

A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS: REFLEXÕES DOS PROCESSOS E MECANISMOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Joana D Arc **Teixeira** – UFSCar

Agência Financiadora: FAPESP

A escolarização de adolescentes autores de atos infracionais é prioridade nas medidas sócio-educativas determinadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, cabendo aos executores municipais, estaduais ou Organizações Não-Governamentais, garantir aos adolescentes o acesso à educação e sua permanência na escola. No caso das unidades de internação do estado de São Paulo, a escolarização resulta de ações conjuntas entre a Diretoria de Área Escolar da Fundação CASA e a Secretaria de Estado da Educação, sendo responsabilidade das Unidades de Internações oferecer dependências físicas, bem como organizar os horários de estudo dos adolescentes. Os professores que ministram aulas nas unidades são vinculados à Secretaria da Educação. Os adolescentes em privação de liberdade são matriculados como alunos que frequentam regularmente a rede pública de ensino, conforme estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Na unidade de internação, objeto desta pesquisa, é utilizada a expressão: “a escola vai à Fundação CASA”, levando-se em consideração a parceria entre a instituição e a Secretaria de Educação do estado de São Paulo e os adolescentes tinham direito de cursar tanto o Ensino Fundamental – 1ª a 8ª série- como o Ensino Médio. As salas de aula tinham em média de cinco a oito alunos e havia um total de 92 jovens sob medida de privação de liberdade, sendo que 66% dos jovens estavam cursando as séries do Ensino Fundamental. Esses dados permitem algumas problematizações, como são demarcadas as trajetórias escolares dos adolescentes, antes deles serem sentenciados para cumprimento de medida socioeducativa de internação e no período em que eles estiverem em uma unidade de privação de liberdade?

A presente pesquisa de mestrado foi realizada em uma unidade de internação da Fundação CASA, localizada no interior do estado de São Paulo; e busca caracterizar a trajetória escolar de um grupo de adolescentes privados de liberdade em um modelo da Fundação CASA sob dois enfoques de análise: a trajetória escolar antes da aplicação da medida de internação e a trajetória escolar na Unidade de internação, bem como as perspectivas de professores e funcionários envolvidos no processo de escolarização. Para tanto, apresenta-se inicialmente uma breve discussão sobre os processos e mecanismos de exclusão escolar, buscando compreender as

características dos espaços escolares onde os jovens inicialmente constituíram suas trajetórias, seguida da discussão sobre as características da escolarização no sistema sócio-educativo e, por último, a análise, discussão e reflexão dos dados coletados por intermédio de entrevistas com adolescentes, professores e agentes educacionais.

Processos e mecanismos de exclusão escolar

Na sociedade contemporânea a escola deixou de ser a principal agência socializadora de desenvolvimento das novas gerações e segundo Spósito (2004, p.77), “os jovens percorrem vários espaços de trocas sociais para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de suas presenças no mundo”. A instituição escolar, que, antes, se configurava como uma das principais agências do processo de socialização, responsável pela transmissão de valores, normas e regras sociais, na sociedade contemporânea, perdeu espaços para outras formas de interações sociais, para a emergência de novos modelos de socialização, como o mundo do trabalho, da rua e para um mercado difusor de informações e entretenimento, os quais possuem um significativo caráter socializador.

Além da crise do seu papel socializador, as expectativas da escola enquanto um espaço favorecedor da mobilidade social e de possibilidades de trabalho, expectativas essas geralmente suscitadas no convívio com os familiares, já não ocupa mais lugar no imaginário social dos jovens, que ao vivenciar o cotidiano escolar desconstruem parte dessas expectativas (ABRAMOVAY, 2003; 2002).

Por outro lado, a precarização das escolas públicas e o oferecimento de um ensino, que considera o aluno apenas como receptor do conhecimento de seus professores (FREIRE, 2001), levam os alunos a perderem o interesse pela escola e a interpretar os estudos como algo inútil. Essas perspectivas negativas, além do desinteresse, possivelmente, têm produzido nos jovens resistências para permanecer nesses espaços e, conseqüentemente vem o abandono.

Dubet (2004) traz algumas reflexões pertinentes para a compreensão desse abandono, que segundo o autor, não envolve somente as desigualdades de oportunidades e a crise de papéis da escola na sociedade, mas sim as experiências e tensões vividas num universo escolar, que atribui ao indivíduo as responsabilidades sobre o seu fracasso escolar.

