
EDUCAÇÃO PARA O DIREITO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Tiago Neves*

*Este artigo** tem por base investigação etnográfica desenvolvida num centro educativo (CE). Tomando como ponto de partida o mandato educativo do CE, que tem como eixo central a «educação para o direito», interroga-se o seu desempenho enquanto principal instância educadora num período marcante do percurso de vida dos jovens educandos. Com base nesta análise sugere-se o recurso à mediação de conflitos como estratégia pedagógica particularmente adequada a este contexto. Sugere-se igualmente a utilização da mediação noutros contextos nos quais a recorrência de um fenómeno geralmente visto como negativo – o conflito – possa ser aproveitada para promover a autonomia e a responsabilização dos sujeitos, animando também o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal.*

Palavras-chave: educação para o direito, mediação, centro educativo, etnografia

Introdução

Janeiro de 2001 testemunhou uma mudança fundamental no sistema de justiça juvenil português: a introdução de uma separação clara entre menores em perigo e delinquentes juvenis¹.

* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** Este texto é apresentado no âmbito do projecto *Mediação na Comunidade* (PTDC/CED/66812/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

¹ Vale a pena esclarecer que a expressão «delinquentes juvenis» não é aqui utilizada como forma de ontologizar um comportamento dos menores em causa – isso seria aliás contraditório com a abordagem interaccionista utilizada neste artigo (Blumer, 1969; Becker, 1973). A utilização da expressão «delinquentes juvenis» visa, isso sim, descrever a reacção social a tais comportamentos, particularmente a reacção do sistema de justiça juvenil.

Assim, enquanto que os primeiros passaram a estar sob a protecção da Segurança Social, os segundos encontram-se actualmente sob a tutela do Ministério da Justiça. Em termos legais, a situação dos menores em perigo encontra-se tipificada e regulada na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo; a dos delinquentes juvenis na Lei Tutelar Educativa (LTE). A LTE aplica-se aos menores que entre os 12 e os 16 anos de idade cometam ofensas que a lei penal dos adultos qualifica como crime, constituindo o internamento em centro educativo (CE) a mais severa das medidas previstas na LTE.

Este texto, escrito na perspectiva de um etnógrafo que durante cerca de dez meses² participou activamente no quotidiano de um CE, toma como ponto de partida aquilo que de mais central e específico existe no mandato educacional do CE: a «educação para o direito», conceito que adiante abordarei de modo detalhado. Espera-se que, perante a ausência de indicadores que permitam aferir do sucesso do trabalho realizado pelos cerca de dez CE existentes no país – designadamente estatísticas oficiais da taxa de reincidência de menores internados –, este texto possa contribuir para uma compreensão do quotidiano da implementação do elemento central do mandato educativo de um CE.

Refira-se, aliás, que investigações sobre a vida quotidiana dos centros educativos são praticamente inexistentes³. Com efeito, os estudos que de modo genérico poderíamos caracterizar como *sociopsicológicos*⁴ sobre delinquência juvenil e jovens institucionalizados centram-se nos seguintes temas: caracterizações sociodemográficas da delinquência institucionalizada (Carvalho, 2003; Duarte-Fonseca, 2005); descrições de trajectórias delinquentiais (Carvalho, 2003; Seabra, 2005); averiguações das expectativas dos educandos relativas ao pós-internamento (Fundação da Juventude, 2004; Seabra, 2005); análises do processamento dos jovens delinquentes pelo sistema judicial (Pedroso & Gersão, 1998; Duarte-Fonseca, 2000; Gomes, 2004); estudos de carácter histórico (Furtado & Guerra, 2001; Lopes, 2001; Agra & Castro, 2002; Duarte-Fonseca, 2005).

1. O centro educativo

O centro educativo onde o estudo foi realizado destina-se exclusivamente a rapazes. Tem uma 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 saí-

² A fase mais intensiva do trabalho de terreno terminou em meados de 2004.

³ Não me refiro apenas aos recentes centros educativos mas também aos antigos COAS (Centros de Observação e Acção Social) e CAEF (Centros de Acolhimento, Educação e Formação). No panorama internacional a situação é semelhante no que se refere às instituições equivalentes.

⁴ Refira-se que as Ciências da Educação se têm mostrado, regra geral, alheias à problemática dos centros educativos.

das autorizadas – a realizar 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. Isto significa que, excepção feita aos casos pontuais de educandos que frequentem cursos de formação profissional no exterior, todas as actividades educativas e formativas (aulas escolares e ateliers de formação pré-profissional) ocorrem no interior do próprio CE.

Relativamente às instalações do CE, pode dizer-se que o ambiente é generalizadamente austero, por vezes envelhecido, e limpo. Nos dias frios de Inverno, a maior parte dos indivíduos utiliza casaco – por vezes até cachecol e luvas – no interior das unidades residenciais. O mobiliário das zonas de convívio é relativamente confortável. Os quartos, sem cadeiras nem armários, com mesa e cama em tijolo, são espartanos.

O espaço do CE caracteriza-se pela abundância de *marcadores defensivos*. *Marcadores defensivos* são tanto elementos físicos como estratégias da «equipa dirigente» (Goffman, 1999) – composta pela equipa técnica, monitores e membros da equipa de segurança – que fixam limites à conduta dos educandos tendo em vista o cumprimento das disposições do Regulamento Interno do CE. De entre a profusão de marcadores defensivos destacam-se os altos muros de pedra, as redes de arame com quatro metros de altura, os portões trancados, as janelas gradeadas e os vidros laminados nas unidades residenciais. Outros marcadores defensivos são, por exemplo, as portas de acesso ao exterior das unidades residenciais fechadas à chave, tal como as portas de acesso ao refeitório, às salas de aulas e aos ateliers de formação sempre que não estão a ser utilizadas; a utilização no refeitório de pratos, copos e talheres de plástico; os *walkie-talkies* utilizados por técnicos, monitores e guardas, que servem, entre outras coisas, para aferir a localização, condição e integridade dos seus portadores. No que se refere às estratégias defensivas da equipa dirigente, assinala-se que os educandos devem ser permanentemente acompanhados e vigiados por membros da dita equipa. De facto, como indicam as alíneas 2 e 3 do art. 38º do Regulamento Interno do CESA: «Os educandos não estão autorizados a permanecer ou deslocar-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 espaço do CE constitui-se assim como *espaço intensamente defensável*⁵ no sentido em que o vector crucial da sua estruturação é a atenuação da insegurança subjectiva e a redução da ocorrência de ilícitos.

