

A defesa institucional numa instituição total: o caso de um centro de internamento de menores delinquentes**

INTRODUÇÃO

As páginas que se seguem resultam de trabalho etnográfico desenvolvido durante cerca de um ano¹ numa instituição de internamento e reeducação de menores delinquentes — o Centro Educativo de Santo António (CESA).

O CESA apresenta características que o constituem enquanto *instituição total* numa acepção goffmaniana. De acordo com Goffman, os elementos nucleares das instituições totais são os seguintes: «Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da actividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as actividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma actividade leva, em tem-

* FPCE-UP.

** Texto elaborado a partir da comunicação apresentada no colóquio «A prisão, a psiquiatria e a rua», realizado no Instituto de Ciências Sociais, em Lisboa, nos dias 6 e 7 de Junho de 2005.

Antes de mais, devo agradecer ao Instituto de Reinserção Social a autorização que me concedeu para realizar um trabalho de investigação no Centro Educativo de Santo António, no Porto. Agradeço também à direcção do referido Centro Educativo, que, ao permitir-me uma grande liberdade de movimentação e ao disponibilizar-me os apoios solicitados, contribuiu decisivamente para que a instituição total se apresentasse como instituição observável.

É importante ter presente, portanto, que a análise que seguidamente desenvolvo só se tornou possível graças ao grau de exposição a que o Centro Educativo aceitou submeter-se.

po predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de actividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários» (1999 [1961], pp. 17-18).

Como se constata, os elementos nucleares das instituições totais apresentam uma articulação específica das dimensões de espaço e de tempo. A instituição total surge como espaço-tempo da vida concentrada, constituindo assim um palco singular para a análise da condição humana (Goffman, 1999 [1961]). Vista de perto, na sua dimensão frequentemente reduzida, revela como que em escala ampliada a fabricação em tempo real das relações e dos significados sociais. Ver-se-á adiante que, sendo tendencialmente fechada ao exterior e repetitiva no quotidiano, a instituição total alimenta-se de oscilações mínimas, respira por frestas abertas pela constante expectativa do inesperado.

A noção de *defesa institucional* que aqui introduzo radica em primeiro lugar numa analogia com o conceito de *defesa social* introduzido por Adolphe Prins no início do século xx (Prins, 1986 [1910])². A *defesa social*, orientando-se fundamentalmente para a defesa dos interesses da colectividade, postulava a consideração do estado de perigosidade como base da política criminal. Ao mesmo tempo defendia uma utilização paralela das penas e das medidas de segurança, abrindo assim espaço à articulação da punição com o tratamento (Pimentel, 2001, p. 21). Para além disso, a relevância que atribuía às presunções de perigosidade sublinhava o carácter preventivo da intervenção. Como diz Tulkens: «A defesa social não é nem um sistema de direito nem uma teoria jurídica; é essencialmente um projecto social. [Um] sistema de controlo social destinado a preservar os valores fundamentais da sociedade liberal [...] [Tendia] assim a impor-se progressivamente a ideia de uma *sociedade de disciplina* e de uma *sociedade de segurança*» (1988, p. 11). A noção de defesa institucional radica também no reconhecimento weberiano de que as actividades de autopreservação absorvem boa parte das energias de uma instituição (Weber, 1968 [1925]). Por fim, a noção de defesa institucional convoca o reconhecimento do crescente prestígio da lógica da gestão — da lógica managerialista — tanto no domínio da justiça juvenil como no domínio do educativo. Relativamente à esfera da justiça juvenil, Muncie e Hughes esclarecem: «O managerialismo acentua a necessidade de desenvolver um conjunto de políticas e práticas interligado, coerente, eficiente e, acima de tudo, com boa relação *eficiência-custo*. Pretensamente é governado pelo pragmatismo, mais do que por qualquer filosofia penal de base. O managerialismo fornece os meios através dos quais se pode afastar o debate filosófico. A sua preocupação não é necessariamente a reforma, a formação ou a punição, mas a implementação de políticas «que funcionam», seja em termos pragmáticos, seja em termos políticos. A sua preocupação central reside em manter a coerência interna do sistema» (2004, p. 5). Por sua vez, referindo-se à esfera educativa, Ball afirma: «A gestão é uma tecnologia teórica e prática de racionalidade orientada para

a eficiência, a viabilidade e o controlo. Constitui um meio para um fim e aqueles que participam nela também são meios. Representa a burocratização da estrutura de controlo através das descrições das tarefas, relações lineares de gestão e estabelecimento de fluxos determinados de comunicação e um estilo de tomada de decisões semelhante ao das comissões [...] [A]presenta-se como mecanismo objectivo, tecnicamente neutro, dedicado exclusivamente à realização de uma eficiência maior: o melhor método possível» (1993, p. 159). Julgo ser possível conceber a defesa social como precursora desta lógica managerialista na medida em que, para Prins, o direito penal «não tem como fim essencial o triunfo da lei moral», mas, ao contrário, «[...] tem um fim relativo. Faz reinar uma ordem relativa nas relações entre os homens. Garante, na medida do possível, a pessoa, a vida, o património, a honra dos cidadãos» (1986 [1910], p. 39). Ou seja, para Prins, o direito penal não será tanto a tradução — e a legitimação da imposição — de uma ordem ético-moral, mas especialmente um instrumento de gestão da convivência social. Por outras palavras, trata-se mais de uma economia das relações sociais do que de uma filosofia moral. A lógica da defesa social antecipa assim, de algum modo, a emergência da *ética indolor* de que nos fala Lipovetsky; faz parte do movimento de substituição do culto do dever e da obrigação pelo pós-moralismo da gestão dos sujeitos (Lipovetsky, 2000).

De forma resumida, o meu argumento é então o de que, no funcionamento quotidiano do Centro Educativo, a esfera educativa — tal como a esfera relacional — tende a subsumir-se ao processo de defesa institucional. Não pretendo com isto, contudo, afirmar uma subjugação absoluta e invariável do educativo e do relacional ao institucional; afirmar isso seria deturpar o quotidiano do CESA e negligenciar as capacidades de adaptação e improvisado dos indivíduos enquanto actores sociais. O meu argumento é antes o de que a lógica da defesa institucional — consubstanciada, por exemplo, e como veremos adiante, no recurso intensivo a marcadores defensivos e na estruturação do quotidiano em torno do permitido e do proibido — molda decisivamente o tipo de relações desenvolvidas no Centro Educativo, as suas ambições e estratégias educativas e, conseqüentemente, a experiência de fechamento dos jovens internados.

