

“TIRANDO CADEIA”¹: PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

SANTOS, Pollyana dos* – UFES – pollyanadossantos@yahoo.com.br

GT-03: Movimentos Sociais e Educação

Agência Financiadora: CAPES

Este estudo visa a analisar os processos de (trans)formação de jovens em medida socioeducativa de internação. Para tal, busca-se apreender experiências juvenis possíveis de serem vivenciadas em situação de internação e compreender as relações estabelecidas entre esses sujeitos e a instituição socializadora sob a guarda da qual se encontram. Este trabalho tenta responder ao seguinte problema: Como ocorrem os processos de formação de jovens em privação de liberdade?

A medida socioeducativa de internação é definida no Estatuto da Criança e do Adolescente como medida aplicada ao adolescente responsabilizado por prática de ato infracional. Segundo o ECA, “art.121- A internação constitui medida privativa de liberdade sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. (BRASIL, 2003, cap. VI, seção VI). Esta medida será aplicada quando:

Art.122 -

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III- por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta;

Para Volpi, a contenção não é em si a medida socioeducativa, mas sim a condição para sua viabilização. “A restrição da liberdade deve significar apenas limitação do exercício pleno do direito de ir e vir e não de outros direitos constitucionais, condição para sua inclusão na perspectiva cidadã”. (VOLPI, 1999, p.27)

¹ “Tirar cadeia” era a expressão utilizada pelas jovens para se referir ao cumprimento da internação. Essa gíria também significava ludibriar alguém, ou ainda, “fazer hora”.

* Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE/UFES.

Este estudo se baseia em uma pesquisa de mestrado realizada entre 2006 e 2007 que teve como sujeitos principais, jovens de uma unidade feminina de internação localizada na sede do município de Cariacica-ES, na Região Metropolitana da Grande Vitória. O tempo de internação das meninas na instituição variava de 3 meses a 1 ano e sete meses.

A pesquisa realizada

A unidade feminina se instalava em um edifício de pequeno porte e abrigava em um mesmo prédio as alas da internação provisória², da internação³ e do Seguro⁴. Esta última ficava isolada das demais. A estrutura física do local era inadequada e muito antiga e passava por reformas durante o período da pesquisa de campo. Os funcionários, em especial os professores, lamentavam as limitações que as más condições dos prédios impunham ao trabalho.

Participaram desta pesquisa as jovens da unidade feminina de internação e os funcionários da instituição: professores, oficinairos, assistentes de aluno e equipe técnica.

Na unidade feminina, 12 jovens (3 delas encontravam-se no Seguro) cumpriam medida socioeducativa de internação. O número de jovens em regime provisório era impreciso, devido ao intenso fluxo de entrada e saída. No último mês da pesquisa de campo, registrou-se 19 jovens aguardando sentença do juiz. A faixa etária dos sujeitos variava de 12 a 18 anos.

A pesquisa empírica se realizou por meio de um trabalho quanti-qualitativo, tendo como opção o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação; consulta a documentos da instituição e às atividades escolares produzidas pelas jovens; registro de conversas informais; aplicação de questionários com questões abertas para as jovens, os professores, os oficinairos, os técnicos e os assistentes de alunos.

² A internação provisória compreende as jovens que aguardam a sentença do juiz.

³ Na internação encontram-se as jovens já sentenciadas.

⁴ Integram as alas de Seguro jovens que, por algum motivo, correm risco de morte se forem colocadas junto às demais.

As observações se realizaram no período de março a junho de 2007, perfazendo quatro meses completos de incursões diárias ao campo (exceto nos fins de semana e feriados), totalizando uma média de 6 horas por dia⁵. Foram observados os momentos de aula, de “recreação”, e de “tranca”⁶, sempre na companhia dos professores ou dos assistentes de aluno. O contato com as jovens era inconstante tal qual a rotina da unidade pesquisada.

As juventudes e os processos de formação

A juventude é compreendida neste trabalho como uma construção sócio-cultural, o que pressupõe que as noções sobre ela variam de acordo com os contextos social, histórico, econômico e cultural em que são formuladas. De acordo com os autores que partilham dessa visão – como Pais (1993), Sposito (2003), Margulis (1996), Dayrell (2005) Camacho (2007) – a juventude não se traduz como um conjunto social homogêneo e único, compreendendo a diversidade das culturas juvenis.

