



António Manuel Gonçalves Sampaio

**MENORES DELINQUENTES E A SENTENÇA DA (RE)EDUCAÇÃO OU
DUPLA DOMINAÇÃO - ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CENTRO
EDUCATIVO DA DIRECÇÃO-GERAL DE REINserÇÃO SOCIAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2010

António Manuel Gonçalves Sampaio

Menores delinquentes e a sentença da (re)educação ou dupla dominação - Escola Pública no interior do Centro Educativo da Direcção-Geral de Reinserção Social

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Juventude Género e Cidadania

Nome do Orientador Professor Doutor Tiago Neves

**«uma vida que não se questiona não vale a pena ser vivida»
Sócrates**

Agradecimentos

Em memoria da minha mãe e do meu pai por tudo o que sou. Obrigado!

À minha esposa pela força e coragem que sempre me deu.

Ao Professor Tiago pelas orientações e disponibilidade prestada.

À Professora Helena Araújo e Amélia Lopes que sempre corresponderam às minhas solicitações

Ao Professor Alberto Correia pelo apoio dado nos corredores.

A todas/os Docentes da FPCEUP que contribuíram directa ou indirectamente para o aprofundamento dos meus conhecimentos.

RESUMO

Este trabalho teve por objectivo conhecer as vivências dos actores institucionalizados e as perspectivas formativas no percurso de vida do educando, constituindo um apoio essencial na formação da sua identidade. O objecto do estudo de que se dá conta, resulta da problemática que é compreender como é encarada dupla educação a que estes jovens estão sujeitos no internamento. Compreender o papel que cada instituição tem na reeducação do educando e se este a aceita, ou a rejeita como acontece em contexto de liberdade. É um estudo sobre uma instituição Escola, inserida numa outra, Centro Educativo e o papel educativo que ambas têm no percurso reeducativo dos internados.

A investigação seguiu uma metodologia qualitativa de carácter compreensivo, com recurso à observação por vezes participante do quotidiano dos Educandos, Técnicos Profissionais de Reinserção Social, Técnicos Superiores de Reinserção Social e Professoras e da dinâmica educativo-disciplinar, exercida no Centro Educativo, e de conversas realizadas dentro e fora do contexto em estudo com TPRS e professoras.

Dando conta das interrogações iniciais do estudo permite-nos argumentar que os educandos continuam a ter comportamentos resistentes face à escola. Não existe um projecto educativo adequado às suas necessidades, continuando a não se sentirem satisfeitos no seu interior. Parece não haver continuidade do acompanhamento do percurso educativo do educando, aquando da sua reintegração social. As professoras referem não estarem preparadas para leccionar nestes contextos. As articulações entre estas duas instituições educativas parecem não ser consistentes, não só pelo modo como se articulam entre si, mas também, na articulação dos profissionais educativos destas instituições. Não se perceberam projectos reeducativos comuns criados no seio das instituições.

A coexistência de duplas regras abre caminho para desvendar contextos institucionais ambivalentes e complexos na forma como se estruturam. Estas instituições totais constituem espaços de ambientes relacionais e comportamentais fechados numa cultura institucional de controlo.

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail était connaître les expériences des acteurs institutionnalisés et leurs perspectives de formation au decours de sa vie comme étudiants, étant un apui essentiel dans la formation de leur identité. L'object de l'étude duquel on rende compte est le résultat de la problématique que devient comprendre la façon d'envisager la double éducation à laquelle ces jeunes sont sujés dans l'internat. Comprendre le rôle que chaque institution joue dans la reeducation de l'étudiant et s'il l'accepte ou la refuse comme dans un contexte de liberté. C'est un étude sur l'institution École, inséré dans une autre institution, le Centre Éducatif et le rôle éducatif que les deux ont dans le parcours de la réeducation des jeunes.

L'investigation a suivi une méthodologie qualitatif à caractère compréhensif, avec recours a l'observation du quotidien des étudiants, des professionnels de reinsertion sociale e des professeures, parfois avec leur participation, et a l'observation de la dynamique éducatif-disciplinaire exercée dans le Centre Éducatif, et aussi a conversations amenés avec les professionnels de reinsertion sociale e les professeures, dans et au-delà du contexte en étude.

Em répondant aux interrogations initiales de l'étude, nous pouvons argumenter que les étudiants maintiennent des conduites résistantes vers l'école. Il n'y a pas un project éducatif approprié a aux besoins des étudiants, qui demeurent insatisfaits à son intérieur.

Apparenment, il n'y a pas une continuité dans l'accompagnement du parcours éducatif des étudiants, a l'heure de sa réintégration sociale. Les professeures disent que ne sont pas préparées pour leccioner dans se contexte. Les articulations entre les deux institutions d'éducation semblent ne pás être consistantes, non seulement par la façon de s'articuler entre eux, mais aussi dans l'articulation des professionnels d'éducation. On ne s'aperçoit pas des projects de réeducation communs créés au sein des institutions.

La coexistence de règles doubles ouvre le chemin pour dévoiler contextes institutionaux ambigues et complexes dans sa structure. Ces institutions totaux constituent des milieux relationels et comportementaux fermés dans une culture institutionnel de controle.

ABSTRACT

This study aimed to understand the life experiences of the institutionalized actors and the formative prospects in the route of the student, constituting an essential support in the formation of his identity. The aim of the study that realizes, results of the problematic that it is understand how the double education is seen by these young people that are subject to the internment. Understand the function that each institution has in the re-education of the student and if he accepts, or refuses as happens in the context of freedom. It is a study about a school institution, inserted in other, Educative center and the educative role that both have in the re-educate route of the internees.

The investigation followed a qualitative methodologically of understandable character using the observation, sometimes participating in the daily lives of students, technical professionals of social reintegration, senior staff of social reintegration and teachers and the dynamic educational and disciplinary, exercised in the Educative Center, and the conversations had within and outside of the context studied with TPRS and teachers

Realizing that the initials questions of the study let us argue that the students continue having resistant behaviors toward school. Doesn't exist at educative project appropriate to their needs, continue don't feeling satisfied on their inside. Seem don't have continuity in monitoring the students educational journey, to when their social re-integration. The teachers refer not be prepared to teach in these contexts. The joints between these two educational institutions seem not be consistent, not only by how they joint but in the professional educational joint of these institutions too. Project re-educational common weren't detected within institutions.

The coexistence of dual rules opens the way to unravel institutional complex and ambivalent contexts in how they structure. These total institutions build spaces of behavioral and relational environments closed in an institutional culture of control.

Agradecimentos

Em memoria da minha mãe e do meu pai por tudo o que sou.

Obrigado!

À minha esposa pela força e coragem que sempre me deu.

Ao Professor Tiago pelas orientações e disponibilidade prestada.

À Professora Helena Araújo e Amélia Lopes que sempre corresponderam às minhas solicitações

Ao Professor Alberto Correia pelo apoio dado nos corredores.

A todas/os Docentes da FPCEUP que contribuíram directa ou indirectamente para o aprofundamento dos meus conhecimentos.

LISTA DE SIGLAS

CE - Centro Educativo
CEF - Cursos de Educação e Formação
CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
COAS - Centro de Observação e Acção Social
CPCJ - Comissão de Protecção a Crianças e Jovens em Perigo
DEC. LEI – Decreto-lei
DGRS - Direcção-Geral de Reinserção Social
DGSTM - Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores
DSATE - Direcção de Serviços Área Tutelar Educativa
EFA - Educação e Formação para Adultos
ERS - Equipa de Reinserção Social
IRS - Instituto de Reinserção Social
LPCJP - Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo
LPI - Lei de Protecção à Infância
LTE - Lei Tutelar Educativa
MP - Ministério público
OTM - Organização Tutelar de Menores
PDA - Plano Diversificado de Actividades
PEETI - Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PEP - Projecto Educativo Pessoal
PIE - Projecto de Intervenção Educativo
PRACE - Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional
QUAR - Quadro de Avaliação e Responsabilização
REM - Relatórios de Execução de Medida
REAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal
RGDCE - Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos
RI - Regulamento Interno
TPRS - Técnico Profissional de Reinserção Social
TSRS - Técnico Superior de Reinserção Social
UAD - Unidade de Acolhimento, Diagnóstico e Regulamentação Comportamental
UEP - Unidade de Estudos e Programas
UFCD - Unidade de Formação de Curta Duração
UO - Unidade Orgânica
UR - Unidade Residencial

ÍNDICE	
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	13
1. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	13
1.1. Objecto estudo	13
1.1.1 Pressupostos teóricos	15
1.1.2 Opções metodológicas	19
2. REFERENCIAL EPISTÉMICO	23
2.1. Paradigma epistemológico	23
CAPÍTULO II	25
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL DOS JOVENS EM RISCO	25
2. LEI TUTELAR EDUCATIVA	30
2.1. Medidas institucionais	34
2.1.1. Medida tutelar educativa do internamento	36
2.2. Centro Educativo, finalidades, missões e objectivos	39
3. VIVER A JUVENTUDE À MARGEM DA LEI	42
3.1. Do descaminho escolar à trajectória criminal na juventude	45
3.2. Da norma ao comportamento desviante	49
3.2.1 O desvio e a qualificação de crime juvenil	50
CAPÍTULO III	53
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	53
1. INSTITUIÇÕES TOTAIS	53
2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	58
2.1. Estrutura funcional e Regulamento Interno (RI) do CE	58
2.2. População interna	63
CAPÍTULO IV	65
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	65
1.1. Instrumento de colheita de dados	67
1.2. Reconfiguração do percurso empírico	71
2. ANÁLISE DE DADOS	74
CAPÍTULO V	76

CENÁRIO ANALÍTICO-EMPÍRICO	76
PARTE-I	76
1. OLHAR A INSTITUIÇÃO	76
1.1. A recepção do futuro educando	82
1.1.2. A relação entre instituintes e educandos discordantes	86
1.2. O primado da personalidade “estatuto perigoso”	94
PARTE-II	99
2. ESCOLA INSTITUCIONALIZADA	99
2.1. Espaço-tempo escolar	100
2.1.1 Tipologias pedagógicas	108
2.1.2 A relação educacional e pedagógica	110
2.2. Subculturalização como modo de vida	113
2.2.1 Subcultura anti-escolar	117
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR, REEDUCAÇÃO OU CONTRA CULTURA	119
3.1. Da exclusão escolar exterior à crise da escolarização interna	123
3.2 Relação com o saber e o trabalho	126
CONCLUSÃO	129
BIBLIOGRAFIA	131
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido num Centro Educativo no norte de Portugal, que se destina a exercer acção educativo-jurisdicional sobre jovens delinquentes, indisciplinados e em perigo moral. Esta instituição é um local de escolarização e reeducação que alberga jovens que cometeram crimes, mas não têm idade legal para ingressar nos Estabelecimentos Prisionais. O Centro Educativo (CE) é uma instituição de acção indirecta e desconcentrada do Ministério da Justiça. Depende, directamente, da lei orgânica da DGRS, tanto em termos de regime pessoal, como de conteúdos funcionais das carreiras. Esta instituição é constituída por uma unidade residencial dividida em dois regimes: semiaberto e fechado.

Neste processo de investigação fundamenta-se o objecto de estudo expondo os pressupostos empíricos metodológicos que nortearão a pesquisa. Com os mesmos pretende-se conhecer e compreender o habitus que os educandos transportam consigo para o interior do colégio, bem como, a sua capacidade de resistir ao instituído.

Neste presente estudo começa-se por fundamentar o objecto em estudo «que fins serve a escola pública dentro de uma instituição de reeducação de menores», neste processo de investigação expõem-se os pressupostos empíricos metodológicos que nortearão a pesquisa. Com os mesmos pretende-se conhecer e compreender o habitus que os educandos transportam consigo para o interior do colégio, bem como, a sua capacidade de resistir ao instituído. Expor-se-á ao longo do trabalho a capacidade que os educandos tem em resistir ao imposto como modo de vida, até ao trabalho conjunto, entre os intervenientes (professores, TPRS), da instituição na reconstrução da sua educação escolar e autonomia de vida.

Este estudo recorreu a uma observação directa e por vezes participativa com o registo de discursos formais e informais, no quotidiano do regime fechado de um Centro Educativo (CE), para conseguir descrever aquilo que percebem os educandos da dupla educação no espaço-tempo de reabilitação. Quando nos referimos à dupla educação faz-se referência à educação de que é alvo o educando no espaço formal escolar interno e à educação a que está sujeito no quotidiano do Centro Educativo.

Faz-se um enquadramento teórico-legal em que se explicita a necessidade de proteger os jovens dos perigos sociais para o seu desenvolvimento normal. Expõe-se a forma como se constituíram os códigos penais, se criam instituições de correcção, e a entrada em vigor de leis de protecção de crianças e jovens em perigo. Apresentam-se projectos legislativos para aplicar medidas tutelares educativas que reparem o comportamento desviante do menor, incorporando-o em sistemas de regime fechado, aberto e semi-aberto.

Descreve-se a estruturação dos projectos educativos pessoais (PEP), que especificam a duração e os objectivos a alcançar com o apoio dos técnicos profissionais em CE. Aqui desenvolvem-se programas educativos e terapêuticos vocacionados para a vida activa. Testemunham-se as vivências dos alunos, sendo exemplificadas experiências de identidade e liderança; percursos escolares reduzidos e consequentemente o insucesso escolar.

Os conceitos de norma e desvio são explorados com o intuito de compreender como aparecem e se desenvolvem. Consequentemente aborda-se o funcionamento e regulamento das instituições totais, como disciplinadoras e educadoras, através de uma metodologia de observação directa dos discursos dos jovens e demais intervenientes.

Este trabalho teve como objectivo identificar o modelo educativo, mas também, como é vista a escola segundo os menores, tentando perceber se esta instância de socialização que cumpre uma ideologia normalizante, se estará adequada a estes jovens, ou cooperará para uma dupla exclusão. Aqui entende-se por dupla exclusão a simultânea rejeição do educando do espaço educativo e da sociedade.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1.1. Objecto de estudo

No campo das ciências sociais e humanas “o objecto de estudo”, implica de certa forma uma fragmentação e opção por vários ângulos de análise. Por um lado perceber «Se a constituição da escola como objecto de estudo corresponde a superar um tradicional enfoque, quer na relação individual (nível micro) quer na relação sistema educativo/sistema social (nível macro)» por outro, tentar compreender e «(...) tentar estabelecer articulações fecundas entre diferentes níveis de análise» (Canário, et al, 1996: 128). Longe está de se reduzir a realidade complexa em estudo, pretende-se apenas um aprofundamento de determinado ângulo, sem perder a plena noção do todo, nas suas múltiplas dimensões. Algo semelhante aconteceu ao optar por um objecto empírico “para que fins serve a escola pública dentro de uma instituição de reeducação de menores?”, com o qual já tinha trabalhado directamente na qualidade de TPRS (Técnico Profissional de Reinserção Social).

Neste sentido, no apuramento do objecto entende-se por “objecto de estudo”, um conjunto de inquietações de índole, essencialmente, teórica precedido de um conjunto de interrogações para as quais se procura incessantemente resposta. Parafraseando Canário «(...) a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo (...) mas sim a múltiplos objectos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo» (Canário, et al, 1996:127)

A proposta que orienta este trabalho é investigar como, o CE tem lidado com as estratégias de resistência e oposição em relação à escola, (por parte da ampla maioria destes jovens), na área das políticas públicas de reinserção/educativas e respectivas práticas sociopedagógicas, para jovens em situação de cumprimento de medidas tutelares em colégios reeducativos.

Procedeu-se ao reconhecimento do espaço social já conhecido, embora tenha sido alterado com o tempo. Cabe aqui esclarecer que fui funcionário neste CE, exercendo funções de TPRS, durante cerca de sete anos. Neste período, vivenciei o quotidiano do mesmo, de forma intensa e sistemática, fruto do imprevisto característico destas instituições. Presenciei transições durante a minha estadia como TPRS, ao nível dos modelos (COAS – Centro de Observação e Acção Social, sendo mais tarde, designado CAEF-Colégios de Acolhimento de Educação Formação). Também experienciei mudanças ao nível das medidas tutelares e regimes a aplicar, bem como nos regulamentos, normas e regras deste colégio e ao nível legislativo. Quando aqui exercia funções, ainda existia a secção masculina, junto ao Tribunal

de Família que tinha entrada, pela Rua Barão Forrester. A secção feminina estava instalada na Rua do Melo e do outro lado da rua encontrava-se o Tribunal de Menores e secção masculina. Actualmente, foi extinta a secção feminina, encontrando-se neste local a secção masculina, cujas instalações foram devidamente modificadas ao nível arquitectónico, com muros altos, reforço de redes de difícil transposição, para que as “fugas encetadas pelos educandos” não sejam possíveis.

Uma vez conhecedor de parte desta realidade institucional no terreno em estudo, considerou a possibilidade de contribuir positivamente para o aprimoramento da mesma, com um olhar distanciado e diferente. Visto que o carácter autobiográfico e auto-referencial da ciência são apontados como um dos pilares de construção do conhecimento no paradigma emergente da ciência, então as singularidades individuais poderão contribuir para apropriação do conhecimento sobre o real, através da imaginação pessoal e dos critérios estabelecidos pelo investigador, numa interacção dialéctica sujeito/objecto. Significa que o (re)olhar (auto-biográfico), compreensivo-contemplativo (auto-referencial) sobre o campo da investigação é resignificado conforme a observação de cada investigador, que lhe permitirá trilhar caminhos reais a serem seguidos. (Santos, 2003). E parafraseando Clausewitz « (...)podemos afirmar hoje que o objecto é a continuação do sujeito por outros meios» (Clausewitz cit in Santos, 2003:52).

Como refere Sousa Santos, «(...) hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os juízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual (...) os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos» (Santos, 2003:53).

O apuramento e aperfeiçoamento do objecto de estudo foram antecipados da selecção “do objecto empírico”. Tal deve-se ao facto da já relatada existente experiência de trabalho com o referido objecto de estudo, «o processo de construção do objecto de estudo, que tem estado presente nas intervenções e que, do meu ponto de vista, merece algum esclarecimento, é o estabelecimento de uma sobreposição entre a escola como objecto de estudo e o nível empírico em que se opera a construção desse objecto». (Canário, et al, 1996: 128)

É precisamente desta implicação profissional e pessoal que resulta a opção pelo objecto empírico acima referido.

Ao longo deste estudo procurar-se-á explorar: o sentido de uma escola enquadrada num outro contexto institucional de reeducação; apreender os códigos de comportamento e

atitudes, que configuram o universo simbólico de jovens e professores; examinar o espaço da sala de aula e as actuações dos alunos e professores, com o objectivo de compreender as intenções didático-pedagógicas aí veiculadas e quais as possibilidades de se tornarem ou não, mecanismos de construção de saber, ou por outro lado, de rejeição e revolta; investigar como se manifesta a resistência dos alunos em relação à escola. Esta será entendida como prática de oposição ou rejeição, exercida por grupos subordinados ao tentar evitar a dominação e preservar a sua identidade de classe, valores e costumes. Esta pode ser expressa de forma consciente ou não; demonstrar se existe ou não resistência à escola, percebida como indisciplina pelos TPRS e professoras ou como comportamento de reivindicação de mudanças, pelos alunos.

Analisar-se-á ainda, se existem estratégias pedagógicas impregnadas por valores morais, éticos e étnicos que tendem a transformar-se em violências directas ou indirectas.

Tentar-se-á compreender as intenções pedagógicas na sua prática efectiva, por novos olhares. Para isso, tinha como objectivo a observação directa e participativa em contexto de sala de aula, que não me foi facilitado, seguir de perto e de modo presencial esta realidade, por exigências institucionais. Mesmo com a limitação imposta para a observação no CE, procurou encará-la não como um obstáculo, mas como uma forma de distanciamento e de reflexão pormenorizada dos dados recolhidos, tendo como referência as intenções iniciais. Pois como Gold (1958) afirma «Um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um indígena, expressão utilizada em antropologia para referir os investigadores que ficam tão envolvidos e activos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais» (Gold cit in Bogdan e Biklen, 1994:125)

No entanto, importa salientar que procurei não perder o fio condutor da investigação e o objectivo que me levava ali, tentando socorrer-me de outras fontes que me permitissem perceber e acompanhar a trajectória da realidade escolar. Perceber se existe «distinção entre a escola como objecto social e a escola como objecto de investigação (...)» isto segundo Canário «(...) remete ainda, para um outro tipo de clarificação (...) o separar o processo de construção de escola como objecto de estudo da emergência das condições que tornam possível a sua “visibilidade” como objecto social» (Canário, et al 1996:128)

1.1.1 Pressupostos teóricos

Partindo da hipótese de que o problema da rejeição e revolta poderá ter origem ou não na sala de aula, via intenções didático-pedagógicas dos docentes, podem contribuir para “transgressões pedagógicas”, então, parte-se do pressuposto de que a escola indirectamente

pode despoletar a desviância. Entende-se a desviância como transgressão de uma norma social (Cusson, 2007:15). Um drama visto que, para o aluno, a escola trabalha com um conjunto de regras e normas que ordena o papel de aluno na cultura escolar. Havendo situações em que este já sabe a fronteira entre o permitido e o proibido, então, acredita-se que de facto a transgressão pedagógica é um acto consciente, com a intenção de obstruir ou anular a autoridade do professor. Consideram-se transgressões pedagógicas como incivildades comportamentais no interior da escola que se designam como um conjunto heterogéneo de “*peri-delitos*” e de sinais de deterioração do espaço escolar e contra os pares (Cusson, 2007:190-191).

Não se trata de delinear uma problemática no seu sentido tradicional, nem estabelecer correlação entre factores, mas antes enunciar alguns eixos de análise de um objecto empírico multifacetado, cuja complexidade desafia os nossos quadros analíticos por mais completos que estes ambicionem ser.

Contudo, é com base neste pressuposto epistémico que estruturo a minha opção num ângulo que me possibilite uma atitude compreensiva do referido objecto empírico. Certamente que se admite que outros ângulos de análise poderão co-existir, com a certeza de que todos eles terão como meta produzir um discurso inteligível e compreensível de uma realidade que se considera complexa e que ao olhar mais atento, teima em esconder-se das teias lógicas.

Identificar e interpretar o peso dos “espaços estruturais” (Santos, 2004), nomeadamente o familiar, a comunidade (bairro), procurar estabelecer articulação com os espaços estruturais escola/colégio, assim como espaço-tempo de cada um deles, para perceber como eles constroem o seu habitus. Bourdieu define o conceito de habitus como espaços estruturais, ou seja, como um: «sistema de disposições duráveis e transponíveis, estrutura estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações» (Bourdieu, 1997: 88). Articular esta leitura com a possibilidade de produção cultural (Willis, 1986), destes jovens, através da forma como constroem as suas identidades, entre o adquirido versus imposto e a inovação versus criação de formas de ser, viver, estar e encarar os factos sociais, característicos de contextos sociais particulares (internamento).

Segundo Willis, «O que muitas categorias de produção e reprodução cultural fornecem não é a geração adicional de categorias formalistas, mas uma indicação (...) de processos que envolvem humana e actividade colectiva, incluindo talvez como sua actividade mais específica, não um posicionamento passivo em tipos discretos de reprodução (isto é, classe ou género, grupo), mas combinações profanas e inversões de recursos tomados a partir dessas

coisas; não o acolhimento impotente de contradições, mas um trabalho activo sobre elas» (Wills, 1986: 5-6).

Estes jovens ao cumprir medidas tutelares educativas transportam consigo todo um habitus que é a estrutura geradora das práticas, «O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição num estilo de vida unitário, quer dizer, um conjunto unitário de escolhas, de pessoas, de bens, de práticas» (Bourdieu, 1997: 9). Este é também, outro aspecto não menos importante a ter em conta nesta investigação, pois tenta-se compreender, com recurso aos dados empíricos, o habitus destes educandos no que «(...) confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e actuante, que, funcionando como capital acumulado produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança, faça do agente individual um mundo no interior do mundo» (Bourdieu, 1997:56)

Deste modo considera-se importante perceber qual o benefício que esta escola traz a estes jovens, que já têm o estigma de nascerem em bairros periféricos e problemáticos, com um determinado habitus que lhes acarreta problemas não só socioeducativos, como também individuais. Assim, vai-se desenhando o estigma do aluno fracassado, ou seja, «a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular» (Goffman, 1988: 41)

Podemos acrescentar que à escola é reconhecido um campo de autonomia relativa face à sociedade, o que leva a pensar que as desigualdades sociais não se transformam de modo imediato em desigualdades escolares (Giroux, 1986). Por outro lado, a revolta manifestada dos educandos aos docentes e à própria escola (métodos pedagógicos), pela forma como lhe é imposta a disciplina, gera nestes resistência e ao mesmo tempo o abandono, sendo esta, «A dimensão mais básica, óbvia e explícita da cultura contra-escolar é uma oposição cerrada aos planos pessoal e geral à autoridade». (Willis, 1977:23). O abandono escolar surge da exclusão a que estes educandos foram sujeitos originando sentimento revolta quando se lhes pede atitudes condizentes com as normas instituídas. Segundo Benavente et al., o abandono da escola é: «um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa, com uma escolaridade obrigatória que não é direito, mas tão só dever». (Benavente et al.1994:11)

A evasão escolar é um prejuízo para o Estado, provocado pelo desinteresse dos alunos, lançando-os nos descaminhos da delinquência, os quais na grande maioria ingressam na carreira desviante, tendo como consequência a dupla institucionalização e reeducação. A

dupla institucionalização a que estes educandos estão sujeitos refere-se, à reclusão dos educandos entre a escola interna e o Centro Educativo. Normalmente, estes jovens que encontraram na transgressão um modo de vida, ou sobrevivência, quando são submetidos à privação da liberdade, ou seja, confrontados com limitações normas e regras no internamento, tendem a resistir a elas, como forma de prolongamento do seu modo de vida.

Contudo, a resistência é contraditória, pois confunde-se com a aceitação de muitas normas impostas, caracterizando uma polaridade: acomodação/resistência (Willis, 1977:22-23). A consciência da «resistência» pode levar à reflexão crítica e à acção transformadora, no entanto, inclui lutas contra a dominação, não podendo ser ignorada na escola. Os comportamentos de resistência também podem estar associados ao ambiente familiar e à organização da escola, das aulas e dos conteúdos programáticos. As manifestações de indisciplina são todo um conjunto de atitudes que o jovem utiliza para se fazer ouvir, desde a danificação do material, até à falta de respeito a professores, técnicos e colegas. O conflito entre pares ocorre quando os adolescentes se opõem mutuamente às acções ou ideias uns dos outros. «Embora não possa ser visto apenas como um tipo de interacção negativa, o conflito poderá ter consequências nefastas para a socialização das crianças e adolescentes (...) é muitas vezes resultante de dificuldades a nível das relações interpessoais». (Raimundo & Pinto, 2007).

No CE o espaço-tempo escolar e o espaço-tempo institucional confundem-se, pois não se sabe quando começa um e acaba o outro, ou seja, quando “deixa de ser aluno” e “passa a ser educando” para ser submetido à normatização.

Por um lado na maioria das vezes, o processo utilizado pela escola para avaliar os alunos estimula a passividade e o silêncio, pois eles evitam expor-se para não correrem o risco de falhar. Por outro, a escola ao fazer valer a sua função social como disciplinadora e executora de poder através de normas, regras e condutas não respeita a condição de estudante no rito de passagem de adolescente a aluno. Como refere Alberto Correia [s/d] «o envolvimento dos jovens num processo de hiperescolarização não admite a possibilidade de eles terem outro modo legítimo de existência que não seja aquele que os encerra num processo de alunização sem precedentes, ...». Assim, ser aluno implica tornar-se sujeito do aprender, um papel normatizado pelo discurso pedagógico; contudo, é preciso viver o papel de estudante. É prioritário transformar o adolescente em pessoa. Poder-se-á considerar que todas os jovens trabalham desde que entram para a escola, uma vez que o trabalho ou «ofício do aluno» é o ofício natural do jovem. (Perrenoud, 1995).

Ao entrar na escola desta instituição, o jovem não é simbolicamente adolescente e nem apresenta os atributos completos da condição de aluno, é um ser ambíguo. O jovem de

comportamentos desviantes abandona as suas referências anteriores para adoptar as de aluno/educando, ou seja, de sujeito pedagógico e normatizado. Os resultados desta acção escolar tendem a contribuir para a formação de indivíduos impregnados de sentimentos de exclusão e com uma forte tendência a manter relações sociais desiguais, baseadas em princípios norteados pelas leis do autoritarismo e resistência.

Por considerar que se trata de um projecto educacional tem-se a consciência de que jamais se encarará como pronto e finalizado. No entanto, torna-se importante delineá-lo, esperando-se que a visão a respeito dele possa ser motivo de reflexão, e ponto de partida para a produção que se pretende desenvolver.

1.1.2 Opções metodológicas

No planeamento empírico deste trabalho, para além de se debruçar sobre a problemática: “que fins, serve a escola pública dentro de uma instituição de reeducação de menores?”, constatou-se a existência de algumas questões já mencionadas, para as quais se procura dar resposta. Considerando os percursos educativos destes jovens deficitários pelos mais variados factores, procura-se compreender, qual a razão deste desinteresse sistemático pela escola.

Neste sentido, não basta ser denominado “aluno” ou “aluno incluído”, o comportamento da escola tem que ser definido mediante a resposta a dar aos jovens que a desprezaram e que não se sentem atraídos por ela.

Esta análise foi realizada, através de observação directa e, por vezes, participante realizado no CE, com vários acessos ao terreno, durante um período de ano, nos quais foram estabelecidas conversas com recurso a diário de bordo, com todos os actores intervenientes na Instituição. Após, a recolha de dados foi efectuada a análise, das conversas, tendo em conta as contradições proferidas nos mesmos, face à escola institucionalizada.

Na fase inicial do planeamento do trabalho empírico, para além de ter como objecto de estudo “para que fins serve a escola pública dentro de uma instituição de reeducação de menores?”, deparei-me ainda, com algumas questões às quais procurarei dar resposta tais como:

- De que forma e como interfere a escola no projecto de vida destes educandos?
- Que valores são desenvolvidos no ambiente escolar e institucional?
- Que argumentos justificam aceitação da escola em contexto interno?
- Como é que vivenciam a imposição de normas e regras de duas instituições ao mesmo tempo?

Estas influências foram analisadas através de discursos, gestos e atitudes dos actores para poder inferir a relação pedagógica, visto que a observação directa na escola não foi autorizada.

Tendo a consciência de que o universo educativo num contexto reeducacional pode ser rico em dados e, ao mesmo tempo complexa a sua desocultação, foram enunciadas algumas questões, para norteamento da pesquisa, às quais se tentará dar respostas. Se considerarmos a construção pessoal e social de si e da origem da sua identidade, leva-nos a inferir que estes jovens internados em CE abandonam a escola mesmo antes da idade definida por lei, como se pode verificar pelos percursos educativos destes jovens. A estigmatização destes jovens pode ter efeito de pigmaleão, no seu sentido negativo, porque se sentem diferentes ao serem colocados na carreira de indisciplinados dentro da escola. Segundo Agra «O seu percurso escolar revela-se irregular desde o início e é abandonado, em regra após a conclusão do 1º ciclo» podendo segundo o mesmo autor, ocorrer também no 2º e 3º ciclo dependendo das tipologias das trajectórias desviantes. (Agra, 1998:47-49). Isto poderá conduzir de certa forma ao aparecimento de subculturas portadoras de valores distintos dos defendidos pela instituição escolar, o que consequentemente pode fundamentar fenómenos de delinquência. (Estrela, 1992).

O educando transforma-se em actor vítima de uma série de circunstancialismos adversos e a despersonalização provocada por este tipo de imputação do desvio, torna-se em si mesmo, uma das causas da indisciplina e consequentemente, o abandono escolar, pode originar a substituição da escola pela carreira do delito. «...o acto delinvente resulta quando quebra ou afrouxa o elo de ligação entre o indivíduo e a sociedade» (Ferreira. 2000: 649). Assim, estes menores são considerados como “actores sociais” (Berger, 1999) que intervêm, produzindo um facto social que suscita as atenções e preocupações das instâncias de regulação socioeducativas, como é o caso do Ministério da Educação e Ministério da Justiça. Segundo Agra o espaço escolar considera-se assim uma espécie de «(...) vigia e normalização» (Agra, 1986:424)

A opção por esta metodologia de pesquisa no Centro Educativo (CE), deveu-se aos limites impostos por esta instituição, para a realização da observação participante em contexto de sala de aula. Segundo Bogdan e Bicklen «A participação na sala de aula propriamente dita poderá ser embaraçosa, embora os estudos sejam, muitas vezes mais alargados, incluindo entrevistas ou sessões de observação fora do contexto. Deste modo a participação tornasse menos problemática» (Bogdan e Bicklen, 1994:127)

Com base neste pressuposto a observação directa e por vezes participante foi realizada no quotidiano residencial do regime fechado. Fui autorizado, simplesmente, a fazer a minha

observação no regime fechado, pois o regime semiaberto foi-me restrito; fiz algumas deambulações pela instituição, consentidas pelos TPRS que me proporcionaram uma melhor observação e consequentemente anotações de momentos de interacção entre os jovens e entre estes e os TPRS, com o propósito de enriquecer as notas do terreno. Teve-se sempre em conta as atitudes, discursos e gestos que os actores manifestavam face à educação escolar. Utilizou-se a técnica de análise da informação recolhida dos discursos dos actores institucionais, para realizar uma descrição pormenorizada daquilo que pensam e percebem os educandos da dupla institucionalização/reeducação, no espaço-tempo de reabilitação.

Estes foram alguns exemplos dos momentos experienciados, enquanto funcionário, mas que se repetiram, quando os observei como investigador no terreno. Actualmente esta instituição está melhor apetrechada em termos de barreiras arquitectónicas que desencorajam, ou inibem a consumação das estratégias de fuga, embora a intenção momentaneamente de evasão exista como estratégia de sobrevivência mesmo sabendo que as possibilidades sejam remotas ou quase nulas. Os problemas destes jovens continuam a ser semelhantes, desde negligências parentais de toda a ordem, passando pelo abandono escolar e trajectórias de delinquência que desembocaram na “carreira do crime”. Estas experiências vivenciadas provocaram um olhar distinto e próximo destes jovens e dos problemas que os envolvem. Olham-se não como “delinquentes”, mas como produto de uma sociedade que os marginaliza e os estigmatiza. Estes educandos que encontrei no colégio, enquanto investigador, vivenciam problemas comuns a todos aqueles que outrora por mim passaram, enquanto profissional e todos são submetidos à reeducação, para que a mudança de comportamentos seja de todo efectiva.

Havia situações de grandes conflitos emocionais quer dos jovens consigo próprios, que por um lado se culpabilizavam pelos sucessivos abandonos (família, escola, e sociedade) e por outro lado, tentavam desvalorizar as suas trajectórias delinquentes, quer destes educandos com os TPRS, como manifestação de revolta, fruto das exclusões a que foram submetidos, pela reeducação imposta pelo CE. As normas são frequentemente quebradas na tentativa de imporem as suas próprias regras. A tentativa de modificação de comportamentos perpetrada pelos técnicos de educação era de certa forma constrangedora, quando a resistência às formas de disciplinação provocava conflito interno no jovem. Esta resistência é realizada de dentro para fora, ou seja, do grupo de liderança face a todos os actores que interagem na secção de regime fechado ou na escola institucionalizada.

Os TPRS não eram imunes ao conflito emocional pela dualidade de papel que diariamente têm que articular, (desde um mais austero para fazer cumprir normas e regras a um mais “paternal”, no sentido de fornecer equilíbrio emocional a estes jovens); A

insegurança no menor internado era resultado da perda de identidade em relação a si mesmo, visto estes menores serem vítimas de percursos de marginalização da classe social de origem. Assim torna-se ineficaz tentar resolver um problema de natureza social, através de soluções educativas de forma a «criar instituições com o objectivo de torná-los dóceis às camadas dominantes». (Foucault, 2005).

Partindo desta pesquisa, procurar-se-á ainda perceber se entre a escola e o CE existe o trabalho conjunto de mediação interinstitucional que contribua para a construção da identidade e desenvolvimento da autonomia e do poder de decisão do educando e do fortalecimento dessas características. Neste sentido, recorri a todos os actores institucionais (TSRS, TPRS, professores e educandos) que me foi possível contactar, de modo directo ou indirecto, através de entrevistas conversa, com os mesmos, de forma a escutar as suas memórias, cruzando-as com as minhas experiências, procurando fazer uma espécie de contraponto, ou seja «balanços de saber» (Charlot, 1999).

Assim, ao reflectir sobre a escola pública inserida numa instituição de reeducação questiona-se que “soluções (re)mediativas” estes espaços vão encontrando, almejando a redução de casos de (re)abandono escolar institucional, (já que a grande maioria destes jovens abandonou o sistema de ensino, em situação de liberdade), pois parte-se do pressuposto de que a presença na escola, promove a sua reinserção.

Será esta uma perspectiva linear do problema? Não será que este modelo de escola tem efeitos perversos e (des)integradores, pois remete os alunos para uma “escola de excepção” com “medidas de excepção”? Não estará a categorizá-los desde logo como incapazes face ao sistema escolar regular?

Na abordagem do contexto institucional teve-se presente que a realidade institucional não era concedida como uma coisa objectiva, concreta palpável, o que exigiu uma imperiosa necessidade de compreender a sua natureza subjectiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes actores que o habitam.

Esta tese surgiu assim, como uma oportunidade para aprofundar teoricamente o conhecimento que já existia da imbricada teia de relações entre estratégias de reinserção e de educação e, por outro lado, compreender e desconstruir os discursos daqueles que protagonizam actos de «resistência» e/ou «subordinação» face a estas. O tipo de articulação, compromisso e empenho destas duas instituições, para a reeducação de jovens e, se influenciam ou não, o seu comportamento, o seu modo de agir face ao espaço escolar e ao espaço residencial.

2. REFERENCIAL EPISTÉMICO

2.1. Paradigma epistemológico

Neste subcapítulo, tentar-se-á explicitar os fundamentos epistemológicos em que se baseia este estudo. Em termos epistemológicos a questão que me coloco é se devo encarar a totalidade da realidade que procuro estudar. Não separar análise da realidade objectiva e seus actores, assim como o que todos os intervenientes pensam sobre o assunto, para procurar compreender como eles encaram esta dupla reeducação. Não se perspectiva desenvolver dentro de um modelo de cariz positivista, pois não é objectivo do mesmo a procura de leis e regularidades estatísticas que expliquem de forma dedutiva, observações factuais procurando nexos de causalidade entre os acontecimentos, por vezes dissolvendo, ou excluindo o sujeito (Horkheimer, cit in Giroux, 1986:30).

O paradigma positivista defende a necessidade de nos processos de conhecimento científico se removerem obstáculos epistemológicos, tais como: as pré-concepções, a subjectividade, o senso comum, e tudo aquilo que impeça a “verdadeira” objectividade. Haver uma demarcação deste pressuposto epistemológico por considerar que a subjectividade do investigador não é inalienável ao processo de investigação, uma vez que, é o mesmo que o conduz e toma decisões nas várias fases, assim como, o conhecimento advindo da experiência/senso comum pode ser uma mais-valia para desocultar aspectos emergentes na pesquisa e ajuda a interpretar as situações e os contextos. Parafraseando Giroux o «fetichismo dos factos e a crença na neutralidade representa mais do que um erro epistemológico» (Giroux, 1986: 31). Este estudo baseia-se numa abordagem que «não visa a explicação dos fenómenos observados por regularidades estatísticas» (Chevalier, et al 1994:70), mas sim, de carácter qualitativo. Este paradigma permite ao investigador a inclusão da sua subjectividade e uma interdependência entre observador e observado. Baseia-se numa epistemologia do conhecimento em que as perspectivas de investigação se centram não apenas na materialidade dos factos educativos, mas também nas comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam num determinado «espaço-tempo». (Popkewitz, 1999). Estes pressupostos enquadram-se num paradigma que rejeita a separação dos educandos do contexto em que realizam as suas vidas e que não ignora o ponto de vista dos educandos investigados. Ao contrário a postura epistemológica positivista não se enquadraria neste tipo de estudo, dado que implica de certo modo uma atitude de distanciamento do investigador em relação ao objecto investigado, de forma a não se envolver demasiado no contexto de investigação. Neste sentido, todo o conhecimento obtido, através da experiência do investigador poderia ser objecto de reflexão, uma vez que o este não pode eliminar os

fenómenos da sua implicação e subjectividade nas análises científicas. Por este motivo, os factos que pretendo analisar não se enquadram numa concepção do real que recusa linearmente a subjectividade e consideram apenas que os dados objectivos, mensuráveis e generalizáveis, têm valor científico. Considero que acção humana é sempre subjectiva e que os fenómenos sociais devem ser compreendidos a partir das atitudes mentais, comportamentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções. Nesta perspectiva, os métodos qualitativos são aqueles que reconhecem que o conhecimento pode ser: em vez objectivo, explicativo e nomotético, ser subjectivo, descritivo e compreensivo. Dado o exposto parece então claro que me situo:

- Numa postura epistemológica que reconhece por um lado a importância vulgar e prática advinda da experiência do quotidiano e que por outro, que a subjectividade do investigador não é anulada.
- Num paradigma interpretativo, onde a objectivação não constituirá um dado adquirido a priori, mas conquistada no terreno, através de uma auto-vigilância crítica, sistemática e reflexiva.