⁵ Tomo aqui de empréstimo da criminologia ambiental a noção de *defensible space* (cf. Brantingham & Brantingham, 1981).

A regulação minuciosa e contínua do tempo, típica das instituições totais (Goffman, 1999), pode também ser entendida como um procedimento de *defesa institucional* (Neves, 2007). O conceito de defesa institucional traduz o processo pelo qual as instituições de custódia, no contexto da crise do ideal de reabilitação, se afastam dos processos de controlo autoritários e carismáticos em direcção aos controlos administrativos e burocráticos, centrados essencialmente na defesa de si mesmas e dos perigos potenciais latentes no seu interior (Wacquant, 2002: 387). Mais do que punir ou transformar o sujeito delincente, importa às instituições assegurar a integridade do sistema no qual estão integradas.

A regulação hierárquica e administrativamente imposta do tempo escapa ao controlo dos jovens internos e encadeia-os num conjunto de actividades de participação obrigatória, de rotinas precisas. Esta ausência de controlo do tempo gera um distanciamento de si mesmo, pois um sujeito que não é dono do seu tempo não é dono de si. Tal facto tem consequências na percepção que os educandos têm da utilidade do tempo passado na instituição. Veja-se aqui:

[em conversa com um educando] Quando inflico a conversa para procurar conhecer o que é ele pensa acerca de para que é que serve estar ali no centro educativo, ele 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 porque é que estamos aqui, senão uma pessoa vai-se abaixo... Temos de esquecer isso» (Notas de Terreno de 6/1/04).

O peso do tempo torna insuportável a concentração sobre o motivo da punição e o processo de transformação individual, marcando decisivamente a experiência de punição e fechamento. Cria-se assim uma espécie de limbo que permite suportar o quotidiano, um limbo que invade o espaço entre a consequência do cometimento do acto ilícito (a detenção punitiva) e o efeito pretendido (a transformação do sujeito).

2. A educação em centro educativo e a educação para o direito

Como dizia a ex-presidente do Instituto de Reinserção Social (IRS) no folheto informativo de 2003 do IRS, «o quotidiano em centro educativo é um puzzle contínuo de programas educativos e terapêuticos, relacionados entre si, com o objectivo último e comum de educar para o direito, fomentando atitudes de responsabilização e prevenindo a prática de novos delitos. [...] Os horizontes educativos, sociais e culturais abertos ao longo dos meses de permanência nos centros, permitem ao educando um melhor conhecimento de si próprio e dos valores que deve aprender a respeitar, diminuem o peso do afastamento dos amigos e da família e tentam minorar o clima de contenção» (cit. in Gomes, 2004: 492).

Talvez se possa então dizer que o CE se assume como *espaço educativo total*, significando isto que a sua finalidade é a educação e que qualquer acto realizado no seu interior é passível de ser interpretado como educativo. A isto acresce o facto de a vida dos educandos ser quase integralmente realizada no seu interior. O CE surge assim como espaço de *disseminação intensa* do educativo.

Compreender a missão educativa do CE exige ter em linha de conta que a reeducação de jovens delinquentes é em regra concebida essencialmente como um trabalho de ressocialização, de transformação de valores (Cusson, 1974a: 32). Este trabalho envolve dimensões éticas e axiológicas, visando inscrever o sujeito num processo de libertação capaz de o tornar um sujeito epistémico – senhor do seu julgamento – e um sujeito etico-político – capaz de se autofornecer regras de vida (Bayada *et al.*, 2004: 41-42). É preciso, no entanto, ter em consideração o carácter específico e potencialmente constrangedor da intervenção educativa neste tipo de contextos. Como assinala Digneffe, «o quadro penal aparece como um quadro autoritário que define a infracção como “manifestação de carências” por parte do seu autor, as quais só podem ser compensadas por sanções que são supostas produzir uma readaptação ou, mais positivamente, uma integração da norma pelo sujeito. [...] Num tal quadro, o jovem nunca se encontra em condições de participar na definição da situação que lhe diz respeito. O seu ponto de vista será sempre ouvido através do filtro da lei e, portanto, reduzido à significação que a lei lhe dá» (1995: 77).

Assim, se por um lado os intentos ressocializadores devem constituir-se em estratégias racionais devidamente operacionalizadas, por outro lado pode existir uma contradição de base entre o desejo de educar para a autonomia e a espoliação dessa autonomia devido ao enquadramento contínuo da vida institucional dos educandos, ao afastamento dos jovens da sua vida social e às tendências totalitárias deste tipo de instituições (cf. Cusson, 1974b: 57-59, 130-134; Le Caisne, 2000: 13). Este dilema é aliás o dilema fundamental do próprio sistema prisional: como dizia Foucault, «Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E entretanto não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão» (1997: 196).

Compreender a missão educativa do CE exige ainda, como já foi referido, ter presente o eixo central do seu mandato, definido pela LTE: a educação para o direito. Tal como indica o artigo 2º da LTE, as medidas tutelares educativas visam «a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade». Apesar desta centralidade da educação para o direito, o seu significado permanece em boa medida inexplicado: a única referência explícita na LTE à educação para o direito é a do referido art. 2º. Entender o espírito do legislador exige portanto que procuremos noutra lugar. Por exemplo, na Proposta de Lei nº 266/VII, de 11 de Março de 1999, na qual são expostos os motivos da aprovação da Lei Tutelar Educativa, e que no seu ponto 7 diz o seguinte: «A densificação do que seja a necessidade de educação para o direito não se pode reconduzir a um manual de procedimentos mas não se afigura também tarefa

excessivamente melindrosa. Trata-se de corrigir uma personalidade que apresenta deficiências de conformação com o dever-ser jurídico mínimo e essencial (corporizado na lei penal) e não meras deficiências no plano moral ou educativo geral».