Pais (1993) ressalta que a juventude pode ser compreendida a partir de duas correntes: a *geracional* e a *classista*. A primeira compreende a juventude como uma fase da vida, tendenciando a uma homogeneização traduzida nas gerações. A segunda, por sua vez, compreende a juventude a partir das relações de classe. Embora essa corrente entenda que existem diferentes formas de manifestações juvenis, tendo em vista a questão das classes sociais, essa compreensão acaba por empregar uma “homogeneidade cultural ou de modos de vida” a jovens de uma mesma classe social. Pais (1993, p.50) alerta ainda que “os processos que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe”.

Buscando estabelecer uma relação entre as duas correntes, esse autor propõe que se realize um exercício de enxergar a juventude a partir de dois eixos: um tomando-a em

⁵ Havia dias em que a observação se dava ou no período da manhã ou no turno vespertino. Em outras ocasiões, os acontecimentos presenciados indicavam que era interessante permanecer na instituição nos dois horários. Havia, ainda, dias em que se optava por não ir a campo, por questão de segurança.

⁶ A tranca se refere ao horário de reclusão nos alojamentos. Nesses momentos, a observação se dava por meio de visitas realizadas juntamente com os professores. Era um momento informal que permitia descortinar um universo juvenil que não se fazia à mostra nos momentos de “liberdade”.

seu aspecto aparentemente unitário, que seria vê-la como uma fase da vida; e outra, compreendendo sua diversidade em diferentes contextos sociais.

Para Margulis (1996), dois fatores caracterizam a juventude: a *moratória social* e a *moratória vital*. A primeira é entendida como um período permitido ao jovem para vivenciar a sua juventude sem assumir os mesmos compromissos que os adultos. Os jovens teriam um tempo livre, socialmente aceito, para vivenciar diferentes experiências. No entanto, quando o desemprego e a crise levam a esse tempo livre, o que se caracterizaria para as classes médias e para a elite em uma moratória social, traduzir-se-ia para aqueles oriundos das classes populares em um sentimento de frustração, de impotência, de culpabilização, podendo conduzi-los à marginalidade.

Uma vez que o conceito de moratória social não contempla todos os jovens, Margulis trabalha a noção de moratória vital. Segundo este autor, a moratória vital diz respeito ao aspecto energético do corpo próprio da juventude. Essa moratória é comum a todos os sujeitos juvenis e se identifica com a sensação de imortalidade.⁷

Abad (2003) e Sposito (2005/2003) chamam a atenção para dois elementos importantes para a compreensão da juventude tomada no plural, *juventudes*. Trata-se do entendimento da condição juvenil e das situações juvenis. A condição juvenil seria a forma como a sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida. A situação juvenil, por sua vez, corresponderia aos diferentes percursos experimentados pela condição juvenil a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, origem rural ou urbana. Em outras palavras, segundo Sposito (2005, p.89), a situação juvenil significaria como jovens de classes e origens diversas experimentam a condição juvenil, enquanto que esta última seria uma construção histórico-social.

Abad (2003) destaca como característica da atual condição juvenil a *desinstitucionalização*. Este processo se relaciona à crise das instituições responsáveis pela transmissão de uma cultura adulta hegemônica, “pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade” (2003, p.25).

Diferentes abordagens tratam da função socializadora das instituições e a construção da subjetividade dos sujeitos. Alguns autores tomam como foco principal o papel das instituições na reprodução das normas sociais para manutenção e continuidade social. Nesse caso, a construção do sujeito está intimamente relacionada às funções socializadoras das instituições, e o reconhecimento de si mesmo está vinculado

⁷ Sobre as moratórias social e vital conferir, ainda, Camacho (2007).

à posição ocupada do “espaço social”. (DUBAR 1995, DAYRELL 2005, CAMACHO, 2000).

Berger e Luckmann (2002, p.175), seguindo uma vertente fenomenológica, definem a socialização como a “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou setor dela”, compreendendo-a como um processo contínuo, “nunca total nem acabada” (2002, p.188). Esses autores apresentam a sociedade como uma realidade objetiva e subjetiva, compreendida a partir de “um processo dialético em curso” do qual fazem parte 3 momentos: exteriorização, objetivação e interiorização.

O indivíduo é introduzido ao mundo objetivo na infância, por intermédio da família, em um processo chamado pelos autores de socialização primária. A carga afetiva e emocional desse primeiro processo deixa espaço para a impessoalidade da socialização secundária, na qual o indivíduo apreende a realidade objetiva por meio de outras instituições, como a escola e o trabalho. Uma outra socialização é denominada pelos autores como uma “re-socialização”. Esta seria a ruptura e a negação dos conteúdos incorporados nas socializações primária e secundária para a assunção de um outro modo de vida, como acontece, por exemplo, na conversão religiosa.