Antes de mais, porém, impõe-se uma breve caracterização e enquadramento do Centro Educativo.

DO OBJECTO

ENQUADRAMENTO LEGAL

É habitualmente referido que da crise do Estado-providência emergiu o confronto entre dois modelos na justiça de menores: o modelo de protecção e o modelo de justiça (Pedroso e Gersão, 1998, p. II; Gomes, 2004, pp. 41-

-46). O primeiro, centrado fundamentalmente na prevenção, encara os menores como vítimas e promove a substituição das famílias pelo Estado e a constituição de redes parapenais de vigilância. Os principais problemas associados a este modelo residem na diluição das liberdades e garantias processuais dos menores fruto da maior informalidade das operações — visível, por exemplo, na indeterminação da duração das medidas — e num recurso excessivo às medidas de internamento (cf. Duarte-Fonseca, 2005, pp. 326-348). O segundo modelo, o de justiça, considera os menores responsáveis pelos seus actos e aproxima o seu direito do direito penal dos adultos, assentando, portanto, numa lógica essencialmente punitiva. Aqui, contudo, algumas das importações do direito penal adulto constituem garantias processuais para os menores, designadamente o direito ao contraditório e o direito a representação por advogado ou defensor. Para além disso, as medidas aplicadas têm duração definida.

Da tensão entre estas duas abordagens teria emergido uma *terceira via* que procura conjugar os aspectos mais vantajosos dos dois modelos referidos anteriormente e que se concretiza num modelo que Queloz designa por *participativo-democrático* (Queloz, 1991; Gomes, 2004, p. 47). Assim, procurando substituir a protecção da infância pela promoção dos direitos e garantias dos menores, trata-se de «um modelo de justiça emancipadora acompanhado de uma verdadeira pedagogia da responsabilidade social que pressuporia a tomada em consideração da vítima, o respeito pelos seus direitos e a abertura do sistema penal à participação da comunidade, com a participação do menor na intervenção judicial ou social proposta» (Gomes, 2004, p. 47). Trata-se de uma via de menor paternalismo e maior responsabilização e transparência processual que procura compatibilizar a salvaguarda dos direitos dos jovens com as expectativas da comunidade.

Não sendo este o lugar para discussões de fundo em torno dos modelos de justiça juvenil, importa, contudo, assinalar que esta presumível terceira via não pode ser entendida de forma simplista; com efeito, como diz Stewart Asquith, «[...] a procura da justiça e a promoção dos direitos da criança dirigem-se mais aos procedimentos adoptados no processo de tomada de decisões e preocupam-se menos com os direitos substantivos das crianças enquanto crianças em termos do fornecimento de protecção ou da satisfação das suas necessidades» (2004, p. 282). Torna-se então claro que a promoção dos direitos dos menores deverá envolver mais do que a reformulação das exigências da justiça formal, até porque as crianças e jovens processados pelo sistema de justiça juvenil são, na sua maioria, oriundos de contextos desfavorecidos sobre os quais o dito sistema não tem poder transformador. Assim, e retomando Asquith, «o perigo é o de que, construindo uma instituição social que, tal como o sistema de justiça criminal, satisfaz as exigências da justiça formal, possamos estar a agravar injustiças sociais e estruturais fundamentais» — e, assim, a dar continuidade ao processo de criminalização da pobreza, alvo de tantas críticas no modelo de protecção (2004, p. 279)³.

De qualquer forma, a lei tutelar educativa (LTE) que entrou em vigor em 1 de Janeiro de 2001 reivindica inspirar-se na *terceira via* proposta por Queloz. A LTE veio introduzir uma alteração significativa no direito de menores nacional: uma diferenciação clara entre os jovens em perigo e aqueles que praticam factos que a lei qualifica como crimes. Enquanto os primeiros passaram a ficar sob a protecção da segurança social, os segundos ficam sob a tutela do Ministério da Justiça, constituindo o internamento em centro educativo a medida mais grave do elenco das medidas tutelares educativas. No âmbito da LTE, a competência material restringe-se às situações de jovens que entre os 12 e os 16 anos tenham praticado um facto qualificado pela lei como crime; no entanto, é também necessário que no momento de aplicação da medida persista a necessidade de correcção da personalidade do menor, o que na prática se traduz na avaliação da necessidade de *educação para o direito* (Furtado e Guerra, 2001, p. 87).

A *educação para o direito* constitui, aliás, o eixo central da vertente reeducativa da LTE. No entanto, e apesar disso, o texto da LTE é vago quanto ao significado dessa expressão, equivalendo-a simplesmente à inculcação de mínimos éticos, de forma a desenvolver a responsabilidade social do jovem. Quanto às estratégias para levar a cabo esta educação para o direito, a LTE é virtualmente omissa, abrindo assim caminho à repetição de um problema já anteriormente constatado por Eliana Gersão, designadamente o de que «sob a capa da «educação do menor» se tem dado guarida, ao longo dos tempos e um pouco por toda a parte, tanto a medidas vagas de simples controlo como a práticas de internamento opressivas e violadoras dos mais elementares direitos das crianças» (cit. in Gomes, 2004, p. 49).

O ESPAÇO

O Centro Educativo⁴ onde o estudo foi realizado tem a lotação máxima de 34 educandos, 10 na unidade residencial de regime fechado e 12 em cada uma das duas unidades residenciais de regime semiaberto. No regime fechado, as únicas saídas autorizadas — e sempre na companhia de funcionários da instituição — são as necessárias ao decurso do processo judicial e as motivadas por questões de saúde. No regime semiaberto, dependendo da avaliação do comportamento do educando, poderão ser permitidas saídas acompanhadas de cerca de uma hora ao fim de semana e idas a casa nos períodos habituais de férias por períodos máximos de quinze dias.