Colocado sob um olhar analítico, este breve trecho revela-se particularmente rico. Em primeiro lugar, parece postular uma equivalência entre a necessidade de educação para o direito e a necessidade de correção da personalidade, fazendo portanto equivaler duas dimensões e duas linguagens distintas: a do Direito e a da Psicologia. Em segundo lugar, ao mesmo tempo que recusa uma redução tecnicizante da educação para o direito a um conjunto de procedimentos passíveis de serem vertidos em forma de manual, considera por outro lado que a elaboração conceptual da educação para o direito não constituirá empreendimento particularmente difícil. Em terceiro lugar, elege claramente como dimensão de intervenção a adequação dos comportamentos ao dever-ser jurídico, relegando para um estatuto secundário as deficiências nos planos morais e educativos mais vastos; por outras palavras, o jovem não é visto como sujeito total mas como sujeito de direito (Agra & Castro, 2007). Em quarto lugar, parece confundir o *processo* de educação para o direito – o objecto real deste trecho – com a *avaliação da necessidade* de educação para o direito – a expressão que abre o excerto mas à qual nitidamente o texto não se refere. Por fim, em quinto lugar, não esclarece em que consiste afinal a educação para o direito.

Estas fragilidades e indefinições da educação para o direito são visíveis não apenas nos diplomas legais mas também nos discursos de actores com peso no campo jurídico nacional. Souto de Moura, ex-Procurador-Geral da República, por exemplo, diz-nos o seguinte: «A tutela educativa não almeja formar jovens bons ou santos. A interiorização de normas éticas será essencial mas noutra plano educativo. [...] Do que se trata é de formar homens e mulheres que interiorizem uma ideia de interdito» (2000: 38). Confinando-se essencialmente à interiorização da noção de interdito, a educação para o direito corre o risco de relegar para a periferia a intervenção no plano do desenvolvimento ético-moral, ou seja, de relegar para segundo plano aquele que tradicionalmente constitui o núcleo duro das tarefas de reeducação e ressocialização de menores delinquentes. Com efeito, e como justamente refere Negreiros, o propósito genérico de ressocialização de menores resulta da conjugação de esforços terapêuticos e educativos, pois aquilo «[...] que habitualmente se designa por tratamento institucional reflecte, essencialmente, um movimento caracterizado por conferir às instituições que se ocupam da intervenção na delinquência uma organização de carácter terapêutico e reeducativo tendo em vista a integração do indivíduo na vida social e comunitária» (1998: 141).

Podemos então perguntar: que espaço está reservado à educação para o direito⁶? Um entendimento minimalista da educação para o direito, centrado essencialmente na inculcação de interdi-

⁶ Não esqueçamos, no entanto, as palavras da ex-presidente do IRS transcritas no início desta secção: nelas, a educação para o direito surge como objectivo para o qual concorrem outras iniciativas educativas que transcendem claramente a mera interiorização de interditos.

tos, pode legitimar o recurso às relações de força em detrimento das relações de sentido visto que para demarcar um interdito basta ser mais forte. Porém, se não for transformado numa questão de sentido, o conflito reproduz-se enquanto mera relação de forças.

Centrando-se a educação para o direito na interiorização de interditos, não surpreende que as relações educativas entre funcionários e educandos consistam, em boa medida, numa permanente avaliação do comportamento dos educandos em torno da dicotomia entre o permitido e o proibido, aproximando frequentemente o CE de uma escola de boas maneiras. Veja-se aqui, num atelier de formação:

Acompanhado pelo segurança, desci depois para o pavilhão polivalente onde os educandos [...] estavam no atelier de Vida Quotidiana, com as «meninas» [as formadoras] – como eles lhes chamam [...]. Estavam, à semelhança do que já os vi fazer anteriormente, a pintar pequenas tiras de cartão com regras do género: «Trazer fato de treino e sapatilhas», «Pedir para mexer no gravador»... Na parede já estão colocadas outras tiras com frases do mesmo tipo – regras de procedimento/comportamento» (Notas de Terreno de 28/10/03).

Ou aqui, na sala de convívio:

[...] a certa altura o Leonel puxou a almofada para o chão, junto ao sofá, e fez menção de se deitar no chão. A monitora Elisa 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 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 7/11/03).

E aqui, num outro atelier de formação:

[...] mesmo antes da chegada do Luís os educandos vão aos pares fumar para a porta do atelier. Agacham-se junto à porta e, do lado de fora para não deixar cheiro no interior da sala, partilham dois cigarros. Uma beata é atirada para a terra do átrio e a outra é atirada pelo Reinaldo pela janela do atelier. [...] Quando a monitora traz o Luís para o atelier cheira-lhe a tabaco e inspira ruidosamente como que a mostrar que sabe que andaram a fumar mas afasta-se sem fazer comentários ou desenvolver qualquer acção (Notas de Terreno de 4/3/04).