Bourdieu, por sua vez, seguindo uma corrente estruturalista, se utiliza do conceito de *habitus* para explicar como se incorporam, no processo de socialização, as formas de “sentir, pensar e agir” do grupo de origem. Bourdieu (1998, p.111) define o *habitus* como “matriz geradora de respostas previamente adaptadas (mediante uma improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção”. Ele funciona como um conjunto ou um sistema de dispositivos duráveis dos quais o agente se apropria, mesmo que de maneira inconsciente, e que lhe permite transitar em determinados grupos sociais. Tal dispositivo garante o reconhecimento de classe ao agente social.

Diferentemente dos autores citados, Dubet e Martuccelli (1997) entendem que a socialização dos sujeitos acontece, no contexto atual, a partir de um distanciamento entre estes últimos e o sistema. Ou seja, o sujeito não é apenas construído por e para atuar em uma realidade objetiva pela assunção de papéis, mas ele se constitui em um determinado contexto, nas práticas cotidianas que reconstróem a realidade por ele experimentada.

Essa perspectiva da socialização não significa uma ruptura do “ator com o sistema”, no entanto, Dayrell, embasado em Dubet, entende que

[...] No contexto de uma sociedade em mutação, diz Dubet, os atores e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural de condutas, como era pensada a socialização na sociedade industrial. Passa a ocorrer uma heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas, com os atores podendo adotar simultaneamente vários pontos de vista. Há mutações globais dos quadros de referência, e nenhuma delas assume centralidade [...]. (2005, p. 181)

Os estudos de Dubet esclarecem que a instituição escolar não tem apenas uma função de transmissão e reprodução das normas sociais via conhecimento transmitido. A escola, enquanto instituição socializadora, tem múltiplas funções ou dimensões:

- 1) Dimensão do modelo cultural: existem valores, conhecimentos, ensinamentos que as instituições educativas julgam ser indispensáveis à formação do indivíduo. Essa função diz respeito a que tipo de sujeito que a escola pretende construir.
- 2) Dimensão da seleção ou distribuição: como o nome revela, essa função se relaciona à reprodução ou à produção das desigualdades sociais.
- 3) Dimensão da organização ou integração: essa “dimensão organizadora da escola acolhe e reconhece a comunidade e a vida juvenis. [...] Esta função está vinculada à distância que existe entre a cultura familiar e a cultura escolar. [...] A função de integração se torna cada vez mais difícil pela massificação e pelo desenvolvimento de uma cultura juvenil fora da escola.” (CAMACHO, 2000, p.52).

A escola atinge seu papel socializador quando consegue articulação entre essas três dimensões. No entanto, Dubet ressalta que existe uma desarticulação entre essas funções, principalmente no que diz respeito à relação entre a “comunidade juvenil e a organização escolar”. Esse distanciamento entre as funções da escola possibilita aos jovens alunos a construção de “experiências”. (CAMACHO, 2000).

A experiência escolar, por sua vez, pode ser percebida nas três dimensões:

- 1) Dimensão do projeto do aluno: diz respeito ao projeto de construção de futuro que o aluno deve ter em mente. Ele deve encontrar significado nos conhecimentos apreendidos na escola para o seu projeto. Este, como mencionado anteriormente, não é uma escolha autônoma do sujeito, pode ser

resultado das expectativas dos pais, ou ainda, pode ser orientado pela estrutura social.

- 2) Dimensão da formação do sujeito: refere-se à dimensão das relações interpessoais entre alunos, professores e pode ser entendida “por meio de sentimentos como sofrimento, vocação, tédio, identificação com os ensinamentos, rejeição/alergia a certas matérias e a certos professores” (CAMACHO, 2000, p.52). Essa é uma dimensão importante, uma vez que trata das redes de sociabilidades tecidas entre os jovens e que se constroem fora do controle do sistema escolar e possuem, por sua vez, papel fundamental para constituição da personalidade do sujeito jovem.
- 3) Dimensão da estratégia: como expressa o próprio nome, essa dimensão refere-se às estratégias utilizadas pelos jovens para conciliarem seus interesses pessoais e a seleção que devem enfrentar, ou seja, o quanto devem se dedicar aos estudos para ocuparem “uma posição definida nas hierarquias sociais escolares”. (CAMACHO, 2000).

