

A “casa” - um sistema híbrido entre o punitivo e socioeducativo

Joana D’Arc Teixeira

Como citar: TEIXEIRA, J. D. A “casa” - um sistema híbrido entre o punitivo e o socioeducativo. *In*: XAVIER, A. L. P.; GHAZIRI, S. M.; NÓBREGA, R. M. N.; BRAZ, A. F. L. (Org.). **Retratos da Infância e Juventude: Práticas Sociais e abordagens teóricas no município de Assis/SP.** Marília: Fundepe, 2011. p. 201-213. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-98176-35-2.p201-213>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 28

A “casa” - um sistema híbrido entre o punitivo e o socioeducativo

Joana D’Arc Teixeira

Introdução

O Centro de Atendimento Sócioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA é um órgão público vinculado à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. No estado de São Paulo, a Fundação é a responsável pela implementação e execução das medidas socioeducativas. Compete a esse órgão prestar assistência a adolescentes que estejam inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade, semiliberdade e meio aberto. Também é responsável pela descentralização do atendimento, para que o adolescente possa cumprir as medidas socioeducativas próximo da sua família e comunidade. Em suas diretrizes, ela destaca como principal missão: “executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história” (FUNDAÇÃO CASA, 2009, p.1).

Caracterizar a Fundação CASA é, sem dúvida, apontar para a persistência do modelo “institucional total”, que segrega, exclui, por um determinado período de tempo, os jovens autores de atos infracionais da sociedade. Trata-se de um processo de exclusão de um contexto de relações sociais, com familiares, comunidade, escola, espaços de sociabilidade para a inclusão em uma instituição que apresenta características organizacionais, regimentos, diretrizes e que, principalmente por conta de suas características de fechamento, traz impactos para a formação dos sujeitos. Na história das “instituições totais”, observa-se que ao lado das críticas à sua organização e aos impactos na vida dos indivíduos que delas um dia fizeram parte, surgem novas propostas de reforma. A Fundação CASA guarda essas características. Após 30 anos, ela foi reestruturada tanto em seu aspecto físico, como em suas diretrizes e propostas socioeducativas.

Observar a evolução desse sistema socioeducativo possibilita também algumas inquietações importantes em relação ao modelo de atendimento e de educação, que há quase um século vem sendo adotado pelas instituições de sequestro. A CASA, embora tenha procurado se mostrar com base em discursos de mudanças no atendimento, fortemente apoiado no escopo educacional e nas demais prerrogativas para o efetivo desenvolvimento integral e de consolidação da cidadania presentes nas normativas nacionais e internacionais, ainda preserva aspectos punitivos, de contenção e exclusão. As críticas sobre o atendimento, em grande parte, referem-se às suas práticas internas no que diz respeito à violência, à lógica institucional e à educação.

Pressupostos que possibilitam apontar que a medida de internação é desprovida de sentido, pelo fato de ser determinada para ser cumprida em contextos que, muitas vezes, são incapazes de oferecer ao adolescente a garantia e o respeito de seus direitos fundamentais. São instituições que preservam práticas de homogeneização, que promovem rupturas com as formas de socialização, que, na contemporaneidade, foram ampliadas, não podendo, portanto, ser reduzidas a um único espaço.

As formas de socialização não estão mais limitadas, por exemplo, à família ou à escola, mas se volta para as relações sociais e para práticas educativas para além dos espaços institucionais tradicionais. As novas configurações de sociabilidade alertam para novas modalidades educativas, para outros espaços e práticas sociais, que não se remetem, exclusivamente, ao local ou ao institucional. Há sim, destaca Setton (2005), uma forte tendência à articulação e negociação entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos. Os sujeitos, a quem se determinam o cumprimento da medida de internação, fazem parte de uma complexa rede de relações sociais, cujas participações lhes conferiam a possibilidade de pertencimento, seja no espaço escolar, nas manifestações de culturas e movimentos juvenis, na família, ou em espaços de constituições específicas da sua condição de ser jovem.

