

Seria o internato escolar uma “instituição total”? Algumas notas preliminares sobre adolescentes que moram e estudam em uma escola¹

Hildon Oliveira Santiago Carade (IF BAIANO)

Palavras-chave: internato escolar; juventude; instituição total.

Introdução

Este texto versa sobre o tema das instituições que operam em regime de internato e das dinâmicas de subjetivação que elas promovem no âmbito de seu funcionamento. Ele é fruto de preocupações que se conformaram no desempenho de atividades docentes, na seara do IF Baiano - campus Santa Inês, mas que retrocedem à época de conclusão de minha primeira graduação, em meados de 2009, momento em que passei a estudar os processos de socialização juvenil em meio a iniciativas educativas de cunho formal e não formal, atentando para os modos pelos quais as políticas estatais e não estatais, bem como as organizações sociais, atuam na formação dos sujeitos.

Há muito a ser dito sobre as instituições que atuam através do dispositivo de internamento e as produções e aparatos por elas arquitetados no meio social. A literatura hegemônica sobre o tema compreende os estabelecimentos que funcionam em sistema de internação da totalidade ou parcialidade de seus membros, tais como, as casas de formação, de educação, de cumprimento de medidas socioeducativas e protetivas, como sendo instituições totais (Goffman, 1974) e também disciplinares (Foucault, 1987), uma vez que um grande número de indivíduos nelas residem e/ou trabalham, separados da sociedade envolvente por um considerável período de tempo, levando uma vida fechada e formalmente administrada.

Em se tratando dos internatos escolares, há que se ponderar o fato de a própria escola ser uma das instituições, ao lado das fábricas, dos hospitais psiquiátricos e das prisões, que surgiram no período concomitante às revoluções burguesas com o ideal do

¹ Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020.

disciplinamento e formatação de corpos dóceis e úteis para a produção capitalista, adotando para tanto a lógica do confinamento. Tendo como modelo a prisão e o exército, os aparatos escolares deveriam ser estabelecimentos onde cada corpo se constituiria como peça de uma máquina. “Transformar a carne tenra dos infantes num ingrediente adequado para alimentar as sedentas engrenagens industriais” (Foucault, 1987: 199) seria, pois, o objetivo desta tecnologia que surge no alvorecer da modernidade, entre os séculos XVIII e XIX.

Por estar tão vinculada ao contexto de triunfo dos ideais iluministas e de laicidade do Estado, plenamente assumidos no horizonte aberto pela independência das colônias americanas e pelo revolucionarismo francês, é que Paula Sibilía (2012) nos chama atenção para a necessidade de reconhecermos o quanto a escola é uma tecnologia datada de uma época em que a sociedade pensou a si mesma como sendo igualitária, fraterna e democrática. Era preciso, então, assumir a responsabilidade de educar todos os indivíduos, sem distinções, ensinando-os a ler, a escrever e a fazer operações matemáticas, com o fito de transformá-los em cidadãos identificados a um dado Estado-nação.

Ora, também data dos oitocentos a preocupação estatal para com a destinação dos sujeitos imaturos oriundos dos setores mais pauperizados da sociedade. Explode nessa época a criação de escolas de aprendizes artífices, de educandários, de reformatórios e de seminários para a internação dos meninos e meninas pobres das grandes cidades, numa clara medida de higienização social, com o intuito de “desinfetar” as ruas das capitais do nosso país (Rizzini e Rizzini, 2004).

As elites brasileiras do século XIX, por seu turno, enxergaram a tecnologia do confinamento, com o seu controle rígido do tempo e do espaço permitido aos educandos, enquanto tática de reprodução da sua condição e de seus privilégios de classe. Pouco numerosos, os colégios internos, de natureza empresarial, foram o destino desta seleta clientela que tinha proventos o suficiente para arcar com os dispendiosos custos de uma escolaridade de excelência (Conceição, 2019). A partir da segunda metade do século XX, entretanto, o regime de internamento passa a ser encarado como algo obsoleto para os herdeiros das classes dominantes; sua valia, contudo, ainda perdura para os segmentos menos afortunados da sociedade.

Na perspectiva de Paula Sibilía (2012), não seria fortuito o abandono desta tecnologia por parte dos estratos mais afortunados da sociedade. De acordo com a

autora, a vocação uniformizadora, homogeneizante e normalizadora da escola - que viveria seu apogeu dentro das cercanias dos internatos escolares - entra em dissonância com as competências exigidas atualmente. Na época de gestação do capitalismo, a separação rígida entre as esferas pública e privada orquestrou a construção de um sujeito solipsista, cuja subjetividade seria vislumbrada como uma espécie de lugar recôndito ao qual poucos poderiam ascender. Em outras palavras, o individualismo moderno era sinônimo de vida interiorizada, de um ator social que ensejava um diálogo consigo mesmo na sua busca por uma identidade mais autêntica. O livro, o papel, o lápis e o ambiente privado do lar foram instrumentos importantes para a lapidação desse tipo de indivíduo. Sibilia (2012) chega mesmo a afirmar que o hábito da leitura em silêncio se consolidou no exato momento em que o capital se mostrou triunfante. Consequentemente, a escola, com sua lógica de confinamento, estava em consonância com os ideais destes tempos.

Todavia, pondera Sibilia (2012), o isolamento e a vida interior são relíquias de um passado que se mostra cada vez mais distante. Aquele espaço íntimo e denso - românticamente intitulado de “a beleza interior” - virou peça de museu. Foi-se o tempo em que precisávamos de paredes, de preferência num quarto próprio, um teto todo nosso para construirmos o nosso verdadeiro “eu”. Num mundo dominado pelas novas tecnologias portáteis e pelas redes digitais, não há mais espaço para as subjetividades interiorizadas. A velha intimidade tem se deixado dialogar com diversas intrusões daquilo que acontece na esfera do “on line”. A autora se pergunta: onde está o silêncio e a solidão já que estamos confabulando com inúmeras presenças? Não precisamos mais da introspecção para nos constituirmos como sujeitos?

