensador, Clarice Lispector (texto transcrito acima) e Nicolai Gogol.

A peça começa com o nascimento de um jovem, simbolizado pela bandeira brasileira, “poupado” de ter sido vítima de um aborto pelas próprias convicções de sua mãe, que opta por concebê-lo mesmo em condições de vida adversas: adolescente, pobre e com pessoas induzindo-a a “tirar o filho”. Depois do nascimento e infância, a peça retrata a sua trajetória de adolescente, desenvolvendo-se em meio a pessoas que tentam levá-lo para um caminho lícito, e outros que tentam iniciá-lo no uso e tráfico de drogas e na prática de atos infracionais.

O jovem personagem principal acaba por tornar-se um infrator, pois lhe são negadas as condições básicas de crescimento e desenvolvimento, e, já que vive em meio à violência, opta pela criminalidade. O final trágico apresenta sua morte. O texto de Clarice Lispector, utilizado na *performance*, fala sobre as ambigüidades: liberdade e prisão, coragem e covardia, presentes na realidade dos jovens infratores, assim como na nossa de educadores.

Entre as músicas que acompanham as cenas, há versos como “Brasil, mostra a sua cara”, no nascimento do jovem, e “as pessoas na sala de jantar”⁶¹, para finalizar, retratando a diferença e a violência que ocorre “lá fora”, nas ruas, enquanto as pessoas jantam confortavelmente em suas fortalezas, protegidas por sofisticados sistemas de segurança.

Quando da idealização desta peça teatral, fui convidada a opinar sobre o enredo que ela deveria conter, e confesso ter me preocupado ao vê-la pela primeira vez, devido ao conteúdo forte de suas cenas. Discutimos juntos, técnicos da prefeitura, atores e diretor, e o consenso final foi de

⁶¹ Músicas: *Brasil*, de Cazuza, George Israel e Nilo Romero, 1988; *Panis et Circenses*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1968.

que ela retratava uma realidade dura do país, mas que as artes cênicas tinham por obrigação mostrá-la. Por fim, tudo estava pronto para a peça ser apresentada ao público que estaria ali presente: autoridades, representantes de instituições e formadores de opinião. Seria um momento de reflexão sobre as condições de vida dos jovens infratores, dentro das formalidades previstas para a inauguração do referido centro.

Entretanto, no dia que antecedeu à inauguração, os problemas começaram a surgir. Fomos informados de que não haveria espaço para a peça dentro da solenidade de inauguração, apesar de sua curta duração de cerca de quinze minutos. A justificativa era de que como estariam participando representantes do governo estadual, deveria ser seguido um cerimonial, com a fala de diversas autoridades que estariam presentes. Nossa secretaria se opôs a esta decisão e, após vários contatos, voltaram atrás, autorizando a dramatização.

No dia da inauguração, o grupo de teatro compareceu ao local e ficou aguardando a decisão quanto ao horário em que se apresentaria. As informações eram de que ficaria para o final, e assim, os atores permaneceram entre os convidados. Quando as últimas autoridades estavam falando, ao dirigirem-se para o camarim improvisado a fim de se prepararem para o espetáculo, receberam a notícia: “Vocês não vão mais apresentar, o aparelho de som que faria a trilha sonora não está funcionando.”

A cerimônia foi dada por encerrada e os presentes foram convidados para conhecer as dependências do NAIA.

Os atores, os técnicos da Secretaria de Promoção Social e outros funcionários, ficamos a nos olhar, não havendo palavras que pudessem ser ditas. Reconhecíamos no nosso silêncio que não fazíamos parte daquela realidade, a das autoridades, detentoras do poder, e que em seu discurso inauguravam um centro para “acolhimento” de jovens infratores. Sentimo-nos como os jovens infratores, pessoas que não têm vez nem voz. A diferença é que eles se evidenciam pela prática de atos transgressores e nós nos submetemos às regras das instituições.

O percurso desta construção teórica foi tentar mostrar as relações de poder existentes na sociedade e as formas de resistência por parte de grupos como o dos jovens infratores que, através de seus processos de subjetivação, não se deixam submeter. Ao contrário, tentam impor novos ordenamentos nas instituições por onde passam.