Quanto ao aspecto e qualidade das instalações, pode dizer-se que o ambiente é generalizadamente austero, por vezes envelhecido, e limpo. Existem alguns pontos de humidade e mesmo de entrada de água nas paredes e tectos. Durante o Inverno, um frio intenso nas unidades residenciais obriga a maior parte dos indivíduos a usar casaco — por vezes até cachecol e luvas — no seu interior. O mobiliário, apesar de escasso e esteticamente pouco apelativo, é por vezes confortável. Os quartos, sem cadeiras nem armários, com mesa e cama em cimento, são espartanos.

O espaço é também definido pela evidência e abundância de marcadores defensivos. Por *marcador defensivo* entendo aqui fundamentalmente os objectos físicos, mas também as estratégias e actuações da equipa de supervisão (equipa técnica, monitores e guardas⁵) que fixam limites à conduta dos educandos, tendo em vista o cumprimento das disposições do regulamento interno do CE. Utilizo o termo *marcador* para designar aquilo que identifica sinais ou delimita fronteiras; *marcador* radica no termo germânico *Marka*, que significa sinal ou fronteira. Recorro ao termo *defensivo* para sublinhar o facto de que tais objectos, estratégias e actuações, desenvolvendo-se tanto a nível preventivo como correctivo, se orientam, localmente, para a protecção dos educandos e a preservação do CE enquanto organização burocrática e, a nível mais geral, para a defesa da sociedade.

Existe então uma profusão de marcadores defensivos no espaço do CE, os mais perceptíveis dos quais são os altos muros de pedra, as redes de arame com 4 metros de altura, os portões trancados, as janelas gradeadas e os vidros laminados nas unidades residenciais. No entanto, a permanência prolongada no terreno e uma observação mais detalhada revelam muitos outros marcadores defensivos. Por exemplo, e ainda no aspecto material, as portas de acesso ao exterior das unidades residenciais fechadas à chave, assim como as portas de acesso ao refeitório, às salas de aulas e aos *ateliers* de formação sempre que não estão a ser utilizadas. Nos momentos em que se pretende evitar o contacto entre educandos de regimes diferentes aquando da passagem de uns próximo da zona onde se encontram os outros, a solução passa por fechar o acesso aos corredores ou fechar os educandos na sala de convívio em que se encontrem. No refeitório utilizam-se pratos, copos e talheres de plástico. Do mesmo modo, os *walkie-talkies* utilizados por técnicos, monitores e guardas podem ser vistos como marcadores defensivos na medida em que servem, entre outras coisas, para aferir da localização, condição e integridade dos seus portadores.

Pela disseminação de marcadores defensivos, o espaço do CE constitui-se como *espaço intensamente defensável*, no sentido em que o vector crucial da sua estruturação é a atenuação da insegurança subjectiva e a redução da ocorrência de ilícitos⁶. Esta intensidade defensiva é ainda reforçada pela pequenez do CE. Assim, os espaços não regulados pela equipa supervisora ou são minilugares utilizados como esconderijos ou curtas fracções de espaço-tempo que escapam a uma vigilância e enquadramento que se pretendem contínuos. Isto significa que os educandos devem ser permanentemente acompanhados e vigiados por membros da equipa de supervisão. Como dizem as alíneas 2 e 3 do artigo 38.º do regulamento interno do CESA:

Os educandos não estão autorizados a permanecer ou deslocarem-se no interior e exterior das instalações sem acompanhamento, vigilância e enquadramento pelos funcionários educativos.

Os educandos estão permanentemente enquadrados, de modo preventivo e cautelar, com a finalidade de impedir e restringir as possíveis tentativas de fuga.

O TEMPO

Quanto ao tempo, à semelhança do que sucede noutras instituições totais, é contínua e minuciosamente regulado. Essa regulação hierárquica e administrativamente imposta escapa ao controlo dos internos e encadeia-os num conjunto de actividades de participação obrigatória. Neste caso, aulas escolares, *ateliers* de formação pré-profissional, tempo livre, refeições, actividades de higiene pessoal e de manutenção do espaço. Trata-se, portanto, de um tempo de rotinas precisas que se pretendem mecanizadas, de um tempo gerador de repetição dos dias e das noites.

Incluo aqui o horário que, com alterações de pormenor, vigorou durante a minha permanência no terreno:

Horário das actividades nas unidades residenciais do CESA

[QUADRO N.º 1]

UR semiaberta 1 e 2*		UR fechada*	
Horário	Actividade	Horário	Actividade
08.00 horas	Despertar/levantar/higiene	08.00 horas	Despertar/levantar/higiene
08.15 horas	Pequeno-almoço	08.15 horas	Manutenção/limpeza
08.35 horas	Manutenção/limpeza	08.35 horas	Pequeno-almoço
09.00 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>	09.00 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>
10.30 horas	Recreio	10.30 horas	Recreio
11.00 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>	11.00 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>
12.30 horas	Almoço	12.30 horas	Almoço
13.15 horas	Convívio/lazer	13.15 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>
14.00 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>	14.00 horas	Recreio
15.30 horas	Recreio	15.30 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>
16.00 horas	Actividades escolares/ <i>ateliers</i>	16.00 horas	Recreio
17.00 horas	Desporto	17.00 horas	Desporto
18.00 horas	Banho	18.00 horas	Banho
19.00 horas	Jantar	19.00 horas	Jantar
19.45 horas	Convívio/lazer	19.45 horas	Convívio/lazer
22.30 horas	Deitar	22.30 horas	Deitar
23.00 horas	Silêncio	23.00 horas	Silêncio

* Ambas as UR têm como espaço comum o refeitório e campo de jogos, utilizando-os em horários desfasados.

Fonte: Regulamento interno do CESA, Março de 2002.

Do horário acima constata-se a regulação pormenorizada e o encadeamento do espaço-tempo dos educandos num conjunto de actividades de

participação obrigatória. Aos fins de semana e durante os períodos de férias escolares as actividades estão sujeitas ao mesmo tipo de regulação; a diferença é que há menos actividades para realizar e, logo, mais tempo passado na sala de convívio (onde, por norma, é passado o tempo identificado com a designação de «recreio» no horário).

