

Uma escola (por)menorizada: entre a escolarização, os “proibidão” e a busca pelo “mundão” na internação socioeducativa

A detailed school: between schooling, “forbidden funk” and the search for freedom in the socio-educational internment

Reinaldo Vicente da Costa Júnior¹

Universidade Nove de Julho, Uninove, Brasil

Resumo

O presente artigo é parte de uma pesquisa de campo que resultou em dissertação de mestrado. Um estudo de caso etnográfico realizado em uma unidade de internação da Fundação CASA da cidade de São Paulo, Brasil. Teve como objetivo observar, analisar e interagir nas relações pedagógicas que envolvem os adolescentes, agentes públicos da instituição e professores da educação pública estadual em um ambiente socioeducativo de privação de liberdade para autores de atos infracionais. A partir das relações pedagógicas e interações estabelecidas entre os distintos atores, sobretudo aquelas protagonizadas pelos adolescentes internados em seus momentos escolares, contribuindo para um entendimento (por)menorizado da dinâmica escolar e seus múltiplos significados, símbolos e representações no atendimento socioeducativo de internação. Registros por meio de caderno de campo do pesquisador, professor do ensino regular atuante nesta unidade de internação pesquisada, da observação participante e diálogos com os diferentes atores foram os recursos para obtenção de dados. A escolarização se mostrou um importante momento de promoção de sociabilidades opressoras e resistentes, de representações e significados de uma cultura juvenil bastante atrelada a um repertório de linguagens, performances e símbolos da criminalidade urbana paulistana. Entende-se que tais elementos acionados para constituição desta trama de significados ali existentes advêm frequentemente de práticas culturais do sistema carcerário para adultos e da contribuição do movimento musical *funk*, sobretudo a sua vertente do “proibidão” e o seu apelo à criminalidade bem como à sexualidade exacerbada, cujas influências e configurações se conformam em diferentes territorialidades juvenis para além do universo aqui abordado.

Palavras-chave: Sistema socioeducativo, Escolarização, Adolescentes, Fundação CASA.

Abstract

This article is part of a field research that resulted in a master's degree dissertation. An ethnographic case study carried out in an internment unit of the Fundação CASA (Centre of Socio-Educational Service for Adolescents Foundation). Aimed to observe, analyze and interact in pedagogical relationships that involve adolescents, public agents who work in the institution and teachers from public education working in a socio-educational environment involving liberty deprivation for youngsters. From the pedagogical relationships and interactions between different actors, especially those led by interns in its schooling moments,

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE, na linha de Políticas Públicas Educacionais e Organização do Trabalho Escolar - LIPPEOTE. Bolsista no projeto Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES, Universidade Popular no Brasil. Atuou como professor de educação básica II - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em unidades de internação da Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE. E-mail: dacostajr@gmail.com

contributing to the detailed understanding of school dynamics and its multiple meanings, symbols and representations inside that socio-educational internship unity. Being one of the unity's teachers, the researcher used his fieldwork notes along with his active observation and dialogues with different actors as resources for collecting data. The schooling process of these youngsters who committed criminal offenses has shown to be an important moment of oppressive and resistant sociability's promotion, along with representations and meanings of a young culture highly connected to a language repertoire, performances and symbols related to São Paulo's urban criminality. It has been concluded that such elements that have driven to the constitution of this web of meanings originate from social practices within the adults' prison system, and from the contribution of other cultural expressions, such as, for example, a musical movement called "funk", especially one of its branches called "proibidão" (forbidden), with its appeal to criminality and exacerbated sexuality, and whose influences and configurations conform to different youth territorialities beyond the universe approached here.

Keywords: Socio-educational system, Schooling process, Adolescents.

A pesquisa de campo numa escola de concreto e aço

Apesar dos indiscutíveis avanços teóricos ocorridos nas últimas três décadas quanto à temática do adolescente autor de ato infracional, temos como hipótese central de nosso estudo que o cotidiano escolar nas instituições de privação de liberdade revela problemas profundos e impeditivos de uma prática pedagógica que cumpra, minimamente, a função básica da educação nesses espaços: contribuir para que os adolescentes e jovens autores de atos infracionais, ao saírem daquelas instituições, possam reincorporar-se de forma segura ao convívio social do mundo externo sendo protagonistas de sua própria história rumo a uma atuação ético-cidadã na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2006). Em outras palavras, ainda que possamos reconhecer a boa intenção de alguns governos na aplicação de esforços com vistas a construir um projeto educacional mais humanizado, as propostas atuais, quando observadas na prática, não conseguem responder às demandas específicas que o trabalho educacional exige nas instituições de atendimento socioeducativo.

Ações políticas e jurídicas que estão muito mais alinhadas com interesses pedagógicos opressores, anti-dialógicos e disciplinadores dos adolescentes autores de atos infracionais são aquelas que mais temos, em nosso juízo, como as que norteiam o processo de escolarização e as relações pedagógicas estabelecidas nesse andamento escolar socioeducativo. Contudo, a pesquisa de campo em interação com os atores sociais envolvidos no processo de escolarização demonstram-nos também uma articulação rebelde e resistente a tais ações institucionais, cujo resultado é o desenho de um mundo da educação escolar socioeducativa peculiar e produtor de uma cultura juvenil carcerária em espaços e momentos de escolarização regular de adolescentes autores de atos infracionais².

O estudo aqui apresentado foi realizado em uma unidade de internação socioeducativa da região metropolitana oeste de São Paulo, do complexo Raposo Tavares,

2 Para um maior aprofundamento nos resultados de hipóteses levantadas acerca da escolarização em internação socioeducativa, ver (COSTA JÚNIOR, 2012) dissertação de mestrado que apresenta algumas outras discussões para além da levantada neste estudo de caso.

que possui uma população de aproximadamente 100 adolescentes, os quais, por diferentes infrações cometidas, cumprem medidas socioeducativas de internação pela primeira e/ou segunda vez. O foco dessa etnografia escolar (ANDRÉ, 1995; 2008) são as relações pedagógicas que envolvem adolescentes das classes do Ensino Fundamental e Médio, na citada unidade de internação.

O processo de organização desta pesquisa guia-se pelos seguintes caminhos: a) observação participante mediante relatos de diário de campo de um pesquisador, que também atua como professor temporário na referenciada unidade de internação; b) registros de diálogos com professores(as), agentes educacionais e de segurança da Fundação Casa e adolescentes/educandos que cumprem medidas socioeducativas de internação; c) análise de documentação oficial e literatura preocupada em problematizar tanto esses espaços de internação-prisão, quanto as próprias relações pedagógicas escolares e os repertórios culturais por elas acionados.

Dessa forma, podemos perceber que um estudo de caso etnográfico não pode ser confundido simplesmente com uma metodologia específica, mas entendido como “uma forma particular de estudo” (ANDRÉ, 2008, p.16), tributária das ciências sociais com suas técnicas de coleta de dados, embora possa diversificar nas suas modalidades de análise, em que “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém” (idem, p.16). A etnografia, neste sentido, propicia uma análise de totalidade por meio da descrição densa (GEERTZ, 2008), que nos permite observar a organicidade do estudo de caso diante da composição diversificada de medidas socioeducativas de internação no território brasileiro.

Ao tomar a iniciativa de realizar uma pesquisa sobre determinado objeto, cujo lócus também é espaço de realização das minhas atividades como professor, a opção por esse estudo implicou também uma escolha metodológica pautada pela observação participante. Isso se fez necessário, tendo em vista que o acesso e a condição para que se realize esse estudo por alguém sem vínculo institucional com a Fundação CASA demanda uma série de condições e incertezas³. A realização de entrevistas com adolescentes internados, professores, agentes educacionais e de segurança demanda, além de autorização judicial para entrada e procedimentos em U.I.'s (Unidades de Internação), longa espera e influência de ordem jurídica e política o que dificulta ou, quando não, inviabiliza o andamento de uma pesquisa pautada por um rígido cronograma de estudo e produção. Por outro lado, como professor da unidade em questão, a facilidade de acesso e contínuo envolvimento com o dia-a-dia escolar da U.I. permitiu-nos realizar uma difícil, porém enriquecedora, tarefa de construir um conhecimento desse universo abordado de forma colaborativa, coletiva interativa e dinâmica. Isto, em nosso entendimento, vai ao encontro da perspectiva que Paulo Freire postula ao tratar da relação pesquisador-educador.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença vá se tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo

3 Autorização judicial para entrada em U.I.'s, realização de entrevistas com adolescentes internados, professores, agentes educacionais e de segurança demanda espera, influência e uma dependência de ordem jurídica e política que poderia dificultar o andamento de uma pesquisa de mestrado pautada por um rígido cronograma de realização e conclusão. Uma experiência acadêmica que encontrou tal dificuldade é a dissertação de mestrado de Joana D'arc Teixeira (2010), explicada logo na introdução de sua pesquisa.

está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Com isso, podemos perceber nessa nossa pesquisa uma abordagem participante em que a interação do educador-pesquisador ou pesquisador-educador com companheiros e companheiras de ofício bem como com educandos, adolescentes cumprindo medida socioeducativa privativa de liberdade, é um elemento agregador de saberes e experiências que outras modalidades de pesquisa não permitiriam a obtenção de importantes dados para a nossa análise. É determinante também a forma como se dão as interações entre pesquisador e colaboradores da pesquisa, pois é fundamental que haja experiência pessoal e vínculos de pertencimento “para conseguirem alcançar a densidade e complexidade das relações sociais entre diferentes grupos” a serem abordados (PIMENTEL, 2009, p.132). Para esse autor ainda é importante frisar que

[...] é através da experiência vivida em campo que o etnógrafo autentica seus conceitos e métodos de trabalho [...] desde Malinowski e Boas, a consolidação da experiência vivida em campo se dá a partir da construção dos vínculos entre investigador, investigado e contextos das investigações. Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar em campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor, resultam sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado (idem, p. 132-133).