Para explicar os processos de formação experimentados pelas jovens em situação de privação de liberdade essa idéia da socialização como um distanciamento entre os atores e o sistema, apresentada por Dubet e Martuccelli, ajuda na compreensão de que as jovens em questão acham-se inseridas em um dado contexto social, dele fazem parte, mas os processos socializadores por elas vivenciados e a representação que fazem de si mesmas enquanto sujeitos, não são construídos exclusivamente a partir dos modelos ou dos papéis traduzidos pelas instituições. Sendo assim, um entendimento da socialização apenas enquanto internalização das normas sociais não dá conta de abarcar a riqueza das práticas cotidianas construídas pelas jovens e que davam outros sentidos às práticas institucionais, normativas.

Tirando cadeia: as redes grupais e as estratégias de sobrevivência

Pais (1993), ao analisar os “tempos cotidianos” dos jovens, aponta para a importância das sociabilidades tecidas nos grupos de amigos. Para o autor, as “redes grupais” estão relacionadas a “identidades juvenis”. As identidades construídas pelos jovens em uma rede grupal se distinguem das produzidas por outras redes. A relação

que se estabelece entre um grupo juvenil e outro passa a orientar as “imagens que os grupos jovens formam de si mesmos e dos outros” (1993 , p.93).

Este autor afirma que é no grupo de amigos que os jovens encontram a possibilidade de afirmarem suas identidades individuais e ainda de se assegurarem e se protegerem dos processos socializantes aos quais se encontram submetidos. Esses grupos juvenis revestem-se de “fachadas grupais”, que se referem ao jeito de se vestir, de falar, ao gosto musical, que define uma identidade ao grupo e que o difere dos demais. No entanto, nessa “identidade grupal”, mantém-se a individualidade de cada jovem. As “fachadas” não se restringem apenas ao nível simbólico, uma vez que resultam de “ações, reações e interações que conferem aos elementos do grupo a dimensão de atores coletivos” (PAIS, 1993, p. 99).

Para fazer parte de um grupo, é preciso assumir os hábitos nele compartilhados. Eles conferem a coesão a esse agrupamento. No entanto, isto demanda uma “negociação” e aceitação desses hábitos grupais. “As relações de compromisso com o grupo tendem a subsumir divergências individuais” (PAIS, 1993, p.99).

Os grupos assumiam um papel muito importante para as jovens internas na instituição. Importante para assegurarem, como afirma Pais, suas individualidades frente ao forte processo socializante da instituição e para garantirem a segurança física das internas. A influência dos membros de alguns grupos traçava uma linha tênue entre a garantia dos interesses coletivos do agrupamento e a dominação entre pares.

Camacho (2000), expondo o pensamento de Zimmerman, afirma que na adolescência

[...] percebe-se, também, a ocorrência de uma oposição contra a autoridade. A formação de agrupamentos juvenis com características contestatórias – como as gangues ou as galeras – tem como meta, um enfrentamento direto e muitas vezes violento contra as normas estabelecidas. O fato de estar em grupo, dá ao jovem integrante a sensação de poder invencível. O propósito central é causar o caos, a destruição e desconcerto sociais. Suas atividades não necessariamente são criminosas. Suas condutas vão desde atos de exibicionismos que choca pela “vulgaridade”, de provocação e de escândalo até a atos considerados criminosos como roubo, furto, estupro ou assassinato. (CAMACHO, 2000, p. 44)

Para os agrupamentos juvenis formados na instituição de internação essas características se aplicavam. Havia ainda um caráter afetivo muito forte presente nas relações de amizade estabelecidas entre as internas. Uma prestava apoio à outra para “enfrentar a cadeia”.

O grupo formado pelas jovens do Seguro não podia escolher quem integraria a ala com elas. Existiam duas jovens que eram fixas em uma das alas do Seguro e a elas agregou-se uma terceira – todas apresentadas anteriormente. Na outra, o número era flutuante.

Para esse grupo fixo do Seguro, a organização era importante e o cuidado com o alojamento, onde passavam a maior parte do dia, era fundamental para garantir o “mínimo de dignidade”, como elas afirmavam. O dia-a-dia dessas meninas era tumultuado e preocupante. Elas eram assustadas e muito atentas a qualquer movimentação estranha. Aprender a garantir sua sobrevivência era necessidade básica.

As meninas da internação provisória, em geral, compunham grupos entre si. Alguns não se relacionavam com os da internação “definitiva”. Outros, sim. Como o número de jovens da internação provisória era flutuante, os grupos se formavam em função da convivência estabelecida pelas jovens de um mesmo alojamento. Estes se desfaziam ou mudavam de configuração à medida que meninas eram liberadas e novas jovens chegavam à unidade. Em geral, eram grupos que freqüentavam as aulas e pareciam seguir com mais cautela as normas da instituição.