Ainda assim, mesmo nesse contexto de mudanças, a despeito das grandes transformações culturais perpetradas pelo impacto do desenvolvimento tecnológico e da informática no cotidiano, as antigas instituições de internamento ainda não desapareceram da sociedade contemporânea. Pelo contrário, há uma prodigiosa indústria operando a todo vapor no sistema prisional; nos novos pavilhões erguidos para a Fundação Casa, antiga Fundação para o Bem Estar do Menor (FEBEM); nos inúmeros presídios que se espalham no interior de nosso país; nas entidades que acolhem e abrigam, em regime de internação, crianças e adolescentes considerados em situação de risco; nos asilos para idosos, nos quartéis e casernas militares, as escolas de formação

de policiais militares; nos seminários católicos; e nos internatos escolares que compõem a rede federal de ensino profissionalizante (Benelli, 2014).

Dessa modo, tendo em vista esse momento atual que, de um lado, conforma a produção de sujeitos alter-dirigidos e, de outro, assiste a perpetuação de instituições em regime de internação, o olhar dessa comunicação se dirige para os corpos e as subjetividades para cuja moldagem o internato escolar fora concebido na modernidade; este olhar, posteriormente, se encaminhará para as versões atuais desses corpos e subjetividades. As perguntas que motivam todo esse escrutínio são as seguintes: ainda faz sentido - nessa era das redes digitais - designar os estabelecimentos que se utilizam da tecnologia do confinamento como sendo “instituições totais”? E mesmo não aventando as possíveis transformações suscitadas pelos inventos tecnológicos do presente, a própria sociabilidade dos participantes não arrefeceria as tendências de fechamento dessas organizações?

Para responder a tais questionamentos, em um primeiro momento apresentarei um relato sobre como se deu o desenvolvimento do meu interesse acerca do tema do internato escolar, para em seguida apontar como o diálogo com a literatura produzida sobre a temática e para além dela pode levantar suspeitas sobre o caráter “total” desta referida modalidade de ensino. Por fim, oferecerei dados preliminares sobre os estudantes internos do Instituto Federal Baiano, *campus* Santa Inês.

O professor vai ao internato

“Depois da aula passa lá no ap. pra gente resenhar”. Em 2018 foi uma constante dizer sim para esse convite dos meus alunos do terceiro ano do curso técnico em Agropecuária. “Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida”, disse Clarice Lispector em seu romance mais famoso, *A hora da estrela*. Mas antes do sim, havia o nunca, e foi o meu chefe-imediato quem fez questão de me dizer isso: “nunca um professor frequentou o alojamento masculino estudantil da maneira que você frequenta. Por um acaso, você não poderia estar com eles em outros lugares, tipo a biblioteca, ou mesmo a sala de aula? Eu gostaria que você me explicasse isso”. Para aumentar ainda mais minha sensação de desassossego, não haviam explicações elaboradas, a não ser um sentimento de afeição mútua existente entre mim e os estudantes. A essa altura dos acontecimentos, na visão dos meus colegas

de trabalho, essa amizade havia ido longe demais. E os comentários nos corredores da escola não eram benfazejos.

Não me recordo bem como tudo se sucedeu, o momento exato em que os papéis sociais - professor e aluno - foram colocados entre parênteses, permitindo essa experiência de transcendência que é a empatia. Não sou ingênuo. Sei que a grande maioria dos estudantes busca na proximidade com seus professores, uma maneira de afirmar seu status perante seus pares. Mas algumas qualidades minhas permitiram uma maior identificação. Meu estilo de vida e jeito de se vestir contrastavam em muito com o que se via no instituto. Primeiramente, em contraposição aos trajes formais, austeros e mesmo impessoais que eram a tônica do local, eu sempre aparecia com roupas coloridas, camisetas com mensagens debochadas e bermudas. Essas características dissimulavam a diferença etária entre mim e os estudantes, tornando possível a ilusão da mimese. Em segundo lugar, a minha postura de não esconder deles a minha orientação sexual e saciar a curiosidade acerca das experiências de um homem gay (namoros; o processo de “saída do armário”; a relação com a família; o preconceito e a discriminação etc.), paulatinamente foi criando em mim certo ar de autenticidade. Era como se eu fosse “mais verdadeiro e autêntico” que os demais, em um ambiente onde a identidade LGBTQ ainda é vista como algo da esfera privada do sujeito.

Por último, há em minha trajetória acadêmica duas experiências de trabalho de campo com o público juvenil, que se tornaram fatores preponderantes a aplainar todo o terreno para que a minha prática docente fosse amparada em uma relação mais próxima com os educandos. Na primeira, ocorrida entre 2008 e 2009, investiguei a sociabilidade juvenil no âmbito de um programa social do governo federal, o ProJovem Adolescente, para fins de produção do meu trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais; na segunda, levada a cabo entre 2012 e 2014, acompanhei o aprendizado de adolescentes da periferia de Salvador em um curso de inglês patrocinado pelo consulado americano em nosso país, cujo desfecho gerou minha tese de doutoramento em Antropologia. Por intermédio dessas duas experiências etnográficas, desenvolvi uma maior identificação e sensibilidade para com essa classe de idade. Digamos que a ética antropológica de manutenção da horizontalidade com nossos interlocutores de pesquisa e de reconhecimento de sua agência criou raízes que se ramificaram para além das minhas vivências de cunho propriamente etnográfico. Conforme afirmam Francischini e Fernandes (2016), a importância de “escutar a voz” e dar valor a cultura e os saberes

dos adolescentes implica em reconhecer o quão competentes eles são em se expressar e produzir interpretações sobre as realidades que os cercam. Assim sendo, eles chamam a atenção para certo ofício de vigilância epistemológica, qual seja, o da reflexão sobre as relações de poder que se estabelecem entre adultos e sujeitos imaturos. Digo epistemológica porque os autores pensaram esse exercício no tocante à produção do conhecimento científico. Contudo, o que é um ponto pacífico para nós pesquisadores da infância e da juventude - levar as crianças e os jovens à sério - ainda encontra sérias dificuldades para se impor na esfera pedagógica mais tradicional.