O presente texto pretende contribuir com discussões sobre a socioeducação, buscando destacar como ela tem sido problematizada nas instituições privativas de liberdade, considerando-se o contexto punitivo e tensas relações com o educacional.

O contexto punitivo de reconfiguração da Fundação CASA

As instituições são permanências temporais na sociedade contemporânea, embora novas formas e tendências de controle as complementem, atribuindo novas características a algumas delas. Para Deleuze (1992), a atualidade tem sido marcada por novas formas de regulação social. A característica essencial da “sociedade de controle” consiste na ilusão de total liberdade e autonomia, quando na verdade se vive em um contexto de implementação progressiva e dispersa de novas formas de dominação. Não se trata mais de confinar, enclausurar em espaços fechados, para formar ou conformar corpos dóceis, ou tampouco corrigir os indivíduos. As prioridades são medidas de caráter

preventivo, que visam a controlar e minimizar as situações de risco, não somente em torno dos supostos criminosos, mas estendendo-se para todos os cidadãos, mesmo que para isso seja necessária a expansão para todos os espaços sociais de tecnologias informacionais e de visibilidades virtuais que, pelo uso, conferem uma naturalidade e imaterialidade. Cada vez mais a sociedade contemporânea convive com a presença em seus espaços sociais de tecnologias de visibilidades, como as câmeras.

No interior da emergência de novas formas de controle, algumas tendências de punição e controle, sobretudo a tendência ao encarceramento em massa, tornaram-se hoje um campo de investigação no campo das ciências humanas. A questão central é a interrogação em torno da persistência e centralidade da pena privativa de liberdade. A persistência do poder de punir, cuja expressão continua a ser os espaços restritivos de liberdade, como é o caso das prisões, ainda que seja apresentado o aumento das descrenças em suas funções de (re) socialização. As descrenças na (re) socialização balizam a crise dos princípios humanitários e a tarefa do Estado de intervir e reinserir socialmente o indivíduo.

Tal contexto permite apontar para a centralidade da pena privativa de liberdade, não mais apoiada em uma proposta humanizadora, com vista à reinserção, mas sim alcançando, com eficácia, os objetivos para a qual foi criada: conter, imobilizar e excluir. Com dispositivos de recrudescimento penal, apresentam-se práticas cada vez mais ditatoriais, rígidas de controle, cujo efeito é a limitação das garantias individuais e civis e o banimento social, expresso pelas limitações espaciais, pela criação de fronteiras entre cidadãos e não-cidadãos. Trata-se de um Estado Punitivo que congrega características contraditórias, ao fazer coexistirem as repressões e penas alternativas, leis penais severas e garantias processuais, encarceramento em massa e proteção aos direitos humanos. A prevalência da repressão como respostas para quase todos os tipos de conflitos e problemas sociais (PESTANA, 2009).

A Fundação CASA faz parte dessa temporalidade. Principais estudiosos sobre o tema: adolescente autor de ato infracional e medidas privativas de liberdade argumentam que as Unidades Educacionais destinadas ao cumprimento da internação preservam as principais características das instituições fechadas e destinadas à punição.

A organização de uma unidade de internação em muito se assemelha às instituições totais. A arquitetura atual, embora não se paute em altos muros, revela a tendência ao fechamento, vistos os prédios gradeados, portas, janelas com mecanismos que possibilitam a visualização de cada adolescente nos espaços das unidades e as construções afastadas das cidades. Ao mesmo tempo, há seguranças para reforçar a vigilância, uma vigilância que a própria arquitetura permite. As camas de alvenaria, as paredes vazias, os cantos com alguns pertences para a higienização apenas reforçam a tendência e a permanência dos aspectos institucionais. Nessa reflexão, torna-se possível destacar os mecanismos utilizados pelas instituições totais que, na perspectiva de Goffman (2001), contribuem para “modelar” a subjetividade, na medida em que alternam

punições e recompensas, reduzindo a identidade do aprisionado a um único papel social, o de internado, que faz parte de um determinado grupo, devendo exercer os papéis estipulados pela instituição e pela rotina programada pelas atividades.