Contudo, procura-se estar atento ao facto do sujeito cognoscente e da sua implicação no mundo social, não ser isento da sua subjectividade, pois «é porque estamos implicados no mundo que há implícito, no que pensamos e dizemos a seu propósito. Para isso libertamos o pensamento, não podemos contentar-nos com esse regresso a si próprio do pensamento pensante que comumente se associa à ideia de reflexividade; e só a ilusão da onnipotência do pensamento pode fazer querer que a dúvida mais radical é capaz de suspender os pressupostos, ligados às nossas diferentes filiações, pertenças, implicações, com que cometemos os nossos pensamentos» (Bourdieu, 1997: 9)

Procurarei pautar-me por uma linha de pensamento coerente, tendo como referencial o quadro teórico, que não constitua uma clivagem para o conhecimento do “objecto de estudo” nem uma produção biográfica. A sua leitura e interpretação não estará de forma nenhuma isenta da pessoa que a elabora. No entanto, não quer dizer que não haja um investimento numa postura epistémica de dúvida sistemática, pois, não posso de forma alguma esquecer que o ser socializado que sou num contexto social específico, que interiorizo estruturas e práticas culturais, as quais me estão intrínsecas. Fundamentando esta minha cogitação em Sousa Santos, o qual refere que as «ciências sociais não são objectivas, por que o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista». (Santos, 1987:20-21).

CAPÍTULO II

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL DOS JOVENS EM RISCO

Foi ao longo do século XIX, com maior incidência na segunda metade, que se verificaram importantes alterações a nível do conceito de infância, como uma categoria específica isolada do mundo dos adultos e como uma problemática social. Surge uma noção de criança associada a um ser vulnerável e frágil, que necessita de protecção e assistência dos adultos, mas distingue-se destes pela sua idade.

É então, com a evolução industrial, o consequente desenvolvimento urbano e simultaneamente com aparecimento de um pensamento secular e sociológico, que surge a ideia da capacidade da intervenção humana no contexto social. Esta visão emerge das questões da imoralidade, ou seja, dos pânicos morais e degenerescência provocada pelas ditas “*classes marginais*” ou como diz Neves (2008) classes perigosas, por constituírem uma ameaça à saúde pública, à ordem social, moral, legal e política. Decorrente disto, surgem movimentos de filantropos que tem como objectivo a regulação social ao serviço das classes dominantes, em nome da salvação das crianças e jovens (welfare).

Engels em 1845 dirige grande parte da sua observação à situação das crianças, nomeadamente, nas questões do trabalho nas fábricas, desenvolvimento físico, bem como, as referentes ao crime e a moral (Neves, 2008:18). A partir dos meados do século XIX, surgem as preocupações com a saúde, o bem-estar, ou protecção e educação de crianças e jovens, embora de modos diferentes e em função das épocas, começam a fazer parte dos destinos da nação e das agendas políticas. Na modernidade a criança tornou-se alvo de projectos de intervenção, no sentido de protegê-la do perigo físico, sexual ou moral, promovendo a sua inteligência e educabilidade, para o seu desenvolvimento “normal”. Esta intervenção tinha como objectivo evitar o recurso a medidas punitivas penais e judiciais, através de uma educação libertadora e emancipadora.

a) Os sistemas de justiça

No início do século XX, são constituídos sistemas de justiça de menores em alguns países europeus, para a protecção e vigilância da infância e juventude. Ocorre então, uma convergência da justiça e educação, traduzindo-se a sua actuação numa contradição, não raras vezes, numa ambiguidade que parece permanecer até a actualidade, pois continuam a ser pouco claras as intenções da educação e da justiça quanto à sua intervenção, aos objectivos conjuntos a atingir e nos próprios meios para os alcançar (Neves, 2008). Portugal foi um dos países europeus pioneiros na constituição do direito de menores, independente.

b) Os códigos penais

Os códigos penais em Portugal de 1837, 1852 e 1886 salientam a prevenção da delinquência e a educação correctiva de menores delinquentes. É de salientar ainda, que tanto o Código penal de 1852, como 1886 tinha como premissa, a (in)imputabilidade dos menores de 7 anos e analisar a imputabilidade dos 7 aos 14 anos de idade. A (in)imputabilidade penal do adolescente sofreu modificações com o objectivo de exercer acção jurisdicional sobre menores delinquentes indisciplinados e em perigo moral e geracional.

Para concretização de algumas destas premissas, surge a Lei de 15 de Junho de 1871, criando a Casa de Detenção e Correção de Lisboa, para jovens do sexo masculino dos 7 aos 14 anos, entrando em funcionamento em 1872 (Neves, 2008).

c) Criação de casas de correcção

Em 1895, foi criada a Escola Agrícola de Vila Fernando, cuja missão era o acolhimento e educação de menores. Neste seguimento, em 1902, é inaugurada a casa de Detenção e Correção de Vila do Conde destinada a jovens do sexo masculino. Só em 1903 surge a primeira Instituição de Detenção e Correção para o sexo feminino em Lisboa.

Contudo, apesar da constituição destas instituições, elas não eram suficientes para acolher a quantidade significativa de menores a cumprir penas penitenciárias, pelo que grande parte destes menores continuaram a ser colocados em cadeias, junto com os adultos.

Com a instauração da República em 1910 e os seus propósitos regeneradores, foi criada por decreto de 27 de Maio de 1911 a Tutoria Central da Infância do Porto. Sendo só foi instalada pela Lei de 24 de Abril de 1912 e inaugurada em 24 de Novembro de 1912, funcionando o refúgio até Dezembro de 1927, com a secção masculina. Nesta mesma data inaugura-se a secção feminina. Esta instituição foi dentre os organismos de educação e assistência social a que estava destinada a exercer acção jurisdicional sobre menores delinquentes, indisciplinados e em perigo moral. Organizada para proteger a comunidade, contra os perigos institucionais e garantir o bem-estar das pessoas (Lopes & Carmo, 2001).

A Tutoria é considerada como um aparelho simultaneamente ideológico e repressivo, que serve os fins do Estado, através da violência física e simbólica, admoestação e domesticação de mentes corpos e almas. «(...) trata-se, afinal de um trabalho de reconstituição do quadro estrutural do poder hegemónico, das suas linhas mestras e autolegitimadoras», ou seja, «a normatividade fixada pelo estado, idealizado como espécie de consciência colectiva intrusiva em todas as dimensões da existência humana(...)» (Lopes e Carmo 2001:13). Um dos objectivos explícitos desta instituição, era educar e reabilitar pelo e

para o trabalho, ambos os sexos. Aqui, as tarefas eram distribuídas em função dos sexos, ou seja mediante o papel profissional de cada sexo na sociedade, como preparação para a sua utilidade social. Assim, poder-se-á considerar este modelo de protecção de infância coercivo e disciplinador, em que a reabilitação do menor se fazia mais numa perspectiva de educação pelo exercício do trabalho, do que pela escolarização, através do poder do estado.

Em 1925 com a criação do Dec. Lei 10767 de 15 de Maio proibiu-se o internamento de menores em risco (reeducação a partir de 9 anos que tivessem cometido um crime) com fundamento em princípios de defesa social e prevenção da delinquência. Ao Estado reserva-se o direito de intervir sobre todos os menores em risco, o que implicou a rede de intervenção e a prioridade da observação da condição social e individual do menor sobre a prova de cometimento do acto delinvente.

A Tutoria foi organizada para proteger a comunidade dos delitos e garantir o bem-estar das pessoas, acolhendo aqueles que uma vez isolados não se convertem num problema para a sociedade e para o poder político, como anteriormente já foi mencionado. No entanto, a protecção à infância no pós-guerra é olhada mais numa perspectiva preventiva do que coercitiva, um exemplo é a criação da UNICEF em 1946, cujo objectivo é combater a fome e as doenças que afectavam as crianças europeias no pós-guerra. Em 1959 Assembleia-Geral da ONU elabora a Declaração dos Direitos da Criança e é durante várias décadas, que ela se constitui, como fundamentação jurídica internacional para os direitos das crianças. Entretanto, as graduais transformações sociais e políticas originaram reformas no direito de menores, a nível internacional e nacional. Decorrentes disto são instituídas medidas pelo poder dominante, para lhes conferir o controlo da sociedade e consequentemente maior segurança. «É em prol da ordem social sob os princípios da prevenção, protecção e inevitabilidade da “cura” que a intervenção tutelar é legitimada, numa tentativa de proteger a comunidade contra actos anti-sociais, promovendo a “paz geral” e a “tranquilidade pública”» (Lopes e Carmo, 2001: 81).

É então que associado a um emergente regime jurídico de menores surge a necessidade de uma intervenção socioeducativa de cariz menos repressivo e mais reeducativo no sentido de integração social.

d) Criação dos Tribunais de Menores

No início do século XX foram criados os tribunais de menores, estabelecimentos tutelares e instituídas medidas de reabilitação, protecção, assistencialismo e reeducação de “menores em risco” e “menores delinquentes”.

É neste contexto que surge a Organização Tutelar de Menores (OTM), em 20 de Abril de 1962, através dos Dec. Leis 44287 e 44288, que vigorou até 2001. Aqui o comportamento do menor delinquente é considerado um mero sintoma de inadaptação social. O facto ilícito cometido é relegado para segundo plano e ao que é atribuído maior ênfase, é à observação do menor, da sua personalidade, das suas condições sociais e familiares (Moura, cit in Neves, 2008). Em consequência da reforma dos serviços tutelares de menores, surge o Dec. Lei n.º314/78 de 27 de Outubro. Estas modificações têm como objectivo a redefinição das finalidades da OTM, com o pressuposto de promoção de meios educativos, para a readaptação social. Proteger os menores e dar apoio aos tribunais e estabelecimentos tutelares. Sendo esta direccionada para menores de 16 anos que se encontrassem em inadaptação social, tais como: a vadiagem, o abuso de drogas e bebidas alcoólicas, eram considerados como criminosos. O modelo e as medidas mantiveram-se, altera-se apenas a reabilitação do menor, com forte investimento da reeducação e na formação. Enquanto anteriormente, a duração da medida era indeterminada e dependia da evolução do menor, agora, embora continuando a ser subjectiva, ela pode terminar quando atingir 18 anos ou continuar até idade de 21 anos em internamento. A maioria dos educandos quando terminam a medida educativa referem «os meus familiares estão nas EP (estabelecimentos prisionais), eu quero ir para junto deles», estes menores já tem um longo caminho de referenciação pelo CPCJ.

É neste contexto que se transformam os refúgios em Centro de Observação e Acção Social (COAS), anexos aos Tribunais de Centrais de Menores, cujo objectivo é observação sistemática e intensiva de cada menor, para garantir qual a medida mais adequada para o seu caso específico. «É essencial observá-lo, conhecer as suas disposições físicas, intelectuais e morais, analisar disfunções sensoriais importantes, perturbações psicológicas, e irregularidades éticas lacunas escolares e educativas, aptidões profissionais e conhecer o meio onde provém» (Lopes e Carmo, 2001: 35).

e) A intervenção de distintas entidades

Em 1995, dá-se a fusão entre o IRS e a Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores, alargando-se assim o campo de actuação do IRS (na área da jurisdição de menores) intervindo, desde então, no acompanhamento da medida tutelar educativa de internamento nos 12 CE. Esta mudança tinha como pressuposto que a intervenção da justiça deve ser mais centrada nas crianças do que nos códigos, onde os nomes, os rostos e quotidianos atribuem identidade à abstracção normativa que regula os processos. Em geral, existe uma permanente ausência de outras redes de apoio, no que concerne a prevenção, tais como: a acção social, a escola, ou a comunidade.

A Constituição da República no seu artigo 69º, e a Convenção dos Direitos da Criança ratificada na resolução da Assembleia da República n.º 20/90, reflectem o movimento ao atribuírem à sociedade e ao Estado deveres na protecção dos menores. Através da Lei n.º 147/99, de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, foram expostos os princípios orientadores da intervenção neste domínio, preservar a segurança e promover o desenvolvimento adequado, para que seja prestada maior atenção ao problema de rejeição social e no estabelecimento de medidas tendentes a proteger estes menores nestas idades.

Na Lei Tutelar Educativa (LTE), as principais atribuições da DGRS, decorrentes da Lei orgânica, o Dec. Lei nº 126/2007, de 27 de Abril, resume-se: «As políticas de prevenção e reinserção têm como finalidade, contribuir para a definição da política criminal, especialmente nas áreas da reinserção social de jovens e da prevenção da criminalidade». Em sequência desta lei, concebem-se programas e acções de prevenção que visam contribuir para um maior envolvimento da comunidade na administração da justiça penal e tutelar educativa, através da cooperação com outras instituições públicas e privadas de inserção social.

O esforço de racionalização estrutural consagrado no Dec. Lei n.º 206/2006, de 27 de Outubro, que aprovou a Lei Orgânica do Ministério da Justiça, avança com a definição dos modelos organizacionais dos serviços que integram a respectiva estrutura da DGRS. Neste âmbito, o Dec. Lei nº 126/2007 de 27 de Abril, estabelece a estrutura orgânica da Direcção-Geral de Reinserção Social, designada por DGRS, e que sucede ao extinto Instituto de Reinserção Social. Tal, permitiu uma melhor adaptação às condições económicas, sociais e políticas. Os serviços de reinserção social careciam de um suporte jurídico flexível, para melhorar o serviço e adaptar-se às novas alterações político-legislativas. Relativamente à estrutura básica central, obedece a um critério de funcionalidade, (adequado às atribuições do Estado).

Tem como objectivo prioritário a necessidade de melhorar e potenciar os processos de reinserção social de pessoas menores de idade (entre 12 e 18 anos), de jovens adultos (entre 18 e 21 anos), designadamente, nos domínios da prevenção da delinquência juvenil, sem o privar do contacto diário com a realidade social. (Dec. Lei n.º 126/2007 de 27 de Abril).

No âmbito da reinserção social, pretendeu-se criar um modelo adequado e consolidado de intervenção em matéria de justiça juvenil e de justiça penal, que foi desenvolvida ao longo dos anos, com a participação da administração do sistema judicial, de profissionais e entidades ligadas aos sectores da educação, saúde e solidariedade social. Asseguraram o apoio técnico aos tribunais, na tomada de decisão em processos de natureza tutelar educativa e penal, bem como, a necessidade de garantir a gestão dos CE e a execução de medidas, ou penas alternativas. (Dec. Lei n.º 126/2007 de 27 de Abril).

A estrutura básica da DGRS obedece a critérios de funcionalidade de forma a alcançar maior nível de especialização, de operacionalidade, de eficácia e, maior redução de custos. Elimina estruturas intermédias redundantes e redefine a rede de unidades operativas dos diversos serviços de reinserção social. Decreta também, a intervenção tutelar educativa e a execução de penas e medidas na comunidade, tendo como objectivo final, a reinserção social daqueles que entraram em conflito com a lei e a prevenção da delinquência. (Dec. Lei n.º 126/2007 de 27 de Abril).

Compreender a delinquência juvenil significa, entender a história pessoal do adolescente, ou como se foi constituindo a sua personalidade no espaço e tempo.

2. LEI TUTELAR EDUCATIVA

Na sociedade contemporânea, vários casos têm sido relatados pelos mass media, relativos à violência juvenil nas escolas, ruas e bairros, conduzindo à redução da maioridade penal como uma estratégia de combate à violência.

A partir dos anos 80 surgem debates entre o modelo de justiça e o modelo de protecção, fundamentados no crescimento da delinquência e na insegurança dos cidadãos pois, o modelo que vigorava era demasiado paternalista. O modelo de justiça defende o respeito pelo exercício dos direitos liberdades e garantias dos menores enquanto o modelo de protecção defende o interesse do menor ainda, que na prática não lhe seja reconhecido direito ao contraditório. (Santos, et. al, 1998)

Relativamente ao modelo de protecção, o menor como objecto da lei é considerado um ser incompleto, carecido de apoio para se integrar socialmente. É desresponsabilizado penalmente e dá-se maior importância à sua personalidade. A perspectiva quanto ao motivo de intervenção deste modelo, está vocacionada principalmente para as situações irregulares ou, de desadaptação (negligência, abandono, consumo de drogas e prática de crimes). Segundo Gonçalves, neste modelo o menor é «vítima dos eufemismos da reeducação e das medidas de segurança que, na prática, traduzem o castigo e as penas e legitimam privações da liberdade sem processo, sem garantias e, sobretudo, sem um tempo definido de duração» (Gonçalves, 1999: 114).

Enquanto, o modelo de justiça considera o menor como um sujeito de direitos e deveres e responsabiliza-o pela violação das normas penais e sociais (fixação do limiar de responsabilidade) atribuindo maior importância aos factos praticados. Quanto à perspectiva e ao motivo de intervenção, este modelo faz uma clara distinção entre problemas familiares ou condutas delinquentes. Neste sentido, a reabilitação dos menores delinquentes é realizada mais numa perspectiva jurídico-penal do que na perspectiva sócio-preventiva. Podemos dizer

então, que a «recuperação da via jurídico-penal frente à preventiva assistencial a sua motivação profunda no aumento da insegurança dos cidadãos e no crescimento da delinquência juvenil. A isto acresce a desconfiança sobre a eficácia dos trabalhadores sociais em ordem à prevenção e tratamento da delinquência juvenil» (Rodrigues, 1997:471 cit in Santos, 2004). Além disso, «estes modelos surgem, por vezes «travestidos» de educativos...não se pode separar um procedimento criminal das suas consequências estigmatizadoras, ainda que se colorem as sanções de educativas» (Rodrigues, 1997: 372 cit in Santos, 2004)

O novo Direito de Menores revela-se, deste modo, mais ambicioso, complementando a intervenção da mera protecção existente com a perspectiva socializadora, que visa educar o menor para o direito e promover a sua plena inserção social. A reforma do Direito de Menores realizada, em 1999, teve como pressuposto fundamental a distinção da intervenção do Estado, relativamente aos menores carecidos de protecção e os praticam factos qualificados por lei como crime. Na sequência das propostas avançadas pelas comissões constituídas para avaliação dos direitos de menores, a Assembleia da República aprovou três diplomas importantes no ano de 1999 com as seguintes leis:

- A Lei n.º 133/99 de 28 de Agosto vem alterar o Dec. Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro, no que diz respeito aos processos tutelares cíveis;
- A entrada em vigor da Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei nº 147/99, de 1 de Setembro e da LTE, aprovada pela Lei nº 166/99, de 14 de Setembro, que veio acrescentar uma nova perspectiva à intervenção do Estado junto dos menores. Reconhece a necessidade de garantir a unidade sistemática entre os dois regimes;

A lei tutelar educativa e a (LPCJP) Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo «constituem os textos fundamentais da reforma do direito dos menores». (Rodrigues, 2003:55 cit in Santos, 2004: 154).

As medidas a aplicar consistiam: no apoio a pais e familiares, confiança a família idónea, apoio para a autonomia de vida e acolhimento familiar e/ou institucional. É o princípio da proporcionalidade e actualidade. Continua a vigorar o modelo de protecção, em que o interesse superior da criança, a intervenção precoce, a intervenção mínima e a responsabilidade parental, são uma realidade e uma prioridade.

É fundamentado nestes pressupostos que em 1999 são emitidas a Lei n.º 147/99 - LPCJP e a Lei n.º 166/99 – LTE, que entraram em vigor em Janeiro de 2001. Despacho conjunto no 998/2003 — Para execução da LTE, aprovada pela Lei nº 166/99, de 14 de Setembro. Foram ainda criados pela Portaria n.º 1200-B/2000, de 20 de Dezembro, os CE, na

dependência do Instituto de Reinserção Social (IRS), para execução de medidas tutelares e de outras decisões de internamento, tomadas por tribunais de família e menores ou por tribunais de comarca, constituídos como tribunais de família e menores, no âmbito de processo tutelar educativo.

A este respeito Gersão (1997:150), refere que a LTE estabeleceu uma ruptura, do ponto de vista processual, com o preconizado na Organização Tutelar de Menores, que enunciava um processo muito despersonalizado, privando os jovens das garantias fundamentais o que era incompatível com os princípios veiculados num estado de direito democrático, e com as normas internacionais ratificadas pelo estado português. Já para Souto Moura este novo sistema tutelar educativo ambicionava ser uma espécie de “terceira via”, entre o modelo anterior de protecção vigente em Portugal e o modelo de justiça que emergiu nos anos oitenta. Tentou « (...) conciliar um princípio incontornável de subtracção do menor ao sistema penal dado, e por aí se aproxima do “ sistema de protecção”, com uma disciplina mais garantística do ponto de vista processual e com uma estratégia responsabilizante, com o que cobra alguma similitude com o modelo de justiça penal. “Sistema tutela”, porque atende aos imperativos de protecção da infância e juventude a cargo do Estado, constitucionalmente consagrados. Sistema “educativo”, no sentido de que com ele se pretende conquistar o jovem para o respeito pelas normas, prevenindo-se ulteriores infracções, assim se jogando a própria segurança da comunidade» (Moura, 2000:114).

As transformações operadas pela LTE estão associadas:

- À faixa etária e à especificidade das problemáticas dos menores e jovens internados;
- À delimitação e determinação da duração do internamento;
- À definição do respectivo regime semiaberto ou fechado.
- À individualização e flexibilização da execução das medidas,
- À sua revisibilidade, em conformidade com os princípios da intervenção mínima.
- À actualidade da adequação às necessidades educativas do menor ou do educando.

Estas transformações tornam imperativa a reorganização da formação escolar e vocacional e ou profissional, no âmbito de internamento em CE.

Outra das preocupações do legislador foi deliberar, que mesmo em fase de transição, a medida a aplicar ao jovem, quer ela esteja consagrada na OTM, quer LTM fosse aquela que, no caso específico se mostrasse mais favorável ao interesse educativo do jovem. Assim no ano de 1998, a Comissão de Reforma do Processo Tutelar Educativo, teve como objectivo, «elaborar projectos legislativos sobre o processo tutelar educativo e sobre o regime especial aplicável a jovens adultos» (Gomes, 2004:150).

Esta lei visa a educação para o direito dos menores (artigo 2º). Os pressupostos da mesma consistem na utilização de programas e métodos pedagógicos e interiorização de valores conformes ao direito. Há o objectivo da educação dos menores para o direito e a sua inserção responsável, na vida em comunidade (artigo 2º). Compreende todos os menores, com idade entre os 12 e os 16 anos, autores de factos qualificados pela lei como crime (artigo 1º). A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime, dá lugar à aplicação de medidas tutelares educativas. Estas medidas visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade, sendo elas: a admoestação; a privação do direito de conduzir ciclomotores, ou de obter permissão para a sua condução; a reparação do ofendido; a realização de prestações económicas, ou de tarefas a favor da comunidade; a imposição de regras de conduta; a imposição de obrigações; a frequência de programas formativos; o acompanhamento educativo; e o internamento em CE.

O artigo 2.º da LTE define as finalidades das medidas tutelares educativas, como a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade. Repare-se que a tal finalidade deve subsistir no momento da aplicação da medida e deve manifestar-se no concreto facto praticado pelo menor, depois de se ter, realmente, apurado que ele o praticou (artigo 92.º). A execução das medidas tutelares, incluída a revisão previstas nos artigos 136º e seguintes, compete ao tribunal que as aplicou, correndo tal execução nos próprios autos, nos 18 Tribunais de Família e Menores deste país, ou nos Tribunais de Comarca constituídos como tal.

Na LTE, os critérios de escolha das medidas têm em conta o interesse do menor e a concreta necessidade de educação do menor para o direito. A duração das medidas cessa obrigatoriamente, quando o jovem completa 21 anos. No entanto, poderão continuar na EP (Estabelecimento Prisional). A execução cumulativa das medidas tutelares e penas criminais, só é possível, quando haja compatibilidade entre elas (artigo 23 e 24, n.º2).

No artigo 39º desta Lei, apela-se ainda, à necessidade de o juiz realizar visitas periódicas aos CE e contactar directamente com os menores internados, para que a eficácia desta justiça de menores, seja por si mesmo avaliada. Fazê-la o mais próximo dos verdadeiros sujeitos destas medidas, para se legitimar a intervenção judicial. Ora, quando se fala em juiz, também se deverá ler “Magistrado do Ministério Público”, assim se estipula na letra da alínea f) do artigo 40º da Lei.

2.1. Medidas institucionais

As medidas institucionais estão previstas na LTE e consistem no afastamento temporário do jovem do seu meio habitual de vida, através da sua colocação em CE, por ordem do Tribunal.

Existem diferentes tipos de medidas institucionais, em função dos seus objectivos e fase do processo:

- Medida cautelar de guarda;
- Internamento para realização de perícia sobre a personalidade;
- Medida de detenção;
- Medida de internamento;
- Internamento em fins-de-semana.

Assim, um jovem pode ser colocado num CE por ordem do Tribunal, antes da audiência em julgamento, porque está indiciado na prática de um facto considerado como crime. Se na audiência de julgamento for provada a prática de um facto qualificado pela lei como crime, é-lhe aplicada a medida de internamento. Segundo Eliana Gersão (1997) a educação para o direito consiste no processo de adesão do jovem aos valores básicos da vida, reflectidos nos valores jurídicos-penais de forma a desenvolver a responsabilidade do menor. A educação para o direito constitui o eixo central da vertente reeducativa da LTE constatando «(...) medidas vagas de simples controlo como a práticas de internamento opressivas e violadoras dos mais elementares direitos das crianças» (cit. in Gomes, 2004:49).

Entende-se ser necessário avaliar as respostas institucionais em vigor para verificar se elas são adequadas aos jovens para que tenham efectivamente educação para o direito que é o objectivo da lei. Em sede de revisão de medida não institucional, pode o Tribunal, por incumprimento, determinar o internamento em fins-de-semana.

A medida tutelar de internamento visa proporcionar ao jovem a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de capacidades que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável.

O modelo que aqui impera é o de justiça e não o de protecção, em que, ao estado se reserva o direito e dever de intervir correctivamente, sempre que o menor lesar ou transgredir os valores essenciais, ao bem-estar da comunidade. A duração da medida não deverá ultrapassar a pena máxima de prisão prevista para o crime, correspondente ao facto, podendo ocorrer em regime semi-aberto (3 meses a 2 anos) ou em regime fechado (de 6 meses a 3 anos).

a) Os diferentes regimes institucionais

- O Regime Fechado que é aplicável no caso de o jovem ter cometido factos qualificados como crimes muito graves e ter idade superior a 14 anos, sendo a duração mínima de 6 meses e máxima de 3 anos. Segundo alguns autores, ele é necessário para afastar o menor durante algum tempo do seu ambiente habitual. Exclui regra geral toda e qualquer possibilidade de saída do CE. Salvo as estritamente necessárias, nomeadamente para cumprimento de medidas judiciais, necessidades de saúde, ou por motivos considerados de suma importância, sempre devidamente acompanhados (artigo, 168º LTE).
- Em Regime Aberto é aplicável no caso de o jovem ter cometido factos qualificados como crimes pouco graves, sendo a duração mínima da medida de 3 meses e máxima de 2 anos. Neste regime os jovens residem no CE, mas frequentam, preferencialmente no exterior, as actividades formativas e sócio-educativas. Podem sair sem acompanhamento e passar fins-de-semana e férias com os progenitores, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto (artigo 167º LTE).
- Em Regime Semiaberto é aplicável no caso de o jovem ter cometido factos qualificados como crimes com maior gravidade, sendo os limites de duração da medida iguais aos do regime aberto. As medidas de internamento deste regime, exige aos jovens, que residam e sejam educados no CE e desenvolvam também as suas actividades dentro do mesmo.

Assim sendo, a medida de internamento em regime semiaberto é aplicada aos jovens que tenham praticado um «facto qualificado como crime contra as pessoas a que corresponde a pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos» ou que tenha «cometido dois ou mais factos qualificados como crimes a que corresponde à pena máxima, abstractamente aplicável superior a três anos» (artigo 17º, n.º3, LTE). Contudo, pode ser autorizado a desenvolver certas actividades no exterior, normalmente, acompanhado por técnicos de intervenção educativa. Podem, também ser autorizados a passar fim-de-semana e períodos de férias com os seus pais e representantes mediante a sua conduta (artigo, 168º LTE).

A LTE, no seu artigo 2º, nº 1 estabelece como objectivo «a educação do menor para o direito de forma digna e responsável, na vida em comunidade», para garantir a integração do jovem na sociedade, sem porém negligenciar as leis que punem os menores, quando estes cometam actos de uma grande injustiça ou crimes, que serão punidos ao atingir a maior idade.

2.1.1. Medida tutelar educativa do internamento

Neste subcapítulo expõem-se os requisitos e a aplicação das medidas tutelares educativas previstas na LTE.

Uma medida tutelar educativa exige o preenchimento de quatro requisitos: « que o menor não tenha completado dezoito anos até na data de decisão em primeira instância; que não tenha sido aplicada pena de prisão efectiva em processo penal; por crime praticado por menor com idade compreendida entre os dezasseis e os dezoito anos; a existência de uma ofensa a um bem jurídico fundamental, ou seja, a prática de facto que a lei considera crime; sendo a finalidade de educar o menor para o direito e não a retribuição pelo crime, só se aplicará a medida tutelar se concluir que aquele adolescente (...) tem necessidade de ver corrigida a sua personalidade» (Martins, 2002:107 cit in Santos, 2004).

Ao contrário das demais medidas tutelares previstas na LTE, as medidas de internamento em CE administram o regime semi-aberto ou fechado, e possuem um âmbito de aplicação delimitado à prática de determinado(s) factos e mediante a idade do jovem. No regime fechado podem ser aplicadas medidas de contenção referidas nos artigos 178º a 183º, diga-se que as duas possíveis são: de contenção física pessoal (utilização da força física para imobilização do menor) e o isolamento cautelar (colocação do menor em qualquer dependência ou, em dependência especialmente adequada para evitar actos e situações justificativas do recurso a este tipo de medidas.

Tratam-se de medidas institucionais previstas, sendo a mais gravosa, aquela que visa «(...) proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio habitual, e da utilização de programas e métodos pedagógicos a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável» artigo 17º da Lei em causa.

O legislador fixou duas situações diferentes para apresentação do jovem no CE, atendendo à medida de internamento. Neste sentido, se ao jovem tiver sido aplicada a medida de internamento em regime fechado, o mesmo é conduzido ao CE por entidades policiais munidas de mandados de condução, emitidos pelo tribunal para o efeito. Por outro lado, se ao jovem for aplicada medida em regime aberto ou semi-aberto, é da responsabilidade dos pais ou representante legal a apresentação do jovem no CE, recorrendo-se à intervenção das entidades policiais, quando estes não exerçam a sua responsabilidade (artigo 151º LTE).

A medida é executada nos centros educativos (outrora CAEF), que vêm caracterizados nos artigos 144º, 145º, 206º, 207º, «as medidas de internamento em centro educativo, em regime semi-aberto e aberto, podem ser executadas em entidades particulares, mediante a

elaboração de protocolos e acordos de cooperação entre elas e os serviços de reinserção social, a quem continua a caber o “ónus” de acompanhar a execução da medida» (artigo 208º). Os procedimentos divergem conforme criança ou jovem, tenha 12, 16 ou 21 anos de idade, sendo considerados como «(...) marcos etários que originam reacções diversas, que atendem ao diferente desenvolvimento psicossomático da criança, do jovem e do jovem-adulto, traduz-se pois, na lei o que é um dado empírico indiscutível: a evolução da capacidade adaptativa do menor» (Moura, 2000:102).

Ainda segundo este autor a preocupação do legislador em «(...) atender a gradação da formação da personalidade do menor, recorrendo a medidas não penais, mas mesmo assim responsabilizantes» (Moura, 2000: 106), foi um passo importante na legislação de protecção de menores. Os primordiais destinatários da mesma são jovens com idade entre 12 e 16 anos que pratiquem reiteradamente crimes, ligados a estruturas de bandos e associações criminosas.

A escolha do CE mais adequado para a situação do particular menor agente de crime, é feita pelos serviços de reinserção social, à luz dos artigos 149º e 150º do nº 2 e logo comunicada ao tribunal.

Se não for possível a colocação do menor no CE mais adequado, os Serviços de Reinserção informam ao Tribunal a data a partir da qual a colocação do menor nesse Centro será possível ou, em alternativa, de outro centro educativo, onde a colocação imediata pode ter lugar, enquanto se aguarda pela disponibilização da vaga no primariamente escolhido. Neste caso, a decisão é entre duas alternativas: uma é esperar pela primeira vaga ou executar; a segunda alternativa compete ao tribunal.

O Tribunal pode emitir mandados de condução, a cumprir pelas entidades policiais, sempre que:

- A medida ser executada em regime fechado;
- A apresentação do menor no CE, não possa ou, não tenha podido realizar-se, por causa imputável ao menor e aos seus pais;
- Na situação concreta do menor, ou os pais, em não aceitarem a medida, fugindo à alçada do tribunal, de forma a não ingressar no respectivo CE.

a) As medidas e a legislação

Consta no artigo 154º, a necessidade do Director do CE remeter aos Tribunais, relatórios trimestrais ou semestrais, conforme os casos, no artigo 154º do nº2 refere que: de três em três meses, nos casos de medidas de duração de seis meses a um ano; de seis em seis meses, nos casos de medidas de duração superior a um ano; sobre a execução da medida de internamento aplicada e a evolução do processo educativo do menor, o relatório final de

execução da medida deve ser remetido a juízo 15 dias antes, da data da sua cessação, (medida tutelar educativa tem agora de ser declarada extinta pelo Tribunal) (artigo 135º).

A partir do artigo 159º até ao 205º, explana-se a Lei, algo excessiva na sua dedução, uma autêntica regulamentação interna de cada CE, indicando-se:

- Os princípios da intervenção;
- Os direitos e deveres dos menores internados;
- Os prémios devidos aos menores internados;
- O regime disciplinar e as medidas de contenção que tanta polémica levantara aquando da discussão pública desta Lei.

Segundo o disposto no artigo 162º da LTE, após admissão de um jovem em centro educativo é elaborado, no prazo máximo de 30 dias, um Projecto Educativo Pessoal, (PEP) tendo em atenção «o regime e duração da medida bem como, as suas particulares motivações, necessidades educativas e de reinserção social».

b) Projecto Educativo Pessoal (PEP)

O Projecto Educativo Pessoal – consiste num plano individualizado de intervenção com um conjunto de actividades específicas, tendo em vista a modificação do comportamento do jovem e a sua condução, para um modo de vida social e juridicamente responsável. Este projecto educativo deve especificar «os objectivos alcançar durante o tratamento, a sua duração, fases, prazos e meios de realização». Após a sua duração é enviada ao tribunal para homologação, no prazo máximo de quarenta e cinco dias, após admissão do jovem (artigo 164º da LTE). Ao longo da execução da medida o tribunal é informado, sistematicamente, acerca da evolução do processo educativo do jovem, ou seja do PEP.

A intervenção no CE assenta em três vectores fundamentais: O Regulamento Interno (RI), é um documento que define as regras no CE; O Projecto de Intervenção Educativa (PIE), é um documento que contém um conjunto articulado de programas educativos, formativos, terapêuticos e ocupacionais e que é elaborado tendo em conta as necessidades educativas dos jovens; E num Projecto Educativo Pessoal (PEP) que atrás foi definido.

c) A intervenção educativa

A intervenção educativa desenvolve-se, através de uma acção faseada e progressiva junto do educando, fixando-se para cada fase, um conjunto de regalias ou de restrições. Este faseamento permite que o jovem se aperceba facilmente da sua evolução e que o CE o avalie. Esta acção educativa e terapêutica é assegurada por um conjunto de profissionais que fazem parte da equipa educativa do CE. De entre os profissionais, importa salientar o Técnico Tutor

– (técnico que acompanha directamente o educando durante o internamento e constitui-se como o elo de ligação preferencial com a família). No prazo de quinze dias antes da cessação da medida, devem enviar ao tribunal, um relatório final da execução da mesma.

Dado o exposto e com base na análise da legislação, poder-se-á, talvez dizer que é necessário apostar mais nos apoios às famílias e na celeridade dos processos de crianças e jovens, em situação de perigo. Devem ser acompanhados e orientados por equipas multidisciplinares qualificadas para o efeito. No entanto ainda é necessário investir mais no diagnóstico, prevenção, intervenção precoce e disponibilização de respostas de ordem social.

2.2. Centro Educativo, finalidades, missões e objectivos

O Centro Educativo destina-se a acolher educandos do sexo masculino, que tenham praticado facto qualificado pela lei como crime, funcionando em regime fechado e semiaberto.

Com a entrada em vigor da Portaria n.º 1200-B/2000 de 20 de Dezembro, os CE passam a ser reclassificados segundo alguns parâmetros, nomeadamente as condições físicas, os recursos humanos existentes e a previsão do número de educandos a serem abrangidos por decisões de internamento.

Os CE organizam-se em unidades residenciais, com lotações e regras de funcionamento diferenciadas, consoante o regime de execução que os caracteriza. Estes estabelecimentos educativos chamados actualmente de Centros Educativos, acolhem jovens entre os 12 e os 16 anos, com trajetórias desviantes, podendo o internamento ir até aos 21 anos de idade. Os internados no CE em estudo podem cumprir o seu internamento em Regime Fechado ou em Regime Semiaberto. Estes internados são oriundos das mais diversas regiões do País, desde o Algarve a Trás-os-Montes e Ilhas.

Os jovens internados são designados de educandos, por se entender a expressão mais adequada às funções dos CE e à faixa etária que podem abranger, considerando que a execução das medidas tutelares pode iniciar-se aos 12 anos e prolongar-se até os jovens completarem 21 anos. (Dec-Lei n.º 323-D/2000 de 20 de Dezembro).

O quotidiano no CE tem por referência a vida social comum (entre jovens técnicos professores e de mais funcionários), ou seja, que a reeducação do menor se faça de forma a normalizá-lo e regulá-lo para uma cidadania plena de valores. É essencial que estes educandos mantenham os direitos pessoais e sociais, bem como, deveres a que estão sujeitos na instituição, como por exemplo, o cumprimento de regras durante a medida de internamento. Neste sentido, a escola (re)institucionalizada é dirigida aos menores internados que continuam

sujeitos aos deveres decorrentes desta, cumprindo a escolaridade. São “obrigados” a prosseguir ou a completar os estudos durante a medida educativa. Esta reverterá em benefício do menor ao longo do seu internamento quer em termos de acesso a determinada margem de liberdade quer em termos de classificação de comportamentos.

O CE tem também a seu cargo a orientação vocacional e formação profissional destes jovens internados, que envolve a participação em actividades de acordo com as necessidades previstas, no seu PEP. Compete assegurar a execução de decisões judiciais que impliquem as medidas tutelares educativas institucionais. Estes estabelecimentos integram a estrutura orgânica da DGRS, dependendo orgânica e hierarquicamente do Ministério da Justiça.

A intervenção nos CE e nas equipas de reinserção social na área tutelar educativa, têm como objectivo o desenvolvimento de programas formativos e terapêuticos ao nível das medidas institucionais e não institucionais. Estão dotados de programas de competências de maior estruturação e coerência que reforçam os mecanismos de ligação com o exterior, bem como implementam estratégias de avaliação dos resultados. (in Relatório Actividades DGRS, 2008).

De acordo com o disposto no Regulamento Geral e Disciplinar dos CE, aprovado pelo Dec. Lei n.º 323-D/2000, de 20 de Dezembro, os programas de formação escolar desenvolvidos pelos centros educativos visam, de acordo com as regras estabelecidas com o Ministério da Educação, dotar os educandos de competências escolares básicas que lhes permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção na vida activa.