Um grupo se destacava como mais influente na unidade, não apenas pela persuasão junto às jovens, como pela capacidade de intervenção junto aos funcionários. Esse grupo era basicamente formado pelas jovens sentenciadas. Dele participavam também, as meninas da internação provisória que já conheciam as meninas internas. Caracterizado pela irreverência, pelas piadinhas, pela contestação, pela defesa de seus direitos, pela baixa participação nas aulas, esse grupo também tomava atitudes extremas, e, em alguns casos, violentas.

Neste grupo, no que tange à questão de gênero, observou-se a reprodução da dominação masculina. As jovens que assumiam posturas “masculinas” eram de fato as mais respeitadas, eram aquelas que se sobrepunham às demais. Assumir essa “identidade masculina” se dava, inclusive, no corpo físico.

Reproduzia-se o que na representação social se definiria como traços de masculinidade: ocupar uma posição ofensiva, ser intransigente, ser duro, ser firme, ter

coragem, ser racional (SAFIOTI, 1987). Um processo que Bourdieu (1998) explica como aquisição do *habitus* relativo a uma visão androcêntrica de mundo.

A reprodução da dominação masculina era possível de ser percebida nos namoros. Por exemplo: as namoradas das meninas que assumiam uma “identidade masculina” se responsabilizavam por lavar as roupas de suas parceiras e por arrumar os pertences delas. Em outras situações, foram proibidas de participar de um desfile, porque não poderiam ser acompanhadas por suas companheiras. Estas se utilizaram da seguinte justificativa: “*Mulher minha não sai desfilando por ai!*”.

As jovens, por sua vez, assumiam a submissão a qual lhes era imposta. Justificavam a permanência dos relacionamentos, por mais que lhes causasse sofrimento, pelo sentimento que nutriam pelas namoradas. Manter essas relações de amizade ou namoro também resumia uma questão de sobrevivência. Fazer parte desse grupo representava garantias de proteção.

As relações estabelecidas entre si, de amizade e de namoro, também demarcavam uma maneira jovem de vivenciar a internação. Os namoros estabelecidos a distância entre as jovens internas e os jovens internos das alas masculinas, situadas em outro prédio, formavam uma rede de sociabilidades juvenis que, segundo as internas, “ajudava a passar o tempo na cadeia” e as aproximava das sociabilidades juvenis construídas fora da instituição.

Esta “rede de sociabilidades” era tecida na dimensão da experiência, ou seja, produzida pelas jovens fora do alcance da instituição (DUBET e MARTUCCELLI, 1997; CAMACHO, 2000). Ao analisar o dia-a-dia das jovens internas foi possível observar situações juvenis vivenciadas por elas que se manifestavam, principalmente, como forma de resistência⁸ ao controle de desejos, vontades, comportamentos, relacionamentos e sociabilidades. As vestimentas e as tatuagens denotavam uma maneira específica de se identificar como jovem, mulher e “presa”, como elas se auto-denominavam.

As roupas escolhidas pelas jovens mostravam seus corpos e demonstravam sensualidade. Independente do calor ou do frio a vestimenta usada era, geralmente, um short e um top curtíssimos. Para outras jovens, os bermudões, as camisas largas e bonés

⁸ Henri Giroux trabalha o tema da resistência na relação aluno-escola-currículo. Este autor “sugere que existem mediações e ações no nível de escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver lugar para oposição e resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 1999, p.53).

indicavam outro lugar destas frente às demais; geralmente eram elas que se destacavam no “comando” das ações. Ou seja, havia uma definição de papéis sendo incorporados: femininos e masculinos, traduzidos pelas vestimentas, tatuagens, atitudes e posturas.

As tatuagens eram feitas pelas jovens dentro da própria Unidade e traziam iniciais de nomes de namorados e de namoradas, declarações de amor ou se referiam à vida que levavam – nesse caso utilizavam a expressão “vida loka”. As tatuagens eram inscritas de maneira precária: com a ponta aquecida de uma agulha, furava-se a pele e fixava-se com tinta de caneta esferográfica o escrito desejado. As agulhas eram compartilhadas pelo grupo. Embora as normas da Unidade proibissem a entrada de qualquer objeto perfurante nos alojamentos e ainda que houvesse um controle rígido a esse respeito, as jovens conseguiam, de alguma forma, a posse deste material.

