

A escolarização de jovens autores de atos infracionais

The school process of young infractors

Joana D'Arc Teixeira

é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar

Elenice Maria Cammarosano Onofre

é Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar

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 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 disponibilizar dependências físicas, bem como organizar os horários de estudo dos adolescentes. Os adolescentes são matriculados como alunos que freqüentam 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.

O presente estudo foi realizado em uma unidade modelo de internação da Fundação CASA, localizada no interior do estado de São Paulo e os adolescentes tinham o direito de cursar tanto o Ensino Fundamental – 1ª a 8ª séries - como o Ensino Médio. A pesquisa buscou caracterizar a trajetória escolar de um grupo de adolescentes privados de liberdade sob dois enfoques de análise: a trajetória escolar antes da aplicação da medida de internação e a trajetória escolar na Unidade de Internação.

Para tanto, apresenta-se uma breve discussão sobre os processos e mecanismos de exclusão escolar, buscando melhor compreender as características dos

espaços escolares onde os jovens constituíram inicialmente suas trajetórias, seguida da apresentação das características da escolarização no sistema sócio-educativo e análise, discussão e reflexões com base nos dados coletados, através de entrevistas com adolescentes, professores e agentes educacionais e a literatura estudada.

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, 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, que também 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, já não ocupa mais lugar no imaginário social dos jovens, que ao vivenciar o cotidiano escolar, desconstróem parte dessas expectativas (ABRAMOVAY, 2003; 2002).

Por outro lado, a precarização das escolas públicas e o oferecimento de um ensino, que considera o aluno um receptor do conhecimento de seus professores (FREIRE, 2001), levam os adolescentes a perderem o interesse pela escola e a interpretar os estudos como algo inútil.

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 somada à 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 permitirão sua permanência nesse espaço, sem que seja atingida a sua auto-estima.

Há alunos que optam em permanecer na escola, mas 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, para evitar que sejam interpretados como responsáveis por 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, faz-se necessário analisar e compreender essa dupla dimensão. A primeira é referente ao não acesso à escola, bem como a evasão, pois muitos alunos em idade 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. Esta 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 retornos aos bancos escolares.

As considerações anteriormente apresentadas, 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 em uma unidade modelo da FUNDAÇÃO CASA

As especificidades da estrutura da unidade de internação pesquisada, merecem ser destacadas. O sistema sócio-educativo de internação pode ser caracterizado como uma “instituição total”, que 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”, assim como os hospitais psiquiátricos, conventos e 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, referem-se 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 dela 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). 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; deve tomar banho, cortar os cabelos, vestir os uniformes adotados pela instituição, tirar fotos e ser instruído sobre as regras e normas da casa. (GOFFMAN, 2001).

Esses processos de admissões 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 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, pedindo permissão e licença para fazer as mais simples das atividades do dia-a-dia. Retirar-se da sala de aula ou a ela retornar, só com autorização dos agentes de segurança, após serem revistados. Não podiam usar gírias, falar alto e quaisquer atitudes e gestos que indicassem “desordem” ou desrespeito às 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 seguiam-se as rotinas das aulas nessa Unidade de Internação da Fundação CASA, sendo cada atitude observada, registrada e sancionada.

As trajetórias escolares sob a 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 relatadas pelos colaboradores da pesquisa, buscando melhor compreender e refletir sobre o processo de escolarização.

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 de permanência 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 seu abandono.

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 trajetórias escolares da perspectiva dos jovens

As tensões e os conflitos na escola estão presentes nos relatos dos jovens, que apontam as brigas e 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.

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).

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 ou a necessidade de inserção em atividades profissionais. 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 pelos 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 com outros microterritórios, sendo alguns deles demarcados por situações de vulnerabilidade, que possibilitaram, em alguns casos, o envolvimento com atividades consideradas ilícitas, como o uso de entorpecentes.

Adorno (1991a) ocupou-se de abordar a trajetória de crianças que passaram pela experiência precoce da punição, por serem criminalizadas, tanto por suas condições materiais de existência, quanto por seus comportamentos. Tais trajetórias foram resgatadas por meio da memória biográfica de um grupo de adultos sentenciados no sistema prisional e revelaram históricos de crianças e adolescentes que, dadas as conjunturas sócio-econômicas e sociais, ingressaram 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, assegura o autor, colaborou para uma socialização incompleta, à medida em que se passou a cobrar deles, 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 de *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. (ADORNO, 1991a).

Entre os jovens entrevistados, apenas um deles destacou sua trajetória escolar concomitante ao seu envolvimento em atos infracionais. “Eu assistia as aulas, 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.