Ao Ministério da Educação compete estabelecer regras específicas para a formação escolar em CE, nomeadamente, em matéria de organização curricular, organização de turmas e afectação e formação de professores. Neste âmbito, estão previstas algumas alterações essencialmente, ao nível da selecção, contratação e afectação de professores.

O funcionamento do ensino básico em estabelecimentos dependentes do Ministério da Justiça, destinados à execução de medidas e outras decisões de internamento do âmbito do direito tutelar de menores, é assegurado pelo Ministério da Educação desde 1978.

No que se refere aos CE, o funcionamento de cursos de educação básica tem vindo a ser assegurado, através das Direcções Regionais de Educação, ainda ao abrigo do disposto no despacho conjunto n.º 394/98, de 20 de Maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 132, de 8 de Junho de 1998. O objectivo deste Despacho Conjunto visava a organização de respostas educativas escolares, no âmbito de um modelo de instituição de internamento (o colégio de acolhimento, educação e formação) substancialmente diverso do modelo que legalmente conforma os actuais CE da DGRS.

Esta intervenção nos CE subordina-se ao princípio de que o educando é um sujeito de direitos e deveres pessoais e sociais, compatíveis com a execução da medida tutelar aplicada (D.L. 323/2000).

Partindo do princípio que estas instituições têm como missão a reeducação de educandos oriundos de grupos familiares e de instituições de acolhimento que se demitiram das suas funções, entende-se então, que a estas cabe o papel, de normatização dos jovens, tornando-os em cidadãos activos e integrados no seio da sociedade. Para isso, é necessário que a educação escolar dentro da instituição cumpra de facto os seus fins, como educação escolar “normal”. (Cusson, 2007). Então, os programas e métodos pedagógicos nela utilizados que se subordinam ao princípio da adequação, devem ter como factores a considerar, a duração do internamento, mas também, as necessidades do educando em termos do cumprimento de medidas. Trata-se de educar o jovem eficazmente para a vida activa, dotando-o de instrumentos e ferramentas úteis, para que ele no futuro possa reflectir e tomar conscientemente nas suas decisões. Ao longo da observação no terreno, foi percepcionado através dos discursos dos actores, posturas críticas a esta escola tais como: não se adequar às necessidades educativas/formativas destes jovens; A medida tutelar educativa não integra o jovem no seio da própria escola interna; Não há acompanhamento do percurso escolar no exterior, após a cessação da medida em contexto de liberdade. Como se demonstra pelo discurso da professora Maria a leccionar no CE «... *os jovens estão sempre a chegar, ao longo do ano lectivo, os alunos que iniciam o programa raramente chegam ao fim...uns cessam a medida e pelo que tenho conhecimento apesar de serem referenciados para a escola da área da sua residência o que acontece muitas vezes não continuam os cursos que estavam a frequentar aqui, ou porque não existem ou porque no caso dos cursos EFA no exterior destinam-se a jovens com idades superiores a 18 anos. Para além disto ele quando são integrados aqui na escola é-nos dado a conhecer muito pouco do seu percurso de vida e percurso escolar. Temos consciência que estes jovens têm muitas insuficiências de aprendizagem e que nós nos sentimos incapazes de suprir pelo facto de permanecerem pouco tempo connosco e porque nos é exigido o cumprimento de um programa curricular. Penso que esta escola deveria ser pensada segundo outro modelo adequado a jovens com estas vivências*» (Notas de terreno, Abril de 2008).

No CE existem cursos EFA que não vão ao encontro do desejo de alguns destes jovens, como refere João internado no regime fechado que refere «Frequento aqui a escola e aprendo marcenaria. Mas gostava de aprender era um curso de mecânica». (Notas de terreno, Abril de 2008). Então o sistema escolar dentro da instituição nem sempre oferece as mesmas “escolhas”, que o sistema escolar externo. Se tivermos em conta a igualdade de

oportunidades referida por Coleman, compatível com a noção de “separados mas iguais”, permite-nos afirmar que para que haja igualdade de oportunidades é necessário o reajustamento do currículo para jovens em situações “diferentes” (Coleman, 1968). Neste caso os jovens desavindos do seu meio habitacional e local, cuja recusa da escola lá fora, foi uma realidade, terão agora currículos adaptados para os motivar? Por outro lado, Willis defende que «qualquer situação de aula é uma combinação complexa de elementos: aceitação, oposição, legitimação e a forma particular, na qual o professor ocupa o paradigma educacional» (Willis, 1977:113).

Os educandos não aderem nem valorizam os cursos ali ministrados, por outro lado, os profissionais parecem não possuir qualquer formação nesta área, sentindo-se eles próprios excluídos do sistema. Embora o sentimento de rejeição e revolta à escola/institucionalização seja comum a todos os jovens, esta pode ser uma estratégia de prolongamento do seu modo de vida exterior. Os jovens “aceitam” a institucionalização como forma de expiação dos delitos cometidos e como inevitabilidade do seu trajecto delinquente, o que revela o dramatismo das suas vidas e o futuro já pré-delimitado por eles, devido à exclusão social.

3. VIVER A JUVENTUDE À MARGEM DA LEI

Neste capítulo procurar-se-á compreender a vivência da juventude nas margens. Neste sentido, começar-se-á por caracterizar a juventude, seguidamente discorrer-se-á sobre os conceitos de norma e desvio. E por fim, compreender como se constroem trajectos de jovens em conflito com a lei.

O conceito de juventude tem limites difíceis de precisar e constitui-se, cada vez mais, como um conceito relativo, pelo facto de se tratar de um estágio crucial no processo de desenvolvimento humano.

Na cultura ocidental, o senso comum e os autores de diferentes linhas e filiações teóricas, concordam no sentido que o adolescer é difícil, é uma passagem, uma transição. Para alguns autores, seja qual for o contexto sócio-cultural, a juventude será sempre um período de crise e de desequilíbrio.

A juventude é considerada como uma idade de frustrações e de sofrimento, durante a qual se intensificam conflitos e crises de ajustamento, sendo também, uma idade de grandes sonhos, e romances amorosos. Ser-se jovem equivale a um período de desenvolvimento que comporta certos desafios, tais como: construir uma identidade pessoal, sexual e de fazer escolhas, que são semelhantes em todas as culturas. Segundo Braconnier «O trabalho de reconhecimento, e depois o de estabilização progressiva da imagem do corpo, desemboca no

sentimento de identidade. (...) o indivíduo consegue identificar-se de forma permanente com os diferentes sectores da sua vida, (...)» (Braconnier, e Marcelli, 2000:100).

Por este motivo, a juventude é definida como uma etapa do desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, em que os processos de autonomização são para os adolescentes uma tarefa essencial do sistema emocional, familiar assim como as novas afirmações e práticas no meio social e cultural envolvente.

Neste sentido, aborda-se a juventude como um grupo etário, que segundo alguns autores a definem como um conjunto de comportamentos atitudes e valores, que podem ser atribuídas determinadas características próprias destas idades. Segundo Machado Pais, a juventude deve ser analisada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos, sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros) (Pais, 2003: 33). Segundo o mesmo autor, é «em torno das actividades de lazer que a juventude ganha, em certo sentido, especificidade unitária, mas é também a partir dessas actividades que melhor podemos compreender as diferentes culturas juvenis e, a partir destas, a juventude na sua diversidade» (Pais, 2003:390).

Os jovens alvos deste estudo, vivenciam experiências de grandes complexidades relativas ao seu modo de estar na vida. Têm comportamentos de liderança, de procura de confronto com quem os rodeia, no sentido de que o “mundo gira em volta deles,” vivenciam conflitos internos e externos pela sua auto-percepção de si, e de como os outros os vêem. Modificam e adornam o seu corpo com tatuagens, e piercings. E cultivam-no através do bronzamento, depilação e musculação. Exibem roupas e óculos de marca e penteados «exóticos e coloridos» (Pais e Cabral, 2004), para se identificarem com o seu grupo e exibirem algum poder.

Estes jovens institucionalizados que não fogem à regra dos demais jovens, relatam que gostam de roupas de marca porque não são diferentes dos “betinhos”. Como refere André «Eu comecei a fazer muitas asneiras, e depois deu o que deu...vim aqui parar. Depois de haver queixas fui ao tribunal à juíza, isto porque fazia asneiras. Eu e os meus colegas gostávamos de usar roupa de marca e sapatilhas. Nós faltávamos à escola. O Algarve é que é bom, eu já tenho saudades» (Notas de terreno, Maio de 2009). A própria moda torna-se efémera e viabiliza identidades construídas como marcas de uma pretensa individualidade (Pais e Cabral, 2004). Num dos acessos ao terreno, em Janeiro de 2009, na unidade de regime fechado, estavam uns miúdos nos sofás, a jogar play station, outros dois estavam a fazer o penteado, na carapinha do Kuks (que era pegar numa pequena quantidade de cabelo e fazer trancinhas e por elásticos para segurar), era um trabalho minucioso. Os outros três estavam a

ver jogar play station e a comentar sobre tudo. Perguntei o que estava a fazer ao cabelo do Kuks, ao que o Jeromo respondeu: estou a fazer um penteado fixe (com ar de gozo...riu-se e olhou-me de soslaio) «(...) *sabe é um penteado à preto ...é um penteado da moda (riu-se)*» e nisto deu-lhe uma palmada na cabeça do Kuks. (Notas de terreno, Janeiro de 2009). Na juventude os regimes corporais, são compreendidos como comportamentos regulares que implicam o controlo sobre as necessidades orgânicas e os hábitos pessoais de auto-disciplina corporal que, organizados e regulados de acordo com determinadas convenções socio-culturais e estratégias de produção identitária, são relevantes para a continuidade, ou promoção de traços corporais da imagem transmitida (Giddens, 1997: 58). Isto verifica-se nos jovens internados, quando apresentam características de penteados comuns, indumentária semelhante com base em marcas, o uso do piercing e do brinco como referências a pertenças a determinados grupos. Temos o exemplo do Jeromo que puxa pelas tranças do Kuks e diz: « (...) *eu faço-te o penteado que me está a dar muito trabalho mas depois empresta-me o teu brinco. Se queres que te faça o penteado se não deixo-to assim (e levantou o cabelo para o ar, e puxou-lho), sabes(...)*» e riu-se batendo-lhe na cabeça. (Notas de terreno, Janeiro de 2009) Não será apenas uma questão de modas, mas sobretudo a necessidade de afirmação da sua identidade. Afirmar identidades que são socialmente ritualizadas e, nesse sentido, as tatuagens, os piercings e outras intervenções corporais são marcas individuais, sem deixarem de ser grupais.

O que difere é o contexto em que isso acontece, ou seja, a forma como lidam com essa crise própria da juventude. A transição desenvolvimental entre a infância e a idade adulta, constitui um período em que ocorrem transformações ao nível físico, psicossocial e cognitivo. Estas mudanças interferem na dimensão intrapessoal do jovem que se traduzem na representação de si próprio e do outro, na auto-estima, auto-confiança e nas relações que estabelece. A juventude incorpora-se no sentido de pertença, a um determinado grupo de pares, geralmente, caracterizado pelo lugar de origem, onde as suas raízes e o seu espaço se inter-cruzam. Isto porque é «(...)na exacta medida em que se trata de um reagrupamento sobre os locais de habitação dos jovens para quem a escola e a fábrica representam um vazio». Então no ócio do bairro «(...)o acto de pertencer a um bando surge quase como uma necessidade na medida em que, de resto, se não pode encontrar em parte nenhuma, excepto nas ruas da vizinhança, um ponto de encontro de todos os dias(...)» (Mury, Gilbert, et al ,1980:110)

Estes jovens mesmo intramuros continuam afirmar a sua masculinidade e poder. O que conta, para alguns jovens, parece ser a possibilidade que tem de, numa fase de vida em que a maioria dos discursos dominantes lhes outorga um vazio de poder, se entregarem a

actividades cuja visibilidade é incrementada pelos riscos (reais ou pressentidos) que lhes aparecem associados. (Pais e Cabral, 2004). Os jovens em estudo também iniciaram a sua actividade delinvente com a motivação para actividades que envolviam riscos reais com alguma intencionalidade, na maioria das vezes, para obter privilégios que só o risco lho poderia oferecer. Como se constata pelo discurso do educando Kuks, quando vangloria com as peripécias engendradas durante a sua actividade delinvente «eu andava sempre na rua com os meus amigos... quando íamos à escola porque era fixe gamar os betinhos».

Para vários autores a juventude é o espelho da sociedade e consequentemente, todos os problemas sociais se reflectem de imediato nos jovens, levando a que estes sejam avassalados por um vazio psicossocial e cultural e, por uma falta de referências e valores para a sua existência (Queloz, 1994).

Estes jovens têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos idade. São idades heterogéneas, mas que ao mesmo tempo são homogéneas, porque vivenciam todos experiências de desvio semelhantes, nas acções praticadas e na fuga às normas estabelecidas. Embora confrontados com desafios parecidos, a maneira como estes vivem e os encaram na actualidade, são muito diferentes uns dos outros. Enquanto, uns encaram o internamento de forma “resiliente”, outros vivenciam-no de forma amargurada, por sentirem a sua liberdade usurpada.

3.1 Do descaminho escolar à trajectória criminal na juventude

Neste subcapítulo reflectir-se-á se existe alguma relação entre percursos de insucesso escolar e trajectórias de delinquência juvenil. Os jovens que infringem a lei são conotados como detentores de comportamentos anti-sociais.

Entende-se por comportamentos anti-sociais, uma sucessão de comportamentos, que variam desde o impulso à agressão, até á depressão e isolamento que violam as expectativas da idade. O comportamento censurável que vai contra as normas e regras sociais, é muitas vezes, substituído por um comportamento agressivo. Estes comportamentos podem ser encontrados no período escolar ou de abandono escolar. As formas mais violentas de problemas exteriorizados, constatadas quer como funcionário quer como investigador na própria instituição, não diferem das actuais, sendo elas: a desobediência, agressividade, provocações e ameaças, como oposição à autoridade. Existem comportamentos agressivos voltados contra si próprios (automutilações), que podem ser de várias índoles. Na maioria das vezes existem um reportório de agressividade entre os educandos, como forma de manutenção da hierarquia grupal. Segundo Pedro Strecht «(...) as evoluções delinquentes levam

necessariamente à necessidade de pensarmos sobre a existência de grupos marginais, e a tudo quanto isso obriga de exclusão e dificuldades sociais » (Strecht, 2003: 140)

Muitas vezes, os problemas no relacionamento pessoal com adultos significativos e colegas são apontados como causadores de altos níveis de ansiedade, isolamento e hostilidade, para além de maus tratos. Pelo que «Na altura em que ainda se jogava a bola (no plano da idade escolar), permanecia-se no interior do círculo aceitável pelos adultos, mas agora está-se condenado a ficar do lado de fora» (Mury, Gilbert, et al, 1980:111). No contexto escolar externo, a agressividade, normalmente, pode iniciar-se devido à rejeição por parte dos colegas de escola, acompanhados de insucesso escolar e descaminho marginal. Para «Aqueles que cessam a sua escolaridade, mas não se encontram inseridos ainda no mundo do trabalho, desejam entrar nele, não apenas para poderem ser economicamente independentes, mas porque pensam encontrar no trabalho uma confrontação com a realidade concreta que não existe na escola: a escola é enfadonha e, aborrecimento por aborrecimento, vale mais aborrecer-se a ganhar dinheiro. Sai-se da escola e não se sabe fazer nada, isso não adianta muito (não em termos de interesse: «que é que isso me oferece?», mas em termos de realização: «que é que isso me vai proporcionar?» (Mury, Gilbert, et al, 1980:50).

Por norma, os jovens que são violentos e agressivos, são rejeitados pelos colegas na escola, o que pode ser um importante factor incapacitante de integração. As frequentes tentativas de caracterizar estes jovens em processos de má adaptação contribuem para a sua rejeição.

É comum encontrar-se na literatura, uma convergência para a descrição das características comportamentais dos jovens infractores nas diferentes culturas. As características mais comuns nestes estudos são: a violência de normas, regras sociais, comportamentos à margem das práticas culturais vigentes, incapacidade para a socialização interpares e diferentes estratos sociais. Envolvimento em brigas, tentativas de suicídio, ausência de sentimento de culpa, hostilidade verbal destruição de património público, actos de vandalismo, rejeição por parte de professores e colegas, com consequente insuficiente rendimento, insucesso e abandono escolar. Hábitos de dependência precoces como tabaco, álcool e droga, história de comportamento agressivo. Temos como exemplo o educando, Luís (obeso) encontrava-se a cumprir medida tutelar no regime fechado. Este era controlado pelos restantes educandos e, muitas vezes, criticado não só, pelo facto de andar sempre a comer (sofria de bulimia), como também, alertavam os TPRS para a necessidade de administração de medicamentos, em alturas que se apresentava mais agressivo com a abstinência medicamentosa. O Kuks chama a atenção da TPRS: «Oh menina, olhe ele já esta abrir o frigorífico eu já lhe ralhei, mas ele não quer saber, ele já está com a ressaca, já tomou a

medicação?» Os relacionamentos familiares pouco consistentes e o insucesso escolar também são considerados por alguns autores como precipitantes para o desvio. (American Psychiatric Association, 2002).

Todos estes educandos têm histórias de percursos escolares reduzidos com sucessivos abandonos, e insucesso evidente, dado que a sua grande maioria frequenta o 5º e 6º ano, como refere o TPRS Zeca: Estes educandos são oriundos de famílias carenciadas e de vida fácil. Muitos vivem com os avós, porque a maior parte dos progenitores destes jovens estão presos; muitos são provenientes de famílias de acolhimento ou de Instituições Sociais que já têm longos caminhos de referenciação na CPCJ em risco. A grande maioria mal sabe ler e escrever, nem querem saber, nem aprender. Vão à escola e fazem como lá fora. *Estão sempre a provocar as professoras e gerar conflito entre elas, para destabilizar...a maior parte frequenta o 5º e 6º ano, mas não chegam ao 9º ano...*» (Notas de terreno Fevereiro, 2009).

Pode-se pensar, também, que o acto do delito, poderá ser uma forma de produção de identidade e subjectividade, como já foi referenciado por Machado Pais.

Enquanto funcionário no CE, e como investigador, no terreno, considero que os elementos que são mais comuns às trajectórias de vida dos adolescentes considerados autores de actos desviantes são:

- Exposição a privações e a processos de exclusão;
- Ausência de afectividade e protecção por parte dos adultos cuidadores;
- Abandono escolar;
- Negligências por parte dos adultos e consumo abusivo de drogas lícitas ou ilícitas.

Desta forma, estes trajectos vivenciados irregularmente nas margens por estes jovens, torna-os insensíveis às regras e convida-os a transpô-las, adoptando-as como forma de sobrevivência. Tal como «o indivíduo que adopta de modo prolongado uma conduta desviante tende a ser, ou a tornar-se, um marginal: ou está, partida, mal integrado no grupo de que faz parte o que o torna insensível à reprovação, ou é lançado para as margens do grupo, devido às suas repetidas transgressões» (Cusson, M. 2007: 15). Logo, o jovem torna-se “irrecuperável”, como a única possibilidade de ser e estar no mundo. Tal situação pode ser verificada em notícias veiculadas nos meios de comunicação social, como também, nos estudos dos processos judiciais, em que a responsabilidade de reiteração da infracção recai unicamente, sobre o adolescente sobrepondo-se a eficiência do modelo de justiça ao modelo de protecção.

Segundo Willis, estes jovens são uma exemplificação material da cultura de classe. Portadores de reportórios de tensão e conflito desde o ambiente familiar, ao contexto social de onde são oriundos. Toda a sua socialização é construída, ao longo do tempo em oposição, quer à família, quer ao grupo de pares e, por sua vez, também na escola.

São conceitos fundamentais que servirão de suporte para compreender melhor esta problemática, do descaminho dos jovens. Alguns deles existem, nomeadamente, na cultura de classe que «é criada concretamente, através de condições determinadas e de oposições particulares, através de lutas decisivas ao longo do tempo com outros grupos, instituições e tendências» (Willis, 1977:81).

A cultura contra escolar destes jovens que teve origem na escola pública extra-muros, facilmente provoca o desinteresse e impulsividade, assim como tensão dentro da sala de aula, como argumento para evasão da mesma. Eles adquirem um código restrito, que não lhe permite apreender e interpretar a linguagem do professor, nem a linguagem dominante proferida pela maioria dos pares. Pois como refere André vezes sem conta, «não queria estar lá parado e preso (...) a fazer nada, eu não percebo o que a professora está para ali a falar (...) e também nunca percebi muito bem para que serve estudar quando pouco nos vai servir no futuro.» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). Este comportamento repetido, conduziu à expulsão da sala de aula e, conseqüentemente, ao insucesso. Este tempo ócio no espaço escolar informal é aproveitado para colocar em prática formas de resistência, ou seja, a oposição ao estabelecido. Normalmente, os jovens com insucesso escolar tendem a agrupar, criando focos de resistência, reproduzindo culturas violentas, nas quais foram socializados como forma de afirmação. No internamento, apesar do grande objectivo do mesmo, ser a recuperação em termos educativo-social, parece verificar-se uma perpetuação do seu desinteresse e resistência, (de forma evidente, no espaço escolar formal). Pois os espaços informais, estão circunscritos aos corredores de passagem e a obrigação da permanência no espaço formal é rigorosamente imposta, pela professora e a autoridade do TPRS presente na sala de aula. O educando está duplamente submetido à avaliação, quer do seu saber, quer do seu comportamento. Este percebe facilmente que a sua medida pode sofrer alterações logo que se evada do espaço escolar, ou manifeste resistência.

Nesta linha de pensamento existem alguns factos que facilmente nos suscitam interrogação, como: será que esta escola tem currículos adaptados a estes jovens? Os profissionais estarão devidamente preparados para lidar com estes jovens? Serão as pedagogias ministradas interactivas? E por fim, estas pedagogias terão em conta os interesses e saberes restritos destes jovens? Estas interrogações são colocadas, porque se acredita no pressuposto de que, o trabalho educativo desenvolvido e consagrado pela educação formal, revela momentos e situações em que as práticas pedagógicas, podem reverter relações de compromissos entre o professor e o educando. Além disso, alterar a reprodução da desigualdade do saber e da cultura. Visto que os jovens reconstroem e transformam o seu

saber através da interacção social, pela exploração dos efeitos estruturantes dos conteúdos sócio-culturais, o que resulta na inter-estruturação de condutas e representações.

3.2 Da norma ao comportamento desviante

Neste subcapítulo pretende-se explorar os conceitos de norma e desvio na juventude e tentar perceber qual a sua incompatibilidade. Este capítulo servirá de suporte para compreender melhor como o desvio aparece e se desenvolve.

Quando se fala de crime, temos que o distinguir entre o que é “normal” e o que tem contornos psicopatológicos. O conceito de delinquência juvenil tornou-se um fenómeno de análise para distinguir os comportamentos delinquentes normativos (comum à maioria dos jovens) e os não normativos são «actos que infringem as normas legais e considerados consensualmente como errados» (Ferreira, 2000). Isto leva a que sejam analisados, segundo os modelos de controlo social da identidade e da subcultura a que pertencem os jovens. No entanto, o comportamento desviante é a designação aplicada aos que alegadamente violaram determinadas normas legais. Segundo Carvalho, o «comportamento desviante é qualquer comportamento que envolve uma transgressão ou violação de normas e expectativas sociais ou, que é considerada desviante por um grupo de indivíduos ou comunidade» (Carvalho, 1990:219). Em todas as sociedades os considerados desvios às normas estipuladas dependem muito de cultura para cultura e os crimes que hoje são punidos, poderão no futuro não o ser (temos o caso do aborto em Portugal). «A normalidade pode ser determinada de uma forma preliminar por referência à prevalência de determinado facto social em sociedades de um dado tipo. Sempre que encontramos em todas, ou na maioria das sociedades do mesmo tipo social, podemos considerá-lo “normal” nesse tipo de sociedade, a não ser quando um estudo mais aprofundado nos revele que o critério de universalidade foi mal utilizado» (Giddens, 1976:164).

A delinquência juvenil constitui uma subcultura que se transmite no seio de grupos delinquentes, dos membros mais velhos para os mais novos. (Cohen, 1971). Os jovens provenientes de estratos sociais baixos e famílias desestruturadas, vivenciam uma conflitualidade, por não poderem aceder a determinados bens que só a classe dominante tem acesso. A dificuldade dos jovens de estratos sociais baixos levou à construção de bairros e exclusão escolar perpetuado pela reprodução cultural e social (Bourdieu, 1982). Como refere a TPRS Manuela «... estes jovens na maioria deles residem em bairros sociais e aprendem uns com os outros as várias estratégias para roubar...e o caminho que eles seguem, é o roubo e muitas vezes são violentos na forma como o fazem...porque quer ter as coisas facilmente... são educandos muito difíceis só estão bem em conflito...a escola não lhes dá

nada no imediato...e depois a família nem sequer está presente». (Notas de terreno, Janeiro de 2009).

Com esta ordem de ideias, pode-se inferir que o meio de onde são oriundos os jovens do estudo, tende a originar os mesmos problemas e dificuldades como: ausência de vínculos afectivos, dificuldades económicas, desinteresse e abandono escolar. Desta forma, apresentam-se-lhes várias vias para se tornar delinquentes nas suas vivências quotidianas e familiares que são estruturantes na sua identidade desviante, pois «Os rapazes da rua são maus: com eles, claro, não se aprende nada que possa ajudar a ter uma melhor situação. Mas ao jovem impede-se, então, de ter em consideração o seu prazer e o calor afectivo das suas relações». (Mury, Gilbert, et al, 1980:84-85)

De acordo com Hirschi, o jovem torna-se delinquentes se os laços que o ligam a outros membros, nomeadamente, à família e à escola estão debilitados, ou seja, há uma perda de vinculação, fazendo-a ao grupo delinquentes. Este quando está no caminho desviante, age sem qualquer controlo, segue-o sem que “ninguém o impeça”. Normalmente, existe «um conjunto de recursos simbólicos disponíveis que os indivíduos ou grupos podem usar na sua acção para fazer sentido da sua situação específica e construir uma identidade viável» (Murdock, 1976: 213). Os jovens delinquentes, necessitam de sensações fortes, pois as actividades delinquentes opõem-se às actividades rotineiras sem risco e que visam um benefício a longo prazo. Pode-se dizer que o desvio às normas aplica-se às condutas individuais e colectivas. Como refere Queloz, a delinquência «é uma forma particular ou um sub-conjunto do desvio (...) que é constituída por uma infracção a uma norma penal» (Queloz, 1994).

3.2.1 O desvio e a qualificação de crime juvenil

Neste sub-subcapítulo aborda-se os trajectos delinquentes que conduzem ao cumprimento de medidas reeducativas, para melhor se compreender os motivos que estiveram na “origem” do processo de internamento destes jovens. Faz-se uma breve abordagem do desvio em função dos argumentos de Becker, Carvalho e Cusson.

Ao se considerar que o termo desvio abrange toda a divergência, no sentido sociológico do termo, então, ele tem uma amplitude mais restrita. O desvio que Becker, propõe é uma distinção entre os factos e o acto de acusação e, admite que as acusações não são sempre exactas. Ainda segundo este autor, o desvio não é uma característica específica de certos grupos de pessoas, ou seja, o desvio traduz uma fuga às normas estabelecidas, pelos grupos sociais dominantes, mas para ser considerado como desviante é necessário também, tornar-se objecto de uma acusação (Becker, 1997: 9). Desta forma, o desvio é um «Produto de

uma transacção que tem lugar entre um grupo social e alguém que é visto, pelo grupo como transgressor de normas» (Becker, 1997:10). Esta assunção de Becker permite compreender como os jovens em estudo foram categorizados como desviantes. Pois, na maioria das vezes, estes estabeleceram pontos de ruptura no seu trajecto de vida, com as normas sociais e pedagógicas estabelecidas. Neste percurso manifestaram comportamentos ora censuráveis, socialmente, pelos grupos dominantes, ora susceptíveis de acusação criminal. Tal, como foi referido e demonstrado no subcapítulo anterior, estes educandos têm percursos de sucessivos abandonos, vínculos afectivos pouco consistentes, pois a primeira vez que enfrentaram as normas e regras, foi no espaço educativo. Estiveram sujeitos à permanência na sala de aula, na qual lhe foi exigido uma conduta de limites, com a qual não se identificam e facilmente rejeitaram com fuga ao estabelecido, como refere André «Lá fora a escola é mais fixe do que cá dentro... aqui estamos presos não podemos fazer nada. Uma pessoa está aqui dentro a pensar na vida e tudo... aqui não tenho liberdade. Lá fora tenho o meu grupo de amigos jogo á bola, fazemos aventuras ... vamos fazer asneiras, gamar ...eu gostava era de estar lá fora com o meus amigos, aqui não gosto de cá estar». (Notas de terreno, Março de 2008). Neste “trilho”, Becker começa por descrever o primeiro passo que pode ser o de cometer um acto que transgride as regras, mesmo que o indivíduo não saiba que as está a transgredir. Para isso, concorre também, o facto de o jovem ter considerado a «socialização como um crescente encarceramento nas normas» (Becker, 1997:27). Na maioria das vezes manifesta-se, através de violência e indiferença sobre o que normaliza a sua conduta «A delinquência nas suas diversas manifestações, furtos e roubos (...) constitui uma forma de desviância porque faz parte dos actos que transgridem as normas e que são sancionadas» (Cusson, M. 2007: 15). Não há grande integração na sociedade, ou uma reputação social a manter, desenvolvendo «técnicas de neutralização», isto é, as «justificações para o desvio são vistas como válidas pelos delinquentes, mas não pelo sistema legal ou pela sociedade» (Becker, 1997: 28). Contudo, os que mantêm o padrão desviante é pelos «motivos e interesses que são apreendidos socialmente». Manifestam o interesse pela actividade delincente para provocar medo como forma de exhibir poder. A identificação com o grupo de pares faz-se, através da imposição de determinados objectos a usar, como roupas de marca e penteados (Becker, 1997:30). Luca refere: «Gosto de estar com os meus amigos... andar de carro ...ver os meus amigos do bairro com sapatilhas de marca fazer grandes cenas com carros ... ver uma coisa destas eu agora sou do grupo lá do bairro,... “faço e tenho” ...há coisas que eu gostava de ter ...e tive de as arranjar. Agora estou aqui mas quando for lá para fora não sei...acho que me vou comportar bem, não sei se arranjo alguma coisa para ganhar dinheiro...o meu pai trabalha nas obras. Eu gostava de tirar um curso de mecânica ...sei lá. Oh! Oh!... » (Notas de terreno,

Março de 2009). Poder-se-á dizer que «O bando é tanto mais atraente quanto for variável, desde que ofereça uma oportunidade descontinua de actividades, de distrações e de prazeres» Mury, Gilbert, et al (1980:110). A partir destes actos, o jovem passa a depender mais dos outros do que dele, a estar debaixo de “olho” pelas autoridades e instituições reguladoras da sociedade. Este passo vai conferir-lhe um estatuto, ou seja «passa a ser identificado em primeiro lugar, mais por ser desviante do que por outra coisa (...) esse tratamento pode produzir aumento do desvio» (Becker, 1997: 34). Se o jovem desviante for internado, isso também pode aumentar a desviância, porque o agregam a jovens com experiências semelhantes e que durante a sua estadia no colégio, partilham as conversas, falam dos actos praticados e das melhores técnicas a utilizar no trilho do crime. De certa forma, o internamento no CE afasta o indivíduo do grupo dos amigos ao qual pertencia antes de ser sujeito ao processo reeducativo. O grupo de pares desviante, tem então, uma outra função que é solidificar a identidade desviante, visto que tende a racionalizar a sua posição desviante, o que o leva «a encaminhar-se para um tipo consistente de desvio» (Becker, 1997: 38-39). Funciona como um escudo protector, através do qual, «indivíduo aprende a levar a actividade desviante sem problemas, porque já foram, primeiramente enfrentados pelos outros» (Becker, 1997:39). Logo é preciso ter em conta, o olhar da sociedade, e o próprio olhar daqueles que são considerados à margem da sociedade. Segundo Carvalho, «a violação de normas ou expectativas sociais, desde que inclua qualquer comportamento que suscite reprovação ou indignação dos outros» (Carvalho, 1990:217), deve ser analisada em todas as dimensões pessoais, sociais e culturais.

Este tema serviu de suporte para nos aproximarmos e compreendermos melhor como o desvio aparece e se desenvolve, mas também explicar a origem da institucionalização em CE.

CAPÍTULO. III

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. INSTITUIÇÕES TOTAIS

Nas instituições totais, o sujeito internado é dissecado desde as suas acções, atitudes, ideias, sentimentos até á sua conduta. Estes jovens, durante o internamento, são marcados não só exteriormente, mas também no seu interior, provocando-lhes marcas profundas na sua subjectividade. Segundo Giddens «os aspectos generativos do poder, bem como as suas características distributivas, estão ligados a propriedades específicas de organização social, a actividades de grupo e de indivíduos localizados, bem como a variados contextos e modos de reflexividade institucional» (Giddens, 2001:121).

A institucionalização é encarada como uma medida de protecção, depois de esgotadas todas as alternativas, para que estes jovens se avaliem e reflectam sobre o crime praticado e não o voltem a “praticar”. A violência estrutural desta instituição, é por si só, um quadro que se encerra em muros e redes altas que a envolvem, para que nada seja percebido de fora para dentro e vice-versa. Esta instituição é envolvida por um conjunto de características que a tornam violenta, desde as grades, até ao seu enquadramento legal. Este CE foi transformado, ao longo dos anos, de um palacete senhorial, sendo utilizado como convento e reformatório para jovens de famílias de fracos recursos económicos. Actualmente, é um colégio educativo de menores, que transgrediram as leis vigentes. Destina-se ao internamento de menores que praticaram factos qualificados como crime e tem como especificidade, ser uma casa com a responsabilidade de tutelar adolescentes, com a missão de: reeducar; socializar; promover o bem-estar social, para uma cidadania plena; a indução de boas práticas a estes educandos, que serão factores abonatórios na redução da medida de internamento. Nas instituições totais existe um desvanecimento de fronteiras, entre os campos de actividade individual e quotidiana, uma vez que todos os aspectos da existência humana do internado se inscrevem no mesmo espaço circunscrito e controlado pela autoridade institucional. «O controlo de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas, seja ou não, uma necessidade ou meio eficiente de organização social nas circunstâncias, é o facto básico das instituições totais» (Goffman,1999:18).

A instituição total consiste segundo Goffman, num espaço coercitivo, cuja missão é modificar a personalidade individual. É um local de residência de sujeitos com situações semelhantes separados da sociedade, levam um a vida fechada e controlada, potenciando o estabelecimento de relações de poder e dominação (Goffman,1999:11).

Esta instituição total tem como tarefa, a actividade formativa/educativa à correcional/normalizadora. Implementa a modelagem de forma sistemática e permanente, como estratégia reeducativa interna e externa. Visa limitar a subjectividades dos educandos, modelando-os ao contexto institucional, de forma a harmonizar as relações entre os vários actores institucionais. A TPRS Manuela relata uma das estratégias de manipulação, quando refere «*Crio empatia ..., já não tenho tantas dificuldades na imposição de regras!* O grau de delinquência é elevado e tenho dificuldade que os menores respeitem os adultos e aceitem as regras. Porque o impor das regras aos menores é cada vez mais difícil. No entanto, procuramos jogar como também os jovens o fazem connosco, que cumpram o que está estipulado. Olha! Ainda à pouco como viste, disse-lhes para fazerem limpezas! Isto, se queriam que eu lhe subisse a nota de dois, para três. Ele começa logo a negociar a nota» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009)

Esta instituição total não foge à regra, pois preocupa-se com a reabilitação do jovem, e o restabelecimento dos mecanismos auto-reguladores do internado para que este ao sair, mantenha, voluntariamente, os padrões do estabelecido, ou aprendido. Nestas instituições, segundo Goffman (1993), os indivíduos passam por um “desnudamento,” através de uma carreira moral. Esta inicia-se, desde não discutir a autoridade, a disciplina e a dominação. O corpo e a mente são mortificados pelo sofrimento de humilhações e pela invasão das mais diversas maneiras de profanação do eu. (Goffman, 1993). No entanto, conseguir a mudança de comportamentos destes jovens, não é fácil, pela resistência como forma de não-aceitação ao que é imposto.

Tenta-se fixar e conduzir o comportamento do sujeito para os objectivos que a própria instituição se propõe atingir, procurando-se disciplinar ou incorporar a normatização de modos diferentes, durante a medida de internamento. A domesticação, muitas vezes, recalcada e imiscuída de diferentes maneiras, é a forma como a instituição total educa. Não dando a oportunidade ao jovem de se exprimir, mas de aceitar o que lhe é imposto (ex: o jovem vai para o curso EFA, imposto pela instituição sem qualquer tipo de escolha relativo ao curso que mais gostaria de fazer).

Os comportamentos são pré-definidos e normatizados, para que os internados os incorporem de forma a estarem inibidos da sua própria expressão, ou seja, para que a produção de comportamentos, ocorra em conformidade com o instituído. O TPRS Zeca relata que «Olha! como sabes quando trabalhavas aqui agora é iguais! Nós, temos que fazer com que cumpram as regras. Mas eles estão sempre a criar problemas com todos!... Mas fazemos com que os comportamentos sejam para que não criem problemas. Eles agora têm que cumprir os horários de deitar e levantar de ver televisão, da escola. Agora nós também temos

ajuda dos seguranças que estão sempre na Unidade residencial e ajudam sempre que solicitados. No teu tempo era complicado agora está melhorzinho, somos mais funcionários e as regras são mais apertadas, já não brincam tanto como anteriormente! Agora não podem fumar e quando se portam mal fazem as limpezas, ou tem outros castigos que já os fazem reflectir. Agora estes educandos são cada vez mais violentos nas atitudes que têm, tanto lá fora como aqui dentro. Lidar com estes educandos é complicado! ... Só que sabem que se não cumprirem será pior, mas ...tu bem sabes!...» (Notas de terreno, Março de 2009). Segundo Goffman «Os sistemas de privilégios e os processos de mortificação constituem as condições a que o internado precisa adaptar-se. Tais condições permitem várias maneiras individuais de adaptação. O mesmo internado utilizará diferentes tácticas de adaptação em fases distintas da sua carreira moral, e pode alternar entre as diferentes tácticas ao mesmo tempo.» (Goffman, 1999:59).

Esta instituição disciplinadora/educadora funciona em articulação com uma outra instituição pedagógica/educadora, a escola, para que exista uma ponte entre a produção de saberes transmitidos e os modos como é exercido o poder, duplamente, ao mesmo educando. No quotidiano do CE é executado sistematicamente o exame aos menores que entram nestas instituições, através do exercício do poder, considerado instrumento de vigilância hierárquica, de sanção normalizadora e disciplinadora. (Foucault, 2005). É significativo que ao entrar nesta instituição sejamos logo encaminhados para os superiores que a dirigem, os quais também não descuram uma vigilância minuciosa, a tudo e todos os que nela interagem, e os que nela são intrusos. Seguidamente para melhor explicitar esta vigilância hierárquica controladora ao pormenor como já tem sido referido, ilustra-se uma caracterização através de um registo de diário de bordo no acesso ao terreno. Visto ter recebido por carta e por e-mail a informação que me autorizava a entrada, e seguidamente, desloquei-me ao CE : «Toquei na campainha no portão que serve para a entrada de pessoas e de carros. Este tem uma câmara de filmar colocada estrategicamente num poste para obter um maior ângulo de visibilidade. Ao lado direito situa-se a portaria onde se encontra uma telefonista e um segurança que também controla o interior e exterior da instituição através de ecrãs que reproduzem imagens de todos os movimentos dos actores que nela deambulam. Dirigi-me então a estes dois funcionários, e identifiquei-me e expliquei o meu propósito e aguardei que me anunciassem ao Director do CE. Esperei e passado algum tempo o Director deu ordem para que o securita me conduzisse até ao seu gabinete. O segurança acompanhou-me até à entrada das instalações onde se situava o seu gabinete e este entregou-me a outro securita que me acompanhou ao Director» (Notas de terreno, Dezembro de 2008)

Verifiquei que esta vigilância é executada espontaneamente pelos actores, estando intrínseca na forma de agir e de ser de cada um. É adquirida ao longo do tempo de labor, pois «ela primeiro estranha-se e depois entranha-se», tornou-se um dispositivo cujas técnicas que permitiram observar induzem a efeitos de poder perante o menor, tais como: saber comportar-se dentro e fora da sala de aula; saber estar à mesa e até como se vestir. Seguidamente houve um cumprimento formal e apresentações a TSRS, Professores e TPRS, que como o Director referiu: «já são conhecidos!» e todos confirmaram, acenando com a cabeça. Interrogaram-me de seguida: «então vem para junto de nós! Outra vez?» foi então que esclareci o motivo que me trazia ali, «nós sabíamos, que vinha para cá realizar um trabalho». Depois de algumas conversas formais com o Director durante a preparação de acesso ao terreno disse-me que: «para realizar a observação no interior da sala de aula não lhe será autorizada! Pelo facto de não destabilizar o decorrer da aula. Agora nós, na sala de aula temos no apoio à professora um TPRS para ajudar a controlar qualquer situação de indisciplina!. Pois é uma forma de manter o respeito para com a professora! Mas permitir-lhe-emos o contacto com duas professoras e sempre pode saber o que se passa na sala de aula assim como a TPRS. Sempre que necessário poderá falar com a TSRS Laura responsável pela área educativa». Depois de todos estes constrangimentos que me foram imposto questioneei-me «como posso seguir em frente com tantas restrições no acesso ao terreno? Como poderei obter o conhecimento necessário?»

