



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ETHOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
COMO FORMADOR DE SABERES E
REPRESENTAÇÕES DE TRÊS PROFESSORAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Angela Lena

Santa Maria, RS, Brasil,

2008

**O ETHOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO
FORMADOR DE SABERES E REPRESENTAÇÕES
DE TRÊS PROFESSORAS**

por

Angela Lena

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O ETHOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
COMO FORMADOR DE SABERES E REPRESENTAÇÕES
DE TRÊS PROFESSORAS**

elaborada por

Angela Lena

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valeska Fortes de Oliveira, Prof^ª. Phd. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Marcos Villela Pereira, Prof. Dr. (PUCRS)

Márcia Lise Lunardi, Prof^ª. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 19 de maio de 2008.

***AOS MEUS DOIS FILHOS, CÁSSIO E NINA,
NANA-TUM E NANA-TITAIA,
CONTINUIDADES DE MIM MESMA,
MEUS ETERNOS GRANDES AMORES.***

AGRADEÇO ...

*A Deus, por não me faltar nos momentos em que mais precisei.
À minha mãe Mafalda, por seu amor.
Aos meus filhos, Cássio e Nina, por sua compreensão, carinho, amizade e
companheirismo. Mil vezes obrigada! Amo Vocês !!!
À professora Valeska Fortes de Oliveira, minha orientadora, por acreditar em
mim e, quando em nossas conversas, indicou-me caminhos que foram
importantes para a construção do meu conhecimento.
Ao professor Marcos Villela Pereira, que desde o momento da
qualificação do projeto de pesquisa, com seu olhar cuidadoso e boa
vontade, colaborou de forma relevante para a construção deste estudo.
À professora Márcia Lise Lunardi e ao professor Hugo Krug, por suas
contribuições no momento da qualificação do projeto de pesquisa.
A todos meus colegas e amigos do GEPEIS, pelo carinho, amizade, troca e
colaboração, muito obrigada!
Aos diretores das duas escolas onde atuo como docente, por tornarem possível
a concretização deste momento. Sem a compreensão de vocês, todo meu esforço
teria sido vão. Meu Muito Obrigado!!!
Às Sujeitos-Colaboradoras Sensibilidade, Amorozidade e Proximidade, que com
extrema franqueza, foram capazes de expor seus saberes, suas angústias e
esperanças sobre aqueles adolescentes que “dançam”! Obrigada!!!
A todos aqueles que me emprestaram seus ouvidos, olhos, vozes e livros;
àqueles que dispuseram do seu tempo para “gastá-lo” comigo, com minhas
inquietações, não há palavras para agradecer!!! A vocês, sou inteiramente
grata!*

*Todo ser vivo em sua força tem algo de frágil e,
em sua fragilidade, possui algo de forte.
Precisamos aprender a conviver em meio a essas relações.
Aprender a mudar primeiro em nós o que vemos de errado no outro.*

ANGELA LENA

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, 19 de maio de 2008

O *ETHOS* DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO FORMADOR DE SABERES E REPRESENTAÇÕES DE TRÊS PROFESSORAS

Autora: Angela Lena
Orientadora: Prof^ª. Phd. Valeska Fortes de Oliveira
Santa Maria, 19 de maio de 2008

Esta pesquisa teve por objetivo compreender e interpretar o contexto da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras que atuam na escola inserida no CASE/SM (Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria), uma das unidades de atendimento da FASE/RS (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul), com o propósito de contribuir na produção de conhecimentos para a formação de professores. Metodologicamente, este estudo apresenta caminhos percorridos que auxiliaram na coleta dos dados analisados. Possui um cunho etnográfico, pois, além de pesquisadora, também atuo nessa escola como uma de suas professoras. Para a interpretação dos dados da pesquisa, utilizei a Hermenêutica Filosófica. Também fiz uso das histórias de vida das três professoras Sujeitos-Colaboradoras, que foram tomadas em uma dupla perspectiva: de investigação e formação. O principal instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Quanto aos resultados, os saberes que foram produzidos a partir desse *ethos* exigiram dessas professoras uma interpretação que, enquanto experiência estética, foi capaz de produzir um saber ético-afetivo, utilizado como tecnologia pedagógica essencial para induzir os adolescentes a participarem das atividades propostas em sala de aula. As representações acerca da FASE apontam a educação como direito vigiado, que, a partir do regramento disciplinar imposto aos adolescentes privados de liberdade, é uma tecnologia biopolítica, acionada com o objetivo de reduzir os riscos pessoais e sociais presentes na vida desses alunos e proteger a população que se vê ameaçada por eles. O CASE, com suas regras, sua vigilância constante, dificulta a prática de algumas inovações pedagógicas que as três professoras tentam desenvolver. Pelo que foi analisado, os professores que desejarem atuar no sistema de internação necessitarão compreender que cada um dos seus alunos é capaz de aprender, porém, cada um a seu tempo e por um caminho provavelmente diferente. Aí se encontra a importância do professor poder desenvolver o seu trabalho atendendo poucos alunos em sala de aula. E para que isso se efetive como prática profissional na educação, seus professores precisarão desenvolver um olhar sensível para cada um dos seus alunos. Sobre as representações que elas possuem acerca do seu trabalho pedagógico na re-socialização do adolescente, após a extinção da medida sócio-educativa, o que se sobressaiu apresenta-se enquanto possibilidade instituinte, pois não podem dizer do resultado de um trabalho que se dará fora da instituição. Portanto, é possível afirmar que a FASE se coloca como instituição que atua como subjetivadora e formadora do trabalho docente.

Palavras chave: *ethos*; professoras; saberes e representações; CASE/FASE/RS

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation program in Education
Federal University of Santa Maria

THE PRIVATION LIBERTY *ETHOS* AS A FORMER OF KNOWLEDGE AND REPRESENTATIONS OF THREE TEACHERS

Author: Angela Lena

Advisor: Prof^ª. Phd. Valeska Fortes de Oliveira
Santa Maria, May 19th, 2008.

This research aimed at understanding and interpreting the context of liberty privation as a knowledge and representations former of three teachers who work in the inserted school at CASE/SM (Social-Educative Attendance Center of Santa Maria), one of the attendance unit of FASE/RS (Social-Educative Attendance Foundation of Rio Grande do Sul), with the purpose of contributing to the knowledge production for teachers' formation. Methodologically, this study presents ways searched that help in the analyzed data collection. It presents an ethnographic character since the author also works in that school as a teacher besides being the researcher. To interpret this study results, it was used the Philosophical Hermeneutics. As well as, life histories of the teachers called Subjects-Collaborators were used. They were analyzed in double perspective: of investigation and also formation. The main mean to collect data was a semi-structured interview. In relation to the results, the knowledge that was produced from this *ethos* required from the teachers an interpretation that, while aesthetics experience, was able to produce ethic-affective knowledge by utilizing it as an essential pedagogical technology to induce adolescents to participate in the activities proposed in class. The representations in relation to FASE point to education as a watched right, that, from the disciplinary ruling imposed to the adolescents private from liberty, is a biopolitical technology, correlated to the objective of reducing personal and social risks present in these students' lives besides protecting the population that is threatened by them. The CASE, with its rules, permanent vigilance, makes difficulty the practice of some pedagogical innovations that the three teachers try to develop there. Considering what was analyzed, the teachers who want to work at confining systems will need to understand that each one its students is able to learn, however, each one at their times and in different ways. It is why it is so important a teacher could work only with few students in a classroom. In order to that become effective as a social practice in education, the teachers will need to develop o sensitive glance to each one of their students. In relation to the representations the teachers have about their pedagogical work in the adolescents' re-socialization, after the extinction of the socio-educative measure, what become prominent is presented as an instituted possibility since they can not say about a work that will happen out of the institution. Therefore, it possible to affirm that FASE is an institution that works on the subjective side of people and also as a former of teaching work.

Key-words: *ethos*, teachers, knowledge and representations, CASE/FASE/RS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1	A professora Sensibilidade com seus alunos da Etapa 4, do Setor B....	56
Fotografia 2	A professora Amorozidade com seus alunos na oficina de jogos.....	57
Fotografia 3	A professora Proximidade com seus alunos na oficina de Pirógrafo....	58
Fotografia 4	Decoração a partir do portão que dá acesso a escola, no interior das dependências do CASE/Santa Maria, em referência ao dia internacional da mulher (08/03/2008). Nessa instituição, entre monitoras e professoras, existe um número bem expressivo de mulheres que trabalham junto aos adolescentes privados de libertad.....	86

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

- CADI** – Comissão de Avaliao Disciplinar
- CASE/SM** – Centro de Atendimento Sócio Educativo
- CASEMI** – Centro de Atendimento Sócio-Educativo em Semiliberdade
- CJ** – Centro da Juventude
- CRE** – Coordenadoria de Educao
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** – Educao de Jovens e Adultos
- FASE/RS** – Fundao de Atendimento Sócio Educativo
- FAFRA** – Faculdades Franciscanas
- FEBEM** – Fundao Estadual do Bem Estar do Menor
- GEPEIS** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educao e Imaginário Social
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educao
- MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- STA** – Suspensão Temporária de Atividade
- UNIJUÍ** – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
- UNIFRA** – Centro Universitário Franciscano
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO O TEMA DE PESQUISA.....	12
1.1 O problema de pesquisa.....	17
1.2 A justificativa da pesquisa	18
1.3 Objetivo geral da pesquisa	19
1.4 As implicações com o tema pesquisado	19
1.4.1 A minha história de vida: vivendo e aprendendo	19
1.4.2 O contexto a ser pesquisado – um primeiro olhar da pessoa- Professora-pesquisadora	25
1.4.3 A instituição CASE/FASE e a escola – um trabalho com limites e algumas possibilidades desafiadoras.....	38
2 MEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS	44
2.1 Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo	44
2.2 A Hermenêutica Filosófica – a interpretação dos dados da pesquisa a partir do acontecer na linguagem	45
2.3 As histórias de vida como teoria e metodologia para análise dos dados da pesquisa	54
3 DIALOGAR É PRECISO	61
3.1 As histórias de vida das três Sujeitos-Colaboradoras: de quais “lugares” falam essas professoras – uma aproximação necessária à pesquisa	61
4 O ETHOS COMO PRODUTOR DA SUBJETIVAÇÃO/FORMAÇÃO DOCENTE ..	86
4.1 Saberes mobilizados pelas três professoras no contexto da privação de liberdade	86
4.2 As Representações das três professoras Sujeitos-Colaboradoras acerca do CASE	121
4.3 As representações das três professoras Sujeitos-Colaboradoras acerca do seu próprio trabalho como colaborador para a re-socialização dos adolescentes na FASE.....	148
5 PELO APRESSADO DA HORA – ALGUMAS CONCLUSÕES.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES.....	166
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	167
CARTAS DE CESSÃO	168

1 INTRODUZINDO O TEMA DE PESQUISA

Observa-se, no cotidiano dos estabelecimentos educacionais, um crescimento de atos de violência, praticados por motivos aparentemente banais. Com certa frequência, os professores relatam situações em relação às quais não sabem mais que atitude tomar a fim de desempenharem seu trabalho. Reflete-se, assim, o momento vivido nos dias de hoje, em que o contrato social parece estar se esvaindo.

Como professora de Educação Física em duas escolas da Rede Pública Estadual, presencio quase diariamente os professores retirarem da sala de aula seus alunos “mal comportados”, ou que “não querem saber de nada”, encaminhando-os até a direção. Em suas falas, esses professores denotam indignação e angústia, pois se sentem incapazes e desrespeitados como pessoas e como profissionais.

Dessa forma, é possível dizer que as regras e normas que fomos criando a fim de estabelecer uma boa convivência, nos preservarmos enquanto espécie, já não são capazes de cumprir sua finalidade. Também, é possível afirmar que a normatizações re-elaboradas no decorrer da história humana não garantiram a utilização de suas ferramentas com possibilidades iguais para todos.

Rousseau (1989) faz uma importante observação que, segundo ele, deveria servir de base a todo sistema social. Diz que o pacto social se constitui por uma igualdade entre os homens, que, mesmo sendo desiguais em talento ou força, todos passariam a ser iguais por convenção e direito. Contudo, no que tange aos maus governos, ele acrescenta que essa igualdade nada mais é do que ilusória e aparente, “donde se segue que o pacto social só é vantajoso aos homens na medida em que todos têm alguma coisa e nenhum tem demais” (ROUSSEAU, 1989, p. 28).

Nesse sentido, se refletirmos acerca do contrato social forjado a partir de nossas necessidades e esperanças na constituição de um mundo melhor, parece-me que suas várias tentativas sempre deixaram brechas. O contrato social pode até ser favorável a alguns, mas não a maioria.

Aos compromissos do corpo social, o autor afirma que estes são mútuos. Trabalhando para os outros, trabalha-se para si mesmo. Os indivíduos têm suas vontades próprias, mas também há a vontade geral. Para Rousseau, (1989, p. 23-24), o contrato social tem por finalidade conservar os contratantes; contudo,

a fim de que o pacto social não venha a constituir, pois, um formulário vazio, compreende ele tacitamente esse compromisso, o único que pode dar força aos outros: aquele que se recusa a obedecer à vontade geral a isso será constringido por todo o corpo – o que significa apenas que será forçado a ser livre, pois é esta a condição que, entregando à pátria cada cidadão, o garante contra toda dependência pessoal, condição que configura o artifício e o jogo da máquina política, a única a legitimar os compromissos civis, que sem isso seriam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos (ROUSSEAU, 1989, p. 23-24).

Assim, é possível dizer que uma das questões que o tratado social propõe é que aqueles que se recusam a obedecer a vontade do corpo social sejam entregues ao Estado, para que este os proteja de si mesmos e, dessa forma, todos os demais também sejam protegidos. Para tanto, surgiram e se multiplicaram, a partir do século XIX, estabelecimentos que Foucault (1996) chamou de instituições de seqüestro – escolas, hospitais, prisões e indústrias que, por meio de diversas funções, possuem como principais características a vigilância e a disciplina. Pode-se dizer que, através da vigilância e disciplina, tais instituições buscam promover a educação das crianças, a cura dos doentes, o controle dos anormais, etc.

Santos (2006, p. 441), referindo-se aos direitos humanos, diz que, enquanto forem entendidos como “direitos humanos universais em abstrato, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica”. Essa é uma forma de globalização de cima para baixo, sendo sempre um instrumento do choque de civilizações.

Segundo o autor, o localismo globalizado¹ é um processo pelo qual determinado fenômeno, condição, entidade ou conceito local é globalizado com sucesso. “Esta vitória traduz-se na capacidade de ditar os termos da integração, da competição/negociação e da inclusão/exclusão” (SANTOS, 2006, p. 438).

Assim, considerando a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE/RS)² como uma entidade fruto dos direitos humanos considerados em abstrato, que se utiliza dos mesmos mecanismos acima citados por Foucault (1996), adentro no meu campo de pesquisa.

¹ Neste processo o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela valorização ou apropriação de recursos, pelo reconhecimento hegemônico de uma dada diferença cultural, sexual, racial, étnica, religiosa ou regional, ou pela imposição de uma determinada (des)ordem internacional (SANTOS, 2006).

² Abrange as unidades de internação e semiliberdade. **Seis unidades de internação (CASE) em Porto Alegre:** Centro de Internação Provisória Carlos Santos; Comunidade Sócio-Educativa; Centro de Atendimento Sócio-educativo Feminino; Centro de Atendimento Sócio-educativo Regional de Porto Alegre I; Centro de Atendimento Sócio-educativo Padre Cacique; Centro de Atendimento Sócio-educativo Regional de Porto Alegre II. **Sete unidades no interior do Estado:** Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Novo Hamburgo; Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Santo Ângelo; Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Santa Maria; Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Pelotas; Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Caxias do Sul; Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Uruguaiana; Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Passo Fundo. **Unidades de Semiliberdade no interior (Casemi):** Regional de Santa Maria; Regional de Caxias do Sul; Centro de

A FASE, com suas unidades de atendimento, é uma instituição que tem por finalidade, a partir da internação dos adolescentes em conflito com a lei, diminuir os riscos pessoais que os envolvem e, dessa maneira, prover a segurança da população. Subordinada a ela, encontra-se o Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE), da cidade de Santa Maria, na qual está inserida a Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos. Nessa escola, trabalham as professoras sujeitos-colaboradoras em minha pesquisa. Elas são três professoras dos adolescentes que em sua maioria já foram expulsos das outras escolas onde estudaram anteriormente, ou as abandonaram muito cedo.

A partir do instrumental teórico Foucaultiano, Benelli (2004) traz a função das instituições de seqüestro na sociedade atual. O autor observou que se encontra ainda implementado um olhar vigilante, panóptico, nas instituições como prisões, escolas, hospitais, fábricas, etc., o qual objetiva integrar o sujeito à sociedade.

O saber que se forma a partir da observação dos indivíduos, da sua classificação, registro, análise e comparação dos comportamentos, caracteriza-se como um saber tecnológico, típico a todas as instituições de seqüestro, e que está na base da construção das diversas ciências humanas. São jogos de poder e de saber – poder polimorfo e saber que efetua intervenções – exercidos simultaneamente nas instituições que transformam o tempo e a força de trabalho, integrando o homem na produção (BENELLI, 2004, p. 246).

Assim, é possível dizer que a FASE, como instituição de seqüestro, busca produzir, no adolescente privado de liberdade, respostas exigidas pela sociedade a todos que nela desejam ser livres. A escola inserida na instituição é chamada a colaborar nesse sentido.

Se observarmos a caminhada escolar da maioria dos adolescentes internos na FASE, vamos encontrar lacunas que são conseqüências de mais um abandono, entre outros tantos. É justamente na privação de sua liberdade que eles acabam retomando seus estudos, mesmo que não vejam isto como importante para suas vidas.

Contudo, durante os cinco anos que atuo nessa escola que atende adolescentes privados de liberdade, percebi que algumas colegas professoras fazem despertar em alguns deles uma nova representação do que pode ser a escola. Observei a forma como alguns se dirigem a essas professoras, manifestando admiração e respeito por elas. Mais de uma vez,

Atendimento em Semiliberdade de São Leopoldo. **Três Unidades de Semiliberdade no interior:** Centro de Atendimento em Semiliberdade Regional de Santa Maria – Casemi; Centro de Atendimento em Semiliberdade Regional de Caxias do Sul – Casemi; Centro de Atendimento em Semiliberdade de São Leopoldo – trata-se de um trabalho inédito no país, desenvolvido em parceria com outras instituições. A Fundação compartilha a responsabilidade do atendimento, por meio de um convênio firmado entre a SJDS e o Círculo Operário Leopoldense.

quando lhes perguntei sobre a validade de voltar a estudar, em função de estarem presos, ouvi de alguns adolescentes alguma referência positiva referente a essas docentes.

Assim, na construção do meu “estar presente” como pessoa e como professora, digo que os conhecimentos da escola, bem como do CASE, são de suma validade no presente local de trabalho. Desse modo, por opção pessoal, desejo ultrapassar as facilidades da crítica pela crítica e buscar um entendimento da possibilidade de, em meio às contradições do humano, olhar a existência de pessoas que, em minha opinião, não desistem de si mesmas e, por essa razão, persistem na esperança pelo outro.

O critério de seleção no qual me apóio para a construção desse olhar vem se fazendo como pessoa-professora-pesquisadora, a partir de minha convivência com os adolescentes internos na instituição. Ouço desses adolescentes referências sobre a escola, sobre seus professores. Manifestam, em um aperto de mão, em um sorriso, em suas gírias, sentimentos que revelam preferência por algumas de suas professoras. É da voz desses meus alunos que escolhi três dessas professoras para serem as Sujeitos-Colaboradoras de meu estudo.

Schmidt (2007), ao analisar as interfaces entre privação de liberdade e efetivação dos direitos aos adolescentes no Brasil, também encontrou a escola ou o ato de estudar como uma das questões centrais para os adolescentes. Para a autora,

[...] o que aparece de forma contraditória, visto que, em liberdade, a escola aparece como um local de difícil permanência, por não apresentar atrativos, e por causa da necessidade de trabalhar ser prioridade; contudo privados de liberdade, a escola começa a tornar-se atrativa e a ter um papel acolhedor e libertador (SCHMIDT, 2007, p. 74-75). (grifo da autora)

Essa contradição apontada por Schmidt (2007) também foi percebida por mim, a partir das falas de alguns adolescentes internos no CASE da cidade de Santa Maria. Nelas, vi o interesse em saber a validade dessa escola após a progressão de sua medida sócio-educativa, se o que aprendem ali é validado em outra escola regular, caso continuem estudando. Embora a passagem do adolescente pelo sistema de internação às vezes seja breve, tais interrogações, na minha percepção, vão além de uma preocupação legal; elas nascem do desejo por sua validade humana, da relação que é estabelecida entre esses adolescentes e suas professoras.

Poder-se-ia perguntar: o que leva essas profissionais a desejarem atuar junto àqueles alunos que trazem consigo uma grande representação de indisciplina e de violência, adolescentes estigmatizados socialmente, que se supõem com valores diferentes dessas docentes? Nessas questões aparecem interrogações tais como: o que nos levou ao lugar onde atuamos? Quais as marcas que, no decorrer da docência, vamos tatuando em nós?

Acreditamos na validade e importância de nossa profissão? Até que ponto nos vemos como construtores de novas possibilidades?

Antônio Nóvoa (1995), no livro “Vida de Professores”, diz que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Aponta também interrogações, quais sejam: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (p.16). As respostas para essas questões, segundo ele, nos levariam longe demais.

Aquilo que Nossas experiências anteriores, nossas histórias de vida, inevitavelmente, contribuíram no sentido da construção de saberes para atuar junto àqueles alunos que, no lugar da privação de liberdade, são obrigados a estudar. Os adolescentes internos não podem pular o muro da escola e irem embora, mas podem dizer a todo instante a insignificância de “estarem ali”.

Assim, a produção de sentidos e significados se torna fundamental para que o trabalho do professor não se perca em meio às regras impostas pela instituição e pela escola. Para que o trabalho desse professor possa começar a acontecer, faz-se necessário compreender e respeitar aquilo que esse aluno é capaz de produzir nesse momento.

Trabalhar em uma escola inserida em outra instituição (CASE), que está subordinada ao regimento da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), coloca questões que possivelmente produzem um conhecimento particular nos professores que lá atuam. Exige um outro modo de tratamento ao priorizar aprendizagens e avaliações. Muitos dos saberes de fora, tidos como importantíssimos em outros espaços escolares, nessa escola, não se igualam em relevância.

É importante dizer que, independentemente da área específica de conhecimento, o professor também é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os seus alunos. Ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, é também fonte de valores, crenças, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem outros conteúdos por ele mediados (MIZUKAMI, 1996).

Dessa forma, para atuar nessa escola, os professores precisam rever algumas de suas certezas e, na crítica associada à prática pedagógica, inventar novos caminhos para desenvolver o seu trabalho docente.

A organização do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos professores nessa escola constitui-se por Etapas de Desenvolvimento e Aprendizagem. Sua direção é cargo de confiança do Governo Estadual, e nenhum professor será lotado nela contra sua vontade, pois atende exclusivamente adolescentes em conflito com a lei. Atualmente, devido à

Proposta de Experiência Pedagógica de Oferta de Ensino Médio nas escolas da FASE/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2006), foi viabilizada aos adolescentes que estão aptos a frequentarem o ensino médio a continuidade dos seus estudos. A proposta foi implantada de forma gradual, com início no ano de 2006.

Para o funcionamento do Ensino Médio, foi necessário requerer novos recursos humanos – professores dispostos a desempenhar seu trabalho em um contexto estigmatizado como perigoso e tido como um local que traz mais gastos públicos do que soluções, no que se refere à crescente onda de violência.

Isso me faz lembrar do meu ingresso no CASE, a fim de trabalhar como professora de Educação Física na Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos. Lembra-me do quanto foi importante dialogar com os demais colegas para melhor compreender o contexto, ouvir as observações dos monitores, dos assistentes sociais, da técnica em educação da instituição e, às vezes, ter que filtrar informações que eram contraditórias, senão ambíguas, participar de seminários promovidos pela instituição relativos ao universo do adolescente em conflito com a lei, conhecer o que os demais Centros de Atendimento do Estado estavam fazendo.

Segundo Bourdieu (1989), para um ator social tentar ocupar um espaço, é preciso que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a jogar. Por considerar importante essa sua afirmação, penso ser fundamental estudar-se o contexto da privação de liberdade como um espaço formador da docência daquelas professoras que lá atuam.

1. 1 O problema de pesquisa

Quais as implicações do contexto da privação de liberdade na formação docente de três professoras que atuam na FASE/CASE da Cidade de Santa Maria?

1. 2 A justificativa da pesquisa

A FASE foi criada para proteger aqueles que estão em situação de risco pessoal e social. O seu caráter não é punitivo. Seu objetivo é, por meio de medidas sócio-educativas, viabilizar a re-socialização do adolescente em conflito com a lei. Esse é um lugar de exceção, em que as verdades de fora não têm o mesmo valor ali dentro; conseqüentemente, os saberes gerais de fora não servem para atuação docente no contexto da privação de liberdade. Faz-se necessário que sejam produzidos saberes muito singulares. Para tanto, a formação de suas professoras necessita de um acontecer que se dá na concomitância da prática com a crítica.

Conhecer a contribuição dessa instituição na construção dos saberes e das representações de três de suas professoras revela saberes que não são estanques, advêm da formação inicial e continuada. Vêm se formando desde que, no lugar de aluno, elas construíram valorações e conhecimentos com interpretações particulares, porém, tendo na convivência com os outros, um grau de validade social. Para fazer essa análise, proponho-me a estudar o contexto da privação de liberdade e suas implicações desse espaço na sua formação docente.

Entre outras questões, busco tornar visíveis aquelas professoras que, a partir de referências e manifestações dos adolescentes internos (os quais também são meus alunos), são tidas como aquelas que produzem neles um desejo e uma esperança de mudar sua história de vida. De certa forma, também estou fazendo um recorte acerca do coletivo de pessoas que atendem os alunos que a sociedade não soube ou não teve condições de atender em suas necessidades e conflitos.

Dessa forma, trazer à luz do conhecimento um saber sobre a formação profissional dessas professoras é importante quando se pensa na necessidade de um ensino de qualidade para todos os cidadãos, mesmo aqueles que, em sua grande maioria, de vítimas passaram a vitimizadores da sociedade. “É difícil, para o senso comum, juntar a idéia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado” (VOLPI, 1999, p. 9).

Assim, acredito que compreender e interpretar o contexto de privação de liberdade, como experiência da formação docente dessas três professoras que provocam nos adolescentes internos uma re-significação positiva em relação ao espaço escolar, é relevante quando se pensa nas possibilidades de re-socialização, pois todos, Instituição e Escola, trazem consigo essa mesma finalidade.

1.3 Objetivo geral da pesquisa

Compreender e interpretar o contexto da privação de liberdade como um espaço formador da docência de três professoras que atuam na FASE, com o propósito de contribuir na produção de conhecimentos para a formação de professores.

Para auxiliar no enfrentamento do problema, elaborei três questões de pesquisa orientadoras para o estudo:

- 1) Quais os saberes elas mobilizam para atuar no contexto singular da privação de liberdade?
- 2) Quais as representações construídas por essas três professoras acerca do CASE?
- 3) Que representações possuem sobre o seu trabalho docente enquanto colaboradoras para re-socialização dos adolescentes privados de liberdade?

1.4 As implicações com o tema pesquisado

1.4.1 A minha história de vida: vivendo e aprendendo

Fui buscar lembranças de minha história de vida que possam, de certa forma, revelar o que contribuiu para que fizesse as escolhas que fiz e, conseqüentemente, ser a pessoa que sou hoje. Quando comecei a revirar minhas memórias, tive a sensação de que algumas não mais me pertencem, e outras me reportaram a situações que me emocionaram.

Em minhas lembranças, retornei ao meu “Jardim de Infância”, no meu 1º ano escolar. Lá eu encontrei uma pessoa leve, atenciosa e meiga. Para mim, extremamente tímida, que falava baixo, com vergonha da própria voz. Essa professora foi tão importante, que nunca a esqueci. Numa tarde, na escola, caí e quebrei o braço direito. Então, logo após o acidente, ela ia me visitar e levava livrinhos de histórias infantis. Lia para mim. Eu a amava e, dessa forma, pensava que a melhor coisa que tinha me acontecido era ir à escola. Desejava ler, sonhava que lia, fazia de conta que sabia ler. Porém, aprender a ler não foi um processo tão tranquilo; ao contrário, foi doloroso.

Não foi na escola que aprendi a ler. A professora da 1ª série mostrou-me que eu era “burra”. Ela ensinava, e eu não aprendia. A classe era dividida em duas cartilhas: uma para os inteligentes, que por acaso moravam na cidade, na sua maioria eram filhos das famílias

reconhecidas na sociedade; a outra, para os alunos, em sua maior parte, mais humildes, ou filhos de agricultores, que vinham de fora para estudar. Uma vez, uma colega pediu várias vezes para ir ao banheiro, e a professora negou. Não deu outra: ela urinou ali mesmo. Jamais vou esquecer a expressão do rosto dela. Senti como se fosse comigo. Por um bom tempo, escondi de minha mãe que não sabia nada, ou quase nada. Ela me mandava fazer os temas; eu até tentava, mas não sabia muito bem o que o exercício pedia, então, fazia de conta que fazia, e sofria muito com isso.

Minha mãe, embora na época não estivesse muito bem de saúde, começou a reparar que, quando era solicitada a mostrar o caderno ou ler, eu evitava. Um dia criei coragem e falei a ela sobre minhas dificuldades. Disse-lhe que tinha vergonha de não saber, de dizer que não conseguia entender a professora. A partir daquele dia, ela começou a me ensinar. O que antes parecia um bicho de sete cabeças começou a ficar claro para mim. Posso dizer que quem me ensinou a ler foi minha mãe. Daí foi como se acendesse uma luz na minha cabeça. Fui aprovada na 1ª série e nunca mais escondi quando não conseguia entender a professora. Hoje, quando ouço professoras comentarem que não sabem o que fazer com aqueles alunos que não aprendem, lembro da minha história. Se não fosse o olhar atento e carinhoso de minha mãe, provavelmente teria sido reprovada.