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, leva uma vida fechada e formalmente administrada”, como é o caso dos hospitais psiquiátricos, dos conventos e das prisões. A tendência ao fechamento configura-se como a primeira “mutilação do eu”. O fechamento demarcado por muros, grades, paredes altas, arames farpados, dentre outros dispositivos para isolar, simbolizam as barreiras, o impedimento das relações entre o institucionalizado e o mundo exterior. O indivíduo, ao ser confinado em uma instituição total, se vê constantemente orientado por outros, perde a sua autonomia, perde a possibilidade de estruturar o seu tempo e de fazer suas escolhas. O fechamento e a proibição de visitas asseguram a ruptura com os papéis sociais anteriormente vivenciados e, ao mesmo tempo, servem para a constituição de um grupo unificado.

Os apontamentos que Goffman (2001) faz sobre o mundo do internado são elucidativos para a compreensão de como esse mundo é constituído de experiências que incluem humilhações, desfiguração pessoal, dominação e mudanças progressivas nas crenças que o indivíduo tem sobre si próprio. Em linhas gerais, a interdição e a expropriação da vida do indivíduo compõem parte das práticas de organização e atendimento de instituições nomeadas como socioeducativas. Despir o jovem do pouco que ele traz do mundo exterior é uma prática, identificada nas instituições consideradas totais, que converge para um processo de ajustamento, de redução da vida social e “mortificação do eu” (GOFFMAN, 2001). As estratégias de “mortificação do eu”, tendo em vista o processo de redução da identidade do institucionalizado aos parâmetros institucionais, consistem em uma das principais descobertas de Goffman (2001) em suas análises sobre as instituições e, sobre os principais efeitos que tal processo ocasiona àqueles que passam a fazer parte desse mundo e que ainda permanecem sendo as principais características das instituições de atendimento socioeducativo para jovens, embora os discursos oficiais apontem para sua reformulação física – pequenas unidades – e também pedagógica.

Tendo como referência a tendência ao fechamento, balizado pela organização estrutural e inclusive pedagógica, o qual inviabiliza a realização de atividades externas à Fundação CASA, no caso dos jovens, tal medida significa um processo de interditá-lo e expropriá-lo das modalidades de sociabilidade. O cotidiano institucional, a estrutura de confinamento, de isolamento, a subordinação ao que é estipulado pela instituição, a repetição e realização de atividades que não trazem expectativas frente à sua inserção no mundo exterior ao da instituição compreendem práticas violentas de anulação de sua personalidade. Esse processo se torna possível pelo estabelecimento de relações

totalizantes, de imposição de concepções de vida e de existência, que incide sobre a corporalidade desses jovens, despojando-os e anulando-os em sua condição de ser e na sua integridade. Essas relações totalizantes, no caso do sistema socioeducativo, é fruto de um processo pedagógico, que se realiza com base no confinamento e se revela como parte de uma prática, que tem como finalidade a adaptação aos valores e atitudes desarticulados do mundo exterior ao da instituição, para onde esses jovens dentro de seis meses, um ano, dois, ou mais, irão retornar.

Se no século XX os institutos e colônias correccionais funcionaram sob a influência de uma pedagogia voltada para uma terapêutica do trabalho, hoje, por intermédio da leitura do projeto pedagógico, é possível apontar que, mesmo em sua forma híbrida, a Fundação CASA se justifica como uma instituição que tem por finalidade a reintegração social do adolescente, mas dessa vez pautada num discurso científico voltado para uma terapêutica socioeducacional e nas principais prerrogativas consagradas aos direitos do adolescente: o direito à educação, à profissionalização, ao lazer, ao esporte e à cultura.

O que aparece são discursos em torno das mudanças psicossociais desses jovens em conformidade com uma conduta não infratora, a preparação para o exercício da cidadania e a seguridade de direitos, em outros termos: o discurso da seguridade dos direitos compoendo de maneira perversa as justificativas para a inclusão dos jovens na Fundação CASA.