Por isso, ao realizar uma pesquisa etnográfica em educação, nós entendemos que a legitimidade do vivido a partir do pensado e investigado torna a pesquisa um processo que conjuga as nossas “escolhas teóricas e escolhas de vida”, enquanto opção de classe a que pertencemos e que, não nos garante por si só sua validade, e nos faz, ao contrário, estar sempre com uma postura crítica e autocrítica passível de “reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria”, como sugeriria o professor Moacir Gadotti (GADOTTI, 2006, p.39). É desta forma que compreendemos que nosso presente estudo se pauta por uma difícil tarefa de, processualmente, realizar uma investigação em que a ação educadora e a investigadora contribuam dialeticamente para a construção de uma práxis científico-educadora, ou seja, de ação e reflexão pedagógica transformadora e sobretudo, uma pesquisa capaz de dar conta de análises rigorosas e legítimas, quando das observações participantes por ela exigidas.

Escola na “Febem”?

Uma escola regular “em meio a grades e muralhas”, como costumeiramente iniciam-se as cartas de adolescentes internados, precisa ser entendida como um espaço de sociabilidade em que as relações pedagógicas estabelecidas e experienciadas pelos distintos atores ali envolvidos promovem outras dinâmicas, outro “ritmo”⁴, para o processo de escolarização. Nesse caso, compartilhamos de uma tese fundamentada e defendida pelo antropólogo Alexandre Barbosa Pereira, ao pesquisar

4 A partir daqui, uma sequência de termos nativos serão empregados entre aspas no texto e apresentam uma explicação ao final do mesmo em um glossário elaborado durante a pesquisa de campo.

sobre sociabilidades juvenis da periferia de São Paulo em que “a experiência juvenil contemporânea em suas múltiplas relações e concepções têm tido um papel crucial nas redefinições das dinâmicas escolares, assim como dos lugares onde vivem nas periferias da cidade” (PEREIRA, 2010, p. 27). Além de entendermos que haja “redefinições das dinâmicas escolares”, inclusive na dinâmica desta tomada como objeto de nosso presente estudo, também temos outro importante entendimento que nossa pesquisa de campo precisa abordar nessa escolarização levando em conta

A interpretação densa da cultura escolar tomada no todo de sua realidade, como sistemas amplos, complexos e profundos de feixes de relações interativas entre teias e tramas de símbolos e de significados. Uma revisita ao desgastado “cotidiano da escola”, com o olhar ao mesmo tempo arguto e inocente de quem procura descobrir e compreender o acontecimento vivo e inesperado das relações interpessoais, por sob a camada espessa da estrutura dos relacionamentos institucionais (BRANDÃO, 2002, p. 157).

O cotidiano da escola na “Febem” tem se mostrado bem diferente das “escola do mundão”, como é usual escutar de adolescentes/educandos internados na unidade pesquisada. A referência, a comparação com o outro ambiente escolar já vivenciado pelos adolescentes internados, é inevitável quando pedimos a eles para que relatem sobre sua trajetória escolar anterior à sua internação. É de praxe, da minha parte, perguntar a todo adolescente, que chega ao “convívio” e vai para sala de aula em que sou professor, seu nome, a série ou ano que tava no “mundão” e se estava frequentando a escola⁵. Como resposta e primeiro contato estabelecido com o educando, obtenho uma diversidade de histórias de vida escolares que demonstram a despreocupação e falta de vínculo dos mesmos para com sua escolarização. O espaço escolar no “mundão” é apenas mais um local onde a maioria deles estendem suas sociabilidades com o intuito de flertar com “as novinha”, “tumultuar” com os “parceiros” e, em alguns casos, manter ativos seus negócios ilícitos (venda de drogas) ou organizar e programar os possíveis furtos e assaltos. Raros são os casos em que um adolescente me relata que ia à escola para estudar. Mesmo nesses casos, ainda diziam que a sociabilidade com “as novinha” eram um motivador a mais para estarem naqueles locais. Nenhum dos relatos demonstrava a preocupação deles em estudar para ter uma formação apropriada para exercer alguma atividade profissional.

Na unidade aqui observada, ao longo dos dois anos letivos (2010 e 2011), a preocupação com o momento escolar era muito mais ligada à importância que a participação nela teria para adiantar o processo de execução dos seus “relatórios”⁶ durante a medida de internação socioeducativa, sobretudo o “RTC”, de caráter conclusivo e que pode gerar o “LA”⁷. Devido a essa U.I., em particular, manter o adolescente informado quanto ao andamento de sua medida (o que é um direito do mesmo, não cumprido em outras unidades que atuei), os mesmos passam a entender que todo

5 Não foi meu propósito realizar uma pesquisa quantitativa sobre tais dados, contudo posso salientar que a diversidade de relatos por parte deles seria informação passível de se elaborar uma pesquisa a parte quanto a essa realidade complexa das trajetórias escolares de adolescentes internados. Um único estudo com tal propósito que conheço, e recomendo a sua leitura, é o de Joana D’arc Teixeira (2009).

6 Relatório Técnico de Acompanhamento (RTA), em que a elaboração é parte de uma rotina de documentos produzidos ao longo dos três primeiros meses de cumprimento da medida socioeducativa. O Relatório Técnico Conclusivo (RTC), cujo documento é um conjunto de pareceres de diferentes áreas técnicas do atendimento socioeducativo de internação encaminhado ao juiz competente com o intuito de apreciação e encaminhamento de sentenças: manutenção da medida; apreciação da equipe técnica judiciária; ou desinternação pela Liberdade Assistida - L.A.

7 Liberdade Assistida, uma medida socioeducativa de desinternação, mas que mantém o adolescente ainda em observação durante os seis meses seguintes à sua saída da U.I.. Um importante estudo crítico do ECA, especialmente quanto à função da Liberdade Assistida, é o de Maurício Gonçalves Saliba (2006).

esse processo de internação apresenta fases que o colocam em constante avaliação, inclusive no seu envolvimento escolar. Esse entendimento é construído por eles e entre eles, gerando equívocos, expectativas e, em alguns momentos, frustrações quanto à espera da sua liberdade⁸. Foi bastante comum nesse período ouvir dos adolescentes/educandos relatos como: “É fazer meu RTC que eu paro de fazer lição, de participar da aula... aí é só esperar descer o meu LA”. Nesses casos, é importante perceber como estes adolescentes/educandos entendem o momento escolar. Grande parte deles vê a escola como apenas uma etapa a ser cumprida da medida e sem nenhuma importância para o momento após a internação, isto é, a sua reinserção na vida social. A escola regular na medida socioeducativa, neste sentido, é um momento e um local desconectado do seu futuro e dos seus propósitos após a desinternação. Contudo, quando há uma recusa judicial do “LA” e “desce equipe técnica”, muitos dos adolescentes passam a adotar uma postura de resistência e negação na participação das atividades escolares. É comum ouvir dos mesmos: “Se descer equipe técnica, Seu Reinaldo, eu vou começar a tumultuar a cadeia!... Nem vou fazer mais lição!”. A tensão entre a expectativa do “LA” e a frustração de uma “equipe”⁹ gera uma série de reações que influenciam profundamente o andamento escolar bem como outros momentos de uma rotina da internação. Geralmente, a maioria dos adolescentes passa a não participar frequentemente das aulas, se retiram da sua sala de aula e ficam ora no “pátio”, ora em outras salas de aula. É interessante como tais atitudes se reproduzem, se refazem entre aqueles que chegam como “novatos” e se intensificam entre os “residentes”.

Foi durante o período desta pesquisa que a U.I. apresentou reestruturação do perfil dos adolescentes internados, tanto de sua faixa etária e compleição física quanto do histórico de infrações e medidas já cumpridas, aceitando assim reincidentes em atos infracionais passíveis de internação. Segundo a direção da U.I., devido a uma portaria encaminhada por setores superiores da Fundação CASA e logo após a reforma pela qual havia passado, haveria a “necessidade” de acolher adolescentes que já cumpriram medida socioeducativa naquele local além de alargar a faixa etária dos adolescentes atendidos. Esta U.I. era um estabelecimento em que a internação mais comum de adolescentes se dava na faixa etária entre 12 e 16 anos de idade. Onde eram denominados por adolescentes e outros envolvidos no atendimento socioeducativo como “pedrinhas”, principalmente pelos seus tamanhos e seus históricos recorrentes de adolescentes moradores de rua e associados à figura de “noia”, isto é, usuários de drogas diversas, inclusive de pedras de *crack*. O que se faz importante frisar quanto à aplicação de medida de internação e a necessidade de adequação ao proposto pelo SINASE e o ECA é o descumprimento apresentado pela Fundação CASA, especificamente neste universo pesquisado, daquilo que expressa o artigo 123 da lei 8069/90 (ECA)

A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas (VOLPI, 2008, p. 24).

8 É muito complicado para os adolescentes cumprindo medida socioeducativa compreender que a individualidade de cada processo e fatores externos a sua medida de internação (acolhimento da família, decisão judicial e das equipes técnicas) têm um peso tão grande ou maior na viabilidade de sua desinternação.

9 Uma etapa da medida de internação em que a decisão judicial pede para que uma equipe técnica do Judiciário também acompanhe a internação do adolescente por um período mínimo de três meses.

Essa nova atribuição imposta à U.I. acabou provocando um descompasso com a normativa jurídica federal, visto que esse ambiente socioeducativo buscava se adequar aos propósitos da política nacional (nos critérios de idade e compleição física), embora apresentasse alguns quesitos importantes em desconformidade. O mais significativo, ao nosso juízo, é o referente ao número de adolescentes internados que essa U.I. pode abrigar: cerca de 96 internos. Comentários entre coordenações (de segurança, psicossocial e pedagógicas) ante a essa portaria a ser executada davam a entender que era uma situação limite para o atendimento de internação, visto que não havia outra alternativa, especialmente financeira, para a construção de novas unidades para proporcionar o atendimento mediante as especificidades da lei.

“O moleque é bandido, professor!”