Foi essa a bagagem que, inadvertidamente, me conduziu até o internato escolar do IF BAIANO, *campus* Santa Inês. Sem querer, eu estava embrulhando hierarquias ocultas, mas não menos potentes dentro da instituição. Cabe aqui uma pequena descrição sobre a estrutura funcional da escola. Basicamente, ela se divide entre funcionários concursados e terceirizados. Os primeiros se subdividem em técnicos (administração, informática, pedagogia etc.) e docentes; os últimos agregam toda uma classe de pessoas que não possui um posto fixo, mas que ocupam os cargos, a depender das necessidades institucionais, que necessitam pouco grau de instrução. Os vigilantes, os cozinheiros do refeitório, os agentes de limpeza, os instrutores de alunos, fazem parte desta categoria, cuja situação trabalhista aponta para a inexistência de um vínculo formal com a entidade. Destoando dessa classificação, há ainda os professores substitutos que, embora tenham passado por um certame público, possuem um contrato temporário. Por fim, temos os estudantes a completar a estratificação social do local.

Dada a localização do *campus*, situado às margens da BR-420, a cerca de 2 km do centro da cidade, a maioria dos trabalhadores opta por almoçar nas dependências do refeitório. A refeição é gratuita para os estudantes (tanto do internato quanto do externato); porém, ela custa R\$ 7,50 (o almoço) e R\$ 5,00 (o jantar) para todo e qualquer membro do corpo funcional. A hora do almoço - o período entre 11:30 e 13:30 horas, que equivale ao lapso de tempo entre as aulas matutinas e vespertinas - é um formidável momento para a compreensão do funcionamento das hierarquias internas da casa. Geralmente, antes das 11:30, um instrutor de alunos disponibiliza as fichas para a organização da fila dos discentes. Os funcionários entram em outra fila, cuja senha para a entrada no refeitório é o *ticket* de alimentação adquirido na sala de contabilidade do prédio administrativo. Pois bem, o refeitório é o local onde todos os estratos sociais da escola se encontram, sem se misturarem. Normalmente, professores almoçam com

professores; técnicos almoçam com técnicos; e terceirizados almoçam com terceirizados. Inclusive, esta última categoria costuma ocupar sempre o mesmo lugar, a saber, a mesa situada próxima à saída. Os alunos, por seu turno, se subdividem entre almoçar junto aos colegas de classe ou com os companheiros de quarto. Por vezes, quando algum deles se atrasa, ou porque a aula terminou tarde ou porque estava em avaliação, e termina se desconstruindo de seus amigos, é com certo constrangimento que ele pede licença para tomar assento em uma mesa, principalmente se esta estiver sendo ocupada por professores. Enfim, se houvesse um lema, o do refeitório seria: “diga-me com quem tu comes, que eu te direi quem tu és”.

Analisando os rituais de comensalidade em campanhas políticas, isto é, os eventos marcados pelo consumo de bebidas e comidas por parte de políticos profissionais e eleitores, Karina Kuschnir (2007) aponta que, de uma maneira geral, estes servem para reforçar e atualizar os papéis sociais. Entretanto, dada a transitoriedade do mundo da política, em que candidatos a cargos eletivos alternam triunfos e derrotas eleitorais, com estas cerimônias os agentes procuram remediar o caráter cíclico das identidades sociais durante as eleições. Ao passo em que na maioria das profissões o diploma universitário determina a identidade ocupacional, na esfera política o candidato depende de forças externas - o voto - para a maturação do seu papel enquanto político, daí a necessidade de comungar junto a seus potenciais eleitores. Nas festas dos ranchões em Buritis (MG), estudados por Christine Chaves (2003), exalta-se o político que “é capaz de comer do mesmo prato, beber do mesmo copo”; que “entra na casa, vai até a cozinha beber o café”. A intimidade e a mistura com diversos segmentos sociais são encenados para que o candidato/político possa manter sua posição. Ao que tudo indica, no refeitório acontece o oposto: o distanciamento e a não mistura entre os diferentes estratos sociais é uma condição para a não deterioração dos seus respectivos papéis sociais, quer os atores tenham consciência ou não disso. Como um interno certa vez me confidenciou: “a gente almoça com quem a gente se sente bem, com quem a gente pode conversar; com um professor a gente não pode ter certos papos”.

O refeitório é ainda o lugar de cruzamento entre a formalidade e a informalidade no *campus*. De acordo com o regimento interno, é proibido trajar bermudas nestas dependências. Todavia, essa norma parece ser seguida à risca apenas no horário do almoço, pois no café da manhã e no jantar são tolerados a permanência de sujeitos que não estejam usando calças. No desjejum, que acontece por volta das 6:30 da manhã,

momento em que somente os estudantes internos, os vigilantes e os funcionários da cozinha estão no local, os primeiros costumam aparecer do jeito que acordam: usando pijamas, bermudões e *baby dolls*. Por vezes, os seguranças reclamam das vestimentas femininas que, segundo eles, seriam inapropriadas para espaços públicos. Na refeição noturna, a ocorrer em torno das 18:00 horas, mais outra ocasião em que, salvo a presença de alguns professores que ensinam as turmas noturnas dos cursos de licenciatura sediados no instituto, os alunos se encontram sob a vigilância unicamente dos funcionários pertencentes aos estratos mais baixos da hierarquia funcional, trajas menos formais também são permitidos. Assim sendo, o almoço - amalgamado ao horário de trabalho - seria uma espécie de cerimônia institucional pela qual teríamos uma imagem idealizada da instituição. E aqui já estou me referindo a uma categoria de Erving Goffman. Mas deixei para discutir a obra do autor mais adiante.