De acordo com o autor, é muito comum se atribuir ao desemprego e às desigualdades sociais justificativas para a exclusão escolar do aluno, embora existam mecanismos de exclusão

que são essencialmente escolares, e contribuem para que ele deixe os bancos escolares, antes mesmo de completar o ensino básico. No entanto, o papel que a escola ocupa numa estrutura social, que por si só gera a exclusão, deve ser analisada, pois como pontua Dubet (2003, p.32), “uma das conseqüências desse sistema é que a escola aparece ‘justa’ e ‘neutra’ no seu funcionamento, enquanto as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares”.

Esse discurso de igualdade e eqüidade de acesso e oportunidades para todos representa a escola de massa que afirma *a priori* não só a igualdade de oportunidades, mas também de talentos e competência, à medida que estabelece que cada um dos indivíduos que nela se encontra tem o direito de aspirar todas as ambições escolares e construir individualmente suas paixões e interesses pelo estudo. Nesse sentido, para Dubet (2003), a escola torna-se meritocrática, e ao mesmo tempo ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, levando-os a se perceberem como co-autores de seus desempenhos. “A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos que vença o melhor!” (DUBET, 2003, p. 41).

Esse princípio de igualdade mais a atribuição de que o indivíduo é responsável por sua própria educação e permanência no espaço escolar, faz com que a escola mascare a sua influência no processo de exclusão. Na lógica “de que vença o melhor”, a exclusão é compreendida pelo indivíduo como uma destruição de si mesmo e para preservar a sua auto-estima, ele produzirá estratégias, que o permitirá permanecer ou retirar-se desse espaço, sem que seja atingida a sua auto-estima.

Há alunos que optam em permanecer nesse espaço, porém decidem não mais fazer parte dessa competição por considerarem ter poucas chances de ganhar. Eles reduzem suas integrações na vida escolar, buscando preservar através do retraimento, sua auto-estima e sua dignidade. As táticas de retraimento e a preservação da auto-estima são estratégias de auto-exclusão que podem ser interpretadas pelos professores, em muitos casos, como falta de motivação, mas na verdade, “esses alunos só fazem antecipar seus destinos - eles se excluem antes de o serem objetivamente” (DUBET, 2003, p. 42).

Outra estratégia é investir contra a própria escola. É a estratégia do conflito, uma maneira encontrada de investir contra as estruturas não só do sistema escolar, mas também sociais. “A

violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e dignidade contra a escola” (DUBET, 2003, p. 42).

Essas experiências escolares, marcadas por tensões e conflitos, reforçam para o indivíduo que a sua trajetória escolar depende de seu desempenho e não do sistema escolar, fazendo com que muitos alunos não vejam utilidade nos estudos e procurem não se integrar num universo no qual serão mais tarde excluídos. Por isso, os alunos procuram não desenvolver uma identificação subjetiva com a escola e se retiram do espaço, para evitar que sejam interpretados como responsáveis pelos seus insucessos.

Segundo Dubet (2003):

[...] a exclusão é o indicador de uma transformação da escola que ultrapassa amplamente os casos agudos da exclusão. O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua inocência. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida [...] a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação (DUBET, 2003, p. 44).

A respeito do fenômeno da exclusão escolar no Brasil, Ferraro (1999) faz o seguinte diagnóstico: existem processos e mecanismos distintos de exclusão escolar: *a exclusão da escola* e *a exclusão na escola*. Para a compreensão do fenômeno da exclusão escolar torna-se necessário analisar e compreender essa dupla dimensão, a primeira referente ao não acesso à escola, bem como a evasão, pois muitos alunos em idade de fase escolar, estão fora das escolas, ou, por vezes, evadidos. A segunda, a exclusão na escola, demarcada por práticas e mecanismos que contribuem para exclusão no interior da própria escola, com referência as práticas de reprovação e repetência. Essa segunda categoria compreende todas as crianças e adolescentes que frente ao padrão esperado pela escola apresentam defasagem entre dois ou mais anos, defasagem representada, sobretudo, pelas sucessivas reprovações e pelas saídas e retorno aos bancos escolares. Tais considerações indicam a possibilidade de problematizações, no sentido de se avaliar porque tantas crianças e adolescentes são excluídos da escola e porque tantas crianças e adolescentes são submetidas à exclusão do conhecimento dentro do próprio processo escolar.

Caracterizando a escola da FUNDAÇÃO CASA

As especificidades da estrutura da unidade de internação pesquisada merecem ser destacadas. O sistema sócio-educativo de internação pode ser caracterizado por uma “instituição

total” (GOFFMAN, 2001). Uma instituição total, na perspectiva de Goffman (2001, p.11), é “um local de resistência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”, como é o caso dos hospitais psiquiátricos, dos conventos e das prisões. Um dos aspectos comuns desses espaços é a tendência ao fechamento, utilizando-se de dispositivos que servem de barreiras às relações sociais do internado com o mundo externo.