Essa experiência vivida trouxe algumas reflexões que julgo pertinentes no desfecho deste trabalho. Proponho imaginarmos que, ao invés de educadores (grupo de teatro, técnicos),

estivessem presentes para encenar e assistir à peça os jagunços, os meninos de rua ou os jovens infratores, que tendo se preparado para tal, fossem impedidos de se apresentarem. Como eles teriam reagido a esta proibição?

Pensemos na reação de raiva de Riobaldo quando percebeu o “bruto comercial” encarando os jagunços para escravos, ou na de desprezo de Thomaz pela instituição escolar que não respeitou o pacto de convivência expulsando-o da escola. É de se esperar que esses grupos que vivem seus processos de singularização se expressem por uma violência que assume as formas de rituais, de jogos, de falas, que possibilitam a restauração de uma “harmonia conflitual”. (MAFFESOLI, 1987 a, p. 97) Ao contrário, quando se interioriza a violência, numa passividade aparente, ela pode tornar-se potencialmente mortífera. Isso no sentido de ir desistindo de se impor, submetendo-se ao sempre igual, a uma homogeneidade de comportamento, por não se tentar uma heterogeneidade que gera violência, mas que ao mesmo tempo é fonte de vida. (ibid, p. 15)

Frente às situações que violam nossos direitos podemos reagir, mas para isso precisaríamos enfrentar os perigos que nos impedem de viver nossas linhas de fuga. Deleuze e Guattari (1996, p. 109-112) falam em quatro perigos, sendo o primeiro deles o *medo*. Tememos o tempo todo perder. A segurança é o grande sistema molar que nos sustenta, a segmentaridade dura que nos tranqüiliza.

Esses autores falam também na *clareza*, que é um dos medos que temos, sendo ela as distinções que se estabelecem naquilo que nos parecia pleno, “[...] lá onde víamos até há pouco arremates de segmentos bem definidos, o que há, sobretudo, são franjas incertas, invasões, superposições, migrações, atos de segmentação que não coincidem mais com a segmentaridade dura”. (Ibid, p. 110) A *clareza* vem depois de se vencer o medo, de se abandonarem as margens da segurança, entrando num sistema de pequenas inseguranças, pois dispomos de uma clareza sobre o nosso caso, nosso papel e nossa missão, que é mais inquietante que as certezas da linha molar.

O *poder* é o terceiro perigo apontado por esses autores que exemplificando dizem que não há homem de poder que não salte dos segmentos duros para as segmentações finas, flexíveis. E, mesmo essa cadeia e essa trama do poder, mergulham num mundo que lhes escapa, por ser de fluxos mutantes. “É precisamente sua impotência que torna o poder tão perigoso.” (Ibid, p. 111)

O quarto perigo é o *desgosto*, que diz respeito às próprias linhas de fuga, pois, por mais

que possam parecer uma espécie de criação, traçando-se no próprio tecido da realidade social, não podemos achar que elas não temem nem afrontam outro risco senão o de fazer colmatar, atar, reatar, reterritorializar. Elas mesmas desprendem um estranho desespero, como um odor de morte e imolação.

Acredito que, ao empreender uma busca de novas práticas educativas, nós nos confrontamos com esses perigos apontados por Deleuze e Guattari. Trata-se de nossas linhas de fuga, próprias do devir educador, que avançam e recuam, impõem e submetem-se, criam e apropriam-se, num constante movimento que nega uma identidade fixa e se deixa atravessar por devires múltiplos.

Para mim, pesquisadora, significou viver uma aventura, adentrando em um mundo de ilicitude e transgressão, não para compactuar com a prática de atos infracionais, mas buscando a compreensão do que estes possam significar na vida do grupo pesquisado.

Nesta trajetória, o que mais encontrei foram jovens que construíam linhas de fuga criativas com base naquilo que acreditam e que assumiam as conseqüências que isto traz. Por outro lado, presenciei alguns poucos levarem-se à morte, à prática de atos infracionais hediondos e cruéis, numa forma radical de encontrarem suas linhas de fuga na destruição de suas vidas e de outras pessoas.