Nesse sentido, a internação ganha novos contornos à medida que passa a ser justificada sob os parâmetros estatutários dos direitos consagrados aos adolescentes. Tais contornos, como pontuado por Saliba (2006), ao mesmo tempo em que dissimulam a prática historicamente consolidada no Brasil de vigilância e controle sobre os jovens, faz com que tais práticas não sejam questionadas, pois estão fortemente apoiadas no escopo educacional e nas demais prerrogativas para o efetivo desenvolvimento integral, trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A CASA não tem sido apresentada em seu aspecto punitivo, de contenção e de exclusão, mas sim como uma possibilidade dos jovens terem supostamente acesso aos seus direitos, com discursos de que está sendo oferecido um atendimento que nenhuma outra política pública foi capaz de oferecer.

A internação versus a socioeducação

As críticas à Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM, antecessora da CASA, referem-se às suas práticas internas no que diz respeito à violência, à lógica institucional e à educação. A função da ação pedagógica sempre foi apontada como um processo de normalização, controle arbitrário do tempo e das vidas dos internos e, por vezes, reprodutora de violência e das relações sociais de subordinação. O para quê da educação tinha como base os processos de sujeição de crianças e adolescentes

a técnicas hierárquicas de vigilância, exame, que possibilitavam agravar, ainda mais, as suas condições e a constituição da figura do delinquente, que a instituição sempre defendeu prevenir, corrigir e combater.

A articulação entre trabalho e educação consistiu na base dos objetivos e propostas educativas das instituições de atendimento a crianças e adolescentes. O ideal de regeneração, de socialização e reintegração sempre esteve atrelado a uma educação, que seguiu como proposta a prática de conduzir crianças e adolescentes, numa relação de domínio e de obediência, a fim de mantê-los em total dependência ao aparato institucional e em suas condições sociais – a de crianças e jovens à margem da sociedade.

Violante (1982) busca destacar como a educação – o ensino escolar co-relacionado ao ensino profissionalizante – durante muito tempo, foi defendida pela instituição, mas que sempre se manteve como discurso, sem que seus objetivos fossem alcançados. No entanto, a profissionalização e a educação foram utilizadas como mecanismos para distanciar ainda mais crianças e jovens do meio social, pelo fato de a instituição não prover as condições necessárias para que eles tivessem iguais condições de inserção no mercado de trabalho, ou demais práticas, socialmente aceitas. A educação era descrita em seus documentos legais como um direito de todos que estivessem na instituição, pressupondo que todos tivessem iguais oportunidades. Desse modo, cabia a crianças e adolescentes alcançar ou não os objetivos propostos. Ao fracassar tais expectativas, a culpa não era da instituição, mas sim deles. É em torno dessa lógica que as críticas sobre a educação foram levantadas e muitas das propostas tiveram como base as discussões que já se faziam no campo do ensino escolar.

Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, busca-se garantir a Educação para todos, em iguais oportunidades. As concepções de atendimento aos jovens autores de ato infracional passam a pautar-se em princípios da Educação e da Cidadania, preservando um atendimento com características organizacionais eminentemente pedagógicas, que remete à desconstrução do caráter repressivo das instituições de atendimento, em respeito à condição desses jovens: a de sujeitos em desenvolvimento.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o principal foco é que as instituições destinadas à internação deixem de ser vistas como espaços de reclusão, de punição e de violência e se tornem unidades educacionais. A sócioeducação deve ser entendida enquanto processo de afirmação positiva desses jovens e a finalidade educativa deve assegurar a eles a cidadania.

Percebe-se que a educação aparece como uma das principais apostas dentro do contexto de discussão de aperfeiçoamento, ou de reforma institucional, a fim de retirar das instituições o peso do caráter penal, subjacente à prática de internação. De igual modo, a educação deve ser articulada aos princípios e fins da Constituição Federal 1988, que estabelecem ser necessário ao Estado Democrático e de Direito,

a garantia dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, a igualdade, a justiça e o desenvolvimento como valores supremos de uma sociedade.