Outros aspectos centrais para a compreensão e identificação de uma instituição total concernem às formas de organização da vida dos indivíduos no seu interior. Como principais características dessa organização, Goffman (2001) destaca: a realização dos aspectos da vida diária dos sujeitos que delas fazem parte sempre na companhia de um grupo de pessoas, em um mesmo local, em horários rigorosamente estabelecidos e sob a inspeção de uma autoridade. *“As várias atividades são reunidas num plano racional e único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição”* (GOFFMAN, 2001, p. 17-18, grifo do autor). Para fazer parte do mundo da instituição, o indivíduo passa primeiramente por processos de admissões – denominadas “boas vindas”. Ele deve falar aos dirigentes o seu histórico de vida, despir-se de suas roupas pessoais; devem tomar banho, cortar os cabelos, vestir os uniformes padrões adotados pela instituição, tirar fotos e ser instruídos sobre as regras e normas (GOFFMAN, 2001).

Esses processos de admissões das instituições levam o indivíduo à perda das características referentes à sua identidade social e se constituem em táticas institucionais que favorecem a “mortificação do eu” do indivíduo, impedindo-o do exercício de controle sobre o seu tempo e sobre as suas escolhas. A organização da rotina é repetida dia após dia. Aos poucos, esses rituais possibilitam a “mortificação do eu”, favorecendo a anulação da personalidade do indivíduo, para que assim possa se estabelecer uma relação de obediência às regras, às normas institucionais e aos aparatos de vigilância. É o preparo para aquisição de uma identidade e cultura institucional.

Durante o período de observação, na instituição, onde foi realizado este estudo, dificilmente era possível distinguir um adolescente do outro. Todos utilizavam os uniformes estabelecidos pela unidade e no verão, era comum vê-los com os shorts beges, camisetas na cor branca, e no inverno, com conjunto de agasalho na cor azul. Quando não estavam em sala de aula, com os seus cabelos raspados, andavam cabisbaixos pelo pátio e pedindo permissão para

fazer as mais simples das atividades do dia-a-dia, como ir ao banheiro, e licença para tudo: “licença senhor, licença senhora”. Retirar-se da sala de aula, ou retornar-se a ela só com autorização dos agentes de segurança e após serem revistados. Não podiam usar gírias, falar alto e quaisquer atitudes e gestos que indicassem “desordem” ou desrespeito as normas e regras da instituição, eram punidas com a ameaça de se chamar novamente para a porta da sala de aula o agente de segurança. Aos olhares inspecionadores, vigilantes e sancionadores dos agentes de segurança, dos agentes técnicos e dos professores seguiam-se as rotinas das aulas nessa Unidade de Internação da Fundação CASA, sendo cada atitude observada, registrada e sancionada.

Análise, discussão e reflexão dos resultados: as trajetórias escolares na ótica dos jovens e funcionários

Identificar e discutir algumas problemáticas sobre trajetórias escolares dos jovens, dentro e fora da Unidade de Internação da Fundação CASA, é a preocupação central desta análise. Não se trata de apresentar conclusões generalizadas sobre a trajetória dos jovens colaboradores e dos demais atores que fazem parte do sistema sócio-educativo, mas de mapear as trajetórias por eles relatadas, buscando melhor compreender e refletir sobre o processo de escolarização nas Unidades de Internação.

As conversas foram norteadas por duas questões desencadeadoras: relate sua trajetória escolar antes da medida sócio-educativa de internação e relate a sua trajetória escolar na Fundação CASA. Para a sistematização dos relatos, alguns critérios foram adotados como: a trajetória escolar fora da Unidade, com foco nas relações estabelecidas nos espaços escolares com professores, colegas, diretores e funcionários, o tempo que permaneceu nesses espaços, o abandono e a trajetória escolar na Fundação.

A repetência, a violência, a expulsão, as saídas e os retornos (as interrupções no estudo) e o abandono compõem os relatos dos adolescentes sobre as suas trajetórias nos espaços escolares e essas vivências refletem as tensões e os conflitos por eles vivenciados e que, possivelmente, contribuíram para o abandono da escola.

Em relação aos relatos dos funcionários, buscou-se compreender as características da organização escolar em uma unidade de privação de liberdade, que tem suas especificidades demarcadas por um conjunto de propostas que envolvem não só a escolarização formal, mas também, outras propostas sócio-educativas e profissionalizantes.