Aquilo que tende a verificar-se é que estas interacções raramente vão além da indicação dos limites, da delimitação das fronteiras entre o certo e o errado, o bem e o mal. Sendo certo que a identificação de tais fronteiras é imprescindível, um trabalho de ressocialização exige mais do que isso, designadamente a utilização do conflito como fonte de aprendizagem (Burguet, 1999: 18; Sagel-Grande, 2003: 81-88). Caso contrário, as relações entre instituição e educandos correm o risco de ser essencialmente relações de força e não tanto relações de sentido, possuidoras de maior potencial ressocializador. Este facto é bem visível nas reacções habituais de funcionários às histórias

de comportamentos delinquentes contadas pelos educandos, pois na enorme maioria dos casos limitam-se a comentários como: «E achas isso bem?», «Não te chegou ainda o que já passaste?», «Até parece que isso é um herói...» e «Agora falta passar para o outro lado, para as outras coisas...». Ou seja, se por um lado os funcionários não se inibem de apresentar críticas aos comportamentos delinquentes dos educandos, confrontando-os com uma ordem moral que rejeita tais comportamentos, por outro lado não os articulam consistentemente e em conjunto com os educandos, transformando-as em análises com potencial transformador. As reacções começam e terminam na identificação da oposição entre ordens de valores. Trabalho específico de transformação de valores, como dinâmicas de grupo em torno de questões morais, jurídicas ou trajectórias existenciais, é inexistente.

3. (O outro lado da) Educação para o direito

Dito isto, pode dizer-se que ocorre um tipo particular de educação para o direito: aquele que decorre do contacto dos jovens educandos com os processos judiciais nos quais estão envolvidos. No entanto, mais do que uma aprendizagem e transformação pessoal na esfera ética, desse contacto nasce um conhecimento acerca do funcionamento do sistema judicial. Se esse conhecimento pode, é certo, servir para identificar o interdito, é menos certo que sirva para o interiorizar (como pretendia Souto de Moura). Como se vê, por exemplo, aqui:

Este «sócio» [do qual o Xico fala] já lhe prometeu «170 brasas» [contos] para quando ele sair dali se fazer à vida. O Xico fala-me de investir esse dinheiro em droga para começar a recuperar os seus antigos clientes, que segundo ele voltarão a fazer negócio com ele assim que saibam que ele já saiu e por onde anda. E, ao falar-me acerca destes planos, acrescenta: «Como agora se for apanhado sou primário, porque saio daqui com a folha limpa, em princípio deixam-me ir e não me mandam para Custóias...» (Notas de Terreno de 29/4/04).

E aqui:

[o César] refere-me que houve a possibilidade de passar do regime fechado para o regime semiaberto, podendo assim passar o Natal em casa, mas que terá preferido manter-se no fechado, dizendo à advogada para deixar estar a situação. Quando lhe pergunto qual a razão dessa opção, ele responde-me: «Estou bem aqui, é um grupo que funciona bem e lá em cima (no semiaberto) aquilo é uma confusão, há porrada quase todos os dias... E depois eu ia meter-me em confusões...». «Não podias evitar meter-te em confusões como evitas aqui?», pergunto-lhe eu. «Sabe, eu sou muito de ir em grupos, armar confusões em grupo, e lá em cima... Ia meter-me em grupos» (Notas de Terreno de 28/11/03).

A educação para o direito corre assim o risco de ter a sua expressão mais visível no uso do conhecimento da lei para avaliação dos riscos associados a comportamentos ilegais, o que significa que a adequação à norma resulta mais de uma instrumentalização do comportamento do que

de uma adesão ética. Por outras palavras, mesmo que haja lugar à identificação do interdito, a sua interiorização é permanentemente desafiada porque radica mais num cálculo de oportunidades e riscos associados ao cometimento de uma dada infração do que numa transformação axiológica do indivíduo. Atente-se novamente no discurso do César e veja-se como a «educação para o sistema judicial» tende a sobrepor-se à educação para o direito:

O César está sentado numa cadeira verde, encostado à parede, agarrando uma folha de papel. Parece-me ser uma carta e pergunto-lhe: «Outra carta?». «Não», diz-me ele, «é o contacto da minha advogada. Ela já me disse que eu fiz mal em ter confessado tudo quando fui à Judiciária. Agora tenho aqui o telemóvel dela, o fax e o telefone do escritório. Assim, da próxima vez que for prestar declarações, digo que não presto declarações sem a minha advogada estar presente. Mas o colégio [o CE] também fez mal, que não avisou a minha advogada que eu ia prestar declarações. E ela também me disse que eu fiz mal em ter-lhes entregue a carta, na semana passada... [uma carta enviada por um amigo detido em Custódias, que fazia referência a quem supostamente se estaria a chibar sobre casos em que tanto o César como o seu amigo teriam estado envolvidos]» (Notas de Terreno de 26/11/03).

Se a obrigatoriedade de recurso a advogado tem o intuito louvável de assegurar a legalidade processual e salvaguardar os direitos dos educandos, pode no entanto concorrer para os jovens delegarem nos adultos a responsabilidade pela condução e resolução dos seus casos.

Nos casos extremos, como aquele que seguidamente se apresenta, revela-se de forma particularmente aguda a insuficiência desta abordagem minimalista à educação para o direito, de uma abordagem que não possui um modelo bem definido e de aplicação sistemática orientado para a transformação ética e axiológica:

O Reinaldo revela-se, como habitualmente, o mais falador: conta em voz alta, para quem o quiser ouvir, como «trabalhava [roubava] durante a semana, para ao fim-de-semana ir curtir para a discoteca. Mas às vezes também roubava por lá, se houvesse algum serviço a jeito, e ia curtir com o dinheiro dos desgraçados...». E acrescenta, sempre naquele sorriso aluado que o caracteriza, naquele tom de quem goza com tudo: «Agora vou viver às custas do Ministério Público, do Estado... Agora vou ter sempre casa!» (Notas de Terreno de 30/12/03).