A LDB – Lei 9.394/96 também pode ser apontada como um dos princípios sobre os quais se busca apoiar a concepção de educação no sistema socioeducativo.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9.394/96).

Observa-se que tanto na LDB, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação aparece como dever do Estado, sendo este, por sua vez, responsável pelo acesso e condições de permanência. Em relação aos jovens autores de atos infracionais, os mesmos princípios e fins devem ser garantidos.

Para o alcance de tais fins e princípios educativos, defende-se um sistema que procure integrar os direitos individuais e sociais, que seja pautado em práticas educativas capazes de reduzir os efeitos da privação de liberdade. A educação dos jovens, mesmo em condições de privação de liberdade, é uma exigência democrática, entendida não só como um meio de inclusão social, mas também de condições para a participação política. Essa educação não deve ser entendida apenas como um processo que envolve a escolarização, ou a profissionalização. Ela deve ser compreendida como um processo que envolve diferentes processos educativos e relações sociais, garantindo os valores e as condições concretas estabelecidas pelos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana.

Não obstante, o modo como se organizam as instituições, com base no modelo tutelar-repressivo e prevalência do aspecto jurídico, terapêutico e psicoassistencial, reforça a relação antagonista entre a socioeducação e a punição. De acordo com Graciano e Schelling (2008), a organização e funcionamento da escola dentro de uma instituição com características prisionais, por exemplo, faz com que a educação se constitua, nesse espaço, como um componente “estranho”, principalmente pelo fato de ela ser organizadas no arcabouço das ações técnico-disciplinares, características das instituições totais, apresentando técnicas que convergem para a padronização e imobilização dos internos. Uma educação que apresenta uma face mais repressiva, que busca vincular-se a atividades de caráter manual e que, em muitos casos, não apresenta nenhuma relação

direta com o que é exigido no mundo exterior à instituição. Um processo educativo que serve apenas para aperfeiçoar as relações hierárquicas de dominação.

No interior do sistema socioeducativo não é só a escola que aparece como um corpo estranho. Quando se avalia a organização das instituições, suas práticas, seus objetivos de contenção, bem como de punição, as outras atividades socioeducativas, como a profissionalização, o lazer, as atividades nomeadas de arte e educação, igualmente se apresentam como um corpo estranho, pela forma como são trabalhadas e estipuladas, o que não as distanciam das velhas formas de submissão e condução dos jovens.

Spósito (2008) sinaliza contribuições importantes para essas reflexões sobre a educação no sistema socioeducativo. Para a autora, as interações entre educação escolar e a educação não-escolar compreendem o modo como se estruturam os programas e projetos educativos destinados a jovens pobres, demarcando o modelo de ação pública adotado nas políticas contemporâneas para a juventude. De acordo com a autora, o entendimento que se tem sobre educação não-escolar compreende a concepção de que essa modalidade é uma necessidade contínua e permanente de formação, que ultrapassa os bancos escolares, que pressupõe, em muitos casos, a adesão voluntária do sujeito.

Ao examinar algumas iniciativas públicas destinadas a jovens, empreendidas pelas prefeituras em parceria com Organizações Não-Governamentais, ela observou que a adesão voluntária tem ficado para segundo plano. Primeiro, pela proposta de transferência de renda para os jovens que passam a frequentar tais programas, que levam os jovens a participarem de maneira compulsória, uma vez que a frequência é a garantia do recebimento do auxílio mensal; e segundo, por causa da obrigatoriedade em frequentar a escola. Em relação a essas políticas, Spósito destaca:

[...] é preciso reconhecer que, de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não-escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada. Soma-se, assim, uma proposta escolar precária com a participação obrigatória em programas educativos. [...]