O gosto musical também demarcava traços juvenis. *Funkeiras* “de carteirinha”, o funk era o som que as meninas ouviam na unidade durante quase todo o dia. Também ouviam *rap* e *hip hop*. No entanto, esses estilos musicais eram cantados e escutados em ocasiões diferentes: nos momentos em se “batia o chapão”, quando se protestava, os raps eram cantados como hinos. Ainda quando queriam falar de sua situação de “presa”, essas músicas eram as mais adequadas. Quando o assunto se referia ao divertimento, à “zoação”, o *funk* trazia para trás das grades os bailes, a “curtição”.

Esse “modo de ser” jovem era assumido com o tempo, a partir do estreitamento das relações entre pares, a partir também de um processo de aceitação nos grupos mais influentes entre as internas. Era como uma outra socialização, que acontecia na experiência. Não assumir esta “identidade” também se afirmava pela oposição ao grupo dominante.

Esse era um outro movimento de resistência do qual as jovens lançavam mão durante a internação: a manutenção de uma condição juvenil próxima àquela experimentada em situação de liberdade. Foi possível perceber que a partir de estratégias de resistência, as jovens ensaiavam uma outra forma de dar significado à juventude na situação de privação de liberdade. Esse sentido não era reconhecido como condição juvenil pela instituição, que visava à tutela, ao controle e à correção das jovens. Nesse movimento de resistência que burlava o controle – por essa razão seria uma condição juvenil “dixavada”⁹ –, as jovens vivenciavam experiências juvenis que se

⁹ A expressão “dixavada” é uma gíria que, dentre seus vários significados, era utilizada pelas jovens quando estas queriam se referir a uma coisa que é escondida, escamoteada, que acontece “por debaixo dos panos”.

construíam a partir das sociabilidades tecidas entre si, das formas de se vestirem, das tatuagens que faziam pelo corpo, das músicas que ouviam e cantavam, da forma como se apropriavam do espaço físico do prédio.

“Fazendo a cabeça”: processos de formação de jovens em privação de liberdade

A medida socioeducativa de internação se orienta – segundo as leis que a regem – para a formação de um sujeito ético, solidário, autônomo, produtivo, capaz de conviver em sociedade. Para o sucesso de ações socioeducativas, o ambiente da unidade de internação deve se adequar a esses fins. No entanto, observou-se que outros processos estavam envolvidos na construção da identidade de jovens sob medida de internação que, muitas vezes, se distanciavam dos objetivos mencionados.

Algumas meninas afirmaram, nos questionários, que a internação não implicou em grandes mudanças para elas. E quando estas apareciam se mostravam em virtude do sofrimento experimentado:

Eu mudei muito mais foi uma mudança que me prejudicou pois eu não consigo mais ser aquela menina brincalhona que eu era parece que eles privou a minha liberdade e a minha alegria também. (16 anos)

Mudou pois nós estamos passando por um sofrimento muito grande, e ainda nós somos Seguro, então o sofrimento é maior pra nós, então é por isso que com isso tudo que nós estamos passando nossos pensamentos pode mudar, pois isso que estamos passando e apenas uma fase da vida. (17 anos)

Sentir que as mudanças ocorridas se deram a partir do sofrimento não significava garantias de outras opções de vida para depois da internação. A idéia para algumas jovens era que haveria uma maneira de continuar com as atividades ilícitas sem serem descobertas.

Para entender os processos de formação experimentados pelas jovens durante a internação serão traçados três eixos: instituição-jovem; jovem-instituição e jovem-

jovem. Compreende-se que essas relações são interligadas entre si e que a divisão é necessária apenas para fins analíticos.

A convivência mais próxima com algumas jovens possibilitou observar que, com o passar dos meses, as meninas mudavam de comportamento, ou seja, passavam por uma “transformação”. Chegavam para a internação provisória acudadas, amedrontadas, sem falar muito, fazendo atividades escolares. Passavam pela fase de adaptação e, ao se integrar a algum grupo, mostravam-se mais alegres e expansivas. Deixavam de freqüentar as aulas e ficavam mais tempo na quadra com as “novas amigas”.

Conforme o tempo de internação se estendia, tornavam-se depressivas, tristes, mais duras na maneira de se expressar. No entanto, e isso é quase contraditório, mantinham estratégias para fazer a “cadeia” pesar menos.

Para as jovens do Seguro, a realidade era mais dura. Não havia muito espaço para a brincadeira e para a descontração. Eles aconteciam em raros momentos, em especial quando estavam no pátio. Durante o período em que permaneciam no alojamento, a apreensão era grande e o medo de invasão era constante.