Se existe um termo que recorrentemente é utilizado no cotidiano escolar socioeducativo e esteve presente ao longo das observações de campo realizadas nestes dois anos da pesquisa é o uso da expressão “bandido”. A presença dele nos diálogos realizados com adolescentes/educandos, educadores e agentes públicos nos mais distintos espaços, como sala de aula, “pátio” e sala do “pedagógico”, era constante, sobretudo para enfatizar ações e reações a situações-limite ocorridas no momento da escolarização. Todos os atores sociais envolvidos tinham uma maneira peculiar de expressar seu entendimento e referência do que é, seria, ou deveria ser “um/o bandido”.

Diante de tantas representações acerca do que é “bandido”, o que era comum nesta diversidade de significados manifestos na U.I. observada era a necessidade de tal termo estar relacionado aos adolescentes/educandos, gravitando em meio a suas atitudes, comportamentos, relações de sociabilidade, também expressos como “postura”, tantas vezes cobradas e exigidas pelas equipes técnicas da U.I., tantas outras também consideradas e valorizadas pelos próprios internos entre si. A contradição se materializava, frequentemente, quando se ouvia de um “funça” ou educador e educadora que “o moleque não tem postura nenhuma (*sic*), e ainda pensa que é bandido... bandido não fica com essas brincadeiras”, pois os que se encontravam naquele “ambiente educacional” com a atribuição de educar e disciplinar os adolescentes consideravam o bandido como alguém que apresentaria seriedade naquele ambiente privativo de liberdade. Entendendo, algumas vezes, que o “bandido” não agiria de tal forma imatura, demonstrando as atitudes de “perreco” e “galinhagem”, entre tantas outras de indisciplina em sala de aula ou no “pátio”, como representações de molecagem enquanto desqualificação dos adolescentes, como indivíduos incapazes de atingirem tal “nível” (o de “bandido”) na criminalidade. Ao mesmo tempo em que havia tal intenção desqualificadora, ocorria, em contrapartida, uma qualificação da figura de bandido por parte daqueles que não estariam ali para tal intenção, já que, na condição de socioeducadores, executavam um projeto pedagógico voltado para a ressocialização na sociedade do conhecimento, para a formação cidadã e para o mercado de trabalho.

Em outros momentos, havia a referência ao “bandido” com este mesmo sentido e contradição, especialmente quando adolescentes/educandos causavam problemas de indisciplina, falta de compromisso com as aulas e a realização de “debates” ou “resumos” em sala de aula ou nas atividades comemorativas que mobilizavam

todos os internos. Era bastante comum por parte dos professores também utilizar de semelhante argumento quanto ao que “um verdadeiro bandido” faria naquela situação, principalmente quando o adolescente/educando atuava de forma indisciplinada ou espontânea demais a ponto de não perceber que atrapalhava o andamento das atividades escolares. Nessas situações, destaco a fala de alguns educadores e educadoras, ao estarem em situação de atividade escolar coletiva com seus pares, ou em momentos de intervalo na sala do “pedagógico” longe da presença dos adolescentes/educandos: “isto não é atitude de bandido!... e o pior é que um aluno desse acha que é bandido! Onde já se viu? Bandido fazer bandeirola de festa junina, pintando cartazes para enfeitar a unidade!? Brigando por um lápis!?”. Às vezes, vinha da própria parte de alguns adolescentes tais indagações semelhantes direcionadas aos seus “parceiros” ou então me colocando junto a outros educadores e educadoras nas suas conversas para dar um veredito quanto àquela “postura”.

Era em meio às atividades coletivas e comemorativas que havia um momento muito mais oportuno para observar, ouvir e conhecer um pouco mais esses entendimentos dos adolescentes/educandos, dos meus companheiros de trabalho bem como dos agentes públicos da Fundação CASA quanto aos seus valores, impressões, opiniões e até sentenças quanto às atitudes e estilos de vida dos que se encontram envolvidos com a criminalidade e a ilegalidade, ou seja, “os bandidos”. Para o historiador britânico Eric Hobsbawm, em seu importante estudo sobre o fenômeno do “banditismo social”, originado em sociedades camponesas durante o período de acumulação primitiva de capital europeia, nos mostra que, independente do modo de banditismo surgido com o advento do capitalismo e o espaço geográfico de atuação,

Os bandidos, por definição, resistem a obedecer, estão fora do alcance do poder, são eles próprios possíveis detentores do poder e, portanto, rebeldes potenciais. Na verdade, a palavra bandido provém do italiano *bandito*, que significa um homem “banido”, “posto fora da lei” seja por que razão for, ainda que não surpreenda que os proscritos se transformassem facilmente em ladrões. De início os “bandidos” eram meramente membros de grupos armados que não pertenciam a nenhuma força regular (o sentido moderno da palavra data de fins do século XV). Já *bandoleros*, que é o nome que comumente se dá aos bandidos em castelhano, derivou do termo catalão que designava membros de grupos armados que participavam das agitações e dos conflitos civis que tomaram conta da Catalunha entre os séculos XV e XVII e que mais adiante degeneraram em banditismo (HOBSBAWM, 2010, p. 26).

Muito embora seu estudo estivesse preocupado com ações de “rebeldes potenciais” no campesinato europeu e latino americano contra o poder de Impérios e Estados Nacionais, e sabendo que a história do banditismo está atrelada à história do poder político, tendo aquela como parte estruturante desta, entendemos que correlações podem ser feitas quanto ao banditismo numa conjuntura neoliberal e urbana de grandes cidades, como é o caso de São Paulo. É no próprio intelectual britânico que nos amparamos em tal entendimento, pois

Como fenômeno de massa (vale dizer, como ação independente de grupos de homens violentos e armados), o banditismo somente ocorria onde o poder era instável, estava ausente ou havia entrado em colapso [...] Com o declínio ou até mesmo a ruptura e dissolução do poder do Estado a que estamos assistindo no fim do século XX, é possível que grande parte do mundo esteja voltando a entrar em uma era semelhante (ibidem, p. 30-31).

Portanto, percebendo o advento e consolidação do projeto neoliberal de governança dos Estados nacionais nesta transição dos séculos XX ao XXI, é possível compreender que o banditismo possa se configurar em dimensões globais com organizações criminosas internacionais, bem como locais implantadas em *guetos* e periferias de metrópoles, como tem ocorrido na cidade de São Paulo com o surgimento do Primeiro Comando da Capital (PCC) e a sua atuação para além das muralhas de presídios onde foi gestado. A intensa e densa ocupação humana das cidades dificultou não só uma administração pública eficaz dos serviços básicos para a população urbana, mas também a regulação de uma série de ações ilegais e criminosas que afetam, sobretudo, as periferias de grande cidades. A pobreza que se agudizou com tal agenda neoliberal também nos permite perceber aumentos significativos de ações criminosas na capital de São Paulo bem como da internação dos adolescentes autores de atos infracionais¹⁰, geralmente percebidos como “bandidos” dignos das mais severas sentenças e punições, especialmente fomentadas com programas sensacionalistas da rede aberta de televisão. Hobsbawm ainda contribui para nosso estudo levando em conta um problema que a figura de um bandido pode apresentar para a sociedade, a partir da sua condição.

Isso porque o fato crucial na situação social do bandido é a sua ambiguidade. Ele é um marginal e um rebelde; um homem pobre que se recusa a aceitar os papéis normais da pobreza, e que afirma sua liberdade através dos únicos recursos ao alcance dos pobres – a força, a bravura, a astúcia e a determinação. Isto o aproxima dos pobres: ele é um deles também. Coloca-o em oposição à hierarquia dos detentores do poder, riqueza e influência; ele não é um deles. Nada transformará um salteador rural em “fidalgo”, pois nas sociedades em que floresce o banditismo, a nobreza e a burguesia endinheirada não são recrutadas entre a plebe. Ao mesmo tempo, porém, o bandido é inevitavelmente arrastado à trama da riqueza e do poder, porque, ao contrário dos outros camponeses, ele adquire aquela e exerce este. Ele é “um de nós” constantemente envolvido no processo de associar-se a “eles”. Quanto mais bem-sucedido é um bandido, tanto mais ele é ao mesmo tempo um representante e paladino dos pobres e parte integrante do sistema dos ricos (HOBSBAWM, 2010, p. 117-118).

No ambiente escolar da U.I. observada era bastante comum perceber entre os adolescentes/educandos a preocupação em sempre se autodesignar como “bandidos” e “ladrões” para dar credibilidade aos seus pares quanto a motivação daquilo que o trouxe até aquela medida socioeducativa que estava cumprindo, assim como o poder que detinha no “mundão” nas “fitas” em que se envolvia. É importante ressaltar que tal autoafirmação permitia também uma série de questionamentos e intervenções entre eles, inclusive no momento escolar, cujos resultados poderiam ser até mesmo a interrupção de uma aula ou atividade comemorativa em andamento. Essas práticas eram conhecidas como “resumos” ou mesmo os “psicos”, principalmente entre os “novatos” ao “atracarem” no “pátio” ou na sala de aula. O que

10 Embora tenham ocorrido problemas sérios com os dados da segurança pública paulista nos últimos anos, a ponto de seu representante ter sido exonerado do cargo sob suspeita de fraude na obtenção, processamento e divulgação dos resultados. Ver: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/885167-policia-investiga-se-sociologo-violou-dados-sigilosos.shtml> (acessado em 16/06/2012). Pautamo-nos por informações que tratam deste aumento expressivo nas infrações cometidas e nas internações de adolescentes, demandando também a construção de mais U.I.'s pelo estado de São Paulo devido a reincidências. Ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-06-11/estudo-do-cnj-mostra-perfil-de-jovens-que-passam-por-ressocializacao-no-brasil> (acessado em 16/06/2012) e <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/929031-70-dos-60-mil-jovens-que-cumprem-pena-sao-reincidentes.shtml> (acessado em 16/06/2012).

era bastante recorrente, nessas chegadas de “novatos”, era o reconhecimento deste por ser de uma região geográfica comum de outros adolescentes/educandos que ali já se encontravam. Nesse momento era frequente expressarem essa identificação geográfica comum com o “novato” sendo ele o seu “quebrada”, fazendo referência a um termo bastante utilizado entre os internos, mas também entre moradores da periferia paulistana para designar sua região de moradia bem como de outras zonas periféricas. Nessa hora, a atividade escolar que estivesse sendo realizada acabava sendo interrompida. Não importava o nível de envolvimento que fosse da classe ou do grupo que estivesse realizando uma tarefa ou em discussão com o educador ou educadora. Naquele momento o que realmente importava para os adolescentes/educandos era conversar com o “menor que atracou”. Tal conversa podia ser em forma de boas-vindas ou mesmo “cobrança”, quando do reconhecimento do “novato”. Era nesses momentos de recepção que, alguns dos meus alunos, já chegavam e me informavam: “Esse menor aí, seu Reinaldo, é bandido! Roubava bem no mundão!”. Às vezes, o mesmo “novato” reconhecido como um “quebrada” também já havia sido um “parceiro” nas “fitas no mundão”, ou seja, nas infrações que cometiam quando em liberdade. Dali em diante, era complicado retomar atividades já planejadas ou em execução na aula.