O programa educativo configura para o jovem outra jornada, além da jornada escolar cuja ponte de contato com a escola limita-se, muitas vezes, ao controle burocrático da sua frequência aos bancos escolares. Por outro lado, há também o desencontro de dupla-mão entre a escola e essas iniciativas: não se verifica, de modo geral, qualquer diálogo possível. (SPÓSITO, 2008, p.90)

Há um distanciamento entre um e outro, mas que, às vezes, é interrompido, pois alguns programas insistem em reproduzir, em seu interior, o modelo da educação

escolar, com rotinas, currículos e organizações semelhantes, constituindo-se, nas palavras da autora, uma “pedagogização ou escolarização do social”. Spósito (2008) destaca que esse processo apresenta ambiguidades em relação à ideia de formação para o jovem pobre. Ao mesmo tempo em que se defende a formação desses jovens, apresenta-se um forte controle sobre eles.

A questão central, que a autora traz e que interessa para essas reflexões, é que tais programas, da maneira como estão estruturados e organizados, não têm legitimidade enquanto intervenções públicas, capazes de assegurar direitos, ou ao menos superar os mecanismos de controle e de contenção de jovens pobres, aos quais se aplica a noção de que o “tempo livre” deve ser superado por uma ocupação que não pressupõe: “formas de produção cultural, de expressão, de mobilidade, de lazer” (SPÓSITO, 2008, p.94), típicas do tempo livre de outros jovens não pobres.

As considerações de Spósito (2008), sem dúvida, são pertinentes para o aprofundamento das discussões sobre a educação no sistema sócioeducativo que reflete essa dualidade, por apresentar propostas de atendimento que se apresentam muito mais com base em ocupações. Isso parece vir ao encontro das concepções de que a esses jovens devem ser dispensados “tratamentos” para a superação da ideia de “jovem-problema”, o que aponta mais para um trabalho com características terapêuticas, do que propriamente para uma proposta que se apoia nos princípios e fins atribuídos à educação.

No projeto analisado – Modelo Pedagógico Contextualizado –, de um lado, tem-se a profissionalização que, no sistema socioeducativo, levando-se em consideração os cursos, aparece como uma proposta de ocupar o tempo livre, pois o que é ofertado aos jovens não lhes traz possibilidades de inserção no trabalho, não só em decorrência do que lhe é ofertado, mas pelas próprias mudanças no mundo do trabalho. A redução dos postos de trabalho e a exigência, cada vez maior, de mão-de-obra qualificada, têm afetado profundamente a juventude, na medida em que se acentuam as exigências de escolaridade e de formação (FALEIROS, 2008). De outro lado, tem-se a educação escolar. Apresenta-se aos jovens a escolarização formal semelhante às escolas onde eles constituíram suas trajetórias. Não que o atendimento a esses jovens deva se pautar em uma proposta específica, isso só os excluiria ainda mais dos processos formativos e reforçaria as suas dificuldades de inserção nesse processo pós-internação.

Em pesquisa realizada com um grupo de jovens, cumprindo medida socioeducativa de internação sobre o processo de escolarização, Teixeira (2009) preocupou-se em compreender como eram demarcadas as suas trajetórias escolares, antes da internação e, depois, no período de cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade de privação de liberdade. Por intermédio dos relatos dos jovens, foi possível identificar que, nas escolas fora da unidade de internação, as experiências escolares foram marcadas pela repetência, violência, expulsões, interrupções no estudo e abandono, originados pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar: brigas, discussões com os colegas e professores e desinteresse pelo estudo. Predominaram também relatos sobre as inserções

em outros microterritórios, justificadas pela satisfação de estarem com outros grupos ou vivenciando outras experiências, que se distinguiam das escolares. Os relatos dos adolescentes sobre as suas trajetórias escolares iniciais demonstram a falta de sentido e de utilidade dos estudos, o que os levou a não quererem fazer parte desse espaço.