4. A mediação

É neste contexto de ausência de um modelo educativo claro e sistematizado que a mediação emerge como estratégia potencialmente interessante em termos do processo de ressocialização dos menores internados (cf. Walgrave, 1996). Diga-se aliás que a mediação é um recurso previsto pela LTE no seu artigo 42º, e que está aberta a possibilidade da sua utilização tanto na fase de inquérito como na fase jurisdicional do processo tutelar (Gomes, 2004: 221-222). No entanto, a mediação está longe de ser concebida como dispositivo educativo de uso regular no quotidiano

dos centros educativos. Com efeito, à luz das modalidades de acção educativa identificadas por Bayada e seus colaboradores, dir-se-ia que formadores e TPRS recorrem a formas suaves de *persuasão*, *constrangimento* e *influência*, mas não revelam capacidade de *acolher o conflito*, sendo que o conflito é algo «*consustancial à relação educativa*» (Bayada *et al.*, 2004: 45). Assim, embora o conflito seja claramente identificado, o facto de não ser acolhido e de não ser objecto de uma *escuta activa* promove a sua repetição e reduz as possibilidades de transformação e desenvolvimento pessoal dos sujeitos (Moore, 2003: 175-177; Vezzulla, 2004: 26-28).

Em termos gerais, a mediação é definida como a intervenção, numa negociação ou num conflito, de uma terceira parte aceite pelas outras duas (Moore, 2003; Vezzulla, 2004). A intervenção do(a) mediador(a), necessariamente imparcial, é limitada e não-autoritária. Esta intervenção orienta-se essencialmente para a facilitação da comunicação entre as partes, visando auxiliá-las a atingir um acordo mutuamente aceitável. Para além de lidar com as questões substantivas, a mediação deve igualmente lidar com os elementos subjectivos, emocionais e relacionais do conflito. A mediação é um processo confidencial e não adversarial conduzido por um terceiro neutro e sem poder de decisão quanto ao objecto do conflito, que procura capacitar as partes para a resolução de conflitos futuros. Um elemento fundamental na mediação é a voluntariedade, tanto no que se refere à decisão de participação no processo como ao acordo eventualmente obtido.

Já na parte final da minha estadia no terreno aventurei-me por algumas vezes no terreno da mediação. Para tal contribui seguramente a minha posição híbrida no CE, pois não pertencia a nenhum dos dois grupos, bem distintos, frequentemente com interesses antagónicos e relações marcadas pelo conflito, em torno dos quais gira o quotidiano do CE: equipa dirigente e educandos. Neste espaço de tensões e divisões, foi crucial não ser confundido com um agente duplo. É importante ter presente, como assinala Moreira, que a «desconfiança mútua, e em relação a estranhos, é parte integrante da vida prisional» (1988: 15). Assim sendo, o etnógrafo necessita de realizar uma gestão cuidadosa das relações, assegurando não só que *é independente* mas também que, aos diferentes grupos, *parece independente*. Claramente, este é um dos casos em que não basta *ser*: é preciso *parecer*⁷. Meses de trabalho etnográfico haviam servido para construir relações de confiança tanto com membros da equipa dirigente como com educandos, e em várias situações essa confiança havia já sido posta à prova – e resistido.

A mediação de conflitos que ensaiei por algumas vezes parecia ser bem acolhida no quotidiano do CESA tanto por educandos como por funcionários. Veja-se a seguinte situação:

Eu continuo por ali, no corredor e na sala de convívio, onde agora estão o Nuno e o Reinaldo, ambos esticados no sofá. Vejo um bocado de televisão com eles e depois vou entreter-me a ler o jornal, que está numa mesa noutra lado da sala.

⁷ Aqui, a noção de *impression management* adquire novos sentidos (cf. Hammersley & Atkinson, 1983: 78).

É nessa altura que o António [monitor] entra na sala. E dirige-se aos educandos dizendo-lhes que não podem estar sentados daquela maneira: o Nuno tinha tirado as sapatilhas e estava deitado no sofá comprido; o Reinaldo estava sentado num sofá individual com as pernas esticadas para cima doutro sofá. Os educandos não mudaram de posição. O António insistiu. O Nuno [...] ripostou: «Mas que mal é que eu estou a fazer?». O António insistiu que era uma regra. O Nuno retorquiu que nunca ninguém diz nada e que o António só o está a querer chatear. O António diz que não é nada disso. O Nuno começa a exaltar-se e a dizer que sempre que o António vai lá pega com ele e ele acaba por levar sempre «cores más. E nunca levo cores más com mais ninguém!»⁸. O Nuno acrescentou que antes, durante o intervalo das aulas, tinha estado o Miguel esticado no sofá e que o António não tinha dito nada; o António responde que já de manhã tinha dito ao Reinaldo para se sentar direito. O Reinaldo confirma (Notas de Terreno de 27/5/04).

A variabilidade na actuação dos monitores relativamente à aplicação das regras de funcionamento quotidiano é uma fonte inesgotável de altercações.

A partir deste momento o tom das vozes começa a elevar-se e os argumentos a repetir-se; os educandos não mudam de posição. O António sai da sala, dando a entender que vai falar com alguém para resolver a situação. «Você ainda se vai aleijar...», ameaça o Nuno.

É aqui bem visível o extremar das posições que frequentemente acompanha as situações de impasse: o monitor procura apoio para aplicar a sua ordem, o educando ameaça-o com a possibilidade de o agredir.

Mal o António sai, chama-me a atenção o facto de o Reinaldo se dirigir ao Nuno perguntando [...]: «Mas nós temos razão, não temos?»

Esta pergunta fez-me ver claramente que os educandos estavam a sentir-se injustiçados; simultaneamente, fez-me ver a importância que dão a serem tratados de forma justa. Foi esta identificação do facto de os educandos estarem de boa-fé que me fez pensar na possibilidade de tentar mediar o conflito, caso tal se viesse a proporcionar (Beer & Stief, 1997: 16; Moore, 2003: 87-88).

[o monitor António] regressa passados uns minutos, que os miúdos passaram a ver TV em silêncio. Quando chega diz que os rapazes devem dirigir-se para os seus quartos. Eles recusam fazê-lo e mantêm-se na mesma posição. O António desliga a TV. O Nuno levanta-se e liga-a. Passado um minuto, o António volta a desligá-la. Depois quem a liga é o Reinaldo. Os educandos recusam-se a ir para o quarto. O António volta a sair da sala. E, nesse momento, eu decido arriscar: sigo o António e pergunto-lhe se ele permite que eu fale com os educandos e se ele estaria disposto a falar com eles e comigo. Ele aceita.