As perspectivas dos jovens

As tensões e os conflitos na escola estão presentes nos relatos dos jovens que apontam as brigas, as discussões com os colegas e professores, resultando em expulsões. Tais discussões são justificadas por situações corriqueiras como as cobranças por disciplina, postura e participação nas aulas, ou, então, por agirem com violência frente a atitudes consideradas como discriminatórias.

“Fui expulso da escola duas vezes. Uma vez foi porque eu bati na professora. Ela xingou minha família e a outra, foi por causa de briga” (ADOLESCENTE 1, 16 anos, 4ª série do Ensino Fundamental).

Além dos conflitos com os professores e diretores, são evidenciados também os conflitos com os alunos. *“Fiquei seis anos sem estudar! Eu fui expulso da escola, porque quebrei o braço de um “moleque”. Eu brigava muito com os colegas e professores” (ADOLESCENTE 2, 18 anos, 4ª série do Ensino Fundamental).*

Os adolescentes em seus relatos apresentaram um histórico de repetência, desistência e também de tentativas de retorno à escola. Após as “idas e vindas” ao espaço escolar, a opção foi interromper os estudos. *“Repeti duas vezes a sexta série, eu desanimei. Depois voltei a estudar: uma vez estudei à noite, fazia o Telecurso, mas não gostei e parei de estudar de vez” (ADOLESCENTE 3, 17 anos, 8ª série do Ensino Fundamental).*

Eu ia para a escola. Às vezes, eu não entrava. Saía com os meus colegas e ficava andando pela redondeza. Quando vim para a Unidade de internação, eu não estava estudando, tinha coisas melhores para fazer [...]. Eu deixava de estudar para ficar com os meus colegas fumando maconha. O desinteresse vinha de mim mesmo. Voltei a estudar aqui na Fundação CASA (ADOLESCENTE 4, 17 anos, 1º Ensino Médio).

Os casos de repetência e de desistência foram justificados pelos adolescentes como resultado do desinteresse. Em nenhum momento eles apresentaram como justificativa para a saída da escola: as dificuldades de aprendizagem, a organização escolar, as aulas, os métodos de ensino, os conteúdos curriculares, a necessidade de inserção em atividades profissionais concomitante com as atividades escolares. As justificativas para a saída da escola estão pautadas nos conflitos entre professores e colegas, que, em alguns casos, resultaram em expulsões, na repetência e falta de interesse nos estudos.

O enfoque que estes jovens dão à incursão em outros espaços, no período em que deveriam estar em sala de aula, demonstra a vinculação em outros microterritórios, sendo alguns

deles demarcados por situações de vulnerabilidade, que possibilitaram aos jovens, em alguns casos, o envolvimento com atividades consideradas ilícitas, como o uso de entorpecentes.

Sérgio Adorno (1991a) ocupou-se de abordar a trajetória de crianças que passaram pela experiência precoce da punição, por serem criminalizadas tanto pelas suas condições materiais de existência quanto pelos seus comportamentos. Tais trajetórias foram resgatadas por meio da memória biográfica de um grupo de adultos sentenciados no sistema prisional. A memória biográfica desse grupo revela históricos de crianças e adolescentes que dado as conjunturas sócio-econômicas e sociais ingressaram-se no mercado de trabalho, como forma de garantir a sua existência e a de seus familiares.

A inserção precoce na vida adulta, demarcada pela saída do espaço familiar e entrada no mundo do trabalho, assevera o autor, colaborou para uma socialização incompleta, na medida em que deles forma esperados potencialidades e maturidades referentes ao que se espera de um adulto. A saída do contexto familiar, escolar, do trabalho e de outros espaços, com regras e normas sociais rígidas, permitiu processos *desterritorializações* (saída dos espaços institucionais, de um núcleo de experiências comuns) e novas *reterritorializações* em outros microterritórios, que podem ser plenos de aventuras, emoções, liberdade e gerenciamento do próprio tempo, com o estabelecimento de novas regras, normas e relações sociais; ou distinguidos pelas formas de controles rígidos como as instituições públicas de contenção e punição (ADORNNO, 1991a).

Entre os jovens entrevistados, apenas um deles destacou sua trajetória escolar concomitante ao seu envolvimento em atos infracionais. *“Eu assistia as aula, mas aí senhora, comecei a entrar nessa vida do crime; comecei a faltar na escola, não tinha parado de estudar. Parei de estudar quando fui preso”* (ADOLESCENTE 7, 14 anos, 7 série do Ensino Fundamental).

Em relação à trajetória escolar na unidade de internação os adolescentes relataram alguns aspectos positivos da escolarização como o fato de prosseguirem com os estudos. *“A escola da Fundação CASA, adiantou o meu lado, consegui adiantar o meu atraso que eu estava com a escola”* (ADOLESCENTE 4, 17 anos, 1º Ensino Médio).