Ao longo do trabalho de terreno desenvolvi a percepção de que numa instituição na qual a privação de liberdade tem o tempo como medida primeira e última, numa instituição onde o tempo é contínua e intensamente regulado, o tempo adquire um sentido peculiar. De tão omnipresente, estilhaça-se, fragmenta-se: como se a consciência contínua do seu jugo se revelasse insuportável. Esse tempo estilhaçado é um tempo em que tudo está estabelecido, tudo parece sempre novo.

No caso dos educandos, pode até parecer um contra-senso falar num estilhaçar do tempo, pois basta trazer ao espírito a imagem do detido que vai contando os dias até à data da sua libertação. Mas, na verdade, esse tempo é vivido *descontando-o* mais do que *avançando-o*; se houver uma linearidade, ela é regressiva e não progressiva. Mais do que o sujeito dirigir-se para a data de saída, é a data de saída que se vai aproximando através da eliminação dos dias. Dormir emerge como forma de matar o tempo e de se esquecer de si:

[...] perante a ausência de actividades antes das 4 da tarde, os miúdos optam por fazer uma sesta. Enroscam-se nos sofás, ajeitam as almofadas das costas e adormecem enroscados. Na soneca colectiva, também eu, sentado atrás deles numa cadeira, fecho os olhos e, embalado pelo som da televisão, passo pelas brasas, pensando, por um lado, como é bom fazer etnografia a dormir e, por outro, no previsível vazio da tarde de sexta-feira daqueles miúdos [notas de terreno de 7-11-2003].

A ausência de controlo do tempo gera um distanciamento de si mesmo: o sujeito que não é dono do seu tempo não é dono de si. Veja-se aqui um exemplo desta ausência de controlo num *atelier* de formação:

[...] a certa altura, o João perguntou-me as horas e isso desencadeou uma conversa entre o Laranjinha, o João e as formadoras acerca da posse de relógios — os educandos não têm relógio [na altura, nenhum educando do regime fechado utilizava relógio de pulso, embora a sua posse e uso sejam permitidos] —, com uma delas a dizer [num tom de gozo], marcando a sua diferença e superioridade naquele contexto, «vocês aqui não sabem a quantas andam!» [notas de terreno de 28-10-2003].

Esta ausência de controlo do tempo reflecte-se na percepção da utilidade do tempo passado na instituição: o peso do tempo torna insuportável a con-

centração sobre o motivo da punição e o processo de transformação individual, marcando decisivamente a experiência da punição e do fechamento:

Quando inflicto a conversa para procurar conhecer o que ele pensa acerca de para que é que serve estar ali no centro educativo, ele [um educando] responde-me imediatamente: «Não serve para nada.» Depois de um momento de silêncio, prossegue, reformulando: «Para sabermos que fizemos alguma coisa mal e para aprendermos.» Acrescenta ainda: «Mas não dá para estar sempre a pensar por que é que estamos aqui, senão uma pessoa vai-se abaixo... Temos de esquecer isso» [notas de terreno de 8-1-2004].

Assim se cria uma espécie de limbo que permite suportar o quotidiano, um limbo que invade o espaço entre a reacção ao cometimento do acto ilícito (a punição pela detenção) e o efeito pretendido por essa reacção (a transformação do sujeito). E o limbo, sendo um espaço de esquecimento, é um espaço de tempo não linear (cf. Agamben, 1993, pp. 13-14). O estilhaçar do tempo, a dissolução das causas e dos efeitos, engendra-se também paralelamente a uma certa fragmentação relacional: frequentes insultos verbais e agressões físicas entre educandos raramente transformam as relações existentes entre eles. A necessidade de se voltar a conviver logo a seguir, num espaço reduzido, com alguém com quem se entrou em confronto verbal ou físico contribui para um reforço da lógica da *tábua rasa*, da renovação que reconduz à estaca zero, da dissolução das consequências dos actos. Para além disso, o facto de os tempos de entrada e saída na instituição serem diferentes de educando para educando, bem como o facto de raramente haver coincidência entre os tempos da medida de internamento e os tempos que organizam a vida institucional — designadamente o calendário escolar —, contribuem também para um desligamento relacional com os outros educandos e a própria instituição. Em termos da defesa institucional, a estrutura repetitiva do tempo, a mecanização das transições entre espaços e actividades, serve para conferir previsibilidade às movimentações e aumentar a possibilidade de controlo, mas, na outra face da moeda, a renovação cíclica ao grau zero produz a expectativa da permanente possibilidade de irrupção da desordem. Ou, nas palavras de Kiko Goifman: «Como regra, o tempo na prisão é marcado pela redundância, uma monotonia que inclui, no entanto, uma certa expectativa de instabilidade. Novos acontecimentos e a ruptura do tempo surgem como promessas e, quando chegam, quebram o ciclo, que seguidamente é retomado» (2002, p. 440).

A DEFESA INSTITUCIONAL E O PROCESSO DE REEDUCAÇÃO

Para além das já referidas inscrições espaciais e temporais da defesa institucional, a relação defensiva da instituição com os educandos enforma

desde logo a recepção aos recém-chegados, sistematicamente entendidos como potenciais fontes de instabilidade. À chegada, o jovem recebe o *Guia do Educando*, brochura da qual consta uma lista de direitos e deveres. Paralelamente, é-lhe explicado, em traços gerais, o funcionamento da instituição. Nas primeiras 24 a 72 horas recebe um tratamento individualizado, não integrando as actividades do grupo e recebendo uma atenção mais exclusiva por parte de um técnico, de forma a permitir um reconhecimento e avaliação da sua situação. Simultaneamente, os seus pertences vão para inventário, deixa de poder utilizar a sua roupa pessoal e só lhe é permitido levar um objecto pessoal para o quarto (normalmente uma fotografia de um familiar, quando a possui). O acolhimento parece querer conjugar tanto um processo de desindividuação e mortificação no que diz respeito à relação do jovem com o exterior como um processo de individuação no que diz respeito à relação do jovem consigo mesmo. Ao mesmo tempo que o educando é protegido de uma entrada a frio no grupo, adiando-se assim a possibilidade de praxe pelos companheiros, é bruscamente desapossado de referências identitárias. A expectativa institucional é a da reforma do sujeito pela ascese forçada, raciocínio típico que preside à detenção punitiva de adultos. Mas podemos ir além da análise da mortificação de que falava Goffman, situando-a noutra dimensão do funcionamento institucional (1999 [1961], pp. 25-49). Atente-se nas palavras de uma técnica:

Pois, isso serve para fazer um corte com a situação lá fora, com o exterior, e também com o passado, não é? É para fazer ver desde logo que há regras a cumprir na instituição... e depois também funciona como recompensa, à medida que eles vão progredindo nas fases [através de um sistema de pontos atribuídos em função do comportamento e da duração da estada]... Porque nós também temos tão poucas coisas para oferecer, tão poucos recursos... [notas de terreno de 5-12-2003].