Cada ser humano enfrenta de forma diferente as adversidades de sua vida. Uns calam, outros extrapolam nos risos e conversas, outros agridem. Uns insistem, outros abandonam o barco ou tomam outro rumo. Penso que o importante nisso tudo é sermos possuídos por um estado de significância, de valor. Acredito que, de certa forma, a importância que damos às nossas experiências possa estar diretamente relacionada com o olhar que recebemos das outras pessoas. Assim, penso que reside aí um dos princípios fundamentais de nossa humanidade e a grande relevância da profissão professor. Como professores, temos a oportunidade, para além dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, de incentivar que outros seres humanos acreditem em si mesmos, apesar das dificuldades impostas por seu mundo vivido. Se, como professores, pré-determinamos o fracasso, estaremos criando em nosso aluno o significado antecipado de reprovação. É a reprovação, perpassada pelos olhos dos outros, que se instala neles. E, nesse caso, o outro, o professor, é aquele que aos olhos do aluno possui o conhecimento e é, portanto, quem detém o poder.

Retornando à minha vida escolar, nos demais anos letivos que se passaram, fui uma boa aluna, sem problemas maiores. No entanto, o gosto pela leitura foi substituído pelo prazer de escrever. Não sei exatamente quando passei a ter o meu diário, o meu maior confidente,

mas posso dizer que, desde criança, escrever foi uma forma de desabafar e discutir comigo mesma. Acredito que começou depois que nos mudamos para a cidade.

Da 5ª a 8ª séries, estudei em um colégio de freiras, extremamente rígido. Foi nesse período que conheci uma professora de educação física que “achava o máximo”. Ela levava músicas e pedia que nós, as meninas, formássemos grupos e criássemos pequenas coreografias. Eu me realizava. Naquelas aulas esquecia todos meus problemas. Comecei a fazer novas amizades. Mesmo sendo muito comportada, porque morria de medo da Madre Superiora, estava aos poucos vencendo minha timidez. Esse colégio tinha um grupo de teatro coordenado por uma freira que tinha um sotaque alemão engraçado. Encenávamos parábolas bíblicas e outros textos criados em sala de aula.

Foi no meu 2º Grau que decidi, definitivamente, fazer o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, embora, a partir da metade do 2º ano, tenha sido necessário fazer o técnico em Contabilidade, em função da oportunidade de trabalhar como bolsista na Caixa Econômica Federal, durante o dia. Sabia que aquilo seria temporário, pois o que desejava mesmo era ingressar em um curso que, de alguma forma, me aproximasse da possibilidade de continuar a dançar.

Logo em seguida, entrei no curso de Educação Física e descobri que ele estava distante de ser o que eu imaginava. Assim, comecei a frequentar academias de dança. Formei-me no último semestre de 1984. Nesse período, sempre que podia, viajava para Porto Alegre, onde fazia cursos ou aulas de dança ou ginástica. Foi assim que me interessei por dança afro. Conheci um professor de educação física que desenvolvia um trabalho com afro-primitivo, baseado nos movimentos dos orixás. Apaixonei-me pelo estilo. A música sincopada combinada com movimentos fortes também falava da dor da escravidão. Penso que o meu gosto tanto pela música cigana como pela cultura africana tem relação com o interesse por aqueles que, de alguma maneira, são marginalizados socialmente.

Em agosto de 1985, conheci o pai dos meus filhos. Vivemos juntos aproximadamente 13 anos. Ele veio de Porto Alegre, enviado para dar aulas de capoeira na academia onde eu trabalhava. Foi com ele que conheci a capoeira. “O capoeira é muito mais que um lutador que dá pernada. Ele conhece o segredo da palavra chave AMOR e o capoeira sabe: a maldade existe” (NESTOR CAPOEIRA, 1985).

Hoje penso que a capoeira, em seu diálogo corporal, arrancou o resquício do medo que ainda existia em mim de me expor ao falar. Descobri que, se errar, posso acertar em outra oportunidade, e será justamente a partir daquele erro que poderei viabilizar um outro entendimento, uma outra construção daquilo que sabia antes. Se me calar, é certo que

ninguém saberá que não sei, mas também não aprendo, ou não apreendo para minha relação com o outro. Assim como a visão de jogo da capoeira se aprende jogando, a leitura que se faz da vida é a leitura que se fez vivendo.

Perdi meu primeiro filho em abril de 1990. Como estava enfraquecida, proibida pelos médicos de retornar às atividades na academia Companhia do Corpo, que agora me pertencia, juntamente com mais duas colegas, resolvi voltar a estudar. Fiz duas disciplinas do curso de Direito como aluna especial: Introdução ao Estudo do Direito I e Direito e Política I. Gostava muito desta última. Possibilitou-me ver o meu mundo com outros olhos, saber-me construída culturalmente e, dessa forma, oprimida e opressora. Por que disciplinas no curso de Direito? Não sei dizer porquê. Talvez por admirar um irmão de minha mãe, que era advogado.

Meu segundo filho nasceu em fevereiro de 1994. Aprendi muito com ele. Conheci uma espécie de amor que é incondicional, eterno. Quando ele tinha um ano e meio, vendi minha parte referente à academia de ginástica. Nessa época, já trabalhava 20 horas como professora de educação física da Rede Estadual de Educação.

Comecei a trabalhar com educação física escolar em uma escola de Rede Estadual, em outra cidade. Nessa escola, intimada por sua diretora, tive que dar aula de Ciências para 5ª série, turma 51. Segundo a diretora, a 8ª Delegacia de Educação (era assim que se dizia naquela época) errou em me enviar para sua escola, pois, na realidade, estava precisando de uma professora de ciências, não de educação física. Caso me negasse a dar essas aulas, teria que me colocar à disposição. Com medo de perder minha vaga, aceitei. Como instrumento de trabalho, recebi um caderno com folhas amareladas da antiga professora da disciplina, que havia se aposentado. Foi dito para mim que apenas deveria seguir aquele conteúdo.

O que posso dizer dessa experiência passa pela idéia de que, inicialmente, a superação da educação tradicional vai necessariamente requerer um profissional que realmente conheça o que pede sua disciplina, para, dessa maneira, ser mediador no processo. Quem não está habilitado, quem não foi preparado apenas repete, apenas transmite. Pouco ou nada ensina e pouco ou nada aprende. Acredito que os conteúdos tratados de forma inconseqüente nem sequer possam ser considerados depósitos. Eles poderiam ser chamados de conhecimentos “voadores”, cheques sem fundos, na maioria das vezes irreconhecíveis em sua validade.

Por não saber me impor frente à direção e temer perder a oportunidade de começar a trabalhar na escola, esse pecado eu cometi. Depois de oito meses, fui transferida para outra escola pública, onde atuo até hoje, na cidade de Santa Maria. Nesta escola, conheci outros professores de educação física, meus colegas, com os quais aprendi a construir e também a desconstruir procedimentos de trabalho e formas de pensar, como, por exemplo, a minha

antipatia pela rede de voleibol. Atualmente, desenvolvo um trabalho com dança de rua e capoeira.

Três anos depois, em agosto de 1997, nasceu minha filha, minha menina. “Minha manteiga”, porque por qualquer motivo chorava, e eu dizia: “Não derrete, nega, não derrete”. Ela achava engraçado e se acalmava. Com ela, cresceu a minha indignação pelos preconceitos movidos pela cor da pele, preconceitos que se erguem baseados nas diferenças. Não tenho aqui a intenção de relatar situações em que minha filha foi discriminada por ser negra, embora pudesse dizer do mal que esses preconceitos já causaram na construção de sua auto-estima. Logo após o nascimento dela, em função do falecimento de minha avó, minha mãe veio morar conosco. Quando minha filha fez três meses, separei-me de meu companheiro.

Isso me oportunizou a ter outros projetos de vida, os quais me levaram ao curso de mestrado em Educação, que dei início em 2006. Em agosto de 1998, com um contrato por tempo indeterminado, comecei a trabalhar mais 20 horas em outra escola da Rede Estadual. Foi quando comecei a trabalhar com a capoeira. De maneira surpreendente, o trabalho deu tão certo, que depois disso foi criado um projeto aberto à comunidade do bairro Tancredo Neves. Fazíamos apresentações das quais os alunos e alunas adoravam participar. Apesar de ter saído dessa escola no final de 2001, alguns alunos se tornaram meus amigos, freqüentam minha casa até hoje. Essa foi uma experiência fantástica em minha vida, pois ocorreu em um momento de renovação, de reestruturação de mim mesma.

Agradeço a esses adolescentes por sua companhia em minha vida. Aprendi com eles mais do que possa ter lhes ensinado. Também nesse período, aproximadamente uns oito meses, trabalhei na cidade de Agudo, em um projeto da Prefeitura Municipal, com crianças e adolescentes carentes na Vila Caiçara, bairro onde se localiza uma escola municipal. Desenvolvia atividades referentes à cultura negra. Foi um trabalho muito gratificante.

Quando meu trabalho nessa escola terminou, senti como se estivesse tirando um doce da boca de uma criança. Quem continuaria com meus alunos? Ficaram um bom tempo ligando para minha casa. Contavam as coisas que aconteciam na vila. Depois de certo tempo, infelizmente, reencontrei dois deles na Escola Estadual Humberto de Campos, internos no CASE. Um deles disse que era inocente.

Como fui parar no CASE? Quando fiz cursinho para o concurso do Estado, em 1999, com o objetivo de ficar mais 20 horas efetiva na Rede Estadual de Educação, conheci uma senhora representante do Conselho Tutelar. Conversando sobre meus alunos e a capoeira, ela comentou comigo sobre o CJ (Centro da Juventude, antiga FEBEM). Não sabia muito bem quem seriam esses adolescentes internos, mas fiquei curiosa. Fiz um projeto de capoeira,

incluindo o maculele e levei até a instituição. Na época, completamente ignorante sobre o seu funcionamento, inclusive desconhecendo a existência de uma escola estadual para atender esses adolescentes em suas dependências, aguardei por uma resposta, a qual nunca veio.

Passei no concurso acima referido e fui trabalhar em uma escola de São Martinho da Serra. Em um curto espaço de tempo, dois meses apenas, acumulei 60 horas. O que posso dizer dessa experiência é que não foi fácil. Não conseguia planejar as aulas. O que conseguia ganhar a mais financeiramente não superava o cansaço e a frustração de estar vivendo um dia após o outro, sem tempo para refletir sobre o que fazia.

Então, em 2002, fui transferida da escola de São Martinho da Serra para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, inserida no CASE. Desse modo, comecei a ter contato com os adolescentes privados de liberdade e a tomar conhecimento do funcionamento de ambas as instituições: Escola e CASE.

O primeiro ano nessa escola foi extremamente frustrante. Ocorreram quatro rebeliões. Quando pensávamos que retomariamos às aulas, acontecia outra rebelião. Cheguei a dar aula de Educação Física para apenas um adolescente por período, por ordem do Juiz da Infância e Adolescência. A idéia primeira, aquela de desenvolver a capoeira, se perdeu. Na época, eram constantes as interrupções desse trabalho, por ordem da chefia de monitoria da instituição. Perguntei-me várias vezes, no decorrer desse primeiro ano, o que estava fazendo ali. Sentia-me completamente inútil. Só no ano que se seguiu experimentei a importância fundamental que a continuidade do trabalho tem dentro do processo educativo.

Nesse período, instalei na quadra de futebol um aparelho de som, no qual, durante as aulas de futsal, ouviam-se fitas com músicas dos grupos Legião Urbana, Titãs, entre outros. Para minha surpresa, os adolescentes começaram a perguntar se poderiam colocar no som as suas fitas, aquelas que ouviam em seus dormitórios, em seus aparelhos próprios. Eu já tinha ouvido Racionais MC, por exemplo, porém sem me deter realmente em suas letras. A partir desse momento, vi corpos dançantes, ouvi na voz daqueles adolescentes o significado dos *raps* e visualizei uma brecha para desenvolver a dança de rua com eles. Meu tema de pesquisa no curso de Especialização emergiu dessas aulas de dança de rua e da construção de um aporte teórico que desse conta do que estava encontrando.

Foi assim que me aproximei da cultura de rua Hip-Hop. Nessa época, aos poucos, a capoeira também começou a acontecer. Enfim, o que posso dizer de trabalhar como professora de Educação Física nessa escola, com os adolescentes internos no CASE, talvez esteja muito relacionado com o inesperado. Quando tudo parece se perder, ou caminhar como o planejado, algo, como o estado de ânimo de um adolescente, ou uma decisão dos dirigentes

da “casa”, ou dos chefes de monitoria, surge a necessidade de se rever o que se está fazendo. Trabalha-se entre gratas surpresas e diversas frustrações.

Considero importante dizer que, de certa forma, não enfrento os mesmos problemas que meus colegas professores, pois os adolescentes que são meus alunos são por opção. São os adolescentes que optam por participar de minhas aulas. Nessa escola, meu trabalho consta como projeto e, portanto, frente à Coordenadoria de Educação, sou uma professora que não tem regência frente alunos. Projeto não configura regência em sala de aula.

Constantemente me pergunto: como minhas colegas lidam com esse inesperado e como isso influencia, se é que influencia, em seus saberes pessoais e profissionais, enfim, em seu viver, no seu conviver com as demais pessoas?

Nesse momento, ao voltar meu pensamento para o tema de minha pesquisa de Mestrado, recorro ao meu retorno à busca pelo conhecimento acadêmico, ao encontro com as pessoas que foram muito importantes para mim. Não vou me alongar em relatos sobre a importância para mim na participação dos grupos de pesquisa. Mas afirmo, sem sombra de dúvida, que foi a partir desses momentos que comecei a compreender minha relação com o pensamento em pesquisa e a construir possibilidades reais com o Mestrado, almejando trabalhar também no Ensino Superior. Neste momento, torna-se fundamental retomar a idéia do valor do olhar das outras pessoas para nós. Quem deve trilhar o caminho é quem deseja percorrê-lo; no entanto, quando encontramos pessoas que não nos ignoram, que aceitam nossa companhia durante a caminhada, isso pode fazer a diferença. Assim, agradeço aqueles que não me ignoraram e digo que hoje estou feliz em fazer parte do grupo GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social). O pertencimento é justamente o contrário da idéia de invisibilidade. No pertencimento, as pessoas operam na troca, ao passo que, na invisibilidade, os seres humanos se perdem na insignificância, na ausência de validade do olhar do outro no seu existir.

1.4.2 O contexto a ser pesquisado – um primeiro olhar da pessoa-professora-pesquisadora

Considerarei importante apresentar um primeiro entendimento acerca do contexto no qual se fez o presente estudo, pois acredito que as singularidades presentes no ambiente de trabalho dos professores contribuem de maneira significativa em sua atuação docente e conseqüente formação.

Assim, neste momento, busco tornar visível a organização funcional da FASE /CASE da cidade de Santa Maria, onde está inserida a Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, na qual atuam as três professoras Sujeitos-Colaboradoras deste estudo.

É imprescindível esclarecer como é delimitada a disposição organizacional do CASE, considerando que a instituição possui dois setores de atendimento. Essa repartição dos adolescentes em setores de atendimento tem por finalidade tornar possível uma maior observação sobre os adolescentes e, dessa forma, levá-los a bom comportamento no setor.

No CASE, acontecem oficinas de marcenaria, culinária, cestaria, costura, jardinagem, entre outras, que são oferecidas aos adolescentes no turno inverso ao da escola e são ministradas pelos monitores da instituição, com o objetivo de, além de mantê-los ocupados, proporcionar-lhes algum conhecimento que lhes seja útil.

No Setor B, estão os adolescentes sem permissão para saírem das dependências internas da instituição. São aqueles que, com o passar do tempo, após algumas avaliações do Juiz da Infância e Adolescência, poderão ter a progressão de suas medidas, passando, assim, para o Setor A.

No Setor A, estão os adolescentes com permissão para participarem de atividades desenvolvidas fora das dependências do CASE e que, devidamente acompanhados de monitores, podem aprender jardinagem, passear (como ir a cinema e exposições). Além disso, têm a permissão de visitar seus familiares nos finais de semana. Eles saem da instituição na sexta-feira e retornam por livre e espontânea vontade na segunda-feira.

Por toda organização no atendimento da instituição, como também da escola, é inevitável trazer para discussão mecanismos disciplinares discutidos por Foucault (1987). Segundo ele, os mecanismos disciplinares são

os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Nesse sentido, referindo-me à escola, é relevante falar de sua mobilidade funcional. Quando comecei a trabalhar nessa escola, no princípio do ano letivo de 2002, os adolescentes internos no Setor A eram atendidos no turno da manhã, e os do Setor B, no turno da tarde, com carga horária escolar igual às demais escolas de Rede Estadual. Depois de alguns meses, após as quatro rebeliões que se seguiram, o reinício de nosso trabalho com os adolescentes foi

lento. Consistia em apenas levar aos seus dormitórios algumas atividades, alguns livros didáticos para que eles os realizassem e, assim, não ficassem completamente ociosos e afastados dos conteúdos relacionados às suas etapas de aprendizagem. No outro dia, conversávamos com eles sobre o que tinham feito, deixávamos outras atividades, recolhendo as anteriores.

Algum tempo depois, apenas aqueles adolescentes com bom comportamento começaram a ser atendidos na escola, de forma quase individualizada. Aos poucos, todos passaram a participar do que era realizado na escola. Contudo, desse difícil episódio, instalou-se uma outra disposição de carga horária de atendimento, de apenas uma hora e meia para cada um dos dois grupos de adolescentes de um mesmo setor. Exemplificando, todas as etapas de ensino e aprendizagem eram divididas em dois períodos em um mesmo turno, o que possibilitava atender um número reduzido de adolescentes em cada sala de aula. No final do ano passado, foram retomadas discussões entre a FASE/CASE e a direção da escola, a fim de ser retomado o atendimento no horário de quatro horas/aula dia para todos os adolescentes de ambos os setores.

Somente no início do ano de 2007 os professores voltaram a desenvolver seu trabalho com um tempo frente aos seus alunos, como dispõe a maioria das escolas regulares brasileiras. Infelizmente, no final de junho de 2007, depois de um pré-motim, que envolveu a participação de poucos adolescentes, as direções da instituição e da escola decidiram retomar a divisão do trabalho em dois períodos, no mesmo turno, diminuindo, assim, o número de adolescentes em cada horário de atendimento. Tais medidas são características do poder disciplinar discutido por Foucault. O autor afirma que esse poder

não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Segundo Foucault (1987), a utilização de instrumentos elementares como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento denominado exame provocaram o sucesso do poder disciplinar.

Benelli (2004) diz que, ainda hoje, é possível identificar as antigas instituições fechadas, também chamadas de “instituições totais”³. Segundo o autor, tais estabelecimentos

³ As instituições totais se caracterizam como estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internos vive em tempo integral. A instituição funciona como local de

“ainda tendem a funcionar de modo clássico, tal como foram mapeadas por Goffman e Foucault” (BENELLI, 2004, p. 238).

Segundo Benelli (2004), nessas instituições encontramos opressores e oprimidos, caracterizados pela equipe dirigente e pelo grupo dos internos, respectivamente. Os primeiros modelam, e os segundos são objetos de procedimentos modeladores. Embora o binômio dominadores-dominados, aparentemente, darem a entender que o poder seja uma estrutura, instituição ou certa força que um grupo detém em prejuízo de outro, Benelli (2004), com base em Goffman (1987), afirma que poder é basicamente relação, lugares que impetram a sua dinâmica. Benelli (2004) apresenta, ainda, o poder como uma relação dinâmica de estratégias ininterruptamente atuantes, presentes em toda parte, em todos os lugares. Esses lugares mostram-se como multiplicidade de relações de forças, em um jogo contínuo que, “através de lutas e em enfrentamentos declarados, ou velados, incessantes, transforma, reforça, inverte, origina apoios, pontos de resistência” (BENELLI, 2004, p. 239).

Na FASE, encontram-se atividades que caracterizam as instituições ditas totais. Nela estão presentes, principalmente, a correccional e educativa. Ambas necessitam dialogar a fim de desenvolverem sua função.

A escola onde se realizou este estudo, como espaço formal voltado para atividades educativas, inserida em uma das unidades de atendimento da FASE, está organizada por Etapas de Ensino e Aprendizagem, em número de quatro: Etapa 1^A – alfabetização, Etapa 2^A – pós-alfabetização, e as Etapas 3^A e 4^A – séries finais do ensino fundamental.

Etapas, Ciclos, Fases ou Totalidades são nomes que expressam a vontade de reorganização dos tempos da vida escolar. Em comum está a crítica à organização através das séries, trazendo uma concepção que busca o respeito aos tempos e ritmos de vida dos alunos. Existem, contudo, diferenças na divisão dos tempos das Etapas e dos Ciclos e, em alguns casos, na própria concepção que os orienta (MELLO, 2001).

Na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, no artigo 23, lê-se que a educação básica poderá organizar-se em

séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRANDÃO, 2005, p. 66).

Brandão (2005) argumenta que o agrupamento de duas ou mais séries sem que entre elas ocorra reprovação de alunos só funciona quando, pedagogicamente, é acompanhado de processos de avaliação periódica e processos de recuperação paralela e permanente.

Em vista disso, os professores dessa escola reúnem-se periodicamente para discutir a situação em que se encontra cada adolescente. Conversam sobre o momento vivido por ele, o tanto que cada um avançou ou não em cada disciplina, seu relacionamento com os colegas, seu interesse acerca do conteúdo desenvolvido em aula.

A partir de pareceres descritivos, os adolescentes avançam para a etapa seguinte, ou não, o que ocorre independentemente de ser final de ano letivo. Para além desses conselhos de classe, cada vez que um adolescente tem audiência com o Juiz da Infância e Adolescência para a avaliação de sua medida sócio-educativa, seus professores são chamados a fazer um parecer descritivo sobre seu comportamento e seu desempenho escolar. O desenrolar da vida escolar do adolescente interno é um indicativo importante de sua possibilidade de re-socialização, o que poderá pesar nas decisões do Juiz frente às medidas sócio-educativas sancionadas, e os adolescentes sabem disso.

Como uma de suas professoras, posso dizer que é inegável a questão da disciplinarização como forma de levar aqueles que ali estão internos a uma aceitação do que é proposto pela instituição e também pela escola. O bom comportamento dos adolescentes e suas atitudes durante a internação são constantemente avaliados. A partir dessa avaliação o Juiz da Infância e Adolescência pode determinar uma possível progressão de medida sócio-educativa⁴.

Esse parece ser mais um caso da inclusão por exclusão, própria das sociedades disciplinares, que, segundo Foucault (1996, p. 114), “tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação, ou correção de produtores”. Nessa direção, Silva e Colello (2007) argumentam:

Quando grande parte da população fica à margem do mundo letrado e os homens são impedidos de se constituírem enquanto sujeitos, há que se (re)considerar a exclusão social, um processo nem sempre evidente pela sutileza de seus mecanismos constituídos dentro e fora da escola.

⁴ As progressões de medidas sócio-educativas podem ser tanto progressão do Setor B (onde ficam os adolescentes sem permissão para saírem das dependências do CASE) para o Setor A (local dos adolescentes com permissão para, nos fins de semana, visitarem seus familiares e também participarem de atividades que acontecem fora das dependências da Instituição), como também medidas que progridem da privação de liberdade para a semi-liberdade (CASEMI), ou a própria extinção de medida sócio-educativa.

A autora, ao pretender aprofundar a compreensão das práticas de alfabetização e letramento, no contexto de um fracasso que é pedagógico, diz ser acima de tudo esse fracasso uma exclusão social e política. Veiga-Neto (2001), em seu artigo “Incluir para excluir”, traz outra questão: a modernidade caracteriza-se como um tempo marcado pela busca da ordem. A inclusão pode ser vista como o primeiro passo nesse sentido. O autor diz que, numa operação de ordenamento, é necessária a aproximação com o outro, para que ocorra um primeiro (re)conhecimento, a fim de que seja estabelecido algum saber acerca desse outro. “Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho”(p. 113).

O autor, a partir das contribuições de Foucault, utiliza-se da palavra *anormais* para denominar um número cada vez maior de grupos que a modernidade vem, incessantemente, criando e multiplicando: sindrômicos, deficientes, psicopatas (em todas as suas diferentes tipologias), bem como os cegos, os surdos, os aleijados, os pouco inteligentes, os rebeldes, os estranhos, os “outros”, os miseráveis, o refugo enfim.

Segundo Veiga-Neto (2001, p. 107),

ainda que os critérios da partilha normal-anormal emergem da ‘pura relação do grupo consigo mesmo’, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

O autor acrescenta a essa discussão a inversão que a lógica do neoliberalismo vem operando no processo acima citado. Refere-se à atribuição de um estigma construído a partir de análises fundamentalmente econômicas, avaliadas tanto pelo poder financeiro quanto pela competência para fazer as melhores opções. Dessa forma, “o critério de entrada não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento); o critério de entrada pode ser, também, o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolúvelmente ligado” (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Foucault (1987), referindo-se à formação de uma sociedade disciplinar, propõe que vai desde uma forma de “quarentena social”, as disciplinas fechadas, até os mecanismos indefinidos gerais do “Panoptismo”⁵. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras, mas porque ela infiltrou-se no meio das outras, servindo-lhes de intermediária, desqualificando-as; às vezes, porém, “ligando-as entre si, prolongando-as, e

⁵ Mecanismos que possibilitam ver tudo, sem nunca ser visto. “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver[...]” (FOUCAULT, 1987, p. 167).

principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição nas relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Foucault (1987) faz uma importante observação sobre um dos objetivos com a disciplinarização dos corpos:

A modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo, o aprendizado das técnicas induz a modos de comportamento e a aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relação de poder; [...] e constitui-se sobre eles um saber em que se pode confiar. Duplo efeito dessa técnica disciplinar que é exercida sobre os corpos: Uma “alma” a conhecer e uma sujeição a manter (FOUCAULT, 1987, p. 244).

Segundo Foucault (1999), essa técnica disciplinar, centrada no corpo, manipula o corpo como fonte de forças que é necessário tornar dóceis e úteis ao mesmo tempo. Ela produz efeitos individualizantes. De acordo com o autor, “essa acomodação se realizou em nível local, em formas intuitivas, empíricas, fracionadas, e no âmbito limitado de instituições como a escola, o hospital, o quartel, a oficina, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 298).

Ainda hoje, a escola se constitui num espaço com uma forte conotação disciplinar. A representação de um bom aluno, de alguma forma, sempre parece estar ligada à sua disciplina e disposição em acatar as regras da escola e as propostas de seus professores. O imaginário desse bom aluno também propõe uma maior probabilidade de sucesso profissional no futuro. Contudo, se antes havia uma representação da escola diretamente ligada às possibilidades de se “subir na vida”, hoje, se formos buscar uma palavra que lembre o que representa ir à escola para nossos alunos, a meu ver, poderia ser a “obrigatoriedade”. Essa representação a torna muito vulnerável por não trazer consigo muitos atrativos. Todavia, se com a escola é difícil, pior sem ela. Precisamos encontrar outras representações possíveis para o nosso trabalho. Outras significações para aqueles que são a razão da existência de nossa profissão. Precisamos produzir novos saberes, os quais serão produzidos ali, na realidade própria da instituição, numa experiência de autoformação.

Mesmo os professores que atendem crianças e adolescentes que não estão com sua liberdade retida vivem e convivem diariamente com problemas de indisciplina em sala de aula, tanto no tratamento consigo mesmos, quanto dos alunos entre si. A aceitação de normas e regras passa, necessariamente, por significação e relevância que precisam ser construídas na relação com seus alunos, e estes entre si, no decorrer de suas interações humanas cotidianas.

Dirigindo meu olhar para as pessoas que atuam tanto no CASE quanto na escola, a partir do que observei em suas relações construídas nesse espaço social, é possível afirmar que não existe um consenso entre professores, monitores, assistentes sociais, enfim, todos aqueles que estão envolvidos no trabalho direto com os adolescentes internos no CASE.

Em alguns momentos, frente a uma mesma situação, observei comportamentos que expressaram indignação e revolta, logo em seguida, conformidade ou compreensão. Essa ambigüidade denota uma certa instabilidade nas relações interpessoais no CASE, como também naquelas existentes na escola inserida nesta instituição. Em um sentido figurado, é como se o terreno fosse movediço (LENA, 2004, p.66).

Desse modo, percebem-se diferentes concepções de mundo a partir da constatação de opiniões divergentes sobre a realidade social e o respectivo reflexo na vida dos adolescentes privados de liberdade, que são os objetos de trabalho das professoras-sujeitos nesta pesquisa. Nesses discursos, operam o afrontamento de diferentes saberes e poderes.

Segundo Welsch (2007), diferentes culturas correspondem a diferentes formas de racionalidade, a diferentes paradigmas. Paradigmas não são construções abstratas que desconhecem a condição histórica ou política, não são pressupostos universais ou princípios absolutos. Mais que isso, paradigmas são formas de racionalidades culturais, histórica e politicamente construídas. Referindo-se ao entendimento a que chegamos no século XX, o autor afirma:

não existe, de agora em diante, mais nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas. [...] **A validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não** (WELSCH, 2007, p. 251) [Grifo do autor].

Para Foucault (1999), quanto mais constantemente formado é o saber, maior é a possibilidade de os sujeitos que nele discutem apresentarem-se em linhas rígidas de afrontamento, e maior é a probabilidade de esses discursos, “assim afrontados, funcionarem como conjuntos táticos diferentes em estratégias globais (em que não se trata simplesmente de discurso e de verdade, mas igualmente do poder, de status, de interesses econômicos)” (FOUCAULT, 1999, p. 250).

Gadamer (2002, p. 185), ao discutir “Sobre o planejamento do futuro”, traz estas interrogações importantes acerca do discurso como um ato sempre político:

Será possível pensar a idéia de uma ordem política determinada que não suscite idéias contrárias? Será possível pensar idéias políticas de ordem que não favoreçam a uma ou outras das potências políticas existentes, de tal modo que o seu favorecimento implique o desfavorecimento das outras? Será que se deve dizer que a existência desses antagônicos interesses de poder constitui uma desordem? Não serão eles a própria essência da ordem política?

Portanto, é possível afirmar que, na presença do conflito de idéias, encontram-se as possibilidades do discurso.

Bourdieu (1989) traz para essa discussão Aristóteles, para quem o mundo social pode ser percebido, construído e dito segundo diferentes princípios de visão e divisão.

Dessa forma, os agentes que constroem a realidade social entram em lutas e relações objetivando impor sua visão; porém, isso sempre acontece com pontos de vista, referenciais e interesses determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar. É justamente desse afrontamento entre as diferentes visões de mundo que se faz possível a construção de novos saberes.