O Director exclamou: «Pode fazer a sua observação no regime fechado. Eu vou indicar-lhe os alunos e os funcionários, os docentes junto dos quais poderá obter informações». Disse-me ainda que: «cada vez que se dirigir ao Centro Educativo tem que me pedir autorização! O securita irá acompanhá-lo até ao interior da Unidade residencial, *sabe... por questões de segurança!*» Apesar das imposições limitadas, foi-me autorizado a observação no Regime Fechado, por já ter sido funcionário. Então, cada acesso ao terreno foi planeado ao pormenor, procurando sempre pontos de fuga em direcção ao conhecimento que poderia obter, junto dos detentores do mesmo. (Notas de terreno Dezembro de 2008). Pelo que «...é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar. Muitos observadores de sala de aula têm restrições situacionais que os levam a participar pouco nas actividades da turma, preferem sentar-se e estar atentos a tudo o que se passa» (Bogdan e Bicklen, 1994:125)

Então, podemos afirmar que nesta instituição total e disciplinadora, o olhar abrangente e incisivo, parece estar sempre presente em qualquer movimento que é erigido, para inibir os comportamentos espontâneos de todos actores que nela transitam. É-lhes extorquido o que resta da sua inocência, liberdade de expressão e criatividade. Como refere Bruce sobre o

educando em regime fechado: «... *sabes eu aqui não posso fazer nada, ou dizer nada...estão sempre a mandar calar ou a mandar fazer isto ou aquilo. Estou farto disto!... Parece que não podemos fazer nada! É ir para a escola vir para a sala de televisão. Ou então vamos fazer limpezas... agora temos horas para ver televisão, e para tudo...*» (Notas de terreno, Abril de 2009). Nestas instituições de reeducação não existe uma dimensão de liberdade individual, ela é descrita por Goffman, ao referir que no seu interior as «... diversas esferas da vida, as actividades diárias são realizadas em horários rigorosos e planeados de acordo com os objectivos da instituição» (Goffman, 1999:17), ao contrário dos habitus que o educando deixou em contexto de liberdade, é-lhe exigindo um esforço para se adaptar ao CE com o duplo cumprimento de regras (escola/colégio). No percurso de vida de um educando, o internamento constitui um momento de passagem, baseado na transposição de um limite, que o separa dos demais colegas de grupo com os quais partilhava o quotidiano em liberdade. O jovem ao exceder este limite, apercebe-se do condicionamento da sua liberdade, da mudança, na sua condição social, isto influencia que a sua visão sobre si próprio seja abalada. (Goffman, 1999:121).

A disciplina é sempre constrangedora para o menor que sofre com ela, ao não poder erigir movimentos com os quais se identifica, confrontando-se com uma dualidade de papéis, que correspondem às tarefas materiais e às de natureza fiscalizadora. Segundo Kuks refere que: «Encaro bem as regras da escola vou para a escola de manhã e de tarde...na escola aqui dentro não se aprende muito...dá para disfarçar...é como dizer mais vale uma refeição do que passar fome...Mas as do internamento não! Porque são mais puxadas, porque tem-se de cumprir á letra sempre direitas e em perfeição. Parece que estão sempre em cima de nós ...*estão sempre a mandar em nós. Mas nós também não damos descanso...quando começam a chatear,...*». (Notas de terreno, Abril de 2009)

A disciplina funciona sempre como punição e castigo, em que uma das partes é o disciplinador e a outra é o disciplinado, o que implica o cumprimento das normas impostas. Se tal não acontecer passa a ser indisciplinado, porque não aceita o que lhe é imposto e infringe as regras. Kuks refere «Quando entrei no colégio levava sempre o número dois (era a nota atribuída mediante o comportamento), depois controlei e agora sou o delegado (designação de líder). Aqui se um gajo não tentar aplicar (é comportamento adequado ao instituído) muito sai pior do que está lá fora. Se um gajo não controla é pior, começam logo a implicar e depois é pior. Temos de saber como fazer as coisas, estão sempre a implicar uns com os outros. Se calhar entraram no colégio gajos que se metia na droga e essas cenas, e agora está pior, aqui não melhoraram.» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). Este controlo inerente a estas instituições, que vigiam, classificam e punem sistematicamente,

quando as regras são transgredidas visam a sanção normalizadora. É um controlo normalizador qualificado através do « ... exame que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza» (Foucault, 2005:164). Este controlo ao dividi-los e classificá-los, é com a finalidade que não emergam focos de resistência nos jovens e os possam controlar. A divisão não é feita por acaso, mas para melhor controlar cada menor. Por pequenos compartimentos e por diversos níveis, onde estão sujeitos à vigilância e ao exame contínuo de cada um. É traçando um perfil que cabe ao vigiador delinear em consonância com a equipa que o rodeia. Este sistema político de controlo institucional é realizado respeitando os direitos à integridade física, psíquica, e bem-estar social, até à protecção dos menores (quando a medida é internamento por infracção da lei). Quando entram neste tipo de estabelecimento total são-lhes relatados os direitos e deveres. A sua distribuição pelos dois regimes (semi-aberto e fechado) é realizada em função da medida tutelar e já dentro da instituição, ela é alterada em função do comportamento destes na instituição. Passam a outros níveis conforme o comportamento e a nota que cada um obtém, dada pelos Técnicos de Educação. Esta estratégia de modificação dos comportamentos é com o objectivo de adaptabilidade e utilidade correspondente, ao comportamento desejável. Segundo Goffman o jovem a partir do momento em que é internado, vê-se obrigado a recomençar a sua vida a partir das condições impostas pela instituição que, muitas vezes, vão para além da sua reeducação, mas também apelam a sua reelaboração social enquanto sujeitos, a partir do seu status uniforme de internados (Goffman, 1999:113).

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

2.1. Estrutura funcional e Regulamento Interno (RI) do CE

O Regulamento Interno (RI) é um conjunto de orientações pedagógicas gerais, visam garantir a convivência tranquila e ordenada dos educandos, com o objectivo de cumprir a realização do PIE das actividades e programas, em função da lei e das normas de funcionamento estipuladas no C.E. Quando entra um jovem no CE é facultado informação sobre os seus direitos e deveres assim como do RI. É-lhe entregue um documento síntese escrito sobre as regras, os horários no CE bem como a estrutura funcional do CE.

Estruturalmente o CE é arquitectonicamente um espaço concebido para satisfazer as necessidades reeducativas dos educandos controlado por sistemas electrónicos de vigilância, operacionalizados por uma Equipa de Seguranças privada, no sentido de manter o controlo e a vigilância sistemática. É constituído por: um sector de formação base localizado no interior da unidade residencial; Um sector de formação tecnológica constituído por oficinas. Um sector

técnico-administrativo; uma cozinha, portaria, um gabinete de TPRS em cada unidade residencial, gabinetes dos TSRS um gabinete do Director.

O quadro de pessoal previsto para o CE é o seguinte:

- Um Director
- Sector técnico pedagógico constituído por equipa técnica residencial constituída por um coordenador de equipa, seis técnicos superiores de reinserção social, um técnico de orientação escolar e social, trinta e três técnicos de reinserção social e um técnico-adjunto de reinserção social.

Equipa de programas:

- Coordenador de equipa, um;
- Técnico superior de Reinserção Social, três;
- Professores estão destacados, cinco;
- Formadores, dois;
- Animadores sócio-culturais, dois, (mas não tem nenhum colocado);
- Enfermeiro, um, (mas não tem nenhum colocado);
- Médico pedopsiquiatra, (um, não tem nenhum colocado);
- Médico de clínica geral, (um, não tem nenhum colocado);

Sector administrativo

- Serviço de apoio administrativo;
- Cozinha (alimentação confeccionada por uma empresa);
- Lavandaria;
- Telefonista (duas);
- Motorista (um);
- Operário de manutenção (um);
- Assistentes operacionais (dois);

Relativamente aos serviços de segurança e vigilância, há dois seguranças por cada turno de doze horas e um coordenador de segurança, das oito às vinte – um elemento.

Os educandos presentes neste CE, encontravam-se distribuídos da seguinte forma: no regime semi-aberto, 23 no total, encontrando-se 11 numa secção e 12 noutra secção; enquanto no regime fechado, encontram-se 8 educandos, sendo o total de 31.

Os educandos internados no CE, no final do ano de 2008 estavam distribuídos da seguinte forma: no regime semi-aberto 24, ou seja, 12 em cada secção; em regime fechado 9, sendo o total de 33, continuando o regime semi-aberto a ser predominante. (in Plano Actividades, 2008)

No internamento para perícia, não existiram quaisquer perícias, nem no regime semi-aberto, nem no regime fechado.

Na medida cautelar de guarda no CE, existiram no regime semi-aberto, 1 e no regime fechado, foram 5 o total de medidas. Relativamente às medidas de internamento no centro educativo de CE, foram realizadas em regime semi-aberto 22, e em regime fechado de 3 medidas. Se considerarmos o factor idade, 61% dos jovens em CE têm entre 14 e 17 anos ou mais, correspondendo a uma média de idades de, aproximadamente, 16 anos, na média de idades. (in Plano Actividades, 2008)

As colocações destes jovens em internamento, devem-se a factos ilícitos praticados contra pessoas ou bens, sendo os crimes:

CRIMES	Total em nº e %
Contra a prioridade	151 / 82%
Contra a integridade física	10%
Contra a liberdade sexual	13
Droga	2
Contra a vida	1
Contra a honra	1
Outros contra as pessoas	1
Contra a liberdade pessoal	2
Contra o perigo comum	0
Total de internados	181

Fonte: in Plano Actividades, 2008

Para compreender melhor o que leva ao enclausuramento dos jovens em Portugal, procura-se fazer uma analogia entre a realidade específica desta instituição, com os demais CE, para salientar as similitudes em termos facto praticado e medida aplicada, no fundo a sua evolução ou regressão.

A faixa etária situa-se entre os 14 e os 17 anos, as medidas aplicadas de internamento 88% e cautelares de guarda nos restantes. Em 2008, a DGRS registou um total de 6.534 pedidos recebidos para a execução de medida tutelar educativa, a que corresponde um aumento de 24%, comparativamente com 2007 que tinha pedidos de 5.271. Os pedidos executados em 2008, a DGRS registou um total de 5.615, a que corresponde um aumento de 22,5%, comparativamente com 2007 que foram 4.582 executados. (in Relatório de Actividades, 2008).

Os Regulamentos Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (RGDCE), aprovado pelo Dec. Lei n.º 323-D/2000 de 20 de Dezembro, que entrou em vigor na mesma data da LTE,

regulamenta duas dimensões de questões. Por um lado, regula minuciosamente a organização, a competência e o funcionamento dos CE. Por outro, estabelece o regime disciplinar a que os jovens internados em CE estão sujeitos.

Neste diploma menciona-se que o internamento em CE, tem como finalidade «proporcionar ao educando, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e aquisição de recursos que lhe permitam no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável» (Artº.1º, n.º1 do RGDCE), sem no entanto lhe retirar a sua qualidade de direitos e deveres (Artº.2º, n.º1 do RGDCE). Para além destes princípios, o CE tem o dever de defender a ordem e a paz social (Artº.1º, n.º2 do RGDCE).

Toda actuação em CE, quer a nível de programas, quer de métodos pedagógicos e terapêuticos, é fundamentada no princípio da adequação, e tem em consideração, a finalidade, a duração do internamento e a necessidade do jovem (Artº.2º, n.º2 do RGDCE).

Assim, o CE tem a obrigação de disponibilizar, logo que possível, ao educando «informação completa e esclarecedora sobre os seus direitos e deveres, incluindo as formas do seu exercício e as consequências do incumprimento dos deveres» (Artº.5º, n.º1 do RGDCE).

Após uma breve referência ao (RGDCE), deter-me-ei agora de modo sumário e descritivo sobre alguns dos conteúdos mais relevantes do Regulamento Interno (RI) do CESA em vigor desde Março de 2009, aquando da realização deste trabalho. Nos capítulos seguintes é minha intenção esmiuçar o espaço-tempo institucional, em articulação com as vivências quotidianas dos menores, ao longo das minhas narrativas, fruto das conversas estabelecidas com os actores institucionais e as observações analíticas realizadas neste contexto.

Então far-se-á uma descrição breve e panorâmica, para que haja uma melhor compreensão da lógica do seu funcionamento, bem como, da sua organização institucional.

O RI do CE, tem expresso no seu conteúdo, um conjunto de orientações de regras estabelecidas, desde o sistema organizativo até ao acolhimento do menor, para garantir a convivência tranquila e sistemática. Encontra-se em formato de papel, com cerca de sessenta e sete páginas e sete capítulos, distribuídos da seguinte forma: Sistema organizativo; A recepção e acolhimento no CE; Regras de funcionamento geral; Relações dos educados com a comunidade exterior; Funcionamento das diferentes unidades residenciais; Funcionamento das diferentes áreas formativas e outros programas específicos; Procedimentos a observar na aplicação das medidas de contenção e na execução de medidas disciplinares.

No primeiro capítulo, é contemplada uma descrição institucional física e arquitectónica, na qual estão incluídas, normas, regras, horários de funcionamento, funções dos diversos espaços institucionais comuns e não comuns, a prevenção e segurança a nível interno. É de

salientar que neste capítulo do regulamento, faz-se alusão às formas de relacionamento entre educandos e educadores.

No segundo capítulo, é contemplada a recepção, o acolhimento, a guarda dos documentos pessoais dos educandos, bem como, a observação médica.

No terceiro capítulo, estão expostas as regras de funcionamento geral, tais como: Formas de contacto com o Director e formas de relacionamento intra-institucional; Articulação funcional, comunicações internas e diário de unidade; Articulação funcional CE/equipas não institucionais; Regras de vigilância e controlo; Procedimentos a adoptar face a uma situação de ausência não autorizada; Sistemas de avaliação do comportamento e critérios de atribuição de prémios; Assistência médica; Alimentação e refeições; Roupas e calçado; Higiene e apresentação pessoal; Regras sobre gestão do pecúlio, fundo de reserva e conta bancária dos educandos; Objectos pessoais não permitidos e regras sobre utilização dos permitidos; Listas de objectos e substâncias proibidas e procedimentos na apreensão (RI do CE, Março 2009).

No quarto capítulo, descreve: As regras para o exercício do direito de visitas; Para o exercício de receber/comunicar com o seu defensor que são fundamentadas no artigo 39º nº1 do RGDCE; Regulamenta a relação dos educandos com o exterior através do direito de visitas, direito de comunicar com Advogados, Juiz e Ministério Público; Regras de execução das saídas obrigatórias, excepcionais e facultativas e as do exercício do direito de receber e enviar/comunicações. «Sempre que se verifique que determinada correspondência ou contacto telefónico provoque instabilidade pessoal e perturbação para o processo educativo e pessoal do educando e/ou insegurança para o CE, será avaliada a situação e após audição do educando, poderá ser proposta a suspensão desses contactos» (RI do CE 2009:49). As saídas para o exterior, estão regulamentadas, através de quem pode ou não, usufruir dessa saída precária, (como a deslocação a instituições de saúde para fins de consulta, de justiça e policiais para audições).

No quinto capítulo, estipula as regras específicas de cada unidade.

No sexto capítulo, menciona as regras de actuação dos diversos profissionais por cada área formativa e actuação nas unidades residenciais. Faz-se alusão aos princípios objectivos, regras e funcionamento das unidades residenciais. Este capítulo referente à acção educativa, convencionou as regras comuns e específicas das diferentes áreas formativas (área escolar, formação profissional, sociocultural e desportiva). Define os princípios e fundamentos das actividades educativas não escolares, em fins-de-semana feriados e férias lectivas. (RI do CE, 2009)

No sétimo capítulo, relaciona-se com regras e procedimentos a seguir na aplicação das medidas de contenção, na execução das medidas disciplinares aplicadas; local de acompanhamento no cumprimento e suspensão das mesmas e, aplicação de outras medidas disciplinares, bem como, a repreensão. Este capítulo é dedicado às estratégias progressivas e faseadas de intervenção educativa, onde estão descritas as circunstâncias que se pode recorrer a medidas de contenção ou disciplinares. Aqui descrevem-se como se processam a execução das medidas disciplinares descritas ou decretas no artigo 194º da LTE. (RI do CE, 2009).

Nas disposições finais é salvaguardado a exigência de revisão e alteração deste regulamento após um ano da sua homologação, no sentido de criar harmonia, com o projecto de intervenção educativa.

No seu conteúdo o RI do CE é pouco explícito na forma como organiza a informação. Numa primeira leitura, parece estar devidamente organizado. Aquando da consulta do documento, os títulos dos capítulos não orientam para o conteúdo mencionado, temos o exemplo do sexto capítulo, em que se procura no interior deste informação relativa, aos regulamentos e funcionamento da área formativa e, quando nos dirigimos à página 59, constatamos que existe uma tabela quase em branco, seguida de outra, onde estão descritos, os procedimentos a observar na aplicação das medidas. O conteúdo da área formativa vem explicitado entre a página 28 e 31, ou seja, na secção correspondente ao capítulo terceiro.

O RI do CE atribui uma relevância significativa aos sistemas de prevenção e segurança onde menciona explicitamente os procedimentos, os papeis e as actividades de cada agente.

Neste CE a meta atingir para o grau de cumprimento das normas é de 15% do desvio (in Plano Actividades, 2008). Os resultados alcançados foram de 91% registado o que é significativo no espaço de um ano, das metas alcançadas relativamente à percentagem. No entanto, as percentagens neste CE em estudo, não diferem grandemente dos demais Centros Educativos pelo facto da distribuição de educandos se fazer em função do afastamento do seu lugar de origem.

2.2. População interna

A população interna que habita o CE é constituída por educandos que cometeram factos qualificados como crime e estão submetidos a medidas tutelares educativas. São oriundos de estratos sociais baixos, a maioria referenciados na CPCJ, alguns já em famílias de acolhimento e outros com vivências desviantes «... para quem o problema da inserção social ainda se não coloca, porque vivem na sua família de origem e não conquistaram ainda a sua

independência económica, não apercebem o espaço como tal.» (Mury, Gilbert, et al 1980: 95). Mas não é fácil consegui-lo, para a maioria destes jovens de bairros sociais, sem referências familiares e afectivas que lhe permitam efectuar este salto qualitativo pela via do individualismo. Visto que fora do bairro, a sua origem teima em estigmatiza-lo. Neste sentido, actividade desviante em grupo é aquela que se torna a via mais acessível para assegurar a sua sobrevivência e a construção da sua identidade, mas, culmina no crime, na maioria das vezes. Então, são submetidos a processos de reeducação, para que reformulem o seu percurso, mas não se lhes oferecem condições alternativas, após a reeducação. A resposta educativa vem no sentido de um reequacionamento do caminho delinquente, para o caminho da reabilitação «critica-se assim o seu comportamento, condena-se a sua maneira de viver, em vez de tentar compreender tudo isso, qual o lugar que se dá ao adolescente se ele não frequentou o liceu ou o ensino superior?» (Mury, Gilbert, et al, 1980:13). Estes jovens internados manifestam a sua revolta angustia e desespero com agressividade, mas na realidade surge da necessidade de afecto, na ambição de ser compreendido ou na raiva de não ser escutado, pois é vítima de humilhações sucessivas. A TPRS Maria «...eles precisam de ser ouvidos e compreendidos, a família não quer saber deles...são abandonados à sua sorte, eles são fruto da sociedade...eles sentem necessidade de desabafar de contar os seus problemas, muitas vezes nós não temos tempo para os ouvir o que se torna frustrante quer para nós quer para os educandos, e ao não serem ouvidos reagem com agressividade» (Notas de terreno, Janeiro de 2008).

Assim, conclui-se que «quanto mais penoso é o controlo social, mais o espaço é funcionalizado», ou seja, mais severa é a repressão e daí, o desejo que estes manifestam de destruir e rebentar com tudo. (Mury, Gilbert, et al, 1980:12).

CAPÍTULO IV

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta fase do trabalho será realizada uma breve abordagem ao objecto de estudo, seguida de uma explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos, as justificações metodológicas e técnicas para a recolha de dados.

A construção do objecto de estudo é sem dúvida a fase mais importante em qualquer trabalho de investigação. Este deve ser construído em função de uma teoria articulada com uma metodologia, onde a primeira assume a função de comando fundamentando-se numa ordenação conjunta de teorias científicas que legitimam e enformam análise do objecto empírico. Por outro lado, a metodologia na maior parte das vezes, é apresentada como uma epistemologia reflexiva que tem como objectivo construir instrumentos adequados à prática científica, apreendida tanto nos seus erros, como nos seus êxitos, no sentido de tomar opções de pesquisa que melhor se adequem à realidade a estudar (Bourdieu, 1989: 24).

Baseado nestes preceitos, procurou-se adequar o método, através da reflexão acerca do mesmo e também na progressiva construção do objecto. Considerou-se, que o quadro teórico não se encontrava definido a priori, mas foi sendo construído mediante a recolha “dos dados empíricos”, e consequentemente fruto das reflexões ao longo de todo o percurso. O caminho metodológico é «uma praxiologia da produção dos objectos científicos», cujo objecto é interpretado em função de uma grelha teoricamente construída que ao mesmo tempo permite a leitura e a constituição dessa mesma realidade (De Bruyne et al, 1991:27)

Relativamente à recolha de dados, não se limitou a uma única técnica, mas aquelas que o investigador no momento conseguiu utilizar, não por incapacidade ou incompetência, mas por exigências institucionais. Procurei de certa forma fazer uma ruptura com um determinado monoteísmo metodológico, tanto na recolha como na análise dos dados. Recordando Bourdieu, este afirma que «é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé, demasiado exclusivas e tentar, em cada passo, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objecto, possam parecer pertinentes (...)» (Bourdieu, 1989:26). Além disso é preciso ter a noção que a construção do objecto é algo sistemática. Deste modo, é essencial romper com a realidade, tal como ela se nos apresenta. Pensar relacionalmente, ou seja, perceber que relações existem para além da aparência. No caso do meu objecto de estudo, ele foi concebido mediante uma teia de relações, tendo em conta as múltiplas unidades sociais em questão como: o abandono escolar, a vivência da delinquência, a juventude, o desvio, a norma, o crime, e a reeducação. Estas múltiplas unidades sociais foram analisadas em função das suas propriedades e a forma como interagem e se

condicionam umas às outras, «(...) para pensar o mundo de maneira “realista”, ou seja, isolando o objecto de estudo das suas realidades circunstanciais e históricas isto é, das relações que esse objecto tem com o que o rodeia, pois às vezes é mais fácil em termos de realidades que podem, por assim dizer, ser vistas claramente, como grupos, indivíduos, do que pensar em termos de relações» (Bourdieu, 1989:28)

Nesta linha de pensamento se é verdade que o real, tal como diz Bourdieu é relacional, os jovens não constituem uma categoria única que se possa estudar isoladamente, pois esta é um “nada” fora das relações, com o seu todo. Então, é imprescindível estipular os limites do campo de análise «estudar a fundo um objecto muito preciso, bem circunscrito, como dizem os directores das teses» (Bourdieu, 1989:31). Por outro lado, considera-se importante acatar o conselho deste autor e procurar conhecer o espaço da pesquisa, previamente, para limitar o objecto de estudo, parafraseando Bourdieu: «deve-se tentar apreender mesmo grosseiramente, ou ainda à falta de melhor, com dados de segunda mão» (Bourdieu, 1989:31). Este método de obtenção dos dados permitiu saber como é a «...realidade de que se abstraiu um fragmento e o que dela se faz, ...» para poder «...pelo menos desenhar as linhas de força, cuja opressão se exerce sobre o ponto considerado...» que me permitiram orientar o trabalho em estudo (Bourdieu, 1989:31-32)

Foi precisamente esta a minha opção metodológica, não construir fronteiras rígidas na delimitação do objecto central conhecendo a escola enquadrada no CE e a forma como ela é modeladora e moldada pela própria instituição. As percepções dos jovens no espaço-tempo de reeducação/normalização entre o colégio em si e a própria escola. Perceber as relações estabelecidas com estes espaços-tempo em contexto, e a forma como eles influenciam e evidenciam os modos de vida e construção identitária dos próprios jovens. No entanto, alguns autores, também referem que «se considerarmos mais importantes identidades e traços avaliados positivamente, manteremos um alto nível de auto-estima geral mesmo admitindo certas fraquezas» (Michener, DeLamater e Myers, 2005:121,122),

Desta forma, «não se corre o risco de procurar (e de “encontrar”) no fragmento estudado mecanismos ou princípios que, de facto, lhe são exteriores, nas suas relações com outros objectos» (Bourdieu, 1989:32)

Após ter tecido algumas considerações metodológicas na construção do objecto de estudo, passarei a narrar a metodologia de investigação em si, mesma. Assim, foi considerada como ponto de partida a escola, tendo como ponto principal, um conhecimento aprofundado da sua finalidade dentro de outra instituição de reeducação.

Tendo consciência que a metodologia para estudar os jovens institucionalizados e as instituições totais é sem margem de dúvida a etnografia (Anderson, 1989). Esta não me foi

possível realizar por impedimento institucional, no entanto foi realizada observação directa e, por vezes, participante nos acessos permitidos ao terreno com recurso a notas de terreno. No entanto recorreu-se a informantes privilegiados que detinham a informação considerada necessária dentro e fora da instituição por me ser negado realizar entrevistas gravadas.

Tal como diz Luís Fernandes (cit in Neves, 2008) «não faz etnografia quem quer, faz quem pode», apesar de também concordar com Neves, quando afirma que «são requisitos essenciais gostar querer e poder; isso não significa, no entanto, que todos eles estejam presentes em todos os etnógrafos e perante quais quer situações.» (Neves, 2008:47, 48)

1.1 Instrumento de recolha de dados

Neste subcapítulo apresentar-se-ão as opções técnicas de colheita de dados, no sentido de explorar que importância tem a escola dentro de outra instituição reeducativa, do ponto de vista dos actores que circulam entre as duas instituições.

O ponto de partida deste estudo, são os jovens internados, a sua relação com a escola institucionalizada e a sua simultânea reeducação. Dado que se procura interpretar os valores presentes no universo simbólico dos jovens, (como vêem e interpretam o universo escolar, as suas normas e regras, cruzando-as com as do CE). Deste modo, a metodologia privilegiada para estudar jovens em contexto reeducativo é a observação directa com algumas interacções no quotidiano institucional e complementada com conversas informais estabelecidas com informantes privilegiados, anotando as suas narrativas em diário de bordo.

O planeamento do estudo foi numa perspectiva de observação participante, para responder às questões formuladas e desocultar uma realidade educativa, centrando-se nas experiências vividas no contexto real. No entanto, por motivo de índole institucional, o prolongamento e a minha estadia diária foi restritiva, por parte da hierarquia do CE. Mas este constrangimento não foi motivo, para que o estudo não conseguisse o objectivo a que se propunha, nas interacções, nas actividades, valores ideologias, e expectativas dos educandos e do próprio investigador relativamente à escola institucionalizada. Tratou-se de deambulações previamente planeadas, controladas, cronometradas e fortemente vigiadas pelo CE, quanto ao investigador, quanto às falas com todos os intervenientes que tinham permissão prévia para falar.

No campo da educação, a opção por uma perspectiva interacionista, exige sem dúvida, que se preste atenção à forma como educadores e educandos experienciam e interpretam os processos educativos, realizando-os sem pretender previamente nenhuma definição rígida daquilo que constitui essas actividades. (Wood, 1990:26; cit in Neves, 2008:47). Neste

sentido, para obter este conhecimento recorri a conversas com os actores envolvidos no processo educativo.

No entanto, Madureira Pinto alerta para as limitações das problemáticas teóricas associadas ao interacionismo simbólico, pela forma como interpreta a relação social da investigação, ou seja, a «dialéctica observador-observado como uma relação socialmente estruturada» (Pinto, 1985:32,36). Afirmo que estas correntes substituem as teorias auxiliares por descrições cronológicas da experiência de terreno, idiossincrasias biográficas, descrição dos padrões de interacção, estratégias simbólicas dos actores sociais face ao investigador. Os problemas de hierarquia/poder das desigualdades de recursos simbólicos e a própria legitimidade dos discursos produzidos, parecem estar ausentes da interacção social que decorre da investigação. Contudo esta focalização permite «uma reflexividade que não corre o risco de se transformar num projecto narcisista de análise do sujeito sobre o sujeito» (Bourdieu e Wacquant, 1992)

Este cenário empírico planeado e controlado permitiu ao investigador objectivar um olhar científico, sem negar as relações sociais e as operações cognitivas. Isto para poder alcançar uma distância analítica, e combater o risco etnocêntrico sem deixar de comunicar quotidianamente com os actores sociais, através das suas vivências. No entanto, procurei livrar-me do meu etnocentrismo, tendo em conta o meu vasto conhecimento institucional. Questionei as minhas certezas, para não ajuizar positivamente ou negativamente, a novidade, a incerteza e a estranheza. Ao contrário de Neves «... a entrada num espaço que muitas vezes não era completamente estranho à partida ...» (Neves, 2008:48), mas concordando com o mesmo autor, « o desenvolvimento de relações com os indivíduos que o habitam torna-se emocionalmente muito absorventes» (Neves, 2008:48). Isto exigiu do investigador um novo olhar e um novo papel o que se tornou um desafio.

Neste sentido, considero que me aproximei daquilo que Barbier (1996) apelida de «escuta sensível», a qual consiste no “escutar-ver” que implica uma atitude “mediativa”, fundamentada na complexidade total da pessoa, isto é, quando se põe em acção, um pensamento, ou uma emoção, constantemente em interacção para perceber o outro na sua existencialidade interior. (Barbier, 1996:65).

Nesta linha de pensamento, a prática social e humana é interpretada de imediato como possuidora de uma multiplicidade de referências que nem o próprio sujeito, poderá esvaziar a sua análise. Para desocultar os meandros do processo da “observação” e da “escuta” a recolha de dados consistiu em primeiro na “observação” e “escuta”. Primeiramente observaram-se os espaços institucionais, as vivências, os modos de agir, os gestos, os discursos espontâneos que os actores institucionais proferem e que parecem revelar. Expõem os seus sentimentos,

preconceitos, opiniões, experiências de vida, inter-cortadas pela reeducação. Estabelecem-se relações de proximidade e de alguma confiança, para se dialogar e confidenciar alguns sentimentos e extractos dos seus percursos. Num destes diálogos de proximidade estabelecido com um educando, o André refere: «Tenho seis irmãos, tinha uma boa relação com eles e ia passar fim-de-semana com eles e com os meus pais. A minha mãe quase nunca está em casa durante o dia, o meu pai vinha do trabalho e metia-se no café a beber, chegava sempre tarde a casa bêbado e depois era sempre guerra e eu sai de casa. Depois fui para o colégio de *Calejas*, eu andava no 6º ano, na escola cá fora mas não gostava (Notas de terreno, Janeiro de 2009).

Uma vez colocado perante o discurso dos actores das suas situações vivenciadas, tento perceber o que está oculto e que não é verbalizado, mas manifestado, através de comportamentos gestos e atitudes.

Esta postura de análise do investigador exigiu que se saísse fora contexto de investigação, para não ser influenciado pelo conhecimento advindo da sua experiência, apesar da mesma ter sido fundamental para estabelecer as linhas de força que orientaram o trabalho de investigação que sem elas não o teria realizado. Para isso, o investigador é instigado a colocar à prova a plenitude da sua capacidade de distanciamento, reflectindo e analisando as possíveis contradições entre o discurso e a prática dos actores que observa, procurando inferir com base num quadro teórico previamente estruturado, que lhe fornecerá os instrumentos conceptuais de análise e interpretação. Na grande maioria das vezes, este processo não se encontra suficientemente explicitado, daí que este “vai e vem” entre a teoria e a realidade empírica é metodizado em análises finais, o que de certo modo pode constituir um aspecto empobrecedor para quem apenas lê o que fica registado.

Contudo, existe uma multiplicidade de raciocínios e ligações, espontâneos advindos da experiência quotidiana por vezes, tão imbricadas que como investigador, é impossível alienar-me delas ao tecer todas as relações empírico-analíticas. Neste sentido, houve um esforço para que estas relações empírico-analíticas fossem registadas num bloco de notas que posteriormente eram lidas, relidas e transcritas e organizadas à medida que se avançava no terreno. Isto permitiu identificar determinados assuntos, acontecimentos que pareciam ser bastante relevantes nas suas vidas e na sua interacção com os outros. Numa das primeiras entradas autorizadas estávamos na sala de Tv observei/escutei as conversas de desagrado que os educandos manifestavam relativamente ao cumprimento de regras nestas duas instituições e à forma como eram impostas. Como este espaço é limitado há um certo convite involuntário à interacção. Quando observava atentamente os gestos e deambulações inquietas dos educandos fui abordado pelo Jeromo que me questionou «então gosta de estar cá (risos)

agora só tem de comer connosco e de fazer aqui uns joguinhos de futebol! Podia era ficar cá... *estes* (colegas) precisam é que os ensinem a comportarem-se (risos)... (e agarra-se ao André e dobra-o como se estivesse a força-lo a tombar no chão)...isto é o que acontece a *quem se mete comigo ... e (ri-se)*. Logo fica cá para almoçar aqui connosco? Respondi-lhe «não sei se o posso fazer, para que aconteça tem que existir autorização». «Não há problema nós é que mandamos nisto» (e olha para a TPRS).

Outra das técnicas utilizadas para recolha de dados foi o recurso a conversas informais por vezes (de)ambulantes com os diversos actores de modo natural, para que se promovesse uma certa fluidez no discurso, e se cria-se condições mais favoráveis à emergência de significados, atribuídos pelos próprios actores.

Contudo, talvez não seja despropositado dizer, que o conhecimento prévio que possuía acerca desta instituição permitiu-me (após ter acumulado outras observações, escutas, conversas, reflexões e leituras), um momento de confrontação com as primeiras impressões, acompanhado de uma sensação de estranheza de que certamente agora não efectuará o relato da mesma forma. Na «...observação participante o investigador geralmente já conhece os sujeitos, modo que a entrevista se assemelha a uma conversa entre amigos » (Bogdan e Bicklen,1994:134)

As notas de terreno foram escritas diariamente no final de cada acesso ao terreno, para evitar eventuais distorções de memória e manipulação dos mesmos, pois o olhar do investigador à medida que conhece a realidade e os actores nunca mais volta a ser o mesmo.

Outro dos instrumentos de colheita de dados foi a realização de conversas aos diversos actores institucionais, com o objectivo de recolher o relato das suas perspectivas e trajectórias reeducacionais. A entrevista conversa, consistiram em diálogos com os actores, para aprofundar determinados assuntos, nomeadamente, sobre a escola institucionalizada. Não existia nenhum guião estruturado, mas uma intenção clara por parte do investigador, em orientar a conversa para determinados assuntos considerados pertinentes que careciam de conhecimento e compreensão do objecto de estudo empírico. Simultaneamente, existia a preocupação, por parte do investigador, em criar um ambiente espontâneo e descontraído para que a conversa informal fluísse e o entrevistador fosse encarado como um “ouvinte”, ou seja, alguém que procura compreender empaticamente o outro sem juízos de valor. (Barbier, 1996:67).

1.2 Reconfiguração do percurso empírico

Neste sub-capítulo procura-se dar a conhecer um percurso algo incerto e sombrio devido ao facto de não existir permissividade inicial para a entrada no terreno. Mesmo durante a investigação, foi-me limitada de certa forma o acesso ao terreno. Tal como diz Bourdieu é um trabalho «...que se realiza pouco a pouco por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridas pelo que se chama ofício» (Bourdieu, 1989: 26-27), do investigador. Neste sentido, apresento a trajectória do trabalho no terreno em fases, para que mais facilmente se possa visualizar todo o percurso realizado ao longo deste estudo.

a) Fase da trajectória no terreno

A primeira fase foi essencialmente exploratória, sendo efectuada a recolha de dados gerais, através da consulta de regulamentos, normas, livros, identificação dos actores institucionais. Estabeleceu-se contactos informais no exterior do colégio, com os actores institucionais privilegiados que conhecem e trabalhavam directamente com os educandos e os restantes profissionais. Diligenciaram-se acções presenciais nos Serviços Centrais em Lisboa, no sentido de que houvesse revogação do indeferimento inicial em deferimento, para que o trabalho pudesse ser desenvolvido nesta instituição. Procurou-se demonstrar a pertinência do trabalho, o seu contributo para o aprimoramento institucional, dado que o investigador não é uma pessoa estranha à instituição. Foi apresentado o pré-projecto de investigação, bem como, o guião das entrevistas exigido, este foi submetido a “advertência institucional”. Seguidamente efectuaram-se vários contactos telefónicos e por e-mail para que a situação fosse deferida atempadamente. Senti que a minha entrada, na instituição, era incómoda e, que o trabalho a realizar “seria uma pedra no sapato da instituição”. Contudo, enquanto investigador no terreno, tentei “despojar-me” de todas as minhas vivências feitas em contexto. Todavia é de salientar que tive os critérios de (Costa,1986), para planificar esta investigação tais como: critério teórico (no qual o investigador procura definir o objecto e os objectivos de estudo, toma uma posição teórica); critério metodológico (o investigador estipula o método de recolha de dados, o método e tratamento dos mesmos e faz o relacionamento entre os procedimentos técnicos e as opções teóricas); finalmente o critério prático, que será aquele, que vai orientar esta fase de investigação, dado que os dois critérios anteriores, fui dado conta deles, ao longo do percurso teórico e metodológico. Neste, enquanto investigador, delineei estratégias, alternativas, caminhos e formas de aceder ao terreno. Não pude deixar de me questionar acerca das implicações ético-legais e interpessoais da minha presença, envolvimento e, a alteração que ela poderia ter no quotidiano institucional. Vejamos a

experiencia da minha entrada no CE, onde me senti como diria Agar um “estranho profissional” que inicia a sua caminhada sobre um caminho conhecido, mas a senti-lo estranho. Como diria Neves (2008), um combate contra as sombras que mais recorrentemente nos apoquentam, pois por um lado, não me sentia nem peixe dentro de água e por outro não me sentia nativo marginal. Foi necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre esta ambiguidade, “o ser e o não ser”. Que papel assumir para clarificar a minha função ali, para os técnicos, para os alunos e professores de forma a criar um estatuto independente do papel anterior já vivido? Não me permitiria ir a onde eu queria, nem permitiria recolher dados dos locais inacessíveis, se não, através dos discursos dos actores que se moviam nos ditos espaços. Este labor de reconstrução foi preciso para que “eu passasse sem causar demasiada estranheza” no funcionamento institucional e aos seus actores.