Ou seja, a mortificação não serve apenas a penalização ou a reeducação do interno. Para além de o pretender docilizar no quadro do funcionamento institucional, é também uma estratégia para fazer face à escassez de recursos. Dito de outra forma, a escassez de recursos condiciona e legitima uma morte simbólica que se pretende inaugural, necessária ao renascimento ou reconversão do sujeito. Analisando a questão pelo lado da reeducação, o acto de retirar para posteriormente poder dar traduz uma curiosa inversão do ditado «quem dá e volta a tirar ao inferno vai parar». Aqui a sua formulação poderia ser «quem tira e volta a dar tem por objectivo educar». Analisando a questão pelo lado do funcionamento institucional, encontramos evidência de como a organização das instituições desempenha um papel fundamental na definição local da normalidade e da moralidade: tal como algumas etnografias de inspiração etnometodológica já demonstraram, o funciona-

mento organizacional configura uma normatividade ecológica (cf. Bittner, 1967, e Sacks, 1978). Esta normatividade, aqui traduzida numa argumentação pedagógico-moral, deve ser entendida como caso particular da ideia geral da aprendizagem pela privação, que, por sua vez, condiciona e é condicionada pelas opções de investimento no sistema de reeducação.

O processo de reeducação no interior da instituição estrutura-se num confronto frontal entre duas mundovisões: a institucional e a dos internos. Veja-se este diálogo entre um educando e duas formadoras durante um *atelier* de formação pré-profissional:

[diz o educando] «Dá muito trabalho ser traficante. É preciso controlar quem paga... Uma pessoa arrisca-se a estar a entrar em casa e levar um tiro... E o meu pai... Dizem todos mal de ele ser traficante, mas ninguém fala que dá muito trabalho ser traficante, ninguém fala que o meu pai teve de trabalhar muito para se tornar traficante!». «Oh!», diz a formadora, como quem não quer acreditar no que está a ouvir, ou acha demasiado absurdo. O educando prossegue: «Ele teve de trabalhar muito antes para ter dinheiro para comprar a droga, para investir na droga. Se não investisse, como é que depois pagava as coisas?!»

As formadoras reagem a estas afirmações dizendo que preferem trabalhar para pagar a casa e as outras coisas [a conversa termina sem que se avance para além disto] [notas de terreno de 3-11-2003].

Esta interacção traduz, num exemplo suave, a existência de um confronto nítido entre duas concepções do mundo que por vezes apresentam poucos pontos de intersecção. São dois campos de forças que chocam um contra o outro. E, muito importante, o trabalho de reeducação parece passar mais por insistir nessa oposição do que na procura de compreensão da posição do outro, deixando-o falar, procedendo a comparações, pedindo explicações sobre afirmações e atitudes. A reeducação orientada para a fixação de limites anda de mãos dadas com uma vigilância contentora. Assim sendo, é provável que, retirados os educandos do contexto de vigilância e contenção do CESA e regressados aos meios dos quais são originários, o efeito da dita reeducação se dissolva rapidamente na medida em que os agentes de controlo estão bastante mais diluídos no espaço. Talvez por isso um membro da direcção do CE me tenha confessado que, em seu entender, o internamento serve quase exclusivamente para criar na percepção dos internos uma associação entre práticas delinquentes e privação da liberdade.

No excerto seguinte encontra-se o mesmo tipo de oposição, novamente pouco explorada e mal aproveitada enquanto momento reeducativo. Tratava-se aqui da possibilidade da educação para o direito:

Assisto a um diálogo entre o Baltasar e a Elisa [técnica com funções de coordenação]. Estão sentados um ao lado do outro no banco do

campo de futebol. O Baltasar, de chinelos, vai alisando a terra aos seus pés com um pau comprido enquanto fala com a Elisa. Depois de terem falado acerca de quando é que o Baltasar poderá sair do CE [a Elisa assinala que não é só o juiz que decide, pois as informações que o CE transmite são fundamentais para o juiz poder decidir], a Elisa puxa a conversa para o acto de roubar [o Baltasar está internado fundamentalmente por causa desse tipo de actividade]. Diz ela: «E tu achas bem roubar? Achas que é normal?» O Baltasar começa por não responder nada. A Elisa volta a insistir com o mesmo tipo de questões. O Baltasar questiona-a: «Mas porquê? Nunca roubou nada?» «Não», responde a Elisa. «Nem quando era pequena, uns laços do cabelo às colegas?!», exemplifica o Baltasar. «Não», diz ela. «Porquê, achas que é normal roubar, que para se ser normal tem de se roubar?! Achas que toda a gente rouba? Não te parece que o anormal é roubar?», procura esclarecer a Elisa. O Baltasar encolhe-se e responde, em voz baixa: «Não... Não tem que roubar para ser normal...» E volta à pergunta que tinha feito anteriormente: «Mas, pronto, eu já roubei. Mas nunca roubou nada?», pergunta ele, dirigindo-se à Elisa. Ela exclama: «Já te disse que não! Porquê, achas que tenho cara de delinquente?!» E aí exclama o Baltasar: «Tá-me a chamar delinquente?! Diga lá, tá-me a chamar delinquente?!» A Elisa vira-se para mim, sorri e responde-lhe: «Não, não é isso...» O Baltasar interrompe-a: «Ah, mas é! Porque eu acabei de dizer que tinha roubado e você disse que quem rouba é delinquente!» A Elisa responde-lhe que não era isso que queria dizer e o diálogo acaba por ali [notas de terreno de 22-3-2004].