Assim, ao voltar minha atenção para aquelas professoras que são os sujeitos neste estudo, considere importante mencionar alguns elementos encontrados em minha pesquisa de Especialização, acerca do entendimento de alguns profissionais que atuam no contexto da privação de liberdade. Assim como existem pessoas que percebem a história de vida do adolescente como fator que contribuiu e contribui para os atos infracionais praticados por ele, há aqueles que a consideram irrelevante, justificando essa postura por todos aqueles que também viveram e vivem em meio a sérias dificuldades e, no entanto, não burlam a lei para sobreviver.

Ouvi de alguns monitores e alguns professores de meu convívio na instituição a idéia de uma suposta inversão de valores em se tratando dos gastos pelo poder público com os adolescentes durante o período de sua internação, referindo-se ao CASE como um “hotel”. Na opinião deles, outros tantos adolescentes também pertencentes às camadas populares enfrentam as mais diversas dificuldades sem que o ECA se faça cumprir para atendê-los. A partir de suas falas, infelizmente, surge um pensamento que provoca uma interrogação: será que é preciso que os adolescentes transgridam a lei, burlam a ordem, para serem ironicamente tratados como sujeitos de direitos? Será que para terem alimentação, colchões e lençóis limpos, educação, assistências médica e dentária terão que cometer atos infracionais?

Ainda me pergunto: por qual motivo esses adolescentes deveriam se conformar em viver na miserabilidade, se, constantemente, são instigados a aprender que “ter é ser”?

Referindo-se ao aumento da criminalidade como um produto inevitável da sociedade de consumidores, Bauman (1998, p. 55) argumenta:

quanto mais elevada a “procura do consumidor” (isto é, quanto mais eficaz a sedução do mercado), mais a sociedade de consumidores é segura e próspera. Todavia, simultaneamente, mais amplo e mais profundo é o hiato entre os que desejam e os que podem satisfazer seus desejos, [...] A sedução do mercado é, simultaneamente, a grande igualadora e a grande divisora.

O autor menciona que, para que sejam eficazes, os impulsos sedutores são dirigidos para todos, indiscriminadamente. Contudo, há mais daqueles que não podem atender os apelos do mercado do que daqueles que estão aptos a reagir conforme a mensagem sedutora propõe.

Segundo Bauman (1998), mesmo aqueles que não possuem as ferramentas necessárias para fazerem parte do mundo do consumo abundante aprendem “que possuir e consumir certos determinados objetos, e adotar certos estilos de vida, é a condição necessária para a felicidade, talvez até para a dignidade humana” (BAUMAN, 1998, p. 56). É difícil para os *aspirantes incapacitados* ao jogo aceitarem serem excluídos *do jogo*.

Eles são o refugio do jogo, mas um produto que o jogo não pode parar de sedimentar sem emperrar. Além disso, há uma outra razão por que o jogo não se beneficiaria em deter a produção de refugio: é necessário mostrar aos que permanecem no jogo as horripilantes cenas (como se lhes diz) da outra única alternativa – a fim de que estejam aptos e dispostos a suportar as agruras e tensões geradas pela vida vivida como jogo. Dada a natureza do jogo agora disputado, as agruras e tormentos dos que dele são excluídos, outrora encarados como um malogro **coletivamente** causado e que precisava ser tratado com **meios coletivos**, só podem ser redefinidos como um **crime individual**. As “classes perigosas”, são assim redefinidas como **classes de criminosos**. E, desse modo, as prisões, agora, completa e verdadeiramente, fazem as vezes das definhantes instituições do bem-estar (BAUMAN, 1998, p.57) [Grifos do autor].

Contudo, para manutenção dessas “definhantes instituições do bem-estar”, existe um custo a ser pago. Menezes (2007), ao discutir se o custo menor é prevenir ou remediar, diz que cada presidiário custa por mês mais que dez alunos na escola e que cada adolescente infrator privado de liberdade custa mais que vinte crianças em sala de aula. Acrescenta que mais urgente do que diminuir a idade penal, há a verdadeira questão que se coloca para o país: aumentar a “maioridade educacional”, com formação geral ou profissional, mais vida cultural, esportes, música, etc.

Porém, quem cuidará disso? Assim como as leis são importantes, mas não bastam, é preciso olhar cada criança como responsabilidade nossa e ‘desnaturalizar’ a miséria. [...] Nossa sociedade está se preparando para se proteger de seus jovens, não para protegê-los. Como disse Brecht, não é de emocionar, é para pensar (MENEZES, 2007, p. 14).

Se pensar é refletir na busca de uma compreensão sobre a questão acima referida, exponho aqui minha opinião. A redução da idade penal, por si só, não trará a solução; ao contrário, trará maiores problemas tanto a curto quanto a longo prazo.

A privação de liberdade dos adolescentes infratores, longe de ser impunidade, tem o objetivo de buscar desenvolver outros referenciais de vida. Se a instituição possibilita que alguns adolescentes experimentem, durante sua internação, algum conforto até então desconhecido, isso não desfaz o seu desejo pela sua liberdade.

Segundo Volpi (1997), Saraiva e Volpi (1998) e Saraiva (2002), os adolescentes em conflito com a lei sofrem o estigma de serem uma das principais causas da problemática da segurança pública, e isso se agrava com a idéia do “mito da impunidade” que é a eles atribuído. Essa idéia de que com o adolescente infrator “não dá nada” tem se mostrado o maior empecilho para a plena efetivação do ECA, principalmente mediante a onda de violência crescente.

A criminalidade foi pensada por Foucault (1999), em termos do racismo de estado, o qual surgiu a partir do instante em que era necessário tornar aceitável, num mecanismo de biopoder, o direito de matar.

Vocês compreendem, em conseqüência, a importância – eu ia dizer a importância vital – do racismo no exercício de um poder assim: é a condição para que se possa exercer o direito de matar. Se o poder de normalização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tende passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 1999. p. 306).

Ao ter retida a liberdade, sendo enviados para instituições de internação, os adolescentes que praticaram atos infracionais, de certa forma, também serão marcados, posteriormente, pelo olhar de desconfiança dos outros sobre eles. Um exemplo dessa rejeição pode ser a situação de um adolescente que já esteve no sistema de internação e que, mesmo

sem transgredir novamente, se for identificado como um dos que passou pela “FEBEM”⁶, vai, na maioria das vezes, a partir desse episódio em sua vida, experimentar um processo de exclusão ainda maior, em função de sua inclusão nesse grupo de risco.

Benelli (2004, p. 245) considera a “subjetividade como uma produção eminentemente social e, portanto, coletiva”. Segundo o autor, no contexto institucional, a subjetividade é produzida no cruzamento das práticas discursivas (imaginárias e simbólicas) e das práticas não discursivas.

Podemos dizer que o discurso subjetiva tanto quanto as práticas. Geralmente, o discurso oficial se apresenta lacunar (ideológico) e as práticas trazem embutidas, nas suas próprias condições de possibilidade, um outro discurso que, apesar de não dito, é perfeitamente visível e extremamente efetivo quanto à produção de subjetividade (BENELLI, 2004, p. 246).

Ao se referir ao simbólico e ao imaginário, Castoriadis (1982) diz que as profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário surgem prontamente se refletirmos sobre o seguinte fato: “o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para ‘exprimir-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais” (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Para Diógenes (1998), da mesma forma que a dimensão imaginária supõe uma virtualidade, uma duplicidade, uma dobradura no real, “a violência estrutura-se nesses mesmos significantes” (p. 75). Tais significantes (símbolos) e significados (representações) gerados a partir da privação de liberdade do adolescente dificultam o surgimento de novas maneiras de visualizá-lo.

Relacionando o imaginário e o simbólico produzido a partir das possíveis representações acerca da violência, esta provoca o temor da desintegração social, projetando-se do psicossocial para o campo imaginário das reflexões. A violência, uma das formas da quebra do pacto social, aparece como imagem do “irracional”, do “maldito” (DIÓGENES, 1998). Rifiotis (1997) argumenta que a violência apresenta-se como uma parte estrangeira da experiência social, como um arcadismo social a ser eliminado.

Dessa forma, o estigma produzido por esse momento vivido pelo adolescente provoca a desconfiança na maioria daqueles que podem colaborar na sua efetiva re-socialização. Após a extinção da medida sócio-educativa, ao ser encaminhado para outra escola, a acolhida desse

⁶ Fundação do Bem-Estar do Menor. Embora no RS já há cinco anos a instituição encarregada do atendimento de internação denomine-se Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), com seus respectivos centros de atendimento (CASE), ainda hoje a maioria da população e os próprios adolescentes chamam-na de FEBEM.

adolescente nesse espaço social poderá fazer a diferença para que ele dê continuidade aos seus estudos. Na busca por um trabalho honesto, encontrar alguém que esteja disposto a apostar na sua mudança de comportamento também não é tão comum. Sem trabalho esse adolescente não vai ficar, mesmo que o “trabalho” possível exponha sua vida ao risco.

Enquanto o mundo do crime for meio de trabalho – porque existem indivíduos que fomentam a contravenção como uma espécie de troca –, será muito difícil combater a violência. Também existe, na criação de grupos de extermínio, o falso pensamento de proteção.

O racismo de estado, o direito de matar, discutido por Foucault (1999), mostra uma luta que assume uma conotação de proteção à população. O poder público, ao buscar garantir ordem, admite ao policial o direito de matar, um direito pensado no sentido de cumprimento das leis que, no entanto, não garante a segurança para uma vida mais tranqüila.

Estamos vendo e ouvindo, freqüentemente, nos meios de comunicação, atos de violência praticados por indivíduos pertencentes à classe média da sociedade. Entre eles, adolescentes e jovens que freqüentavam o ensino superior e que justificam seus crimes por motivos preconceituosos. Como explicar isso? Ou será que existem as “classes perigosas” e as “classes impunes”?

Também considero importante trazer para essa discussão o Sistema Tríplice de Garantia de Direitos⁷ das Crianças e Adolescentes. Esse sistema constitui-se da seguinte maneira: Sistema Primário – garantia os direitos fundamentais das crianças e adolescentes; Sistema Secundário – prevenção, que vem a ser as medidas de proteção especial; e o Sistema Terciário – aplicação de medidas sócio-educativas, de internação. Este deveria ser o último a ser acionado; no entanto, pelo que se constata, é o mais utilizado. Se os maiores esforços, maiores investimentos se concentrassem no cumprimento do Sistema Primário de Direitos, como alimentação, saúde, educação, enfim, direitos fundamentais de todo ser humano, até mesmo as medidas especiais de proteção, ou seja, medidas em meio aberto, não seriam tão necessárias. Contudo, o que se vê é uma inversão de prioridades. Num sentido figurado, como disse a presidente da FASE, em 2006, em alguns casos, pela ausência de redes de atendimento⁸ em meio aberto, estão enviando gripes para serem tratadas na UTI.

Volpi (1999, p. 08) observa que

⁷ Conjunto das políticas, órgãos, programas e serviços de atendimento previstos em lei. Dimensão teórica, abstrata. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Santa Maria: Pallotti, 2002

⁸ O conjunto local das políticas, órgãos, programas e serviços existentes no momento. Dimensão prática, concreta de atendimento. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

as crianças e os adolescentes do Brasil representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade – exatamente ao contrário do que define a nossa constituição e as suas leis complementares. Os maus-tratos; o abuso e a exploração sexual; a exploração do trabalho infantil; as adoções irregulares, o tráfico internacional e os desaparecimentos; a fome; o extermínio, a tortura e as prisões arbitrárias infelizmente ainda compõe o cenário por onde desfilam nossas crianças e adolescentes.

Saraiva (2002), referindo-se aos adolescentes em conflito com a lei, diz que, a partir de sua experiência, foi possível afirmar, em relação à aplicação do ECA, “a eficácia do Estatuto e das medidas sócio-educativas que preconiza aos adolescentes autores de infração penal” (p. 40).

Penso que, de certa forma, tudo está interligado – uma rede de relações, de saberes e poderes que vamos construindo a fim participar do jogo da vida. Quanto mais ferramentas, maiores serão as nossas possibilidades de enfrentamento. Contudo, não é porque as oportunidades se mostram escassas que vamos desejar não jogar. É impossível não jogar! A partir do momento em que nascemos, somos impulsionados a isso.

E quem disse que as regras do jogo são justas ou eficazes? Se elas privilegiam alguns e são inoperantes para uma grande maioria, parece-me consequência natural que nem todos se conformem com suas disposições. Daí, como não criar novos saberes, outro entendimento ético da vida, mesmo que isso se traduza não mais em vida longa, não mais em viver, mas em se expor à morte? Como dizem alguns adolescentes privados de liberdade que conheço – “Pra nós, que tamo na vida do crime, dona, só existe três alternativas: o casarão⁹, a cidade dos pés junto¹⁰, ou largar tudo. Mas largar é difícil, dona. Não é que o cara não queira, mas...”.

1.4.3 A instituição CASE/FASE e a escola – um trabalho com limites e algumas possibilidades desafiadoras

Problemas profundos afetam a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também afetam as escolas e, por conseguinte, aqueles que nelas trabalham. Neste estudo, vamos encontrar uma solução “paliativa e temporária”: a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), com seus Centros de Atendimento aos adolescentes privados de liberdade (CASE). Esta pesquisa foi realizada na unidade de atendimento localizada na cidade de Santa Maria, na

⁹ O presídio.

¹⁰ O cemitério.

Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, que tem a finalidade de, na privação de liberdade, re-socializar os adolescentes que cometeram atos infracionais. Porém, como já foi observado em estudo anterior,

os grandes entraves para uma verdadeira transformação em suas vidas encontram-se no seu mundo vivido: aquele que os aguarda após a extinção da medida sócio-educativa. Se desejarmos promover mudanças significativas que representem menos violência e mais solidariedade, será preciso uma nova estruturação da sociedade, aquela que os gerou e os alimentou com representações muito cruéis sobre si mesmos (LENA, 2004, p. 107).

O Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS, 2002), referindo-se às escolas inseridas nas unidades de atendimento sócio-educativo de internação, diz que elas precisam ser especiais, “não para mais um estigma, mas para considerar todas as peculiaridades que esta passagem pelo sistema impõe” (p. 49). Seus alunos passam por ela enquanto cumprem as medidas sócio-educativas determinadas pelo juiz.

Desse modo, a escola encontrou-se desafiada a veicular uma nova visão de saber e precisa ampliar suas funções socializadoras. Poderíamos nos perguntar: qual a escola que poderia dar conta de uma questão tão complexa? Quem seria o professor para atender as necessidades dos adolescentes internos na instituição, que, em sua maioria, retomam seus estudos em função do seu delito? E mais: para alguns, talvez essa seja a última possibilidade de retomar a busca pelo conhecimento que foi abandonado lá atrás.

Essa nova visão de saber necessária para ampliação das funções socializadoras da educação mostra-se como mais um novo mecanismo de poder, na tentativa de promover a re-socialização dos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de internação.

Nesse sentido, para a produção de novos saberes, faz-se necessária a discussão crítica aliada à prática pedagógica, em um processo de autoformação das professoras e professores em seu local de atuação. Esses professores terão de considerar as singularidades do seu contexto de trabalho. É fundamental que as funções socializadoras dessa escola sejam discutidas no coletivo composto por todos aqueles e aquelas que desenvolvem o trabalho educativo. No caso da escola onde se fez a pesquisa, para produção de novos saberes, apresenta-se também a particular necessidade do diálogo entre duas instituições: CASE e escola.

Se considerarmos as instituições acima referidas, enquanto práticas sociais, instituídas e sancionadas a partir de um propósito comum, este só pode se tornar possível pela ação

daqueles que as fazem. Dessa forma, é inevitável pensar a necessidade do diálogo entre ambas. Acredito que, na instituição de relações concretas de diálogo entre esses profissionais, está a possibilidade da construção de novos saberes para que a existência desses espaços possam ser justificados. A troca de saberes pode trazer novos saberes e construir novas possibilidades de práticas.

O cruzamento do conjunto da tecnologia disciplinar do corpo e a tecnologia regulamentadora da vida, permite constituir o que Foucault (1999) denominou “sociedade de normalização”, uma sociedade em que se “cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Segundo o autor, durante a segunda metade do século XVIII, aparece uma nova tecnologia do poder. É a biopolítica da espécie humana. Essa nova tecnologia do poder vem para excluir os riscos presentes no interior da massa global da população. O autor refere ainda os fenômenos da população, com os processos bio-sociológicos das massas humanas. Esses mecanismos regulamentadores, mecanismos normalizadores se deram numa acomodação muito mais difícil que os mecanismos disciplinares. Segundo o autor, eles “implicavam em órgãos complexos de coordenação e de centralização” (FOUCAULT, 1999, p. 298).

Com essa nova tecnologia do poder, tem-se uma tecnologia que não exclui a disciplinar, mas que se integra a ela e que se faz aparecer graças à sua prévia utilização. Essa nova tecnologia dirige-se à vida dos homens, ao homem espécie. Segundo o autor, ela se volta para a multiplicidade dos homens na medida em que não é individualizante. Ela forma uma massa global, uma população, atingida por processos como a doença, a produção, o nascimento, a morte, etc.

Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é mais uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da espécie humana (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Também foi possível visualizar, na *Proposta de Experiência Pedagógica de Oferta de Ensino Médio nas escolas da FASE/RS* (2006), elucidada na introdução deste projeto, mais um mecanismo regulamentador, que vem a fim de colaborar na re-socialização do adolescente interno na FASE. Segundo o pressuposto legal da resolução 40/2003 da FASE/RS, a educação é a “única alternativa posta à disposição da criatura humana de qualquer condição social, capaz de transformá-la em um cidadão útil à sociedade a que pertencer” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 01). Ela deve comprometer a todos, em todos os níveis, locais e a qualquer

tempo, promovendo-a em todo o seu espectro através do exemplo, da adequada ambientação física, da referência normativa, da boa convivência e da aquisição de novos conhecimentos.

Observando a necessidade proposta pelo PEMSEIS, acima referendado, Mizukami (1996) menciona o conhecimento e como ele é aprendido. Diz que os padrões de ensino do professor são baseados em modelos implícitos. “Qualquer que seja o modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, este terá grande influência nas atividades de interação em sala de aula e na forma como as informações são consideradas” (MIZUKAMI, 1996, p. 63).

Esses modelos implícitos citados por Mizukami (1996) estão relacionados àquilo que para Bourdieu (1998, p. 113) vem a ser a “hereditariedade social dos caracteres adquiridos”. Segundo ele, essa herança está associada ao *habitus*, aos esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e possibilitam gerá-las. Assim,

Essa espécie de tendência do grupo para perseverar em seu ser não tem sujeito propriamente dito, ainda que possa encarnar-se, a cada momento, em um ou outro de seus membros; opera em um nível muito mais profundo que as “tradições familiares” [...] – por isso elas implicam uma rigidez estranha as estratégias do *habitus* que, frente a situações novas, é capaz de inventar novas maneiras de desempenhar as funções antigas (BOURDIEU, 1998, p. 113).

Mizukami (1996) afirma que os processos de aprender o trabalho docente não têm um estágio final estabelecido e são de longa duração. Sendo uma atividade interativa, os professores encontram-se diariamente com situações complexas.

Na compreensão dos quadros referenciais pessoais dos professores, além da considerar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de escolarização e de suas experiências de ensino, dos valores e crenças, é necessário que se considere, da mesma forma, “o *ethos* da escola em que atua e/ou que tenha atuado, ou seja, as propriedades, práticas e valores que caracterizam uma escola, assim como o subgrupo das normas que diferenciam grupos particulares dentro de uma mesma escola” (MIZUKAMI, 1996, p. 63).

Referindo-se às pesquisas com o foco voltado aos saberes dos professores, Tardif (2002, p. 199) diz que seus saberes são “unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade”. Ele observa que agir racionalmente é ser capaz de justificar por meio de declarações, de procedimentos, um discurso ou uma ação realizada diante de um outro ator que se questiona sobre a pertinência deles.

O autor acrescenta que é importante evitar impor aos atores um modelo preconcebido daquilo que é racional ou não, esforçando-nos para ressaltar suas próprias exigências de racionalidade e sua própria compreensão do saber, aquilo que eles consideram como sendo racional.

O que é racional (ou não) não pode ser decidido a priori, mas em função da discussão e das razões apresentadas pelos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que as exigências de racionalidade de que guiam as ações e os discursos das pessoas não resulta de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: eles dependem das razões dos atores e dos locutores, e do contexto no qual eles falam e agem (TARDIF, 2002, p. 199, 200).

Segundo Tardif (2002), a melhor forma para se ter acesso a essas exigências de racionalidade presentes no ator ou no locutor é questionar-se sobre o porquê, sobre os motivos, as razões de seu discurso ou de sua ação. A noção de por que engloba o conjunto dos argumentos que um ator pode apresentar para justificar o seu comportamento. Nesse sentido, na medida em que os meios dos quais os atores se servem para alcançar seus objetivos se baseiam também em motivos, decisões, escolhas, ela engloba também o “como” faz isso.

De qualquer modo, essa idéia de exigências de racionalidade está vinculada a um “modelo intencional” do ator humano. Ela procede da idéia de que as pessoas não agem “por puro automatismo (sob o domínio das leis sociais ou psicológicas, por exemplo), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc.” (TARDIF, 2002, p. 200). Em função disso, segundo o autor, uma das principais estratégias de estudo, relacionadas com essa visão do saber incide em observar atores e/ou falar com eles, mas interrogando-se sobre seus saberes, nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer.

Para Foucault (1979), toda investigação, no que se refere aos saberes dos sujeitos, deve remeter a relações de poder que lhe constitui. Para o autor, não existe um saber neutro. Todo saber é político. Apresenta os saberes como dispositivos políticos que são articulados com diferentes formações sociais. Dessa forma, os saberes são compreendidos como práticas e acontecimentos que requerem uma análise do poder, pois ele afirma não existir relação de poder sem a constituição de um campo de saber. Saber e poder se implicam mutuamente.

Assim, todo saber constitui novas relações de poder, que formam outros saberes capazes de assegurar o exercício de novos poderes. Em sua análise, os poderes não estão localizados em nenhuma zona específica da estrutura social. Não é um lugar, que se pode ocupar, nem uma coisa, que se pode possuir, mas, sim, práticas, ou relações de poder.

Significa dizer que o poder é algo que se exerce, que funciona, como uma maquinaria, que não está situada em um lugar exclusivo, mas se alastra por toda a estruturação social.

2 MEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS...

2.1 Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo

Este estudo apresenta-se com um cunho etnográfico, pois, além de pesquisadora há cinco anos, atuo no CASE de Santa Maria, RS, como uma de suas docentes. Imersa neste contexto, preciso dizer que foi necessário um maior afastamento de minha parte, para que fosse capaz de analisar e compreender o que veio ao meu encontro no decorrer desta pesquisa. Isso me possibilitou maior compreensão acerca do contexto singular que é a privação de liberdade, com referência às suas implicações na formação docente.

Assim, as representações e os saberes das Sujeitos-Colaboradoras de pesquisa, são apresentados como saberes locais, construídos a partir de suas vivências e experiências como docentes nessa escola que atende exclusivamente adolescentes em conflito com a lei.

Coimbra e Nascimento (2001), no artigo “O Efeito Foucault: Desnaturalizando Verdades, Superando Dicotomias”, discutem as idéias contidas em algumas obras de Foucault, e trazem uma contribuição importante acerca dos saberes locais. Afirmam que Foucault vai apontar que as ciências positivistas não têm estabelecido relações com os diferentes saberes que estão no mundo. De forma adversa, elas têm desqualificado uns como não competentes, impondo outros ditos científicos e, por isso, verdadeiros.

Segundo as autoras, Foucault chama de saberes dominados aqueles que são concebidos como abaixo do nível desejado pelos postulados da ciência. Esses saberes são considerados “os não qualificados porque locais, descontínuos, heterogêneos e, portanto, não legitimados pela tirania dos discursos hierarquizantes, homogêneos, universalizantes e totalizantes que condizem com os critérios de ciência e de verdade” (COIMBRA e NASCIMENTO, 2001, p. 246).

Também Geertz (1997), referindo-se aos saberes locais, diz que a antropologia sempre teve um olhar bastante apurado no sentido de que “aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo” (p. 11). O autor comenta que, remexendo na maquinaria de idéias passadas, para um etnógrafo, as formas do

saber são sempre locais, impossíveis de serem separadas de seus instrumentos e de seus invólucros.

Assim, a compreensão de algo se efetiva a partir de um mundo que temos e nos situamos. Para Gadamer (2002), no acontecer da linguagem apresenta-se uma possibilidade para interpretá-lo, pois o saber é produto das relações do sujeito estabelecidas com o seu mundo – saber esse fruto da interpretação, desde sempre, feita por aquele que interpreta.

2.2 A Hermenêutica Filosófica – a interpretação dos dados da pesquisa a partir do acontecer na linguagem

Trabalhar com a hermenêutica filosófica de Gadamer (1997, 2002) foi de grande relevância, pois, nessa perspectiva, a hermenêutica é a arte de compreender. Compreender de forma a ouvir aquelas que conversaram comigo e considerar suas falas, interpretações que, desde sempre, já foram feitas por elas.

Interessei-me na utilização da hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), pois o autor refere-se a um acontecer da verdade em que estamos sempre embarcados pela tradição. Visualiza a possibilidade de explicitar fenomenologicamente esse acontecer em três esferas da tradição: o acontecer na obra de arte, o acontecer na história e o acontecer na linguagem.

Nesse sentido, Gadamer (1997) produziu uma virada hermenêutica do texto para a autocompreensão do intérprete. Tal autocompreensão somente se forma na interpretação, não sendo, portanto, possível descrever o interpretar como produção de um sujeito soberano.

Dessa forma, considero necessário dizer que a interpretação feita por mim, a partir do diálogo estabelecido com as Sujeitos-Colaboradoras, não tem a pretensão de apresentar-se como a totalidade da interpretação, pois a hermenêutica filosófica nos ensina que o ser não pode ser compreendido em sua totalidade. Dessa maneira, não pode haver uma pretensão de totalidade da interpretação. Busquei, sim, como sugere o autor, mostrar como a razão deve ser recuperada na historicidade do sentido, e essa tarefa se constitui na autocompreensão que o ser humano atinge como participante e intérprete da tradição histórica.

Assim, Gadamer (1997) dá início a um lugar para a atividade da razão, fora das disciplinas da filosofia clássica e num contexto em que a metafísica foi superada. Novas respostas foram pensadas sobre nossas relações com o mundo e com nós mesmos. Dessa forma, a hermenêutica coloca em dúvida o sujeito soberano como fundamento do

conhecimento baseado na representação dos objetos, para oferecer lugar à linguagem e aos contextos práticos do cotidiano como maneira de compreender.

O contexto prático do cotidiano onde se desenvolveu este estudo, como já foi dito antes, foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Humberto de Campos, inserida na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE/RS, antiga FEBEM), em uma de suas unidades, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE), da cidade de Santa Maria.

A proposta desta pesquisa foi compreender e interpretar a instituição que se configura num contexto de privação de liberdade, como experiência de formação docente de três professoras do Ensino Fundamental. Assim, propus-me, como refere Foucault (1979), a um estudo das práticas concretas, pelas quais os indivíduos se produzem na imanência de determinadas condições e por suas próprias ações.

Ao buscar recuperar a razão na historicidade do sentido, visualizei a hermenêutica filosófica a conversar com o campo do imaginário.

Segundo Castoriadis (1982), tudo o que nos é apresentado no mundo social-histórico está diretamente entrelaçado com o simbólico. Não que ele se resuma nele, ou tenha sido livremente criado. As ações reais, individuais ou coletivas, como o trabalho, o consumo, o amor, a guerra, etc., sem os quais nenhuma sociedade conseguiria viver um só momento, não são símbolos. “Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem” (CASTORIADIS, 1982, p. 142). Assim, tanto as escolas, quanto o trabalho docente se apresentam ligados a uma rede simbólica, que como tal pode ser interpretada no acontecer da linguagem.

Como bem diz Castoriadis (1982), o simbolismo não pode ser indiferente, nem totalmente apropriado, primeiro porque não pode adotar seus signos em qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos. Isso fica claro para o indivíduo que encontra diante de si uma linguagem já constituída, ou seja, o indivíduo não a introduz, e sim a encontra.

Para observarmos a força da palavra enquanto símbolo, trago aquela que, construída em uma rede simbólica, por si só, ainda produz representações não muito agradáveis acerca do local de trabalho das três professoras participantes deste estudo – FEBEM. A troca de denominação da antiga “FEBEM” para FASE, sem ter a intenção de aprofundar o assunto, considero que houve também uma tentativa de construir uma nova representação acerca da instituição que atende os adolescentes privados de liberdade. Contudo,

o que se atribui um sentido 'privado' e especial a tal palavra, tal expressão, não o faz dentro de uma liberdade ilimitada mas deve apoiar-se em alguma coisa que 'aí se encontra'. Mas isso é igualmente verdadeiro para a sociedade, embora de uma maneira diferente. A sociedade constitui sempre a sua ordem simbólica num sentido diferente do que o indivíduo pode fazer. Mas essa constituição não é 'livre'. Ela também, deve tomar sua matéria no 'que já existe' (CASTORIADIS, 1982, p. 146, 147).

Assim, para o autor, encontramos o simbólico também em outro grau e de outra forma, nas instituições. As instituições não são apenas o simbólico, mas elas só podem viver no simbólico. São impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica.

Ao pesquisar sobre a contribuição da instituição na formação docente das Sujeitos-Colaboradoras neste estudo, aproximei-me de suas representações acerca da FASE antes e depois de passarem a atuar nessa instituição. Entre outras questões, constatei que, após terem contato com os adolescentes internos e conhecerem suas histórias de vida, construíram novas compreensões e interpretações sobre aqueles que agora são os seus alunos.

Assim, tiveram, no contexto da privação de liberdade, outro texto a ser compreendido e interpretado. Inserida no contexto da privação de liberdade, a professora Proximidade refez a sua leitura acerca dos adolescentes que cometeram atos infracionais. É importante dizer que, ao atuar na instituição CASE, ela diz ter revisto antigos conceitos e representações de palavras como "marginal", "ladrão".

Dessa forma, é possível exemplificar o que diz Gadamer (1997, 2002) sobre o compreender do intérprete como parte de um acontecer que advém do próprio texto que precisa de interpretação.