Para os adolescentes/educandos era muito mais importante a presença do “novato” do que dar continuidade ao momento escolar. Ele era, para os que ali já estavam internados, a ligação mais próxima com as notícias do “mundão”, especialmente da sua “quebrada”, dos “parceiros”, da família e dos “negócios” que tinham em comum. Mesmo aqueles que não fossem da mesma “quebrada”, nem sequer o conhecessem, paravam para escutar o que o “novato” tinha para falar. O mais interessante é que eles deixavam, nós educadores e educadoras, abertos a participar daquele momento de recepção, permitindo até intervenções nestes primeiros contatos. Eles viam a sala de aula como um local favorável para determinados assuntos que no “pátio” algum “funça” ou coordenador de segurança não deveria tomar conhecimento. As ações criminosas em que se envolviam vinham à tona geralmente nestas ocasiões e davam o tom da influência e do poder que o novato, ou mesmo outro adolescente tinha para ser considerado “bandido”. As descrições das “correrias” em que se envolviam eram pormenorizadas, isto é, (por)menorizadas e por eles protagonizadas. Era um momento em que se percebia claramente a situação de exaltação da atividade delituosa por parte dos adolescentes/educandos. A aula acabava se tornando um momento para compararem situações de vida diversas, às vezes semelhantes no modo de expressá-las, no envolvimento com uma criminalidade que os recrutava para protagonizar em ações de violência, perigo e risco constante. Era ali que se colocava à prova para o adolescente entre os outros internos a sua “postura de bandido” ou de “ramelão”¹¹. A primeira impressão e interação do novato tinha um papel valioso para a sua aceitação.

Contudo, a sua “caminhada”, enquanto processo de adaptação e cumprimento da medida de internação, também era valiosa para que ele fosse considerado “bandido”. Assim como já foi mostrado na perspicaz análise de Eric Hobsbawm, aqui no caso abordado também percebemos uma tendência forte dos adolescentes cumprindo medida de internação socioeducativa em considerar o “bandido” segundo sua audácia, rebeldia e determinação.

11 Aquele que tem o hábito de “ramelar” (ver Glossário), com uma séria dificuldade em adotar as atitudes de “bandido” e em se comunicar de forma clara e verdadeira entre os adolescentes a respeito das suas “caminhadas no mundão”. Que comete muitas falhas nos procedimentos adotados em uma “fita”, isto é, uma atividade infracional junto aos seus “parceiros”.

Um importante momento em que tal ideia se materializava era com as fugas que ocorreram durante o período de observação desta pesquisa. Algo que não era comum naquela U.I. passou a ocorrer algumas vezes, principalmente após a reforma pela qual havia passado e as mudanças nos perfis etários e judiciais dos adolescentes que passavam a ser ali internados. Ao retornarmos para o ano letivo de 2011, o assunto mais comentado pelos adolescentes era o das fugas ocorridas no final do ano anterior, próximas da celebração do Natal. Tais fatos ocorridos geraram uma mobilização coletiva para se (re)pensar em tal atitude tomada por aqueles “menores que meteram o pé!”. Diversas vezes ouvia de adolescentes/educandos em sala de aula, em tom jocoso, que iriam “meter o pé” na primeira oportunidade que tivessem. Ao rememorarem os casos dos fugitivos, geralmente era demonstrada uma consideração e uma valoração ainda maior da sua ideia de “bandido”, especialmente se daquela fuga tal “menor” só retornasse devido a uma reincidência em cometimento de ato infracional com a conseguinte detenção policial e se mantivesse no “mundão” o máximo de tempo possível. Aqueles que fugiram e retornaram por conta da vontade de pais ou familiares logo após “meterem o pé” não apresentavam a mesma representação e, ao contrário, eram constantemente alvo de brincadeiras e referenciados como “ramelão”, isto é, pessoa sem atitude e comportamento de “bandido”. Perdiam este *status* e poderiam se manter assim durante todo o restante de sua “caminhada”. A mobilização para a fuga se tornou um componente da rotina da internação daqueles adolescentes/educandos, inclusive nos momentos escolares quando, em tom de brincadeira, pediam para que nós educadores fizessemos “saidinhas” para museus, laboratórios pedagógicos e outras atividades pedagógicas externas para tentarem “meter o pé também”. Contudo, fugas advindas de saídas para consultas médicas e psicossociais, além de uma com o intuito extraescolar, passaram a dificultar cada vez mais tais projetos.

Tal consideração do que vem a ser um “bandido” no caso observado é legitimada pelo adolescente/educando ora pelo conhecimento que ele demonstra aos outros internados do que realizava quando no “mundão”, ora pelo enfrentamento e envolvimento nas situações-limite que mobilizassem a “população” diante de outras equipes técnicas dos agentes da Fundação CASA. A “ambiguidade” na sua condição social se faz presente nesses momentos, pois o adolescente/educando considerado “bandido” é quem consegue transitar muito bem entre esse mundo da riqueza e da pobreza por meio de um poder que o coloca em situação de respeito entre os outros internos, mas não o aceita entre aqueles que não só desfrutam da riqueza, mas que tem como maior objetivo reproduzi-la historicamente: a classe dominante paulistana.

Essa gravitação entre mundos de contingência e ostentação daqueles considerados “bandidos” era algo comum nas descrições de situações vividas por eles e que influenciavam até mesmo nas atividades escolares. Algumas vezes observei adolescentes/educandos falando sobre o material didático, o ambiente da sala de aula e seus uniformes e comparando com a maneira como viviam no “mundão”. “Pra você ver, professor Reinaldo... há um tempo atrás eu tava ‘portando’ umas roupas ‘chavosas’, um ‘kit’ de caneta e lapiseira de ‘boy’, só pentel e faber castell, uns livros, e rodeado de novinhas! Agora tô aqui com esse ‘kit badarosca’ e rodeado de ladrão!”. Aqui, o adolescente se referia aos objetos que mais lhe davam algum *status* entre os colegas da escola do que pela importância para a sua utilização nas atividades

escolares. A expressão “portar um kit” também tinha sua importância não só como um conjunto de objetos escolares, mas também de vestimentas consumidas comumente por eles. O termo “portar”, também é interessante de ser especificado, pois é utilizado com a mesma valorização de quando um mesmo adolescente dizia que “portava uma nove milímetros, quando trampava na biqueira”. A ideia de “portar um kit” remetia frequentemente ao vestuário, inclusive os que nós educadores estivéssemos trajando. Era ao conjunto da roupa com o calçado e acessórios que se referiam ao usar tal expressão. Em alguns momentos chegavam a cantar trechos de músicas *funk* que exaltavam algumas marcas de roupas, acessórios, como óculos e relógios, além de veículos e tipos de entorpecentes.

Algumas marcas de roupas eram valorizadas a ponto de tê-las pintadas em cadernos e até as paredes das salas de aula, entre tantas outras pichações ali encontradas. Desenhos de palhaços, inscrições da sigla PCC ou sua representação numérica 1533 (conforme posição alfabética de suas iniciais), imagens reproduzindo as folhas da maconha se misturavam a assinaturas de “vulgos”, apelidos adquiridos na “cadeia” ou trazidos do “mundão”, junto a números referentes aos artigos do código penal de suas infrações bem como suas localizações geográficas metropolitanas representadas pelas siglas Z/O, Z/S, Z/N ou Z/L e o nome de seu bairro, vila, favela ou comunidade, ou seja, sua “quebrada”. Todos estes símbolos preenchiam os espaços escolares e traziam para o ambiente da sala de aula uma infinidade e diversidade de imagens em que aproximavam o “mundão” da “cadeia”, a escola da rua, o crime da lei, levando em conta essas tramas e teias que os próprios adolescentes teciam mediante práticas rebeldes e de resistência ao isolamento, privação da liberdade de ir e vir e estigmatização - a “destituição do eu”, conforme análise de Goffman (1974) – aos quais estariam submetidos na internação socioeducativa daquela U.I.. Todas elas possíveis pelas relações que estabeleciam entre si e tantos outros atores sociais que compunham aquele momento e ambiente escolar na rotina da sua medida socioeducativa. Em que identidades culturais se entrecruzavam e eram configuradas mediante a interrelação que a atividade escolar era capaz de promover.

Além das representações imagéticas bastante comuns e (re)produzidas pelos adolescentes/educandos durante e no espaço escolar, outra linguagem bastante acionada pelos mesmos para constituir e configurar essa cultura complexa encontrada na escolarização em internação socioeducativa era a que compreendia o fenômeno do *funk* carioca, sobretudo nas suas vertentes mais contemporâneas e muito presentes neste cotidiano do jovem urbano da região metropolitana de São Paulo.