Após o almoço, cada segmento social se dirige a seu lugar dileto: os professores, se dirigem à sala dos professores; os técnicos, para seus respectivos recintos; e os terceirizados, para uma sala improvisada, localizada no alojamento estudantil masculino. Os estudantes, por seu turno, alternam-se entre aqueles que, em sua maioria, optam por esperar o horário de início das aulas vespertinas nos quartos do internato, independentemente de serem ou não internos; e aqueles que preferem se dispersar pela cantina, pela quadra ou pelas escadarias da escola ou mesmo em suas respectivas salas de aula, quando querem se concentrar em algum conteúdo. É curioso notar que o alojamento masculino estudantil é onde se encontram as categorias mais inferiores da pirâmide institucional: os estudantes e os funcionários terceirizados. Foi esse o lugar que passei a frequentar, quando os laços afetivos com os estudantes se estreitaram, exatamente no horário subsequente ao almoço (e por vezes após o jantar, nas oportunidades em que tinha aula junto às turmas noturnas das licenciaturas), me possibilitando conhecer um mundo até então desconhecido. O que acontece quando um professor deixa de ir à sala dos professores?

Possivelmente, o questionamento acerca de sua presença no local. Assim, em março de 2019, fui interpelado, através de ofício encaminhado ao meu chefe-imediato, pela Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), sobre a minha permanência na área do internato, uma vez que o regimento interno proíbe ao interno o recebimento de visitas em seus aposentos. Na oportunidade, redigi a seguinte resposta:

Não é segredo para ninguém a relação de proximidade desenvolvida por mim e os estudantes, o que me leva a frequentar o alojamento masculino no horário do almoço, mais especificamente os quartos X e Y, pois durante minha formação acadêmica aprendi que a nossa tarefa enquanto educadores não se resume a ministrar conteúdos em sala de aula. Deste modo, procuro ocupar os espaços dos educandos para melhor entender o seu mundo social, o que me auxilia, pedagogicamente, na tarefa da produção de conhecimento. E assim, termino frequentando o espaço do alojamento no referido horário porque é aonde os alunos costumam estar logo após o término das aulas do período matutino. Se eles optassem por estar na biblioteca, certamente eu os acompanharia, em conformidade com a proposta pedagógica na qual fui formado, que prevê um não distanciamento entre educadores e educandos.

Desconhecia o artigo ao qual fui enquadrado, que diz respeito à proibição por parte do residente de receber visitas sem a anuência da CAE. Honestamente, tenho dúvidas quanto à aplicabilidade da norma à minha pessoa, uma vez que a sua redação deixa a entender que o impedimento estaria direcionado a indivíduos não vinculados ao instituto, o que não é o meu caso, porquanto o referido artigo afirma não ser permitido ao residente “convidar quaisquer pessoas para visitar a Residência Estudantil”. Seria um professor deles um convidado, uma visita? Um servidor formalmente vinculado ao *campus* pode ser uma “visita”? Ademais, em nenhuma passagem do regimento encontra-se alguma disposição concernente à proibição de algum servidor lotado no *campus* transitar na área do alojamento estudantil. Tanto é assim que funcionários, ligados ou não à CAE, bem como servidores terceirizados, frequentam, sem nenhum tipo de constrangimento, as referidas dependências.

Longe de me intimidar, o questionamento da minha conduta e o estranhamento que ela suscitava no *campus* me estimulou a querer compreender mais a fundo a modalidade do internato escolar. As críticas que fui recebendo foram maturando as ideias que se concretizaram na elaboração de um projeto de pesquisa sobre a pedagogia do internamento e a vivência dos adolescentes dela beneficiários, aprovado para financiamento em meados deste ano em edital interno do próprio Instituto Federal Baiano. No tópico seguinte, ofereço uma narrativa sobre o que encontrei na literatura sobre o referido assunto.

O diálogo com a literatura: a mirada histórica

Desde tempos imemoriais, ainda no período que antecedeu a emancipação política do Brasil frente à Coroa portuguesa, instituições asilares foram sendo criadas para a internação de crianças e jovens dos mais diversos estratos sociais. Mover meus passos por este labirinto histórico enredado por colégios internos, escolas de aprendizes artífices, de educandários, de reformatórios e seminários, significa elucidar os processos

de contenção da infância e da juventude nos espaços demarcados por diferentes aparatos institucionais. Estes, por seu turno, foram erguidos ao sabor das vertentes educacionais, políticas e assistenciais de cada época (Rizzini e Rizzini, 2004).

Rizzini e Rizzini (2004) se dedicaram a traçar um painel histórico dos projetos de intervenção (sejam os de cunho estatal, como também os provenientes de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas), pautados na política de internação, endereçados aos meninos e às meninas pobres das cidades brasileiras. As autoras situam o século XIX como aquele em que passa a predominar a secularização das iniciativas intervencionistas em relação aos jovens das classes populares. As propostas de internação, por seu turno, quase sempre ofertavam aos meninos pobres uma combinação de instrução primária e profissional. Os ofícios eram basicamente os mecânicos tais como o de sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, dentre outros. Nos últimos suspiros do século XIX, foi introduzido a capacitação em tipografia. Das instituições religiosas, esses projetos mimetizaram o seu estilo de vida conventual.