A trajetória anterior possibilita entender a relação que esses jovens têm com a escola no interior da Fundação CASA. A questão é que se procura reproduzir, dentro desse modelo institucional, a mesma escola por onde esses jovens passaram, mas com novos aparatos, como seguranças que vigiam as salas de aula, a obrigatoriedade e os significados da escola nos preâmbulos dos meios judiciais. A relação negativa com a escola é novamente reiterada, pois ela ganha contornos de uma medida judicial a ser cumprida. Quando relatavam a escolarização, no interior da Fundação, as respostas eram “a Fundação adiantou o meu lado”, no sentido de que, se não fosse a obrigatoriedade de estudar, eles não teriam concluído a escolarização, ou avançado em algumas séries.

Adiantar ou não adiantar os estudos aparecia como algo sem sentido fora da instituição, pois não continuariam a estudar. Eles perderam as expectativas da escola enquanto processo de socialização, de acesso ao conhecimento ou de inserção profissional, como ela sempre foi apontada em seus contextos familiares. O que esses jovens demonstraram em seus depoimentos foi a existência de dois processos distintos, um de exclusão dos bancos escolares, marcado pelas relações e tensões estabelecidas no espaço escolar; e outro, marcado por uma inclusão imposta, nos preâmbulos do sistema socioeducativo, por apresentar caráter compulsório e obrigatório (TEIXEIRA, 2009). Esses são alguns exemplos que também possibilitam problematizar a educação e o sistema socioeducativo.

Não se pode perder de vista que há por parte da Fundação CASA a preocupação em discutir e formular projetos que contemplem o que está previsto na legislação – a escolarização é um exemplo disso, o que constitui um avanço. Entretanto, a distância entre o proposto e o que vem sendo desenvolvido no interior das unidades demonstra que os fins e princípios da educação estão fortemente atrelados ao punitivo. O ponto central refere-se à questão de que a educação, no contexto do sistema socioeducativo, analisado nesta pesquisa, seja a escolar, seja a profissionalização ou outras atividades socioeducativas, apontadas como práticas educacionais, não têm dado conta dos princípios da educação presentes na legislação.

Ao que tudo indica, a Fundação CASA em suas propostas tem desconsiderado parte das problematizações destacadas anteriormente, no processo de elaboração de sua proposta de atendimento. A questão não é pensar em propostas terapêuticas, ou repetir o modelo de sua antecessora FEBEM, com escolarização e oficinas que não têm mostrado efetividade na inserção do adolescente. A proposta educativa deve envolver os princípios presentes na legislação. É importante que Fundação e o sistema de Justiça Juvenil considerem que não há como falar em educação, quando existe a

negação dos princípios básicos da condição humana, a negação do direito à justiça, à integridade física, bem como, do direito à liberdade.

Outra questão sobre a educação no sistema socioeducativo diz respeito às dificuldades em se romper com a cultura institucional da violência. Lima (2006) analisou as representações de um grupo de funcionários da Fundação em relação às mudanças sociopedagógicas, conforme as normativas que regem a organização do sistema socioeducativo. O grupo pesquisado apontou que, para que hajam mudanças, são necessárias, em primeiro plano, as rupturas com os métodos tradicionais de violência e punição, que ainda permanecem como uma concepção de atendimento e que constituem uma negação do que propõe a legislação quanto à integridade física, respeito à condição de adolescentes em desenvolvimento e, sobretudo, a de sujeitos de direitos.

De acordo com os profissionais entrevistados por Lima (2006), a interdição da violência física é percebida como uma grande inovação. No entanto, no âmbito institucional a intenção de romper e de inovar esbarra em alguns entraves: a rejeição e o desrespeito que esses funcionários sentem em relação às outras unidades, bem como pelas críticas que recebem no interior da própria unidade onde trabalham. Poucos indicam o impacto positivo dessa interdição. Lima aponta que os funcionários se sentem pressionados a se situar dentro de uma ambiguidade: compactuar com a violência física, legitimada pelos métodos tradicionais da instituição, ou negá-la, tentando rupturas e buscando práticas socioeducativas mais humanistas (LIMA, 2006). Portanto, romper com as formas de violência consiste no primeiro passo em busca de boas práticas socioeducativas em conformidade com os ideais de educação. A violência institucional é apresentada como limite para qualquer mudança que atenda às teorias educacionais e psicológicas, a concepção de direitos humanos e os ideais democráticos.