“Acaba não, mundão! Acaba não que eu vou voltar!”¹²

Expressões e manifestações rebeldes e de resistência desta natureza foram se tornando mais comuns para o meu entendimento em campo, quando prestava atenção também em algumas músicas que os adolescentes/educandos cantavam tanto em sala de aula quanto no “pátio” ou através das “ventanas dos barracos”. Percebia cada vez mais naquele espaço escolar socioeducativo que a trama e as teias de significados que eram construídas pelas relações de sociabilidade estabelecidas estavam aproximando mundos, comunidades e sujeitos, ou seja, “a cadeia” não se desligava da vida na “quebrada”, do “pião com os parceiro”, ou mesmo dos “bailes”

¹² Trecho de uma letra de funk a mim presenteada por um adolescente/educando que relata o cotidiano da internação, no início do ano letivo de 2010.

e “pancadões” que o fenômeno cultural do *funk* carioca produziu e promoveu nas mais diferentes localidades da região metropolitana de São Paulo. A professora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense – UFF, Adriana Facina, pode nos ajudar a elucidar a influência e a criatividade brasileira na configuração peculiar da sua leitura do que se convencionou chamar de *funk*.

Os anos 1980 marcaram a chegada do Miami Bass, o hip hop produzido em Miami, mais ligado à festa e à celebração da sexualidade livre que aos temas explicitamente políticos. Música eletrônica com graves pulsantes e muito dançante, o Miami foi incorporado às tradições musicais que sempre fizeram dos subúrbios cariocas a pátria do jongo, do samba, da capoeira e de outros ritmos que embalam técnicas corporais típicas da diáspora africana (FACINA, 2009, p. 25).

Meu conhecimento e o envolvimento com esta cultura do *funk* carioca, como uma vertente de música eletrônica e versos rimados em ascensão desde as duas últimas décadas do século XX, se intensificou, pois já conhecia sobre esta manifestação cultural periférica devido ao meu frequente convívio com parte da minha família, localizada no subúrbio da zona norte do Rio de Janeiro. Sabia da popularidade do *funk* naquela cidade, porém, só me dei conta do sucesso em São Paulo, quando passei a atuar como educador na Fundação CASA. Era bastante comum ver adolescentes/educandos cantando versos de alguns mc’s¹³ cariocas que eu já conhecia, logo pela manhã antes de iniciar as aulas, quando ainda se encontravam no “pátio”. Isto me permitiu iniciar alguns contatos e aproximações com ele por meio de perguntas como: “Como é que vocês conhecem essa rima do Mc Smith? E essa do Mc Orelha?”. Instantaneamente, era visível a expressão de surpresa por parte deles ao ver o “professor” conhecendo as rimas, sobretudo aquelas do *funk* “proibidão” que narrava ações de facções criminosas cariocas e a exaltação da “vida bandida”¹⁴. A abertura para o diálogo ajudava muito quando dizia que conhecia “o trampo” dos mc’s do rio de janeiro e estava disposto a conhecer o dos de São Paulo. Nessa hora uma infinidade de nomes de mc’s, de músicas, de festas e de regiões não só a metropolitana de São Paulo, mas também do litoral paulista, também conhecido como “baixada” (referente à conhecida região geográfica baixada santista). Como não era comum por parte dos outros educadores e educadoras pararem em algum momento escolar para conhecerem um pouco a respeito do *funk*, os adolescentes/educandos viam na minha/nossa curiosidade uma forma de interagir e compartilhar saberes e experiências que, geralmente, eram possíveis somente com os seus pares em situação de privação de liberdade. Muitas vezes eu era questionado sobre como era a “realidade” do Rio de Janeiro, se era aquilo que se passava nos filmes, nos telejornais ou até nas letras daqueles mc’s cariocas que eles conheciam. O que

13 Forma como são chamados os cantores de *funk*, a mesma dada aos cantores de rap, e que significa mestre de cerimônia, de uma tradução da língua inglesa: *master of ceremony*.

14 Nome de uma música muito cantada pelos adolescentes de autoria do Mc Smith, morador da Vila Cruzeiro, complexo da Penha, subúrbio carioca. Cujas composições tem duas versões: uma conhecida como “proibidão” e cantada em bailes e pancadões de rua; e outra cantada por ele em DVD e em apresentações na mídia. É um dentre outros mc’s cariocas que foram detidos, no final do ano de 2010, por alegação de aliança ao tráfico de entorpecentes e de apologia ao crime na composição de suas letras. Desde tal fato, tem cantado suas músicas “adaptando” suas letras. A “vida bandida” passou a ser conhecida e cantada como “vida sofrida”, além da substituição do termo “caveirão” (viatura especial da polícia militar carioca) por “vacilão”, como no seguinte trecho: “Nossa vida é sofrida (bandida) e o nosso jogo é bruto. Hoje somos festa, amanhã seremos luto. Vacilão (Caveirão) não me assusta, nós não foge do conflito, nós também somos blindados no sangue de Jesus Cristo”.

se torna interessante de aqui pontuar é a possibilidade que tinha de dialogar com os adolescentes/educandos sobre diferentes mundos vividos por eles nas periferias paulistanas de onde vinham e aquelas situações pelas quais já havia passado ora no subúrbio carioca, ora nas cidades-satélites do Distrito Federal. Uso de drogas, violência e abuso policial, assaltos e mortes eram temas comumente acionados em nossos repertórios culturais que às vezes se assemelhavam, às vezes apresentavam diferenças enriquecedoras para o nosso conhecimento do “mundo da rua”, o “crime” e a “justiça” nesses diversos espaços geográficos. O pesquisador da educação estadunidense, Peter McLaren, em um peculiar e denso estudo sobre o fenômeno musical *gangsta rap* e sua contribuição na construção de identidade cultural e resistência da população de guetos norte americanos, pode colaborar no nosso entendimento do *funk* “proibidão” brasileiro e as verossimilhanças apresentadas e encontradas em nosso estudo de caso.

Em outras palavras, a linguagem fundadora do *gangsta* é a violência. É dentro desta racionalidade que essa imagem circula como um signo político entre uma comunidade imaginada de sujeitos oprimidos e que resistem. Invadir o espaço de outras gangues ou o de grupos dominantes em lutas codificadas binariamente (negros *versus* brancos, homens *versus* mulheres, policiais *versus* comunidade negra) ajuda a estabilizar a subjetividade do *gangsta rapper* e a ancorar a identidade de forma contingente, por meio de uma interjeição negativa do Outro, uma negação do que quer que possa ameaçá-lo: mulheres, gangues rivais, polícia, etc. A voz hegemônica principal, contra a qual os *gangsta rappers* lutam, e isto é verdadeiro no caso de caribenhos e de East London, é a lei e a ordem. Os *gangsta rappers* desafiam os modos de pensamento hegemônicos, embutidos nas convenções formais – educacionais, legais, sexuais e outras (McLAREN, 2000, p. 175).

O ato de falar sobre *funk* na U.I. era comumente ligado à uma representação de violência e criminalidade, tanto por parte das equipes técnicas da Fundação CASA quanto pelos educadores e educadoras da escola regular. Abrir espaço para um debate que pudesse aprofundar o entendimento sobre tal fenômeno cultural ali imerso e fortemente presente na sociabilidade dos adolescentes/educandos não era visto como uma forma pedagógica possível de se estabelecer e promover abertura para diálogo e conhecimento compartilhados. A reprovação ante as manifestações que expressassem a temática do “proibidão” e suas narrativas violentas sobre o cotidiano periférico das metrópoles brasileiras eram constantemente acionadas, sobretudo pelos agentes públicos da Fundação CASA e alguns educadores e educadoras. É novamente com a contribuição da professora Dra. Adriana Facina que podemos compreender como se constrói essa intrínseca relação do *funk* com o crime e a violência pelos meios de comunicação.

A notoriedade midiática (do *funk*) veio nos anos 1990 e ocupou não as páginas dos elitizados cadernos culturais dos jornais cariocas, e sim o noticiário policial. Num início de década tristemente identificado com as chacinas da Candelária e de Vigário Geral, foram arrastões ocorridos no Arpoador e em outras praias da zona sul que deram visibilidade aos funkeiros. Criação midiática, os arrastões foram apresentados ao amendrotado público como assaltos realizados por bando de funkeiros favelados (FACINA, 2009, p. 25).

A criminalização promovida via *media* e a dificuldade em perceber o *funk* enquanto manifestação legítima de cultura popular, cuja agenda política vem sendo atualmente configurada com tais propósitos por movimentos sociais, como a Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (APAFUNK)¹⁵, nos faz entender a promoção desse impedimento do diálogo e debate no ambiente escolar socioeducativo e da própria tentativa de compreender melhor um movimento cultural com grande apelo à juventude urbana brasileira. Tal situação por mim encontrada na U.I. aqui observada demonstra uma perspectiva semelhante por parte da equipe dirigente, de educadores e educadoras além de parte das próprias famílias de adolescentes/educandos internados, cujos alguns relatos me informavam que consideravam o *funk* “música de bandido e tarado”, “Nem música é. Só um monte de batuque pra mulherada rebolar”. Mesmo diante de toda essa pressão contra o consumo e a experiência jovem em meio ao mundo do *funk*, era praticamente impossível não observar e presenciar algum adolescente/educando cantando uma música, fazendo o ritmo do “tamborzão”¹⁶ com a boca, escrevendo trecho de letras em cartas ou até as letras completas em seus cadernos. Bastante comum era o pedido de alguns deles para que trouxéssemos letras impressas de sítios da internet das músicas mais recentes e que estivessem “estralando” ou “bombando” no “mundão”.

Temas como o funk, o “crime” e as “novinhas” eram aqueles mais requisitados entre tantos outros do repertório cultural dos adolescentes/educandos, inclusive em momentos de sala de aula. Era muito comum, sobretudo nas segundas feiras, me dirigirem as perguntas: “E aí, seu Reinaldo? Como é que tá o mundão? Tá estalando uns funk?”. Às vezes, sabendo que estudava em faculdade para realizar a dissertação de mestrado, perguntavam: “Como é que tá lá na faculdade? Várias novinhas no mundão, né não? O senhor deve pegar várias com essas tatuagens chavosas...”. Mesmo dizendo a eles que era casado e que não me interessava ficar com “as novinhas”, alguns deles ainda insistiam com esta situação: “Ah! Pode fala pra nós. Tu tem que ter a ‘fiel’, mas pode se divertir com as amantes!”, e começavam a rir buscando na jocosidade expressar o que, de fato, fariam se estivessem na minha condição de estudante no nível superior e livre para circular nesses espaços onde a presença feminina é frequente e intensa. Nesse momento de abertura para sorrir, para a descontração, nos mostram uma visão de mundo destes adolescentes/educandos que se encontra em consonância com algumas das representações trazidas dos *funks* “proibidões” que falam não tanto sobre a criminalidade, mas sobre as relações mais íntimas entre homem e mulher. A esta vertente de “proibidão”, chamam-na de “putaria” e está muito ligada à ruptura com a forma mais romântica de cantar o *funk*, pois “aparecem agora falando abertamente de sexo e de suas preferências na cama” (FACINA, 2009, p. 28). Adriana Facina traz um importante componente de tensão no próprio movimento *funk* devido à explosão e domínio dessa vertente nos bailes e nos meios de comunicação.