No contexto francês, cujo processo revolucionário influenciou o caráter secular dos programas educacionais do mundo ocidental, o internato escolar foi encarado, a partir dos oitocentos, como uma estratégia de luta contra o particularismo e os laços locais, familiares e sociais, mas também de garantia da justiça social (Guigüe e Boulin, 2016). Em verdade, pontuam os autores, a política de internação foi uma espécie de palco para a luta entre o Estado e a família, uma vez que para a nascente república francesa as crianças pertenciam ao país, antes de pertencer a seus pais. Assim sendo, o afastamento dos entes familiares foi tomado como uma condição necessária à boa lapidação dos talentos juvenis. Pouco numerosos, contudo, os pensionatos escolares eram reservados a uma minoria, passando, pois, a serem vislumbrados como um recurso auspicioso para os que procuravam por uma escolaridade desenvolvida.

Também no Brasil, filhos e filhas de grandes proprietários rurais experienciaram o seu processo de alfabetização dentro de internatos. Os setores elitistas da sociedade compreendiam o investimento no internamento de seus rebentos como uma estratégia de reprodução da sua condição de classe, objetivando a manutenção de sua posição social e das expectativas que afiançavam nas gerações vindouras. Essa foi a análise que o historiador Joaquim Tavares da Conceição (2019) elaborou sobre a procura por

colégios-internatos particulares localizados na Corte Imperial do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.

Em um dos 97 estabelecimentos de ensino privado situados na Corte (Conceição, 2019), em sua maioria, negócios familiares que funcionavam na residência de um proprietário, o escritor Raul Pompeia fora internado por sua família para adquirir a sua instrução secundária. Tal experiência se transformou em um dos principais romances de formação de toda a literatura nacional, a saber, o livro “O Ateneu”, publicado em 1888.

Rizzini e Rizzini (2004) são enfáticas ao afirmarem que, após a segunda metade do século XX, o modelo de internamento cai no ostracismo para os filhos das elites econômicas, a ponto de praticamente ser inexistente em nosso país. De acordo com elas, o internato, com o seu controle rígido do tempo e do espaço permitido aos educandos, tem sido mantido apenas aos pobres na atualidade. Afirmações peremptórias sempre deixam escapar algumas peculiaridades de determinados contextos. Veremos isso mais adiante.

A mudança do regime político em nosso país, do Império à República, trouxe consigo novos ventos no tocante à educação e à instrução da população.

Se a grande questão do Império brasileiro repousou na ilustração do povo, sob a perspectiva da formação da força de trabalho, da colonização do país e da contenção das massas desvalidas, no período republicano a tônica centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor aparelhamento institucional capaz de ‘salvar’ a infância brasileira no século XX (Rizzini e Rizzini, 2004: 28).

Assim, os meninos brasileiros de origem humilde ficaram entre o fogo cruzado proveniente das instituições assistenciais e dos juizados de menores. A partir da ampla categoria “menor abandonado”, indicativa tanto do abandono parental quanto da impossibilidade de a família arcar com os custos da criação de sua prole, uma série de intervenções foram patrocinadas pelo Estado, marcando sua forte presença no planejamento e orquestração de políticas voltadas ao “menor”.

Os inquéritos estatísticos produzidos no âmbito dos juizados de menores são ricos em descrições e categorizações acerca dos menores por eles atendidos e suas respectivas famílias. Estes, não raro, eram taxados de *incapazes*, *insensíveis*, e uma infinidade de rótulos que indicavam a certeza dos agentes estatais acerca da necessidade

de se imprimir esforços hercúleos em questão de eugenia e assistência social para poder “salvar” essa população (Rizzini e Rizzini, 2004).

Assim, já na primeira metade do século XX, os internatos eram o destino para onde se enviavam tanto as crianças consideradas desvalidas quanto aquelas tidas como delinquentes. Todo o processo era mediado pelas instâncias jurídicas que mesclavam, em sua prática, ações de justiça e de assistência social. Difícil mesmo é discernir as fronteiras que separavam uma categoria da outra, uma vez que muitos apreendidos pelos juizados de menores alegavam o interesse no trabalho como garantia de cidadania para os mais pobres e mesmo àqueles que para lá foram enviados em virtude de pequenas contravenções, pode-se inferir que este envio servia como castigo para suspeitos em cometer algum delito e exemplo para os demais colegas de trabalho.

Foi com o objetivo de proporcionar aos estratos proletários um meio que garantisse sua subsistência, que o então presidente da república Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, que instituiu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Tal medida não apostava todas as suas fichas tão somente na qualificação de mão-de-obra, mas também no controle social dos filhos das classes trabalhadoras, porquanto estes se encontrassem em uma situação de desamparo social. Também com este objetivo assistencialista, outra medida de cunho profissionalizante, endereçada aos “desvalidos da sorte”, foi sancionada, a saber, os chamados Patronatos Agrícolas, através do Decreto nº 12.893, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 13.706, de 1919 (Drey, 2016).

A partir da década de 1930, os Patronatos foram convertidos em escolas de aprendizado agrícola, estando sob a tutela do Ministério da Agricultura até 1967. Por seu turno, em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser nomeadas de Escolas Industriais e Técnicas. O internato chegaria aos Colégios Agrícolas em 1946, por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que previa a condição de internamento nesta Rede Federal de Ensino para os estudantes residentes nas proximidades, bem como o semi-internato e o externato para os alunos em melhores condições de vida. Estas duas modalidades de ensino - as escolas agrícolas e as escolas industriais - foram os germens da atual Rede Federal de Educação Tecnológica, da qual faz parte o IF BAIANO, campus Santa Inês.

Após esta exposição de matriz histórica, cabe agora um pequeno sobrevoo sobre a interface entre a educação e a juventude.