Algumas considerações

Como afirma Passeti et. al. (1999), essa problemática que envolve o sistema socioeducativo em relação à educação e ao punitivo,

[...] faz com que o pensamento político permaneça circunscrito às discussões em torno de “por que a violência”, adiando novamente a discussão “por que não a paz”, se afinal entendermos o ECA a partir dos seus [...] indicadores pedagógicos educacionais, terapêuticos e compensatórios. (PASSETI; GENTA; et. al., 1999, p.126)

Seguindo a linha dessa argumentação, nessa breve discussão sobre o sistema socioeducativo, faz-se necessário reiterar as dificuldades de se desenvolver dentro

desse sistema uma ética inclusiva e de responsabilidade social partilhada, de modo a promover e fortalecer uma participação mais ativa dos jovens em seu processo socioeducativo e fortalecer vínculos comunitários, com o objetivo de se pacificar os conflitos e interromper o ciclo de relações de violência e punição, como parte constitutiva do atendimento, no qual o corpo do jovem parece ser concebido como locus de punição, de justiça e de exemplo, em nome de processos que se apresentam como educativos. Não mais sem razão, os princípios de direitos sociais e individuais e de educação coexistem com formas de punição, com abusos e violência, numa instituição que se quer educativa.

O modelo de educação disciplinar torna-se velado, à medida que é enunciado a partir de pressupostos da cidadania e por fundamentar-se nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente: a Educação, com vista à humanização da pena. Desse modo, tais pressupostos têm contribuído para desarmar as críticas em relação ao processo de reestruturação de atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, no estado de São Paulo. E o fracasso das propostas educacionais pode estar relacionado à reprodução de um modelo escolar no interior da instituição, o qual acentua as tensas relações entre o escolar e o modelo disciplinar e prisional adotado. Nesse sentido, destaca-se a relevância das discussões empreendidas sobre o papel da educação neste modelo de instituição, no sentido de se questionar: qual o tipo de educação e qual perspectiva de juventude e de atendimento aparecem nas políticas públicas quando se trata de jovens autores de atos infracionais?

Referências

- BRASIL. Lei n. 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 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.
- DELEUZE, G. *Post-Scriptum sobre a sociedade de controle*. In: _____. Conversações 1972-1990. Tradução Peter Pál Palbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.
- FALEIROS, V. P. *Juventude: trabalho, escola e desigualdade*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 2008. Dossiê Juventude, Violência e Educação.
- FUNDAÇÃO CASA. *Caderno de gestão compartilhada de internação*. In: _____. A gestão compartilhada no atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa de internação/internação provisória. São Paulo: Superintendência Pedagógica, 2009. p.22-100 Mimeografado.

- GOFFMAN, I. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates).
- GRACIANO, M.; SCHILLING, F. *A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades*. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.
- LIMA, R. de C. P. *Mudança das práticas sócio-educativas na FEBEM/SP: as representações sociais de funcionários*. Psicologia e Sociedade, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 56-62, jan./abr. 2006.
- PASSETI, E. et. al. (Org.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1999.
- PESTANA, D. *Justiça penal autoritária e consolidação do estado punitivo no Brasil*. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 17, n. 32, p. 189-193, fev. 2009.
- SALIBA, M. G. *O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- SETTON, M. G. J. *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. Tempo Social, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 336-350, 2005.
- SPÓSITO, M. *Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008. Dossiê Juventude, Violência e Educação.
- TEIXEIRA, J. D. *A escolarização de jovens autores de atos infracionais: processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar*. In: 32 REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? (GT 14 – Sociologia da Educação). Anais. Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5721--Int.pdf>>. Acesso em outubro de 2010.
- VIOLANTE, M. L. V. *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez: autores associados, 1987.