“Aqui! Eu sou obrigado a estudar. Acho bom, pois aqui eu tenho que estudar e respeitar os professores” (ADOLESCENTE 1, 16 anos, 4ª série do Ensino Fundamental).

Nesses dois relatos destacados, os adolescentes enfatizaram a obrigatoriedade de estudar e apresentaram tal obrigatoriedade como algo positivo e que a escola da Unidade de internação é

semelhante às demais escolas onde iniciaram os estudos e as semelhanças se referem aos conteúdos e ao número de aulas por semana.

A escola aqui é igual a que tem no “mundão”, são as mesmas matérias e tem o mesmo tanto de aulas. O que é diferente, é o número de alunos, aqui é menor. Na minha sala, que é o segundo ano, tem apenas três alunos. Aqui eu aprendo mais, já no mundão não. Lá tem muito aluno, às vezes são quarenta” (ADOLESCENTE 4, 17 anos, 1º Ensino Médio).

Ainda que na escola da Fundação CASA tenha poucos alunos por sala, um dos jovens enfatiza que eles não têm acesso a um ensino de qualidade.

A escola aqui não é boa. As professoras não ensinam nada direito. Elas não têm paciência. Aqui não aprende nada, as contas, por exemplo, a professora não ensina direito para nós. Ela passa as contas na lousa, nem espera a gente fazer e já passa o resultado. Como é que ela quer que a gente aprenda? (ADOLESCENTE 6, 18 anos, UNIDADE DE INTERNAÇÃO, 1º Ensino Médio).

Na escola da Fundação CASA existem regras a cumprir, ressaltaram os adolescentes e estas, na perspectiva dos jovens, a torna diferente das escolas de onde vieram. Regras como não pode fazer bagunça, não pode faltar, não pode desrespeitar o professor mais a vigilância dos agentes de segurança, apareceram como justificativas para a permanência em sala de aula.

Aqui tem regras. Na escola lá fora também tem, lá a gente cumpre se quiser, não somos obrigados a cumprir. Na escola lá fora você pode fazer o que quiser, aqui na Fundação CASA não. Aqui você é vinte e quatro horas vigiado. Isto aqui parece o “Big-brother”¹ (ADOLESCENTE 3, 17 anos, 8ª série do Ensino Fundamental).

A relação com os professores foi destacada pelos jovens de maneira negativa. Segundo os adolescentes, essa negatividade está atrelada ao fato dos professores quererem impor autoridade, utilizando-se da figura dos agentes de segurança. Para eles, os professores os prejudicam na medida em que relatam as mínimas coisas que fazem em sala de aula.

Nos relatos sobre a escola dentro da Fundação CASA, os jovens apresentam suas percepções sobre a organização escolar, sobre o ensino oferecido e questionam até mesmo a metodologia de ensino e as posturas adotadas pelo professor, dados que não aparecem quando relatam a trajetória escolar fora da instituição. Nas narrativas da escola fora da Fundação predominaram os relatos de tensões e conflitos e as inserções em outros microterritórios, cujos

¹ Referência ao programa de televisão exibido pela emissora Globo.

relatos são demarcados por satisfações de estar com outros grupos ou vivenciando outras experiências que afirmam como aportes para justificar a saída da escola.

As perspectivas dos professores

Na perspectiva dos professores que lecionam na Unidade de internação, afirmaram que não tiveram experiências anteriores de trabalho em instituições destinadas ao atendimento de adolescentes infratores. *“Não tive nenhum tipo de preparação para atuar como professor da Fundação CASA. O meu contrato é semelhante com o dos professores da rede pública de ensino. A única coisa que diferencia é o pedido de um projeto e uma entrevista”* (PROFESSOR 1, UNIDADE DE INTERNAÇÃO).

Os dois professores entrevistados ao se referirem à organização da escola na Fundação CASA, enfatizaram que preferem dar aula na Unidade de Internação e que nesse espaço, é melhor do que nas escolas da rede pública de ensino.

“Na Fundação CASA tem um ponto positivo: o número de alunos por sala. No Estado você tem mais de trinta alunos, enquanto que aqui são apenas seis, sete alunos por sala” (PROFESSOR 2, UNIDADE DE INTERNAÇÃO). De acordo com esse professor, o número reduzido de alunos por sala permite o oferecimento de um ensino individualizado e de qualidade.