Nesse sentido, Hermann (2005) diz que nossas apreciações morais modificam-se quando confrontadas com novas narrativas e diferentes experiências estéticas. Isso implica no estranhamento de convicções morais que pode ampliar a sensibilidade, até que o não habitual seja capaz de ser reconhecido em sua diferença. Para a autora, o sentido do estético surge como um modo de consideração da pluralidade fática que demonstra o caráter ilusório da pureza de um princípio abstrato. A estética assinala que a educação é impossível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade.

Segundo Gadamer (1997, 2002), compreender é participar de um sentido comum, de uma tradição a que pertencemos. Compreender não é concordar com o que ou quem se compreende. Essa igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e considerar o que o outro pensa. Ele pode ter razão com o que fala e com o que propriamente quer dizer. Dessa forma, compreender depende da linguagem e do diálogo.

Referindo-se à compreensão do texto, Gadamer (2002) diz que nos transferimos para o pensamento de quem nos fala. Isso significa que precisamos deixar e fazer valer o direito objetivo daquilo que o outro fala. Se desejarmos compreendê-lo, vamos buscar reforçar ainda mais seus argumentos. Na conversação e ainda mais na compreensão do texto, movemo-nos numa dimensão de sentido compreensível em si mesmo.

Segundo o autor, é trabalho da hermenêutica explicar o milagre da compreensão, que não é uma comunicação enigmática entre as almas, mas participação num sentido comum.

Conversa não é primariamente controvérsia. Parece-me característico da modernidade apreciar em demasia a identificação entre conversa e controvérsia. Conversar também não é mutuamente desentender-se ou passar ao largo do outro. Constrói-se, ao contrário, um aspecto comum do que é falado. A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o adiantamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo (GADAMER, 2002, p. 220-221).

Gadamer (2002) diz que a regra hermenêutica, segundo a qual devemos compreender o todo a partir do singular e o singular a partir do todo, advém da retórica antiga e foi transferida, pela hermenêutica moderna, da arte de falar para a arte de compreender. Nos dois casos, “estamos às voltas com uma relação circular prévia. A antecipação de sentido, que comporta o todo, ganha uma compreensão explícita através do fato de as partes, determinadas pelo todo determinarem por seu lado esse mesmo todo” (GADAMER, 2002, p. 72).

Uma coisa é estabelecer uma práxis de interpretação opaca como princípio, e outra coisa bem diferente é inserir a interpretação num contexto, de caráter existencial, ou com as características do acontecer da tradição na história do ser, na qual interpretar possibilita ser compreendido progressivamente como uma autocompreensão de quem interpreta (GADAMER, 1997).

Gadamer (2002, p. 155) acrescenta que

toda compreensão é no fundo compreender a si mesmo, mas não no sentido de uma posse de si mesmo que se alcance de antemão e definitivamente. A autocompreensão realiza-se sempre quando se compreende alguma coisa e não tem o caráter de uma livre auto-realização. O si-mesmo que nós mesmos somos não possui a si mesmo. Poderíamos dizer, antes, que ele acontece.

Assim, a hermenêutica trata-se de uma maneira de filosofar típica do século XX, que tem por tema a compreensão da experiência humana no mundo, um mundo sempre já interpretado. O problema principal da hermenêutica é a interpretação, sendo este um ato cultural, diretamente associado à criação do sujeito e à produção do saber (HERMANN, 2005).

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa, passei a visualizar o contexto da privação de liberdade, lugar onde atuam as Sujeitos-Colaboradoras, um espaço cultural singular, no qual a crítica associada à prática pedagógica, pode ser interpretada como uma experiência formadora da docência dessas professoras. Assim, formulei o problema que estruturou este estudo: quais as implicações do contexto da privação de liberdade na formação docente de três professoras que atuam na FASE/CASE do Município de Santa Maria?

Para auxiliar no enfrentamento desse problema, elaborei questões de pesquisa orientadoras para o estudo. São elas: quais os saberes que as professoras mobilizam para atuar no contexto singular da privação de liberdade? Quais as representações construídas por essas três professoras acerca do CASE? Que representações possuem sobre o seu trabalho docente enquanto colaborador para re-socialização dos adolescentes privados de liberdade?

A interpretação dos resultados apresentados neste estudo, como disse Hermann (2005) anteriormente, foi uma análise cultural e, como tal, está inevitavelmente ligada aos meus saberes e à minha prévia interpretação do contexto da pesquisa, enquanto pessoa-professora que também atua no CASE.

Essa aproximação possibilitou-me estabelecer um diálogo aberto com as três professoras que participaram da pesquisa. Mostraram-se interessadas em colaborar e trouxeram uma questão relevante no que se refere à pesquisa, em função de uma experiência vivida por elas anteriormente.

Aqueles que nos cedem seus saberes não são meros objetos de estudo. Antes sim, são eles que possibilitam a nossa aproximação com o campo de nossa pesquisa. Dessa forma, possibilitam o acesso ao que desejamos saber. Assim, está mais do que na hora de desenvolvermos um respeito com relação àqueles que colaboram conosco. Ao pesquisar, precisamos, ao buscar conciliar o tempo exigido pela academia para finalização de um curso de pós-graduação, tratar os dados encontrados com o cuidado que a pesquisa requer.

Gadamer (2002), ao se referir à incapacidade para o diálogo, traz uma grande contribuição. O autor diz que a incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade.

Gostaria de considerar essa incapacidade tanto do ponto de vista subjetivo quanto objetivo, isto é, uma vez falando da incapacidade subjetiva, a incapacidade para ouvir, e outra vez falando da incapacidade objetiva que consiste em não haver uma linguagem comum. A incapacidade para ouvir é um fenômeno tão conhecido que não é preciso imaginar outros indivíduos que possuíssem essa incapacidade em grau especial. Experimentamo-la em nós mesmos, sempre que fazemos ouvidos de mercador ou ouvimos erroneamente. E não será realmente uma das nossas experiências humanas fundamentais essa de não percebermos no tempo certo o que está acontecendo com o outro, ou então de nosso ouvido não ser suficientemente afinado a ponto de ‘ouvir’ a mudez e o endurecimento do outro? Ouvir erroneamente também faz parte dessas experiências básicas. É inacreditável até aonde podemos chegar nesse sentido. Só pode fazer ouvidos de mercador ou ouvir erroneamente quem está constantemente apenas ouvindo a si mesmo, quem possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus impulsos e interesses, que já não consegue ouvir o outro (GADAMER, 2002, p. 250-251).

Buscando uma definição geral de diálogo, o autor apresenta uma pressuposição básica – que eu possa ver o outro como outro. Nesse caso, os interesses do outro, que divergem aos meus próprios interesses, e que de maneira correta são percebidos por mim, podem conter possíveis convergências. Para poder dialogar é preciso saber ouvir (GADAMER, 2002).

Hermann (2005), referindo-se ao nosso conhecimento, argumenta que ele tem procedência na prática das relações pré-científicas que cultivamos com as pessoas e as coisas. Isso significa que o saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes que qualquer tematização. Estamos, assim, desde já inseridos num mundo que constitui o horizonte sob o qual se realizam nossos processos compreensivos. É nessa medida que a hermenêutica filosófica é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem (HERMANN, 2005).

Assim, é a partir do acontecer da linguagem que me apoiei para interpretar as falas das três professoras que foram as **Sujeitos-Colaboradoras** neste estudo. Essa denominação se fez a partir do fato de que ninguém melhor que elas para falarem das implicações do contexto da privação de liberdade em seus saberes e representações, enfim, sua formação como profissionais da educação. **Sujeitos** por serem pessoas e profissionais que estão implicadas e são implicantes na tarefa de ensinar na mais difícil escala de proteção, que vem a ser o da internação, em outras palavras, na “UTI social”, pois quando todas as outras medidas de proteção falham, essa entra em ação. E **Colaboradoras** em função da transparência encontrada em suas falas. O modo prestativo com que colaboraram foi fundamental para que esta interpretação fosse realizada.

Gadamer (2002) ao se perguntar o que é um diálogo, responde dizendo que “Um diálogo é para nós, aquilo que deixou uma marca” (p. 247). Acrescenta que o que faz surgir um verdadeiro diálogo é termos descoberto no outro algo que ainda não tínhamos encontrado

em nossa própria experiência de mundo. Onde um diálogo apresentou êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou.

De acordo com Gadamer (2002), quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro de dois mundos. Ambas não têm a mesma visão do mesmo mundo. Assim, é possível afirmar que todo ponto de vista humano possui algo de aleatório. O modo como alguém experimenta o mundo permanece um mistério pessoal intransponível.

Segundo o autor, da mesma forma como nossa apercepção sensível do mundo é ineludivelmente privada, também nossas investidas e nossos interesses individualizam-nos, e nossa razão, comum e apta a apreender o comum a todos, permanece débil diante dos ofuscamentos alimentados pela nossa individualidade.

Nesse sentido, a partir do diálogo com os outros, aparece a possibilidade de uma solidariedade ética e social, acima referida pelo autor. No diálogo, temos acesso à individualidade do outro. Nesse acesso, mesmo com as objeções ou as aprovações, a compreensão ou os mal-entendidos representam uma espécie de expansão de nossa individualidade e um experimento da possível comunidade a que nos convida a razão.

Poderíamos imaginar toda uma filosofia do diálogo, partindo dessas experiências: o ponto de vista intransferível do indivíduo, onde se espelha a totalidade do mundo, e a totalidade do mundo que se apresenta nos pontos de vista individuais de todos os outros como um e o mesmo (GADAMER, 2002, p. 246).

Nesse sentido trago o ponto de vista intransferível de cada uma das três professoras Sujeitos-Colaboradoras, em que se espelha a totalidade do que desejava saber. Essa totalidade se apresentou nos pontos de vista individuais de cada uma como um e o mesmo, a partir dos quais fui convidada a compreender e interpretar.

A escolha dessas três professoras, como já foi dito antes, partiu de minha convivência com os adolescentes internos na instituição. O critério de seleção usado foi a voz dos meus alunos, suas referências positivas a essas professoras. Quero dizer que gostaria muito de ter tido disponibilidade de tempo para cruzar as falas desses adolescentes com as dessas professoras, o que, em função do período destinado a este estudo, tornou-se inviável.

Foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas no decorrer da pesquisa. Utilizei um roteiro¹¹ que tinha por objetivo organizar possíveis questões de pesquisa, sem necessariamente, com isso, ignorar outras questões relevantes que cada uma trouxe. Todas

¹¹ Em anexo

foram gravadas e posteriormente transcritas. Também fiz uso de um depoimento escrito por uma das Sujeitos-Colaboradoras.

A necessidade de duas entrevistas com duas das professoras entrevistadas se deu em função da presença de maior conteúdo dito para responder a algumas das perguntas do roteiro referido acima. Observei que havia nelas um desejo muito grande em falar, em argumentar o que diziam. Assim, durante essas entrevistas, optei por deixá-las falarem, sem ter pressa em interrompê-las com uma nova pergunta.

A transcrição das entrevistas foi enviada a cada uma delas, para que lessem e dessa forma, dessem a autorização para a publicação do seu conteúdo. Foi dito a elas que, caso se sentissem desconfortáveis com seus vícios de linguagem, poderiam fazer as correções que considerassem adequadas. E elas assim o fizeram, demonstrando um cuidado relativo às expressões corriqueiras usadas em suas falas.

É interessante dizer que o retorno das transcrições das entrevistas aconteceu rapidamente, com pouquíssimos cortes em seus conteúdos. Nas respostas a alguns dos questionamentos, elas acrescentaram novos dados, enriquecendo o que já haviam relatado. Registrei em um diário as impressões das entrevistas, as emoções, as expressões e os não ditos presentes nas entrelinhas, o desejo de falar, de contar sobre suas histórias de vida, suas experiências.

Nesse sentido, optei por apresentar ao leitor, em alguns momentos, o relato das Sujeitos-Colaboradoras numa construção de blocos amplos, na tentativa de transpor para o papel a transparência, as emoções captadas por mim no decorrer das entrevistas. Essa foi a forma que encontrei para tornar essas pessoas ainda mais visíveis em sua humanidade. Quando nos depoimentos abaixo transcritos aparece uma seqüência de pontilhados, este está se referindo aos silêncios momentâneos, a partir dos quais se deu a seqüência nas suas falas.

Considero interessante trazer a data em que foram realizadas as entrevistas, pois os dados interpretados falam de uma temporalidade, de uma interpretação que se refere ao momento em foi realizada a pesquisa. Assim, a compreensão e interpretação aqui apresentadas necessitam ser entendidas como uma compreensão que, mesmo para as Sujeitos-Colaboradoras, pode não se fazer definitiva. Toda compreensão e interpretação é produto de um acontecer que advém de nosso estar no mundo. “O homem é uma acontecência do estar aí no mundo. (...) A hermenêutica impõe limites à descrição estrutural do sujeito, uma vez que ele se dá no acontecer” (HERMANN, 2005, p. 262).

Assim, a partir desse acontecer, as entrevistas realizadas estão a falar de interpretações que se referem a saberes e representações que são frutos de um tempo que é datado e, como tal, diz respeito à temporalidade abaixo referida.

A Professora **Sensibilidade** foi a primeira a ser entrevistada. Com ela foi realizada apenas uma entrevista no dia 24/07/07.

A Professora **Amorozidade**¹² foi a segunda a ser entrevistada. Com ela foram feitas duas entrevistas: a **primeira** no dia 03/08/07, e a segunda no dia 27/08/07.

A Professora **Proximidade** foi a terceira entrevistada. Com ela foram feitas duas entrevistas: a primeira no dia 05/09/07, e a segunda no dia 17/10/07.

Em uma aproximação entre a hermenêutica e os temas referidos à educação, Hermann (2005) diz que, embora as iniciativas de pensar a educação a partir da abordagem hermenêutica sejam tímidas, esta possibilita uma produção relevante para uma nova compreensão da educação.

O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem imprevisibilidade. Trata-se da lógica do acontecimento, que não é captável na lógica dos conceitos. Daí que a valorização da metáfora na educação se deve às possibilidades interpretativas da hermenêutica, onde não está mais vigente o pensamento da identidade, como propôs a metafísica, mas a decisão de pensar o ser como abertura, como propôs Heidegger. Abrir o sentido da educação pela metáfora é ampliar as possibilidades compreensivas, deixar o espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e os seus perigos (HERMANN, 2005, p. 261).

Segundo a autora, o mundo se torna visível pela interpretação que damos aos sinais, pois não existe uma essência a adentrar. Assim, não existe um método determinante para se chegar à verdade. Acrescenta que a necessidade de autocompreensão do processo educativo não pode denotar uma pretensão de total transparência. Diz ser ilusório considerar que podemos esclarecer todas as motivações envolvidas na experiência pedagógica.

Com o desejo de aproximar os leitores deste estudo das Sujeitos-Colaboradoras, utilizei-me também de imagens das três professoras em seus locais de trabalho. Juntamente com recortes dos textos das entrevistas, as fotografias utilizadas possibilitarão uma visualização e aproximação das professoras Sujeitos-Colaboradoras e do trabalho que desenvolvem no contexto prático deste estudo. Assim, espero colaborar para melhor

¹² A intenção aqui é aproximar amor e amizade, por isso utilizo-me da letra Z em vez da letra S para formação da palavra Amorozidade, a fim de nomear essa Sujeito-Colaboradora.

compreensão e interpretação do que foi apresentado como a compreensão e interpretação realizada por mim como pesquisadora.

As imagens referidas acima serão apresentadas no tópico abaixo, quando, com a utilização das abordagens biográficas, faço a apresentação das três professoras participantes deste estudo. As referidas fotografias são utilizadas com o objetivo de desmistificar a representação desse contexto e dos próprios adolescentes privados de liberdade, como algo “feio”, “sujo”. Estas últimas palavras fazem parte do repertório da fala de muitos que, ao me indagarem sobre essa instituição, delas se utilizaram.

Na apresentação das Sujeitos-Colaboradoras, para nomeá-las, utilizei pseudônimos, com a intenção de buscar uma representação simbólica para cada uma delas. Considero importante dizer que em momento algum elas desejaram ficar no anonimato. Por essa razão, em suas cartas de cessão apresentadas no apêndice dessa dissertação, as três professoras fizeram uso de seus nomes verdadeiros ao autorizarem a publicação de seus depoimentos, bem como de suas imagens nas fotografias apresentadas a seguir.

2.3 As histórias de vida como teoria e metodologia para análise dos dados da pesquisa

Ao me propor dialogar com o imaginário e abordar a eterna tensão existente entre aquilo que está presente como conhecido, e a possibilidade do novo, foi possível visualizar nas falas das três professoras participantes da pesquisa a necessidade de uma educação sensível, próxima e amorosa. Dessa forma, para nomear cada uma delas, utilizei substantivos abstratos que possibilitam, de certa forma, aproximá-las individualmente dessa questão. Assim apresento as professoras Sensibilidade, Amorozidade e Proximidade.

Esse reconhecimento se deu pela constatação de que, no contexto estudado (ou em outro qualquer), as relações estabelecidas entre as pessoas¹³ podem fazer uma grande diferença, pois, segundo as três professoras Sujeitos-Colaboradoras, os vínculos estabelecidos podem ser determinantes tanto para o professor como para o aluno, bem como para que o professor deseje permanecer na escola em que está atuando.

¹³ Não apenas com seus alunos, também com seus colegas professores e professoras, com os outros alunos, com a direção, com os funcionários, com os monitores, etc. Enfim, trata-se de todas as pessoas que atuam nesse espaço, o qual é constituído por práticas humanas. Estas são práticas sociais que, como tais, são atos políticos.

Para apresentar as três professoras Sujeitos-Colaboradoras, primeiro farei uma breve descrição da trajetória de cada uma. Depois, utilizando um recorte de suas falas concedidas nas entrevistas, convido o leitor deste estudo a dialogar com a representação sugerida por mim quanto ao significado que me levou a estabelecer uma relação capaz de reconhecer as professoras Sensibilidade, Amoroza e Proximidade, que, enquanto falavam, conversavam sobre si mesmas.

Como já foi dito antes, havia nelas uma vontade muito grande de dizerem sobre si mesmas, em argumentar o que falavam. Ao transcrever as entrevistas, observei que, em alguns momentos, as professoras, ao falarem, elevavam o tom de voz. Considerei interessante para o leitor uma aproximação com a entonação de suas vozes. Quando isso ocorreu, apresento em negrito. Assim dou início às apresentações.

A Professora Sensibilidade tem 31 anos de idade, separou-se e casou novamente. Não tem filhos. É graduada em Língua Portuguesa, pela UNIFRA. Tem especialização em Literatura Infantil. O tema de sua monografia foi “A personalidade da personagem Chapeuzinho Vermelho na formação do leitor infantil”. Começou a trabalhar com contrato emergencial em uma cidade do interior. Logo que iniciou, chamaram-na para trabalhar também em outra cidade, pois tinha passado em um concurso público. Trabalhou paralelamente, durante um ano; depois ficou só na escola lotada pela Coordenadoria de educação, na cidade de onde veio. Disse que trabalhar em nessas duas escolas eram coisas totalmente distintas, até por que, em uma delas, ela ia para campanha, uma realidade bem singular, até então desconhecida. Ficou um ano na outra escola, em sua terra natal. Atua há três anos na escola inserida na FASE, nas Etapas 3 e 4, nas disciplinas de português e literatura brasileira. Apresento-a como a professora Sensibilidade por ter encontrado, em seu depoimento, repetidas vezes, expressões que sugerem tal característica pessoal como uma necessidade para o desenvolvimento do trabalho docente no contexto da privação de liberdade. É com um recorte desses seus dizeres, em um dos questionamentos da entrevista, que a torno visível ao leitor:



Fotografia 1 – A professora Sensibilidade com seus alunos da Etapa 4, do Setor B

Qual a probabilidade, em teu trabalho, em um ano letivo, de tu conseguir fazer o planejado? *Raríssimas vezes. Mas aí tu me faz outra pergunta. Quais foram as melhores aulas que tu deu? Foram aquelas em que tu fez o planejado? Não! Por quê? Justamente por que quando eu pude interagir com eles, foi quando não foi na minha aula planejada. Quando partiu deles a necessidade e eu tive a oportunidade de corresponder. Por que não adianta eu imaginar que eles tenham uma necessidade, chegar lá e querer colocar uma coisa que não é do interesse deles. Mas quando surge deles a necessidade e a partir dali eu vejo a possibilidade de trazer uma aula, a gente que cria a aula. Refaz na aula. Aí tu lida com a frustração e com a satisfação ao mesmo tempo. Mas aí tu precisa ter percepção... Precisa. Pra enxergar... É que na verdade o que move a gente lá dentro? É a sensibilidade (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).*

A **Professora Amoroalidade** tem 37 anos, é casada, tem duas filhas – uma do primeiro casamento e outra do segundo. Fez Magistério numa escola de freiras, na cidade da Três de Maio, depois Licenciatura Plena em Matemática e Especialização em Desenvolvimento Regional e Integração Econômica no MERCOSUL, na UNIJUÍ. Atua na escola inserida na FASE há 6 anos. Trabalha atualmente nas Etapas 3 e 4 e já atuou também no Ensino Médio. Sua resposta sobre sua formação e o que a levou até a escola inserida na FASE apresenta-se com uma riqueza de detalhes. Reconheci-a como a professora Amoroalidade por vários de seus dizeres. Para apresentá-la, trago o recorte de um dos questionamentos utilizados no decorrer das entrevistas às três professoras Sujeitos-Colaboradoras. Perguntei-lhe:



Fotografia 2 – A professora Amorozidade com seus alunos na oficina de jogos

Tu achas que tens autonomia para conduzir o teu trabalho na escola? *Um certo grau. O que me incomoda é estar sendo observada por todo mundo, sempre. Tudo está sendo observado [...] Em sala de aula ouço idéias e problemas, tristezas e tento fazer daquilo não um sacrifício, mas uma porta de entrada pra sentirem que eles têm condições. Olha se eu pudesse te contar tudo que eu aprendo com os guris, tudo que eu ouço deles, problemas que pra eles são problemas enormes, acho que só falta um olhar, um olhar diferente. Muitos olhares que eles recebem são piores ali dentro. Olhares cheios de preconceitos, agressivos, muito mais que os fazeres deles. Ouço falas, vejo olhares, de pessoas de todos os setores. É uma pena, porque às vezes atravanca mais ainda a vida de cada um. Eu sei que não vou resolver os problemas deles. Isso seria muita arrogância da minha parte! O ser humano pensar... Mas eu acho que a gente tem que tentar resolver os problemas deles, daquele momento, **daquele dia**, com todo amor, de uma forma amorosa, **nem é amor!** De uma forma amorosa! (Professora Amorozidade, 03/08/07)*

A **Professora Proximidade** tem 47 anos de idade, é casada, não tem filhos. Fez sua graduação em Educação Artística na UFSM. Tem especialização em pré-escola. Fez concurso para o magistério e, enquanto aguardava ser chamada, trabalhou no antigo Banco Sulbrasileiro. Atua há 24 anos na Rede Estadual de Educação como professora de Artes, dois deles na escola inserida no CASE da cidade Santa Maria. Nessa escola, trabalha nas Etapas 3 e 4, e no Ensino médio, seriado. Também atua no projeto do pirógrafo, em que desenvolve um trabalho artesanal com madeira. Em sua primeira escola, onde atuou durante 22 anos, disse ter passado por tudo. Trabalhou com deficientes auditivos, deu aula para criança de pré-escola, tinha o centro cívico¹⁴ e dava aula de educação artística para 3ª e 4ª séries. Depois trabalhou com 7ª e 8ª séries e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao falar sobre o seu trabalho na “Oficina de Pirógrafo”, comentou a importância do estar próxima dos seus alunos. Essa

¹⁴ O significado dessa experiência na vida da professora Proximidade trarei mais adiante, na interpretação dos resultados encontrados.

proximidade fez com que ela revisse antigos conceitos e representações sobre os adolescentes privados de liberdade. Apresento a professora Proximidade a partir do questionamento que segue.



Fotografia 3 – A professora Proximidade com seus alunos na oficina de Pirógrafo

Tu enxerga diferença entre a tua aula de artes e o trabalho desenvolvido no projeto do pirógrafo? *Sim. Tem diferença. Tem muita diferença! Por que trabalhar com seis, oito ou com dez dentro de uma sala, a diferença é bem grande do que tu trabalhar com dois ou três. Por que lá no pirógrafo, às vezes, ... tu não acredita que o aluno que está no pirógrafo é o mesmo que tu conhece lá da sala de aula. Alguns não são meus alunos nas etapas 3 e 4. Eles são alunos de outra colega, ou de outra, são alunos que vivem de medida, que dão problema, assim como o fulano. Ele é um menino que está sempre de medida. Eu só escuto reclamação a respeito dele. E tu precisa ver o amor que ele é ali dentro do pirógrafo. Tudo que eu falo ele aceita, ele conversa, conta da vida dele. Por que lá no pirógrafo eles me contam muito da vida deles. É a hora que eles sentam e contam tudo. E falam das angústias, e também é a hora que eu aproveito para conversar e tentar dar alguns conselhos para eles, né. Por que, às vezes, alguns não aceitam, outros me argumentam me dizem: “Olha dona, não pensa que eu não tenho vontade de sair daqui e sair dessa vida, mas acontece que eu chego lá fora, não tenho ninguém que me apóie para sair dessa vida”. Sabe, antes de eu entrar no CASE, pensava muito diferente em relação aos meninos ... “Ah, é um marginal, ladrão, tem mais é que ficar preso lá dentro, por que só está aí para assaltar, roubar, matar”, e aí tu vai lá para dentro e começa a conversar com essas pessoas e tu vê o que é a história de vida deles! E tu vê que aquilo que eles fazem, é devido ao contexto, a história de vida deles (Professora Proximidade, 05/09/2007).*

A partir da utilização da abordagem biográfica para análise dos dados de pesquisa, as histórias de vida das três professoras sujeitos-colaboradoras foram tomadas em uma dupla perspectiva: de investigação e de formação.

Nóvoa e Finger (1988) salientam que o método biográfico permite um enfoque muito particular e um grande respeito pelos processos de formação das pessoas. “Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe à investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõe” (NÓVOA, FINGER, 1988, p. 13). Acrescentam que, enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico possibilita considerar um alargado conjunto de elementos formadores. Permite que cada pessoa, na sua história de vida, identifique aquilo que foi realmente formador.

Essa identificação vai se dar pela leitura que cada pessoa faz do nosso próprio mundo. Tal leitura estará diretamente ligada aos seus pensamentos, suas crenças, com as quais é formada uma interpretação do mundo.

Como diz Ortega y Gasset (1970, p.33), “El hombre es un fabricante nato de universos”. Dizendo de outra forma, para o autor, a vida é um drama. Um drama não é algo estático; ao contrário, é dinâmico. É aquilo que acontece, que se passa. “Porque todas las demás cosas que nos pasan o acontecen, nos acontecen y pasan porque nos acontece y pasa una única: vivir” (ORTEGA Y GASSET, 1970, p. 31).

O autor, ao referir-se à construção da história da humanidade, formula dois princípios fundamentais, os quais tratam de que constantemente o homem constrói mundo, “forja horizonte” (ORTEGA Y GASSET, 1970, p.34), e que toda troca de horizonte traz consigo uma troca na estrutura do drama vital.

Para ele, o sujeito muda sua vida porque mudou o mundo. Complementa: “Y el hombre no es su alma e su cuerpo, sino su vida, la figura de su problema vital” (ORTEGA Y GASSET, 1970, p. 34). A partir disso, pode-se dizer que, continuamente, ocorrem modificações na estrutura da vida do homem. Entretanto, quando ocorrem modificações no mundo em que se acredita, mas não atingem os seus principais elementos constitutivos e o seu perfil geral fica intacto, o homem não tem a impressão de que o mundo modificou-se, mas, sim, de que algo foi modificado no mundo.

Há outra consideração óbvia no que se refere à história da vida humana: fato de que cada história individual, de que cada vida pessoal, está relacionada a uma história coletiva. Nesse ser coletivo, anônimo, encontra-se cada um de nós, com nosso repertório de convicções, com a idéia, o pensamento de uma época (ORTEGA Y GASSET, 1970).

Assim, posso dizer que os profissionais da educação, em seus espaços de atuação, também estão constantemente vivendo e se relacionando em meio a diferentes “hoy”. Dessa forma, o método biográfico possibilitou a cada professora Sujeito-Colaboradora participante

deste estudo uma reflexão sobre o seu próprio processo de formação. Seus saberes e representações não são originários de um único espaço-tempo de suas trajetórias de vida. Por isso, a história pessoal de cada professora foi considerada durante a formação inicial e continuada, na possibilidade de (re)significação de suas práticas.

3 DIALOGAR É PRECISO

3.1 As histórias de vida das três Sujeitos-Colaboradoras: de quais “lugares” falam essas professoras – uma aproximação necessária à pesquisa

Por tudo que as histórias de vida dessas professoras trouxeram, foi possível conhecê-las mais intimamente; saber daqueles, "os outros", que fizeram parte de sua construção como pessoas e profissionais; saber dos lugares por onde andaram, o que foram somando, subtraindo, multiplicando e dividindo com seus pares, fazendo-se na quotidianidade da vida. Assim, estudar a formação das três professoras Sujeitos-Colaboradoras a partir da inscrição nas suas histórias de vida foi relevante para compreender a genealogia dos seus saberes.

A título de organização da compreensão e interpretação do que veio ao meu encontro sobre os saberes das professoras Sujeitos-Colaboradoras, suas fontes e os modos de integração no trabalho docente, optei por utilizar o quadro de análise¹⁵ proposto por Tardif (2002).

Segundo o autor, é inegável que as experiências formadoras vividas no grupo familiar e na escola acontecem antes que “a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências” (TARDIF, 2002, p. 67).

Nesse sentido, constatei que as professoras Sujeitos-Colaboradoras, ao fazerem a leitura de suas próprias vidas, puderam se apropriar dos significados nos diferentes espaços/tempos de sua formação, como propõem Nóvoa e Finger (1988) e Novoa (1995). Dessa forma, a utilização da abordagem biográfica, como instrumento de investigação-formação, possibilitou analisar um dilatado conjunto de elementos formadores da docência dessas três professoras. Permitiu que cada uma, ao contar sua história de vida, identificasse aquilo que foi realmente formador.