O que trago desta experiência é uma aprendizagem nascida da convivência com os jovens infratores, dos quais quero deixar as reminiscências de vitalidade, de força, de coragem, de rebeldia, de alegria, de juventude e de um desejo de “querer-viver irreprimível” esboçado em seus sorrisos do alto de seus poucos, mas intensos, anos de vida.

“Sosseguei de meu ser. Era feito eu me esperasse debaixo de uma árvore tão fresca. Só que uma coisa, a alguma coisa, faltava em mim. Eu estava um saco cheio de pedras.” (GSV, p.456)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Airton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDINE, 2002

ADORNO, Sérgio. **A experiência precoce da punição**. In: MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993, p.181-208.

_____. **A delinquência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos**. Pro-posições/ Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP, vol. 13, n. 3 (39) – set./dez. 2002, p. 45-70.

A Letra Escarlate. Direção: Roland Joffé. Produção: Roland Joffé e Andrew G. Vajna. Intérpretes: Demi Moore; Gary Oldman; Robert Duvall, e outros. Abril Filmes, 1995, 1 videocassete (136 min.), VHSNTSC, color.

AQUINO, Julio Groppa. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p.39-55.

_____. **“Alunos-problema” versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática**. Pro-posições/ Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP, vol. 12, n. 2-3 (35-36) – jul./nov. 2001, p. 91-108.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Moralidade e Indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano**. In. AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 103-115.

ATHAÍDE, Celso; BILL, MV; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. Seleção e apresentação Willi Bolle, tradução: Celeste H. M. Ribeiro de Souza [et al] SP: Cultrix, Editora da USP, 1986.

_____ **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ª ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, vol. 1)

BOLLE, Willi. **Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil.** São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004. (Coleção Espírito Crítico)

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (Ciências Sociais da Educação)

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 5. ed.. Trad. Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Rumos da Cultura moderna; v. 52)

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Nova edição, estabelecida e apresentada por Luci Giard. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola.** Tradução de Roseana Kligerman Murray. São Paulo: Summus, 1989.

COSTA, Jurandir F. **Violência e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **KAFKA: Por uma literatura menor.** Trad. Julio Castañon Guimarães. Imago Editora, 1977.

_____ **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. I.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

_____ **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. III.** Tradução de Aurélio Guerra Neto et alli. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei 8069 de 13 de junho de 1990. São Paulo: Imprensa Oficial, Governo do Estado de São Paulo, 1997.

Demonstrativo de Unidades Operacionais da Febem-SP. São Paulo-SP, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Rosa Maria Fischer. **Meninos da rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo**. São Paulo: CEDEC, 1979.

FERREIRA, Tânia Maria Ximenes. **Hip hop e educação: organização e resistência**. TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Org.). **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004, p141-151.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

_____. **Vigiar e punir: a História da Violência nas Prisões**. 23ª edição. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. 9ª edição. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6ª edição. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982. (O Mundo Hoje, vol. 24)

FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. (série teses).

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação, 3)

GALVÃO, Walnice Nogueira. **Guimarães Rosa**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GENET, Jean. **Nossa Senhora das Flores**. Apresentação de Jean Paul Sartre. Tradução de Newton Goldman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. **Diário de um ladrão**. Tradução de Jacqueline Laurence. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade.** Pro-posições/ Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP, vol. 13, n. 3 (39) – set./dez. 2002, p.85-98

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** Prefácio Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997. (coleção prospectiva).

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **O crime não compensa, mas não admite falhas – Padrões Morais dos Jovens Autores de Infração.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2000.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** 12ª Edição. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: Cartografias do desejo.** 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** 2ª edição. Campinas: Papirus, 1988

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Poder e instituições escolares: novas leituras.** In: Congresso de Leitura do Brasil – 14º COLE, I Seminário sobre Educação e História, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003 a, p.1-15, mimeo.

_____. **O imaginário da violência e a escola.** Campinas, SP, 2003 b, p. 1-18, mimeo.

_____. **O imaginário da violência: pistas, indícios e marcas no espaço escolar.** Anais do I Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas. Brasília, DF, 28 e 29 de setembro de 2004, CD ROM.

GUIRADO, Marlene. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono.** São Paulo: Summus Editorial, 1986.