A conversa terminou no momento em que havia um problema para discutir, um significado para compreender — o que significa ser delinquente —, um autoconceito a trabalhar. Na lógica da defesa institucional, os actos e quem os comete são dicotomicamente rotuláveis: os bons e os maus, os normais e os anormais. Parece acreditar-se que é possível e suficiente realizar esta distinção moral e socialmente simplista, apesar de as interacções quotidianas com os educandos indicarem precisamente o oposto. Caso essa distinção não seja imediatamente apropriada pelos educandos — por vezes numa mera instrumentalização do bom comportamento ou numa apropriação de fachada do discurso institucionalmente correcto —, a comunicação é terminada. Este procedimento de defesa foi já detectado por Sykes quando afirmou que neste tipo de instituições há regras que propositadamente não são explicadas, pois explicá-las pressupõe que a outra parte tem direito a avaliá-las e, em última instância, a desejar modificá-las (1999 [1958], p. 75). Podemos considerar que este tipo de questionamento colocaria em causa a

relação de princípio entre a instituição e os internos. Podemos também pensar que ele constitui um forte entrave à transformação dos sujeitos, infantilizando-os, mais do que contribuindo para a sua emancipação. E podemos ainda considerar que a inexistência de trabalho de dinâmicas de grupo com os educandos devido à escassez de recursos económicos e humanos acaba por ser funcional para a conservação desta estratégia de defesa institucional.

Como instituição total que é, o CE apresenta uma demarcação clara entre a equipa de supervisão e os internados. Esta demarcação é simultaneamente experiencial, cognitiva e de estatuto. Desejando mostrar-se mais astuta do que os educandos, a instituição, por vezes, acaba por promover a desconfiança entre eles, designadamente quando um funcionário lhes comunica saber quem deve interrogar para ficar a conhecer o autor de algum acto proibido. Ao desejarem mostrar que têm todas as situações sob controlo, os funcionários produzem afirmações do tipo «eu aqui já vi tudo o que há para ver, já nada me surpreende», esperando que o simples acto discursivo desencoraje qualquer actividade problemática por parte dos educandos. Entre a imposição de uma ordem e a abertura à discussão do problema, a opção tende a encaminhar-se para a primeira hipótese: a expectativa é claramente a de que os riscos que lhe estão associados são menores.

Um elemento nuclear da defesa institucional é então a capacidade de previsão e antecipação estimulada por um receio quase constante de que algo de errado aconteça. A isto não é alheio o facto de os funcionários serem disciplinarmente responsabilizados, sendo que uma hipotética situação de fuga de um educando é aquela que mais medo gera em virtude da gravidade das sanções disciplinares que lhe podem corresponder — podem mesmo colocar em causa o prosseguimento da carreira. A instituição procura também defender-se dos seus funcionários, mas esse não é o objecto deste texto; aqui trata-se de analisar as estratégias de defesa institucional dirigidas aos educandos. O excerto abaixo revela a disseminação da vigilância e controlo a pormenores mínimos, indicando uma quase omnipresença do receio de escalada do comportamento incorrecto:

A certa altura o Luís puxou a almofada para o chão, junto ao sofá, e fez menção de se deitar no chão. A monitora indicou-lhe que tal não era permitido, assinalando-lhe que ele tinha de estar sentado, e ele voltou a colocar a almofada em cima, sem sequer protestar [...] Diz-me ela que é preciso ter as regras firmes e não deixar quebrá-las, pois, «se agora os miúdos que cá temos não são especialmente agressivos ou violentos, o que é que acontece se entrar algum mais violento?» [notas de terreno de 7-11-2003].

Para a monitora, as regras são instrumentos de prevenção. Pela disciplina do mínimo gesto — do próprio acto de se sentar — controlam-se as manifestações de agressividade e violência e salvaguarda-se a integridade dos monitores. A lógica é a da contenção e do evitamento do contágio, estratégia que inegavelmente se acompanha de um certo temor da escalada. E quem é então, afinal, o sujeito primordial das regras? No interesse de quem é que elas são produzidas? Novamente se constata que as estratégias de reeducação se encontram estreitamente articuladas com a forma como a instituição se defende a si mesma. Seguramente alterações no modelo de reeducação exigiriam transformações na forma de defesa institucional.

Paralelamente, e num aparente paradoxo com a defesa institucional intensa, encontra-se no discurso de alguns funcionários a desvalorização dos problemas do quotidiano institucional, apresentando-os como não problemas:

No átrio, o guarda recebe, via rádio, um pedido de alguém para contactar um membro da equipa técnica e faz menção de se dirigir a ele. No átrio, em voz alta, o referido técnico: «Carago, pá! O que é agora? [...] estão sempre a chamar! Diga que eu não estou!» Mas lá acaba por atender o rádio; é uma monitora a relatar um problema qualquer que se passou na unidade residencial do regime semiaberto; pelo que percebo, um miúdo partiu uns vidros. O técnico grita com a monitora, não directamente com ela, mas antes perguntando o que é que dois dos seus colegas homens estão a fazer: «O Vítor não quer ser herói?» Parece criticar o facto de os monitores do sexo masculino não serem capazes de pôr ordem na situação. Termina a comunicação dizendo que ele próprio vai lá daqui a bocadinho. Está cada vez mais enervado [...] [passados uns minutos] acabamos por nos reencontrar no átrio, onde o guarda nos abre a porta para irmos lá para baixo. Só para fazer conversa, pergunto-lhe se há problemas lá em baixo. Ele responde que não, «aqui não há problemas nenhuns...», num tom que é simultaneamente irónico e demonstrador de confiança na sua capacidade de resolução de problemas [notas de terreno de 24-11-2003].

Aqui se encontra uma boa síntese da abordagem oficial aos problemas institucionais: a afirmação da capacidade de controlo pulveriza o problema. Da mesma forma, depois de uma tentativa falhada de fuga por parte de alguns educandos e de esse mesmo técnico ter desvalorizado o facto, transmitindo a ideia de que o sucedido não tinha muita importância:

[...] não só os quartos passaram a ser fechados com cadeados [para além das trancas], como também o guarda do portão de baixo passou a ocupar durante parte do tempo — especialmente à noite — o gabinete que existe no piso inferior, ao fundo das escadas que dão acesso ao corredor dos quartos

do regime fechado e que estava desocupado até então [notas de terreno de 5-1-2004].