Na segunda fase, após autorização dos Serviços Centrais, foi essencial a consentimento superior do CE, para poder aceder à instituição, em dias e horas previamente marcadas, com o argumento da não alteração do bom funcionamento da instituição. Cada um dos actores que voluntariamente, participaram no estudo, estava seleccionado pela instituição, que os “libertou” para a investigação assinalando-os. Na recepção deste CE, falei com um TSRS que me informou o seguinte «(...) o local onde pode realizar o estudo é no regime fechado e só pode falar com esses jovens. Não pode fazer observação na sala de aula. Eu já falei com os alunos e com os professores que iria estar aqui a realizar um trabalho. Os TPRS do regime fechado que já conhece (...) também já falaram. Sempre que se dirigir ao colégio para realizar o trabalho tem que avisar os securitas na entrada para me avisar da sua entrada e saída. (Notas de terreno, Dezembro de 2008). Também participaram outros actores que se demonstraram disponíveis para contribuir com o seu conhecimento, através de conversas informais.

A terceira fase reportou-se à recolha de dados relacionados especificamente com a escola, cruzando-a com a reeducação do CE. Após me ter sido dada a autorização do Director, foi necessário agendar os dias, mas houve dias em que eu entrei, e outros que fui esperei e vim embora, sem ter realizado a observação. Insistia, no dia seguinte e ia entrando aos soluços, com pouca abertura institucional e com muita persistência minha, lá fui conseguindo desenvolver a investigação a muito custo. Os primeiros contactos e munido de um novo olhar serviram-me, para reconhecer as experiências do trabalho dos técnicos, com os jovens e vice-versa. Os funcionamentos inter-institucionais escola- colégio, quer de cada um em particular. Destes diálogos recolhi dados extra-institucionais, realizados através de conversas informais fora do contexto institucional, devido à tendência para o prolongamento institucional para fora dos seus muros, por parte destes profissionais que a vivenciam intensamente e da qual

difficilmente estabelecem uma desvinculação, para o espaço do lazer e da família. No acesso ao terreno os TPRS dirigem-se-me como se ainda fosse um deles balbuciando: «(...) *tu bem sabes como são estes menores, eles continua a ter as mesmas atitudes cá dentro (...) agora são mais violentos...!*» permiti que falassem, sem que eu fizesse qualquer interrupção acerca do que estavam a falar e continuavam «(...) *sabes agora o que mudou foram as regras aqui dentro, agora temos o regime fechado (...) agora não é fácil fugir daqui temos grades nas janelas, os muros são bastante altos e temos as redes com arame farpado por cima que não é fácil eles conseguir ultrapassar estas barreiras*». (Notas de terreno Fevereiro de 2009). Nestes discursos tentei manter uma certa imparcialidade para perceber o que na realidade tinha mudado no espaço institucional.

A quarta fase incidiu na análise dos dados obtidos a partir da observação participante. Aqui, inicialmente tinha planeado a observação directa e participante no contexto de sala de aula, o que não me foi permitido o acesso. Contudo, nesta fase procurei obter dados consistentes acerca das funções desta escola no CE. Daí, recorri aos técnicos pedagógicos e aos educandos envolvidos nesta actividade. Por vezes, simplesmente procurava permanecer invisível a observar a dinâmica social (comportamentos e conversas que fluíam entre os vários actores), que ocorria nos corredores entre a sala de aula e o CE. Este impedimento em permanecer de forma prolongada no terreno, foi vantajoso porque permitiu-me reflectir, pormenorizadamente, sobre cada facto observado, entre cada acesso tirar maior partido, das minhas inserções no campo a investigar.

Assim adquiri informação através das ideias, opiniões e expressões dos actores institucionais que me permitiu compreender, através dos mesmos o ambiente e funcionamento institucional. Logo o percurso efectuado foi-me revelando algumas dimensões de análise que careciam de maior aprofundamento como: Que necessidades educativas satisfaz esta escola a estes jovens, sendo ela também uma instituição de passagem? Que tipo de acompanhamento faz esta escola ao aluno que acaba de cumprir a medida socioeducativa? Quais as razões a vigorar no jovem para não gostar da escola?

Com o narrar do contra ponto do que era anteriormente e do que é agora o TPRS disse: «*Agora temos os securitas que nos dão uma ajuda sempre que nós precisamos (...) Olha agora o Director vai-nos pôr acompanhar os jovens na sala de aula juntamente com a professora!*». (Nota de terreno Janeiro, 2009). Esta narrativa foi fundamental para eu perceber que após uma das observações, por mim realizada no pré-projecto, era o facto de só estar colocada uma só professora, em contexto de sala de aula e a instituição rapidamente tentou ocultar esta realidade, colocando um TPRS de apoio à sala de aula, aquando da minha entrada na instituição. «Percebi que o terreno tinha sido cuidadosamente preparado, para que a

minha entrada não originasse qualquer constrangimento, e não constituísse uma exposição de pontos para os quais se procurava provocar reflexão». (Notas de terreno, Janeiro de 2009).

2. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo pretende-se discorrer de modo fundamentado como foram tratados e analisados os dados empíricos.

A base metodológica deste estudo apoia-se no interaccionismo, pelo facto deste constituir uma importante estratégia, para abordar o acto social de contar e ouvir, perspectivas, representações e narrativas, enquanto acção conjunta ou melhor dizendo, pelo estatuto epistemológico que atribui às narrativas.

Neste sentido, foi dada uma maior atenção à linguagem em que o mundo social é estudado como aquela em que ele é descrito. Existe um forte fechamento social e institucional que dificultou uma aproximação tanto da parte da instituição como dos próprios jovens. Como refere uma TPRS Maria «eles falam pouco das relações familiares, só falam quando têm *confiança na pessoa e quando estão sozinhos...eles gostam é de se gabar das peripécias que faziam lá fora, de resto são fechados* » (notas de terreno, Março de 2009).

Esta preocupação metodológica dos interaccionistas com a linguagem contribuiu para uma maior auto-consciência das formas, como se apresentam e se falam da narrativa numa perspectiva compreensiva e interpelante do conteúdo das mesmas. Então, cabe ao investigador decifrar os discursos dos jovens e dos restantes actores envolvidos, a captar e traduzi-los numa linguagem perceptível. Recorre à análise de conteúdo com o objectivo de conseguir perceber a subjectividade dos actores. Segundo Foucault, quando aborda a importância do discurso, coloca-nos perante a necessidade da «...construção de discursos sobre os enunciados», de «ouvir o que já foi dito», no sentido de «enunciado o que foi dito, redizer o que nunca foi pronunciado» (Foucault, 2005:15)

Ao longo desta investigação procurou-se a obtenção de conhecimento, compreensão e interpretação de determinado “objecto de estudo”, introduzido numa realidade e localizado num espaço concreto, orientado por uma perspectiva epistémica interpretativa, que me possibilitou analisar vários olhares sobre uma mesma realidade.

Munido de uma epistemologia etnometodológica, que, não raras vezes, erradamente, está associada ao interaccionismo simbólico mas que consiste no estudo dos métodos, ou melhor dizendo das lógicas através das quais as pessoas atribuem sentido às suas vidas quotidianas (Plummer, 1996: 237). Procurei assim, aceder ao universo discursivo-subjectivo dos jovens e dos profissionais que com eles trabalham, o que implicou, por em acção os

procedimentos característicos da metodologia qualitativa, assente em pressupostos metodológicos compreensivos. Na análise de conteúdo, tive em conta os seguintes propósitos:

- O significado nunca é fixo nem codificado, mas algo a emergir sistematicamente (não se encontra nem nos objectos nem nas cabeças), nas acções conjuntas;
- O sentido é ambíguo dependendo do habitus ou das diferentes perspectivas;
- Também depende da interpretação;
- É um processo que está sujeito a reajustamentos permanentes aos processos sociais colectivos;
- Os discursos possuem um significado que extravasa o significante, é apreensível a partir da sua interpelação. São intemporais, na medida em que eles não se circunscrevem ao tempo da sua produção, sendo (re)actualizáveis, no momento em que discorre a sua interpretação. Existe «um significado que sempre permanece, a que ainda é preciso conceder a palavra» (Foucault, 2005:16).

Não se procedeu a uma categorização dos discursos, mas na produção de teorizações parcelares numa zona “borderline”, entre o discurso teórico e um discurso empírico, ao qual não se atribui uma função exclusivamente de verificação, mas, a uma importante clarificação da teoria. Influenciado, pelas opções teóricas que tomei no início deste trabalho, inerentes à produção de um quadro de análise a construir e que me auxiliaram a esclarecer as questões a colocar, aos registos de observação recolhidos.

Iniciei este processo principiando pela exploração das “unidades de sentido”, que por sua vez, me encaminharam para a reformulação e delimitação das mesmas. Contudo, esta fase não foi conduzida por um quadro estrutural de pré-definição de categorias e sub-categorias de análise, dado que correria o perigo de conduzir a uma rápida formulação de código dos organizadores de texto, negligenciando outros elementos importantes. Assim, o quadro de ideias e conceitos tratados nesta tese implicou um esforço sistemático de articulação “entre o dito”, o “não dito” e o “teórico”, que foi sendo progressivamente refinado, conduzindo à desocultação dos discursos no seu todo.

É neste sentido que os discursos dos jovens e demais intervenientes narrados, numa acção de interconexão teórico-empírica, são considerados como constituintes parciais das lógicas de acção, que se reconstroem, através da actividade investigativa.

CAPÍTULO V

CENÁRIO ANALÍTICO-EMPIRICO

PARTE-I

1. OLHAR A INSTITUIÇÃO

Neste capítulo caracterizar-se-á a instituição sob o ponto de vista dos jovens e de todos os actores institucionais, fazendo uma breve abordagem à recepção e acolhimento institucional dos educandos.

Também se apresentarão algumas questões teóricas, acerca da organização/funcionamento do espaço-tempo nesta instituição total. Segundo Neves (2008) num espaço-tempo, técnica e tacticamente organizado como o CE, o investigador no terreno deve ter uma especial atenção às «(...) próprias formas de rotinização [que]constituem um processo repetido de apropriação de tempo e espaço» onde « (...) o etnógrafo foi aprendendo, até um nível mais sensorial, alguns elementos da organização espaço-temporal da instituição, tendo em vista a concretização de uma etnografia reflexiva» (Pais, 2002: 88; cit in Neves, 2008:70).

A instituição total constitui-se com os diversos actores, educandos e educadores, organizada em grupos diferenciados numa estrutura formal hierarquizada, denominada de CE. As instituições totais são uma espécie de seminários que funcionam como instrumento de modelagem que transforma os indivíduos. (Foucault, 2005).

O CE como objecto real é submetido à compreensão e análise das suas práticas reeducativas de forma a torná-lo como objecto científico neste estudo. Os dois níveis de análise que se consideram fundamentais para a realização de qualquer trabalho científico que antecede a qualquer tipo de observação no terreno são: objecto real e o objecto científico. Estes são um mecanismo útil para organização da argumentação deste estudo, começando-se, assim por dar corpo ao objecto real observado.

Caracterizando esta instituição, segundo Goffman «Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerado espaço de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada» (Goffman,1999: 11). É um espaço fortemente habitado com fronteiras físicas e normativas bem marcadas, ela é para além de virtualmente ser um território um tanto ou quanto impenetrável, é intimidatório, o que a enquadra no perfil de uma instituição total. É um «... espaço fortemente contentor, com fronteiras bem vincadas o CE surge ao olhar exterior como um território um tanto ou quanto intimidatório» (Neves, 2008: 45). Este ambiente por mim vivenciado anteriormente, enquanto profissional desta

instituição, constituiu um desafio atraente e entusiasmante para tentar reentrar, embora de forma pontual, no quotidiano da mesma, com outro olhar. Como refere Neves «... o acesso a um espaço com estas características pode representar um desafio atraente e entusiasmante» (Neves, 2008: 45). Não quero com isto dizer que o CE, seja considerado um mundo desviante no verdadeiro sentido do termo. No entanto, ele é habitado, sistematicamente por vivências desviantes dos jovens internados e constituído por relações complexas entre jovens e funcionários. Como verificamos pelo discurso do TPRS Zeca «como sabes, nós aqui fazemos *o papel de pai, de amigo, de técnico...o que muitos não compreendem e pensam que só temos como função o papel de autoridade na imposição de regras*» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). Daí que estas se encerrem sobre elas próprias, não permitindo o olhar externo que possa desvirtuar a sua identidade.

Assim, o anonimato (não revelar a instituição para efeitos dos dados da investigação) foi a condição imposta pela instituição foi a condição “sine qua non” para o acesso ao terreno, de forma a salvaguardar a sua identidade de serviço público. Ao contrario a minha identidade foi amplamente revelada como ex:TPRS que pretendia realizar um trabalho de investigação.

Os educandos são incentivados a concluir a escolaridade obrigatória e a completar os estudos, embora tal não se verifique na sua plenitude uma vez que não existe continuidade dos seus estudos como se demonstrará nos capítulos seguintes. Relativamente ao regulamento visa garantir a convivência tranquila e ordenada, assegurando a realização do projecto de intervenção educativa do centro e do plano de actividades. O regulamento neste CE é estruturado em função de uma secção de 9 educandos no regime fechado e duas secções com 12 educandos no regime semi-aberto, cada uma não configurando nos seus fins o regime aberto (Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro).

A autorização para a realização do trabalho etnográfico, circunscreveu-se ao regime fechado. Este espaço fechado, destina-se a menores que necessitam de uma observação mais cuidada e minuciosa, ou seja, é um espaço de recrutamento, de expiação e expurgação da carreira do delito estipulada pelo Tribunal. Este localiza-se no primeiro andar, sendo caracterizado à entrada por uma sala de lazer composta por uma televisão e três sofás e uma divisória com um computador. Há uma cozinha e um refeitório destinados apenas aos menores que residem neste regime. Um pequeno corredor que nos conduz aos nove quartos e um de contenção com portas de estrutura rígida, nas quais existe uma guarita que permite a vigilância do exterior. Em cada quarto existe: uma cama, uma mesa-de-cabeceira e uma secretária. Os menores residem e limitam as suas actividades a este espaço, apenas o transpõem para frequentar as actividades escolares no rés-do-chão deste edifício, não lhes sendo permitido o contacto com o exterior, a não ser em caso de doença ou obrigações

judiciais. A reeducação neste regime traduz-se na avaliação da conduta do menor, cujas infracções disciplinares são classificadas conforme a gravidade, segundo níveis: nível-1, nível-2, nível-3, nível-4 e nível-5, correspondentemente a: muito mau, mau, suficiente, bom e muito bom (em anexo I). Estas medidas socioeducativas são aplicadas pelos funcionários com o conhecimento do menor, permitindo-lhe fazer também, a sua auto-avaliação da infracção disciplinar cometida. Estas avaliações são registadas na folha individual do educando, contendo os seguintes parâmetros: cumprimento das normas/regras; colaboração/participação nas tarefas; higiene diária (pessoal e instalações); relacionamento interpessoal (com os pares) e (com os adultos) no seu projecto pessoal, que mediante a acumulação das classificações diárias, fazendo a pontuação média da semana, pode ou não agravar a sua medida.

Os profissionais utilizam estratégias reeducativas múltiplas, fundamentadas numa vigilância sistemática em turnos contínuos e em normas, regras e procedimentos explícitos no RI do CE. No fim de cada um destes turnos são passadas as ocorrências oralmente de colegas para colegas, com transmissão de informações significativas. São complementadas com anotações ao pormenor, lavradas, em papel, na capa de ocorrências, onde se pode constatar situações de normalidade ou anormalidade ocorridas. Estas permitem ao funcionário que entra ao serviço, tomar medidas de modo a assegurar a normalidade e funcionamento da instituição. Para além disso, a folha de registo individual é um documento de informação hierárquico, no sentido de repor a ordem institucional e de evolução, ou regressão do comportamento dos menores. Como narra Funga, quando se refere ao CE «... Aqui estamos fechados sem poder sair. Já estou farto disto... de estar aqui! Temos que fazer limpezas de ir para a escola e depois não nos deixam ver televisão. Os monitores tem a mania de me mandar fazer limpezas como se fossemos criados deles, mas eu às vezes não as faço. Eles ameaçam-me que escreve na capa e que a minha nota vai para baixo... que me dão dois ou um... só que a mim não me importa! Já estou farto disto.» (Notas de terreno, Março de 2009)

Os espaços de vigilância são todos os que envolvem o regime fechado, mas também, o colégio, desde a sala de aula, recreio, corredores, refeitório, quartos, às casas de banho, tudo é observado de forma criteriosa e selectiva de análise. As unidades residenciais estão obrigatoriamente fechadas quando os jovens praticam actividades no exterior. Os quartos e os corredores de acesso são obrigatoriamente encerrados desde o início das actividades quotidianas até à hora dos duches e imediatamente após os mesmos até à hora de ir deitar. Os educandos só podem permanecer nos quartos fora do horário definido pelo sistema de faseamento e progressividade quando estão em time-out, isolamento cautelar ou a cumprir medida disciplinar de suspensão de convívio e/ou em situações de saúde. A colocação do educando num quarto necessita de prévia autorização do Director ou superior hierárquico. Os

espaços comuns do CE destinados aos educandos são utilizados segundo o planeamento de actividades previamente programadas no âmbito do Programa de Intervenção Educativa (PIE) em horários desfasados de forma a evitar o contacto entre educandos de diferentes unidades e regimes. Segundo educando Kuks que se encontra no regime fechado diz «(...) *quando cheguei aqui, isto estava muito diferente do que está agora! Agora não nos deixam ver televisão. Não podemos estar nos quartos desde que nos pomos a pé até a hora do duche e depois fecham-nos logo até irmos para a cama. Estão sempre em cima de nós sempre a vigiar-nos, não podemos ir para a escola sozinhos. Estou em regime fechado! Logo que cheguei passei logo cá para cima! Agora puseram-me a estudar cá dentro. Agora, quem quisesse sair da sala de aula não pode sair! Olha vê lá, até os monitores vão a escola ah...ah... ah,! ...As professoras falam mas ... eu não gosto de estar ali a estudar.... Na sala de televisão temos lá um computador que só dá para um jogar e temos a playstation para jogar o jogo de futebol. Os monitores põem-se a dar ordens..., mas nós aqui só temos um computador na sala, ou então na playstation como somos nove estamos sempre a pegar com os outros!...não podemos fumar, nem podemos fazer nada! Só estar na sala a implicar com os outros, isto só chateia, ...não vamos jogar a bola! Aqui como vê estamos cercados, com redes altas e muros...estamos sempre a ser vigiados parecem a polícia sempre atrás».* (Notas de terreno de Março de 2009).

Os securitas (empresa de segurança privada) têm como papel: a verificação de entrada e saída de viaturas e pessoas; vigiar tudo o que rodeia o colégio de qualquer intruso ou grupos que queiram introduzir-se no seu interior; Vigilância e controlo dos jovens em articulação com os agentes educativos; intervenção em situações de conflito dos jovens por solicitação de um agente educativo ou em situações em que se verifique que está em causa a segurança de pessoas e bens. A segurança articula-se directamente com as figuras dos Supervisores do CE (TPRS com atribuições de responsabilidade de coordenação), na execução de actividades de controlo e vigilância (Regulamento Interno, 2009-RGDCE-Artº76). Os funcionários também são submetidos a examina diária, na entrada e saída ao serviço, onde são “guardados” os seus bens pessoais, com o objectivo de protecção e guarda dos mesmos. O TPRS Zeca em diálogo comigo referia-me: «...agora já não é como quando cá estavas! Quando entramos ao serviço, *somos obrigados a deixar tudo... no cacifo da portaria... é proibido o uso do telemóvel pessoal.... para tirar uma fotocópia de qualquer coisa tem que se fazer pedido hierárquico e quando saímos é quase igual....»!* (Notas de terreno de Março de 2009).

Nesta instituição total a vigilância é feita a todos os níveis, ou seja, os técnicos vigiam os jovens e vice-versa, sempre numa situação de saber quem está ao serviço e como agir em conformidade com a situação. Os vigiados, são todos os que trabalham e são trabalhados na

disciplinação e, na ordem a ser imposta para que as normas e regras sejam cumpridas. Segundo o TPRS Zeca refere que «(...) *nós estamos sempre a vigiar e a controlar todas as atitudes menos próprias mas eles... estão sempre a implicar contudo e com todos! Eles são muito espertos e agressivos estão sempre atentos a tudo o que está sua volta...e a tudo o que dizemos. Todos devemos actuar de forma igual eles por vezes, dizem quando está a/o técnico X ou Y... nós podemos fazer isto ou aquilo... por isso é que seria importante que todos actuássemos da mesma forma! Eles estão sempre atentos, as nossas fraquezas para poderem destabilizar. Eles também nos avaliam, e sabem-no fazer muito bem! ».* (Notas de terreno, Março de 2009)

Esta instituição é por vezes um local que o controlo deixa de o ser e, passa a ser incontrolável, a disciplina passa ser indisciplina e a procura de “bom senso” é essencial para serenar as situações de tensão existentes entre educandos, ou entre educandos e funcionários.

Os TPRS, muitas vezes sentem incapacidade para manter a disciplina, acabando por serem agredidos como salienta a experiente TPRS Manuela «o jovem que entra hoje é mais perigoso do que o que entrou ontem. Têm todos historiais de violências múltiplas. Estão todos sinalizados pela CPCJ a maioria estava em famílias de acolhimento. Não respeitam as normas nem as regras. Nós sentimo-nos impotentes. Se formos aplicar as notas as que eles merecem são mais negativas. Quando algum educando é castigado, este manda outro colega *fazer “o turno do inferno” agredindo com palavras e lançamento de objectos contra nós»* (Notas de terreno, Fevereiro de 2010).

Os TPRS são incluídos na disputa de poder pelos jovens, para demonstrar ao adversário que ele desafia o/a técnico e como tal o desafio gera tensão no espaço residencial, na sala ou recreio. Esta estratégia é feita para intimidar perspicazmente o outro e evitar entrar em conflito com ele. Em conversa com o educando Kuks actual “líder” quando me narrava as suas manobras institucionais «... muitas vezes, andamos um pouco zangados e como delegado (o nome que é dado ao líder) tenho que impor respeito. Mas às vezes é *preciso...maissabes... eu aqui tenho amigos que me ajudam também. Quando chega um novo procuramos saber o que ele fez, estamos a estudá-lo... para saber coisas dele. Depois se sabemos que ele bem para aqui para impor alguma coisa ...leva e fica escravo»* (Notas de terreno, Fevereiro de 2009).

Os profissionais educativos controlam os educandos e, ironicamente são por eles controlados, durante o cumprimento da medida de internamento. O TPRS Pedro, quando fala dos educandos, fá-lo de forma emotiva: «(...) *eles são muito espertos e vividos ... nós estamos sempre de olho neles, não podemos arredar pé se não estão logo a implicar uns com os outros e muitas vezes a fazer asneiras. Mas como nós os controlamos, eles também nos*

controlam a nós, em todos os movimentos que fazemos! Estão-nos sempre a observar o que *fazemos se somos injustos para com o colega nas decisões (...) apesar de terem cometido actos puníveis como crimes... eles gostam que a justiça seja justa (se tu chamares atenção de alguém que não tenha feito uma determinada asneira e o repreenderes de que lhe baixas a nota ...começa logo a dizer que não foi ele... mas não dizem quem foi). Se prometemos algo e não é feito, estão logo a cobrar o porquê de não se fazer se tinha prometido! São muito exigentes nas atitudes e na forma de ser. Eu saio daqui cansado e cheio disto ... é a vida!» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009).*

Todos os profissionais que trabalham estes menores tentam embrenhar-se numa panóplia de culturas que estes educandos transportam consigo, desde ciganos aos negros descendentes dos países dos PALOP e outros. Segundo a TPRS Bruna descreve: «A maior parte dos educandos são de cor preta e eles sentem-se excluídos. É importante ter formação *como saber lidar com os jovens, ... nós aqui temos jovens de etnias diferentes com características específicas e temos que saber lidar com estes educandos. Às vezes os jovens de cor preta, sempre que os mandamos estarem quietos ou os mandemos fazer limpezas returcam “...pois eu sou preto!”*, mas é na brincadeira... o Zuca é bom rapaz, ele gosta é de se exhibir...*ri-se perante os outros... ”sois brancos e sou preto!”*. Deveria também haver mais formação, como: defesa pessoal, mediação de conflitos como se deve actuar. Penso que todos os profissionais deveriam ter formação contínua, para que todos actuássemos de igual modo. Os professores também deveriam ter formação específica e deveria a ser esta *instituição a escolher os professores. Lidar com estes educandos não fácil ... não cumprem*, as regras e quando as cumprem é sempre em troca de receber algo de recompensa ou em troca» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009).

Concluindo, ao olharmos, atentamente, esta instituição de forma minuciosa percebemos que se trata de uma instituição total, no verdadeiro sentido do termo e já retratada nas perspectivas Goffmanianas há mais de meio século. Isto leva-nos a inferir que estas instituições perduram no tempo e continuam inalteráveis no seu funcionamento. Encerradas sobre si, mesmas, poucos contactos/abertura ao meio exterior, com um regulamento muito fiel às linhas Goffmanianas. O acesso às unidades é estritamente reservado aos funcionários que ali prestam serviço e excepcionalmente a outras pessoas com autorização da direcção.

1.1 A recepção do futuro educando

Neste subcapítulo faz-se uma pequena abordagem ao acolhimento do educando tendo como referência o estipulado em decreto-lei regulamentado, o regulamento do CE, de 2009 e o observado.

As instituições totais, como os CE, têm como função assegurar que estes jovens, depois encaminhados pelas autoridades com a medida de internamento decretada, sejam internados para a reeducação. Normalmente nestas instituições existe um regulamento que normatiza o seu quotidiano para que se assegure uma convivência ordeira.

O RI é elaborado com base no DL 323-D/2000 de 20/12, no qual estão referenciadas normas, regras e procedimentos no acolhimento institucional. O Capítulo II destina-se à recepção e acolhimento do educando no CE com base nos artigos 53º ao 55º da referida lei. Nestes artigos é normatizado o caminho desde a entrada do menor na instituição até cerca de 48 horas após a mesma, para observação médica. Todos os menores aquando da sua entrada no CE são forçados a cortar os laços com o seu mundo exterior. Sofrem um progressivo processo de (des)culturalização, como diria Goffman (1968), um processo de desadaptação. O seu corpo e a sua mente comportam, progressivamente, uma tensão conflitual, entre o carácter punitivo, por um lado, e disciplinar do CE, por outro. Esta tensão conflitual entre punição e disciplina está relacionada com o facto de por um lado desejarem a disciplina as regras, mas por outro lado, interpretam-nas como punição, isto é manifestado nos seus discursos quando o Kuks expressa: «Existem monitores que é o deixa andar, não se interessam, mas há outros que querem *por regras...há vezes que querem que nós façamos tudo direitinho, mas isso é só quando nós queremos, às vezes é de mais...*». Existe uma cultura de valores delinquentes que, acaba pouco a pouco, por encontrar o seu lugar, embora camufladamente na orgânica do CE. Como refere Jeromo: «*Nós chegamos aqui não conhecemos ninguém... temos que fazer o que nos mandam. Depois conhecemos...temos que arranjar outros amigos...um gajo aqui anda sempre a ser implicado por todos ... não é só obedecer ...*». Os jovens aquando da sua entrada e permanência na instituição são portadores de reportórios de violência, fruto da sua cultura marginal, fruto da sociedade dominante que os coloca na margem. Isto verifica-se, através dos discursos dos menores. No relato das suas peripécias no local em que habitava, Funga relata: «eu vivia com os meus pais, mas eles não mandavam em mim, eu fazia aquilo que queria... Eu saia de casa quando me apetecia e ia ter com os meus amigos. Eu gosto é de fazer grandes cenas com carros. Uma altura ia num Opel e a policia ia atrás de nós demos-lhe cá umas voltas depois apanharam-nos no bairro. Meti-me na branca e depois vieram os problemas, com a minha família e com todos. Agora estou aqui internado por roubo com o grupo de

colegas. Em Lisboa é que é fixe tenho lá muitos *amigos e a família, ...já tenho saudade do bairro e dos meus amigos...*» (Notas de terreno, Março de 2009). Os “rituais” próprios da sua cultura são postos em acção, quando precisam de impor as suas regras no grupo, para que sejam aceites e respeitados. Estes “rituais quotidianos” originam tensões devido á diversidade cultural existentes nos bairros sociais, provocam múltiplos conflitos étnicos, que são acolhidos nestes “condomínios fechados” de segregação racial. Jeromo (mestiço) fala do seu bairro com um tom sibilante na face, como quem tem muito para contar emocionado: «Eu no meu bairro andava com o meu grupo. Muitas vezes íamos ao Shopping, passear. O Lelo tinha um salão de cabeleireiro que fazia penteados bem fixes, aqueles com missangas, eu às vezes ia ajuda-lo. *Lá tenho os meus amigos...não são como estes aqui ... lá é só pretos!*» e olha para os que se encontrava na sala de televisão e começava a rir. (Notas de terreno, Janeiro de 2009).

A entrada do educando no CE, deve sempre que possível ser previamente programada, para que o TSRS, o possa estudar o seu processo e preparar a sua chegada. O futuro educando é recebido então pelo TSRS-Tutor designado, o TPRS supervisor e/ou outro elemento a designar. Por exemplo quando a entrada do jovem não é programada o processo é obrigatoriamente acompanhado pela Coordenadora. No momento do acolhimento são atribuídos bens materiais necessários à satisfação das necessidades humanas básicas como: artigos de higiene, calçado, roupa. É previamente preparado um Kit de acolhimento constituído por: uma muda de roupa, calça, t-shirt, camisa ou casaco, cuecas, meias, um pijama, gel de banho, shampoo, desodorizante, toalha de banho, roupão e chinelos. O TPRS Supervisor é responsável pela supervisão, manutenção, verificação e reposição do Kit, no prazo máximo de 48 horas após a sua utilização. Na portaria são comprovadas as identidades do educando e pais, representante legal ou quem detenha a sua guarda de facto e confirma a notificação e mandados de condução emitidos pelo Tribunal. Os procedimentos do acolhimento, são realizados segundo normas estipuladas nos artigos acima referidos. O Supervisor TPRS responsável confirma a identificação, através de «documento de identificação ou na sua falta de outro meio idóneo com a idade do educando referida na decisão judicial que determina o internamento» (artigo 53º do DL 323-D/2000). O TSRS observa o estado geral de saúde, verificando a existência ou não de ferimentos ou indícios de maus tratos, bem como, risco de automutilação. Após a saída dos pais ou representantes legais e autoridade que deu cumprimento ao mandado de condução, o TSRS efectua uma entrevista ao educando, recolhendo informação acerca das características pessoais e sócio-familiares. Os pais e o educando são informados do funcionamento do CE, do RI, e do PIE, com fornecimento de um guia do educando, onde contempla, os seus direitos e deveres. Este

último é constituído por cerca de doze páginas, onde está mencionado a multiplicidade de profissionais que trabalham no CE, os direitos e deveres dos educandos, as sanções do incumprimento dos deveres e as vantagens do seu cumprimento.

O educando é imediatamente sujeito a uma examina e espoliação dos seus bens, após o qual, é lavrado um auto de entrega. Toda a roupa que não seja entregue aos familiares é inventariada e posteriormente marcada, para que se assegure que só seja utilizada pelo educando. Neste deve ser escrito de forma inequívoca, os bens entregues e assinado pelo técnico/a, pelos pais, ou pelo representante legal, ou pessoa que tenha a sua guarda. O original do auto deve ser anexo ao “*dossiê individual do educando*” e fornecida uma cópia deste ao educando. (artigo 53º do DL 323-D/2000).

Após a revista pessoal efectuada com recurso ao desnudamento, se forem detectados objectos ou substâncias proibidas, o TPRS procede à sua apreensão imediata. O mesmo acontece quando se detectam valores ou quantias em dinheiro, cuja origem é desconhecida ou ilegítima. É lavrado um auto de apreensão, com indicação da data, hora e local, e descrição pormenorizada das substâncias, objectos ou valores em que foi efectuada. (RI do CE, 2009).

No interior do CE são submetidos a um conjunto de degradações e uniformizações, em termos de regras e normas e profanação da sua personalidade. O acolhimento na instituição total implica mudanças significativas do ser e do existir do individuo, no inicio do seu “trilho moral” como internado. Segundo Goffman, o jovem «(...) chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico» (Goffman,1999:24) aqui tornaram-se instáveis ou mesmo inibidas, provocando uma desorganização da concepção de si mesmo. O TPRS avalia a necessidade do educando cortar o cabelo, para evitar a identificação a grupos anti-sociais e desrespeito da sua dignidade. Em seguida procede-se à sua higiene e posteriormente é encaminhado para o quarto.

No caso do educando não estar acompanhado dos pais, ou representante legal é estabelecido contacto telefónico com a família, com o objectivo de lhes dar conhecimento da entrada do jovem na instituição. O educando é então incluído no Programa de Intervenção Imediata (PII). O PII consiste no conjunto estruturado de acções, que dão suporte e resposta à reacção do educando ao internamento. Tem como objectivo a inserção gradual do educando no CE. O PII é elaborado nos primeiros sete dias e excepcionalmente, poderá prolongar-se até quinze dias. O PII é organizado em três partes distintas: a 1ª parte é o período especial de vigilância e acompanhamento (nas primeiras 72 horas); a 2ª parte que é a integração nas actividades de carácter formativo (após 72 horas) e na 3ª parte integração em actividades regulares, dentro dos parâmetros definidos para os restantes educandos.

Numa das minhas visitas à instituição, enquanto aguardava na portaria (portão da entrada/PBX) a autorização para o acesso ao regime fechado, tocaram à campainha. O securita abriu a porta, era a polícia que vinha entregar um jovem com o mandato de condução. Pude, então acompanhar e observar de perto o acolhimento do jovem André realizado pelo TPRS, que passo a relatar: «após assinatura formal dos respectivos papéis (mandato de condução e o auto de entrega). Foi fornecida uma cópia do auto de entrega ao educando. Na recepção, do jovem procedeu-se ao corte do cabelo (rapado), e foi tirada uma fotografia. Fizeram a limpeza e espoliação dos bens materiais transportados pelo jovem (submetido ao detector de metais). Estes bens, foram devidamente identificados no auto de entrega e transportados para o serviço de espólio do CE. Após esta revista minuciosa pelo securita, juntamente com TPRS, foi encaminhado para o regime fechado. Foi novamente confirmado o nome e questionado como gostaria de ser tratado. Seguidamente foi convidado a entregar a sua roupa pessoal e a proceder à sua higiene corporal, após a entrega da roupa e calçado que iria usar no internamento. Após estes procedimentos, foi encaminhado para o quarto o sob o olhar curioso dos demais internados, para o induzir a uma reflexão e preparação para a sua integração no grande grupo. Após algumas horas de reflexão, foi visitado pela TSRS e o TPRS, foram-lhe lidos os direitos, deveres e as regras estabelecidas no CE: desde as horas de levantar, deitar as horas da refeição. Foi-lhe explicado a importância de ter um bom comportamento e as consequências do mau comportamento. Foi informado da possibilidade de frequentar a escola, o mais rapidamente possível. Foi informado ainda do horário das visitas dos familiares e dos procedimentos a ter com contactos exteriores (telefonar à família).

Durante este espaço de reflexão que foi permitido ao jovem, o TPRS aproveitou para proceder a elaboração da ficha de acolhimento de forma sintética para que possibilitasse a alteração do diagnóstico da situação caso fosse necessário». (Notas de terreno Março de 2009). Esta folha individual destina-se a facilitar a integração do menor e a adopção de um plano de intervenção educativa imediato (artigo 55º do DL 323-D/2000). São registados os dados relativos às suas reacções comportamentais e relacionais. A observação ao jovem André foi sistemática, durante as 48 horas seguintes. Não só para o controlo e vigilância do seu comportamento, evitando tentativas de fuga e reacções negativas ao internamento como também «atitudes que possam por em causa a sua vida, integridade física ou psíquica». (artigo 54º do DL 323-D/2000). É também uma medida de protecção dos demais educandos. Aquando da entrada do jovem André no colégio, revivi alguns momentos anteriormente por mim realizados, embora com outro olhar distanciando e menos tenso. Como refere a Técnica que procedeu ao acolhimento do André «...a exclusividade no acompanhamento do menor

associado a um determinado isolamento do mesmo, é no sentido de lhe permitir ultrapassar os momentos difíceis do início, com menor exposição às pressões do resto do grupo dos educandos». (Notas de terreno Março de 2009). Dado o exposto, permite inferir que conhecer o habitus e origem destes jovens é estudar maneiras de os ajudar a tomar formas de integração e aprendizagem. O processo de institucionalização do indivíduo, faz-se através de mudanças radicais e progressivas, das suas crenças a respeito de si mesmo e sobre as pessoas significativas para ele (Goffman, 1999:110).

A dicotomia entre o saber, os universos simbólicos dos educandos e a ordem de confronto sempre dissimulado, disponibilizado por estes jovens, faz com que o domínio seja sempre adaptado a cada circunstância e ambivalente no imprevisto a ter perante a tensão. Face à perda dos laços familiares e de vizinhança, a escola e o CE são responsáveis, para superar estas ausências, como espaço de socialização e educação destes jovens internados. Dado o exposto, parece existir uma «perversidade institucional: mais do que nunca o actor é convocado a responsabilizar-se, enquanto simultaneamente é desapossado de toda a autonomia e de toda a independência, ao mesmo tempo que diferentes técnicas de mortificação e a actuação de uma vigilância íntima colocam à prova o seu auto-controlo e ameaçam a sua expressividade» (Chantraine, 2003:374 ci in Neves,2008). A mortificação fruto desta perversidade institucional, serve para castigar o educando de forma a reeducá-lo, tornando-o dócil no contexto normativo institucional.

Concluindo, analisando o acolhimento institucional numa perspectiva reeducativa podemos dizer que a reabilitação do sujeito, inicia-se com processos de privação que, implica por sua vez, o recurso à normatividade pedagógico-moral, durante um período, que ultrapassa, normalmente, as quarenta e oito horas padrão. O acolhimento consiste numa integração progressiva nas actividades lúdicas e educativas no seio do grupo de regime fechado, decorrente da avaliação técnica. A intervenção educativa planeada pelo CE é fundamentada na aquisição progressiva de direitos e deveres.

1.1.2 A relação entre funcionários e educandos discordantes – vivência institucional

Neste subcapítulo, faz-se uma breve abordagem da relação entre funcionários e educandos que é perpassada por momentos sistemáticos de tensão e conflito, devido, à tendência natural dos educandos, em transpor as normas e as regras e fazer tábua rasa do instituído. Daí, se ter atribuído a denominação de discordantes, por se manterem sempre em oposição ao instituído.

a) Os educandos

Normalmente, os contactos entre educandos, são caracterizados por provas de força constantes, para impor ou manter a liderança, típicas da vivência em grupo. Existe uma hierarquia bem definida e cada um sabe qual é o seu lugar.

No internamento, os contactos com os recém-chegados, iniciam-se, através das espreitadelas nas guaritas dos quartos, embora estes sejam monitorizados pelos TPRS. Os internos tentam sempre escapar à vigilância, fazendo investidas camufladas como passear pelo corredor no momento dos banhos e das limpezas. Os contactos visuais incisivos e penetrantes de forma intimidatória são outra forma de demonstrar poder ao novo educando. Este educando é confrontado, numa fase posterior com questões semelhantes aquelas que lhe fora colocadas pelo TPRS na sua entrada “Onde vives? Porque vieste aqui bater? Quanto tempo apanhaste? Como Kukus refere que: «O porquê *dele estar aqui...é aquilo que nós nos perguntamos, primeiro...se for por violação tem o castigo feito...é o final da medida! Damos-lhe o nome de internamento doloroso! Os que vêm por outra medida...depende do que fazemos a testá-los até perceber...ou seja conhece-los melhor enquanto fazem de criados»*. (Notas de terreno Abril de 2009). Os rituais de acolhimento entre os menores não é uniformizada para todos dependem da avaliação realizada ao recém-chegado, desde o crime praticado até ao porte físico do menor, tendo como factor preponderante o tipo de crime. Estes vão influenciar o grau de agressividade com que vão ser tratados jovens pelos seus pares. Tal como menciona a TPRS Manuela: «quando entra um elemento novo geralmente destabiliza o ambiente do grupo, eles põem-no no sítio (...) ... *eles têm as suas próprias regras de controlo e respeito entre eles*» (Notas de terreno, Janeiro de 2009). O recém-chegado depois de avaliado por todos os jovens é submetido a estratégias de provocação para a luta pela liderança. As relações educativas, estabelecidas entre os técnicos e os alunos internados, não são relações estáveis nem simétricas, mas em permanente constituição. Durante o início da estadia (os primeiros dias), o educando fica decepcionado, e apreensivo devido funcionamento deste tipo de instituições «(...) *isto é muito parecido com a prisão. Sabes eu pensava que isto era diferente da minha ideia ao início que tinha sobre o colégio*» como refere o menor André, relativamente à sua ideia inicial que tem do CE.