Nos relatos a seguir, os adolescentes apontam que a escola da Unidade de Internação pesquisada, é semelhante às demais escolas onde iniciaram os estudos, e as semelhanças, se referem aos conteúdos e ao número de aulas por semana e até mesmo a qualidade de ensino oferecido.

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).

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 também existem regras a cumprir diferenciadas das escolas por onde passaram, ressaltaram os adolescentes. 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-brother¹” (ADOLESCENTE 3, 17 anos, 8ª série do Ensino Fundamental).

¹ Referência ao programa de televisão exibido pela emissora Globo.

Nos relatos sobre a escola dentro da Fundação CASA, os jovens apresentaram 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 relatos são demarcados por satisfações de estar com outros grupos ou vivenciando outras experiências.

A escola da perspectiva dos funcionários

Os 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).

Outra argumentação a respeito das vantagens de lecionar na Fundação CASA, refere-se à “tranqüilidade” dos alunos. Para os professores, o número de alunos por sala e a tranqüilidade 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 com algumas adaptações, são os mesmos, bem como as metodologias de ensino utilizadas.

Mesmo não tendo recebido 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. 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. 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).

Os aspectos anteriormente apresentados sobre a organização escolar não aparecem nos relatos dos professores e nem mesmo nas propostas escolares elaboradas pela Fundação CASA e 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 em privação de liberdade.

Algumas proposições....

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.

Com base nos apontamentos dos jovens sobre suas experiências escolares, é possível observar que, 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). Neste caso, 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 se transformou em uma cultura, entre outras e 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). 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 abandono dos bancos escolares, tenham possibilitado as suas inserções no mundo do crime, uma vez que há um número considerável de crianças e adolescentes 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 espaços, que não só o familiar ou o escolar (ADORNO, 1991a).

As discussões de Adorno nos oferecem um pano de fundo para reflexões do envolvimento de jovens autores de 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 a realização de infrações.

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 de 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 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 às escolas onde constituíram as suas primeiras trajetórias escolares, eles são obrigados a permanecer nesse sistema de ensino.

Arelado aos fatores da obrigatoriedade, ressalta-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.

Desse modo, analisar a escolarização no interior da Fundação CASA requer reflexões em torno dos significados da escola nos preâmbulos dos meios judi-

ciais, a que esses jovens são submetidos após a realização de um ato infracional, e durante o período em que estiverem 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 defenderem 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.

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” (EDUCADOR/ ORIENTADOR, LIBERDADE ASSISTIDA, 2007).

Estar matriculado na escola consiste num fator positivo para a avaliação do processo judicial dos jovens e significa que 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.

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, razão pela qual enfatizamos a relevância da preocupação com a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para o sistema sócio-educativo de privação de

liberdade, com enfoque especial na formação dos professores que irão atuar nesses espaços, bem como na elaboração de propostas teórico-metodológicas de trabalho com os adolescentes, de modo a lhes garantir o acesso ao conhecimento, como pilar básico da construção da cidadania.

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender a escolarização de um grupo de jovens, em medida judicial de privação de liberdade, bem como identificar as particularidades de suas trajetórias escolares, demarcadas pela escolarização tanto nos bancos escolares como em uma instituição de privação de liberdade. Os dados foram coletados por meio da inserção em uma unidade de privação de liberdade do Centro Sócio-educativo de Atendimento ao Adolescente Infrator - Fundação CASA - e entrevistas com adolescentes e funcionários. As análises e discussões dos dados coletados indicam que os adolescentes possuem trajetórias escolares marcadas por duas experiências distintas, uma de “exclusão” e outra marcada por uma inclusão imposta, nos preâmbulos do sistema sócio-educativo, que tem mais o propósito de punição do que re-educação e construção da cidadania.

Palavras-chave: escolarização formal, jovens infratores, privação de liberdade

Abstract: This article presents results of research which aimed to understand the school process of a group of youngsters, lawfully deprived of freedom, as well as to identify the particulars of their school trajectories, marked by the school process in the school banks, as well as in an institution of freedom privation. The data were collected by means of introduction in an institution of freedom privation of the Social Educational Center of Attendance to the young infractor (Centro Sócio-educativo de Atendimento ao Adolescente Infrator – Fundação CASA) and interviews with teenagers and workers. The data analysis and discussion indicate that the teenagers have got school trajectories marked by two distinct experiences, one related to “exclusion” and the other marked by an imposed inclusion, according to the social educational system, whose purpose is punishment, more than re-education and the construction of citizenship.

Keywords: formal school process, young infractors, freedom privation

Referências

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 delinqüentes expulsos da escola. **Caderno de Pesquisa**. nº 79, Nov. 1991b, p.76-80.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 13563, jul., 1990.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 27833, dez., 1996.

--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.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009