Por vezes, a desvalorização dos problemas assume outra forma, aproximando-se da tragicomédia:

[sobre um dos educandos, diz-me uma técnica] [...] que ele tem engordado imenso desde que chegou: «Come de maneira compulsiva [...]» Diz ela: «Penso sempre nele como uma daquelas formigas dos desenhos animados que comem e destroem tudo o que têm à frente. Hoje em dia é ele quem faz mais estragos no colégio: já partiu vidros, mesas e cadeiras...» Resta acrescentar que o Henrique é um miúdo sardento com cerca de metro e meio de altura que, como a Elisa o descreveu, a rir, «parece o Harry Potter em gordo» [notas de terreno de 19-3-2004].

A tragicomédia existe não só na interpretação que os funcionários fazem da situação dos educandos, mas também na interpretação da sua própria situação, tolhidos que estão na expressão dos afectos pela imposta necessidade de defesa institucional:

Sento-me na sala a ler o jornal. Passado pouco tempo chega a técnica Jacinta, a quem aproveito para falar na possibilidade da minha ida a Lisboa ao julgamento do Álvaro [...] Ela não vê problemas na minha ida mas ainda não sabe quem irá acompanhar o educando ao julgamento; tanto pode ser ela, pelo facto de ser a técnica dele, como pode ser a Alice, a psicóloga que lhe fez a perícia de personalidade. Quando eu lhe refiro a forma como o Álvaro me fez o convite: «Ó doutor, não quer vir ao meu julgamento? Assim eu tinha alguém com quem falar...», ela assinala que os técnicos que acompanham os educandos nas saídas ao exterior acabam por estar mais concentrados nas questões de segurança, no evitar de possíveis fugas [notas de terreno de 24-11-2003].

Assim, o aparente paradoxo no quadro da defesa institucional que acima assinei — a desvalorização dos problemas — constitui, na verdade, uma outra forma de expressão dessa defesa: a expressão da competência dos profissionais da instituição, capazes de controlar as situações, de tal forma que mesmo aquilo que poderia ser um problema, na verdade, não o chega a ser.

REFLEXÃO FINAL

A transmutação da *defesa social* na *defesa institucional* reside então no processo pelo qual as instituições de custódia, no contexto da crise do ideal

de reabilitação, se afastam dos processos de controlo autoritários e carismáticos típicos de uma fase da sua gestão em direcção aos controlos administrativos e burocráticos (Jacobs, 1977; Lopes e Carmo, 2001; Wacquant, 2002, p. 387). À medida que se tornam progressivamente reflexivas e orientadas para a sua estabilidade, estas instituições concentram-se essencialmente na defesa de si mesmas e dos perigos potenciais latentes no seu interior. Se, por um lado, já não se organizam para a punição do infractor, por outro, mais do que transformar o sujeito delinvente, importa-lhes assegurar a integridade do sistema no qual estão integradas. A defesa institucional emerge assim como uma defesa social um tanto ou quanto desencantada: o seu projecto parece ter vindo a orientar-se progressivamente para a gestão securitária do presente em detrimento da reabilitação enquanto ideal.

No contexto da defesa institucional intensa, da aproximação do direito de menores ao direito penal de adultos e da escassez de recursos humanos e económicos, a reeducação vê os seus limites encolhidos para caberem dentro dos muros da instituição. Ou seja, no CE a (re)educação é pensada e analisada por referência ao universo específico do próprio CE. Consequências mais imediatas: a quase ausência de trabalho específico de reinserção e o desenvolvimento de um sentido peculiar da educação para o direito. Assim, raros são os casos em que a saída no termo do cumprimento da medida decretada pelo tribunal é preparada por uma integração progressiva no mundo exterior, designadamente através da frequência de cursos de formação profissional. Da mesma forma, terminada a medida de internamento, extingue-se a responsabilidade do CE — e normalmente do próprio sistema judicial — sobre o menor, que assim passa abruptamente de uma vigilância e enquadramento permanentes na instituição para o seu meio exterior, frequentemente desestruturado.

Quanto à educação para o direito, suposto fulcro da LTE, o trabalho desenvolvido no CE é tão inespecífico quanto a formulação que dela é feita na dita LTE. Pode dizer-se, sem correr o risco de ser excessivo, que não há trabalho de educação para o direito — no sentido da inculcação do referido «mínimo ético» — para além daquele que decorre da interacção quotidiana dos educandos com o senso comum dos funcionários da instituição. Assim, para além de uma confrontação com outros valores, a educação para o direito acaba por ter a sua superfície mais visível na aprendizagem da dinâmica dos processos judiciais. Mais do que na reeducação e transformação dos sujeitos, incide então na adequação dos seus comportamentos às normas institucionais e processuais. Este será um primeiro passo, sem dúvida, em direcção ao modelo de responsabilização preconizado na lei. O passo possível, talvez, tendo em conta o contexto que fui descrevendo. Um passo insuficiente, seguramente, para o cumprimento pleno de propósitos reformadores e emancipatórios.

Esta defesa institucional intensa só é compreensível no quadro de uma cadeia de comando que transcende o próprio CESA. Trata-se, aliás, de uma cadeia de comando com alguns traços paramilitares: fortes diferenciais de poder, linhas de comunicação vertical bem estabelecidas e penalidades disciplinares severas para as falhas de actuação. É este contexto alargado — e não exclusivamente o CESA — que gera um regime de contenção limitadora das oportunidades de desenvolvimento e transformação dos educandos.

Assegurando o CESA a alimentação, a higiene e a prestação de cuidados de saúde aos educandos — na maioria das vezes em quantidade e qualidade claramente superiores àquelas de que usufruíam no exterior; estando assegurados, portanto, todos os cuidados básicos, as questões que se colocam são deste tipo: como alargar os horizontes dos educandos num regime de contenção minuciosa, como articular o fechamento institucional com a necessidade de alargamento adolescente? Como conjugar a intensificação dos procedimentos de controlo suaves com o humanismo emancipatório (cf. Foucault, 1997, 1999, e Rose, 1990)?

NOTAS

¹ Entre Setembro de 2003 e Julho de 2004.

² A analogia aqui estabelecida é com a formulação original de *defesa social*, tal como apresentada por Prins, e não com as suas elaborações posteriores, designadamente a de Filippo Gramatica e da «nova defesa social» de Marc Ancel (cf. Pais, 2005).