Pode-se concluir, então que a vivência em instituições totais está em permanente reconstrução efectuada por relações e vínculos entre os actores que a constroem quotidianamente. Contudo as relações instituintes e instituídas estabelecidas no processo formativo -reeducativo podem ser mapeadas, a partir da medição constante de forças e dos poderes constituintes que as permeiam.

b) Experiência de integração do educando

A integração do educando, no internamento, é sempre objecto de vigilância e de atenção por parte de todos os profissionais intervenientes no seu bem-estar. Os educandos que estão em integração, são considerados educandos em estudo, através da forma como interagem e se relacionam com os outros e os outros com ele. O jovem utiliza diversas estratégias de adaptação ao regime em que se encontra, desde escolher quais os colegas que mais o poderão compensar na sua estadia evitando-lhe violências “gratuitas”, o conflito permanente (a intransigência), até a alienação.

Existem educandos que manifestam comportamentos de provocação à instituição que, assumem na maioria vezes um comportamento específico, que é a vontade de fugir do CE. Estas tentativas de fuga são realizadas de forma virtual (porque tem consciência desta impossibilidade), tentando por em causa todas as estruturas “intransponíveis” existentes. Existem outros educandos que utilizam a conversão à instituição (aceita as regras), para se proteger do resto do grupo, “os chamados chibos”, encostando-se ao TPRS, para o informar das atitudes dos colegas, ou possíveis fugas (Goffman, 1999:65). Na sua vida exterior pelas práticas que determinam a sua pertença às diferentes subculturas marginais, o menor é objecto de “rotulação negativa”, que é alterada no CE adquirindo um outro rótulo (Goffman, 1999:65). A conversão só acontece por impossibilidade de afirmação física, ou ausência de inteligência adaptativa, na conquista de um lugar no grupo (Goffman, 1999:65). Estes menores, servem em geral, de “criados”, a todo o grupo, pelo que se sentem humilhados e procuram o refúgio entre os TPRS. A condenação moral a que é submetido o menor no CE é efectivada, no contexto de liberdade, perpetuando-se o rótulo social (Goffman, 1999). Esta estratégia normalmente é evitada pela maioria dos internados, devido a esta subcultura institucional por eles criada, rotulando-se. Durante a minha curta estadia observei um menor ou outro que tivesse optado por esta estratégia. Temos o caso do André que anda sempre ao lado da TPRS, para se proteger dos colegas como refere na entrevista *«Bem...que não houvesse violência entre colegas! Aqui á sempre porrada...sabe estes gajos só pensam em andar á porrada...pensam que estão lá fora a lutar por alguma coisa (Está implícito, que se está a referir à luta pelos objectos roubados no momento da divisão). Aqui, andam na luta pela liderança todos querem mandar... os monitores e a doutoras não fazem nada, isto aqui é salve-se quem puder! Apesar de que os monitores foram sempre simpáticos comigo, faço tudo aquilo que eles mandam.»* (Notas de terreno Abril de 2009)

O que não significa de modo algum que não existam excepções, ou que em alguma situação pontual, nomeadamente de ameaça visível, o educando não assuma a posição de convertido, ainda que de forma temporária para afastar essa ameaça.

As opções estratégicas adaptativas postas em prática pelos menores, são curtas com vista a obter benefícios pontuais, ou obter privilégios como por exemplo, a utilização de playstation. Como refere Kukus «Gostava de ver televisão para ver novelas, programas de animais, a televisão ensina muito. Depois das actividades gostávamos de ter playstation sempre para jogar e computadores para todos. (olha para a TPRS Manuela com um aceno afirmativo de cabeça)». (Notas de terreno, Janeiro de 2009).

Apesar de os jovens apresentarem uma estratégia de colonização(jovem aproveita o que a instituição pode dar), a maioria dos educandos vivencia uma ambiguidade de identidade entre o interior e o exterior, um exemplo bem vincado deste facto, é que a grande maioria dos menores aquando de uma permissão de saída para o exterior, faz questão de utilizar as suas roupas pessoais e quando são visitados por pessoas externas como os familiares (Goffman,1999:65). Como refere Rita TPRS «Quando saem para o exterior os menores preferem levar a roupa deles. Em detrimento da que lhe é fornecida pelo colégio».

Esta conflitualidade entre o interior e o exterior, pode conter efeitos perversos na medida em que, por um lado o menor é submetido a um processo de reeducação que procura fazer rotura com o seu habitus exterior, por outro lado, não se prepara o menor para saber lidar com o exterior de forma diferente (Castel, R. cit in Chantraine, 2003). A TPRS refere: «estes menores não têm acompanhamento no exterior. Na primeira esquina que a oportunidade do crime aparece é a via mais fácil para eles sobreviverem»

Relativamente à relação entre funcionários e educandos e tendo em conta que ela constitui um elemento fundamental na vida institucional ela, será alvo de atenção privilegiada nos seguintes capítulos.

c) Relações

Os TPRS são os funcionários de referência na reeducação dos menores nesta instituição, pela maior parte do tempo de acompanhamento dos educandos. Estes vivenciam uma ambiguidade de papel, por um lado, o controlo e a vigilância, por outro, a relação afectiva/educativa que tem que dosear perante cada educando. Têm de construir quotidianamente o seu lugar de respeito e admiração no próprio grupo de educandos, para que possam exercer a sua actividade, de forma mais ou menos pacífica, como aliás é característico das relações familiares. Estes vivenciam uma conflitualidade permanente, dado que exerce um papel triádico sem conseguir distinguir, ou estabelecer uma barreira entre o papel de

educador, de autoridade, e o de regulador de emoções, num meio completamente adverso, onde o acaso e a necessidade se entrecruzam, sistematicamente. O TPRS Zeca esboça um sorriso e num discurso eloquente diz: «*Nós é que seguramos isto aqui...nós estamos em todo o lugar. No entanto, não quer dizer que nós saibamos tudo! Pois também precisamos de formação específica por exemplo no aspecto da defesa pessoal, o saber lidar com os menores. Não quer dizer que não me sinta preparado! Não quer dizer que a formação não seja necessária. Todos os profissionais que interagem com os menores devem ter formação. Muitas vezes não é possível por falta de colaboração dos jovens. Como sabes tem que se ter paciência, ter estratégia, para lidar com eles o diálogo é importante na interacção*». (Notas de terreno, Abril de 2008)

Daí que a sua actividade, decorra sempre no “fio-da-navalha”, ou seja, do imprevisto ou improvisado, fruto de uma desconfiança e vigilância mútua permanente, de “quem vigia quem”, de onde emerge a possibilidade do novo, da imprevisibilidade, do arbitrário «advindos do nada». (Boullant, 2003: 16-17). Rejeito a opinião de alguns autores que consideram o CE como um espaço prisional, pois enquadr-o numa instituição total no verdadeiro sentido que Goffman atribui. Relato da TPRS Manuela em conversa informal «*...É lógico que estes alunos, têm vivências de vida muito diferentes de outras crianças, basta que já passaram por situações de exclusão em todas as vertentes. Muitas vezes, penso que se nós com uma situação idêntica de vida com nenhuma ajuda para mudar todo um percurso de vida pré-estabelecida e encaminhada não seríamos, ou não, estaríamos no lugar deles. Por isso, julgar estes jovens como sendo uma parte negativa da sociedade é pouco higiénico da nossa parte*». (Notas de terreno Março de 2009). Considero toda a população interna como actores sociais que a habitam, embora existam algumas semelhanças de cultura e estrutura física com as prisões.

Os funcionários quando confrontados com a existência de conflitualidade, cinismo e até ameaças perpetuadas pelos educandos, respondem com alguma indiferença desvalorizando-as. Como refere a TPRS Rita «eles começam com ameaças e depois com agressões e percebem que nada é feito para os punir e acontece a tal chamada *do “vidro partido”*, o que culmina na agressão aos funcionários...» Tal desvalorização pode traduzir-se numa espécie de mecanismo de defesa e de ocultação de fraquezas que possam daí advir. Afirmar-se-ia aqui que o estigma enquanto processo de desacreditação do outro é um processo bidireccional (Goffman, 1988).

Não obstante, nem só de conflitos são feitas as relações entre funcionários e educandos. Existem também a tentativa de estabelecer relações de afecto, proximidade e companheirismo dos/as TPRS para com os educandos, pois eles vivenciam todos as mesmas

situações, embora de forma diferente pela posição que cada um deles ocupa. A TPRS Manuela, fala dos jovens como se nada houvesse a fazer e que todo o trabalho desenvolvido, fosse perdido. Esta refere: «Nós fazemos de pai de mãe destes educandos que se sentem *abandonados pela família, e sentem que o apoio que têm é de nós... estamos diariamente* vinte e quatro horas por dia. Eles sentem que têm apoio da nossa parte, pois são educandos que de modo geral nós não sabemos como os vamos encontrar sempre que entramos ao serviço. Os turnos são todos diferentes uns dos outros há turnos que podemos interagir com os educandos, outros turnos é impossível qualquer interacção, por vezes tornam-se complicados esses turnos. Isto é complicado trabalhar com jovens que não têm nenhuma referência». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). Nos momentos de lazer existe uma diluição das resistências ao poder e autoridade, quando interagem nos jogos e brincadeiras que partilham alegrias desses pequenos e grandes momentos.

Os/as TPRS manifestam uma preocupação constante com os educandos, quando vivenciam as suas angústias e tristezas pelos problemas que transportam consigo do exterior. Como refere Funga «*Vivia com eles...em casa, mas eles, pouca importância me davam, eles não mandavam em mim. Aqui pelo menos temos com quem falar*». Os transtornos no comportamento estão, por vezes, associados a ambientes psicossociais adversos ao jovem que vão do fracasso escolar, ao relacionamento conflituoso com a família. A TPRS Manuela, seguindo de perto um jovem que estava exaltado e revoltado dirige o olhar para mim e disse: «*Sabes!...estes jovens de vez em quando sentem saudades de casa...os pais não os vêm visitar o que leva a se revoltarem. (Sussurrou baixinho para que os educandos não pudessem ouvir). Pois a família “não quer saber se eles estão bem ou mal!” Depois sobra para nós que temos que os acalmar... nós somos como mães e pais para eles, apesar de existirem da parte deles um mau agradecimento!*» (Notas de terreno de Fevereiro de 2009). Nas falas com e entre educandos e os TPRS são perceptíveis manifestações de afecto nas conversas quotidianas e nos pequenos gestos esboçados ao longo do dia. Também entre educandos se verifica uma partilha solidária entre eles que por vezes aparece encapotada de sobrevivência oportunista. «Poderemos observar assim que, se a solidariedade de geração existe, em contrapartida uma amizade mais selectiva e também mais total, menos subordinada a certas considerações de interesse, parece muitas vezes aleatória mesmo entre os jovens» (Mury, Gilbert, et al, 1980:27). O Jeromo começa por implicar com o Luís (obeso) «*... olha o que estás aí a fazer no frigorífico? Já andas à procura de iogurtes? ...Oh menina! ele não para de comer!. Este gajo não vê que lhe faz mal ...andas a ressacar? ... não podes comer tanto se não daqui a pouco não passas na porta!...*» abana a cabeça com um gesto negativo de desacordo com atitude que o colega estava a tomar. O Luís é um educando com excesso de

peso e que os jovens pretendiam controlar, no entanto, davam-lhe algum desconto porque este tomava comprimidos para tratar os efeitos da abstinência, ele tinha tido uma vida à envolta no mundo da droga. A posição confortável no grupo permite não só tirar partido desta generosidade tácita, mas também, do aproveitamento de benesses institucionais, atribuídas aos outros e domínio como forma de aquisição de poder. Esta generosidade pressupõe, uma negociação forçada, obrigando o educando com menor peso na hierarquia a negociar, para não correr o risco de ficar sem nada.

Por outro lado, o funcionamento institucional procura proteger os educandos deste assimilacionismo, recomendando e vigiando os bens que vêm do exterior, ordenando aos menores que evitem dar a conhecer aos colegas, o que detêm na sua posse, para evitar confrontos e desapossamento deles. Uma TPRS relata um caso que se passou com ela: «o educando Y recebe da parte dos familiares um saco que continha bens comestíveis. Entretanto outro educando X bem na direcção dele e queria-se apossar do saco, o que originou uma luta. Pus termo a essa luta, e daí resultou um castigo ao X. Mais tarde o X *começou a ter uma atitude de conflitualidade comigo...durante os meus turnos aponto de mandar outro colega agredir-me*». Os espaços-tempo ora são mortos ora rígidos, repetitivos e forçados. Existe uma dicotomia permanente entre o tudo fazer e o nada fazer, desde a entrada dos educandos na instituição, com o desapossamento dos bens e ruptura com o anterior espaço-tempo. Isto implica restrição de comportamentos, exigindo um controlo e mortificação do seu próprio corpo, o que provoca uma perda de consistência, densidade e fragilidade identificativa no educando. Daí que a sua noção de relação seja volátil e efémera como diria Le Casine (2000:86), as relações expressam-se através do rápido esquecimento daquilo ou daquele que se ausentou. As identidades esbatem-se e com elas o sentido da permanência. As relações institucionais, são intensamente reelaboradas por conflitos advindos do nada, que muitas vezes têm uma expressão violenta, com ameaças, injúrias, humilhações e agressões, como forma, de anular o tempo e espaço morto institucional, transformando-se na maioria das vezes em norma.

O conflito pode ter origem ainda, na luta pela obtenção dos mesmos objectivos. Esta luta por um determinado objectivo é sempre motivo de grande tensão na secção de regime fechado, ou seja pela liderança. A TPRS Bruna descreve que: «A professora está na sala de aula e quando estes alunos entram na sala fazem confusão. Estes educandos estão sempre a implicar em qualquer lado, pelo que eu já os tinha mandado estar quietos na secção, mas apesar de que estamos sempre a mandá-los para que estejam quietos e não impliquem uns *com os outros, mas ...*». (Notas de terreno de Fevereiro de 2009).

Em termos gerais é «uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referencia, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja de uma ideia, quer seja de um objecto» (Ewald, 2000:118 cit in Neves, 2008)

Estes tempos mortos na sala de TV, servem para o ajuste de contas e para desafiar a liderança de forma a questioná-la, ou afirmá-la, emergindo situações passadas que estavam a pairar no ar de forma lactente. Torna-se o ar denso, irrespirável à espera de uma nova reorganização e reequacionamento.

Outra das normas que é reivindicada para assunção da liderança é antiguidade na instituição, pois esta, não está acessível a quem acaba de entrar, dado que carece de um período provatório, no qual são requisitos importantes, não só a força física, mas também, a agilidade relacional e cognitiva. (Neves, 2008). Em discurso comum, um bom líder é aquele que sabe por em prática, os seus ideais e as suas estratégias no grupo (articulando um estado de dureza que pode ir ao extremo, com um estado de generosidade e solidariedade), ainda que seja de forma calculada ou oportunista. Kukus (intitula-se actual líder-delegado), refere que lhe «devem-me respeito» na forma como controla os internados em regime fechado: «...tento evitar que haja conflito, quando chega um miúdo novo, tento fazer com que ele me respeite...quando ele chega tenho que testar...há sempre quem bate nele...para ver como era ele lá fora...se dá para juntar connosco ou não...Se ele fala mais do que deve...não fica connosco! Fica de lado...fica de criado. Se quiser ser o líder tem de lutar para sê-lo! Se por acaso se chiba leva mais porrada...aqui é assim!» (Notas de terreno Abril de 2009). Deste modo, o reconhecimento da liderança não é conseguido através da provocação e desobediência directa aos funcionários, nem da violência gratuita dirigida aos mais fracos, mas sim, em conquistar jogos de força físicos e estratégicos. Assim, relegam para segundo plano os vencidos fazendo deles “criados”. Quem está no fundo da hierarquia é submetido frequentemente a acções de humilhação e «degradação da sua identidade» (Garfinkel, 1973: 89-94).

Frequentemente os CE são conotados como instituições cuja agressividade e violência são comuns no seu quotidiano. No entanto, existem momentos em que essa vigilância é anulada e foge ao controlo da autoridade instituída, como forma de reviver o trajecto do desvio, ainda que fugazmente. Por vezes, surgem “zaragatas” vindas do nada, para atrair atenção do TPRS, para que outros consigam por em prática pequenos actos marginais, como por exemplo: roubar os colegas. As estratégias utilizadas pelos educandos têm origem no controlo que é feito aos funcionários. Os educandos conhecem ao pormenor as atitudes que cada funcionário toma em determinadas alturas e como reagem a elas em função da autoridade profissional, no exercício das suas funções. Desta forma, o desvio institucional pode ser

descrito como um contraponto, às estruturas de autoridade e ao controlo institucional realizado aos menores com a intencionalidade da sua reeducação.

1.2 O Primado da personalidade e o “estatuto perigoso”

Neste subcapítulo, pretende-se evidenciar de modo significativo, as atitudes e os comportamentos desviantes que os educandos manifestam e a sua auto-percepção/avaliação face estes comportamentos. Procura-se compreender como se adaptam as diferentes tipologias de internados, ao quotidiano institucional, quer em termos de discurso, quer em termos de acção.

Os jovens “transformam-se” em delinquentes devido à desmesura de associação a condutas delinquentes, manifestadas, através do grupo de pertença, construído no lugar de origem. Segundo Mury, Gilbert, et al «(...) abandonar o bairro é, pelo menos, numa primeira atitude, encerrar uma abertura sobre o mundo, empenhar-se na via do individualismo absoluto, procurar talvez uma solução para várias coisas, mas apenas com o único objectivo de se sentir à vontade, para ter um ponto de referência, a evasão para fora de um sistema de tensões, de conflitos e de confrontos, onde o próprio excesso da tolerância dissimula mal uma profunda indiferença a respeito dos outros» (Mury, Gilbert, et al 1980:85).

No entanto, o jovem sentindo-se como intocável, não tem em conta que ao infringir a lei, pode ser visto como um acto isolado, porque na maioria das vezes a transgressão, ou seja, a fuga à norma é feita em grupo. Segundo Mury, Gilbert, et al «O bando é tanto mais atraente quanto for variável, desde que ofereça uma oportunidade descontínua de actividades, de distrações e de prazeres». (Mury, Gilbert, et al 1980:110). Estes intocáveis ao serem integrados no CE, podem apresentar tipificações diferentes, quer em termos de discurso, quer em termos de acção. Deste modo, para melhor se explicitar, uns foram incluídos no tipo outsiders, e outros no tipo aculturados/normatizados.

A tipologia dos internados aculturados/normatizados apresentam uma aparência obediente, que “supostamente” parecem aquilo que se espera deles. Estes menores procuram manter o status quo na instituição de reeducação.

Os outsiders, assumem uma postura de auto-diferenciação, em relação à restante comunidade interna. Auto-destacam-se, pela sua diferenciação relacional radical, em relação aos demais educandos, «Cada qual prossegue o seu próprio projecto e deixa atrás de si sem remorso nem saudades daqueles com quem conviveu» (Mury, Gilbert, et al, 1980: 85).

Os aculturados/normatizados desenvolvem relações específicas fortes, organizando grupos com elementos preferenciais, com as mesmas características, ou com as suas

características comportamentais. Goffman diferencia um indivíduo de outro « (...) na essência do seu ser, um aspecto geral e central dele, que o torna diferente, não só no que se refere à sua identificação, daqueles que são muito parecidos com ele» (Goffman,1988:67).

Ao nível do seu discurso demonstram uma personalidade intocável e são tratados pelo resto dos internos de forma respeitosa e amedrontada. Estes menores assumem-se ainda, como proteccionistas e paternalistas. No entanto, não deixam de ser diferenciadores exclusivistas em relação àqueles que merecem a sua atenção. Têm um pensamento crítico sobre os assuntos que dizem respeito à sua situação social, às relações diferenciadas no seio dos internados e até às competências dos TPRS. Kuks refere que: «Tenho uma função neste *colégio... é de ser delegado do grupo...eu respeito e gosto de ser respeitado por eles, que me escolhem para ser delegado!... eles respeitam-me porque eu sou mais forte do que eles!... Porque eu sei respeitá-los e eles respeitam-me a mim!*» (Notas de terreno Abril de 2009).

Estes educandos delineiam as suas próprias estratégias de acção, ou não acção, em função da dinâmica CE «Os sistemas de privilégios e os processos de mortificação constituem as condições a que o internado precisa adaptar-se. Tais condições permitem diferentes maneiras individuais de adaptação. O mesmo internado utilizará diferentes tácticas de adaptação em diferentes fases da sua carreira moral, e pode alternar entre as diferentes tácticas ao mesmo tempo» (Goffman, 1999:59). O estatuto social destes educandos é construído com base no seu poder relacional «Geralmente há uma grande distância social entre os internados e a equipa dirigente» (Goffman, 1999:18). São reconhecidos pelo seu temor respeitoso, não só pelos restantes internos, mas também pela autoridade institucional. Os educandos exercem um papel interventivo na dinâmica da instituição, ao mesmo tempo que influenciam a estruturação moral do modo de vida institucional, o que nos leva a deduzir, o seu potencial reprodutor de relações no espaço interno. Pelo exposto, podemos inferir que este tipo de educandos, faz parte da resistência e da contra-cultura ao CE e à escola, ao se fecharem à dinâmica institucional e ao não contribuírem activamente para a sua reprodução no espaço e no tempo, boicoteando as actividades propostas por vezes de forma indirecta. Como refere a Manuela «*Os educandos estão sempre a tentar não fazer nada ... estão sempre a recusar fazer o que nós mandamos. Eu não sei o que querem mais! Eles tentam manipular tudo e todos,...não podemos vacilar*» (Notas de terreno, Janeiro de 2009). Estes educandos têm uma personalidade manipuladora, veiculadora de um poder simbólico forte, controlam e fragilizam as relações de poder formais e informais.

Os “outsiders”,esta terminologia foi-lhe assim atribuída devido ao facto de se constatar na observação, ser a mais interveniente no funcionamento institucional colaborando com os profissionais. Estes educandos são aqueles que se encostam aos profissionais, como

modo de sobrevivência, mas não estão adaptados nem à instituição, nem integrados com os demais colegas, vão procurando apoios em todos, mediante os seus interesses. São relações baseadas na troca de favores e na manutenção exterior das aparências do funcionamento institucional, ou seja, estes menores são aqueles a quem a instituição lhe dá um voto de confiança como refere o Jeromo «já estou aqui algum tempo, por isso a menina já me conhece e confia em mim». Os menores são postos à prova atribuindo-lhes tarefas de confiança. A personalidade desviante destes educandos recebe do CE, uma rotulagem efectiva e estigmatizante, sendo o corpo e a mente do internado objecto de punição, com objectivos de uma moral reeducativa, através dos processos de mortificação do eu e da sua despersonalização. São «(...) estufas para mudar pessoas, cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao Eu» (Leite, C.,1989: 31).

Ao longo das conversas e da observação etnográfica embora limitada, pude constatar, uma determinada auto-resignação dos educandos, detentores de um perfil aparentemente integrado na orgânica do CE. No entanto, não se trata de um perfil desajustado, ou oposto ao controlo da autoridade institucional. Por outro lado, estes menores demonstram uma atitude de separação e indiferença relativa, perante as medidas punitivas e repressivas institucionais. Esta indiferença é reveladora de uma extensão do modo de vida delinquente, para o interior dos muros institucionais, é uma estratégia de sobrevivência. A sua organização e funcionamento tem como referencial a sua auto-marginalização, daí a integração na tipologia de outsiders.

Por outras palavras, as trajectórias delinquentes prolongam-se durante o internamento no CE, assumindo, novas formas de delinquência e complementadas com as anteriores, de forma a serem adaptadas ao espaço-tempo institucional. Como refere o João «Oh, oh! eu não vou fazer limpeza do corredor...não me interessa da nota, pouco me importa...se me dá má nota eu...faço que faço...» (Notas de terreno Fevereiro de 2009).

Então poder-se-á dizer que as actividades marginais que praticavam no exterior, são transportadas para o interior da instituição e, transformadas em novas formas socialização, mediante as diferentes tipologias que acima descrevemos. Apesar do controlo e vigilância efectuada minuciosamente e ao pormenor, existem sempre pontos de fuga, onde se enxergam alguns focos de tolerância em relação ao prolongamento destas práticas no interior da instituição. Segundo André «Aqui, mandam em nós (...) Se me apetece ir beber um copo água tenho que pedir. Se me apetece ir a casa de banho também...é sempre a pedir...já estou farto parece que estamos numa prisão!...aqui, tenho muitas regras». (Notas de terreno, Março de 2009). Estes factos permitem-nos afirmar, ainda que de forma cautelosa, que existem maneiras de articulação entre os funcionários e os menores com vista ao bem-estar comum,

como afirma o menor Kuks *«faço as limpezas sozinho, os monitores até confiam em mim (...) não é menina! Eu até limpo as casas de banho e o refeitório. Tem que me dar um 5 na nota menina»*. (Notas de terreno, Fevereiro, 2009). O educando, submetido a uma cultura disciplinar da mente e do espírito, adquirirá um “novo enquadramento identitário”. Este “novo menor” é o jovem delinquente institucionalizado, cuja vivência quotidiana, se desenvolve no fio-da-navalha, ou seja, num conflito ambíguo das relações de poder, onde é necessário uma determinada dose de equilíbrio, entre a sua acção informal/resistência, face à repressão instituída e a estrutura de suporte viciada desse mesmo sistema e, por outro lado autoridade institucional.

Os educandos aqui enquadrados em tipologias diferentes assumem perfis diferentes devido às suas estratégias de adaptação:

- Uns procuram pontos de fuga no seio da normatização institucional;
- Os outros optam pela via das margens à revelia institucional;
- Ambos deixam transparecer que o seu percurso heróico nas malhas do crime teve um malogrado encaminhamento;
- Ambos os perfis lutam pela liderança;
- Tem grupos hierarquicamente estruturados;
- Ambos se continuam a tentar afirmar contra a docilização e adestramento institucional.

PARTE-II

2. ESCOLA INSTITUCIONALIZADA

Este capítulo assume uma particular importância, dado que o objecto de estudo desta investigação, “que fins serve a escola pública dentro de uma instituição de reeducação de menores?”, trata de desvendar não só a identificação do modelo educativo em vigor, bem como, a importância desta escola do ponto de vista dos actores.

As questões educativas assumiram uma configuração particular, como ponto de partida para a elaboração deste estudo, com vista a obtenção do grau académico de mestre: em primeiro lugar pelo facto da minha formação académica de base ser na área das Ciências da Educação; em segundo lugar, me ter instigado a curiosidade ainda como profissional nesta instituição, acerca da co-existência desta escola com normas e regras próprias, inserida numa outra instituição (Centro Educativo), com outras regras e normas específicas. Tento perceber não só esta articulação e em que medida estas instituições se assimilam uma à outra ou, se, por outro lado, se complementarizam; e em terceiro lugar considerando o CE como espaço educativo total, cujo objectivo é educar (Neves, 2008), para o direito responsabilizando o indivíduo e prevenindo novos comportamentos conflituosos.

É minha intenção tentar perceber como é que os actores a quem estas duas instituições se dirigem, convivem com a dupla reeducação; e finalmente tentar compreender se esta escola estará, ou não adequada a estes jovens duplamente institucionalizados, ou continuará a contribuir para uma dupla exclusão. Dos motivos apresentados para a elaboração deste trabalho, aquele que assume maior relevância é o fenómeno da reeducação no diferente espaço-tempo educativo, tendo em conta a educação escolar, a educação para o direito e a educação para boas maneiras. Segundo Cusson «A reinserção social dos delinquentes é um facto indiscutível. Persiste todavia, o debate a propósito da eficácia diferencial das medidas a implementar para provocar esta reinserção ou para acelerar» (Cusson, 2007: 211)

Assim, este capítulo é estruturado da seguinte forma: inicia-se com uma pequena introdução à escola institucionalizada, de seguida procurar-se-á fazer uma breve caracterização do espaço-tempo escolar, onde se abordam as tipologias pedagógicas adoptadas no ano lectivo 2008/2009, e por fim a relação educativa.

Assim sendo, as questões da educação assumem uma importância relevante e são centrais, estruturais e transversais a toda investigação. Na analogia que podemos estabelecer entre os fins educativos da escola institucionalizada e os objectivos reeducativos do CE, nomeadamente as finalidades das instituições totais, existe muito mais do que uma simples

conexão. As duas instituições procuram, de modos diferentes entre si e dentro de cada uma, promover o desenvolvimento pessoal e os conhecimentos sobre a personalidade, o auto-conceito, a competência e os recursos psicossociais, são os pontos essenciais para a estruturação de um novo indivíduo, que se pretende equilibrado na sociedade. O educando inserido na comunidade escolar apesar de ser aluno, não deixa de ser “educando”, ou seja, depende sobretudo das exigências do CE, do que este lhe proporciona relativamente ao seu bem-estar, saúde, alojamento, entretenimento e educação informal instituída. Entende-se aqui a educação formal instituída como aquela que está sujeita ao sistema de autoridade e controlo institucional como regulamentos, normas sobre a admissão, reclusão, comportamento em contexto escolar e extra-escolar.

Por este motivo, alguns alunos podem sentir no CE, um ambiente prisional restritivo, no qual foram inseridos devido ao seu comportamento desviante em contexto de liberdade. Segundo Cusson «Qualquer acto pode ser desviante, basta que uma regra o proíba e que, por via disso, seja sancionado». (Cusson, 2007:96)

Ambas as instituições são atravessadas por princípios ideológicos, cuja caracterização ideal define-se em bom aluno, bom-internado e instituição certificada. Em termos relacionais são avaliadas em função da representação pessoal e emocional quer do internado, quer da comunidade onde está inserido, bem como da sua resposta na educação para o direito, das boas práticas. Como narra Kuks «Gostava da escola, mas depois comecei a desleixar-me...mas tudo o que é bom farta...Era uma escola profissional e vivia num colégio que tinha idosos e crianças abandonadas, órfãos e eu andava a tirar carpintaria ...lá toda a gente trabalhava vivia-se como uma família....chamava-se aldeia de Santa Isabel...eu bem gostava de lá estarmas depois meti-me com uns rapazes e fomos roubar carros ...e agora estou aqui...no regime fechado» (Notas de terreno, Março de 2008)

O dia-a-dia do internado no CE decorre do trajecto realizado desde o regime fechado e a sala de aula, não saindo do espaço adstrito para atingir os fins educativos mais concretos. O educando na pessoa de aluno cinge-se à cultura dos seus pares e às alianças e rupturas transitórias que se produzem dentro da turma, com os professores e autoridade instituída. A relação entre o papel de aluno e o papel de educando é diferente, dado que a de aluno parece ser menos problemática e menos fonte de ansiedade. Deste modo considera-se o CE como uma instituição total que se constitui num conjunto de condições rigorosas e objectivas na forma de educar e que vão desde: a organização do espaço; o regulamento delineado ao pormenor que normaliza a sua vida interna quer no espaço-tempo do acolhimento quer do espaço-tempo escolar; bem como de relações de comunicação e de poder, produtoras e reprodutoras de uma subjectividade específica.

A actividade que aqui decorre supostamente assegura aprendizagem e aquisição de aptidões, normatizando comportamentos similares mediante a regulamentação e vigilância das comunicações inter-pessoais e através de uma série de procedimentos de poder hierárquico (vigilância, recompensa e punição), quer decorrente do CE, quer na própria escola inserida neste. Esta vivência parece, na maioria das vezes, produzir contradições aos efeitos pretendidos. Quando a escola pretende formar jovens para o mundo do trabalho, apostando nos cursos EFA, não tendo em conta o interesse dos educandos, disponibilizando-lhes apenas cursos de cozinha e marcenaria para todos, os quais são interrompidos, quando a medida cessa, o curso fica inacabado, não existindo qualquer complementaridade, dado que no exterior estes cursos se destinam a maiores de dezoito anos), sofrendo assim, uma dupla exclusão. Para estes adolescentes a escola não proporciona prazer nem motivação no processo de construção do conhecimento e não propicia o crescimento dos alunos como pessoa, já que está mais preocupada com o cumprimento do currículo. Há uma distância, um virar de costas acentuado entre a escola e a vida dos jovens, ou seja, o espaço-tempo no Centro Educativo (CE), não se entrecruza.

Se por um lado, a escola institucionalizada tende a reproduzir indivíduos modelados em função de uma subjectividade normatizada, incluindo o seu capital cultural, o CE como uma instituição totalitária tende também a ser reproduzidor de indivíduos normatizados, docilizados e destituídos de autonomia de acção e pensamento. O CE utiliza mecanismos aparentemente repressivos, para o controlo dos internados em todas as suas dimensões da existência humana. Para estes educandos a escola não proporciona prazer nem motivação no processo de construção do conhecimento e não propicia o crescimento dos alunos como pessoa, já que está mais preocupada com o cumprimento do currículo. Há uma distância, um virar de costas acentuado entre a escola e a vida dos jovens, ou seja, o espaço-tempo no Centro Educativo (CE), não se entrecruza.

Contudo, não se equaciona a possibilidade de não pensar a necessidade das relações de poder existentes nestas instituições, como necessárias para cumprir os objectivos destas, ao serviço da sociedade que exige, a convivência entre sujeitos dóceis, e adestrados (Foucault, 2005).

2.1 Espaço-tempo escolar

É na escola que muitos jovens têm os seus amigos e o seu círculo social. Organizam a sua acção e que combinam os assaltos que fazem. Como refere o Funga «eu ia para a escola para estar com o grupo para combinar os assaltos, que íamos fazer» Murry, Gilbert, et al

refere que: «Aqueles que cessam a sua escolaridade, mas não se encontram inseridos ainda no mundo do trabalho, desejam entrar nele, não apenas para poderem ser economicamente independentes, mas porque pensam encontrar no trabalho uma confrontação com a realidade concreta que não existe na escola: a escola é enfadonha e, aborrecimento por aborrecimento, vale mais aborrecer-se a ganhar dinheiro. Sai-se da escola e não se sabe fazer nada, isso não adianta muito (não em termos de interesse: «que é que isso me oferece?», mas em termos de realização: «que é que isso me vai proporcionar?») (Mury, Gilbert, et al, 1980:50).

O corpo docente da escola institucionalizada no CE em estudo é proveniente do Agrupamento de ensino público actualmente designado por EB 2,3 Irene Lisboa, cujas vagas estão disponíveis em concurso nacional, às quais os professores se candidatam e não especificamente a este colégio. Isto implica, não raras vezes, a desistência dos professores ao constatarem com esta realidade. Em conversa informal com um(a) Técnica(o) Superior Reinserção Social refere: «(...) *É mesmo caricato! Quando existe tanto desemprego a nível do professorado e as vagas disponíveis para professores daqui do colégio, demoram sempre bastante tempo a preencher! Na minha opinião a selecção destes professores deveria ser feita pelo próprio colégio (...) tendo em conta o perfil destes para leccionar aqui (...)*» (Notas de terreno Março 2009).

No ano lectivo 2008/09 era constituído por sete professores (as) distribuídos(as) pelas disciplinas da seguinte forma: um professor(a) mediador e de língua estrangeira (Inglês); um professor(a) de linguagem e comunicação; um professor(a) de cidadania e empregabilidade; um professor(a) de matemática para a vida; um professor(a) de tecnologia de informação e comunicação; um professor(a) de apreender com autonomia e finalmente um professor(a) de educação física (apesar de não estar incluído nos cursos EFA).

A equipa técnico-pedagógica dos cursos EFA é constituída pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis por cada uma das áreas de competências-chave, que integram a formação de base e a formação tecnológica. Dadas as características da população, o CE entende que a estabilidade/ manutenção da Equipa técnico-pedagógica, assume um papel preponderante na prossecução dos objectivos do programa de formação, pelas competências adquiridas ao longo do ano, por força do exercício da acção educativa e do processo de integração/formação de que beneficiaram. Apesar deste ser um dos desejos da Equipa Técnica dirigente, este facto ainda não se verifica, porque o corpo docente desta escola institucionalizada, depende das directrizes da DREN e respectivo Agrupamento, estando assim sujeito a alterações anuais sistemáticas. A Equipa Técnica do CE, refere que «(...) estamos a espera que saia em Portaria legislação que nos permita ter competência para a *selecção dos professores com o perfil devidamente delineado por nós CE (...)* assim

poderíamos seleccionar aqueles que melhor se enquadrassem para leccionar neste contexto». (Notas de terreno Junho 2009).

Após uma reflexão sobre as adequações das ofertas educativas aos alunos internados em CE e, considerando o grande número de jovens que nele habita e saem sem atingirem qualquer nível de certificação, foi decidido entre a DGRS e a ANQ, a implementação de Cursos de Formação e Educação de Adultos (EFA), para o ano lectivo 2008/09. (in Projecto de Formação - CE 2008/09).

a) Os níveis de formação ministrada

Os cursos EFA de nível básico (B1,B2,B3), são uma oferta formativa estruturada em percursos flexíveis de formação, dirigida a jovens que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. São constituídos por componentes de formação de base e de formação tecnológica. A formação de base é composta por quatro áreas de competência base: cidadania e empregabilidade, tecnologias da informação e da comunicação, matemática para a vida, e linguagem e comunicação esta última integra os níveis B2 e B3, e ainda o desenvolvimento de competências no domínio da língua estrangeira. A formação tecnológica é constituída por unidades de curta duração, de acordo com as referências de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), podendo integrar uma formação prática em contexto de trabalho.

O posicionamento nos percursos de educação formação é feito com base num prévio diagnóstico dos formandos, no qual se analisa e avalia o perfil do educando e se identifica a oferta de educação formação mais adequada. No momento do diagnóstico, devem ainda, identificar-se as necessidades de formação em língua estrangeira considerando as competências já adquiridas neste domínio (in Projecto de Formação-CE 2008/09).

Acatando que a maioria dos jovens admitidos nos CE não reúne os requisitos em termos etários e de experiência profissional, revelando-se um constrangimento face à legislação em vigor, foram autorizadas alterações com carácter de excepção pela Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março.

Uma das alterações é pelo facto dos jovens internados com idade inferior a dezoito anos, frequentarem os cursos EFA no CE, sem que os mesmos tenham passado por um RVCC. Aquando do internamento permite-se a integração nos cursos EFA que estejam a decorrer, permitindo a certificação de todas as UFCD que forem concluídas, com aproveitamento, bem como, a sua capitalização para um percurso de qualificação. No projecto de formação está salvaguardada a conclusão do percurso nos Cursos EFA, do aluno menor de dezoito anos, numa entidade formadora quando terminar a medida de internamento. Este facto

é uma exclusão a que estes jovens são sujeitos, ou seja, estigmatizados pelo sistema educativo e pelo CE. Não se criam estratégias definidas para este tipo de casos e, não há um acompanhamento sistemático dos jovens aquando da saída da instituição na vertente familiar, educacional, e profissional. Em conversas informais com um profissional foi dito «estes menores quando acabam a medida, são encaminhados para os CEF». Foi-lhe perguntado se não houvesse o curso que este jovem estava a tirar no local de residência, o que era feito para este continuar? Responde: «(...) *se não houver o curso que este aluno estava a tirar terá que tirar um que esteja a ser administrado no CEF no local de residência (...)*» (Notas de terreno Fevereiro 2009).

Face à especificidade das lotações das unidades residenciais dos CE, previstas no RGDCE, os cursos EFA podem funcionar com um mínimo de 5 jovens. A componente de formação prática em contexto de trabalho, prevista no curso EFA, poderá ser ministrada, enquanto “prática simulada”, sempre que, por imposição legal, os jovens do regime fechado, não possam sair.

Estas especificidades serão enquadradas em Despacho Conjunto de regulamentação das modalidades de educação e formação nos CE, que irá revogar o Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de Outubro.