HILLMAN, James. **Psicologia arquetípica**. Introdução escrita por Gustavo Barcellos. Tradução: Lúcia Rosenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

_____. **Cidade & Alma**. Coordenação e tradução de Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993. (Cidade aberta)

_____. **Tipos de poder: um guia para uso inteligente do poder nos negócios**. Prefácio Gustavo Barcellos; tradução Sônia Régis; revisão técnica Merle Scoss, Gustavo Barcellos. São Paulo: Cultura Editores Associados: Axis Mundi, 2001.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez (Org.). **Imagens do outro**. Tradução: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer: crônicas**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1999.

LONDOÑO, Fernando Torres. **A Origem do Conceito Menor**. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 129-145. (Caminhos da história)

MAFFESOLI, Michel. **A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A conquista do presente**. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **Dinâmica da violência**. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987 a. (Biblioteca Vértice; v. 7)

_____. **O tempo das tribos; o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Apresentação de Luiz Felipe Baeta Neves; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987 b.

_____. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert C. M. Stuckenbruck. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998

_____. **No fundo das aparências**. 2ª edição. Tradução de Bertha Halpern Gurivitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**; tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

_____ **A parte do diabo.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAIA, Antônio C. **Sobre a analítica do poder de Foucault.** Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 7, n 1-2, 1995, p. 83-103.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico, vol. 3.** Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Manual Operativo do Programa Escola da Família. Governo do Estado de São Paulo, 2003. (mimeo)

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis.** Organização do texto: Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Cortez, 1992

MEUNIER, Jacques. **Os moleques de Bogotá.** Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Rio de Janeiro – São Paulo: Difel, 1978.

MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de, et al. **Dicionário de Ciências Sociais/ Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação Geral.** Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1986.

PASSETTI, Edson. **O menor no Brasil Republicano.** In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 146-175. (Caminhos da história)

_____ **Crianças carentes e políticas públicas.** In: PRIORE, Mary Del (org.) **História da criança no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. p.347-375.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** SP: T.A. Queiroz, 1993

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro;** [prefácio de Alain Touraine]. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, Irandi; MESTRINER, Maria Luiza. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional.** São Paulo: IEE/PUC-SP; Febem-SP, 1999.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. **Violência e narcotráfico no Rio de Janeiro – perspectivas e impasses no combate ao crime organizado.** Disponível em: <http://www.defesa.ufjf.br/arq/RV%204.htm> . Acesso em 31 maio 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 11ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SARTRE, Jeal Paul. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Virgílio Ferreira et. al. São Paulo: Abril Cultural, 1973, Vol.XLV.(Os pensadores)

SCHNEIDER, Leda. **Marginalidade e delinquência juvenil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SIMÃO, Margarida & BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação**. Pro-posições/ Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP, vol. 12, n. 2-3 (35-36) – jul./nov. 2001, p. 11-21.

SOARES, Mirian Naves. **A aplicabilidade da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente: Relato de uma prática social**. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Direito, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, 1998

_____. **Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar**. Pro-posições/ Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP, vol. 13, n. 3 (39) – set./dez. 2002, p. 71-83.

TOREZAN, Sonia Aparecida Bortolotto. **Educação não-formal com adolescentes em liberdade assistida**. Revista Quadrimestral de Serviço Social, São Paulo, n. 78, julho 2004, p. 151-166.

_____. **Um estudo sobre jovens infratores e sua relação conflituosa com as escolas**. PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro, org. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005. p. 225-240.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência juvenil: compêndio transdisciplinar**. 3ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2002.

ZALUAR, Alba. **Violência, Cultura e Poder.** Disponível em: www.eco.ufrj.br/semiosfera/especial2003/conteudo_zaluar.htm. Acesso em: 31 maio 2005.

ZANETTI, Rosangela Mota et. al. **Liberdade Assistida: construindo novos caminhos.** Imprensa Oficial do Estado, SP, 2002.

ZOPPEI, Emerson. **O Itinerário das Passagens: a Lição do (des) Encontro entre Adolescentes e Educadores Sociais no Fórum da Vara da Infância e da Juventude Brás.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP.

EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS JOVENS INFRATORES

Durante o contato nas oficinas realizadas com os jovens, foram sendo anotadas as seguintes expressões:

À vera – muito, pra caramba, pra valer

Acelerão – ex. vou te dar um acelerão: fazer você acordar

Amigos – na linguagem do tráfico significa traficantes do mesmo grupo

Aplicar – enquadrar

Arrego – acerto, pacto, pacto clandestino entre traficantes e polícia, o mesmo que suborno

Baguio – coisa, ou para falar de “droga”

Balada – festa

Barriga Azul – são os policiais da Guarda Municipal que utilizam fardamento azul

Bem desenrolado – bem entendido, bem combinado ou acertado

Boladão – ressabiado, cismado, com o pé atrás

Brinca – festa caseira

Bucha – subalterno, que não tem autoridade

Buti – tênis

Capotar – cair

Carga – porção de droga

Corró – cela em que os jovens permanecem detidos no período denominado custódia provisória, aguardando a decisão judicial

Crocodilagem – traição

Dar adrenalina – sensação boa, aventura. Ex. furtava por adrenalina

Dar a fita – avisar

Dar migué – disfarçar

Dar uns pega – fumar

Dar um rolé – dar uma volta, sair

Desenrolar – falar com o objetivo de convencer alguém

Embassado – difícil

Encrespar – cismar

Enquadrar – revistar, prender ou pegar

Entocar – esconder

Entrar numas – se meter em confusão

Equipe – quadrilha

Escaldado – ressabiado, com o pé atrás

Estar careta – sem usar droga

Estar nos panos – estar bem vestido

Falcão – criança ou adolescente que se envolve com o tráfico

Ficar à pampa – sossegado, tranqüilo

Ficar na água – se dar mal

Firmão, firmeza – tudo bem, tá sabendo das coisas

Fita de mil grau – história muito bacana, coisa séria

Fogueteiro – menino encarregado de disparar fogos de artifício, anunciando a chegada da polícia ou de grupos inimigos

Forjar – aumentar no BO a quantia de drogas apreendidas com o jovem (os jovens comentam que isso é feito pelos policiais)

Fumar a latona – fumar crack

Fumar pedra – fumar crack

Função/andar em função – turma, andar em turma

Galinagem – brincar

Ganso – traidor, dedo duro

Geral – todo mundo, ou para todos

Goma – casa

Irado – louco, interessante

Ir pelo ralo – se dar mal, ou mesmo morrer

Ir pra gandaia – ir pra diversão, geralmente à noite

Larica – fome, geralmente provocada após o uso de droga

Levar o boi – levar vantagem

Maluco – cara, sujeito, pessoa

Mandado – pessoa ou veículo inimigo, cujo objetivo é prejudicar o oponente

Manos – meninos, jovens

Meter o pé – sair, ir embora

Minas – meninas, jovens

Narigada ou dar uma narigada – cheirar cocaína

Nóia – pessoa usuária de droga e já num estado de dependência que o torna de aparência degradante. Seu aspecto físico é de descuido total com o corpo: não toma banho, mal se alimenta. Os jovens infratores o consideram desprezível.

Oitão – revólver 38

Parada firmeza – algo legal

Passar uma carga – traficar

Passar veneno – ficar nervoso; passar por muita dificuldade que faz até mal, como um veneno

Peça – armamento

Piar – aparecer, dar as caras

Piranha velha – malandro velho, astuto

Quebrada – bairro

Ralar o peito – sair

Ripar – acabar com alguém, matar

Rodar – se dar mal

Roupa do mundão – para os internos da Febem se referir a roupas que não são os uniformes obrigatórios das unidades

Salve – saudação

Sangue bom – camarada, boa gente

Se liga – entender

Subir de bonde – ir preso ou para a Febem.

Tá molhado – ambiente sujo, no sentido de oferecer risco, perigo

Tipo assim – expressão usada no lugar de *por exemplo*

Tirar mula – brincar

Tirar um coco – brincar

Tô na química – viciado

Tô sossegado – levando uma vida sem cometer atos infracionais

Treta – brigar

Trincar o coco – beber muito

Trocar uma idéia – conversar

Truta – amigo

Vacilo – erro, pisada na bola

Vazar – sair

Vida louca – vida difícil, perigosa

Virou finado – morreu