A minha função aqui é de alfabetizar os menores, porque eles são alunos de 14 e 15 anos, que não conseguiam escrever o nome. Atualmente, eu estou com três alunos [...], já conseguem montar algumas frases. [...] vão poder usar lá fora a alfabetização, sair daqui pelo menos com alguma coisa. Sem ser alfabéticos, eles não vão poder fazer nada. Tendo pelo menos a 4ª série, eles vão conseguir tirar uma carteira profissional, procurar um emprego; porque muitos saem daqui com esse intuito (PROFESSOR 2, UNIDADE DE INTERNAÇÃO, grifo nosso).

Outra argumentação a respeito das vantagens de lecionar na Fundação CASA refere-se à “tranquilidade” dos alunos. Para os professores, o número de alunos por sala e a tranquilidade que eles têm são as únicas diferenças entre a escolarização na Unidade de Internação e a escolarização fora dela, posto que os programas curriculares, embora haja algumas adaptações, são os mesmos, bem como as metodologias de ensino.

Mesmo que não tenham tido formação para lecionar em uma unidade de privação de liberdade, não aparecem nos relatos dos professores, questionamentos sobre sua formação e os critérios adotados pela Secretaria de Ensino para as contratações.

Uma das agentes educacionais ao ser questionada sobre o modo como vê o processo de escolarização do adolescente na instituição, mencionou que os professores não são preparados

para trabalhar com eles e, em função disso, encontram dificuldades para lecionar e oferecer ao adolescente um ensino de "qualidade".

Ao professor [...] falta um pouco de instrumentação, porque ele poderia exigir mais desse menino [...]. O professor tem mais tempo, tem turma menor do que na escola, ele tem mais organização, no sentido assim, seu horário está aqui, você tem essa turma [...], mas só que falta alguma coisa para eles de conteúdo, não só de conteúdo, mas também uma preparação. Ele poderia dar conteúdo para esse menino, porque esse menino quer. [...] o menino tem noção que a escola aqui é mais fraca que a escola lá fora.

Além disso, tem a parte de limite e segurança, que eu acho que o professor, de certa maneira, demora um tempinho para perder o medo do menino. Eu sinto um pouco assim, coisa de corredor, de observar. Por exemplo, [...] na escola, ele não tem aquela autoridade de falar "fica quieto e presta atenção na minha aula". Na escola também falta isso e aqui falta muito mais. Aqui o professor acha que essa função, "fique quieto e preste atenção na minha aula", é do agente de segurança [...]. A autoridade dentro da sala de aula não é o professor (AGENTE EDUCACIONAL UNIDADE DE INTERNAÇÃO).

Esses são alguns aspectos da organização escolar que não aparecem nos relatos dos professores, nem mesmo nas propostas escolares elaboradas pela Fundação CASA. Os agentes de segurança se constituem em presenças marcantes nos horários de aula, tendo como principal objetivo vigiar e estabelecer a "ordem".

Outros problemas a serem ressaltados e que não aparecem nos relatos, mas que foram possíveis observar no cotidiano da instituição foram a ausência de salas de aulas adequadas, de bibliotecas e de materiais didáticos, bem como projetos de capacitação e formação continuada dos professores em relação ao emprego de metodologia de ensino, de projetos e propostas escolares para os jovens autores de atos infracionais em privação de liberdade.

Considerações Finais

As trajetórias escolares dos jovens na Unidade de Internação no modelo da Fundação CASA investigada, quanto fora dela, são fenômenos complexos e a proposta dessa pesquisa foi problematizar a escolarização dos jovens autores de atos infracionais e dos educadores que nela atuam, tendo como foco suas singularidades.

Os relatos dos adolescentes sobre as suas trajetórias escolares iniciais, fora da Unidade de Internação, consistem em registros que demonstram falta de sentido e de utilidade dos estudos. Entre continuar em espaços de tensões e conflitos ou constituir novas formas de sociabilidade e experiências em outros espaços exteriores à escola, os adolescentes optaram em inscrever-se em

outros microterritórios (ADORNO, 1991a; 1991b) e as escolas por onde passaram esses adolescentes, através de suas práticas, sutilmente, os expulsaram. Conforme Adorno (1991b), as práticas escolares,

[...] não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes insubmissos. Constituída em espaço sóbrio, destituído de emoções e de atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com um universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo *tête-à-tête*, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos (ADORNO, 1991b, p.78).

Para os adolescentes entrevistados, a escola, aos poucos, perdeu a sua importância e especificidade e ela se transformou em uma cultura entre outras. A inserção em outros microterritórios fez com que a escola deixasse de ser vista como a única possibilidade de presença no mundo, para além da família (SPÓSITO, 2004, p.77). Conforme os relatos dos jovens, a incursão em outros espaços contribuiu para a constituição de amizades, para a inserção em outros grupos, constituindo-se novos contextos de sociabilidade.