Pensando nessa relação estabelecida entre a instituição e o sujeito jovem, recorro a Dubet e a Martuccelli (1997) para analisar os processos de formação vivenciados durante a internação, construídos nas práticas cotidianas por meio do que Dubet denomina experiência. A instituição analisada pode ser entendida através de um paralelo traçado com a idéia da “escola múltipla” (e suas dimensões) apresentada pelos autores acima citados.

Analisando a relação instituição-jovem, pôde-se observar que aquela se pautava na intenção de promover uma socialização ou uma “re-socialização” das jovens a partir da incorporação das normas e dos valores que as tornassem “aptas” ao convívio social. Essa “re-socialização” exigiria um rompimento das jovens com a “vida do crime”, a “vida loka”, e a assunção de um desejo por outro modo de vida que deveria ser estimulado por meio das aprendizagens vivenciadas na instituição, visando inclusive, à formação profissional para o mercado de trabalho. Se analisado por um lado, esse ideal assemelha-se à compreensão de “re-socialização” como afirmam Berger e Luckmann, uma vez que se impõe de forma parecida a uma “conversão”.

Pensando-se ainda pelo recorte instituição-jovem, não há como negar que as instituições de internação socioeducativas se constituem em realidades às quais os jovens devem se adaptar e isso demanda um entendimento de “como funciona” a instituição – o que é e o que não é permitido; com quem, quando e como se deve falar.

Aprender a forma de como se deve “pensar, agir, sentir” em uma instituição de internação demanda a incorporação de um *habitus*, que vai permitir o entendimento da gramática daquele grupo específico e o como agir. Embora contrariamente ao que a Lei prescreve para as instituições de internação, incorpora-se a identidade de “presidiária”.

Na relação jovem-instituição, observou-se um movimento de resistência, de burla às normas e à função socializadora da instituição. Percebeu-se ainda um descrédito no que toca à escolarização como caminho para uma vida melhor e diferente. As jovens lançavam mão de estratégias que pudessem amenizar a “cadeia” e, contraditoriamente, nesse movimento, também apresentavam sinais de desgaste e de conformação com a condição de “presa”.

Nas relações jovem-jovem foi possível notar a construção de experiências entre as internas, ou seja, a ocorrência de outros processos de formação que não aconteciam na ligação entre a instituição e a jovem, mas que se desenvolviam no distanciamento desta em relação àquela. Assim, existiam práticas que resultavam na construção dos sujeitos e que se estabeleciam à margem do controle da instituição, mesmo estando sob sua guarda 24 horas.

Era também nessa esfera que se reproduziam práticas não aprováveis pela instituição, como a violência, por exemplo; ou ainda o comportamento caracterizado como a “malandragem”, ou seja, a maneira “safa” de passar pela dinâmica institucional sem que isso constrangesse as jovens a uma mudança do estilo de vida durante e após a internação. Nessa esfera, também se produziam novas e diferentes relações afetivas e sexuais. Aqui também se observava o lesbianismo e a reprodução das relações de dominação masculina.

Esse descompasso entre a esfera institucional e o mundo juvenil possibilitava brechas para que esses processos se desenvolvessem, nos quais a instituição não conseguia interferir e nos quais outras e novas redes de sociabilidade eram construídas.

Considerações finais

As experiências vivenciadas pelas jovens se desenvolviam, como já mencionado, nas brechas deixadas pela instituição que, por sua vez, não conseguia exercer sua função socializadora convencional, pois não conseguia atingir, na esfera das relações, as

práticas desenvolvidas que não possuíam um caráter educativo, como as violências praticadas e sofridas pelas jovens, como a construção de uma identidade de bandida/presa e a reprodução de práticas punitivas e repressivas.

As dimensões ou funções da instituição de internação não apresentavam articulações entre si (recorre-se mais uma vez a Dubet para defini-las e acrescenta-se às dimensões do modelo cultural, da seleção e da organização uma que se chamaria de “contenção”). Conforme as análises traçadas neste trabalho, foi possível perceber que a predominância da contenção – ou seja, o cuidado com o controle e a manutenção da ordem sobre jovens em privação de liberdade – era maior que a consistência de um modelo pedagógico.

Observou-se ainda que existia uma grande dificuldade de organização do trabalho socioeducativo devido à estrutura institucional. Ficou claro que a postura estabelecida entre grande parte das jovens e a escolarização oferecida na unidade era de descrença à promessa de que estudando conseguiriam uma “vida melhor”. Esse descrédito, porém, era resultado de experiências escolares anteriores à internação. Como definido por uma jovem: *“se escola adiantasse alguma coisa eu não tava aqui!”*.