Para a análise dos significados nos diferentes espaços/tempos da formação das três professoras Sujeitos-Colaboradoras, a partir das falas com as quais elas foram apresentadas ao leitor, retomo agora suas histórias de vida.

Enquanto as três professoras Sujeitos-Colaboradoras iam revirando suas memórias e relatando situações vividas por elas no decorrer dos seus percursos como docentes, observei

¹⁵ Ver: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 63.

expressões faciais, gestuais, sorrisos, silêncios, suspiros, que revelaram certa nostalgia, saudades de outros momentos que foram significativos e, portanto, formadores em seus percursos como docentes. Foi possível observar as razões que levaram essas professoras a escolherem a profissão docente e afirmar a importância da presença do outro em suas vidas.

Considero importante dizer que nenhuma das três Sujeitos-Colaboradoras falou da sua escolha pela profissão docente como uma vocação natural para o magistério. Trouxeram, sim, pessoas que foram importantes em suas vidas e relataram experiências relevantes, a partir das quais se deu o caminhar rumo ao “ser professora” que são atualmente. Para ilustrar, trago o depoimento da professora Proximidade, em que diz ter, na figura de duas pessoas que foram seus professores, o despertar do desejo por sua profissão.

A 1ª, dá minha criação de o há 10 anos, com uma senhora que era minha vizinha. ... eu fui criada por meus avós e ela era uma professora aposentada, muito antiga, então minha avó me mandava pra lá estudar com ela, fazer os temas, coisa e tal ... E ela amava aquilo que ela fazia. Fazia os temas comigo, me ensinava ... Dê que jeito? Eu dando aula pra ela. Tinha um quadro, colocava na área, um gizinho, o apagador, e eu me sentia a tal professora dando aula daquilo que era o meu tema de casa. ... Depois eu tive uma referência muito importante no ensino médio. [...] Ele me disse: se tu quiser passar, vai ter que estudar, por que tu não sabe nada. Ele foi meu professor de literatura e português. O meu susto foi tão grande, que me apaixonei pela língua portuguesa e quando terminei o ensino médio, resolvi fazer faculdade de português. E eu não tinha dúvida de que seria professora em função da experiência com aquela senhora com quem brincava de ser professora (Professora Sensibilidade, 24/07/07).

A professora Amorozidade declara que, ao precisar escolher entre o Científico e o Magistério (opções do “Segundo Grau” na época), optou pelo segundo, por influência de sua mãe.

Eu fiz magistério, praticamente por escolha da minha mãe. Não é que ela escolheu. Chegou na hora do segundo grau, na época ... Eu sempre estudei em escola estadual. Aí quando na hora de fazer o ensino médio, eu poderia ter continuado na escola estadual, mas como só era oferecido o científico, meus pais falaram: “não, vamos fazer um esforço, eu e o teu pai vamos fazer um esforço, vamos tentar uma bolsa e vamos te colocar na escola das freiras, das irmãs, lá tem magistério, o que tu achas?” Falei: “mãe eu nunca pensei em fazer magistério, mas acho que é uma boa”. Eu não disse por querer ser professora, talvez até por trocar de escola, ou sei lá, por novos ares. E fui fazer magistério (Professora Amorozidade, 03/08/07).

Tardif (2002) disse que também encontrou em suas pesquisas a influência da família na escolha dos professores pela profissão docente. “Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja por que provinham de

uma família de professores, seja por que essa profissão era valorizada no meio em que viviam” (TARDIF, 2002, p. 76).

Na fala da professora Amorozidade, aparece uma representação de “garantia”, de estabilidade profissional da profissão docente (no que diz respeito aos professores que atuam na Rede Pública de Educação) quando se refere à época de sua graduação. Atualmente, o imaginário atual acerca de tal representação, embora já não seja o mesmo, ainda traz algo de ilusório nesse sentido.

Terminei o estágio, era meio do ano eu fui procurar emprego, já estava naquela fase que eu queria comprar minha roupinha, eu queria trabalhar para ter o meu dinheiro, era essa a minha idéia. E fui procurar emprego. E quando eu comecei a trabalhar no Boticário, eu ameiííííí as vendas, também. (Risos). Quando engravidei e a gente casou, porque eu estava grávida, um dia meu sogro chegou e disse: olha, tô sabendo que vai sair concurso pro magistério, tu está fazendo tua plena agora, queres fazer? Não dei muita bola, mas depois ele voltou a dizer: “último dia de inscrição, se tu quiseres, eu faço a inscrição pra ti”, aí eu disse: vamos fazer então. Chegou o dia da prova, fui fazer, mas deixei aquilo de lado, achei que seria vendedora pro resto da vida, mesmo. Fui chamada pra vinte horas, estava grávida. Estava bem na minha vendinha, fiquei até meio em dúvida, mas aí, mais uma vez o bom senso do meu sogro e da minha mãe, falou mais alto: “tu vais ter o IPE, tu estás para ganhar nenê, vai ser importante ter um plano de saúde, ter garantia” (Professora Amorozidade, 03/08/07).

Essa professora também traz a presença do seu professor de matemática da sétima série como aquele que teve um papel definitivo em sua decisão pela profissão. Em sua fala, ela declara sua admiração por seu professor. Traz a construção de uma relação de afeto com esse professor, que foi capaz de superar suas dificuldades e desejar estudar.

Foi na 7ª série que eu conheci o professor que me fez ser professora de matemática hoje. Eu decidi na sétima série fazer matemática. Mas ele foi o sol da minha vida escolar, porque com ele eu aprendi a gostar da matemática. Ele era um professor que gostava de mim, eu sentia carinho dele pra minha pessoa ao ensinar, ele não foi aquele professor que via que eu não sabia e ia cada vez mais me escantiando por que eu não sabia, entende. Essa relação com ele me fez perceber.... com aquele olhar carinhoso, ele contava piadas e isso e aquilo, eu comecei a me sentir importante como aluna dele e comecei a aprender matemática e decidi o que eu gostaria, se eu fosse fazer faculdade. Era uma vida totalmente diferente, problemas familiares, naquele ano da sexta série eu quase reprovei, peguei recuperação. Mas tudo bem e esse professor me fez ter vontade de estudar (Professora Amorozidade, 03/08/07).

Segundo Tardif (2002), mais do que marcadores afetivos globais conservados de maneira a provocar repulsões ou preferências, a pessoa possui referenciais de tempo e de lugares para indexar e prender essas experiências na memória. “A estrutura temporal da

consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (TARDIF, 2002, p. 68).

Já a professora Sensibilidade, ao falar de sua formação, não se referiu a nenhum professor em particular. A partir de sua fala abaixo referendada, observei que a sua opção pela profissão docente advém inicialmente de uma questão familiar, pois seu pai não permitiu que ela fosse estudar arquitetura na capital do Estado – talvez pelo fato de ser mulher. Dessa forma, seu desejo surge em função de sua cultura pessoal, aliada à experiência vivida nas disciplinas básicas do curso de sua graduação.

Naquela época eu até lembro que fiz teste vocacional. Estava perdida. A gente entrava mais cedo para universidade, aí eu fiz o teste e deu que a minha parte era a área humana. Eu sempre fui muito da dança, eu estudei piano, Eu ia fazer, na verdade, arquitetura, mas naquela época arquitetura só tinha em Porto Alegre e meu pai não deixou eu ir pra lá fazer a faculdade. Aí, na época eu pensei: “ ah, eu vou fazer educação artística por que educação artística tinha desenho técnico. Eu gostava daquela coisa de planta de casa, Na minha época tinha o básico, e o básico tinha que fazer música, plástica, teatro. E ali eu gostei do que eu estava fazendo. Fiz a faculdade, fiz dois anos da curta e depois dois anos de plena no desenho geométrico, por que eu entrei para lá pra fazer isso e fiz o concurso para o magistério (Professora Proximidade, 05/09/07).

Como essa Sujeito-Colaboradora não trouxe nenhum professor ou professora como fonte que fosse possível analisar enquanto referência a ser seguida, visualizo nessa questão a sua convivência com outros pares, experiências que para ela foram relevantes. Ela traz seus professores de dança, sua professora de piano, mas sem relatar algum fato singular a respeito deles.

As professoras Proximidade e Amoroicidade citaram aqueles professores implicados na sua escolha profissional. Elas relacionaram esses docentes a situações pedagógicas marcadas por uma dinâmica própria, que se instalou entre elas, enquanto alunas, e a professora e os dois professores citados.

Dominicé (1988) diz ter constatado, a partir da abordagem biográfica, no que diz respeito aos processos de formação, que não existe uma boa hipotética pedagogia.

A abordagem da biografia educativa conduziu-nos assim à constatação de que não existia uma boa hipotética pedagogia, mas sim pedagogos na vida de cada um e situações pedagógicas marcadas pela dinâmica própria que se instala entre os que as vivem. Não existiam processos de formação a identificar com o objetivo de estruturar uma pedagogia. Mas sim pedagogos cuja a influência é inegável no decurso da história de vida e cuja a lembrança não tem a ver com uma pedagogia,

mas sim com o que representaram para o futuro de outros. Pedagogias de pedagogos e não uma pedagogia para pedagogos (DOMINICÉ, 1988, p. 139). (SIC)

O autor afirma que a história de vida de cada um é atravessada pela família. É marcada pela escola. Direciona-se para uma formação profissional e, conseqüentemente, beneficia-se de tempos de formação contínua. Assim, a formação dos professores e das professoras é um processo que não tem um fim que se possa definir *a priori*.

Tardif (2002) constatou que os diversos saberes mobilizado pelo professor advém de sua família, das escolas onde estudou e de sua cultura pessoal. Existem aqueles que são provenientes das universidades onde cursaram sua graduação. Outros também possuem sua origem em regras, normas, princípios pedagógicos, programa, objetivos e finalidades das instituições ou estabelecimentos de ensino onde atuaram. Há aqueles que ainda provêm dos pares.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluídos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2002, p.64).

O autor acrescenta que os saberes utilizados para o ensino são, claramente, caracterizados por aquilo que se pode denominar por sincretismo. Ou seja, primeiramente, seria em vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nessa união de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Acrescenta que, se é verídico que os professores têm certas concepções da educação, a respeito do aluno, da gestão da classe, da instrução, dos programas, etc., tais concepções não são o resultado de um empenho de totalização e de unificação fundamentadas, por exemplo, em critérios de coerência interna, de validade, etc.

Dizendo de outra forma, o autor afirma que um professor não possui usualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas diversas concepções de que faz uso, em função de sua realidade cotidiana e biográfica de suas necessidades, de seus recursos e limitações. Se os saberes dos professores têm uma certa consistência, não têm a ver com uma coerência teórica nem conceitual, mas, sim, pragmática e biográfica. Assim como as diferentes ferramentas de um artesão, os saberes dos professores “fazem parte da mesma caixa de ferramentas”

(TARDIF, 2002, p. 65), pois o docente que optou por eles ou os adaptou pode necessitá-los em seu trabalho.

Considero relevante trazer o relato da professora Amorozidade, no qual se vê claramente a contribuição da universidade na sua formação, a partir de uma experiência realizada no final da graduação, quando ela começou a desenvolver um trabalho com jogos matemáticos em sala de aula.

Essa minha idéia de jogos surgiu quando eu fiz a plena. Ao final do curso, tínhamos que planejar e pôr em prática um projeto, e eu resolvi fazê-lo com jogos para professores. Isso não era... na minha cidade pelo menos, na minha escola, nas escolas que eu passei, isso não era trabalhado a não ser, talvez, em séries iniciais. Ia duas vezes por semana para uma escola estadual, uma cidade pequena, mais longe, trabalhar em oficinas para esses professores, eu via muita alegria nos professores jogando e quando terminei o estágio pensei: “mas olha só, se os professores ficam felizes jogando e dão risadas e jogam e se motivam pra jogar, imagina os alunos, vão adorar”. Aquilo me fez trabalhar um pouco mais com jogos em sala de aula (Professora Amorozidade, 03/08/07).

No decorrer da entrevista, a professora Amorozidade voltou a falar sobre a sua experiência em trabalhar com jogos em sala de aula, porém já apresentando um novo entendimento nas suas possibilidades. Segundo ela, isso ocorreu quando começou a trabalhar em outra escola, com adolescentes, após ter se mudado para outra cidade. Aqui aparece visivelmente o que foi dito por Tardif (2002), quando se refere ao professor como um artesão, que faz uso de seus saberes como “parte da mesma caixa de ferramentas”, ou seja, conforme as necessidades se apresentam, ele é capaz de adotá-las novamente.

*senti assim, ... **uma transformação** um pouco mais para aquilo que eu gostava, do meu jeito de trabalhar, porque aí eu foquei bem pra essa idade, pra prática. Vamos trazer os alunos pro projeto desde o início, não vamos levar os jogos prontos. Conversando sempre com os meus colegas, aí eu tive a oportunidade de trabalhar, acho que pela primeira vez, com o grupo, com um grupo de professores engajados, com objetivos comuns. Nós, os professores de matemática e ciências trabalhávamos juntos, estudávamos juntos. Um ou dois professores que não gostaram da idéia, meio que ficaram de fora, não quiseram, tudo bem. Mas nós, o grupo, trabalhava e pensava em tudo junto, e se emocionava fazendo aquilo tudo, ... e aí os alunos vinham e passavam o dia na escola. Então, de manhã eles tinham aula e de tarde iam pras oficinas. Com essa idéia, muitas outras oficinas surgiram, de outras disciplinas, sabe... oficina da leitura, de artes.... O nosso era o “clubinho da matemática”. Os alunos vinham, nos ajudavam a montar os jogos, o material dele todo. Muitos jogos foram feitos. Até o bafo, um aluno, em especial, amava aquele jogo. Toda aula, ... **não tinha uma aula** em que não houvesse jogo. Depois que eles foram construídos, nas minhas aulas de matemática, ... quase todas as aulas nós tirávamos um tempo ou pra lançar o conteúdo, ou pra fixar. Era muito legal! E as aulas de ciências também eram ótimas. A gente ia fazer pescaria no rio Jacuí, quando se estudava peixes, ... matamos até uma galinha pra estudar as aves, íamos pras casas fazer entrevistas sobre doenças, sobre,..... Era,.... Aquela escola eu via*

*comunidade e escola trabalhando juntas. Alunos que transformavam suas vidas, que mudavam de atitudes, que ao invés de estar na rua, estavam na escola, porque **amavam** a escola, eles **gostavam** de estar na escola! Podia ser uma tarde que não tinha nada pra fazer e eles iam lá. Eles iam se oferecer... “Professora, tem alguma coisa pra eu ajudar nos jogos hoje?” Eles não iam lá só pra ir, eles gostavam daquilo (Professora Amorozidade, 03/08/07).*

No depoimento acima, também foi possível visualizar os saberes que são provenientes dos pares, a importância dada pela professora Amorozidade ao trabalho coletivo, junto de seus colegas de profissão, a significação desse trabalho para a vida dos alunos, bem como para a escola e a comunidade.

Cortesão (1991), ao analisar processos de formação de adultos¹⁶, observou que, no “Modo de Trabalho Apropriativo”, é possível verificar o desaparecimento de informações positivistas referidas no “Modo de Trabalho Transmissivo”. No modo de trabalho apropriativo, “explicitam-se preocupações de formação com “dimensões sociais” e com “mudança social”. Essa proposta de formação é constituída por uma pedagogia crítica e de resistência, na qual o professor venha a ser o “agente de sua própria formação ao mesmo tempo em que age socialmente” (CORTESÃO, 1991, p. 95).

A autora declara que, na realidade da maioria dos docentes das escolas públicas brasileiras, faz-se necessário uma ruptura com o imaginário internalizado pelos próprios professores, no qual eles se vêem incapazes de encontrar novas formas de atuar no seu cotidiano profissional. De acordo com a autora, a maioria desconhece-se como possíveis produtores de conhecimento no que tange à sua própria profissão. Para o surgimento dessa ruptura, pelo que se apresenta no depoimento acima, o diálogo estabelecido entre agentes do processo educativo, num sentido de busca por novas alternativas, foi fundamental. Aqui retomo o depoimento da professora Amorozidade: **Conversando sempre com os meus colegas, aí eu tive a oportunidade de trabalhar, acho que pela primeira vez, com o grupo, com um grupo de professores engajados, com objetivos comuns. Nós, os professores de matemática e ciências trabalhávamos juntos, estudávamos juntos. Um ou dois professores que não gostaram da idéia, meio que ficaram de fora, não quiseram, tudo bem. Mas nós, o grupo, trabalhava e pensava em tudo junto, e se emocionava fazendo aquilo tudo,**

A experiência de um trabalho desenvolvido em conjunto com outros colegas de profissão já tinha sido esboçada em outro momento da vida dessa Sujeito-Colaboradora, quando ela se referiu ao seu ingresso no magistério, em uma escola de freiras, que equivalia ao ensino médio.

¹⁶ Cortesão (1991) utiliza o instrumento proposto por Lesne para analisar processos de formação de adultos.

E fui fazer magistério. Aconteceram muitas coisas, eu tinha uma convivência boa com os meus colegas, muitos trabalhos. E aí quando chegou a hora do estágio, fui para a mesma escola que a minha mãe trabalhava e adorei trabalhar, adorei. Tínhamos várias idéias e conseguimos por em prática, fazíamos “horrores”, a sala de aula era coberta de plantas, fazíamos teatros, as idéias dos meus alunos, eu punha em prática aquilo que eles queriam fazer e sempre foi assim (Professora Amorozidade, 03/08/07).

Contudo, estar em formação requer um investimento pessoal, um trabalho criativo e livre no que diz respeito aos projetos e percursos dos professores, visando à construção de uma identidade, que, além de pessoal é também profissional. Por isso, faz-se urgente encontrar espaços de interação “entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1991, p. 70).

Dessa maneira, a formação deve ser construída por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, e não por acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. As situações problemáticas enfrentadas pelos professores na sua prática docente não são apenas instrumentais; são situações que obrigam esses profissionais a tomarem decisões num campo de grande incerteza, singularidade, complexidade e de conflito de valores (NÓVOA 1991).

Nesse sentido, a professora Amorozidade, no depoimento a seguir, se referiu a um conflito de valores, que desencadeou um grande sentimento de frustração, quando veio para Santa Maria. Essa situação desconfortável surgiu a partir do momento em que a Coordenadoria de Educação colocou-a em uma escola com objetivos voltados à aprovação dos alunos no vestibular. Essa frustração produziu significados que refletiram a inexistência de objetivos comuns que movimentam o entendimento acerca do educar da escola de onde veio a professora Sujeito-Colaboradora, e aquela em que foi lotada, quando chegou a Santa Maria.

Para Tardif (2002), a experiência de mudança de escola é uma experiência de aprendizagem e adaptação a uma nova forma de funcionamento, a uma nova cultura organizacional, em novo ambiente físico e humano. Ao se referir às frustrações provocadas pela mudança de escola, o autor as relaciona mais intensamente à precariedade de empregos. Diz que isso provoca uma insegurança com a qual os professores e professoras precisam aprender a lidar. Embora sua discussão sobre a experiência de mudança de escola enfoque o sentido da desvalorização do professor, pois “certos professores passaram por muitas mudanças de carreira que impediram a consolidação de suas competências num determinado

campo de ensino” (TARDIF, 2002, p. 99), o autor traz para essa questão conflitos difíceis vividos pelos professores. Sejam com os alunos, com os colegas ou com a direção da escola, esses conflitos desencadeiam certos desequilíbrios pessoais. Eis o relato da professora Amorozidade:

E aí, viemos pra cá. Quando eu fui lá na Coordenadoria pra saber da escola, ela me disse: Tu vai trabalhar no Colégio tal. Eu fiquei feliz por que era pertinho da minha casa, só que nesse meio ano que trabalhei nessa escola eu fiquei muito frustrada, no sentido de não ter com quem trocar idéia. Não tinha lugar pros meus jogos, não tinha lugar praquelas idéias todas de trabalhar ciências, não se tinha laboratório,... A preocupação da escola era formar pro vestibular. Trabalho em grupo, na sala de aula, eu conseguia fazer os alunos trabalhar. Mas com os colegas, a parceria, eles só me diziam ... “O quê tu estás trabalhando? Tal coisa. Se tu tiver uma prova disso aí tu me dá que eu quero, se tu tiver uma prova, ...Eu tenho essa prova, se tu quiser xeroca e se der certo com teus conteúdos”... Ora se isso era troca. Pra mim isso era uma coisa impossível, não era aquilo que eu, ... E aí pensei, ... Mas aquele ano, com todos os problemas com as turmas, que estavam com,... notas horríveis, horríveis, era tudo por notas e nota, tudo trocadinho, era 8,2 mais 5,3, aquela coisa assim, cruel na minha cabeça. Aquilo tudo,... Vindo daquela escola lá de Cachoeira, que já tinha começado a função com relatórios. Tudo aquilo me, me, ... iluminava assim, poder escrever sobre o que o aluno sabia, o que não sabia, não ter que dar uma nota. Primeiro era nota. O processo começou a aconteceu naquele ano, que a gente começou a construir o PPP, na escola de Cachoeira. Então eu vim pra cá, com todas aquelas idéias, daquela escola maravilhosa, no meu ver e vim fechar com uma escola que era mais preocupada com o vestibular. E aí tinha que trabalhar daquela forma, trabalhei, tanto que no final, fui pedir na coordenadoria se não tinha uma escola de acordo com o meu projeto de educação, com aquelas coisas que eu julgava mais importantes. Eu coloquei pra ela: “Eu gosto de trabalhar com um grupo de professores, que tenha ahh ...uma parceria, uma troca, eu estou me sentindo meio sozinha”. Haviam vários professores de matemática, muita gente na escola, mas eu não conseguia trocar com eles. E ela não gostou. A mulher que me atendeu, a professora ali, achou que eu ... Ela me disse assim: “Mas e tu, não está te adaptando?” Como assim? Professor que não se adapta numa escola, não vai se adaptar em outra. As escolas são todas iguais. Ela quis me dizer isso, ela não disse com essas palavras, mas ela disse que as escolas eram todas iguais, que era um problema meu, que eu era o problema. Fui pra casa, ... ela me disse já no final da conversa: olha, tem a escola da FASE que está sem professor um tempo e tem o presídio que esta precisando de professor. Aí ela me encaminhou não naquele dia, mas outro dia pra falar com a Coordenadora de Educação e ela disse bem categórica também, que estavam precisando de professor na FASE e no presídio, se eu quisesse conversar com o diretor, me deu o número, vai procurar e vai ver. Aí eu fui e cheguei na escola e foi aquela, ... foi com muita intensidade que eu senti meio opressivo aquele lugar, com tantas chaves, com tantos cadeados, e ao mesmo tempo, eu senti muita expectativa (Professora Amorozidade, 03/08/07)¹⁷.

No seu depoimento, essa Sujeito-Colaboradora relatou que, ao trocar de escola, sentiu falta de um trabalho coletivo, que possibilitasse a troca de idéias com os demais colegas de disciplina. *Haviam vários professores de matemática, muita gente na escola, mas eu não conseguia trocar*

¹⁷ A relação de busca pela escola inserida na FASE e os sentimentos relatados pelas três Sujeitos-Colaboradoras apresentam-se analisados no final deste capítulo.

com eles. Sentia-se deslocada, sem espaço para desenvolver o trabalho com jogos, sem um lugar para dar continuidade ao trabalho que já vinha desenvolvendo na sua escola anterior, nas aulas de matemática e ciências. De uma forma frustrante, disse que a única proposta de parceria que recebeu de seus colegas de disciplina foi a “troca de provas para aplicar” nos alunos. Nesse sentido, falou que, para ela, isso era impossível. Durante a entrevista, expôs seu sofrimento ao ter que lidar com um sistema de avaliação que transformava o saber dos alunos em números quantificáveis na sua pormenoridade.

Foi possível observar na fala da professora Amorozidade, quando se referiu à escola onde atuou antes de vir para Santa Maria, uma outra concepção de educação. Com objetivos que não se resumiam aos resultados positivos dos alunos no que diz respeito ao vestibular, ela abordou o significado de sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola. Na minha interpretação, participar desse processo significou incluir sua própria compreensão do educar como algo que também fazia sentido aos seus colegas daquela escola, uma possível produção de relações de compartilhamento na construção do PPP. Assim, sentia-se como parceira na busca por sua efetivação.

Segundo Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com os projetos de suas escolas. Por isso, a possibilidade de mudança na educação só pode ocorrer com o comprometimento e investimento de ambas as partes envolvidas no processo educativo: pessoa-professor e organização-escola. O autor acrescenta que os profissionais da educação são partes integrantes das organizações educativas que chamamos “escolas”. Essa organização-escola é fundamental para a formação contínua. O autor faz uma importante observação: “As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1991, p. 72).

Retomo, neste momento, mais uma questão trazida pela professora Amorozidade, que aparece no depoimento acima e que, a meu ver, merece atenção. Trata-se de sua busca por uma outra escola e de como, na época, isso foi compreendido pela Coordenadoria de educação: **A mulher que me atendeu, a professora ali, achou que eu ... Ela me disse assim: ‘Mas e tu, não está te adaptando?’ Como assim? Professor que não se adapta numa escola, não vai se adaptar em outra. As escolas são todas iguais. Ela quis me dizer isso, ela não disse com essas palavras, mas ela disse que as escolas eram todas iguais, que era um problema meu, que eu era o problema.**

Aqui surgem questionamentos: todas as escolas são iguais? Mesmo com a visível precariedade da educação pública em nosso país, os objetivos que movem essas escolas e aqueles que nelas trabalham podem ser considerados iguais? Será que isso não é simplificar

em demasia uma profissão que traz como uma de suas principais características as relações humanas?

O pensamento que afirma uma idéia de que todas as escolas são iguais se alimenta de um olhar que se faz, antes de tudo, superficial. Mesmo considerando necessária a existência de alguém nos vários setores da educação, para organizar o funcionamento de todas as engrenagens que fazem parte da maquinaria educacional pública, o professor pode procurar um espaço que possibilite um respeito por si mesmo, enquanto alguém capaz de se opor àquilo que lhe desagrada. Essa situação é possível no relato da professora Sujeito-Colaboradora Amorozidade. Ela poderia ter tentado se adequar à nova realidade, porém preferiu buscar uma escola que se aproximasse da sua compreensão de educação. [...] **fui pedir na coordenadoria se não tinha uma escola de acordo com o meu projeto de educação, com aquelas coisas que eu julgava mais importantes. Eu coloquei pra ela: “Eu gosto de trabalhar com um grupo de professores, que tenha ahh ... uma parceria, uma troca, eu estou me sentindo meio sozinha”.**

Ao não se identificar com a proposta de trabalho desenvolvida na escola a que ela se refere com objetivos voltados para a aprovação dos alunos no vestibular, buscou, no órgão competente, sua transferência. Contudo, sob o ponto de vista da professora Amorozidade, a pessoa que a atendeu, a partir da suposição de uma uniformização escolar “universal”, interpretou sua atitude como incompetência, ao ser incapaz de se adequar no referido contexto de trabalho.

Baseada na idéia de impossibilidade de todas as escolas serem iguais, acrescento o depoimento da professora Proximidade, que traz uma contribuição nesse sentido. Essa Sujeito-Colaboradora comenta diferenças até mesmo dentro de uma mesma escola.

Assim oh, mesmo quando eu trabalhava em tal escola, eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Lá dentro, não era igual o turno da manhã, o turno da tarde e o turno da noite. Modifica, até por que tu tem um tipo de aluno de manhã, um tipo de aluno de tarde e um tipo de aluno de noite. A mesma escola muda completamente de manhã, de tarde e de noite. Então, trabalhar no seriado é diferente do que trabalhar por etapas (Professora Proximidade, 17/10/07).

Hermann (2005, p. 102) diz que “as teorias éticas desconsideram os elementos contingentes, contextuais, bem como aqueles relativos à sensibilidade e aos sentimentos”. Acrescenta que é possível compreender a ênfase contemporânea da estetização ética, pelo vazio deixado pelas éticas tradicionais que confiaram numa natureza humana a-histórica, que não alcançaram êxito para passar por diferentes orientações valorativas e lidar com os diferentes contextos. Nesse sentido, a autora faz uma avaliação que considerarei apropriada para

tentar responder aos questionamentos inicialmente abordados acerca do pensamento simplificador, no qual todas as organizações escolares são iguais.

Segundo Hermann (2005), os problemas começaram quando a modernidade abandonou o modelo teleológico aristotélico e tentou achar uma padronização universal neutra e a-histórica, acima das tradições culturais.

Sua justificativa à tentativa fracassada de fundamentação a-histórica da moral iluminista é baseada em dois aspectos: - Na capacidade do indivíduo de aceder por si mesmo a uma lei moral, universalmente válida para todos e em qualquer circunstância; - Na força da razão de ser capaz de produzir uma norma desse tipo, independentemente do contexto histórico e das tradições culturais. Por fazer a defesa de que a essência da natureza humana é racional, as teorias éticas desconsideram os elementos contingentes, contextuais, bem como aqueles relativos à sensibilidade e aos sentimentos. Isso conduz à estruturação racional da educação e a uma ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo como base para o julgamento moral. Existe uma ampla variedade de modos de vida para nos sentirmos tranquilos com uma definição de essência de natureza humana, da qual fosse possível deduzir um modo de vida ideal. A impossibilidade de sustentar uma natureza humana a-histórica conduz à inserção do estético para a vida ética, por que o estético dá acolhimento àquilo que escapa à universalização, à hegemonia do conceito, e traz novos e profundos questionamentos para uma práxis ética racionalizada (HERMANN, 2005, p. 102-103).

As três professoras Sujeito-Colaboradoras também apresentaram, em seus depoimentos, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. As fontes sociais de tais aquisições são as práticas do ofício na escola e na sala de aula, as experiências dos pares, etc. Os modos de interação deles no trabalho docente acontecem pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Nos relatos que serão analisados a seguir, aparece a presença relevante dos alunos na formação docente. Como indivíduos, a partir do estabelecimento das relações entre professora/aluno e aluno/professora, esses também participaram na produção dos saberes das professoras Amorozidade, Proximidade e Sensibilidade.

A professora Sujeito-Colaboradora Amorozidade traz, em sua história de vida, um primeiro contato com crianças e adolescentes em situação de risco, antes de começar a atuar na escola inserida na FASE. Essa Sujeito-Colaboradora, no decorrer das entrevistas, referiu-se várias vezes a essa escola e ao seu trabalho nela desenvolvido, falando com muita emoção.