É pertinente ressaltar que não são possíveis associações generalizadas, no sentido de afirmar que as trajetórias escolares dos adolescentes, marcadas por abandonos dos bancos escolares, tenham possibilitado as suas inserções ao mundo do crime. Sabe-se da existência de um número considerável de crianças e adolescentes que estão fora da instituição escolar e que, no entanto, não enveredaram para os caminhos da infração. O acesso ao mundo do crime ocorre em etapas e não depende da exclusão escolar, envolve diferentes fatores sociais edificados no interior das densas relações sociais, com atores dos mais distintos espaços institucionais, bem como o abandono progressivo dos que não só o familiar ou o escolar (ADORNO, 1991).

As discussões de Adorno são um pano de fundo para reflexões do envolvimento de jovens com atos infracionais, pois não se trata de buscar as causas da delinquência ou sua evolução, mas sim indagar como os jovens se *desterritorializam* e *reterritorializam*, por exemplo, no microterritório da delinquência. Com essa perspectiva rompe-se com as teses explicativas que remetem a uma concepção de causalidade entre “desorganização familiar”, baixa escolarização, inserção no mundo do trabalho ou instituições de controle social e entre a realização de infrações. Muda-se o foco para os processos que possibilitam aos jovens o envolvimento em infrações, que não ocorre abruptamente, mas são conseqüências de inúmeras rupturas com as instituições sociais.

Quanto ao processo de escolarização na Unidade de Internação, fica o seguinte questionamento: o que possibilita aos adolescentes prosseguir em seus estudos? Dois pontos a ressaltar: primeiro, a dimensão que a escolarização assume nesse sistema que a torna pertencente ao cumprimento de uma medida jurídica, e segundo, as respostas estão nos mecanismos e dispositivos utilizados pela instituição para fazer com que os adolescentes permaneçam nas salas de aulas, como a obrigatoriedade em estudar e a vigilância constante a que estão submetidos.

Se nas escolas o poder do professor era manifestado por meio de exames, pela figura do diretor, ou, em alguns casos, o professor nem ao menos conseguia exercer qualquer relação de autoridade, na escola da Fundação CASA, o poder do professor está nas mãos dos agentes de segurança, dos pareceres técnicos, das normas disciplinares e das sanções aplicadas aos adolescentes, caso eles não cumpram o que foi estipulado. Em outras palavras, ele é exercido por uma série de mecanismos e dispositivos disciplinares que avaliam, fixam, prescrevem e disciplinam o adolescente (FOUCAULT, 1989).

Na Fundação CASA não há espaço para as manifestações que tenham por finalidade contestar qualquer aspecto de sua organização. Não há espaço para os adolescentes fazerem escolhas. Outros papéis são criados para eles; eles perdem a autonomia, o poder de decisões e de liberdade de ações. Mesmo que os adolescentes afirmem que a escola da Fundação CASA em sua estrutura curricular e metodologias de ensino se assemelham as escolas onde constituíram as suas primeiras trajetórias escolares, eles têm que permanecer nesse sistema de ensino.

Atrelada aos fatores da obrigatoriedade ressaltam-se também os fatores jurídicos. Na perspectiva de alguns juízes, a medida de internação consiste em oferecer meios para que o jovem, julgado, sancionado e institucionalizado na Fundação CASA adquira maturidade de personalidade, consciência e oportunidades de re-educação para a construção de uma vida honesta e sadia. A re-educação tem como principal pressuposto o retorno do jovem à escola e à sua participação em cursos profissionalizantes. Nesse sentido, os juízes justificam a internação do adolescente, muitas vezes, partindo do pressuposto que eles terão acesso à escolarização nas Unidades de Internações.

Desse modo, analisar a escolarização no interior da Fundação CASA requer reflexões em torno dos significados da escola nos preâmbulos dos meios judiciais a que esses jovens são submetidos após a realização de um ato infracional e durante o período em que estiver cumprindo a medida sócio-educativa de internação. Saliba (2006) defende a seguinte tese sobre a educação

no sistema sócio-educativo: o conceito de educação tem sido utilizado como forma de legitimar práticas de vigilância e controle sobre uma parcela de jovens. Para o autor, juízes e educadores sociais ao defender que a internação, a liberdade assistida e demais medidas sócio-educativas determinadas pelo ECA, promovem a cidadania do jovem, a sua autonomia, a sua aquisição de valores e de condutas socialmente aceitas, elaboram discursos que dissolvem as práticas de vigilância e controle social sobre o jovem. Nesse sentido, é importante problematizar sob qual viés a escolarização formal tem sido oferecida: como proposta de acesso ao conhecimento, construção de cidadania e socialização desses jovens ou como uma medida punitiva.