15 Para maior conhecimento acessar o sítio eletrônico: www.apafunk.org.br

16 “Foi na virada do século que a nacionalização do funk chegou à sua base eletrônica, com a criação e a implementação do tamborzão. Com uma batida que incorpora sonoridades do candomblé, da capoeira, do maracatu, do samba, entre outros tambores, o tamborzão passou a ser a base preferida dos DJs e dos MCs, bem como do público, destacando ainda mais a importância da dança ritmada, em performances no palco e na plateia que requerem técnicas corporais que dialogam com a destreza dos passistas de escola de samba e dos capoeiristas, numa espécie de break extremamente sensual” (FACINA, 2009, p. 28).

Se, por um lado, a sensualidade retomava uma tradição presente nos bailes desde seus princípios remotos, por outro, o funk de duplo sentido e seu desenvolvimento mais recente, a *putaria*, vêm sendo explorados à exaustão pelos empresários que hoje dominam a indústria funkeira, utilizando-os para impor uma espécie de censura velada ao funk consciente, com letras mais elaboradas e de teor crítico (ibidem, grifo da autora).

A constante presença da sexualidade nos comentários dos adolescentes/educandos a respeito das novas letras de funk que se tornam sucesso nos bailes e nas “quebradas” de cada um deles é um importante dado desse fenômeno surgido dentro do próprio “tamborzão”, como nova expressão do *funk* brasileiro. Interessante é observar o quanto os adolescentes/educandos evitavam comentar sobre essas letras de “proibidão” de “putaria” na presença de educadoras em sala de aula. Observando uma aula em que a professora de Ciências falava sobre o tema de reprodução e métodos contraceptivos, ao relatar a importância e eficácia do uso de preservativo, o comentário gerado por um dos educandos ao manifestar sua desaprovação ao uso de “camisinha” afirmando que “o melhor é no pelo!” provocou uma tensão em sala, pois os adolescentes com mais tempo de “caminhada”, quase partiram para a agressão do companheiro de classe por ter dito aquilo para a professora. A reprovação daquele ato foi imediata: “Ô ladrão! Olha o que cê fala na aula da professora! Tá locão?! Vamo ter que passar isso no resumo!”. Embora a própria educadora tenha deixado clara a possibilidade de que os educandos expressassem suas opiniões, ficou um pouco desconcertada com tal fala do adolescente e pediu apenas que os mesmos se acalmassem com tal situação. Passada a tensão, ela mesma disse: “Sejam menos explícitos nas suas opiniões, nas próximas vezes”. Um dos adolescentes/educandos há mais tempo na U.I. respondeu: “Podeixá, professora! Vamo tá instruindo os ‘menor’ aí pra não ter mais essas falha”.

O que é interessante de pontuar nessa situação aqui descrita é a questão de gênero presente nas relações estabelecidas em sala de aula. Quando havia somente professores homens em sala, as falas eram muito mais debochadas e sem pudor ao relatar opções na hora do sexo e a respeito das letras de *funk* de “putaria”. Algumas vezes os comentários sobre as próprias mulheres que ali atuavam, seja nas diferentes equipes técnicas, seja entre educadoras ou enfermeiras, remetiam à questão estética ou mesmo de práticas sexuais geralmente relatadas nas músicas do “proibidão”. Isso tudo quando se encontravam apenas adolescentes/educandos e educadores. Nem mesmo quando algum “funça” estava perto surgia esses tipos de comentários, o que demonstra uma abertura a essas sociabilidades somente com educadores em momento escolar. Esse clima de descontração e liberdade para falar sobre a sexualidade entre os internados, bem como da estreita relação do seu cotidiano com o fenômeno do *funk* permitia cada vez mais perceber também outros fatores de gênero muito presentes nas falas e nas representações daqueles adolescente/educandos.

Além da expressa e explícita disposição para uma vida afetiva em que homens poderiam ou até deveriam ficar com mais de uma mulher no seu dia-a-dia, contanto que tivessem “a fiel” e a possibilidade de sair com as “amantes”, a posição da mulher ficava sempre à mercê das escolhas masculinas. Por exemplo, para aqueles adolescentes era muito comum ouvir algo assim: “Se minha ‘fiel’ me trair e eu descobrir, pode ter certeza que eu vou esculachar com ela! Corto o cabelo dela e faço ela passar mal na ‘quebrada!’”. Algumas vezes era possível ouvir de alguns deles também:

“As ‘novinha’ de baile é só pra curtidão! Nem me encano de namorar. É ‘moiado’!”. Ficava visível a perspectiva machista e sexista nessas circunstâncias em que aos adolescentes era permitida e incentivada essa flexibilidade de relações afetivas extraconjugais (visto que até a mim sugeriram tais práticas), enquanto às jovens não era possível e acessível esses relacionamentos. Caso as mesmas estivessem dispostas a viverem tais situações, teriam que arcar com algumas representações como as que por eles eram denominadas: “safada”, “piriguete” ou até mesmo a denominação “piranha”. Mesmo obtendo a possibilidade de falar abertamente de sexo e preferências na hora do ato sexual, conforme o que já foi aqui expresso pela pesquisadora Adriana Facina, a posição social das mulheres no *funk* tem sido de coadjuvantes num universo onde “o patrão é quem dá a condição” às “novinhas” ou mesmo às “piranhas”, como era costume ouvir dos próprios adolescentes/educandos ao cantar trechos de algumas músicas ou mesmo se expressando abertamente em alguma situação de aula que remetesse aos seus relacionamentos com mulheres no “mundão”. O antropólogo Alexandre Barbosa Pereira, em sua tese sobre sociabilidade de jovens em periferias de São Paulo também observa práticas comuns a essas aqui descritas e entende, mediante contribuição de Alba Zaluar em seus estudos seminais sobre favelas,

[...] o quanto a afirmação de um éthos de masculinidade, associado a exibições de força e à exaltação de uma dignidade masculina, tem sido uma das principais responsáveis pela adesão de jovens pobres a práticas criminosas. Zaluar relaciona o fascínio desses jovens pelas armas ao movimento em direção a uma manifestação exacerbada de virilidade, traduzida em disposição para matar, em atração pelo dinheiro e pela sedução de mulheres (PEREIRA, 2010, p. 67).

Todos esses momentos em que o repertório cultural advindo da sua estreita e profunda relação com o *funk*, sobretudo o “proibidão” de “apologia” e “putaria”, era acionado pelos adolescentes/educandos, também se tornava possível perceber a intensidade e a disposição que tinham para talvez trazer para mais perto deles “o mundão” do qual estavam deslocados durante o período da internação. O “mundão” com todos aqueles atributos que uma vida em trânsito entre o crime e o lazer, enquanto espaços de sociabilidade, podiam proporcionar, quando não se encontravam privados de liberdade cumprindo medida socioeducativa. Mesmo obtendo o direito à visita de familiares uma vez por semana, geralmente aos domingos, essas práticas culturais de cantar, escrever letras ou até batucar o ritmo do “tamborzão” em diversos suportes, inclusive reproduzindo-o com a boca, se mostravam como importante recurso de resistência cultural operada por aqueles adolescentes autores de atos infracionais. Era algo que os inspirava a esperar, ou seja, a ter esperança na sua saída dali, “quando o L.A. ia cantar”¹⁷. Até mesmo a ordem judicial que o autorizava a desinternar e passar a ser avaliado durante um semestre por suas condutas no cotidiano familiar, escolar e comunitário era representada por um canto, por uma música que o permitiria reviver a sua “liberdade” na “quebrada”.

17 Na mesma letra de funk escrita por um adolescente/educando que intitula este subtítulo do capítulo há um trecho que se segue: “Eu vou mandando esta letra na maior disposição, para poder distrair a mente aqui dentro da prisão. E pra fechar essa letra, podes crê vou te falá, que nossa caminhada tá acabando e a liberdade vai cantar. Só espero que minha mãe não fique chateada, enquanto eu tô na prisão cumprindo minha caminhada. E que o senhor juiz mande logo a liberdade, porque eu estou de saco cheio de ficar atrás das grades. Não acaba não mundão, não acaba não que eu vou voltar. 2010 na minha quebrada, podes crê eu vou tá lá”.

É a partir desse movimento cultural em ascensão nas periferias brasileiras que pude perceber também outros elementos de resistência importantes de serem pontuados em nosso estudo e que se manifestavam frequentemente entre os adolescentes autores de ato infracional da U.I. pesquisada. Para educadoras e educadores dessa unidade é muito interessante entender a forma como eles relatavam essas situações que ocorriam durante o período de aula. Geralmente não entendem o que é dito nessas narrativas, outros se preocupam apenas em fazer com que o educando pare o quanto antes com essas práticas, enquanto uma minoria busca um entendimento, um diálogo com os adolescentes, a respeito do que essas músicas e gestos trazem de significativo para as suas vidas e as referências a alguns temas que estão sendo trabalhados nas aulas. É a partir de um entendimento majoritário dessas práticas como exemplo de indisciplina que passamos a nos interrogar a respeito dessas práticas como apenas um sinal de rebeldia e revolta ou então como resistências concretas ao cotidiano escolar e/ou ao ambiente socioeducativo de privação de liberdade.