... saindo de lá eu fui para uma escola em Cachoeira do Sul, e nessa escola foi maravilhoso, ela me abriu portas, ela praticamente me disse segue esse caminho por que é isso que a gente está precisando. Eu cheguei e a diretora me chamou e disse: “a nossa escola tem esse e esse problema, tem aluno que é aviãozinho (entregador de droga), que é traficante, que trafica, outros, meninas que são

prostitutas, famílias assim, assim, assado. Tudo se resolve com violência, tem aluno que vem da Febem” (Professora Amorozidade, 03/08/2007).

A Professora Sujeito-Colaboradora Amorozidade traz, em outro depoimento, uma observação referente a uma das funções da escola, quando ela, com seu olhar examinador, “cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um caso” (FOUCAULT, 1987, p. 159). Essa professora identifica uma função positiva desse exame.

Na escola, também tem que ter olhares, olhares pra cada indivíduo que chega até ela, ver por que ele não está estudando, às vezes pode até ser porque ele não está enxergando direito. Já aconteceu com alguns guris, e o professor tem que observar (Professora Amorozidade, 03/08/2007).

Assim, o professor, enquanto parte dessa maquinaria vigilante, precisa observar se o seu aluno que apresenta dificuldades para aprender não tem problemas de visão. Esse olhar atento poderá encaminhá-lo na busca de uma melhor aprendizagem.

O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Quando pedi que a Sujeito-Colaboradora Sensibilidade falasse de sua formação, de sua trajetória como professora, falou-me que estava acostumada a lidar com outro grupo de alunos, com alunos com quem saía no final de semana, iam para boate, faziam jantás, festas. Frequentavam em sua casa, ela ia à casa deles, tomava café com as suas mães, “era uma família”. Logo em seguida, relatou o que sentiu nos primeiros dias na escola inserida no CASE. Disse que, quando chegou à escola, sabia que estava entrando em uma escola diferenciada. Esse “saber” despertou-lhe medo, receio, em função de não conhecer aquele público. A partir dessa sua fala, questionei os motivos que a levou a trabalhar na escola inserida no CASE.

Eu lidava com outro grupo de alunos, eu lidava com alunos que eu saía no final de semana, pra boate com eles, eu ia em janta, fazia festa, eles viviam lá em casa, eu ia na casa deles, tomava café com as mães, era uma família, e eu ia pra um lugar que eu sabia que era diferenciado. Quando eu cheguei na escola eu sabia que estava entrando em uma escola diferenciada. Com medo, com receio, em função de que eu

*não conhecia aquele público. E por que tu foste pra lá, então? Eu fui pra lá primeiro porque era um desafio. E o desafio era além do profissional, envolvia um pouco do meu pessoal. parecia que tinha algo a mais ali, que eu tinha pra fazer, aquilo tinha algo a mais pra me dar, aquela instituição podia me trazer, aquele trabalho poderia acrescentar em mim como ser humano, como pessoa. [...] E eu comecei engatinhando com eles, chegando **perto**, cada faz mais perto. Expondo minha história de vida, escutando a deles, talvez aprendendo mais do que ensinando, ouvindo mais do que falando, e fui conquistando espaço dessa forma (Professora Sensibilidade, 24/07/07).*

Nesse recorte do seu depoimento, também surgiram suas implicações imaginárias acerca da violência. Para poder atuar na escola inserida na FASE, ela necessitou lidar com toda uma demanda simbólica já instituída, interiorizada nela mesma sobre aqueles que seriam seus alunos. **Quando eu cheguei na escola eu sabia que estava entrando em uma escola diferenciada. Com medo, com receio, em função de que eu não conhecia aquele público.**

Segundo Diógenes (1998, p. 82), “a diferença projeta-se como ameaça, como o pano que cai e torna “real” pura encenação teatral, expondo os “bastidores” da oposição”. Dessa forma, os temores da professora Sensibilidade podem ser considerados comuns, quando se pensa sobre quais as representações que a grande maioria da população possui sobre as instituições encarregadas de atender os adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, é possível dizer que o imaginário social contribuiu para que essa Sujeito-Colaboradora experimentasse um sentimento de estar adentrando em um território social desconhecido, capaz de produzir sentimentos como o medo, insegurança.

Segundo Antunes, Oliveira e Barcelos (2004), o imaginário social é um campo dos sentidos e significados individual e socialmente construídos. Sua composição pressupõe aspectos referentes a condições objetivas do dizível a do indizível.

o imaginário social *informa* acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum (BACZCO, 1985, p. 311).

Retomando a palavra *informação*, trazida acima por Baczco, é possível trazer para essa discussão dizeres que bóiam como que na superfície do entendimento social, capazes de produzir o mito das classes perigosas.

Nesse sentido, Bauman (1998, p. 27) comenta que “todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz

de sua própria maneira, inimitável”. Segundo o autor, se os estranhos são seres humanos que não se adaptam na representação¹⁸ cognitiva, moral ou estética do mundo, mesmo que seja a sua não adaptação em alguma dessas representações, a simples presença deles mancha a ordem, a pureza e a beleza do mundo.

então cada sociedade produz seus estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável. [...] E, uma vez que a humanidade tolera mal todo tempo de reclusão, os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos (BAUMAN, 1998, p. 27).

Em relação ao questionamento sobre quais os motivos que a levaram a aceitar trabalhar em um contexto tão diferente dos quais estava habituada, compreendi sua resposta como uma busca por seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como diz a professora Sensibilidade: **Eu fui pra lá primeiro porque era um desafio. E o desafio era além do profissional, envolvia um pouco do meu pessoal. ... parecia que tinha algo a mais ali, que eu tinha pra fazer, aquilo tinha algo a mais pra me dar, aquela instituição podia me trazer, aquele trabalho poderia acrescentar em mim como ser humano, como pessoa.**

Nesse sentido, Tardif (2002) diz que o professor não é apenas um “sujeito epistêmico” que se põe diante do mundo numa relação estrita de conhecimento. “Ele é um ‘sujeito existencial’ no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um ‘ser-no-mundo” (TARDIF, 2002, p. 103).

Quando a professora Sensibilidade, em seu depoimento acima, diz: **E eu comecei engatinhando com eles, chegando perto, cada faz mais perto. Expondo minha história de vida, escutando a deles, talvez aprendendo mais do que ensinando, ouvindo mais do que falando, e fui conquistando espaço dessa forma,** compreendi seu dizer no sentido que é apresentado por Hermann (2005), segundo a qual a ética independe de um conceito de natureza humana, mas, sim, de práticas que as pessoas fazem. Segundo a autora, a decisão mais significativa é aquela que as pessoas tomam em relação a si mesmas e aos outros; “a estetização da ética, enquanto um processo de criação e construção de técnicas singulares, em que o sujeito gestione sua própria liberdade” (HERMANN, 2005, p. 89).

Em outro depoimento, a professora Sensibilidade traz uma questão interessante:

¹⁸ Bauman, em sua escrita, utiliza “mapa cognitivo, moral ou estético” (1998, p. 27).

[...] eu acredito que ... o professor faz a leitura do aluno, sempre. Engana-se aquele professor que diz que o aluno não faz a leitura do professor. Então, ... ele também faz a nossa leitura. É uma via de mão dupla (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Considerarei essa “leitura”, essa “via de mão dupla”, um entendimento que supõe um saber que viabiliza um poder, o qual, como força e resistência, é exercido no interior das relações humanas.

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória (FOUCAULT, 1987, p. 160).

Foucault (1987), ao discutir o exame como um suposto “mecanismo que liga um certo tipo de saber a uma forma de exercício do poder”, apresenta as principais funções disciplinares e, com elas, quatro características da individualidade moderna, quais sejam: individualidade celular, orgânica, genética e combinatória¹⁹.

Detendo-me na individualidade combinatória (fruto da combinação da vigilância hierárquica e a sanção normalizadora), é possível dizer que o professor não pode ser considerado isoladamente, mas, sim, como parte integrante dessa combinação. Ou seja, a fim de completar a estratégia que colocou em funcionamento no desenvolvimento de seu trabalho, em função da composição de forças realizadas pelos mecanismos disciplinares, o professor se apresenta como aquele que trabalha para a produção de um indivíduo que precisa ser considerado em suas adjacências. Porém, quando o professor toma conhecimento da “leitura” realizada por seu aluno acerca do seu trabalho, podem ser estabelecidos novos saberes, a partir dos quais surgirão novas relações, pois, como diz Foucault (1999), onde existem relações de poder, sempre haverá possibilidades de resistência. Não somos presas inertes nas relações do poder.

Segundo Foucault (1987), a individualidade celular, orgânica, genética e combinatória é fruto de um processo de constituição empreendido por relações de poder e saber para as quais a “diferença individual é pertinente” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

¹⁹ Para um maior aprofundamento sobre esse assunto, ver Foucault, Capítulo II, Os Recursos para o Bom Adestramento, O EXAME, 1987, p. 155-161.

No decorrer de suas atuações, as Sujeito-Colaboradoras Amorozidade e Proximidade lembraram das suas relações com os alunos das escolas em que atuaram anteriormente e citaram, de maneira detalhada, fatos ou situações que colaboraram nos seus processos de formação. Dessa forma, a relação pedagógica também se constituiu como fonte formadora dessas professoras.

Primeiramente, nesse sentido, trago um episódio que ocorreu com a professora Amorozidade, que, segundo suas palavras, fez com ela refletisse e revisse seu modo de atuar não apenas profissionalmente, mas também em sua vida pessoal.

Vou contar um episódio: eu já tinha váaaarios problemas de disciplina, de manter a sala organizada, de quanto menos conversa melhor, alunos certinhos sem conversar. Quando chegou o dia da surpresa pros professores, da comemoração do dia dos professores, nós chegamos num dia normal para trabalhar e nos convidaram para o auditório que teria apresentação para os professores, e nós fomos todos com chimarrão e daqui a pouco vem uma cena de teatro de uma sétima série, com alunos de todas as sétimas com as quais eu trabalhava com cinco sétimas, matemática. Eles começaram a mostrar o trabalho dos professores... um era professor de matemática, [...] e quando eu comecei a me ver naquele aluno, comecei a sentir um misto de culpa, de tristeza de ter agredido alguém daquela forma, por quê? Por que ele começou a passar no meio de todas as classes para colocar em filas retas e eu olhava (risadas), não cobrava daquele aluno, mas lá na frente enquanto eles estavam trabalhando e tinha que trabalhar sem conversa, eu olhava assim tudo retinho e antes de começar a passar ele dizia: “fulano tu fez os temas ou não? Fez? Deixa eu ver”, mas com todo aquele rancor, ele botou para fora aquele dia e eu comecei a pensar: “bah, mas o que que eu tô fazendo, eu não posso ser isso”, ele não foi mostrar lá os trabalhos que a gente fazia, das pesquisas que ele saía a entrevistar todo mundo, ele foi me mostrar isso, ele foi me mostrar o meu pior! Ele foi aquele anjo da guarda que foi mostrar o que eu podia melhorar. Por que fazia tudo aquilo mesmo? O tema faz quem quer! Quem entendeu o conteúdo aquele dia e vai lá por gosto fazer. Não por obrigação. E esse aluno, eu tenho certeza, estudaria por opção, faria os temas por gostar, por achar importante, não por minha imposição, enquanto professora de matemática. Ele faria isso com muito gosto mesmo. Porque ele era um aluno exemplar, ele sabia fazer, ele gostava, prestava atenção, participava com argumentação e dedicação. Mas o que incomodou, ele colocou no teatro. E foi pra me mostrar justamente em que momento eu professora o agredia. Depois daquele dia eu revi muita coisa, até mesmo em outros setores da minha vida. Aquilo foi crucial...e um recomeço. Nossa caminhada no magistério vai nos mostrando, nos renascendo, se a gente abrir o coração e os olhos pra ver. Só temos que querer ver. (Professora Amorozidade, 03/08/07).

Borges (2006) diz que se atribui a Nietzsche a confirmação de que nenhuma verdade escapa da nossa “perspectiva” subjetiva. Isto é, para ele não existe uma “verdade absoluta”, pois, sejam quais forem as proposições que venhamos a formular, passam inevitavelmente por nossa percepção, por nosso entendimento, por nosso “filtro”. Machado (1997) faz referência ao modo positivo do pensamento de Nietzsche, que surge “*Da superação de si*”. Segundo o autor, a idéia mais importante do texto “é a definição da vida como vontade de potência no

sentido de auto-superação: tendência a subir, vitória sobre si mesma, domínio de si mesma, esforço sempre por mais potência” (1997, p. 101).

Nesse sentido, encontro uma proximidade com o que Professora Amorozidade traz em seu depoimento, na questão da sua capacidade de percepção da mensagem contida no recado de seu aluno, no sentido de rever o seu viver, superar antigos conceitos e idéias. **Depois daquele dia eu revi muita coisa, até mesmo em outros setores da minha vida.** Esta fala se apresenta como princípio pela qual a vida se projeta para além de si mesma, pela qual ela se auto-supera.

Aliado a esse pensamento, estaria o “eterno retorno”. Se o tempo é cíclico e não acaba, não tem um “final”, assim também é a vida, que deveria ser vivida como uma “sucessão de momentos”, como uma “soma de instantes”, como uma “coleção de eventos”, e não como uma trajetória que deve obrigatoriamente se justificar: almejar, alcançar, atingir um “fim maior”. Junto a esse pensamento retomo a nova compreensão da professora sobre seu trabalho docente. Quando ela se questiona: **Por que fazia tudo aquilo mesmo? O tema faz quem quer! Quem entendeu o conteúdo aquele dia e vai lá por gosto fazer. Não por obrigação. E esse aluno, eu tenho certeza, estudaria por opção, faria os temas por gostar, por achar importante, não por minha imposição, enquanto professora de matemática.**

Segundo Feitosa e Barrenechea (2000), Nietzsche deixa bem claro que a história pode ser tão útil quanto inconveniente para a vida e, conseqüentemente, para a afirmação do presente, do momento atual. Nesse sentido, o teatro apresentado pelos alunos não passou em vão. Converteu-se em uma experiência estética formadora da docência dessa professora. “O ponto de vista histórico tanto quanto o ponto de vista não-histórico são igualmente necessários à saúde de um indivíduo, de um povo e de uma civilização” (p.113). E não se trata, obviamente, de esquecer a história, mas de podermos nos referir a uma história que não seja apenas linear, comparativa, tradicional ou crítica, mas uma história que pode retornar ao seu ponto inicial, ao momento da ação primeira anunciada por Nietzsche, ação esquecida e mesmo injusta. “A proposta de Nietzsche é que re-avaliemos a rememoração histórica, pois somente na medida em que a história serve à vida é que devemos servir à história” (FEITOSA, BARRENECHEA, 2000, p. 15).

Assim, a Sujeito-Colaboradora Amorozidade demonstrou ter uma abertura a ponto de reavaliar sua atuação como professora e desconstruir antigos padrões de comportamento, provavelmente assimilados desde seu tempo enquanto aluna.

Mas, para tanto, referindo-se aos profissionais da educação, parafraseando Larrosa (2005), o pensamento nietzscheano aponta que a objetividade não se consegue buscando um único ponto de vista, e sim multiplicando as perspectivas, aumentando o número de olhos,

utilizando formas afetivas de olhar, visando a uma maior pluralidade, uma paixão mais forte. Para Nietzsche, uma das tarefas mais importantes para as quais se necessita de professores é o aprender a ver:

Aprender a ver – habituar o olho à calma, à paciência, a deixar-que-as-coisas-aproximem-se-de-nós: aprender a aplacar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados. [...] Aprender a ver, tal como eu entendo isso, já é quase aquilo que o modo filosófico de falar denomina vontade forte: o essencial nisto é, precisamente, o poder não ‘querer’, o poder contrariar a decisão (LARROSA, 2005, p. 32).

Assim, pode-se dizer que, para Nietzsche, necessita-se de professores para o despertar de uma compreensão alargada do próprio viver. Como diz a professora Amorozidade, **“Aquilo foi crucial... e um recomeço. Nossa caminhada no magistério vai nos mostrando, nos renascendo, se a gente abrir o coração e os olhos pra ver. Só temos que querer ver”**.

Nesse sentido, Hermann (2005) diz que encontrar o agir correto está ligado com a percepção daquilo que consideramos mais harmonioso no aproveitamento de um princípio ou de uma regra moral. Segundo a autora, dizendo de uma outra maneira, a estética utiliza-se de uma força para que a aplicação dos princípios seja reinterpretada pelo filtro da sensibilidade e não como uma intransigente aplicação, pois, dessa forma, os princípios tendem a não aceitar as pesadas exigências da finitude, da pluralidade e da historicidade. Porém, é necessário alertar que não se trata de uma defesa do desenvolvimento da personalidade criativa e autônoma em detrimento da eticidade, que,

livre de qualquer responsabilidade moral, mas da possibilidade de a experiência estética traz elementos novos para a crítica e melhoria do nosso agir moral. A produtividade do estético, que aqui se deseja destacar, pressupõe que se libere esse conceito do individualismo de vanguarda, dos exageros de criação absolutamente original e de uma estetização superficial de embelezamento e emoções, como adverte Welsch, de modo que seja possível uma educação que reconheça o outro em sua alteridade (HERMANN, 2005, p. 103).

Considerando o que foi exposto pela Professora Amorozidade, uma autêntica experiência estética, digo que essa experiência a ajudou a repensar o significado da ação educativa, que se defronta com uma realidade caracterizada pela mutabilidade, instabilidade, pluralidade, para a qual os princípios morais excessivamente abstratos se mostram impotentes, se for observado o que traz os dizeres dessa Sujeito-Colaboradora no que se refere aos **“váaaarios problemas de disciplina, de manter a sala organizada, de quanto menos conversa melhor,**

alunos certinhos sem conversar”, como algo com um significado de difícil justificação perante aqueles que eram seus alunos.

Apresento, em um segundo momento, ainda me referindo aos saberes oriundos da própria experiência na profissão, o depoimento da professora Proximidade. No seu depoimento (ver adiante), essa Sujeito-Colaboradora apresenta saberes que são provenientes da interação dos professores no trabalho docente, de suas relações pedagógicas estabelecidas em sua escola. Portanto, tais saberes advêm da prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2002).

O relato da professora Proximidade fala de um momento que é apresentado por ela nos mínimos detalhes, o que me fez compreendê-lo como profundamente significativo em vida pessoal e profissional. Tal experiência abriu caminho para uma forma de relacionamento que aponta na direção de um “*potencial de alteridade*” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 38), pois os professores, segundo o autor, são também atores que investem em seu local de trabalho, que ponderam, dão sentido e significado à suas ações e vivenciam seu desempenho como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Em sua fala, essa Sujeito-Colaboradora traz a preferência por interações pedagógicas construídas em uma espécie de relacionamento que, em um sentido figurado, pode ser traduzido em uma linha horizontal, onde o professor não precisa necessariamente demandar a todo o momento as regras para o bom andamento da atividade proposta.

*A gente fazia duas horas cívicas por ano e era eu a responsável. Eu sempre gostei. Mas achava um saco aquilo de só comemorar o 7 de setembro, comemorar o 20 de setembro. Aquela coisa assim... só aquela leitura, o jogral, ... Aí eu comecei a pegar as turmas, e eu tinha uma turma que era uma 6ª série. Eram alunos repetentes... na verdade parecidos com os alunos que nós temos lá no CASE. Eles não gostavam de estudar, matavam aula. Eu não me lembro bem a data, mas tinha alguma coisa a ver com o negro. Aí que peguei aquela música do Milton Nascimento, “Maria, Maria” e eu disse pra eles: “Ah, vamos cantar essa música!!!” Peguei os coitados, levei para o salão, e comecei a ensaiar aquela música rápida, e eles não conseguiam cantar, e eu não sabia mais o que fazer!! Dali a pouco eles começaram a dançar! Começaram de brincadeira... como não conseguiam cantar, ficaram dançando, ... Tá, aí eu disse: então é isso que nós vamos fazer!!! E aí eu fiz essa apresentação, apareceu um monte de outros alunos, que também queriam participar do grupo... e tudo mundo queria entrar no grupo. ... aí, nas horas cívicas, eu comemorava as datas (deu um sorriso um pouco irônico, que eu tive que rir). Mas o que menos tinha era comemoração. Surgiu grupo de dança, surgiu grupo de rap. Então eu trabalhei **muitos** anos com isso. A minha diretora me dava uma força enorme. Para ela **era importante!** Ela achava muito importante essa integração dos alunos. Todos os alunos ajudavam. Eu gostava muito daquilo! Só que terminou, por que tive que substituir uma professora que saiu. Daí faltou professor para o noturno, eu tive que ir para o EJA. Gostei **muito** de dar aula no EJA, mas, aquela parte eu perdi e fiquei meio desinteressada, sabe. Dava minhas aulas, preparava minhas aulas, mas não era bem aquilo que eu queria fazer.[...] Aí, a diretora da escola inserida no CASE me convidou porque a professora de lá estava*

se aposentando. Se eu não queria conhecer a escola, ver como é que era, tal, tal, ... E eu fui, e ... achei que estava na hora de eu dar uma mudada, porque eu estava me achando muito, muito parada. (Professora Proximidade, 05/09/07).

A primeira questão que aparece no depoimento dessa Sujeito-Colaboradora ainda marca presença na cultura escolar: são as comemorações cívicas na escola. **A gente fazia duas horas cívicas por ano e era eu a responsável. Eu sempre gostei.**

Nesse sentido, a escola, como um veículo mantenedor da ordem social, utiliza-se da organização de tais festividades. Muitos desses momentos são sugeridos pela direção das escolas, e a maioria das professoras e professores (especialmente os que trabalham na área de comunicação e expressão) precisa, em um curto espaço de tempo, desenvolver uma atividade com seus alunos e alunas, a fim de que a “história” não seja esquecida. Esse momento tem por objetivo registrar na memória, gerar um imaginário e uma representação de seu país, de sua etnia, cultivar possíveis “heróis”, viajar ao passado pensando no presente.

A instituição do ato de educar parece, nesse protocolo festivo organizado pela escola, uma busca pela ordem, um despertar da conformidade histórica social, se considerarmos a história como algo que (sempre, ou quase sempre) tenha sido contada pelos vencedores.

A história é o discurso do poder, o discurso das obrigações pelas quais o poder submete; é também o discurso do brilho pelo qual o poder fascina, aterroriza, imobiliza. Em resumo, vinculando e imobilizando o poder é fundador e fiador da ordem; e a história é precisamente o discurso pelo qual essas duas funções que asseguram a ordem vão ser intensificadas e tornadas mais eficazes (FOUCAULT, 1999, p. 79).

Foucault (1999), se referindo à história das lutas das raças (um exemplo dessa luta em nosso país é o dia 20 de novembro, data alusiva à morte de Zumbi, e que a professora Proximidade se refere dizendo – **não me lembro bem a data, mas tinha alguma coisa a ver com o negro**), diz que a luta das raças é uma “contra-história”. O autor acredita que ela o é também, com outro contorno, mais importante ainda. Sua importância é dissociar a unidade da lei soberana “que obriga, mas, ainda por cima, quebra a continuidade da glória” (FOUCAULT, 1999, p. 81).

A contra-história

Deixa patente que a luz – o famoso deslumbramento do poder – não é algo que petrifica, solidifica, imobiliza o corpo social por inteiro, e, por conseguinte, o mantém na ordem, mas é, de fato, uma luz que divide, que aclara de um lado, mas deixa na sombra, ou lança para a noite, uma outra parte do corpo social. E

precisamente a história, a contra-história que nasce com a narrativa da luta das raças, vai falar do lado da sombra, a partir dessa sombra. Ela vai ser o discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio. Isso faz com que esse discurso – diferentemente do canto ininterrupto pelo qual o poder de perpetuava, se fortalecia, ao mostrar sua antiguidade e a sua genealogia – vá ser uma tomada de palavra irruptiva, um apelo: ‘Não temos, atrás de nós, continuidade; não temos, atrás de nós, a grande e gloriosa genealogia em que a lei e o poder demonstram em sua força e em seu brilho. Saímos da sombra, não tínhamos direitos e não tínhamos glória e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história’ (FOUCAULT, 1999, p. 81-82).

Em seu depoimento, a professora Proximidade apresenta a sua representação sobre a forma como esses momentos vinham acontecendo, em que, num encurtamento do processo educativo, o que despontava era a ausência de significado. **Mas achava um saco aquilo de só comemorar o 7 de setembro, comemorar o 20 de setembro. Aquela coisa assim... só aquela leitura, o jogral, ...** Pelo que surge em sua fala, é possível dizer que ela encontrou nessa situação pedagógica, juntamente com seus alunos, uma dinâmica própria que foi capaz de produzir trocas criativas e, portanto, uma nova produção de significados tanto para ela quanto para seus alunos.

No recorte de seu depoimento, a professora Proximidade relaciona seus alunos desse período de sua vida como os adolescentes do CASE, com quem trabalha atualmente. **Aí eu comecei a pegar as turmas, e eu tinha uma turma que era uma 6ª série. Eram alunos repetentes... na verdade parecidos com os alunos que nós temos lá no CASE. Eles não gostavam de estudar, matavam aula [...]**

Quando essa Sujeito-Colaboradora diz: **Aí que peguei aquela música do Milton Nascimento, “Maria, Maria” e eu disse pra eles: “Ah, vamos cantar essa música!!!” Peguei os coitados, levei para o salão, e comecei a ensaiar aquela música rápida, e eles não conseguiam cantar, e eu não sabia mais o que fazer!! Dali a pouco eles começaram a dançar! Começaram de brincadeira... como não conseguiam cantar, ficaram dançando, ... Tá, aí eu disse: então é isso que nós vamos fazer!! E aí eu fiz essa apresentação, apareceu um monte de outros alunos, que também queriam participar do grupo... e tudo mundo queria entrar no grupo. [...]**, localizei de sua parte, uma abertura rumo a uma nova experiência. Se ela quisesse, poderia ter insistido naquilo que era a sua primeira idéia sobre o trabalho a ser feito. Contudo, lançar a mão da “brincadeira dos alunos” possibilitou a si mesma uma nova experiência pedagógica.

Hermann (2005) fala que a existência se caracteriza por ser crítica e recomendar um modelo de experimentação. É crítica enquanto distingue que os limites de saber e dispositivos de poder, sob os quais se localizam nossa experiência, não são inalteráveis, e a própria experiência histórica assinala que os modos de proceder mudam. A escolha pelo estilo de

vida, o trabalho de criação sobre a própria conduta tem o papel de questionar o atual sistema de relações.

No recorte acima, surgem duas condutas distintas dos alunos, a partir das quais também visualizo a conduta dessa professora Sujeito-Colaboradora. Primeiramente, a professora Proximidade descreve seus alunos dizendo que **Eram alunos repetentes... na verdade parecidos com os alunos que nós temos lá no CASE. Eles não gostavam de estudar, matavam aula.** Em um segundo momento, a partir da nova dinâmica pedagógica experienciada, aparece um outro relato: **aí eu fiz essa apresentação, apareceu um monte de outros alunos, que também queriam participar do grupo... e tudo mundo queria entrar no grupo.**

A mudança de comportamento dos alunos, no que diz respeito à sua receptividade ao trabalho proposto é passível de uma compreensão quanto à importância de uma abertura nas escolas no sentido de uma experimentação estética da vida. Nesse último recorte do depoimento da professora Proximidade, essa possibilidade se apresentou relevante tanto para ela quanto para aqueles que eram seus alunos.

Hermann (2005) afirma que a estética da existência é também um modelo de experimentação, porque submete à prova tanto os limites estabelecidos à experiência quanto a própria condição de sujeito que tais limites atribuem. Criar a si mesmo é uma atitude experimental que produz uma modificação a partir dos limites e contingências que nos são impostos.

Referindo-se à experiência do trabalho e ao sujeito que trabalha, Tardif e Lessard (2005, p. 287) comentam o seguinte:

A experiência do trabalho é a de um sujeito ativo, um ator que não se contenta em reagir às situações exteriores e deixar-se impregnar-se por elas, mas que as aborda também em função do que ele é e faz. [...] O conceito de 'experiência do trabalho' deve, assim, superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho. Em termos filosóficos, a experiência do trabalho é a de um 'sujeito hermenêutico', quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato, é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação.

Nesse sentido, a professora Sujeito-Colaboradora Proximidade, enquanto "sujeito hermenêutico", fez sua interpretação ativa das situações de trabalho, pois transformou momentos cívicos obrigatórios em um processo educativo que, segundo ela, começou de brincadeira. Dessa brincadeira surgiram outros trabalhos. [...] **aí, nas horas cívicas, eu**

comemorava as datas (deu um sorriso um pouco irônico, que eu tive que rir). Mas o que menos tinha era comemoração. Surgiu grupo de dança, surgiu grupo de rap.

Compreendi o seu sorriso irônico, percebido por mim, no sentido de que o importante para essa professora era o processo, e não o resultado, como primeiramente seria o objetivo do referido centro cívico citado por ela. É importante salientar que a forma como ela referiu à diretora dessa escola me permite dizer que a própria direção passou a ver outros significados para esse espaço comemorativo. **Então eu trabalhei muitos anos com isso. A minha diretora me dava uma força enorme. Para ela era importante! Ela achava muito importante essa integração dos alunos. Todos os alunos ajudavam.**

Quando a Sujeito-Colaboradora Proximidade se referiu à necessidade de dar por encerrada essa dinâmica de trabalho pedagógico, pois precisou substituir outros professores, assumindo outras funções, fez isso demonstrando um sentimento de perda, de tristeza. Ainda disse de seu trabalho no EJA como algo prazeroso, porém, não da mesma forma, o que a fez perder um pouco o interesse no seu trabalho naquele momento. **Eu gostava muito daquilo! Só que terminou, por que tive que substituir uma professora que saiu. Daí faltou professor para o noturno, eu tive que ir para o EJA. Gostei muito de dar aula no EJA, mas... aquela parte eu perdi e fiquei meio desinteressada, sabe. Dava minhas aulas, preparava minhas aulas, mas não era bem aquilo que eu queria fazer. [...]** Aí, a diretora da escola inserida no CASE me convidou por que a professora de lá estava se aposentando. Se eu não queria conhecer a escola, ver como é que era, tal, tal, ... E eu fui, e ... achei que estava na hora de eu dar uma mudada, por que eu estava me achando muito, muito parada. (Professora Proximidade, 05/09/07).