O rumo que se pretendeu assumir no Projecto de Formação 2008/09, com a adaptação de um desenho curricular esboçado na matriz de cursos EFA de dupla certificação, pode ser a base para a mudança de paradigma de ensino/aprendizagem que se aproxime dos conceitos de que «aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, aprender a ser via essencial que integra os três precedentes» (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996)

A implementação desta proposta formativa (certificação do curso EFA) e o seu sucesso, tem como objectivo dotar os educandos de qualificação certificada que os coloque no patamar mínimo da escolaridade obrigatória, dando-lhes oportunidade de integrar a sociedade do conhecimento, objectivo principal da política educativa do XVII Governo Constitucional

Para a concretização deste objectivo o CE, beneficiou do facto ter sido seleccionado como centro piloto, para integrar o Plano Tecnológico da Educação. Este revela-se essencial para a valorização e modernização da escola, favorecendo o sucesso escolar dos alunos pelo recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação, suporte essencial para aprender e ensinar. Depois de mais uma deslocação ao CE e em conversa informal, foi-me dito pela TSRS Laura que realmente «(...)temos aqui no CE, o Plano Tecnológico da

Educação, só que ainda não está a funcionar, já temos alguns computadores e aquilo que se esperava não aconteceu, foi só na teoria esperávamos um quadro interactivo para cada sala de aula e um computador para cada aluno, mas apenas existe um quadro interactivo e meia dúzia de computadores (...)esperamos que venha a funcionar no ano lectivo 2009/10» (Notas de terreno, Maio de 2009)

Os educandos em cumprimento de medida de internamento em regime semiaberto, dependendo do grau de escolaridade, da duração e finalidade específica da medida, poderão frequentar actividades formativas no exterior, necessárias para a execução do seu Projecto Educativo Pessoal (PEP). Esta situação está condicionada à avaliação contínua e rigorosa do grau de adesão do educando ao seu PEP e ao cumprimento das normas e orientações que lhe são fixadas.

b) Estrutura física para implementação pedagógica

Relativamente aos recursos físicos, o CE na área escolar dispõe de quatro salas de aulas, uma sala de apoio e uma sala de professores, para além de outros espaços de uso não exclusivo da mesma, uma biblioteca, um ginásio, como os espaços que os alunos utilizam no interior do edifício que os leva do regime fechado às salas de aula. No exterior, dentro de muros existe um campo para jogar futebol de salão e outros jogos.

As Unidades Residenciais do regime fechado e dos dois semiabertos utilizam estes espaços em horários desencontrados. As instalações, recentemente reconstruídas, eram anteriormente da secção feminina, quando este estabelecimento de menores tinha uma unidade feminina e duas unidades masculinas que dava acesso à Rua Barão Forrester. Este espaço físico remodelado, (na Rua do Melo ex. unidade feminina), ao nível dos equipamentos e condições físicas adequa-as a este tipo de instituição. No interior as portas são de difícil abertura (estão sempre fechadas só quando a segurança as abre é que se pode sair); as portas dos quartos são fortes de estrutura com uma guarita para que a vigia ao menor se faça do exterior para o seu interior.

A área formação integra sete salas: sala de convívio, gabinete de formadores, três wc e um espaço de arrumos. A escolha das cinco salas para a instalação de oficinas deveu-se ao facto da sua estrutura e luminosidade. As duas salas, de ateliê de fotografia e informática, funcionam sem luz directa e a outra como armazém.

A estrutura do edifício encontra-se em bom estado de conservação, no entanto, foi-me dito em conversa informal por um Técnico que iriam fazer «umas pequenas reestruturações dos espaços, no sentido de criar condições para a formação tecnológica, para que as normas de higiene e segurança no trabalho estejam presentes» (Notas de terreno, Março de 2009).

c) As actividades extra-curriculares

Numa vertente transversal à formação formal foi intenção do colégio desenvolver aspectos de: motricidade, aprendizagens de cooperação e competição e fair-play. Além disso, havia a educação física e o desporto. Para desenvolver nos jovens actividades físicas e desportivas. Segundo o mencionado no artigo 70 da CRP «os jovens gozam de protecção social para efectivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente na educação física e no desporto» (alínea d, Artº70). O desporto escolar inclui a modalidade de atletismo, futsal e ténis de mesa. Tem ainda como actividades da bolsa extra-escolar precedida de candidatura anual à DREN, a “capoeira” e “hip hop”. Relativamente a outras actividades previstas no Projecto de Intervenção Educativa do CE mencionadas no Projecto de Formação são: “a casa vai a casa” desenvolvida em parceria com a casa da música; o clube do jornal “o Saltão”; o clube “ambiente e cidadania” em colaboração com a Lipor. (CE, Projecto de Formação, 2008/09).

Em conversa informal um(a) TSRS refere: *«(...) os professores não estão minimamente preparados para leccionar neste contexto. Eles quando concorrem são colocados nas vagas de um Agrupamento Vertical e não têm consciência que estão a concorrer para aqui. Grande parte das vezes quando são colocados em vem para aqui e se deparam com esta realidade (...) não aguentam e alguns desistem; outros como precisam do emprego vão-se aguentando (...)»* (Notas de terreno, Maio de 2009).

d) Necessidades e dificuldades nos procedimentos escolares

O CE enfrenta uma diversidade de procedimentos burocráticos inter-escolas, porque o envio dos processos e o registo biográfico são lentos porque demoram entre quinze a trinta dias. Não fornecem informações precisas, quanto às matérias ministradas pela escola e a ministrar durante o internamento. A TSRS refere que *«quando estes menores chegam ao CE nós nunca sabemos de imediato qual o grau de ensino que frequentavam. Normalmente estes processos são um pouco morosos, chegando a demorar quinze a trinta dias... muitas vezes a escola fornecem um nível de ensino que não corresponde ao que eles sabem»* (Notas de terreno, Maio de 2009). É de salientar que ocorrem situações em que as escolas das quais o aluno é oriundo dão indicação que o aluno deve integrar um nível de ensino para o qual não se encontra de todo preparado. Também os docentes apontam problemas relativamente ao funcionamento desta escola. A professora Maria refere que: *«É muito difícil leccionar nestes contextos. Primeiro porque se trata de jovens com ausência de aprendizagens estruturais, básicas. Como por exemplo a construção frásica é muito deficitária... dão muitos erros...ao nível da interpretação não a conseguem fazer porque não compreendem o que está escrito. É*

muito difícil descer ao nível deles. Era, suposto que quando chegam a estas idades isto já *fosse aprendido. Não se sentem motivados para a escola...a escola não lhes diz nada. Só o facto de estarem ali dentro já é desafiante...a ponto de provocarem confusão ...chegando a ser agressivos oralmente. São jovens com muitos problemas»*. (Notas terreno, Fevereiro de 2009).

Ao nível da construção das turmas, estas estão sujeitas a grandes alterações, ao contrário do que acontece públicas, em que são constituídas antes do ano lectivo começar. Aqui as turmas são criadas sujeitas a uma taxa de rotatividade fruto das medidas tutelares aplicadas que tem início e fim determinado por critérios judiciais. Exemplificando, a medida de internamento que tanto inicia como cessa e está sujeita a alterações. Como relata uma das professoras «*...um dos maiores problemas é o facto da entrada sistemática de alunos, muitas vezes no final do ano lectivo! O que nos traz ansiedade pelo simples facto de não saber o que fazer com este aluno...*». (Notas de terreno, Março de 2009). Esta professora também salienta que: «Inicia-se o programa curricular com alunos, que no final do ano alguns já não estão presentes e outros foram incluídos a meio, ou no final do ano. Pelo que se torna impossível o cumprimento do programa curricular». (Notas de terreno, Março de 2009). Também relata que as sistemáticas alterações de horários e das funções lectivas dos docentes lhes causam instabilidade.

Os docentes mencionam que não conhecem e não lhes é dado a conhecer os projectos educativos pessoais dos educados. Uma professora menciona que: «Apenas lhe mostram a folha de entrada com o motivo de internamento! Penso que seria importante que nos mostrassem os projectos pessoais do educando porque nós é que somos os professores e talvez assim os pudéssemos ajudar mais». (Notas de terreno Maio de 2009).

As relações entre os diversos profissionais educativos, professores e TPRS é construída em função do tempo institucional, os espaços lectivos e o método de abordagem com os alunos. A TPRS Manuela refere que «A escola não é adaptada para eles. Só estaria adaptada a estes menores se o professor conseguisse gerir a sala de aula e conseguir transmitir os conteúdos a transmitir isto seria positivo. Cá dentro os miúdos não têm outra hipótese se não ir há escola. Eles são obrigados a ir mesmo que a queiram rejeitar, não o podem fazer. Eles têm muita dificuldade na aprendizagem» (Notas de terreno Janeiro de 2009). Em desfavor dos professores está também a sua frequente rotatividade e falta de experiência nestes contextos, relativamente aos TPRS, cuja experiência lhe permite criar pontos de fuga, ao conflito com estes jovens, daí que os professores sintam uma necessidade quase constante do apoio destes. Apesar desta dependência viciante e categoricamente camuflada pelos professores que põem em causa a competência dos TPRS. Em conversa

informal a professora relata que o cumprimento rigoroso do início da aula depende do TPRS «(...) os menores só obedecem ao TPRS. A nós não obedecem, deve ser pelo facto de nós só estarmos com eles no período de aulas e depois (...) saem e são encaminhados para a secção de regime fechado ou semiaberto conforme a medida correspondente. Este ano na sala de aula estou eu um/a TPRS. Pode ser que eles fiquem mais sossegados!». (Notas de terreno Maio de 2009).

Na escola, na maioria vezes, a indisciplina é uma realidade. O professor quando lecciona deixa escapar certos e determinados gestos e atitudes, percebidos por parte dos educandos que, ao longo do ano, vão contribuindo para a rejeição da professora e da escola, agravando-se o seu comportamento indisciplinado. O TPRS Zeca descreve com uma atitude de quem valoriza o seu trabalho em detrimento do trabalho da professora dizendo: «... elas têm atitudes de superioridade relativamente ao aluno como quem manda somos nós. Só que depois quem põe ordem na sala de aula são os TPRS, para tomar conta da situação quando eles não a conseguem controlar. Agora temos estado na sala de aula para que os educandos estejam atentos e que não tenham atitudes menos próprias. Estes professores parece-me que nem sequer sabem para onde vêm quando concorrem, logo a partida depreende-se que não estejam minimamente preparados para dar aulas aqui! Dão as aulas como se estivessem lá fora! E é claro, estes menores que já não gostavam lá fora da escola, muito menos gostam aqui! Ainda por cima são forçados a permanecer ali quietos! Deveria haver reuniões com todos profissionais do colégio para que o choque entre todos os profissionais não existisse deveria haver um trabalho em sintonia». (Notas de terreno, Março de 2009).

Quando exercia funções nesta instituição, uma das minhas maiores interrogações convergia para a forma como os/as professores/as olhavam os TPRS não como educadores, mas sim como vigilantes. Os jovens transgrediam as regras da escola e de imediato éramos solicitados a intervir, o que me causava estranheza e apreensão «(...)se os pedagogos são educadores e se sentem com formação para leccionar ali (...) porque é que eles não conseguem cumprir o seu papel(...)? Porque é que recorriam tão frequentemente aos monitores(...)». No momento do recreio, os educandos manifestam uma energia própria de adolescentes ao interagir com os colegas, sendo, muitas vezes, de forma menos própria/adequada. Desencadeiam relações de poder e de luta, para manter, ou pôr em causa a liderança. Estabeleciam acordos e estratégias entre eles, para garantir ou derrubar o líder, tais como: provocação, ou gozo de carácter sexista, de masculinidade. Estes desacatos entre os educandos geram momentos de tensão e violência. Sendo os técnicos institucionais os mediadores para serenar e atenuar estes “arrufos”. Isto verifica-se através do discurso proferido da TPRS Bruna (nome fictício) ao confidenciar que: «... é muito difícil trabalhar

com estes educandos, são irrequietos, estão sempre a pegar uns com os outros por vários motivos. Estamos sempre a mandar para que fiquem quietos, mas acabam por se pegarem à *porrada (...) e depois lá estamos nós a tentarmos a por termo a luta. Depois lá estamos nós a ter que falar com um e com outro de forma a serenar a situação e tentar esclarecer o que se passou para terminarem conscientemente o acto que tinham acabado de praticar. Muitas vezes, não é fácil (...) porque são situações referentes a implicações que vem de tempos atrás (...) tentamos chegar a um acordo entre ambos (...) e muitas vezes temos que os advertir das sequências que poderão advir da atitude violenta em que ambos se envolveram. Nós muitas vezes temos que chamar os dois e tentar esclarecer a situação e dar a conhecimento á Técnica (TSRS) de serviço na unidade. Os conflitos gerados entre eles são na generalidade das vezes por falta de consenso deles e lá termos de encontrar o equilíbrio entre ambos, a maior dificuldade é de eles não saberem lidar com a diferença do outro.» (Notas de terreno, Maio de 2009).*

Perante o exposto pode-se concluir que os educandos obedecem mais à orientação/ordem dos TPRS do que a dos professores. Esta desobediência dos educandos face ao professor(a) pode ser descrita como uma forma de resistência, e de não reconhecerem a professora como sujeito com autoridade para produzir ordens. Pensa-se que seja por este facto que aquando da minha observação, foi introduzido na sala de aulas um TPRS, para manter o respeito e a ordem lectiva numa situação de controlo.

2.1.1. Tipologias pedagógicas

Embora se prevejam nas leis tutelares medidas que apontam para o percurso de educação flexível ou profissionalizante, na prática estamos longe de possuir respostas reais e concretas às necessidades destes educandos. Esta função das instituições para formar estes jovens de modo a que aproveitem de forma positiva a aprendizagem que é leccionada pela escola, ainda está longe de ser alcançada. Neste sentido, considera-se a escola transmissora de valores que correspondem princípios orientadores de vida que se constituem como mediadores para a acção, pois é esperado que cada indivíduo haja de acordo com eles. Porém, ao longo do nosso percurso individual somos sujeitos a uma permanente reconstrução pessoal e, conseqüentemente, vamos redefinindo esses mesmos valores.

É uma das funções desta escola institucionalizada, readaptar-se em função dos princípios e valores que se pretendem promover junto dos educandos, nomeadamente de motivação para a formação.

No corrente ano lectivo foi dado particular destaque ao funcionamento dos cursos EFA, por se tratarem, de um instrumento de políticas de formação profissional que vai permitir a certificação de muitos jovens que abandonaram precocemente a escola. Têm como finalidade transmitir a estes jovens competências na profissionalização e ao mesmo tempo dar-lhes uma certa autonomia profissionalizante. Contudo, parece não ser um constrangimento para os internados no CE, o facto de não terem a idade exigida pois existem acordos inter-institucionais, para a inclusão directa destes jovens no acesso a estes cursos.

A componente do plano de formação (Curso Profissional para Jovens) definido para os CE funcionou até 31 de Agosto de 2007, passando a vigorar a componente de formação EFA. Tal deve-se à mudança ocorrida na DGRS e na reestruturação dos CE e que assentou, sobretudo, nos cursos de educação e formação de jovens.

O Despacho Conjunto n.º 998/2003, de 27 de Outubro, para os CE, que regulam a colaboração, entre os Ministérios da Justiça, do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, para a organização da formação profissional e pré-profissional dos indivíduos à guarda do Ministério da Justiça, foi elaborado de modo a que as escolas associadas possam colaborar com o Centro de Formação em cursos de dupla certificação.

Os cursos EFA B2 têm início em Setembro e terminam nas férias da Páscoa, sendo complementados por formações modulares correspondendo ao último período escolar, isto é após o reinício das actividades das férias da páscoa até ao final da primeira quinzena de Julho. Os EFA B3 têm a duração aproximada de um ano e três a quatro meses mediante a área de formação e o número de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) da área tecnológica. Estes cursos são planeados de modo a que terminem a considerem com as férias escolares e para que reinicie imediatamente um novo curso.

A certificação é feita no final do percurso de formação, com o certificado único de EFA. É de realçar a forma e o lugar em que é dado aos cursos ou seja, sem qualquer escolha por parte dos jovens, nem que cursos alternativos fazer mediante a sua escolha. Desta forma, considera-se que o acesso não é feito de modo democrático, mas imposto, não tem em conta a opção que cada jovem deve ter, para seguir a sua própria profissionalização, enquanto futuro trabalhador.

Esta necessidade de poder optar foi evidenciada ao longo das entrevistas pelos educandos, os quais referiram que gostariam de ter outras opções de escolha. O educando João refere que: « ...a escola é para aprender a ler e a escrever e eu já sei o que eu gostava era de tirar o curso de mecânica mas aqui não temos... ». Estas profissões de carácter prático são aquelas de que os jovens mais gostam. Pelo que refere o Kuks «a escola aqui dentro já é

diferente da que tínhamos no ano passado... dizem que é profissional...só que não temos os cursos que gostávamos de tirar de mecânica e de computadores...pode ser que ainda venham! ». Salienta-se assim, que seria uma mais-valia ter escolhas mediante o interesse destes, no sentido de transmitir conhecimento prático.

Ao longo da observação nesta instituição, foi perceptível nos discursos dos jovens um determinado desconforto e até rejeição a estes cursos, pelo facto de não estarem dentro das suas expectativas, ou seja, o ofício de que gostariam de exercer no futuro não está lá contemplado. O André refere: «Eu não gostava de ir às aulas, porque pensava que isso não ia trazer nada pró meu futuro, aulas não me interessam é uma ... para que é necessário andar a estudar se depois pouco nos dá...o que é preciso é ter muito dinheiro para gastar» (Notas de terreno, Fevereiro de 2009)

Estava implícito nas conversas que não existia motivação para continuar a sua aprendizagem, pelo facto de sentirem que a escola não lhes traz qualquer acesso a uma vida melhor. A escola não é referida no seu discurso como uma instituição que os seduza para o conhecimento e para o saber. Seria pertinente que se implementassem formas de saber-fazer e de transmissão de valores e atitudes para se conseguir melhorar o percurso educativo destes menores.

2.1.2. A relação educacional e pedagógica

A relação educacional e pedagógica não deve ser vista como uma relação de constrangimento, mas uma relação de mediação e autonomia entre as partes, na construção e transmissão de saberes. Segundo Carvalho, a «autonomia da condição humana advém-lhe precisamente da sua natureza educativa, isto é, da sua plasticidade, da sua capacidade de modelação» (Carvalho, 1998:57).

A interacção entre ambas as partes, deverá ser feita numa base de respeito mútuo e construção activa na transmissão do conhecimento. Na reeducação estes educandos considerados alunos de reingresso à escola, sentem-se inseguros pelo desprendimento que a escola teve perante eles, e vice-versa. Desta forma, é importante acolher e usar estratégias como, disponibilizar atenção e tempo necessário para que atinjam os seus objectivos de aprendizagem. Como refere Correia «(...) as trajectórias escolares dos alunos, contribuem para uma valorização social diferenciada não só de determinados saberes mas principalmente de modalidades de relacionamento com os saberes» (Correia, 1994:153)

As estratégias de reprodução estão presentes nas estratégias educativas consciente ou inconscientemente as quais «(...) visam primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo» (Bourdieu, 1998a: 388). No caso destes jovens não

são mobilizadas estratégias escolares explícitas, não por falta de empenho, mas porque não herdaram, nem possuem uma pré-disposição para investir no trabalho escolar. A aprendizagem não se faz apenas na escola, mas já se chega à escola com pré-disposições adquiridas, ou seja, os jovens não são apenas dotados de *habitus* diferentes, mas recebem em herança, por transmissão familiar o capital cultural. Como refere Charlot « o sucesso e êxito escolares não podem ser explicados unicamente a partir daquilo que a criança recebe dos pais, é preciso ainda saber como o recebe e o que faz com ele. Certamente é mais provável que tenhamos sucesso na escola quando somos filhos de pais professores do que quando somos filhos de operários.» (Charlot, 1999:2). Nesta ordem de ideias o investimento no trabalho escolar é algo que se cultiva desde muito cedo, o que implica a determinação da procura na aprendizagem. Os professores não encontram nestes alunos vontade de aprender, em contrapartida, estes alunos, sentem-se estigmatizados e abandonados pelos professores. Em conversa informal com uma Professora do CE, esta refere: «... *estou presente no seu dia-a-dia* escolar, mostrando inteira disponibilidade para intervir de acordo com as necessidades, acompanhando-os nas actividades curriculares e na realização das actividades integradoras». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009).

Mas, a disponibilidade manifestada pode não ser a suficiente. É necessário um conhecimento alargado sobre as vivências e dificuldades que têm enfrentado estes jovens no seu quotidiano, para encontrar pontos de convergência entre os seus interesses, motivações e objectivos da aprendizagem.

A modalidade de relação com os saberes pode ser feita com práticas adequadas a estes jovens, estimulando a procura de saberes de acção, ou seja, práticos num domínio concreto ligados aprendizagem da técnica, através de instrumentos e ferramentas úteis num futuro próximo, em contexto de trabalho. Como expõe a professora acima referenciada: «A minha relação com os jovens, embora mais fugaz, devido às condições específicas do curso EFA, acabei por conhecer bem, a maioria deles, tendo a satisfação de receber muitas vezes palavras de reconhecimento. Não é tudo negativo o que estes jovens transmitem! ... eles são vítimas de uma sociedade que exclui ». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). São muitos destes jovens que encontramos nas margens da escola e nos caminhos paralelos da segregação mais ou menos dissimulada. De acordo com Carneiro, actualmente «a plena cidadania e inclusão encontram-se dependentes de muitas novas competências sociais e técnicas que estão a tornar-se raras ou desigualmente distribuídas no moderno tecido social». (Carneiro, 2003:46). É para estes, que a escola é mais vital, pois são os mais desprotegidos e os mais diferentes que precisam de uma melhor escola. Segundo Correia, a aprendizagem formal efectua-se essencialmente na escola, no entanto, aprendizagem informal e não formal é

realizada durante o percurso do jovem nos vários contextos que por ele vão passando (Correia 1994:156). Na sequência deste raciocínio, a escola deve abarcar, simultaneamente, a educação formal e informal. A educação formal para munir os jovens de conhecimento técnico e a educação informal, para através de sessões de literacia emocional, acções de animação sociocultural e actividades extracurriculares, permitir aos jovens desenvolver a capacidade criativa. Neste sentido, as estratégias escolares implícitas, não são motivo de mobilização destes jovens para cooperarem, devido ao facto da estrutura do capital familiar ser de desprendimento e abandono escolar. «As características do meio em que o adolescente desenvolve a sua existência, nomeadamente a família e a escola, têm particular importância na percepção de bem-estar e na satisfação com a sua própria vida». (Silva, 2006:50). No entanto, temos consciência de que a escola cada vez mais necessita de:

- Ser um sítio acolhedor, em que o aluno possa desabrochar o gosto pelo acto de aprender;
- Se aprenda pelo trabalho solidário e emancipador;
- Se edifique a cidadania.

A escola é acolhedora na relação educativa e pedagógica ao se apoiar no paradigma de escola como organização de aprendizagem para todos, ou seja, igualdade de oportunidades. Segundo Correia «(...) a organização institucional do espaço e do tempo escolar é uma organização institucional de aprendizagem e de naturalização desta precariedade da relação com o trabalho». (Correia, 1994:154).

No caso do meu objecto de estudo, esta questão tem um significado importante, pelo facto se tratarem de jovens com um “rumo talhado” à sua medida no que se refere à relação educativa que eles têm com a escola, como é expresso no discurso dos professores e técnicos que trabalham directamente com eles.

A relação professor-educando não deve ser uma relação de constrangimento, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. Por essa razão, cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe (sua bagagem cultural e intelectual), para a construção da aprendizagem. A professora Maria conta: «Sabes estes alunos vivem um contexto delinquente que os torna de certa forma autónomos, na forma de agir e de estar em sociedade! as normas pouco ou nada contam! Por isso eles rejeitam a escola lá fora e pouco ou nada se importam com a mesma escola cá dentro! As normas que a escola exige na forma de se comportarem a partir da entrada para a sala de aula, até à postura na sala, leva a que estes alunos a não respeitem, porque já o não fazem com as regras. E depois temos toda uma linguagem e maneiras de ensinar que muitas vezes não se adequam a estes jovens que sentem *uma falta de tudo ...inclusive de afecto e carinho!*». (Notas de terreno de Fevereiro de 2009).

2.2. Subculturalização como modo de vida

Neste subcapítulo far-se-á uma análise cultural do ponto de vista hermenêutico, ao que significa subcultura por ser considerada como contendo um conjunto de signos ou potenciais estruturas de significado, às quais determinados actores aderem e correspondem. A subcultura como conceito tem muito substrato para ser explorado acerca da compreensão sociológica da interacção humana em função dos antecedentes culturais, ganhando espaço e significado reconstruindo-se como ingrediente na relação dialéctica entre estrutura e actor.

Por outro lado, ao nível estrutural informa como a cultura é mediatizada e produzida por uma colectividade e actores sociais. Segundo Dubar as mudanças e «(...) transformação possíveis das identidades na socialização secundária que se podem pôr em causa as relações sociais interiorizadas ao longo da socialização primária: a possibilidade de construir outros "mundos" para além daqueles que foram interiorizados na infância está na base do sucesso possível de uma mudança social não reprodutora» (Dubar, 1997: 98-99). E por fim, alude à forma como os significados são assimilados e utilizados para projectar uma imagem e, consequentemente, uma identidade. Isto tem um efeito importante como elemento rotulador interno da identidade destes jovens, que passa pelo uso de símbolos externos (marcas de roupas, calçado, relógios, telemóveis), para desenvolver a sua auto-imagem que tem uma realidade cultural e existencial para estes.

a) As classes desfavorecidas

Desta forma, é possível falar numa subcultura juvenil de classe e bairro social, cujo modo de vida assenta, não raras vezes, num “conjunto de valores”, que vale a pena interpretar, fundamentalmente, quando são divergentes dos valores dominantes da sociedade e da escola. O educando João refere que «O meu pai e a minha mãe em casa tinham sempre conflitos. O meu pai é trolha bebia muito. Foi sempre conflitos. Mas, se nós não nos respeitarmos uns aos outros está tudo mal. Eu bater a alguém, não eu não bato em ninguém se ninguém bate em mim. Sou um gajo fixe, mas também sou mau. Não se pode ser sempre bom. Por isso às vezes também me porto mal que é para dar trabalho aos monitores». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). A importância que o grupo de pares tem no desenvolvimento pessoal do individuo é «(...) oferecer múltiplas ocasiões de desenvolver novas relações consigo próprio e com outrem, na medida em que ajuda o individuo a adquirir uma representação de si, um sentido do seu valor, oferecendo-lhe a ocasião de assumir riscos e de se confrontar com a realidade competitivas » (Claes, 1985:144). O educando Jeromo refere que: «... *fazia uns pequenos furtos para poder ter coisas... lá no bairro Belavista*

juntávamo-nos, e arriscávamos para ter o que queríamos...íamos para o Colombo aí é que era ... fixe... O pessoal do bairro ia para lá ...ninguém se metia...». Neste sentido Brake (1985) entende subcultura como sistemas de significados, modos de expressão ou estilos de vida desenvolvidos por grupos, em posição social subordinada como resposta ao sistema de significados dominantes, através dos quais reflectem o seu desejo de resolver as contradições estruturais que transversalizem a sociedade.

Assim podemos dizer que as subculturas são sistemas de significados e modos de expressão desenvolvidos por determinados grupos, em certos lugares específicos da estrutura social, no desenvolvimento das suas acções grupais. Coleman refere que os grupos de pares têm um papel fundamental na construção de identidades e autonomia (Coleman, 1968)

Representam acumulação de significados e modos de expressão, através dos quais estes jovens e grupos, em posições estruturais subordinadas, constroem para opor, contra por ou negociar com o sistema de significados dominantes.

As referências do grupo de pares, são tomadas em consideração na realização de comportamentos relacionados com valores culturais e sociais “mutáveis”, e consequências imediatas, como preferências (música, moda), linguagem, modelos de interacção individuais (Luthe, 1988:204).

Os significados fornecem portanto um conjunto de recursos simbólicos que estes jovens ou grupos apropriam para utilizar como estratégia de acção para fazer sentido a sua situação específica e para construir uma identidade viável embora marginal (Murdock, 1974: 213).

b) A actuação das subculturas

Considerando que as subculturas constituem espaços de potenciação e revelação da capacidade de agência, então elas também podem ser encaradas, como: formas de resistência à cultura dominante e às contradições sociais pelas restritas oportunidades de acesso/sucesso aos bens culturais sociais e até de saúde. Seguindo a ideia de que «As subculturas oferecem uma solução colectiva aos problemas colocados pelas contradições partilhadas na situação de trabalho, e providenciam um contexto social simbólico para o desenvolvimento e reforço da identidade colectiva e auto-estima» (Murdock, 1974; cit in Brake, 1985: 69)

A subcultura emerge onde existe uma efectiva interacção, um número de actores com problemas similares de ajustamento e para quem não existem ainda soluções efectivas (Downes, cit in Brake, 1985:8).

A subcultura significa que a forma alternativa de expressão cultural, uma multiculturalidade parece ser fruto de uma análise superficial, porque se tivermos em conta os

valores e as normas sociais dessa mesma sociedade e fizemos uma análise mais profunda podemos encontrar aspectos que camuflam subordinação e resistência e até contra-cultura. Relato da professora Maria «...*Sabes a inclusão do educando na própria sala de aula como aluno deveria ser preparada, por outro profissional que fizesse esta mediação entre os seus interesses e o que nós temos que lhe ensinar. Não o deveria ser feita nem por nenhum professor nem por nenhum psicólogo que já o ouve diariamente, está demasiado envolvido para perceber o essencial, para que não entre em conflito e não rejeitem a escola. Porque muitas vezes, temos a percepção que eles utilizam estratégias de conflito para que a aula termine, ou escolhem este local para por em prática a sua liderança como forma de poder não através do conhecimento adquirir mas através da força*». (Notas de terreno Fevereiro de 2009)

Assim sendo, a subculturalização é o resultado do processo de acomodação geográfica destes grupos em áreas urbanas, com consequências de alienação e desorganização social, comportamentos desviantes e uma certa “anomia”. Fazem desvio das normas pré-estabelecidas da sociedade dominante que de certa forma vão transportando para o interior do colégio. A forma de estar na vida destes jovens na escola do CE é caracterizada da seguinte forma por uma professora «eles atribuem muita importância à vida do bairro tentam transportar as regras de lá...*o que eles chamam se calhar regras, porque eles nem entendem o que são regras mas é a forma de estar. Eles entram em choque com as regras da escola porque são diferentes das regras dos bairros deles... e nós professores temos que impor as regras estabelecidas da escola. São alunos muito complicados que já têm uma história de vida com grandes constrangimentos familiares e de vida*». (Notas de terreno, Março de 2009).

As subculturas aparecem nestas condições, porque «a função latente de uma subcultura é esta: expressar e resolver, embora ‘magicamente’, as contradições que surgem na cultura parental». (Cohen, 1972:46).

Ao situar a subcultura num determinado contexto histórico e material, afasta-se dos modelos anómicos e compensatórios e sugere um modelo de resolução imaginária das contradições e das impossibilidades que marcam as trajectórias sociais de determinados segmentos juvenis das classes trabalhadoras. Tal como referem os jovens no CE acerca dos seus comportamentos como refere André «Não ia à escola cá fora. Eu quando chegava ao colégio, dizia aos monitores que ia á escola, mas era tudo mentira. Eu e o grupo não íamos à escola porque antes queríamos ir roubar cafés e dinheiro era para gastar no que quiséssemos ... *ninguém se metia connosco. Não ia só que depois eles descobriram e não fizeram nada para ir á escola*...». Elas não podem resolver problemas como o desemprego, a falta de dinheiro ou as desvantagens educacionais. Ao se fazer uma abordagem entre a estrutura social

e interação social salienta-se um aspecto importante de um grupo de referência subcultural distinto, recorrendo ao simbólico de um estilo. No caso destes jovens aprendem que a pertença a um papel específico inclui o tipo de roupas, o corte de cabelo, a sua conduta/postura, os seus desinteresses acerca do que fala e da opinião que expressa, e num vocabulário típico (calão). (Cohen, 1975, in Bracke, 1985:12)

Constata-se que estes jovens manifestam apetência, por modos e estilos de vida juvenis diferentes das suas expectativas e oportunidades, escolares e sócio-profissionais. Apesar de manifestarem que a escola não os entusiasma com perspectivas de prazer imediato, eles não deixam de se divertir e tirar prazer da vida. Como refere Funga «*Gostava mais ou menos da escola.... mas não gostava era de estar muito tempo preso na sala de aula... é aborrecido estar ali a ouvir a professora a falar. Eu ia para a escola para estar com o grupo para combinar as cenas, que íamos fazer, era só gozar a vida íamos andar de carro...fazer cenas. eu fui apanhado a roubar... depois vim para aqui*». As culturas juvenis referem-se ao modo e como as experiências dos jovens são expressadas colectivamente mediante a construção de estilos de vida diferentes localizados fundamentalmente no tempo livre, ou nos interstícios da vida institucional (Pais, 2003).

A lógica do prazer de tirar proveito da vida enquanto se é jovem sem compromissos, é transversal à maioria da juventude. No entanto nos grupos sociais oriundos de classes economicamente frágeis e desprovidos de recursos escolares habilitacionais, as perspectivas de ascensão social através do emprego são baixas. Estes jovens opõem um “dever de prazer” a uma “moral de dever”. O prazer é algo imediato que não se adia em nome de um bem social a longo prazo. O Funga diz que «*Lá fora são muitas jovens e as professoras nem nos ligam só dão importância aos betinhos, estão sempre a marrar não se sabem divertir! Aqui só querem também que ninguém as chateie(...). A escola aqui é muito chata, podia ser melhor se pusessem filmes e tivéssemos passeios de estudo*». (Notas de terreno, Março de 2008). Por outro lado, a utilização de estilos de vestuário e ornamentações utilizadas pelos diversos grupos de jovens são caracterizados mediante a sua escolha específica de estar que servem para demonstrar a diferença e comunica-la à restante sociedade. Refere Kuks «*Eu não tinha dinheiro para comprar roupa e sapatinhas ...aparência conta muito ...porque pelo nosso estilo, nós sabemos quem é o nosso grupo. É importante o aspecto que nós temos no grupo...*» o estilo de vida pouco convencional que estes jovens têm, cria de certo modo algum “pânico moral”, pela manifestação de alguns comportamentos contra escolares inerentes ao rotulo social negativo que lhes é atribuído. Contudo importa compreender e interpretar este modo de ser e estar tal como Willis (1986) se debruçou sobre os significados vividos da cultura contra escolar de um pequeno grupo para dispor considerações teóricas sobre assuntos mais

complexos, para compreender o insucesso escolar da classe trabalhadora é necessário ter em conta a trajectória colectiva dos estudantes envolvidos, ou seja, é necessário compreender a dinâmica auto-exclusão que ocorre no espaço educativo.

O papel social do aluno na escola é rejeitado por estes jovens que tem um reconhecimento semiconsciente do problema estrutural como a incapacidade da escola para satisfazer as suas necessidades que estão em contradição com a actual finalidade da educação. Como vemos pelos discursos destes jovens, estes experienciam a escola como algo desprovido de sentido, mesmo no interior do CE.

Desta forma a cultura desviante surgiu e continua a surgir como grupo de referência positivo que oferece um suporte social e simbólico com uma contra ideologia á cultura escolar oficial dentro e fora de portas.

2.2.1. Subcultura anti-escolar

Neste subcapítulo, abordar-se-á a subcultura juvenil anti-escolar, que remete para as práticas de sociabilidade e espaços de lazer, através dos quais adquirem um “significado” para a sua permanência num duplo espaço educativo, que pouco sentido, tem para eles, do ponto de vista académico futuro e mesmo social.

Para explicar delinquência a partir do conceito “subcultura delinquente” Cusson explica-a a partir da «morfologia social da delinquência ao estudo das formas de sociabilidade que ligam os indivíduos que cometem delitos com uma certa frequência» (Cusson, 2007:154).

Esta convivência acaba por se traduzir num “modo de vida” diria mesmo numa quase disposição interiorizada de outros, espaços sociais, nomeadamente, do bairro e que transportam para o interior do CE e para o interior da escola institucionalizada. Como refere o João «Acho que a escola é melhor aqui, porque aqui aprendo mais. Lá fora distraio-me com os colegas do lado e quando não me apetecia ir á escola não ia, ninguém me obrigava a ir. Aqui, temos duas aulas de manhã e duas á tarde».

Denota-se também que este distanciamento em relação à escola, percepcionada enquanto aprendizagens formais, não melhora de facto entre muros, continua a evidenciar-se uma falta de identificação com o papel de aluno. Para Holt a identificação com o papel de aluno é observada da seguinte maneira «estes jovens vêm a escola quase totalmente em termos de dia-a-dia e rotinas hora a hora, que lhe impomos (...) eles anda na escola porque têm de andar (...) é um lugar onde eles nos dizem o que fazer e onde eles tentam tornar a vida desagradável se não lhes fazemos a vontade ou da forma correcta » (cit in Brake, 1985:24). Como o Zuka afirma aqui «Sou obrigado a frequentar a escola.». Também a TPRS Manuela

refere que eles «Não cumprem as normas! Os professores solicitam-nos muitas vezes, á saída da sala! há coisa de um mês estamos na sala de aula devido aos problemas existentes de violência!... começou a estar na sala de aula o professor e o TPRS e segurita e a porta é fechada e um segurança no exterior». Em contra partida o TPRS Zeca refere «Seria importante de quem está a dar aulas conseguisse passar a informação escolar o que na realidade não acontece. E é natural que eles não aceitem bem aqui a escola pois já não aceitaram lá fora. Eles só vão aqui á escola porque são obrigados. Eles querem lá saber da escola. A escola também não é atractiva, para estes jovens, a escola para eles deveria ser diferente».

Os educandos poder-se-ão envolver na escola se esta tiver algum significado em relação ao seu futuro, ou seja, constata-se através dos seus discursos que existe alguma valorização atribuída a aprendizagens instrumentais e desvalorização completa do saber escolar transmitido. Como podemos ver com o discurso do jovem Kuks, quando confrontado com a escola no CE, para já não mencionar a escola que abandonou no exterior refere que: *«(...) me desse aprendizagem... gostaria de saber lidar com trabalho, aprender fazer coisas para arranjar trabalho, saber lidar com a correcção e a disciplina para conseguir ter regras no trabalho»*. Por outro lado o jovem André, reforça esta ideia quando afirma que: *«Quero que a escola faça de mim um homem em sabedoria como estudante...eu gostava de tirar um curso de mecânica...aqui parece que só há cozinha»*. Esta apetência que os jovens têm por realizar actividades físicas e manuais é por si só indiciadora do género de socialização e respectivo capital cultural a que estiveram expostos do seu lugar de origem. (Bernstein,1977).

Também a instituição escolar fá-los sentir que são parte de um vasto sistema de estratificação social, cujo lugar que ocupam nesta hierarquia situa-se nas margens. As desigualdades de classe trespassam, profundamente as suas vidas quotidianas, quer na escola lá fora, quer dentro de muros, a no espaço e tempo institucional. Como se constata na narrativa do Zuka: *«Às vezes penso que a escola não tem qualquer importância sabe é chato e as professoras fala muito é chato estar ali (....) para que serve?! o que gostava mesmo era de jogar á bola ou de ter agora um carro! não me viam mais, estou farto disto aqui, não gosto de estar aqui metido.*

Podemos concluir então, que esta cultura de oposição escolar pode funcionar como uma preparação para uma possibilidade de “agência” dos sujeitos, enquanto produtos de uma ordem social, mas também produtores de si e dessa mesma ordem. Não é que consigam modificar a estrutura de oportunidades, mas abrir brechas ao acederem a recursos e lugares restritos àqueles que possuem meios sócio-familiares favorecidos através da implementação de estratégias subtis de reprodução social.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR, REEDUCAÇÃO OU CONTRA CULTURA

Os Centros Educativos têm a tendência para atrair a atenção da comunicação social, quando existem “escaramuças” ou desordens internas, que fazem transpirar para fora dos muros institucionais, a “violência” que de ambos os lados se pratica.

Este trabalho de investigação torna-se instigante, pois trata-se de analisar dois tipos de instituições que ao longo da história têm representado diferentes papéis sociais e assumidos diferentes missões. Porém, como se demonstrará adiante, podem-se cruzar complementando-se, ou entrando em rota de colisão na disputa pelas competências que cada uma demanda em relação à outra, como a imposição disciplinar.

No CE existia a escola de 1º e 2º ciclo, que actualmente foi substituída pela escola profissional, a qual no presente ano lectivo 2008/09, iniciou os cursos EFA.