³ Ou, como dizem Scraton e Haydon: «A tensão entre os modelos de protecção e de justiça não se confina à limitação da discricionariedade profissional nem se centra exclusivamente nas diferenças de resultados das abordagens terapêutica e punitiva. Diz essencialmente respeito aos direitos das crianças e à aplicação da justiça criminal no contexto estrutural mais vasto da injustiça social» (2004, pp. 311-312).

⁴ Centros educativos são então os locais onde os jovens cumprem as medidas de internamento decretadas pelo tribunal. O internamento é uma medida de último recurso, a aplicar apenas nos casos mais graves de delinquência. O CE emerge, assim, como dispositivo de análise, na medida em que se constitui como a superfície mais saliente das estratégias de reeducação de jovens, da transformação do errado em certo, do mal em bem, do patológico em normal (cf. Agra, 1986).

⁵ Por *equipa técnica* entendo aqui, para além do director e subdirector, o conjunto de funcionários que desempenham funções técnicas e de coordenação tanto nas equipas das unidades residenciais como na equipa de programas (de formação e ensino); *monitores* são os funcionários que, trabalhando em turnos de oito horas, acompanham de perto a vida quotidiana dos educandos, desempenhando funções tanto de vigilância como de estabelecimento de relações com os educandos; os *guardas* são funcionários de empresas privadas de segurança.

⁶ Tomo aqui de empréstimo da criminologia ambiental a noção de *defensible space*, que normalmente é aplicada ao espaço urbano, mas que pode ser aplicada a outros contextos (cf. Brantingham e Brantingham, 1981).

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, G. (1993), *A Comunidade Que Vem*, Lisboa, Editorial Presença.
- AGRA, C. DA (1986), *Science, maladie mentale et dispositifs de l'enfance — du paradigme biologique au paradigme systemique*, Lisboa, INIC.
- ASQUITH, S. (2004), «Justice, retribution and children», in J. Muncie, G. Hughes e E. McLaughlin (orgs.), *Youth Justice — Critical Readings*, Londres, Sage e Open University.
- BALL, S. (1993), «La gestión como tecnología — un análisis ludista», in S. Ball (org.), *Foucault y la Educación — Disciplinas y Saber*, Madrid e La Coruña, Ediciones Morata e Fundación Paideia.
- BITTNER, E. (1967), «The police on skid-row: a study of peace-keeping», in *American Sociological Review*, 32, 5.
- BRANTINGHAM, P. J., e BRANTINGHAM, P. L. (1981), *Environmental Criminology*, Londres, Sage.
- DUARTE-FONSECA, A. C. (2005), *Internamento de Menores Delinquentes*, Coimbra, Coimbra Editora.
- FOUCAULT, M. (1997), *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Editora Vozes.
- FOUCAULT, M. (1999), *Les anormaux — cours au Collège de France, 1974-1975*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- FURTADO, L., e GUERRA, P. (2001), *O Novo Direito das Crianças — Um Recomeço*, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários.
- GOFFMAN, E. (1999 [1961]), *Manicómios, Prisões e Conventos*, São Paulo, Editora Perspectiva.
- GOIFMAN, K. (2002), «Killing time in the Brazilian slammer», in *Ethnography*, 3, 4.
- GOMES, C. (coord.) (2004), *Os Caminhos Díficeis da «Nova» Justiça Tutelar Educativa. Uma Avaliação de Dois Anos de Aplicação da Lei Tutelar Educativa*, Coimbra, Observatório Permanente da Justiça Portuguesa e Centro de Estudos Judiciais.
- JACOBS, J. B. (1977), *Stateville — the Penitentiary in Mass Society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LIPOVETSKY, G. (2000), *Le crépuscule du devoir — l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris, Gallimard.
- LOPES, J. T. (coord.), e CARMO, D. S. (2001), *A Tutoria do Porto — Estudo sobre a Morte Social Temporária*, Porto, Afrontamento.
- MUNCIE, J., e HUGHES, G. (2004), «Modes of youth governance — political rationalities, criminalization and resistance», in J. Muncie, G. Hughes e E. McLaughlin (orgs.), *Youth Justice — Critical Readings*, Londres, Sage e Open University.
- QUELOZ, N. (1991), «Protecção, intervenções e direitos das crianças e dos jovens», in *Infância e Juventude*, 4, 91.
- PAIS, L. (2005), *Uma História das Ligações entre a Psicologia e o Direito em Portugal: Perícias Psiquiátricas Médico-Legais e Perícias sobre a Personalidade como Analisadores*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, tese de doutoramento não publicada.
- PEDROSO, J., e GERSÃO, E. (1998), *Relatório do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa*, vol. IV, *A Justiça de Menores: as Crianças entre o Risco e o Crime*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.
- PIMENTEL, A. (2001), *A Acção Social na Reinserção Social*, Lisboa, Universidade Aberta.
- PRINS, A. (1986 [1910]), *La défense sociale et les transformations du droit pénal*, Genebra, Edition Médecine et Hygiene.
- ROSE, N. (1990), *Governing the Soul — the Shaping of the Private Self*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- SACKS, H. (1978), «Notes on police assessment of moral character», in P. K. Manning e J. van Maanen (orgs.), *Policing: a View from the Street*, Santa Monica, Goodyear.

- SCRATON, P., e HAYDON, D. (2004), «Challenging the criminalization of children and young people», in J. Muncie, G. Hughes e E. McLaughlin (orgs.), *Youth Justice — Critical Readings*, Londres, Sage e Open University.
- SYKES, G. M. (1999 [1958]), *The Society of Captives — a Study of a Maximum Security Prison*, Princeton, Princeton University Press.
- TULKENS, F. (1988), Généalogie de la défense sociale en Belgique (1880-1914), in F. Tulkens (org.), *Généalogie de la défense sociale en Belgique (1880-1914)*, Bruxelles, Éditions Story-Scientia.
- WACQUANT, L. (2002), «The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration», in *Ethnography*, 3, 4.
- WEBER, M. (1968 [1925]), *Economy and Society — an Outline of Interpretive Sociology*, vol. I, Nova Iorque, Bedminster.