Essa professora Sujeito-Colaboradora, ao dizer de sua perda, num sentido da ausência de sentimento de prazer no seu trabalho, assim como qualquer ser humano, fala de si enquanto um ser desejante que, depois de ter experimentado a sua realização enquanto professora, se encontrou impossibilitada de gerenciar sua docência com uma liberdade criadora, fato que é comum na profissão docente. Nesse sentido, aceitar o convite para trabalhar na escola da FASE surge como a busca por algo mais em sua vida.

Segundo Hermann (2005), o giro de Foucault rumo a uma estetização da ética apresenta uma crítica aos ideais de autonomia e aperfeiçoamento moral, presentes na base metafísica do pensamento pedagógico moderno.

A busca de autonomia e liberdade não se realiza mais num movimento de verticalidade, de busca do eu profundo, da superação de ambivalência em busca de eu verdadeiro. O sujeito, nesse modelo, não seria nem livre nem emancipado, mas submetido a um processo de disciplinamento social, uniformizado pelo constrangimento. O cuidado de si e a criação de um estilo de vida dissolvem os determinismos e abrem um espaço de possibilidade adequado às novas exigências

da pluralidade, pois podemos constituirmo-nos como sujeitos em função da multiplicidade de experiências (HERMANN, 2005, p. 91-92).

Pelas histórias de vida das três professoras Sujeito-Colaboradoras, é impossível falar em uma universalidade do sujeito, pois, fabricado e movido pela vigilância hierárquica e por sanções normalizadoras, esse mesmo sujeito pode também fabricar e mover outras possibilidades, as quais podem surgir a partir de saberes que se abrem para novas relações. Como diz a autora, é na multiplicidade de experiências que poderemos vir a nos constituir como sujeitos.

Nos depoimentos das Sujeitos-Colaboradoras Sensibilidade, Amorozidade e Proximidade, quando elas relataram de si mesmas momentos que se constituíram experiências formadoras de suas atuações como professoras, tais momentos foram significativos em função do desejo e da capacidade de visualizar na desordem uma possibilidade de surgimento para uma nova ordem.

Segundo Baczo (1985, p. 312), todas as escolhas sociais são resultantes de experiências e expectativas, de informações e valores, de saberes e normas, as quais os agentes sociais procuram, em situações de conflito e crises graves, “apagar as incertezas que essas escolhas comportam”.

Como o leitor pôde ler nos depoimentos apresentados anteriormente, a insatisfação, a não conformação com relação ao que estavam vivendo, acabou por levar as Sujeitos-Colaboradoras deste estudo a experimentar exercer suas funções na escola inserida na FASE. Embora a forma arquitetônica do espaço físico dessa instituição e os adolescentes privados de liberdade, enquanto um público “estranho” a essas professoras, tenham produzido, inicialmente, sentimentos como receio, medo de atuar junto a esses alunos, tal lugar também produziu outras expectativas, novos imaginários, novas representações acerca de si mesmas e sobre aqueles que são “os estranhos tipicamente *modernos*”. Segundo Bauman (1998, p. 28), “os estranhos tipicamente *modernos* foram o refugio do zelo de organização do estado. Foi à visão da ordem que os estranhos modernos não se ajustaram”.

4 O *ETHOS* COMO PRODUTOR DA SUBJETIVAÇÃO/FORMAÇÃO DOCENTE



Fotografia 4 - Decoração a partir do portão que dá acesso a escola, no interior das dependências do CASE/Santa Maria, em referência ao dia internacional da mulher (dia 08/03/2008). Nessa instituição, entre monitoras e professoras, existe um número bem expressivo de mulheres que trabalham junto aos adolescentes privados de liberdade.

4.1 Saberes mobilizados pelas três professoras no contexto da privação de liberdade

Os estudos sobre imaginário social podem contribuir de forma significativa para uma nova forma de olhar em nossos estudos. Como menciona Oliveira (1998, p. 52), “no caso específico da educação, a produção teórica em torno do Imaginário aponta para um novo olhar sobre antigos problemas e coloca problemas outros”.

As pesquisas que se utilizam das contribuições do imaginário conduzem para analisar a dimensão simbólica do cotidiano, das criações sociais, das relações e das instituições. Elas

possibilitam compreender o homem não somente em função de sua dimensão racional, ou de sua dimensão profissional, mas também em sua dimensão simbólica. Portanto, esse enfoque permitiu uma aproximação dos sentidos e significados construídos pelas professoras colaboradoras em sua trajetória como docentes em uma escola que tem por função atender exclusivamente alunos privados de liberdade.

Isso colaborou para que eu me colocasse, como pesquisadora, na condição de ouvinte e de observadora capaz de dialogar com a complexidade existente neste estudo.

Nesse sentido, não há como negar que atuar em escolas inseridas na FASE produz saberes naqueles que lá atuam. A instituição, a partir das relações que se estabelecem com aqueles que estão inseridos no espaço da privação de liberdade, sujeitados por todas suas regras e normas, influencia na produção dos saberes das professoras Sensibilidade, Amorozidade e Proximidade. Podem não ser necessariamente os mais adequados para atuar ali, quando se pensa no objetivo da re-socialização, mas saberes são produzidos, sim! Tais relações induzem a isso! A diferença vai estar na forma como tudo isso é percebido e como as professoras lidam com todas essas questões. O diferencial para a construção de um trabalho que subjetive positivamente o estar na escola, nos adolescentes internos, pelo que encontrei no depoimento das Sujeitos-Colaboradoras, passa de forma considerável para própria crítica delas no que se refere ao seu fazer. Um exemplo disso é o depoimento da professora Amorozidade transcrito abaixo:

*Tem coisas que eu começo a trabalhar na 5ª série, pra escola, etapa 3, fração, que é uma coisa complicadíssima, pra eles. Tem muitos que reclamam: “Oh, dona, pra que aprender isso!!! A senhora já me explicou e eu já não sei nada!!!” E aí, temos que tentar de maneiras e métodos diversos e alternativos, pra que eles aprendam. Não podemos ficar todo tempo na fase do recorta e na fase da montagem. Temos que ir pra abstração, até porque, quando eles chegam pra mim, eu poderia trabalhar matemática, segundo Piaget, a partir dos 11 anos inicia-se a fase **operatório formal**. No entanto, sabendo e tendo consciência de que este aluno provavelmente, por suas dificuldades no entendimento, pelos anos intercalados, parados, partes de anos, na aprendizagem, tenha pulado etapas, não posso ignorar e seguir a diante, fazendo de conta, mais uma vez em sua escolaridade, que ele aprendeu. Não adianta fazer de conta que ele veio lá da quarta-série, tendo apreendido conceitos básicos de frações, por exemplo. Não é porque ele já cursou a quarta que já tenha vivido este momento. [...] Ele tem que ser visto a cada dia, dependendo do que aconteceu ontem a noite, durante a noite na casa, pode mudar a continuidade ou não do que este aluno estava aprendendo, ou daquilo que neste momento é ou não realmente importante pra ele. Porque ele pode ter chego ontem, semana passada, pode estar a mais tempo, pode ter tido uma escolaridade e ter parado quatro anos, três anos (Professora Amorozidade, 03/08/2007).*

Quando a professora Amorozidade relata que tem coisas que ela começa a **trabalhar na 5ª série, pra escola, etapa 3, fração, que é uma coisa complicadíssima, pra eles**, diz que muitos reclamam: **“Oh, dona, pra que aprender isso!!! A senhora já me explicou e eu já não sei nada!!!”**, fala que é necessário buscar outras maneiras e métodos diversos e alternativos, para que eles aprendam.

Nessa fala da Sujeito-Colaboradora, aparecem seus saberes ligados à prática da profissão docente – no seu caso, refere-se aos seus saberes ligados à disciplina em que atua e é com eles que precisa buscar outras formas, outros métodos para tentar sanar as dificuldades dos seus alunos. São os saberes pragmáticos a que se refere Tardif (2002). Segundo o autor, a utilização desses saberes depende de uma adequação as funções, aos problemas e às situações do trabalho.

A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (Durand, 1996). Esses saberes também são interativos, pois são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os seus atores educacionais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho. Estão, por exemplo, impregnados de normatividade e de afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc. (TARDIF, 2002, p. 105-106).

Neste recorte do depoimento da Professora Amorozidade – **Não podemos ficar todo tempo na fase do recorta e na fase da montagem. Temos que ir pra abstração, até porque, quando eles chegam pra mim, eu poderia trabalhar matemática, segundo Piaget** –, aparece um dos seus saberes que advém de sua formação inicial, saber que faz parte das ciências da educação. São conhecimentos socializados por aqueles que participaram de sua formação acadêmica: **a partir dos 11 anos inicia-se a fase operatório formal**.

A partir de suas palavras, fui buscar em Piaget (1971) o entendimento desse período citado pela Professora. Segundo o autor, esse período inicia-se por volta dos 11/12 anos. O estágio Operatório Formal é assim designado porque a lógica excede o real, permitindo ao sujeito desenvolver um pensamento lógico considerando a forma de um argumento, independente de realidade concreta. O sujeito constrói um sistema lógico que lhe permite operar mentalmente sobre proposições. Segundo o autor, o pensamento Operatório Formal é a “representação de uma representação de ações possíveis” (PIAGET, 1971, p. 64). Dessa forma, nesse período de operações formais, o sujeito emprega operações lógicas para lidar com problemas hipotéticos e de proposições verbais.

Contudo, segundo o que foi exposto pela professora Amorozidade, isso não pode ser tomado ao pé da letra. Conforme suas palavras: **no entanto, sabendo e tendo consciência de que este aluno provavelmente, por suas dificuldades no entendimento, pelos anos intercalados, parados, partes de anos, na aprendizagem, tenha pulado etapas, não posso ignorar e seguir a diante, fazendo de conta, mais uma vez em sua escolaridade, que ele aprendeu. Não adianta fazer de conta que ele veio lá da quarta-série, tendo apreendido conceitos básicos de frações, por exemplo. Não é porque ele já cursou a quarta que já tenha vivido este momento.**

Nesse sentido é possível analisar seu saber como um saber social, construído a partir do seu convívio com seus alunos. Tardif (2002), ao abordar os fundamentos do ensino, diz que os saberes profissionais dos professores provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.). Nesse sentido, o autor confirma que a relação do professor com os seus próprios saberes é seguida de uma relação social:

a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional [...] (TARDIF, 2002, p. 105).

O autor acrescenta que essas relações dos professores com os saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão necessitariam ser abordados por pesquisas mais profundas, a fim de conhecer os critérios utilizados pelos docentes na sua legitimação ou invalidação.

Outra questão que surge nas entrelinhas é a necessidade de uma espécie de conversão em termos de Etapas para Séries. Isso se apresenta como uma preocupação dos professores que trabalham nessa escola, em função do momento em que ocorre o desligamento do aluno da escola (mediante a sua extinção de medida sócio-educativa). Embora essa seja uma escola que conduz a organização do tempo escolar em etapas de ensino e aprendizagem, essa Sujeito-Colaboradora apresentou a necessidade de explicar que a 3ª Etapa equivale aos conteúdos trabalhados na 5ª série. Por quê?

Como ela mesma trouxe no decorrer das duas entrevistas, além do que consta no recorte de seu depoimento exposto acima, isso é um ponto relevante, quando se pensa que, quando o adolescente for liberado, se procurar uma escola para dar continuidade aos seus estudos, surgirá a interrogação: mas afinal, em que série você parou? E essa é uma pergunta que necessita de uma resposta clara, considerando que, dessa maneira, a escola em que ele

está desejando estudar precisará saber quais os conteúdos que já foram trabalhados a fim de saber o que já foi aprendido por ele.

Segundo o que foi exposto pela professora Amorozidade, isso não ocorre de maneira tão simples, pois com adolescentes que nunca interromperam seus estudos não se pode afirmar categoricamente que eles tenham aprendido os conteúdos trabalhados nas séries anteriores. E com aqueles que interromperam essa caminhada várias vezes, não seria diferente. Segundo a professora Amorozidade, essa é uma questão importantíssima nesse local singular que é a privação de liberdade, onde a maioria dos alunos traz uma grande defasagem série idade nos seus estudos. E mais, dependendo do comportamento do adolescente na instituição, ele pode “ganhar” uma Suspensão Temporária de Atividade (STA) ou ser avaliado pela Comissão de Avaliação Disciplinar (CADI), para os casos considerados mais graves, um período mais longo de suspensão, e ser temporariamente suspenso de todas as atividades oferecidas tanto pelo CASE quanto pela escola.

São por situações assim que professora Amorozidade traz a necessidade de cada adolescente ser visto a cada dia, pois, **dependendo do que aconteceu ontem a noite, durante a noite na casa, pode mudar a continuidade ou não do que este aluno estava aprendendo, ou daquilo que neste momento é ou não realmente importante pra ele. Porque ele pode ter chego ontem, semana passada, pode estar a mais tempo, pode ter tido uma escolaridade e ter parado quatro anos, três anos.**

No caso do presente estudo, existe um fator importante a ser considerado: a escola encontra-se inserida em outra instituição, a qual estabelece limites e regras no trabalho dos professores que ali atuam. Os alunos desses professores se encontram em uma situação bem particular: privados de liberdade, distantes de todas as pessoas com quem conviviam anteriormente. Estão privados não apenas de sua liberdade física, mas, no caso de alguns, experienciando um período de desintoxicação social, química e simbólica. E não há como imaginar que isso seja um fazer qualquer, tanto para os adolescentes, quanto para aqueles professores envolvidos com um trabalho que busque a re-socialização. Profissionais de diversos setores estão envolvidos para o atendimento, desenvolvimento e cumprimento de um processo que supõe, na internação, a possibilidade de re-socialização.

Quanto à questão levantada anteriormente, sobre, na internação, estar a possibilidade de re-socialização do adolescente em conflito com a lei, a professora Sujeito-Colaboradora Sensibilidade apresenta o seguinte:

Agora, volto a re-socializar... Por que ele não vai re-socializar lá na instituição, lá na escola, ele vai se re-socializar quando ele sair de lá. O resultado do que ele tá vivendo lá não é lá, não é o bom comportamento dele lá, não é a promoção de

etapa lá, é lá fora que ele vai se re-socializar. É lá fora que entra o resultado do trabalho de agora. E, aí, como é que eu vou saber? Só plantando a semente e esperando que a vida mostre (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Assim, ao buscar compreender os saberes que são mobilizados pelas professoras Sensibilidade, Amoroza e Proximidade a fim de atuarem na escola inserida na FASE, considero necessário dizer que muitos de seus saberes foram se construindo no decorrer de suas vidas. Alguns de seus saberes adquiridos antes de começarem a trabalhar no contexto da privação de liberdade se confirmaram como coerentes; outros se mostraram inconvenientes para serem utilizados no referido lugar.

Quero dizer ao leitor que considero importante que seja compreendido que os saberes pessoais e profissionais se entrecruzam, se completam, interagem, pois as dimensões pessoais e profissionais fazem parte da mesma pessoa, que pensa, reflete, gosta, desgosta, acolhe, descarta, soma ou subtrai de si mesma, quando compreende e interpreta algo do mundo social em que vive.

Assim, trago o depoimento das três professoras Sujeitos-Colaboradoras, que apontaram um “perfil” de professor necessário para atuar junto aos adolescentes privados de liberdade. Trouxeram saberes que elas consideram importantes a fim de que seja possível desenvolver o trabalho docente na instituição. Apresento-os a partir dos depoimentos a seguir:

[...] nós temos que reconhecer que aquele aluno já teve uma vida, lá fora, totalmente distinta da que está tendo, e que está vivendo uma experiência singular para ele. E aí que a gente começa a trabalhar de maneira diferenciada. É aí que a minha vida começa a mudar, que o meu desejo como educadora começa a se alterar. Que o meu trabalho começa a se adequar. Por que penso que a gente pra estar lá precisa ser especial, tão especial quanto eles. Não no mesmo nível, não no mesmo aspecto, lógico. Mas a gente, também precisa ser especial. A gente precisa ter sensibilidade, a gente precisa ser humilde, a gente precisa reconhecer erro, a gente precisa realmente ser humano pra estar lá (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Nesse seu depoimento, a professora Sensibilidade fala da importância do professor compreender que o adolescente que se encontra interno na FASE já viveu em liberdade, possui sua história de vida. Encontrar-se recluso na FASE, para aqueles adolescentes que ingressam na instituição pela primeira vez, se constitui numa experiência pessoal singular, que traz percepções antes não vividas e, dessa forma, conseqüências tanto para o seu ser como para o seu fazer. Segundo essa Sujeito-Colaboradora, tal saber precisa ser reconhecido pelo professor. Quando a professora Sensibilidade traz a necessidade desse reconhecimento,

apresenta-o como princípio primeiro, um primeiro saber para que o professor possa desempenhar seu trabalho docente na escola inserida na FASE.

Segundo o PEMSEIS²⁰ (2002), o ato infracional²¹ pelo qual o adolescente responde precisa ser compreendido como um ato que em determinado momento passou a fazer parte do processo de vida do adolescente, e não pode ser tomado como sua identidade. Para atuar junto a esses adolescentes, o professor necessita saber que o adolescente não se resume nem se define pelo ato circunstancial que cometeu.

Nesse sentido, trago o depoimento da professora Proximidade, que relata uma mudança na sua percepção sobre os adolescentes que cometeram atos infracionais. Quando lhe perguntei o que trabalhar no contexto da privação de liberdade já havia produzido nela, respondeu-me:

Já produziu uma mudança muito grande em mim. A maneira de eu enxergar o mundo e as pessoas. Eu mudei muito depois que eu fui pra lá. Eu acho que eu nunca fui uma pessoa egoísta. Mas eu mudei muito a minha visão em relação às pessoas. Essa gente que tu vê na rua. Eu mudei muito. Não tem como tu não mudar, lá dentro! Eu acho que se a pessoa que entrar lá não mudar, ela não consegue ficar lá dentro. Porque se tu ficou lá dentro, assim oh, ... “Ah, bem feito que ele pegou medida, porque ele é um marginal, por que ele é um assassino, porque ele é isso, porque ele é aquilo, tu não consegue ficar lá dentro! Tu não fica lá dentro! Ou tu entra lá pra dentro e muda, ou tu entra lá pra dentro e vai embora!!! Porque tu acaba tendo uma certa afinidade com eles, com os guris. Não tem como tu não ter uma ligação com eles (Professora Proximidade, 17/10/2007).

A professora Sujeito-Colaboradora Sensibilidade também trouxe no seu depoimento um outro saber que, segundo minha compreensão, complementa o primeiro: [...] **penso que a gente pra estar lá precisa ser especial, tão especial quanto eles. Não no mesmo nível, não no mesmo aspecto, lógico. Mas a gente, também precisa ser especial. A gente precisa ter sensibilidade, a gente precisa ser humilde, a gente precisa reconhecer erro, a gente precisa realmente ser humano pra estar lá.**

No depoimento da professora Proximidade, logo acima apresentado, a mudança de comportamento é referida em função de **uma ligação com eles**, que diz ser produto da aproximação dela com adolescentes e destes com ela. Essa proximidade produziu novos saberes e novas representações sobre os adolescentes em conflito com a lei e, conseqüentemente, uma nova leitura de mundo por parte dessa Sujeito-Colaboradora.

²⁰ Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul, 2002.

²¹ O ECA, no artigo 103, define como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção no Código Penal Brasileiro e, no artigo 112, determina que a autoridade competente poderá aplicar Medida Sócio-Educativa ao adolescente em conflito com a lei.

Nesse sentido Hermann (2005) diz que se o universalismo ético passou por interpretações redutoras e coercitivas, desconsiderando o particular e a diferença por conta de seu excessivo abstracionismo. Uma sensibilidade estética aguçada pode esclarecer valores morais como a tolerância, o respeito humano, a igualdade, de um modo mais eficaz, pela possibilidade de fazer uso da imaginação. Só dando chances à sensibilidade é possível alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças.

A partir do depoimento dessas duas Sujeitos-Colaboradoras, interpretei o contexto tão singular que é o da privação de liberdade como um campo social que pode se instituir em um fenômeno estético, capaz de produzir uma nova leitura de mundo; a possibilidade da pessoa que é o profissional ser capaz de criar a si mesmo (recriar-se), como diz Hermann (2005).

A autora afirma que a aparição do fenômeno estético ocasiona a transcendência na imanência, o que produz um afeto interessado, uma referência de noções valorativas que não são simplesmente arbitrárias e subjetivas, mas uma abertura em possibilidades, de maneira que o afeto estético se dissolva em afeto ético.

Nesse sentido, também compreendi o que expõe o relato da professora Sujeito-Colaboradora Amorozidade.

Não posso pensar no sentido de que ele não é um problema meu. Que deveria ter aprendido em séries anteriores. Esse hoje significa que não interessa por onde ele andou, que vida escolar ele teve, eu tenho que ver o problema de hoje, o problema de agora. Tentar mostrar a importância dele, das capacidades dele. Não tem nem um aluno que tenha passado por mim até hoje que eu possa dizer que não tenha capacidade de aprender, a não ser por problema mental, ou alguma coisa que tenha acontecido, ... que pode ser uma restrição, que pra mim nunca existiu. Eu acho que as pessoas têm condições, que os nossos alunos ali têm capacidade, cada um, no seu tempo. Por que se eu olhar pros 10 alunos que estiveram na minha sala de aula e achar que todos tem que aprender no mesmo momento, somar e diminuir, todos têm que saber e aprender simultaneamente, aí sim, é um equívoco sem palavras. Eu acho que aqui na escola, o que eu aprendi durante todos esses anos, e me fez perceber muito, por estar ali, é que cada um tem seu tempo, seu momento, (pausa), a sua condição. E eu tenho que olhar isso, eu tenho que respeitar isso. Por que se eu não respeitar o meu aluno, ele não vai ter respeito nem por si mesmo. Essa motivação que falo que o aluno tem que ter, vem a partir do momento que ele sentir a importância que ele tem. E por que é importante ele aprender. Por que é importante ele conhecer outras coisas, ele aprender as coisas. Fazer com que ele sinta a importância dele mesmo, como pessoa. Que ele existe para alguma coisa importante, que ele não está só pra estar no mundo. Que ele tem que construir a sua própria vida. Que ele tem que dar jeito de querer fazer, de querer estudar, de querer, Ele é importante, eu acho isso que é o principal. E a partir disso ele vai desencadear essa vontade de estudar. E o segundo, que é a partir dessa formação vem a capacitação, importante na sala de aula, se não é só mais um na sala de aula, é legítimo, eu, fulano, tenho essa importância, eu sou capaz, ... ele vai conseguir as outras ferramentas que a escola tem que dar, pra depois trabalhar, ou querer fazer uma faculdade, sei lá. [...] e eu venho esses anos

*todos, principalmente eu venho aprendendo no sentido assim de ter paciência. Saber ouvir mais do que falar, ... **tolerar**. Tolerar eu digo não no sentido de arrogância, que ahhh, eu tolero, eu não. É saber do erro de cumprir esse papel de achar que só eu ensino. Eu aprendo também. Com as coisas que eles dizem, com as coisas que eles vivem, com as perguntas deles. Aprendi muito, muito, a observar, a olhar, a saber o que eles querem dizer com isso, com aquilo. E ver que a vida deles é... (silêncio). Reprodução do que a sociedade constrói ou destrói (Professora Amorozidade, 03/08/2007).*

Quando essa Sujeito-Colaboradora se refere àqueles seus alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, dizendo: **Não posso pensar no sentido de que ele não é um problema meu. Que deveria ter aprendido em séries anteriores. Esse hoje significa que não interessa por onde ele andou, que vida escolar ele teve, eu tenho que ver o problema de hoje, o problema de agora**, apresenta um saber ético pessoal-profissional. Ela se contrapõe às concepções de aprendizagens subjacentes aos programas que, em função de uma visão individualista, jogam para o aluno toda responsabilidade da sua aprendizagem.

A professora Amorozidade demonstra saber que o conhecimento curricular não existe de forma independente do contexto interativo da classe e traz essa questão como um problema a ser considerado pelo professor em seu trabalho docente.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 223),

apesar de suas pretensões holísticas para o desenvolvimento integral do aluno, os programas escolares atuais são amplamente dominados por uma concepção molecular e analítica do conhecimento que se deve transmitir na escola, segmentos segmentados em unidades, subunidades, objetivos e subobjetivos, etc. O mesmo vale para as concepções da aprendizagem subjacentes aos programas, que são dominados por uma visão ao mesmo tempo individualista ou privada – em que cada aluno é o único responsável pela aprendizagem – e padronizada – em que todos os alunos precisam aprender a mesma coisa na mesma hora e da mesma maneira.

Depondo a esse respeito, a Sujeito-Colaboradora Amorozidade diz que, ao atuar na escola inserida na FASE, aprendeu que cada aluno tem seu tempo, seu momento, sua condição para aprender. [...] **se eu olhar pros 10 alunos que estiveram na minha sala de aula e achar que todos tem que aprender no mesmo momento, somar e diminuir, todos têm que saber e aprender simultaneamente, aí sim, é um equívoco sem palavras. Eu acho que aqui na escola, o que eu aprendi durante todos esses anos, e me fez perceber muito, por estar ali, é que cada um tem seu tempo, seu momento, (pausa), a sua condição. E eu tenho que olhar isso, eu tenho que respeitar isso.**

Conforme Tardif e Lessard (2005), o professor, independentemente do que faça, encontra-se enredado com algumas decisões pautadas na natureza do seu conhecimento curricular e de sua aprendizagem pelos alunos. Segundo os autores, “a distância que separa o programa oficial do programa real se traduz num problema que obriga os professores a

decidirem entre possibilidades que terão repercussões sobre a aprendizagem” (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 224).

A Sujeito-Colaboradora Amorozidade justifica a importância de um olhar cuidadoso nesse sentido. Argumenta que, se o professor não respeitar o seu aluno, este não vai ter respeito nem por si mesmo. Segundo ela, a motivação que o aluno necessita ter vem a partir do momento que sentir a sua própria importância no processo educativo e der significância ao seu aprender. Depois, como um segundo fator, ela fala na capacitação do aluno, a partir das ferramentas que a escola tem que oferecer a fim colaborar na realização de seus projetos de vida. Compreendo, aqui, o professor como o elemento profundamente implicado no funcionamento da maquinaria escolar. É aquele que reproduz a ordem estabelecida, mas também recria e viabiliza tais possibilidades de utilização das “ferramentas” que cabem à educação formal. **Fazer com que ele sinta a importância dele mesmo, como pessoa. Que ele existe para alguma coisa importante, que ele não está só pra estar no mundo. Que ele tem que construir a sua própria vida. [...] eu acho isso que é o principal. E a partir disso ele vai desencadear essa vontade de estudar. E o segundo, que é a partir dessa formação vem a capacitação, importante na sala de aula, se não é só mais um na sala de aula, é legítimo, eu, fulano, tenho essa importância, eu sou capaz, ... ele vai conseguir as outras ferramentas que a escola tem que dar, pra depois trabalhar, ou querer fazer uma faculdade, sei lá.**

Essa Sujeito-Colaboradora aponta o despertar do desejo no aluno como o primeiro e principal passo do professor rumo às possibilidades que a educação se propunha a oferecer ao ser humano. Nesse sentido, visualizo a formação do sujeito que, para ser livre, precisa adequar-se às normas do contrato social, embora nem sempre seja aquele que usufrui de seus benefícios.

Segundo Santos (2006), o contrato social, como qualquer outro contrato, está assentado em critérios de inclusão que, como tais, são também critérios de exclusão. O autor fala que a igualdade que o contrato social assegura é formal e não material e, por isso, a inclusão no contrato tende a reproduzir o sistema de desigualdade.

A abrangência das possibilidades de contratualização tem como contrapartida uma separação radical entre incluídos e excluídos. Embora a contratualização se constitua na lógica de inclusão/exclusão, ela só se valida pela possibilidade de os excluídos virem a ser incluídos. Por isso os excluídos são declarados vivos em regime de morte civil (SANTOS, 2006). Se tomarmos as palavras da professora Proximidade, a liberdade é uma cláusula do contrato que só permite a sua utilização aos indivíduos que aceitam seguir as regras impostas pela sociedade. E a escola inserida na FASE, na figura dos seus professores, além dos

conteúdos, não pode se furtar de tornar isso claro, pois vivemos num mundo organizado a partir de normas e regras.

Eu acho que educar é o que nós estamos fazendo lá no CASE. Por que junto com os conteúdos, a gente dá conselho, a gente dá uma orientação, a gente tenta conversar com eles, tenta passar uma visão de vida diferente. Tenta mostrar que na vida é preciso ter limites, limites que eles não aprenderam. Que durante a vida deles eles vão ter regras e que essas regras, não são lá dentro do CASE, que todo mundo segue regras, nós seguimos regras, que a sociedade impõe regras para gente! Eles acham que eles não precisam seguir. Então eu acho que o nosso educar é também, mostrar ou ensinar eles a enfrentar o mundo aqui fora, a enfrentar a vida aqui fora, por que eles estão lá por que eles não tiveram alguém que ensinasse a fazer isso (Professora Proximidade, 05/09/2007).

A coerência operativa do contrato social está, dessa forma, em constante tensão com a sua lógica de legitimação. “Em cada momento ou corte sincrônico, a contratualização é simultaneamente abrangente e rígida. Diacronicamente, é um campo de lutas sobre os critérios e os termos da exclusão e da inclusão que pelos seus resultados vão refazendo os termos de contrato” (SANTOS, 2006, p. 318-319).

Outra questão relevante que surgiu no depoimento da professora Amorozidade é o seu entendimento acerca das capacidades intelectuais dos adolescentes privados de liberdade. Considero interessante dizer que essa sua compreensão apareceu diversas vezes no decorrer das duas entrevistas, sem que eu a questionasse a respeito: **Não tem nem um aluno que tenha passado por mim até hoje que eu possa dizer que não tenha capacidade de aprender, a não ser por problema mental, ou alguma coisa que tenha acontecido, ... que pode ser uma restrição, que pra mim nunca existiu. Eu acho que as pessoas têm condições, que os nossos alunos ali têm capacidade, cada um, no seu tempo.** Nessa sua fala, aparece o lugar simbólico onde essa Sujeito-Colaboradora visualiza os adolescentes internos na FASE. Ela apresenta esses seus alunos como pessoas capazes intelectualmente, inteligentes. Ao falar assim, ela contraria a lógica comumente apresentada pelo senso comum, que freqüentemente aproxima a pobreza à alguma incapacidade.