Regresso ao interior da sala, onde me ponho de cócoras junto ao Nuno, que continua sentado. Pergunto-lhes se posso falar com eles. O Nuno começa por insultar o António e dizer que ele não tem razão nenhuma e que se está a vingar porque na outra unidade do regime semiaberto «fazem dele o que querem e ele ainda agra-

⁸ Os educandos são avaliados várias vezes ao dia através de um sistema de cores.

dece. Até lhe tiram os sapatos e ele ainda se ri...». Acrescenta que «vai desgraçar a vida... Ainda para mais agora que eu pedi para ir visitar o meu irmão, que apanhou 5 anos, e eles disseram-me que eu podia ir se me portasse bem... [...]». Eu volto a pedir para falar. Com a ajuda do Reinaldo, o Nuno acalma-se e dá-me espaço para eu falar. Eu começo por lhes dizer que julgo que compreendo a posição deles e que me parece que têm alguma razão para se sentirem injustiçados visto que raramente os mandam sentar-se quando estão deitados; o Nuno acrescenta que nem as técnicas se incomodam com isso desde que os educandos as cumprimentem. Acrescento que, por outro lado, o monitor está simplesmente a fazer cumprir uma regra que, como eles sabem, consta do regulamento. Ambos confirmam que sabem disso. Eu pergunto-lhes como é que a situação se poderia resolver, que solução é que eles conseguem imaginar para a situação. Digo-lhes desde logo que me parece melhor arranjarem uma solução a conversar do que irem para o quarto, que não me parece solução nenhuma. Nesse momento, o Nuno passa de deitado a sentado e calça os sapatos. Não me dão nenhuma resposta, continuando a dizer mal do António, que entretanto se junta à conversa. Em frente ao António e aos educandos, eu digo que me parece que os educandos têm uma certa razão em sentirem-se injustiçados; o António concede-lhes essa razão. Passo então a sugerir aos educandos que se ponham no papel do monitor, no papel de alguém que tem uma regra para fazer cumprir. A partir desse momento entra também o Adriano na sala, pedindo para ir lá para fora. O António diz que está a falar com os colegas. Eu vou-me afastando da conversa e deixo-os a conversar. O tom é mais calmo. Todos dizem o que têm a dizer e os educandos acabam por se sentar direitos. Por sugestão do Adriano, o Nuno pede desculpa ao António e cumprimentam-se de aperto de mão. Também por sugestão do Adriano, vamos lá para fora jogar à bola: eu, o Adriano, o Reinaldo, o António e o Nuno. Jogamos só eu, o Reinaldo e o Adriano; o Nuno não pode jogar porque partiu o pé há pouco tempo e o António porque está de sapatos. O Nuno e o António ficam a conversar amigavelmente junto ao campo.

A mediação não será contudo a solução milagrosa para a conflitualidade que atravessa o quotidiano relacional de um CE. Não só não é aplicável a todas as situações como, podendo contribuir para a desescalada dos conflitos, corre o risco de ser utilizada fundamentalmente como instrumento de prevenção e gestão dos riscos (Kivett & Warren, 2002: 20) em vez de como estratégia de promoção da responsabilidade e autonomia pessoais, essenciais para os processos de ressocialização e reinserção (Cusson, 1974a: 24-26). Podendo ser utilizada na relação entre funcionários e educandos, a mediação em CE poderia provavelmente ter nas relações entre educandos o seu palco privilegiado de actuação, visto que aí colocaria menos problemas à ordem instituída do CE enquanto instituição total.

O excerto que se segue constitui um exemplo das potencialidades da mediação entre educandos e, simultaneamente, revela elementos fundamentais do código moral que (em parte, pelo menos) rege as relações entre internos de uma instituição total: os produtos proibidos, as trocas proibidas, o não chibar, a família e as relações significativas.

[...] enquanto continuamos à espera do carro para levar o João [que saía agora do CE, depois de cumprida a totalidade da medida que lhe fora aplicada] [...] a monitora recebeu uma informação via rádio que veio transmitir ao João: dizia ela que «Não te posso deixar sair porque tens uma coisa que não é tua nos sacos». O João ficou a olhar para ela com um ar surpreendido, sem saber o que se passava. Pergunta-lhe o que é que ela está a dizer e a monitora explica que foi informada que o João está a levar um perfume do Yuri. O João mostra surpresa pelo facto e explica que de facto está a levar o perfume – tira-o logo do saco e mostra-o – mas que o

está a levar porque foi um *business* que fez com o Yuri. Pede à monitora para chamar o Yuri, o que ela faz. Enquanto o Yuri não vem [...] o João diz-me, surpreendido, irritado e desapontado, que tinha feito um negócio com o Yuri de 60 cigarros e um isqueiro pelo perfume e que agora ele se foi chibar do perfume, «à porco, mesmo quando eu me vou embora! E ele sabia que eu o ia levar, tínhamos falado e ele não disse nada!». [...]

Quando o Yuri chega, chega cabisbaixo e silencioso. Olhos no chão, boca calada. De início, o João toma a iniciativa e, num tom agreste, acusa o Yuri de não ter maturidade nenhuma e de não cumprir a palavra; ameaça-o também: «Se eu aqui ficasse, tu ias ver! Não me escapavas...». O Ziga, que continuava por ali, diz ao Yuri que ele fez merda e que não devia ter feito; [...] dá a entender que o Yuri pode vir a sofrer represálias por causa disto. O Yuri continua em silêncio.