As reflexões apontadas nesse texto permitem algumas considerações relevantes: os adolescentes possuem trajetórias escolares marcada por duas experiências distintas, uma de “exclusão” e outra marcada por uma inclusão imposta, que posteriormente, contribuirá para a sua exclusão nos espaços escolares, decorrentes das discriminações e dos estigmas que marcam a vida de muitos jovens que um dia foram internos da Fundação CASA. Porém, dessa vez a escola não conseguirá manter a sua sutileza e neutralidade frente à exclusão.

Esses adolescentes que foram condenados pela justiça e privados de liberdade, depois de eles terem passado por isso, eles ainda continuam sendo condenados por outros atores da sociedade. Sem perceber, o diretor de escola bota uma toca de juiz e continua condenando eles à marginalidade, "você não vai ser incluído socialmente na minha escola". [...] Então, se por um lado tem professores e diretores que estão empenhados, por outro lado tem pessoas, com funções públicas, que não estão comprometidas (EDUCADOR SOCIAL, LIBERDADE ASSISTIDA, 2007).

Nesse relato o educador social destaca um dos problemas encontrados para a inserção do jovem na escola, pós-internação no sistema sócio-educativo. Sob o cumprimento da medida sócio-educativa de Liberdade Assistida e sob a tutela dos juízes da Vara da Infância da Juventude, esses jovens, obrigatoriamente terão que prosseguir nos estudos. Estar matriculado na escola consiste num fator positivo para a avaliação do processo judicial do jovem e significa que eles estão buscando inserir-se socialmente (SALIBA, 2006). Muitas escolas não os aceitarão e, como pontuado nas considerações do educador/orientador, acabarão perpetuando a punição sobre esses adolescentes. A escola será o primeiro lugar que os adolescentes irão procurar quando saírem da instituição, em decorrência da determinação do juiz, e será o primeiro lugar, onde, muitos deles, passarão por discriminações.

Diante do que foi exposto, é possível concluir que são muitos os problemas referentes à escolarização dos jovens autores de atos infracionais, os quais antecedem, até mesmo, a sua internação no sistema sócio-educativo. Torna-se, portanto, necessário e urgente no sistema sócio-educativo de privação de liberdade, a elaboração de políticas públicas que visem a formação dos professores que irão atuar nesses espaços; a elaboração de propostas teórico-metodológicas de trabalho com os adolescentes, de modo a garantir o acesso ao conhecimento e à construção da cidadania. Não se pode perder de vista que, antes desses jovens cumprirem medidas sócio-educativas, sejam elas de internação ou de liberdade assistida, eles constituíram uma relação negativa com a escola, lembrando que essa negatividade é novamente reiterada quando são apreendidos e inquiridos pelo sistema de justiça juvenil.

Há, portanto, muitas lacunas na escolarização dos jovens e que precisam ser analisadas e avaliadas no âmbito das políticas públicas. Como pontua Goffman (2001, p.8) em seus estudos sobre as “instituições totais”, faz-se necessário “tentar conhecer o mundo social do internado [...] na medida em que esse mundo é subjetivamente vivido por ele”. Conhecer esse mundo requer aproximações dos educadores preocupados com a inclusão social e com os sujeitos que dele fazem parte: os adolescentes, os professores, os agentes educacionais, os agentes de segurança e os coordenadores pedagógicos.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: DEBARBIEUX, E.; ORTEGA, R.; ABRAMOVAY; et.al. **Desafios e Alternativas: violências na escola**. Brasília: UNESCO, 2002. p.185-221. (Anais do Seminário Internacional de Violências nas escolas).

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (org.) **O massacre dos Inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991a, p.181-208.

_____. A Socialização Incompleta: Os jovens delinquentes expulsos da escola. **Caderno de Pesquisa**. nº79, Nov. 1991b, p.76-80.

_____. **Escritos de Educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.119, julho/2003, p. 29-45.

DURKHEIM, E. A educação – sua natureza e função. In: _____. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.12, Set/Out/Nov/Dez. 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete, 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. A concepção bancária de educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.57-68.

GOFFMAN, I. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates).

SALIBA, M. G. **O olho do poder**. Análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SPÓSITO, M. (Des) encontros entre o jovem e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 73-91.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação educativa na cidade. **Tempo Social; Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, 5 (1-2), 1994, p.161-178.