Foi possível observar algumas vezes mobilização generalizada de adolescentes/educandos em sala de aula, quando da ausência de educador gerando “aula vaga”, cantando e batucando “proibições” com o intuito de reivindicar a possibilidade de ir para a “sala de tela”, onde podiam assistir televisão, ou mesmo praticar jogos como xadrez, dama e dominó até a aula seguinte. Alguns deles me relatavam de como se valiam desse tipo de mobilização para “atormentar” ou “tumuluar” com os “funças” de plantão, principalmente em datas comemorativas como o Natal e o Ano Novo na hora da virada de cada uma delas. “Eram todos os ‘menor’ embarulhando nos ‘barraco’ ao mesmo tempo, seu Reinaldo. Cantando uns *funk*. Cheio de ódio! Tá ligado?”.

Ao investigarmos algumas composições comumente cantadas pelos adolescentes, pudemos perceber que em diversas delas há uma relação intrínseca com uma série de situações pelas quais os educandos dessa unidade de internação passaram ou já tomaram por conhecidas em situações de sala de aula. Algumas vezes, tive a oportunidade de escutar adolescentes/educandos em situação de sanção disciplinar de isolamento do “convívio”, conhecida por eles como “estar de tranca”, cantando uma sequência de *funks* e *raps* que faziam alusão à situação pela qual estavam passando de forma que se tornasse audível para além do “barraco”, isto é, quarto onde se encontrava isolado. Letras que remetiam à ideia de opressão e violência pelas quais detentos e internos passavam em instituições totais, algumas que relatavam ações de enfrentamento com forças policiais e pertencimento a facções criminosas capazes de realizar tais confrontos. Mesmo com pedidos de “silêncio!” por parte de seguranças, era comum aumentar ainda mais a intensidade e o volume da voz aliando a pancadas nas portas de ferro para cadenciar o ritmo da música (o “tam-borzão”). O que, em algumas situações, provocavam manifestações de insatisfação entre os adolescentes que se encontravam na situação de “convívio” gerando uma pressão para que “soltasse o menor” daquela sanção disciplinar.

Ao entendermos que resistências são práticas que estão para além de ações violentas e repressivas, em particular, mas também aquelas de gestual, atitudes e saberes específicos, segundo Freire, podemos entendê-las também da seguinte maneira.

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobre-vivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco (FREIRE, 1996, p. 78).

A manifestação cultural do *funk* em diferentes situações nessa unidade de internação pode ser aqui compreendida como uma “manha” que visa essas formas de resistência a uma dominação cultural, política e, inclusive religiosa, bastante presente nesse ambiente socioeducativo e manifestada em uma série de situações observadas ao longo do campo e também relatadas por alguns dos meus alunos em momentos de aula. A defesa empreendida pelo *funk* ou mesmo por um entendimento das “artimanhas” do sistema socioeducativo, como “leitura de mundo” precedendo a “leitura da palavra”, nos permitem entendê-los aqui enquanto “saberes de experiência feitos” em que adolescentes privados de sua liberdade de ir e vir ainda exercitam uma possibilidade de liberdade de expressão cultural como forma de resistência a um poder disciplinador e vigilante, com explícito pré-conceito junto ao movimento *funk*.

Em uma de minhas aulas em que discutíamos a influência de religiões afrobrasileiras na sociedade, um dos adolescentes/educandos foi enfático em relatar seu envolvimento com o candomblé desde a infância, mas que naquele momento de sua internação ele passou a relatar isso apenas a alguns poucos “parceiros da quebrada”, e a mim, naquele instante, pois sua “técnica”, agente da área psicossocial, reprovava toda aquela prática de “macumba” e “adivinhações” que eram relatadas pelo adolescente, quando discutiam a respeito disso em suas entrevistas rotineiras para a elaboração de relatórios com fins de avaliação da medida socioeducativa. O educando ainda frisou o seguinte comentário: “tá ligado né, seu Reinaldo? Isso de falar sobre macumba só ia atrasar meu lado, minha ‘caminhada’ aqui dentro. Por isso, agora eu tô ‘firmão’. Até frequentando o culto evangélico eu tô de vez em quando... pra fazer um filme, tá ligado?”. Uma situação como essa, dentre outras que foram possíveis de ser observadas, contribui para nosso entendimento, a partir dessa concepção freiriana de resistência, da ideia de que essas “manhas” desenvolvidas e articuladas por parte de adolescentes privados de liberdade indicam também situações de persuasão e outras atitudes que promovam o convencimento de sua situação diante da opressão e dominação pela qual eles acabam passando e precisam amenizar ou mesmo superar. Situações estas fruto de “artimanhas” do sistema socioeducativo e sua institucionalização, cujo entendimento é o proposto por Paulo Freire como uma estratégia opressora advinda de uma ideologia alienante e desumanizante:

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação* (FREIRE, 2000, p. 22).

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da

ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade (FREIRE, 1996, p. 134).

Ao entendermos a “artimanha” de forma diferenciada da “manha”, ou seja, enquanto uma estratégia de manutenção de poder vigente do opressor, isto é, de uma política de Estado com reais objetivos de vigilância, controle e disciplinamento, conseguimos observar neste estudo de caso analisado um ponto de convergência entre a contribuição foucaultina e freiriana para a realização de uma possível interferência construtiva das “manhas” como uma ação política em nível micro, ou seja, nas mais simples e elementares instâncias das relações de poder. Essa “manha” cultural demonstra-se, substancialmente, como uma prática cultural operatória de resistência bastante presente no ambiente escolar dessa unidade de internação socioeducativa. Mediante diferentes ações, reações e representações de enfrentamento, persuasão como também reprodução de um poder explicitamente punitivo e disciplinador, como o que é exercido para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, era possível perceber uma relação muito peculiar dos adolescentes com o momento escolar e as estratégias por eles desenvolvidas para que tal ambiente se mostrasse um imbricado espaço escolar e prisional que se (con)fundiam, mesmo quando a atual política estabelece que haja um rompimento dessa lógica punitiva para a implantação de uma medida predominantemente “ético-pedagógica” e promotora do protagonismo juvenil.

O Antropólogo Alexandre Barbosa Pereira (PEREIRA, 2010; 2012), a partir de suas etnografias de escolas e rituais escolares da periferia das Zonas Sul e Norte da cidade de São Paulo, também contribui nessa situação bastante problemática que tem envolvido a escola de periferias metropolitanas brasileiras e sua ressignificação, sua razão de ser nesses espaços geográficos.

Ao contrário dos rituais de iniciação ameríndios, a escola tenderia a não imputar uma dor violenta de uma única vez, mas a impingir um controle do corpo por um período prolongado. Entretanto, atualmente, apartada do mundo exterior, com poucas relações com os lugares onde se situam na cidade, conformando uma estrutura que tende ao hermetismo, com sua arquitetura que se assemelha muito à de uma prisão ou à de um espaço de reclusão de jovens infratores, com suas grades, portões e cadeados, a escola tem se mostrado cada vez mais com grandes dificuldades de funcionar plenamente como uma instituição que disciplina os mais jovens, impondo-lhes padrões de corporalidade (PEREIRA, 2012, p. 188).

A participação de adolescente/educandos nas atividades e situações escolares de suas medidas socioeducativas permitiu-nos compreender, em diversos momentos, que a realidade construída por meio das relações e sociabilidades ali presentes promoviam tanto momentos relacionados a um mundo escolar regular como outros de um mundo de privação ou reclusão de infratores, ou seja, de instituição social total (GOFFMAN, 1974). Ambos os mundos trariam consigo um projeto disciplinador em suas estruturas físicas, pedagógicas e simbólicas que encontrava cada vez mais “saberes de experiência feitos” e estratégias precisas para resistir a essa funcionalidade dada historicamente tanto ao centro de atendimento socioeducativo (CASA), como também à escola regular ali presente e obrigatória, conforme legislação brasileira.

Os “padrões de corporalidade”, materializados na privação da liberdade de ir e vir, na tentativa de homogeneizar a identidade dos internados e na disciplinarização via participação escolar, encontravam frequentes repertórios culturais de resistência, ou seja, “as manhas” para lidar com tais relações de poder e saber: constante acionamento de linguagem, ritos e símbolos ligados a uma criminalidade urbana paulistana; ressignificação das suas identidades enquanto, “bandidos”, “menores” ou mesmo pelo uso de “vulgos” ali adquiridos ou acionados em momentos específicos, capazes de superar, persuadir ou conflitar com o projeto disciplinador e estigmatizante que viria a buscar uma destituição de identidades durante o momento de liminaridade vivido pela internação.

Considerações finais

Este estudo de caso etnográfico escolar e participante em ambiente de internação socioeducativa permitiu ao pesquisador/educador apresentar limites e possibilidades de um projeto de pesquisa, cujo andamento se deu em constante transição e tensão de ações tomadas ora como etnógrafo escolar, ora como professor temporário da escola pública paulista em unidade de internação socioeducativa.

Vale ressaltar deste estudo de caso uma observação (por)menorizada, ou seja, pelos próprios “menores” de um importante componente cultural de seu repertório e constantemente acionado nas suas distintas sociabilidades ali desenvolvidas, inclusive no momento escolar observado em campo: elementos éticos, estéticos e métricos do *funk* carioca, sobretudo a sua vertente conhecida como “proibidão” de “apologia” (ao crime) ou de “putaria”.

Aqui entendidos como ações rebeldes, mas também de resistência aos mais distintos momentos de dominação pelo qual passam em sua medida de internação socioeducativa. Até porque era um recurso muito utilizado para desestabilizar momentos de sanção disciplinar pela qual passavam; algumas vezes em sala de aula para chamar a atenção de agentes públicos ou educadores e educadoras para situações problemáticas pelas quais estavam passando; ou até para explicar a situação pela ótica somente daqueles que já puderam passar pela situação de privação da liberdade de ir e vir.