O diálogo com a literatura: as interseções entre educação e juventude

Não raro, a educação e a juventude são concebidos como temas independentes, embora a conformação de nossas sociedades modernas tenha desenvolvido uma profunda articulação entre os dois domínios. O processo de secularização, estágio simultâneo ao desenvolvimento do capitalismo, por que passou o mundo ocidental demarcou a escola como o lugar para a socialização dos sujeitos imaturos. De outra ponta, a prevalência da democracia enquanto forma de governo também trouxe consequências no tocante às expectativas endereçadas à formação educacional, uma vez que esta passou a ser vista como condição para o fomento de uma cultura cidadã. Estes dados estruturais orientam a presença cada vez maior da escola nos cotidianos juvenis, a tal ponto que a exclusão de um adolescente do ambiente escolar, quaisquer que sejam os motivos, termina sendo encarado como um problema social. Assim sendo, majoritariamente, a condição de estudante se confunde com a experiência juvenil. “Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (Abrantes, 2003: 93).

Estando, pois, inserido no ambiente escolar, torna-se mister a compreensão das relações entre a educação e a sociabilidade juvenil, numa perspectiva antropológica, atenta para as interfaces entre as duas esferas. Porém, a maioria das reflexões que têm sido elaboradas sobre juventude e processos de escolarização, oriundos, em quase sua totalidade, dos campos da psicologia e da pedagogia assumem certa visão institucional, e mesmo cultural, da adolescência como uma fase de transição marcada por tumultos e instabilidades psicológicas e emocionais. Assim sendo, vislumbrado pela ótica do problema, os estudantes terminam surgindo nestas pesquisas como os agentes cujas condutas nocivas – que vão desde a violência até a evasão escolar – precisam ser compreendidas. Uma vez sendo conhecidas as motivações para os comportamentos que desestabilizam as instituições educativas, as equipes pedagógicas teriam ao seu dispor todo um saber que poderá ser utilizado para potencializar o bom funcionamento da escola.

A conversão do adolescente em estudante interno traz consigo uma série de modificações na história de vida dos sujeitos que adentraram nesta modalidade de ensino. Não raro, este momento significa a primeira grande partida da casa dos pais, rompendo, assim, os laços primários ensejados no seio da família. Representa, também,

o desafio de conviver com as diferenças e com a perda da privacidade. Logo quando o estudante é recepcionado em sua nova “casa”, lhe é apresentado o regimento disciplinar, o conjunto de regras e disposições que, por assim dizer, condiciona a permanência do aluno em regime de internato ao cumprimento das normas vigentes na instituição. Por ser um lugar fechado que funciona em regime de internação, a abrigar um número considerável de pessoas, que ali satisfazem todas as suas necessidades básicas e funcionais em tempo integral, o internato tem sido concebido pela literatura nos termos de uma “instituição total” (Goffman, 1974), onde os estudantes estão submetidos à vigilância e controle de um “poder disciplinar” (Foucault, 1987).

De outra ponta, os estudos sobre as disposições dos jovens face à escola, indicam que há o desenvolvimento de um mundo juvenil, de linguagens, valores e hierarquias, que escapa, e muitas vezes se opõe, às lógicas escolares. Por muito tempo, os estudos culturalistas identificaram essa dualidade entre a hierarquia escolar e a hierarquia adolescente, concebendo esta última nos termos de uma cultura de resistência contra a opressão perpetrada pelos modelos institucionalizados de escolarização (Willis, 1977; Apple, 1989). Ou seja, nos termos de Goffman (1974), tudo se passa como se houvesse dois mundos totalmente apartados, a saber, o da equipe dirigente e o dos internados.

Foi a partir desse arcabouço constituído pela amálgama das obras de Foucault e de Goffman que, por exemplo, Benelli (2003), Guigue e Boulin (2016), Felipe (2011), Morais e colaboradores (2004), dentre outros, analisaram a sociabilidade dos atores sociais no âmbito do regime de internamento escolar. A ênfase nestes estudos quase sempre recaiu nas maneiras pelas quais as regras e normas institucionais provocam uma mutilação no eu do adolescente. Contudo, esta perspectiva privilegia em demasia a “cultura escolar”, não restando muitas alternativas à chamada “cultura Juvenil” senão ou a acomodação diante às expectativas e regras de conduta da escola ou o revanchismo perante a estes dispositivos normativos.

Todavia, estudos mais recentes orientados por metodologias qualitativas, em especial, a etnografia, observaram os limites da abordagem culturalista, uma vez que a mesma tenha se tornado inábil em perceber a interpenetração entre os dois referidos mundos, e mesmo a “fachada identitária” que os adolescentes podem assumir, permitindo-lhes a integração parcial na escola e a obtenção de qualificações (Dubet e Martuccelli, 1996; Perrenoud, 1995).

Ao passo em que a escola é “invadida” pela vida juvenil, com sua grifes, *looks*, estilizações dos uniformes escolares e seus modos de sociabilidade, ela passa a ser um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. Ora, em uma instituição educacional em regime de internato, porquanto os alunos residam dentro de seus muros, essa vida não-escolar se apresenta ainda mais potencializada. As relações entre os internos ganham mais relevância do que as regras escolares. “No caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros [nos seus lugares de moradia] desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares (Dayrell, 2007: 1121). Assim, nos dizeres de Goffman (1974), há todo um conjunto de regras informais, ou “ajustamentos secundários (os primários são exatamente as normas institucionais), criadas pelos internados para melhor viver dentro desse regime de internamento. “Sempre que se impõem mundos, se criam submundos”, sintetiza ele (Goffman, 1974: 246). Estes submundos seriam o que o autor chama de “a vida íntima” de uma instituição.