A discussão prossegue, mas eu começo a perceber que o número de cigarros que o João me tinha dito afinal não é o acordado e que o João não tinha entregue ao Yuri todos os cigarros previstos no *business*. E é aí que decido entrar [...]. Juntei-os perto de mim e disse-lhes: «Pá, posso falar um bocadinho? É assim: parece-me uma pena isto assim, uma saída assim. Vocês ficarem com uma coisa assim no meio de vocês, fica feio. Não acham?». Como concordaram, eu rematei: «Então, têm 5 minutos para resolver isto». [...] Em pé, no meio do corredor, com um de cada lado, comecei por pedir ao João que me contasse a sua versão do caso. Ele disse-me que tinha feito um negócio com o Yuri, que lhe dava 60 cigarros e um isqueiro e o Yuri lhe dava o perfume. O Yuri corrige-o e diz que eram só 50 e que não estava incluído nenhum isqueiro, mas que faltava ainda entregar 14 – portanto, o João só tinha entregue 36. O João concorda com os números que o Yuri apresenta e, por sua vez, o Yuri concorda que tinha acordado dar o perfume ao João. Admite também que tinha falado com o João e lhe tinha dito para levar o perfume mesmo não tendo pago os cigarros todos.

Pergunto depois a cada um dos dois o que seria uma solução justa para o caso. O João diz que mesmo que lhe faltassem 14 cigarros, como iam receber através de um formador um maço que tinha sido ele a pagar, seria só uma questão de 14 cigarros do maço serem entregues ao Yuri. O Ziga, que continuava por ali, concorda. O Yuri não diz nada.

Falo eu [...] [e apresento outra possibilidade de solução, que passaria pela devolução dos 36 cigarros].

O Yuri finalmente fala, vai para um canto e, já a chorar, vira-se para o João e diz-lhe: «Tu sabes que eu tenho tido um tempo fodido aqui. Que o meu início aqui foi muita difícil. Agora era uma maneira de virar as coisas a meu favor...». Ainda do canto, diz que o perfume lhe foi dado pela mulher do pai dele e que é por isso que não quer dar o perfume ao João.

O João, por seu lado, diz que também só conseguui meter tabaco lá dentro e pagar ao Yuri dando objectos que também lhe tinham sido oferecidos, por exemplo um relógio Seiko que disse valer 24 contos e que lhe tinha sido dado pelo pai (mais tarde, o João disse-me que esse relógio foi trocado por 2 maços de tabaco com um formador).

Nessa altura, encontrando entre eles um ponto de contacto emocional – a relação com ofertas feitas por pessoas significativas –, decido sugerir-lhes que falem a sós no pequeno corredor junto ao gabinete das técnicas. «Mas sem porrada!», diz a monitora, que se tinha mantido por ali a ouvir mas sem intervir. «É evidente que não vai haver porrada!», disse eu para lhes reforçar a confiança.

Eles foram falar os dois. Passados 2 minutos, regressam. O Yuri já tinha levantado os olhos do chão e sorria, embora os olhos se mantivessem vermelhos do choro; o João vinha aliviado e sorridente. Vinham abraçados. Fiquei contente e quis saber a que solução tinham chegado. O Yuri tinha concordado em dar o perfume ao João, essa era a solução. Ambos pareciam satisfeitos com ela [...]. Poucos minutos depois, ainda no corredor, apenas comigo, a monitora e o Yuri, o João vira-se para ele e diz-lhe: «Mas olha, sabes uma coisa? Vou oferecer-te o perfume. E sabes porque é que eu to vou dar, não sabes?» [...]

«Eu não queria levar uma coisa que lhe tinha sido oferecida [pela mulher do pai]», diz-me o João depois (Notas de Terreno de 22/7/04).

5. Considerações finais

Pelo menos desde *Vigiar e Punir* tornou-se claro que as instituições de tipo prisional se constituíram não apenas como espaços de privação de liberdade mas também como espaços de reeducação. As técnicas penitenciárias e a figura do *delinquente* «[...] apareceram as duas juntas e no prolongamento uma da outra como um conjunto tecnológico que forma e recorta o objecto a que aplica seus instrumentos» (Foucault, 1997: 213). E o sujeito da reeducação é precisamente o *delinquente*: enquanto que o *infractor* é caracterizado pelo acto cometido, o *delinquente* caracteriza-se fundamentalmente pela sua vida, pelo «feixe de fios complexos (instintos, pulsões, tendências, temperamento)» que o amarram ao seu delito (Foucault, 1997: 211). Ou seja, «Por trás do infractor a quem o inquérito dos factos pode atribuir a responsabilidade de um delito, revela-se o carácter delinquente cuja lenta formação transparece na investigação biográfica. [...] forma-se aquela noção de indivíduo “perigoso” que permite estabelecer uma rede de causalidade na escala de uma biografia inteira e estabelecer um veredicto de punição-correcção» (*ibidem*). É o delinquente que, sendo mais do que sujeito da mera punição devida pelo cometimento do acto infractor, oferece espessura suficiente para configurar um espaço de intervenção reeducativa.

Se, como afirma Durkheim (1984: 68), «O homem [*sic*] que a educação deve realizar não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que seja; e esta quer-o tal como a sua economia interna o exige», dir-se-ia que no CE é a sua própria economia interna – muito direccionada para a defesa institucional, como já se viu – que acaba por se revelar determinante. Existe então um certo acanhamento reeducativo, que passa por exigir menos, mas também oferecer menos, e que gera uma descrença na capacidade reinsersora do CE. Veja-se o que diz um membro da direcção do CE:

Em primeiro lugar isto serve para isolar da sociedade, para proteger a sociedade daquilo que eles podiam estar a fazer se estivessem lá fora. Depois, a questão da reinserção é uma coisa que depende da estrutura, da personalidade de cada um (Notas de Terreno de 27/1/04).