Era possível perceber que se o ensino adquiria um sentido “instrumental” na escola regular – ou seja, a execução de tarefas visava à garantia de boas notas ou o suficiente para passar de ano, deixando em segundo plano o aprendizado – ele era também “instrumentalizado” pela maioria das jovens em internação, que cumpriam as atividades a fim de que fossem anexadas aos seus relatórios de acompanhamento. Apresentar um bom relatório nas audiências poderia influenciar no andamento do processo. Para as jovens da internação provisória, ter um bom desempenho nas atividades socioeducativas era uma esperança de não ser sentenciada. Se fosse determinada a internação, era comum observar que as meninas experimentavam uma “desilusão”, o que conduzia, por vezes, ao abandono dos estudos.

No processo de adaptação à unidade, foi possível perceber fases de adequação das jovens à situação de privação de liberdade. Um primeiro momento era marcado pelo medo do desconhecido e da punição recebida, pela saudade dos familiares e dos amigos e pela ansiedade em saber se seria sentenciada ou não. Nessa fase as jovens ficavam mais acessíveis aos adultos.

A fase seguinte se caracterizava pela euforia, pelo desenvolvimento de laços de afeto e de solidariedade, pela descoberta de amizades e de possibilidades de divertimento naquela situação. Era nesse momento que se criavam os sentimentos de

pertença a grupos e que ações coletivas eram geridas pelas jovens. Era nesse período também que se observavam mudanças significativas no comportamento: baixa frequência às aulas, agressividade, irreverência, assunção de papéis “masculinos” ou “femininos” de acordo com a posição demarcada no grupo. Era quando os movimentos de resistência se fortaleciam e a recusa à condição de “presa” era evidente. Estratégias de sobrevivência eram aprendidas e as jovens começavam a “descobrir” como funcionava a “cadeia” e como seria preciso proceder para passar por ela.

Um primeiro golpe à euforia acontecia quando a jovem era sentenciada. Era preciso forjar uma adequação aos moldes institucionais se a intenção era não ter problemas. Essa era mais uma estratégia de sobrevivência. As atividades escolares, os conselhos dos adultos pareciam não fazer mais sentido para muitas internas. Emergia, então, uma terceira fase: as estratégias desenvolvidas com o tempo de internação permitiam a essas jovens agir “na malandragem”, “escorregar” entre as normas institucionais, se “safar” de situações complicadas e negociar com a direção, ou seja, a situação não era de completo conformismo.

Ainda foi possível observar, que a instituição se pautava na intenção de promover uma socialização ou uma “re-socialização”, que se assemelhava a uma conversão – e se for buscar nos objetivos da unidade encontrar-se-á, entre eles, a incorporação de valores cristãos –, representada pela saída da “vida do crime” e adoção de uma “vida de bem”. No entanto, as práticas contraditórias de aquisição de um *habitus* de “presa” apontavam que tal objetivo dificilmente seria alcançado.

Por essa razão, a medida de internação, da forma como vem sendo processada, não consegue levar as jovens a uma reflexão sobre o ato infracional cometido a partir da vivência de experiências educativas que proporcionem formas diferentes e lícitas de “ganhar a vida”. A opção por “sair da vida loka” surgia como um desejo de não voltar à instituição, definida como um “cômodo do inferno”; existia, portanto, a possibilidade de continuar “na vida” sem ser pega e retornar à unidade.

Era no distanciamento das jovens em relação à instituição que ocorriam os processos de formação apontados pelas internas como mais significativos para sua vida, ou seja, era na convivência com seus pares que as jovens preparavam-se para a vida que deveriam assumir dentro e fora da instituição.

Referências

- 1 ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). *Políticas públicas de juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- 2 BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. 3 ed. Petrópolis:Vozes,1998.
- 3 BRASIL, *Estatuto da criança e do adolescente*. 4 ed. Revisada e atualizada. Brasília: Senado Federal, Sub-secretaria de Edições Técnicas, 2003.
- 4 CAMACHO, L. M. Y. A ilusão da moratória social para jovens das classes populares. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- 5 _____. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. 2000. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- 6 DAYRELL, J. *A música entra em cena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- 7 DUBAR, C. *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- 8 DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova – Revista de cultura e política*. 40/41. CEDEC, 1997.
- 9 MARGULIS, M.; URRESTI, M. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblios, 1996.

- 10 PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- 11 SAFFIOTI, H., I.B. *O poder do macho*. São Paulo: Atual, 1987.
- 12 SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 13 SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.s). *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- 14 _____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). *Políticas públicas de juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- 15 VOLPI, M. (org). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1999.