As professoras que aqui leccionam manifestam cada vez mais dificuldades em lidar com os jovens, pela “violência da linguagem” percebida, através dos «códigos linguísticos», que ambas as partes utilizam, o que provoca conflito nas partes envolvidas. Segundo Bernstein (1977) os códigos linguísticos que são utilizados na escola não são perceptíveis a todos os alunos, depende do contexto cultural e familiar em que estão inseridos. Para o autor o facto determinante reside na natureza das palavras e no tipo de utilização da linguagem.

É através do fenómeno cultural denominado de “comunicação multimédia” que os jovens adquirem e partilham grande parte da sua cultura. Actualmente é aquela que mais facilmente está ao seu alcance, se expressam e se compreendem intra-grupo e inter-grupos. O André volta a retorquir e disse: «Oh! Eu aborreço-me das aulas, não sei para que serve estar *tanto tempo na sala de aula a olhar para a professora, ... não faz sentido. Eu já sei ler e escrever e já lá fora era uma chatice ter que ir à escola... eu já nem sequer ia ...ninguém mandava em mim. Gosto de telemóveis para comunicar com os meus amigos... de jogar no computador e de andar na internet, aprende-se a saber muitas coisas*». (Notas de terreno, Janeiro de 2009).

A utilização da linguagem não está necessariamente ligada à quantidade de vocabulário, mas ao nível da ênfase social, no que diz respeito à estrutura da linguagem (medeia a relação entre pensamento e sentimento). A linguagem existe com a finalidade de expressar e comunicar. É o discurso que indica o que tem sentido, a nível afectivo, a nível intelectual e a nível social (Bernstein, 1977).

A linguagem veiculada nesta escola está internamente relacionada com o poder político, o que posiciona o professor na cátedra e alunos no âmbito inferior, tanto na relação

entre professor aluno, como na linguagem elaborada que é utilizada. Esta linguagem utiliza uma «(...)serie de códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os(...)». (Foucault, 2005:158).

Uma outra perspectiva das desigualdades verificadas na escola pública e nesta mais acentuadamente centraliza-se no papel que o uso do domínio da língua tem no rendimento escolar dos alunos, tendo sido já desenvolvida por Bernstein. Este autor considera que o discurso dos alunos é reflexo das relações sociais e dos seus ambientes familiares, existindo “uma relação entre o modo de expressão cognitiva e certas classes sociais”. (Bernstein, 1977:24).

Um dos problemas e dificuldades que os jovens e os professores se confrontam são os «códigos linguísticos» que ambos utilizam e está a emergir com os “neo-hieroglifos” (os SMS) para comunicar com os grupos de pares. A professora narra «Oh...! *Realmente ... pois é a ideia que estes educandos tem da vida é que o dinheiro aparece sem mais, nem menos, eu tenho que estar aqui a trabalhar, para se ter alguma coisa ... eles não tem consciência da importância que a escola tem... mesmo aqui dentro a sua postura pouco se alterou na sua maneira de pensar... eles continuam a rejeitar a escola...às vezes estou a falar e ninguém houve, têm dificuldades estruturais...às vezes também não os compreendo*». (Notas de terreno Fevereiro, 2009). Os professores devem estar atentos aos valores que cada jovem transporta e, conseguir transmitir os conhecimentos para que todos percebam o que está ali a ser dito. Deve fazer uma mediação linguística para “prender” o aluno à aula, com auto-iniciativa e não por imposição. Na secção do Regime Fechado o Zuka olha para mim com ar petulante e resmunga: « *A mim a escola não me diz nada...Eu não percebo o que estão ali a fazer, pois não percebo o que o professor está a dizer, isto não serve para nada*». (Notas de terreno, Maio, 2009). A linguagem é parte integrante do discurso não só da reprodução social, mas também da produção cultural, no âmbito das relações educacionais. Paul Willis a este respeito realça alguns exemplos: a linguagem de grupo, as relações com os outros, o comportamento específico e as normas do grupo (nomeadamente a gozo, a risada, o tirar sarro, o vestuário particular, o fumar, o beber, as saídas à noite, a mentira, os furtos etc.) e a violência. Todos estes fenómenos entendem-se aqui, como parte integrante daquilo a que o autor chama de cultura contra-escolar, pois resultam da cultura informal que em muito se assemelha aos jovens inquiridos neste estudo. Segundo Willis para estes jovens a escola era uma “espécie de férias forçadas”, enquanto o trabalho era visto “como coisa real”. (Willis, 1997:57).

Neste sentido, considera-se imprescindível estar atento a: histórias, experiências, às formas subjectivas de linguagem e práticas dos jovens que estão na escola, pelas características da população a quem se dirige. Diz Willis, que «qualquer situação de aula é

uma combinação complexa de elementos: aceitação, oposição, legitimação e a forma particular na qual o professor ocupa o paradigma educacional» (Willis, 1997:113).

Os professores do colégio em estudo, em conversas informais relatam que se sentem incapazes de assumir, por vezes, o comando da sala de aula, devido aos problemas de indisciplina normalmente manifestados em forma de conflitos de relação entre professores e alunos na sala de aula. O Jeromo relata que: « Por vezes nós aborrecemo-nos de estar na sala e a professora quer obrigar-nos a ficar quietos e nós rimo-nos e atiramos com coisas... e até brincamos e mandamos bocas...agora os monitores estão na sala connosco». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009).

Devido à constatação deste facto após se ter iniciado esta pesquisa no colégio em causa e já como funcionário ter alertado para esta problemática, foi delegado superiormente que um/a TPRS se posicionasse dentro da sala de aula, para que o ambiente menos hostil e se tornasse mais fácil ao professor transmitir os conteúdos. Como refere a TPRS Manuela « Não cumprem as normas! Os professores solicitam-nos muitas vezes, á saída da sala! há coisa de um mês estamos na sala de aula devido aos problemas existentes de violência!... começou a estar na sala de aula o professor e o TPRS e securita e a porta é fechada e um segurança no exterior». (Notas de terreno Fevereiro de 2009).

Esta tomada de decisão que foi implementada na sala de aula é de certa forma impor à força situações de aprendizagem e obrigar, conseqüentemente, os jovens a permanecer dentro da sala de aula, sem compreender o que está na génese do problema. Isto origina a resistência camuflada ao formalmente instituído. Nesta linha de pensamento poder-se-á falar da emergência de uma cultura contra escolar como a zona do informal. «É onde as exigências evasivas do formal são negadas – mesmo que ao preço de ter que expressar essa oposição por meio de um estilo, de micro interações e de discursos não públicos (...) Mas que não haja normas públicas, estruturas físicas hierárquicas ou sanções institucionalizadas na cultura contra escolar, ela não pode funcionar no ar, ela tem que ter a sua própria base material, a sua própria infra-estrutura. Essa base material é naturalmente, o grupo social. O grupo informal é a unidade básica dessa cultura, a fonte fundamental e elementar da sua resistência». (Willis, 1997:37).

Considera-se que a imposição não será o método mais viável de ensinar, nem de atrair os jovens à escola, será sim, mais um contributo para alimentar a repulsa a esta escola. No entanto, não «só o mérito e o comportamento devem decidir sobre o lugar do aluno (...)» (Foucault, 1997:152), mas colocar o aluno no centro da aprendizagem.

Esta dupla imposição institucional, que gera de certa forma um conflito, pois ambas reclamam para si o objecto educativo, acrescentando as lutas/conflitos entre estes jovens ao

longo do tempo originam uma espécie de cultura de classe. Segundo Willis a cultura de classe «é criada concretamente através de condições determinadas e de oposições particulares através de lutas decisivas ao longo do tempo com outros grupos, instituições e tendências». (Willis, 1997:81).

Desta forma, seria mais democrático e fiável que qualquer intervenção educacional nestas instituições fossem repensadas, de forma a analisar e reelaborar modelos e projectos educacionais adaptados com todos os intervenientes técnicos, a nível estratégico (ME, MJ), tático (DGRS) e operacional (colégio), envolvendo os alunos tendo em conta a especificidade de cada colégio.

Actualmente as exigências reeducativas são cada vez mais complexas, para resolver os problemas de delinquência da juventude, a qual sofreu mudanças ao longo do tempo e transformou-se numa ameaça para a sociedade, verificando-se a existência de crime em idades cada vez mais precoces. A violência entre os jovens e, entre estes e os profissionais educativos é cada vez mais uma constante, em contexto escolar e fora dele. Isto verifica-se no discurso da TPRS Manuela que olhou para mim e retorquiu «estes jovens tem comportamentos disfuncionais...eles transmitem sentimentos de rejeição na forma como se confrontam com a escola, e nos confrontam nós...com atitudes de desafio». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009). Muitas vezes, estas condutas dependem do grau de violência e da resistência passiva imposta pelos profissionais, à qual os jovens respondem como um desafio com insultos e gracejos verbais explícitos como forma de resistência ou contra cultura. (Willis, 1997:57). Por outro lado, a violência entre os pares (bullying), surge como um processo de intimidação entre o dominante e o dominado, ou seja, a vítima.

A escola é o local de formação e de comunicação entre formando e formador. É nesta interacção interpessoal que o grupo tende a manifestar comportamentos desviantes. Será importante compreender e reflectir sobre estes comportamentos anti-sociais na escola para provocar mudanças adequadas a todos os níveis, institucional, individual e profissional. Actualmente, a violência está associada a comportamento anti-social e escolar, que passou a ser recorrente na escola pública, em que um determinado grupo “dominante”, manipula os mais fracos e indefesos, utilizando agressividade gratuita e desmedida, para com os colegas. No CE como na escola, as manifestações agressivas de comportamento ocorrem com mais frequência e são mais extensas no tempo e circunscritas no espaço, porque estes jovens convivem neste espaço durante horas, dias e, por vezes, anos. No entanto, esta agressividade é mais contida, embora mais frequente, devido a “laços” que se vão criando.

São submetidos a processos reeducativos que induzem alterações da sua identidade, fruto das relações sociais que advêm do seu internamento. São recalcadas principalmente nestas idades de mudanças físicas e cognitivas.

Este comportamento originado pelo desigual acesso aos bens desemboca no delinquir, muitas vezes através do grupo de pares constituído a partir do próprio bairro, como forma de resistência. Os jovens quando fazem resistência ao sistema, geralmente fazem-no da forma menos correcta (assaltos, a pessoas e bens), traduzindo-se na exclusão e estigmatização aos locais de origem. O comportamento destes no colégio é analisado por todos os actores que intervêm no processo reeducativo que tem como finalidade a prevenção da transgressão e o respeito das normas. As actividades realizadas pelos institucionalizados visam a prevenção e a reabilitação de comportamentos desviantes.

3.1. Da exclusão escolar exterior à crise da escolarização interna

Este subcapítulo surge como a base estruturante nesta investigação dado que as questões educativas ocupam um lugar central, visto que o título da própria tese se focaliza nas questões educativas e esta investigação decorre num contexto da obtenção de um grau académico em Ciências da Educação. Se objectivos do CE são a reabilitação e a (re)integração de jovens na sociedade, ao isolá-los, proporciona-lhes um contexto anormal de socialização, provocando uma discrepância entre os objectivos pretendidos e os métodos aplicados que são, a inculcação de princípios de sujeição e transformação.

No inventário das estratégias de reprodução encontram-se as estratégias educativas «conscientes e inconscientes – das quais as estratégias escolares representam um aspecto particular – (...), que visam primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo» (Bourdieu, 1989:38). Assim, procura-se caracterizar os diferentes espaços e processos educativos (as aulas os ateliês de formação até aos diversos tipos de educação), como a educação e a (re)educação.

A escola é vista como um elemento fundamental na educação e na socialização e ao mesmo tempo integradora e inclusiva para jovens internados no colégio disciplinador de corpos e mentes. No entanto, quando não conseguem ter sucesso, acabam por atribuir a culpa a si próprios e não ao sistema, adquirindo uma posição extremamente conformista que lhe justifica a sua evasão. O facto de estes educandos não terem perspectivas positivas para si, acerca da escola; deve-se à estruturação de um currículo em função da classe dominante e não adaptado a realidades concretas. No caso deste contexto educativo, os jovens para quem se dirige esta escola são portadores de um código restrito que não lhe permite interpretar a

linguagem da escola «...estrutura das espécies de capital ou (poder) ...» cultural. (Bourdieu, 1997:134), e muito menos percepciona-la como um instrumento que lhe permitirá alterar a sua condição social, logo a sua tendência imediata para resistir a ela e coloca-la de parte. A este respeito Connell menciona que o «currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e os seus conhecimentos e identidades». (Connell, 1997: 32).

Sendo eu um ex-funcionário da instituição interrogava-me se seria pertinente um projecto pedagógico exclusivo para estes jovens. Visto que desencadeiam uma autonomia própria de quem tem de “lutar” para sobreviver aos percursos de vida por si só são excluídos de grupos sociais mais desfavorecidos. No fundo o que procuro é alertar para situações que estão ocultas e que a entrada de alguém externo à instituição e distante, consegue discernir e desocultar. Fazer memória de situações a resolver para uma melhor estadia no sentido de construção de uma sociedade melhor e mais justa e solidária.

É nas dificuldades encontradas no terreno que devemos aprender com elas. Mudá-las para que o nosso trabalho seja valorizado e traga frutos e não olhar para traz e dizer “...mais um dia passado”.

É lógico que apostar num trabalho muito individualizado se torne difícil, mas trará frutos. (As dificuldades de aprendizagem destes jovens tenderá a ser ultrapassada, quanto mais prática for a aprendizagem abandonando o velho método tradicional de debitar a matéria). Apostar e investir nestes educandos, através do uso do computador, pesquisas na internet, ou com jogos educativos interactivos. A implementação de cursos práticos em função dos interesses dos educandos que os mantivesse ocupados e que eles se sentissem importantes na construção do seu projecto educativo. Como menciona o João «...*vou à escola mas não percebo lá muito o que muitas vezes a professora fala! Com a professora de português é que ainda não percebi o que ela diz... se ao menos houvesse computadores para todos e nos ensinassem a trabalhar com eles...na sala de aula se calhar era melhor...?!* ». Outra constatação verificada, através dos discursos destes jovens é o facto destas instituições reeducativas não proporcionarem acompanhamento prolongado no tempo aquando da sua saída, ajudando-lhes a construir a sua autonomia na gestão da sua vida.

Na escola a aprendizagem faz-se sempre num conhecimento mútuo em que as partes envolventes trazem até si o adquirir de conhecimentos que são importantes na construção de si e dos outros focalizando todo o conhecimento na vanguarda de novos elementos que venham a ser internados. Como refere a TPRS Rita «deveríamos ter formação ao nível académico como por exemplo formação na área da educação comunicação e relação humana. Deveríamos ter licenciatura na área das Ciências da Educação. Aqui no CE já

alguns elementos TPRS que têm a Licenciatura em Ciências da Educação». (Notas de terreno Janeiro de 2009).

Neste contexto educativo interno o professor é considerado um observador participante, capaz de antecipar acontecimentos, de dialogar, intervir e cooperar com os demais profissionais envolvidos no processo reeducativo.

O planeamento reeducativo semanal para a comunidade interna é realizado com todos os profissionais e debatidos os problemas. Neste trabalho conjunto, o rumo a traçar orienta-se e planeia-se para que nada seja feito ao acaso. Contudo, o trabalho profissional nesta instituição e sobretudo na escola é realizado na base do imprevisto, do novo. Os profissionais reclamam preparação e mais informação, para poderem actuar com mais segurança nas situações em que são colocados à prova. Os TPRS lamentam-se pela ausência de valorização, quer dos professores, quer dos outros actores superiores. Os professores impotentes perante a indisciplina, justificam-na no impreparação dos jovens e nos seus trajectos de insucesso escolar e trajectos de delinquência. Estes reclamam ainda a falta de colaboração dos TPRS na sala de aula. A equipe dirigente reclama da inércia do Ministério da Educação relativamente à colocação e impreparação dos professores para leccionar neste contexto. Reclama ainda, dos recursos materiais em falta nesta escola.

Os educandos que consideravam a escola em contexto de liberdade pouco atractiva e da qual se sentiam excluídos, (por razões já mencionadas), porque não a consideram como sua, pelo contrário, desvalorizam-na porque lhe é imposta, porque os obriga a permanecer dentro da sala de aula sem perceber o código linguístico do professor «eu não percebo o que o professor diz»; não visa os seus interesses e categoriza-os sem lhes oferecer garantias no exterior.

Pelo exposto considera-se visível reunido o pressuposto para poder inferir que esta escola continua a não atrair os jovens que dela outrora se invadiram e não os prepara para a vida activa, ou seja, para o mundo do trabalho. Como refere Bruce o que gostava era «Que me dê-se *aprendizagem... gostaria de saber lidar* com trabalho, aprender fazer coisas para arranjar trabalho, saber lidar com a correcção e a disciplina para conseguir ter regras no trabalho». (Notas de terreno, Fevereiro de 2009).

A escola observa e é observada, em todas as suas vertentes como algo que se espera que nos traga um futuro melhor, não só aos alunos como a toda a comunidade envolvente; Que desenvolva para fora numa postura de transmitir os saberes e recepcionar os saberes que vêm de fora para dentro para haver uma tríade “escola, alunos e comunidade institucional”.

3.2. Relação com o saber e o trabalho

Neste subcapítulo, importa perceber se o discurso dos jovens é revelador de uma crise de escolarização interna, como consequência dos jovens serem escolarmente excluídos, devido a repetências sucessivas escolares e mesmo abandono, dado que aparentemente não tiraram proveito de um prolongamento etário da escolaridade obrigatória, como se poderá inferir pelos seus discursos.

a) Discursos de abandono escolar

Estes “saberes de acção” associados a uma a uma eventual profissão técnica, ou seja, um saber fazer, podem constituir uma mais-valia para a inserção no mercado de trabalho destes jovens como está desde 2008, está a implementar-se no CE, através dos cursos EFA.

No entanto, considera-se a hipótese de crise de escolarização, pelo facto de estes cursos serem de certa forma desvirtuados do seu real objectivo pois, para além de se pretenderem formadores de adultos para o mercado de trabalho, mediante os interesses de cada adulto. Estes cursos no colégio são impostos mediante um número de áreas disponibilizadas, não tendo em conta o interesse dos jovens. Por outro lado, também não asseguram a obtenção do diploma a quem termine a medida tutelar em meio exterior. Pois, estes cursos para além de serem direccionados para jovens maiores de 18 anos e a grande maioria destes, poder terminar a medida antes desta idade, não encontra nos Centros de Novas Oportunidades implementados na escola correspondência, para a conclusão do mesmo. Como refere Funga no seu discurso sobre os cursos que estão a ser ministrados nesta escola «Sim, Só o curso de cozinha, não há mais nada! Julgava que a escola aqui dentro era outra coisa! É tipo aulas, não é aulas, aquilo é tirar um curso. Julgava que era outra coisa tirar um curso *daquilo que eu queria! Mas num era, ... aquilo era para ter aulas!*» (Notas de terreno, Janeiro de 2009). De certa forma, parece ter havido um certo aliciamento para adesão a este programa educativo, com base nas aprendizagens ditas práticas nos CE. Contudo, arriscamo-nos a dizer que estas “aprendizagens práticas” (curso EFA), podem-se tornar viáveis, se tiverem em conta os reais interesses dos educandos, traduzindo-se em saberes instrumentais, saberes de acção, associados a um possível ofício de trabalho do seu interesse e não imposto. Também devem estar associados a actividades físicas ou lúdicas, onde haja lugar para a expressão de actividade e também, que a educação tecnológica seja uma realidade para todos os educandos e não se restrinja a um plano pouco funcional. Saber utilizar o computador como ferramenta escolar na sala de aula, estimula a leitura e interpretação de trabalhos pesquisados pelos alunos, para posterior apresentação pelos mesmos no sentido de os valorizar. Como salienta

Funga na entrevista «(...) *eu gostava de ter um computador na sala de aula para poder aprender mais coisas (...) na internet e também gosto dos trabalhos manuais porque se aprender a fazer coisas*». Os trabalhos manuais e a informática são uma forma de potencializar nas aprendizagens destes jovens uma vez que estes referem que são aqueles onde participam com maior interesse.

Na escola manifesta-se o poder que constrói/desconstrói/reconstrói interacções sociais; certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros, por rotinas e rituais estabelecidos em sala de aula. Interessa-nos como a escola circula/veicula concepções de identidades pessoais e sociais com aporte, principalmente, nos estudos sobre identidade e estigmatização. (Goffman, 1988).

Pensa-se que o locus da questão deve ser colocado na ênfase da intervenção na estrutura curricular. Tecer currículos adaptados a estes educandos carenciados nas diversas dimensões: afectiva, social, cultural, económica, e escolar.

Pelos dados obtidos parte-se do pressuposto que o deficit não está nos alunos, mas no próprio papel da escola, que dentro de muros continua a reproduzir desigualdades sociais, a penalizar estes educandos, por não serem herdeiros de um capital cultural que nem todos têm acesso. Em conversa informal uma TSRS de nome Joana (nome fictício) diz: «Nós tratamos *de incluir todos estes educandos como se “fossem alunos” e que aprendam de forma a se sentirem num ambiente de boa aprendizagem....sabes todos os profissionais dão o seu melhor na forma como se mostram empenhados na aprendizagem que estes alunos a façam normalmente*». (Notas de terreno Março de 2009).

Considera-se então, esta segunda oportunidade oferecida numa lógica circular onde os educandos são diariamente mobilizados para a escolarização, o que por si só, funciona mais como um operador ideológico, na medida em que como refere Bourdieu «permite acusar a vítima tida como única responsável da sua própria desgraça (e) recomendar-lhe o self help». (Bourdieu, 1998:9).

Entende-se então que os cursos EFA no CE são apresentados “como um bem comum”, uma segunda oportunidade dada a estes educandos, que não aproveitaram os percursos educativos na escola, extra-muros. Aliás, o próprio discurso legislativo, serve tanto para o cumprimento dos objectivos de formação (qualificação e inserção social), como também, aspectos normativos a cargo do CE (cumprimento do estipulado no Projecto Educativo Pessoal e no Projecto de Intervenção Educativo).

Questiona-se assim, até que ponto esta crise de escolarização expressa através do insucesso escolar (espaços educativos externos) poderá arrastar uma crise de legitimação da escola, no CE. Qual a utilidade desta escola para estes jovens, cujo proveito dela retido, se

cinge não mais do que saber ler e escrever, sem uma formação profissionalizante, com princípio, meio e fim? A TSRS Joana, quando questionada com o facto de um aluno que não tivesse terminado o curso EFA, se ele teria continuação no local em que o jovem iria habitar, ela respondeu: «Por acaso estes jovens não tem seguimento do curso depois de acabarem as medidas de internamento, mas são encaminhados para um curso de formação». (Notas de terreno Maio de 2009).

Então se a escolarização no discurso académico legislativo-oficial é considerada um bem comum praticamente inquestionável, apresentada como um direito social, baseada na obrigatoriedade, independentemente da vontade individual é lógico que estes jovens não a encarem como um bem pessoal. O educando Kuks que cumpre a medida tutelar educativa no Regime Fechado relata «Gostava da escola, mas depois comecei a desleixar-me...*mas tudo o que é bom farta (...) Furtos roubos e assaltos com colegas....há sempre uma janela aberta que nos poderão ver(...)*meti-me com o grupo e fomos assaltar, fizemos grandes assaltos, eram feitos em colaboração com colegas da Zona onde eu morava com a minha mãe. Eu não tinha dinheiro para comprar roupa e sapatilhas, aparência conta muito (...) porque pelo nosso estilo, nós sabemos quem é o nosso grupo. É importante o aspecto que nós temos no grupo». (Notas de terreno Fevereiro de 2009). Subscrevendo Goffman que tem um olhar diferente de ver o diferente, dando mais ênfase ao dito “normal”, quando refere que «não é para o diferente que se deve olhar na procura da compreensão da diferença, mas sim para o normal». (Goffman, 1988:138).

Por outro lado para Correia a ideologia consiste «(...) no reforço de uma descrição organizacional da escolarização, legitimadora dos apelos à flexibilização». (Correia, 2002:26), através da inclusão de programas educativos específicos, como o caso dos cursos EFA. Estes parecem surgir como uma medida excepcional de flexibilização interna, para dar resposta às necessidades educativas destes educandos, sociocultural e escolarmente insuficiente.

Existe assim, uma tentativa de forjar formas de se pensar as questões educativas para estes jovens, sem questionar muito a mesma e muito menos a forma escolar de intervir nesta mesma escola, porque não se trata de reconstruir o educativo, em espaços reeducativos com os educandos, baseadas nas sociabilidades dos jovens em causa.

CONCLUSÃO

De acordo com a observação efectuada e as questões educativas colocadas no início deste estudo considera-se que estas duas instituições (escola institucionalizada e Centro Educativo), desenvolvem competências na personalidade do instituído que lhe permitem aprendizagem e a aquisição de aptidões, através de medidas como vigilância contínua, recompensa e punição.

Na escola interna, apesar do seu trajecto é mais circunscrito e concreto, parece não conseguir incentivá-los à cooperação e à interacção com os outros educandos e com a equipa técnica, para ocuparem assim a maior parte do tempo nesta instituição. No sistema público externo havia abstinência escolar, pouca interacção com os colegas, servindo o mesmo para combinar actos desviantes. Deste modo considera-se que a escola institucionalizada tende a reproduzir mecanismos que modelam em função de uma subjectividade normalizada. No entanto, os procedimentos burocráticos inter-escolares sobre as matérias ministradas e os processos dos alunos é tardio, assim como, a constituição as turmas, está sujeita a medidas tutelares, o que impossibilita o cumprimento do programa curricular.

Confrontam-se com linguagens de grupo e relações com os outros que transpareçam características do ambiente social e familiar. Isto exige controlo, paciência entre os profissionais para que os instituídos permaneçam em contexto da sala de aula. Parafraseando Willis (1997), «qualquer situação (outra diferente) aula é uma combinação de elementos: aceitação e legitimação» (Willis, 1997:13). Constata-se que o trabalho profissional nesta instituição e propriamente na escola carece de um apoio atempadamente do Ministério da Educação, programas a actuar mais formação para melhor colmatar as atitudes imprevistas dos alunos. Sendo também necessário a inclusão de cursos com vertentes direccionadas para os desejos e gostos dos educandos, mas também, a viabilidade de continuar no exterior apesar da medida ter terminado. Desta forma conclui-se que a resposta a este objecto de estudo reside no papel da escola, na necessidade de haver maior flexibilidade curricular.

Salienta-se que apesar das limitações impostas pela instituição no acesso ao terreno e na procura do desejado conhecimento não foram de todo impossibilitadoras para desenvolver o estudo e obter conclusões essenciais que possibilitem reflexão aos agentes institucionais de forma a repensar alguns pontos no seu quotidiano de labor.

Como não se pretendeu obter todo o conhecimento institucional neste trabalho de investigação, certos de que ainda muito ficou por desocultar sugere-se que outros estudos possam ser desenvolvidos na mesma no âmbito educativo.

A institucionalização parece ser impotente para resolver o problema do menor carente e transgressor, em que as infracções são estratégias de sobrevivência do grupo social a que pertencem e a reeducação e a ressocialização, são formas de os “docilizar”, para que a sociedade possa conviver com eles. Pelo exposto pode-se dizer que existe uma relação entre o abandono escolar, o insucesso escolar e trajectória criminal, embora nem todos os jovens que abandonaram a escola tenham enveredado por trajectórias de delinquência. A escola interna tem como função ensinar estes jovens, através dos mecanismos que as instituições totais utilizam no controlo e modelagem. Para além disto a escola institucionalizada direccionada aos educandos alvo de reeducação, incentiva-os para a colaboração e a cooperação, entre os educandos e a equipe técnica, motivando-os para as relações interpessoais e de grupo, com o objectivo da integração social.

Tendo em conta o exposto e embora se verifique que a escola ocupa uma grande parte do tempo dos jovens na instituição. A necessidade de reflectir a prevenção de delinquência juvenil, tendo como referência a reeducação dos CE, implica repensar o modelo de intervenção em que os métodos de ensino sejam construídos a partir dos desejos dos educandos. Envidar esforços entre os Ministérios envolvidos no sentido de elaborar projectos capazes de trazer motivação e interesse a estes jovens, poderia auxiliar na reintegração social destes educandos. O educando inserido neste espaço circunscrito, parece funcionar em função da organização institucional e das regras implícitas e explícitas. Desta forma, a experiência vivenciada no internamento pode produzir resultados muito distanciados dos pretendidos, ideologicamente, por cada uma destas duas instituições. Pois é para os educandos que estes colégios existem e que os técnicos e professores trabalham todos os dias de forma a contribuir para que aprendizagem se faça de forma positiva em todas as direcções.

Chegamos à conclusão que estes menores que não terminam o seu curso EFA, no período de internamento poderão não o fazer quando saírem do CE. Estes jovens andaram a ocupar o seu tempo, sem que venham a ter proveito dessa aprendizagem e competências adquiridas para a vida profissional.

BIBLIOGRAFIA

- AGRA, Candido (1986) *Science Maladie Mentale et Dispositifs de l' enfance-du paradigme Biologique au paradigme systemique*. Lisboa: INC
- AGRA, Cândido (1998). *Entre droga e crime: actores, espaços, trajetórias*. Lisboa. Ed. Notícias.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3rd edit., revised (DSM-III-R). Washington, DC.
- ANCEL, M (1954) *La defense sociale nouvelle : Une mouvement de politique criminelle humaniste*. Paris: Editions Cujas
- ANDERSON, G. L. (1989). *Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions*. *The Review of Educational Research*, 59:3.
- BARBIER, Jean-Marie. (1996) *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto, Portugal: Porto Ed..
- BECKER, Howard (1997). *Outsiders - Studies in the Sociology of Deviance*, New York, Free Press.
- BENAVENTE, Ana et al. (1991) *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Teorema.
- BENAVENTE, Ana (1994) – *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- BERGER, Peter L & LUCKMANN, Thomas (1999). *A construção social da realidade*. Lisboa. Dinalivro
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and, Control*, 2^a Edição.Londres: Routledge & Kegan Paul
- BOGDAN, R. & BIKLEN, Sari. (1994) *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- BOULLANT, François & MICHEL Foucault et les (2003) *Prisons*. PUF.
- BOURDIEU, P. (1982). *Reprodução cultural e reprodução social*, In S. Grácio et. al, *Sociologia da educação I*. Lisboa : Horizonte.
- BORDIEU, P. (1989) *La Noblesse d'État*. Paris: Ed du Minuit.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic, (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras. Celta Editora
- BOURDIEU, P. (1998) *Contrafogos*, Oeiras: Celta Editora
- BOURDIEU, P. (1998a). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Em M. A Nogueira & A. Catani, (Orgs.), *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.

- BRACONNIER, A. & MARCELLI, D. (2000) As mil faces da adolescência. Ed. CLIMEPSI. Lisboa
- BRAKE, M. (1985) Comparative Youth Culture, London: Routledge.
- CANÁRIO, Rui (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (org), O estudo da escola, Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999) Formação de Adultos. Um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa
- CANARIO, Rui (2003). Formação e situações de trabalho. 2º Ed.: Porto Editora.
- CARVALHO, J.N. (1990) Comportamento Desviante. In B.P. Campos (Ed) Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Lisboa Universidade Aberta
- CARVALHO, A.D. (1998). A Educação como Projecto Antropológico. 2.ª ed. Porto: Edições Afrontamento
- CARNEIRO, R. (2003). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaio para o século 21. 2.ª ed. Vila Nova de Gaia: Coleção FML.
- CHANTRAINE, GILLES (2003). Prison, désaffiliation, stigmates - L'engrenage carcéral de l'«inutile au monde» contemporain. *Deviance et Société*, 27(4), 363-387
- CHARLOT, B (1999) Le rapport au savoir en milieu populaire, Paris: Anthropos
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1994). Dicionário dos Símbolos : mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Lisboa: Editorial Teorema.
- CLAES, M (1985) Os Problemas da adolescência. Lisboa: verbo
- COHEN, A.K., (1971), Delinquent Boys: the Culture of the Gang, New York, University of Chicago Press.
- COHEN, PHIL (1972), «Subcultural conflict and working class community», in Working Papers in Cultural Studies, 2, University of Birmingham, Centre for Contemporary Cultural Studies.
- COLEMAN, J. (1975[1968]). “The concept of equality of opportunity”, In, B. R. COSIN, et al, School and society. Londres: Routledge Kegan Paul.
- CONNELL, Robert (1997), Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- CORREIA, José (1994). A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. Educação, Sociedade e Culturas nº2
- CORREIA, José (1998). Para uma Teoria Crítica em Educação. Porto: Porto Editora
- CORREIA, e MATOS (org) (2003) Violência e violências da e na escola. Edições Afrontamento/CIE

- CORREIA, Alberto (s/d) “Contributos para a construção de “narrativas educativas” de esquerda,”
- CORREIA, Alberto (s/d,(a)). “O científico e o político na educação contemporânea”. Documento Policopiado
- CORREIA, Alberto (s/d, (b)). “A construção científica do político em educação”. Documento Policopiado
- COSTA, Alfredo Bruto da (1989). Exclusões Sociais, Lisboa, Gradiva.
- CUSSON, Maurice. (2007). Criminologia. Lisboa: 2.º edição. Casa das Letras
- DE BRUYNE, Paul; Herman, Jacques e de Schoutheete, Marc (1991). Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais – os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- DUBAR, Claude (1997) A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M (1992) Relação pedagógica disciplina e indisciplina na aula. 3ª Edição. Porto Editora.
- EWALD, Francois (2000). Foucault - A norma e o direito. Lisboa: Veja.
- FERREIRA, P. (2000). Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência. Sociologia: Problemas e Práticas, 33, 55-85.
- FOUCAULT, M. (2005). Vigiar e Punir – o Nascimento da Prisão. Petrópolis, Editora Vozes.
- GARFINKEL, Harold (1973), "Conditions of successful degradation ceremonies" em Rubington, Earl e Weinberg, Martin (orgs.) Deviance - the interactionist perspective, Nova Iorque e Londres, The MacMillan Company e Collier- Macmillan Limited.
- GERSÃO, Eliana (1997) «A reforma da Organização Tutelar de Menores e a Convenção sobre os Direitos da Criança» in revista Portuguesa de Ciências Criminais. Coimbra Editora
- GIDDENS, Anthony (1976). New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of interpretative Sociologies. London: Hutchinson.
- GIDDENS, Anthony. (1997) Modernidade e Identidade Pessoal. Celta. Ed. Oeiras
- GIDDENS, Anthony (2001) Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Celta Editora. Oeiras
- GIROUX, H. (1986), Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis, Vozes.
- GOFFMAN, Erving (1988) Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª Ed. RJ., Guanabara.

- GOFFMAN, Erving (1993) *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GOFFMAN, Erving (1999). *Manicómios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- GOMES, C. (coord) (2004) *Os Caminhos Difíceis da “Nova” Justiça Tutelar Educativa. Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa e Centro de Estudos Sociais.
- GONÇALVES, Manuel (1999) «Os modelos de intervenção institucional e não institucional no âmbito dos menores e jovens adultos: breve enquadramento jurídico internacional» in *Revista Infância e Juventude* n.º 1 Lisboa: Instituto de Reinserção Social
- LE CASINE, L. (2000). *Prison: une ethnologue en centrale*. Paris: Éd. Odile Jacob.
- LEITE, Carlinda (1989). *Escola na Prisão – Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYTTE, Gabriel & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa : Instituto Piaget
- LOPES, João Teixeira (coord); CARMO, Daniela Sá (2001). *A Tutoria do Porto – estudo sobre a morte social temporária*. Porto: Afrontamento
- LUTTE, G (1988). *Libère l'adolescence*. Pierre Mardaga
- MARTINS, A. G. LOURENÇO, (2004) «Organização Judiciária e Policial: evolução e crítica», *Polícia e Justiça*, III Série, n.º 3, Coimbra Editora.
- MICHENER, H. A. & DELAMATER, J.D. & MYERS, D. J. (2005). *Psicologia Social*. São Paulo: Thomson Learning.
- MURY, Gilbert, et al (1980) *Os jovens marginais*. Lisboa, Editorial Notícias
- MOURA, José Souto (2000) «A tutela educativa: factores de legitimação e objectivos» in *Revista do Ministério Público* nº 83 Lisboa
- MURDOCK, G.; MCCRON, R. (1976). *Youth and class: the career of a confusion*. In: MUNGHAM, G.; PEARSON, G. (Eds.). *Working Class Youth Culture*. Londres: Routledge e Kegan Paul.
- NEGREIROS, JORGE (2001) *Delinquências Juvenis*. 1.ª Edição. Editorial Notícias
- NEVES, Tiago (2008). *Entre Educativo e Penitenciário - etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. CIIE. Ed. Afrontamento.
- QUELOZ, Nicolas (1994) «Fenómenos de dissociação do laço social comportamentos desviantes dos jovens e intervenções sociais» in *Revista Infância e juventude*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 3.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- PAIS, L.G. (2004) uma historia das ligações entre a psicologia e o direito em Portugal: perícias psiquiátricas médico legais e perícias sobre a personalidade como analisadores. Dissertação de doutoramento não publicada. FPCEUP
- PAIS, José Machado (2000) "Comportamentos dos Adolescentes de Hoje: resultados de alguns estudos", in Manuel Pinto et al. As pessoas que moram nos alunos. Porto: Edições Asa.
- PAIS, José Machado (2003) Culturas Juvenis. 2.^a Ed. Departamento Editorial INCM
- PAIS, José Machado, & CABRAL, Manuel Villaverde (orgs.) (2004), Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo: Inquérito aos Jovens Portugueses, Oeiras, Celta Editora.
- PAULSTON, R. (2001) mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. Educação Sociedade & Culturas, 23, 203-239
- PERRENOUD, P. (1995) Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Porto Editora.
- PINTO, José Madureira, (1985). «Questões de metodologia sociológica II», Cadernos de Ciências Sociais, 2, 11-40.
- PLUMMER, K. (1996). «O Interaccionismo Simbólico no século XX: A emergência da Teoria Social Empírica», In TURNER B. Teoria Social. Algés: Difel.
- POPKEWITZ, Thomas (1999). "A Social Epistemology of Educational Research". In Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics [Thomas Popkewitz & Lynn Fendler, eds.]. New York and London: Routledge.
- RAIMUNDO, Raquel & Marques Pinto, Alexandra (2007). Conflito entre pares, estratégias de coping e agressividade nas crianças e adolescentes. Psychologica. Coimbra: FPCE. ISSN: 0871-4657. Vol. 44 p. 135-156.
- RODRIGUES, Anabela (1997). "Repensar o direito de menores em Portugal - utopia ou realidade?" revista portuguesa de ciência criminal, ano 7, Fasc. 3, Julho – Setembro.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). Um discurso sobre as Ciências. 14^a Ed. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, et. al (1998) Relatório do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. A Justiça de Menores: As crianças entre o risco e crime. Volume IV. Centro de Estudos Sociais. FEUC
- SANTOS, B. S. (2004). *Os caminhos difíceis da "Nova justiça tutelar educativa: uma avaliação de dois de aplicação da LTE*. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia UC.

- SILVA, B. (2006). “Adolescentes e bem-estar”. Revista PSI – Psicologia Actual. Lisboa. nº 8, pp. 50-52.
- STRECHT, Pedro (2003) À MARGEM DO AMOR. Notas sobre delinquência juvenil. Assírio & Alvim
- WILLIS, Paul (1977). Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre. Lisboa: Editor Artes Médicas.
- WILLIS, Paul (1986). “Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução”, In, Educação & Realidade.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-lei n.º 401/82, de 23 de Setembro. Regime penal especial para jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos.
- Decreto-lei n.º 204-A/2001. Lei Orgânica do IRS.
- Decreto-lei n.º 126/2007, de 27 de Abril. Nova Lei Orgânica do IRS.
- Decreto-lei n.º 323-D/2000. Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos.
- Decreto-lei n.º 214/78, de 27 de Outubro. Organização Tutelar de Menores.
- Decreto-lei n.º 401/82, de 23 de Setembro. Regime penal especial para jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos.
- Despacho conjunto n.º 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de Novembro
- Despacho conjunto n.º 650/2001, DR 167, Série II, de 20 Julho
- Direcção Geral de Reinserção Social (2009). Regulamento interno do CE.
- Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro. Lei Tutelar Educativa.
- Regulamento Interno do C.E.O.
- Regulamento Interno do Regime Semiaberto do C.E.O.
- Rectificação n.º 2145/2001, DR 220, Série II, de 21 de Setembro

ANEXOS

ANEXO –I