Compreendendo que a dinâmica escolar observada apresentou redefinições nas suas práticas, interações e representações por parte dos adolescentes/educandos, tendemos a entender que as resistências por eles promovidas se tornam cada vez mais “manhas” frente a um poder opressor e prescritivo incapaz de promover por si uma cidadania radical, ativa e multicultural. Todas elas frutos de um “saber de experiência feito” durante seu período de internação e con-vivência junto a outros internos, aperfeiçoando aquilo que Paulo Freire “veio chamando ‘manhas’ dos oprimidos, no fundo, ‘imunizações’, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura” (FREIRE, 2001, p. 26). Uma tentativa de auto-identificar e se imunizar culturalmente ante um atendimento socioeducativo e uma escolarização, cujos objetivos de vigilância, punição e disciplinarização dos corpos e das mentes se vinculam ao próprio projeto neoliberal de formação cidadã para a sociedade do conhecimento e das rápidas e constantes mudanças das tecnologias e relações sociais de produção, proposto pelo SINASE e o currículo oficial da rede pública estadual.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª edição. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.
- BIONDI, Karina. **Junto e misturado: uma etnografia do PCC**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília DF: CONANDA, 2006.**
- COSTA JÚNIOR, Reinaldo Vicente da. Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar **em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2012.
- FACINA, Adriana. Que batida é essa? In: CASTRO, André; HALAD, Júlia. (orgs.) **Funk, que batida é essa?** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Coleção questões da nossa época. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Poder. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp.323-325.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Manicônios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- HOBBSAWM, Eric. **Bandidos**. Tradução Donaldson M. Garschagen. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- McLAREN, Peter. Pedagogia gangsta e guetocentrismo: A Nação Hip-Hop como uma esfera contrapública. In: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.153-193.
- OLIC, Maurício Bacic. “A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de Unidades de Internação destinadas a jovens infratores”. **Cadernos de Campo**, Universidade de São Paulo, São Paulo, número 18, 2009, p. 107-125.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira”**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese de doutorado (Antropologia Social). São Paulo: USP/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2010.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Jovens e rituais escolares. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (orgs.) **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da Educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- TEIXEIRA, Joana D’arc. **O sistema socioeducativo de internação para jovens autores de atos infracionais do estado de São Paulo**. Dissertação de mestrado, São Carlos, UFSCar, 2010.
- TEIXEIRA, Joana D’arc. A escolarização de jovens autores de atos infracionais. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.164-179, jan./jun. 2009.**
- VOLPI, Mario. (org.) **Adolescentes privados de liberdade: A normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Glossário de Termos Nativos

Accelerar: provocar alguém.

Arrastar*: levar alguém a se prejudicar.

Atracar: chegar e adentrar no “pátio” ou mesmo em outro ambiente socioeducativo da unidade de internação.

Badarosca: de qualidade duvidosa. Mal produzido.

Bandido: alguém que demonstra atributos sérios de ação criminosa na rua.

Barraco*: quarto (ou celas) dos adolescentes.

Bater a nave: cometer um erro esdrúxulo.

Bico: termo usado para se referir aos funcionários e todos aqueles do sistema que se opõem aos “menores”. Referência a “bico sujo”.

Biqueira: local de ponto de venda de drogas ou lugar no “pátio” onde adolescentes mantêm seus pertences pessoais e lanches.

Boi*: banheiro.

Brastemp: adolescente responsável por lavar meias e roupas de outros adolescentes.

Cadeia: forma como era comumente chamada a unidade de internação pelos próprios adolescentes internados.

Cagueta*: derivação de alcagüete muito comum para se referir a delatores.

Caminhada*: (1) Histórico (“Qual a sua caminhada?”). (2) Série de procedimentos a serem cumpridos (“Me ensinou ou passou a caminhada?”).

Chave ou chavoso: algo que impressiona pela beleza e atitude apresentada.

Coisa*: Inimigo, categoria utilizada para se referir tanto aos presos de outras facções opostas ao PCC quanto aos funcionários da segurança pública.

Comando*: O mesmo que Primeiro Comando da Capital (PCC), facção criminosa que, surgida na década de 1990, no Centro de Reabilitação Penitenciária de Taubaté, passou a liderar ações dentro e fora dos presídios, na capital de São Paulo e em outros estados.

Copa: Espaço destinado às refeições dos adolescentes e termo usado para o adolescente, durante o período escolar, realizar a limpeza de tal local.

Corre*: Forma de ganhar dinheiro e realizar atividades (legais ou ilegais) com esse intuito.

Corre com*: Ato de quem apoia e está “lado a lado”.

Correria*: Atividade, cuja linha entre a legalidade e a ilegalidade é bastante tênue.

Crime*: Conceito utilizado não só para fazer referência aos atores que praticam crimes, mas também a uma ética e uma conduta prescrita.

Dar um psicológico ou psico: Intimidar ou persuadir.

Debate*: Discussão

De igual*: Expressão utilizada para evocar o estatuto de “Igualdade” do PCC.

Deselegante*: Conduta que não obedece à etiqueta prisional.

Desenrolar*: Esclarecer determinadas situações.

Em choque*: Espantado, sem ação, com medo, assustado.

Entrar na mente*: convencer pela imposição de um argumento, semelhante ao “dar um psico”.

Fechar com*: Unir-se a; concordar.

Ficante: Homem ou mulher que está disposta a um relacionamento rápido e sem compromisso das partes.

Fiel: Termo atribuído à mulher considerada como namorada, noiva ou esposa. Expressão que se contrapõe à amante ou ficante.

Fita*: Ação, tarefa ou situação.

Funça: Funcionário de “pátio”.

Galinagem: Simulação de briga e agressão entre os adolescentes.

Isqueirar*: Incitar intrigas ou brigas.

Jumbo*: Conjunto de itens levados pelas visitas aos adolescentes internados.

Kit: Conjunto de objetos que um adolescente esteja usando ou vestindo.

Ladrão*: Quem se reconhece e/ou é reconhecido como fazendo parte do “Crime”, independente de sua especialidade criminosa.

Lagarto*: Aquele que se deixa ser mandado por outro, faz o que o outro manda ou assume crimes cometidos por outras pessoas.

Menor: Maneira pela qual os adolescentes se referiam uns aos outros de forma impessoal e/ou coletiva (Cadê o lanche do “menor” que tá faltando aqui? “Menor” com fome e sem visita na “cadeia” é um perigo!).

Meter o louco*: Arriscar.

Meter o pé: Fugir da U.I..

Mil graus*: O número de graus indica a importância da atividade.

Moiado: Problemático. Algo que seja de situação ruim e complicada.

Monstro: Que tem importante valor entre os adolescentes; valente. Os mais “poderosos” entre eles (“Só os monstros” se envolveram naquela “fita”).

Moscar*: Vacilar, demonstrar falta de malícia, de atenção e de astúcia.

Mundão*: O exterior das cadeias; o local da liberdade.

Muralhas: Muros altos com arames farpados retorcidos.

Noia*: Viciado em drogas.

Novinha: Maneira como os adolescentes/educandos se referiam às jovens do sexo oposto com as quais flertavam, conquistavam e, às vezes, namoravam no mundão. Bastante presente em letras de *funk* comumente cantadas por eles nos momentos escolares.

P.S.*: Pronto Socorro.

Passar a caminhada*: Informar.

Pátio: Espaço de convívio coletivo. Compreende a área onde os adolescentes ficam maior parte do tempo da rotina de internação.

Pedagógico: Agente de educacional ou analista técnico pedagógico da Fundação CASA.

Pedrinha: Referente a adolescentes mais novos e com compleição física menor.

Perreco*: Discussão, intriga.

Pião: Dar uma volta ou passear.

Portar: Refere-se aquilo que o adolescente possui ou possuía antes da internação. Pode ser objetos pessoais dos mais diversos. Remete a uma linguagem criminosa também de valorização da posse ilegal de armas.

Postura: Atributo exigido dos adolescentes e considerado como importante elemento disciplinador na medida socioeducativa.

Pote: O mesmo que cabeça.

Pousar*: Prestar atenção em conversa ou atos alheios; espiar.

Primário: Quem está em internação pela primeira vez.

Quebrada*: Local de moradia atual ou passada, com a qual se estabeleceu uma relação afetiva.

Quinze*: PCC.

Ramelar*: Errar ou agir em desacordo com o que é esperado.

Residente: Quem está internado pela segunda ou mais vezes. Uma derivação do termo jurídico “reincidente”.

Responsa*: O mesmo que responsabilidade.

Resumo: Momento em que os adolescentes avaliavam a atitude de alguns internos por estar em desacordo com aquilo que é tido como certo e adequado no convívio.

Ritmo*: Particularidade.

Saidinha: Saídas da U.I. com distintas finalidades: atendimento médico, psicossocial, audiência judicial, participação em jogos, atividades culturais, visitas a museus, laboratórios escolares entre outras práticas pedagógicas.

Salve*: (1) Forma de chamar alguém; (2) Comunicado; (3) Recado; (4) Saudação.

Talarico*: Quem se envolve afetivamente ou sexualmente com esposa, companheira ou namorada de adolescente. A tentativa pelo flerte também pode configurar tal ato.

Técnicas: Servidoras em cargos técnicos da área psicossocial da Fundação CASA (psicólogas e assistentes sociais).

Tirando uns dias: Cumprindo medida de internação.

Tranca: Medida sancionatória por indisciplina e descumprimento do regimento interno em que o adolescente fica isolado em seu “barraco”.

Transparência*: Ausência de segredos.

Vacilão*: Pessoa que sempre repete os mesmos erros.

Ventana dos Barracos: Janelas dos quartos.

Visão*: Conhecimento aliado à clareza de raciocínio, lucidez.

Visita: Familiares e namoradas autorizados como visitantes.

Vulgo*: Apelido.

Zé Povinho*: Quem não participa do regime de relações do “Crime”, mas também não é “coisa”.

* Termos nativos, cuja significação foi retirada da importante obra de Karina Biondi (BIONDI, 2010) acerca do estudo etnográfico realizado em Centros de Detenção Provisória – CDP’s da região metropolitana de São Paulo. Termos estes que são comumente utilizados pelos adolescentes cumprindo a medida de internação socioeducativa na U.I. observada.