Perante a ausência de um modelo educativo claro e específico no CE, há claramente espaço para a introdução de novas estratégias. A mediação pode ser uma delas. Vimos já que, apesar de a mediação ser um recurso previsto na LTE, ela não é entendida como dispositivo educativo para uso no quotidiano dos centros educativos. A utilização prevista para a mediação no contexto nacional encontra-se assim longe de utilizações previstas em programas de educação para o direito noutros contextos de justiça juvenil como, a título de exemplo, o *Street Law For Youth Courts* (2003), elaborado pela organização *Street Law*, ou o programa *Conflict Resolution Education* (1996), desenvolvido em parceria pelos Departamentos de Justiça e de Educação dos Estados Unidos. Nestes contextos, a educação para o direito é entendida como um dispositivo que, através do fornecimento de informações práticas acerca do sistema legal e do desenvolvi-

mento da aprendizagem cooperativa, não só promove a responsabilidade cívica dos jovens como contribui para o seu *empowerment*. Isto será alcançado, entre outros mecanismos, através da participação dos jovens em simulações de julgamentos em tribunal, em projectos de serviço comunitário e em programas de proximidade desenvolvidos pela polícia⁹.

No mesmo sentido, a mediação poderá – e provavelmente deverá – ser utilizada como estratégia educativa não apenas em centros comunitários que trabalham com jovens problemáticos, mas também, e cada vez mais, nas escolas. Aprendendo procedimentos de negociação e resolução de conflitos, os(as) jovens serão incentivado(as) a escutar e respeitar o Outro, a criar um leque diferenciado de alternativas para ultrapassar os seus problemas e a relacionar-se de forma cooperativa.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto – Portugal
E-mail: tiago@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Agra, Cândido da, & Castro, Josefina (2002). La justice des mineurs: L'expérience portugaise. *Déviance et Société*, 26(3), 355-365.
- Agra, Cândido da, & Castro, Josefina (2007). La justice des mineurs au Portugal: Risque, responsabilité et réseau. In Francis Bailleau & Yves Cartuyvels (Eds.), *La justice pénale des mineurs en Europe: Entre modèle welfare et inflexions néolibérales*. Paris: L'Harmattan.
- Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy, & Gagnaire, Georges (Eds.) (2004). *Conflict: Mettre hors-jeu la violence*. Lyon: Chronique Sociale.
- Becker, Howard (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Nova Iorque: The Free Press.
- Beer, Jennifer, & Stief, Eileen (1997). *The mediator's handbook*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brantingham, Paul J., & Brantingham, Patricia L. (1981). *Environmental criminology*. Londres: Sage.
- Burguet, Marta (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Carvalho, Maria João Leote (2003). *Entre as malhas do desvio: Jovens, espaços, trajetórias e delinquências*. Oeiras: Celta Editora.
- Cusson, Maurice (1974a). *Boscoville: Un centre de rééducation*. Montréal: Groupe de Recherche sur L'Inadaptation Juvenile (documento policopiado).
- Cusson, Maurice (1974b). *La resocialisation du jeune délinquant*. Montréal: Les Presses Universitaires de Montréal.
- Digneffe, Françoise (1995). Os jovens e a lei penal: As significações da sanção penal na adolescência. *Infância e Juventude*, 1, 65-82.
- Duarte-Fonseca, António Carlos (2000). *Condutas desviantes de raparigas nos anos 90 chegadas ao conhecimento dos tribunais*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Duarte-Fonseca, António Carlos (2005). *Internamento de menores delinquentes*. Coimbra: Coimbra Editora.

⁹ Como poderia ser o caso, no contexto nacional, do programa Escola Segura.

- Durkheim, Émile (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- Foucault, Michel (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fundação da Juventude (2004). *Violência juvenil: Histórias e percursos*. Porto: Fundação da Juventude.
- Furtado, Leonor, & Guerra, Paulo (2001). *O novo direito das crianças: Um recomeço*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Goffman, Erving (1999). *Manicómios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Gomes, Conceição (Coord.) (2004). *Os caminhos difíceis 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 Sociais.
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Tavistock Publications.
- Kivett, Douglas D., & Warren, Carol A. B. (2002). Social control in a group home for delinquent boys. *Journal of Contemporary Ethnography*, 31(1), 3-32.
- Le Caisne, Léonore (2000). *Prison: Une ethnologue en centrale*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Lopes, João Teixeira (Coord.), & Carmo, Daniela Sá (2001). *A tutoria do Porto: Estudo sobre a morte social temporária*. Porto: Edições Afrontamento.
- Moore, Christopher W. (2003). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, João José Semedo (1988). Metodologia e papel do investigador no estudo antropológico numa prisão. *Temas Penitenciários*, 2, 12-20.
- Moura, José A. Souto de (2000). A tutela educativa: Factores de legitimação e objectivos. *Infância e Juventude*, 4, 9-38.
- Negreiros, Jorge (1998). Menores e delinquência: Que intervenção? In Joana Marques Vidal (Ed.), *O direito de menores: Reforma ou revolução?* Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, Tiago (2007). A defesa institucional numa instituição total: O caso de um centro de internamento de menores delinquentes. *Análise Social*, XLII(185), 1021-1039.
- Pedroso, João, & Gersão, Eliana (1998). *Relatório do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Volume IV. A justiça de menores: As crianças entre o risco e o crime*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça e Centro de Estudos Sociais.
- Sagel-Grande, Irene (2003). Resolução de conflitos por e para crianças e jovens. *Infância e Juventude*, 1, 81-90.
- Seabra, Hugo Martínez de (2005). *Delinquência a preto e branco: Estudo de jovens em reinserção*. Porto: ACIME.
- Street Law (2003). *Street law for youth courts: Educational workshops*. Silver Spring: Street Law.
- U. S. Department of Justice, & U. S. Department of Education (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*.
- Vezzulla, Juan Carlos (2004). *Mediação*. Lisboa: Agora Publicações.
- Wacquant, Loïc (2002). The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration. *Ethnography*, 3(4), 371-397.
- Walgrave, Lode (1996). Justiça reparadora para jovens: Só uma técnica ou uma alternativa com pernas para andar? *Infância e Juventude*, 1, 9-42.