É preciso, pois, conhecer como os adolescentes internados fazem da escola o seu próprio mundo. A antropóloga Sandra Tosta (2005) prefere tomar de empréstimo de seu colega de profissão, o José Guilherme Magnani (1984), a noção de “pedaço”, com o objetivo de compreender os modos como os jovens estudantes se organizam dentro e fora do ambiente escolar para tecerem as suas vivências, trazendo consigo demarcações referentes à simbiose entre os espaços públicos e privados que, por assim dizer, formatam as relações e interdições entre a escola, a rua e os grupos de amizade e inimizade. Se, em termos gerais, os jovens se caracterizam por uma adesão distanciada à escola (Abrantes, 2003), porquanto a maioria deles não enxergue um sentido imediato no trabalho escolar, em melhor conhecendo o ar que os internos respiram, passaríamos a ter uma oportunidade para melhor compreender as suas dinâmicas, chave importante para a contenção do distanciamento geracional existente entre a equipe pedagógica e os estudantes.

Para concluir este texto, oferecerei alguns dados preliminares sobre o contexto do internato no IF BAIANO, *campus* Santa Inês.

Voltando ao internato no *campus* Santa Inês

Todo ano letivo é sempre a mesma coisa. No primeiro dia de aula, apenas os alunos do primeiro ano comparecem ao instituto, de modo que a equipe dirigente tenha toda a atenção voltada para o acolhimento dos recém chegados. É o dia também em que, acompanhados de seus pais, os estudantes internos se apropriam dos seus respectivos quartos e arrumam os seus pertences, deixando o ambiente, outrora anônimo, com um ar mais pessoal. A ideia do corpo pedagógico também se dirige a evitar que esse momento de recepção seja mitigado pelas provocações dos estudantes veteranos, ansiosos por aplicar os “troles” nos neófitos. À essa altura do campeonato, não existem mais “inocentes”. Antes de o ano letivo começar, através da rede de contatos sociais e das ferramentas digitais de conversação - como o WhatsApp - os novatos já sabem o que os esperam, chegando à escola com as categorias classificatórias juvenis na ponta da língua: os discentes do primeiro ano são os “calouros”; os do segundo ano, os “macacos”; e os do terceiro ano, os “ta’s”.

Oferecendo os cursos técnicos integrados em Agropecuária, Alimentos e Zootecnia, o IF BAIANO, *campus* Santa Inês, está situado na porção Centro Sul da Bahia, na região conhecida como Vale do Jiquiriçá, assim chamada em virtude da existência de um rio homônimo, que atualmente vivencia um alto estágio de degradação ambiental. Os municípios abastecidos pela Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá - Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês, Itaquara, Maracás, dentre outros - são o logradouro dos estudantes que, em todo ano letivo, se matriculam na instituição.

Longe de atrair, até mesmo compulsoriamente, toda a sorte de “desvalidos” e de “delinquentes”, o instituto, que também veio a lume com a nomenclatura de escola agrotécnica, hoje possui um perfil bastante diversificado de estudantes. Porquanto a agricultura seja a principal atividade econômica de todo o Vale do Jiquiriçá, o *campus* tem recebido tanto filhos de pequenos agricultores quanto os herdeiros de grandes proprietários rurais, apenas para ficar no extremo das coisas. No internato - que recebe cerca de 200 alunos em todo ano letivo - também deságua o encontro dessas diferentes classes sociais. Ainda que haja um direcionamento para a ocupação dos quartos a partir do critério renda familiar, dando preferência aos ingressantes provenientes das classes mais baixas - o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI) visita as famílias para identificar a ordem de escalonamento -, corriqueiramente há vagas ociosas que são preenchidas por discentes cujos responsáveis poderiam arcar com os custos de um aluguel na cidade. Especialmente quando o estudante é oriundo de um município

bastante longínquo, o que inviabilizaria a adoção do transporte público para as idas e vindas à instituição, os pais e também a entidade escolar fazem esforços para que o mesmo se instale na residência estudantil. Para os mais pobres, há, inclusive, o oferecimento de auxílio financeiro, através de camas e colchões, para ajudar na instalação no alojamento estudantil. Conforme alguns internos me relataram, embora os progenitores tenham cogitado a matrícula em uma escola da rede privada de ensino, a decisão final em favor do IF BAIANO se deveu a oportunidade, por eles aventada, de um maior crescimento de seus filhos. “Meu pai até pensou em me botar em um colégio particular. Mas sabe, se eu tivesse ido para uma escola particular da vida, eu entraria e sairia o mesmo. No IF você é obrigado a crescer” - disse um deles.

A convivência com os estudantes internos me fez perceber a existência de uma leitura enviesada da obra de Erving Goffman. Uma vez que *Manicômios, prisões e conventos* foi abraçado pelo movimento em favor da política anti-manicomial, todo o relato por ele escrito sobre a vivência dos pacientes internados no hospital psiquiátrico St. Elizabeths foi encapsulado no retrato da doença mental como um dispositivo de controle social. Diante disso, a imagem das “instituições totais” como altamente repressivas e coercitivas ganhou corações e mentes. A obra do sociólogo americano, ainda que tenha bebido do método etnográfico, trazia como pano de fundo valores eminentemente ocidentais: a liberdade e a autonomia incomensuráveis.

Conforme aponta Susie Scott (2010), há uma agência latente dos sujeitos que tem sido negligenciada em *Manicômios, prisões e conventos*. A autora vai mais longe ao afirmar que a indústria cultural - através de filmes tais como *Um estranho no ninho* e *Garota interrompida*, dentre outros - terminaram por reforçar o estereótipo das “instituições totais” como sendo rígidas, austeras e controladoras. Ademais, segundo ela, desde fins do século XX, tem havido o crescimento exponencial do que ela denomina de “instituições reinventivas”: lugares onde as pessoas se internam para um período de intensa reflexão, educação, enriquecimento ou reforma de si, sob sua própria vontade, em busca de melhoramento. Ora, penso que, se no passado o internamento escolar foi muitas vezes adotado como medida corretiva e mesmo de punição aos sujeitos, atualmente, ainda que pese a decisão dos pais sobre o futuro de sua prole, o internato na rede federal de ensino tecnológico aponta muito mais para um processo de reinvenção de si do que propriamente de mortificação do eu. Ao menos, até agora nenhum interno me confidenciou palavras semelhantes às proferidas por tio Juca,

personagem do romance *Doidinho*, de José Lins do Rêgo, que assim se referiu ao colégio interno de Itabaiana, para onde seu sobrinho, Carlos de Melo, estava sendo enviado: “pode deixar o menino sem cuidados. Aqui eles endireitam, saem feito gente” (Rêgo, 2011: 5).

De outra ponta, compartilhando brincadeiras e intimidades com os adolescentes e acompanhando queixas dos pais sobre a mudança no comportamento de alguns deles - certa vez, um aluno pintou o cabelo de loiro, deixando sua família horrorizada -, notei que para alguns estudantes gestados no seio de famílias autoritárias, a experiência no âmbito do internato escolar era algo libertador, ainda que essa liberdade fosse vigiada por todo um aparato institucional. Neste sentido, Davies (1989) pontuou que na Índia, onde os indivíduos sofrem com estruturas familiares opressoras, a pedagogia do internamento é vista de uma maneira particularmente distinta, em comparação com as sociedades ocidentais, que se enxergam como livres e altamente diferenciadas, onde há a tendência de tratá-la como que oposta aos sujeitos.

Por fim, ainda que em todos os quartos do internato haja conexões privadas de internet (geralmente, os internos de cada quarto dividem entre si o pagamento de um provedor), nem é preciso se referir ao acesso às conexões digitais, enquanto válvula de escape ao confinamento proporcionado pela escola e mecanismo de atenuação do seu caráter “total”, conforme havia escrito no início deste texto. Sibilia (2012) fala de tipos ideais que muitas vezes, na experiência cotidiana dos sujeitos, se interpenetram, deixando de lado suas possíveis contradições. Assim sendo, o contato que eles possuem com o mundo lá fora, através dos aplicativos de conversação digital, dialoga e mesmo enriquece a vivência dentro dos muros da escola. Conforme escrevi mais acima, é uma rede de informações e contatos que antecede o próprio ingresso do estudante na residência estudantil.

Para completar esse esboço inicial de uma pesquisa que se encontra em andamento, estando agora na etapa da produção de entrevistas semi-estruturadas, cabem ainda algumas palavras sobre a importância de Erving Goffman para uma antropologia da educação. Ao dedicar todos os seus esforços teóricos para o entendimento de como as instituições fabricam a subjetividade de seus participantes, tanto a dos internos quanto a da equipe dirigente, a literatura sobre o internato escolar nos mostra o triunfo da abordagem das chamadas competências socioemocionais, cujo foco excessivo na

psique impede uma maior consideração sobre os contextos socioculturais em que os sujeitos de fato vivem, atravessados por diversas desigualdades.

O relato que ofereci sobre a minha inusitada incursão ao internato escolar, que terminou gerando essa investigação científica, tratado à luz de *Manicômios, prisões e conventos*, aponta para a relevância de Goffman não apenas como o autor que denuncia os processos de mortificação do eu, quando os sujeitos se encontram em internamento, mas sobretudo como aquele que soube descrever os efeitos desumanizadores das instituições e dos sistemas sociais que reduzem as pessoas a papéis sociais. Foi apenas quando passei a esperar os estudantes para almoçar junto com eles, que eu tive a possibilidade de enxergar o refeitório sob um novo olhar. E a referida obra do sociólogo americano é daquelas que contribuem para deixar os nossos olhos bem abertos, uma vez que nos sugere a junção das agendas de pesquisa da antropologia da educação e da antropologia das instituições, se quisermos entender a educação para além de sua dimensão escolar.

Referências

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade, *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

BENELLI, Sílvio José. *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na instituição total, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 99-114, 2003.

CHAVES, Christine de Alencar. *Festas da política: uma etnografia da modernidade no sertão (Buritituba/MG)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Pensões e enxovais investimentos familiares com a instrução em internatos na corte imperial do Rio de Janeiro (século XIX), *Revista História da Educação*, v. 23, 2019.

DAYRELL, Juares. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DREY, Rudimar Antônio Camargo. *O regime de internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense - campus Rio do Sul/SC*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

DUBET, François; MARTUCCELLI. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DAVIES, Christie. Goffman's concept of the total institution: criticisms and revisions, *Human Studies*, Amsterdam, v. 12, p. 77-95, 1989.

FELIPE, Márcia Leila de Freitas Macedo. Análise da importância do regime de internato para os alunos do curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu, *EDUCTE - Revista Científica do IFAL*, Maceió, n. 2, v. 1, p. 7-22, jan./jul. 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças, *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GUIGUE, Michèle; BOULIN, Audrey. O internato escolar: limites e paradoxos de uma instituição total, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 985-1003, out./dez. 2016.

KUSCHNIR, Karina. *Antropologia da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MORAIS, Normanda Araujo de et al. Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 379-387, set./dez. 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1994.

RÊGO, José Lins do. *Doidinho*. São Paulo: José Olympio, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SCOTT, Susie. Revisiting the total institution: performative regulation in the reinvented institution, *Sociology*, Londres, v. 44, n. 2, p. 213-231, abr. 2010.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens em suas escolas. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 183-197.

WILLIS, Paul. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs?* Ashgate: Aldershot, 1977.