Até mesmo entre a maioria dos professores com quem já convivi e convivo, esses seus dizeres não são ditos ou repetidos com a mesma freqüência. Ao contrário, a maioria deles atribui muitas das dificuldades na aprendizagem a uma baixa capacidade intelectual de seus alunos.

No final do recorte de sua fala, a professora Amorozidade retoma suas aprendizagens junto aos adolescentes privados de liberdade: [...] e eu venho esses anos todos, principalmente eu venho aprendendo no sentido assim de ter paciência. Saber ouvir mais do que falar, ... tolerar. Tolerar eu digo não no sentido de arrogância, que ahhh, eu tolero, eu não. É saber do erro de cumprir esse papel de

achar que só eu ensino. Eu aprendo também. Com as coisas que eles dizem, com as coisas que eles vivem, com as perguntas deles.

Assim, compreendo a afetividade como um saber pessoal-profissional necessário à profissão docente. Segundo Hermann (2005, p. 107), “tal caráter produtivo que aparece, sobretudo, no desenvolvimento de uma sensibilidade aguçada à diferença e à tolerância pode ser evidenciado através de dois exemplos, um deles no plano político-social e o outro no plano educacional”. Nesse sentido, visualizo um valor que, enquanto político, também é social e, como tal, pode ser visualizado enquanto um valor ético para a profissão docente.

Quando expõe que aprendeu a observar e, dessa forma, saber o que eles querem dizer, essa Sujeito-Colaboradora traz, em um tom de reflexão, a implicação da sociedade como sistema de reprodução. **Aprendi muito, muito, a observar, a olhar, a saber o que eles querem dizer com isso, com aquilo. E ver que a vida deles é (um longo silêncio) reprodução do que a sociedade constrói ou destrói.**

Se observarmos o conteúdo das palavras **constrói ou destrói**, a partir das possibilidades da palavra **reprodução**, é possível dizer que tal reprodução não é produto da calma, de uma suposta ordem inabalável. Segundo Foucault (1999), vivemos em permanente estado de “guerra”, a partir de uma constituição binária da sociedade.

Mas isto não quer dizer que a sociedade, a lei e o estado sejam como que o armistício nessas guerras, ou a sanção definitiva das vitórias. A lei não é pacificação, pois, sob a lei, a guerra continua a fazer estragos no interior de todos os mecanismos de poder, mesmo os mais regulares. A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra mesma da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua, permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém. Uma estrutura binária perpassa a sociedade (FOUCAULT, 1999, p. 59).

O autor acrescenta que justamente o fato de pertencer a um campo, encontrar-se numa posição descentralizada, é que vai possibilitar a interpretação da verdade, o acusar das ilusões e dos erros pelos quais os adversários fazem com que se acredite que estamos num mundo pacífico e ordenado.

As três professoras Sujeito-Colaboradoras falam de uma sociedade que, depois de tomar conhecimento da passagem de um adolescente pelo sistema de internação, dificilmente lança olhares possibilitadores de uma reintegração desse sujeito a ela. A representação de perigo, sinal vermelho, aí instituído, dificulta a efetivação da medida sócio-educativa como processo re-socializador.

Embora a professora Sujeito-Colaboradora Sensibilidade ignore em seu depoimento trabalhos realizados por alguns grupos que são solidários na busca por uma reintegração desse adolescente na sociedade, o que se sobressai em sua fala é a representação negativa que recai sobre esse indivíduo. Digo indivíduo no sentido de ausência do reconhecimento dele como pessoa, ser humano.

Porque tem uma sociedade inteira de mãos dadas contra nós. Nós somos duas, somos três, nós somos quatro, contra milhões aqui fora colocando coisa negativa sobre ti (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

A Sujeito-Colaboradora Proximidade traz **amigas, colegas, que são professoras, que trabalham nessa parte da pedagogia, que estudam, é que têm uma outra visão** acerca dos seus alunos, Fora essas, reconhece que a maioria das pessoas possui o mesmo olhar que ela tinha antes de trabalhar na escola inserida FASE. Assim, interpreto a sua inserção no contexto da privação de liberdade como responsável por uma nova produção de significados e representações sobre os adolescentes em conflito com a lei. Compreendo, assim, que o seu atual espaço de trabalho atuou no sentido de uma revisão na sua formação pessoal e profissional.

Aqui fora, poucas são as pessoas, ... Desde quando eu comecei a trabalhar lá, que eu contou que eu trabalho lá no CASE, que eu explico como é que funciona, que eu explico como é que é, são poucas as pessoas que entendem e que não tem aquela revolta. “Ahh, tu trabalha com aqueles marginais! Ah, tu não tem medo de trabalhar lá dentro? Mas eles não são agressivos contigo?” A primeira reação das pessoas, é de que tu está trabalhando no meio de gente assim, que se tu virar as costas, só falta de dar uma facada. São poucas as pessoas que não vêem assim. Eu tenho umas amigas, colegas, que são professoras, que trabalham nessa parte da pedagogia, que estudam, é que têm uma outra visão. Mas a maioria, pensa assim, ... que eu trabalho lá com aquele marginal e ninguém pensa o porquê. Por que que aquele guri está lá dentro, e por que que ele fez aquilo que ele fez. E eu converso muito, e eu acho que depois que eu estou lá, assim oh, as pessoas que eu tenho acesso, que eu consigo contar e colocar o porquê, assim oh, ... A minha mudança, ... Eu mudei a minha maneira de enxergar aqueles guris lá dentro, e eu procuro mostrar pras pessoas aqui fora! (Professora Proximidade, 17/ 10/2007).

A professora Amorozidade fala na existência de Ongs, que, segundo ela, mesmo com trabalhos belíssimos, possuem uma abrangência mínima frente ao que vemos se constituir em nosso país. Quando perguntei a essa Sujeito-Colaboradora a sua opinião sobre qual o olhar que a sociedade tem para esse aluno depois que ele tem a sua medida sócio-educativa extinta, ela me respondeu:

Nenhum. A sociedade não vê esses guris. Eu acho que a sociedade se preocupa com a segurança própria, com segurança individual! O quê é mais pedido nos programas de governo? De qualquer um..... é segurança! Eu posso ter o dinheiro que eu tiver e a casa que eu quiser, encher de grade, que eu não estou segura. Não é assim? Então eu acho que a sociedade se preocupa com o depois. Vamos investir em segurança, mas por que não investir em educação, igualdade. É uma sociedade muito desigual!! Não tem como resolver isso? [...] É uma questão de organização, é estrutural! ... E a história vem contando... Para poder ter ricos tem que ter pobres!!!! Quem é rico e está lá em cima vai querer perder esse espaço?? Olha, se tu analisar uma década de Rio de Janeiro, por exemplo..... (suspirou) Ahhhhh, O morro estava lá, estava longe, estava distante, agora o morro está invadindo pelo terror, que não adianta, a gente não pode fechar os olhos sempre!! Chega o momento em que vamos estar sendo atacados pelos erros que cometemos. Ora!!! Bota lixo debaixo do tapete, bota lixo debaixo do tapete, daqui a pouco, vai sofrer alergia do teu próprio lixo!!!! Não adianta! Quer dizer... uma coisa não elimina a outra! Se a sociedade não se der conta desses guris, das crianças, de quem está vindo.... o que nós podemos fazer? Nós, nossos filhos, nós vamos ter que dar conta, não tem como negar. É lógico! Não precisa ser estudioso e nem inteligentíssimo pra ver que a sociedade não abre os olhos pra esse problema! Ela quer tratar, o depois, de remediar, e pôr a culpa em alguém. É muito simples eu dizer ahhh, “olha só, aquele monstro matou três, meu filho, o meu filhinho, é sempre vítima. A sociedade não está nem aí pra esses guris. Tomara é passar de longe pra não ser importunado. Ninguém quer saber se tem que cuidar, se tem que fazer, se tem que rever. É o egoísmo do mundo! É uma sociedade tão egoísta, que geralmente, quando tem alguém, estendendo a mão pra outro alguém, querendo ajudar, tem algum interesse por traz. Do nada não é. Sempre tem alguma coisa por traz. Seja por causa de um cargo, de uma propina. Outro exemplo são aquelas pessoas que falam: “Eu juntei todas as minhas coisas do armário, levei e dei pra alguém” ... se sentindo o máximo. Aquilo que já não serve mais pra mim, dou para alguém! Se ele pegar e botar no lixo vai dar no mesmo, não faz mal, eu já limpei meu armário. Já tirei o que não servia mais pra mim. É mais ou menos o que se faz. Ahhhhh..... já ouvi dizer: “um guri veio pedir uma coisa pra mim, mas eu não dei direto. Corta a grama, varre a calçada, que eu te dou”, se achando o máximo! E a sociedade mostra diariamente, quando acontece, por exemplo, de bater em prostitutas, simplesmente porque era prostituta. É esse mundo que a gente está construindo (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

A partir da resposta dessa Sujeito-Colaboradora ao meu questionamento, quando ela diz **Nenhum. A sociedade não vê esses guris**, fui buscar no livro “Cabeça de Porco” um recorte de um texto que, a meu ver, pode dizer das conseqüências dessa invisibilidade social que se encontram as crianças e adolescentes em situação de risco.

Vamos imaginar em detalhes esse encontro fortuito e desafortunado, em qualquer esquina de nossas cidades. Vamos imaginar como seria a cena original, a primeira experiência de um jovem com a arma diante de um desconhecido, num pedaço sombrio da cidade. A mão ainda vacilante, trêmula, a respiração embolada, o espírito hesitante. Quando nos ameaça na esquina, pela primeira vez, o menino não aponta para nós sua arma do alto de sua arrogância onipotente e cruel, mas do fundo de sua impotência mais desesperada. O bandido, o bandido frio e brutal, o profissional do crime, não existe. Pelo menos não existe ainda. Na esquina, apontando-nos a arma, o menino lança a nós um grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização. Surge diante de nós da treva em que o metemos, desembaraçando-se aos trancos e barrancos do manto simbólico que o ocultava. O sujeito que não era visto, impõe-se a nós. Exige que o tratemos como sujeito.

Recupera visibilidade, recompõe-se como sujeito, se afirma e se reconstrói. Põe em marcha um movimento de formação de si, de autocriação. Se havia uma dívida (fala-se tanto na grande dívida social), eis aí a fatura (SOARES, 2005, p. 215).

O autor se remete a uma fome que, segundo ele, é mais voraz que a fome física. Refere-se a uma fome de sentido e de valor, de acolhimento e reconhecimento, fome de ser. Esse olhar, um gesto raro e banal, não sendo automático, consiste na mais extraordinária manifestação gratuita de generosidade e solidariedade que uma pessoa pode prestar a outra. O olhar que possibilita “ao ser humano o reencontro com sua humanidade, pela mediação do reconhecimento alheio, é o espelho pródigo que restaura a existência plena, reparando o dano causado pelo déficit de sentido, isto é, pela invisibilidade” (SOARES, 2005, p. 216).

Contudo, segundo a Sujeito-Colaboradora Amorozidade, a sociedade privilegia o tratamento do depois, em vez de investir em educação, igualdade – **Então eu acho que a sociedade se preocupa com o depois. Vamos investir em segurança, mas por que não investir em educação, igualdade. É uma sociedade muito desigual !! Não tem como resolver isso?**

Com o propósito de contribuir com esse questionamento que ela se faz, trago outro recorte de sua entrevista, em que ela fala a importância das políticas públicas e das dificuldades de elas se fazerem cumprir.

Como que a gente não consegue desenvolver tais políticas? Por que a gente não consegue? Essas perguntas ficam sem respostas. Ora, se tem um ECA, que diz que tem que proteger, que tem que ter proteção às crianças e aos adolescentes, por que o nosso adolescente acaba chegando lá? Por quê não teve a infância protegida! Não foi um indivíduo protegido em nada. Quer dizer, o ECA não consegue se fazer cumprir, embora este seja um dos nossos parâmetros, tanto para a escola, quanto para a sociedade em geral. Poderia ser resumido em uma frase o ECA todo. Porém, acaba sendo tentativa de medicamento para o problema já criado, sendo que teria que existir uma preocupação no início da vida de cada indivíduo. Ora, o dia em que todas as crianças tiverem uma vida digna, os nossos adolescentes não estarão lá. A grande maioria não (Professora Amorozidade, 03/08/2007).

No que diz respeito às políticas públicas, ao ECA, como lei sancionada para proteger as crianças e adolescentes, trago a compreensão de Foucault (1999) sobre o poder das leis. Segundo o autor, as leis não são sinônimas da paz, pois, sob a lei, a guerra prossegue a praticar estragos no coração de todos os mecanismos de poder, mesmo naqueles mais estáveis. Talvez a resposta para as perguntas dessa Sujeito-Colaboradora se encontre abaixo.

A lei não nasce da natureza, junto das fontes freqüentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que tem sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras

devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo (FOUCAULT, 1999, p. 58).

Dessa maneira, o desenvolvimento de tais políticas passa necessariamente pelo reconhecimento dessa necessidade. Passa pela luta, pela vontade política daqueles que visualizam na sua ausência a contínua produção da barbárie.

Assim, no transcurso do processo histórico, no que diz respeito às punições para aqueles que cometeram atos infracionais, o autor afirma que a sociedade aceitou vários tipos de punição, tais como: deportação, mecanismos de escândalo, pena de talião e trabalho forçado. Com o nascimento da sociedade industrial, a punição foi substituída pela prisão, que se tornou símbolo das formas de controle e disciplinamento dos indivíduos na Modernidade. Muitos desses aspectos continuam sendo utilizados nos dias atuais, como os de controle social punitivo, os quais podem ser particularizados nas medidas sócio-educativas aplicadas aos adolescentes internos na FASE (SCHMIDT, 2007).

Contudo, a aplicação da Doutrina de Proteção Integral, que considera a delinquência como uma vulnerabilidade dos adolescentes, penalmente inimputáveis, e que, através de medidas sócio-educativas, possui a finalidade de reintegrá-los à sociedade, inegavelmente foi um avanço nesse sentido. Seu amparo jurídico está no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LEI n. 8069, de 13 de julho de 1990.

Referindo-se à Doutrina de Proteção Integral, Saraiva (1999) afirma que ela provoca um rompimento com procedimentos anteriores, pois foram introduzidos, no sistema jurídico, os conceitos de criança e adolescente, pondo fim à antiga terminologia “menor”. A partir da nova ideologia que norteia o ECA, surge o princípio de que todas as crianças e todos os adolescentes, sem distinção, desfrutam dos mesmos direitos e sujeitam-se a obrigações compatíveis com a peculiar condição de sujeito em desenvolvimento de que desfrutam.

Segundo o autor, a Doutrina de Proteção Integral rompe com o pensamento de uma justiça para os pobres, em que se via, anteriormente, na Doutrina da Situação Irregular, que para os bem nascidos a legislação era indiferente. Pela nova ordem estabelecida, ficaram proibidas manchetes de jornal do tipo “menor assalta criança”, de conteúdo discriminatório, em que “criança” era filho “bem nascido”, e “menor” era o infrator.

Assim, ficou estabelecido que, independentemente de sua condição social, econômica ou familiar, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, qualificando-os como sujeitos de direitos e de obrigações. Referindo-se àqueles que cometeram um ato infracional antes dos 18 anos de

idade e cumprem medida sócio-educativa no Centro de Atendimento Sócio-Educativo até os 21 anos de idade (PEMSEIS, 2002), a FASE/RS, no Estatuto da Criança e do Adolescente, utiliza a denominação de “jovem adulto” para caracterizar os adolescentes que estão na fase final da adolescência.

Contudo, a Sujeito-Colaboradora Amorozidade menciona: **Ora, se tem um ECA, que diz que tem que proteger, que tem que ter proteção às crianças e aos adolescentes, por que o nosso adolescente acaba chegando lá? Por que não teve a infância protegida! Não foi um indivíduo protegido em nada.** Silva (2005) enfatiza que, apesar de a mudança de paradigma ter rompido com a lógica do Código de Menores, para os adolescentes que cometem atos infracionais a lógica da penalização aos pobres vincula-se com outras faces. Sobre a manutenção da lógica capitalista acrescenta:

O projeto da sociedade capitalista se manteve inalterado na estruturação do ECA, mostrando que seus alicerces são pautados na questão da prevenção geral, que remete a “periculosidade juvenil”, isto é, à perspectiva criminológica face aos adolescentes em conflito com a lei (SILVA, 2005, p. 45).

Dessa forma, também é possível observar o ECA como mais um dos dispositivos disciplinares de que fala Foucault (1987). Referindo-se à disciplinarização da sociedade, obtida pela generalização dos mecanismos disciplinares dispersos pelo carcerário, o autor diz que possui como objetivo a ser alcançado, como produto essencial, o indivíduo moderno. Esta é a sua maior finalidade: produzir uma individualidade que seja satisfatória às expectativas de uma acumulação e gestão útil dos indivíduos. Tal disciplinarização não busca produzir o homem particularizado por suas ações e datas específicas, mas, sim, almeja a produção do indivíduo comum, que aceite a retirada de alguma coisa do todo de suas atividades e do seu tempo. Enfim, o objetivo é produzir homens dóceis e úteis. Nesse contexto, a privação de liberdade apresenta-se com um caráter de utilidade, tornando-a produtiva.

Visando a essa prerrogativa, o Estatuto prevê medidas sócio-educativas para os adolescentes que cometeram atos infracionais.. Apesar dos avanços da Constituição que está em vigência e do ECA, a privação de liberdade permanece sendo a principal maneira de resolver os conflitos vinculados à violência e à criminalidade. Contudo, de forma contraditória, para muitos adolescentes a privação de liberdade pode ser um caminho para se tornarem visíveis perante as instituições sócio-jurídicas. Assim, necessitar da prática do ato infracional para “existir” é, por si só, um limite ao exercício da liberdade (SCHMIDT, 2007).

A medida sócio-educativa leva a um controle social exercido de maneira repressiva pelo Estado, que apresenta diferentes significados para o adolescente. É possível dizer que ela, de qualquer forma, traz para seu destinatário, a reprovação pela conduta ilícita, acarreta um sentido “sinônimo de sofrimento porque segrega do indivíduo um dos seus bens mais valiosos, a plena disposição e exercício da liberdade” (KONZEN, 2005, p. 63).

Quando essa Sujeito-Colaboradora acrescenta que **o ECA não consegue se fazer cumprir, embora este seja um dos nossos parâmetros, tanto para a escola, quanto para a sociedade em geral. Poderia ser resumido em uma frase o ECA todo. Porém, acaba sendo tentativa de medicamento para o problema já criado, sendo que teria que existir uma preocupação no início da vida de cada indivíduo, vai ao encontro do que argumenta Saraiva (1999).** O autor, em sua análise acerca da aplicação da Doutrina de Proteção Integral, abordada no ECA, constatou que ela não é cumprida, encontrando-se, assim, o Estado e a sociedade em situação irregular em relação à doutrina. Os direitos das crianças e dos adolescentes estão garantidos legalmente, porém a família, a sociedade e o poder público não os cumprem. A realidade social no Brasil é um abismo em relação à aplicabilidade do ECA. Para exemplificar, podem-se citar as Disposições Preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente – Art.4º do ECA, que se refere aos direitos da criança e do adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2002, p. 08).

O estatuto ainda prevê as medidas de proteção para as crianças e os adolescentes que tiverem os seus direitos violados pela família, pela sociedade e pelo Estado, bem como por sua própria conduta. Contudo, o texto não é plenamente esclarecedor. Apresenta-se enquanto enunciado que propõe medidas que, embora sustente a lógica da punição, ao se lutar por sua efetivação, estamos a lutar contra a barbárie. Nesse sentido, a professora Amorozidade compreende que **o dia em que todas as crianças tiverem uma vida digna, os nossos adolescentes não estarão lá. A grande maioria não.**

Segundo Veiga-Neto (2005), um enunciado, no sentido da compreensão de Foucault, não é qualquer coisa falada ou mostrada. O enunciado não é cotidiano. Ele é uma espécie muito especial de um ato discursivo:

ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (VEIGA-NETO, 2005, p. 114).

Dessa forma, o conteúdo de verdade contido no ECA, enquanto necessidade de um maior cuidado para com as crianças e os adolescentes, independentemente de sua origem social, chama todos à responsabilidade para o seu cumprimento. Em seu texto, define os direitos fundamentais da criança e do adolescente. Entre eles, está o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Isso significa que toda criança e todo adolescente possuem o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos humanos, civis e sociais. Tais direitos são garantidos pela Constituição Federal.

Nesse sentido, trago aquilo que Foucault (1999) chamou de “biopolítica” da espécie humana. Segundo o autor, essa tecnologia do poder não exclui a técnica disciplinar, que lida com o indivíduo e o seu corpo, observando-o no detalhe, mas integra-se a ela. A biopolítica da espécie humana vai integrar-se à técnica disciplinar, atuando sobre um novo corpo.

É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento (FOUCAULT, 1999, p. 292 - 293).

Segundo o autor, vai se tratar não de modificar um indivíduo em especial, mas, essencialmente, de interferir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser necessário modificar, diminuir a morbidade; vai ser necessário alongar a vida; vai ser preciso promover a natalidade.

Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade [...] (FOUCAULT, 1999, p. 294).

Enfim, o autor traz a biopolítica da espécie humana, que vai considerar a vida, os processos biológicos do homem-espécie e garantir sobre eles uma regulamentação. Nesse sentido, visualizo o ECA como um dispositivo disciplinar normalizador, porque também traz

embutida a busca por maior cuidado e atenção para com as crianças e os adolescentes. O cuidado se apresenta como uma necessidade gritante em nosso país. Dele depende, provavelmente, grande parte da tal desejada segurança da população. Para crianças e adolescentes sem um mínimo de dignidade, respeito e educação, os caminhos que eles poderão vir a percorrer vão expô-los a riscos tanto pessoais quanto sociais.

Assim, é possível afirmar, pelo que foi analisado nos depoimentos das três Sujeitos-Colaboradoras, que, de alguma forma, elas possuem um entendimento da responsabilidade da sociedade frente a essas questões. Nesse sentido, compreendo seus saberes profissionais como sendo plurais, compósitos, heterogêneos nos termos de Tardif (2002), pois trazem à tona, ao exercerem o próprio trabalho, manifestações e conhecimentos do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e oriundos de diferentes fontes, com as quais é possível supor que sejam de natureza diversa. “Afirmamos que os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagens e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2002, p. 102-103).

Nesse sentido, os fundamentos do saber-ensinar vão além de um sistema cognitivo preestabelecido e acabado. Os saberes que servem de base para o ensino dependem não só do contexto em que ocorre a ação no qual ele está inserido, como também da sua história anterior.

Segundo as professoras Amorozidade, Sensibilidade e Proximidade, uma das condições para trabalhar na escola inserida na FASE é saber que o adolescente se expressa de forma grosseira e, muitas vezes, age assim, por estar sujeito a uma variedade de regramentos e exposto a diversas circunstâncias que podem provocar sua instabilidade emocional. Segundo elas, se o professor tomar alguns episódios como ofensa pessoal, se considerar algumas questões como exclusivas para si, ele não suportará estar ali.

Tem dias que eles vêm com os problemas do dia-a-dia. Um banho, uma vontade de ficar mais tempo fazendo uma “força”, Ora, pra ir fazer cocô em casa tu fica quanto tempo tu quiseres, se tu tiver tempo! Lá dentro não! Tudo é regrado, com tempo. Às vezes essas coisas incomodam tanto que chegam na aula, ... não querem nem saber de nada e não querem aprender. [...] Em sala de aula ouço idéias e problemas, tristezas e tento fazer daquilo não um sacrifício, mas uma porta de entrada pra sentirem que eles têm condições. Tento fazer isso todo dia. Isso aconteceu essa semana com um aluno. Eu senti um estalo nele. (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

[...] a gente passa por problemas bem singulares lá dentro. Tem que ter sensibilidade pra tudo. Até pra dar um bom dia, um aperto de mão e perceber que

aquele menino não tá bem. Perceber que tu vai ter que tomar uma outra atitude diferenciada com ele em sala de aula. Que tu vai ter que colocar a cadeira do lado e perguntar o que que tá acontecendo, tu quer ajuda? Tu quer fala? Tu quer conversar sobre algum assunto? Mesmo sem se envolver, mesmo sem perguntar o que realmente tá acontecendo. Mas só o fato de tu ouvir, tu ouve cinco minutos e ele trabalha os outros quarenta. Às vezes o mínimo detalhe decide tua aula. Por isso a sensibilidade é muito importante, tu não pode ser egoísta e pensar só no teu programa que tem para vencer (Professora Sensibilidade, 24/07/2007)

Têm dias que eles são grosseiros contigo. Não é um mar de rosas. Tu tem que ter um jogo de cintura muito grande. Mas esse jogo de cintura, tu tem que ter no início da aula, depois, no decorrer, tu consegue trabalhar. [...] Tinha um que estava muito revoltado. “Por que tu não trouxe as tintas, por que eu sou o único que nunca pinteí !!!” Aí eu disse: “Fulano, alguma vez tu me pediu pra te emprestar tinta?” – “Não!!!” Mas tu sabe o que tinha acontecido? Antes dele descer pra aula, alguém contou pra ele que o irmão dele tinha sido preso! Então, largam eles lá de cima, a ponto de bala!!! E os coitados que chegam lá embaixo (na escola), a primeira que eles encontrarem na frente, eles querem mais é descarregar toda a raiva deles. E se tu é uma pessoa estourada, já dá uma briga e o guri acaba pegando uma medida (Professora Proximidade, 17/10/2007).

Mediante esses depoimentos, não há como excluir a necessidade de desenvolvimento daquilo que Tardif (2002) chama de *tecnologias educativas*. Isso acontece a partir de determinadas situações, nas quais os professores necessitam “negociar” com seus alunos adolescentes, a fim de contornar determinadas ocorrências em sala de aula.

Segundo o autor, no que se refere a essas tecnologias utilizadas pelos docentes, “até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre como fazer” (TARDIF, 2002, p. 137). Dizendo de outra maneira, com frequência, os professores necessitam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação no decorrer da atividade, sem lançar mão de um “saber-fazer” técnico-científico que lhes possibilite controlar determinadas circunstâncias, lidar em algumas situações com absoluta certeza.

Dessa forma, compreendo um saber construído na autoformação desse profissional, decorrente da cotidianidade do seu fazer. Não existem receitas prontas para a solução de tais problemas, pois cada ser humano, mesmo vivendo em sociedade, possui o seu limite de tolerância²² e sua percepção daquilo que está à sua volta. Aquilo que é inconcebível para alguns pode ser compreensível para outros. Nesse sentido, os professores necessitam criar suas próprias estratégias de trabalho, suas próprias “tecnologias educativas”.

Segundo Tardif (2002), é justamente nos momentos em que o professor precisa usar de estratégias para obter a participação de seus alunos em sala de aula que

²² No sentido de que é possível a compreensão mesmo na discordância de atitudes e opiniões.

entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino. Elas correspondem às tecnologias da interação, graças às quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com seus alunos. Podem ser identificadas três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão (TARDIF, 2002, p. 137).

Assim, observo uma relação, nos depoimentos de duas das professoras Sujeitos-Colaboradoras, que se apresenta como problemas que têm a sua origem na tecnologia disciplinar utilizada pelos profissionais que atuam na instituição da FASE. No depoimento da professora Amorozidade, aparece: **Tem dias que eles vêm com os problemas do dia-a-dia. Um banho, uma vontade de ficar mais tempo fazendo uma “força” Ora, pra ir fazer cocô em casa tu fica quanto tempo tu quiseres, se tu tiver tempo! Lá dentro não!** E no depoimento da professora Proximidade surge: **Então, largam eles lá de cima, a ponto de bala!!! E os coitados que chegam lá embaixo (na escola), a primeira que eles encontrarem na frente, eles querem mais é descarregar toda a raiva deles. E se tu é uma pessoa estourada, já dá uma briga e o guri acaba pegando uma medida.** Em ambos os depoimentos, são possíveis identificar ações praticadas pelos monitores da instituição, que, ao obedecerem ao regramento do CASE, fazem uso de um caráter coercitivo, a partir de comportamentos punitivos reais ou simbólicos. Tais procedimentos têm objetivo de controlar os adolescentes. Porém, como foram trazidos pelas professoras, tais procedimentos interferem nas possibilidades de um melhor desenvolvimento do trabalho docente, bem como na aprendizagem dos alunos.

Seguindo o raciocínio de Foucault (1987), é possível afirmar que o sentimento de injustiça que um adolescente privado de liberdade experimenta, é um dos motivos que mais colaboram para tornar o trabalho das professoras uma tarefa não muito simples. Conforme as palavras expostas acima pelas Sujeitos-Colaboradoras, quando o adolescente se vê submetido a sofrimentos que a lei não ordenou, ele entra em um nível freqüente de ira contra todos que os cercam, o que exige das três professoras um discernimento nesse sentido para lidar em tais circunstâncias, e ainda desenvolver suas atividades pedagógicas em sala de aula.

Tardif e Lessard (2005, p. 158-159) argumentam que:

tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientela com uma necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.). (...) Os professores investem muito,

emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um *trabalho emocional* “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho.

A fim de pôr em ação suas propostas de trabalho e tendo a retirada do adolescente da sala de aula como a última alternativa a ser empregada pelas três Sujeitos-Colaboradoras, aparece aqui aquilo que Tardif (2002) discute como “persuasão” e “autoridade”.

Trago pequenos recortes dos depoimentos das três professoras: **Em sala de aula ouço idéias e problemas, tristezas e tento fazer daquilo não um sacrifício, mas uma porta de entrada pra sentirem que eles têm condições (Amorozidade).**

Que tu vai ter que colocar a cadeira do lado e perguntar o que que tá acontecendo, tu quer ajuda? Tu quer fala? Tu quer conversar sobre algum assunto?(Sensibilidade)

Tu tem que ter um jogo de cintura muito grande. Mas esse jogo de cintura, tu tem que ter no início da aula, depois, no decorrer, tu consegue trabalhar (Proximidade).

Quanto à persuasão, Tardif (2002, p. 140) define:

a persuasão reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apóia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Baseia-se no fato de que os seres humanos (e em particular as crianças e os adolescentes) são seres de paixão, susceptíveis de serem impressionados, iludidos, dobrados, convencidos por uma palavra dirigida às suas paixões (...).

A persuasão possui sua importância a partir do fato de que trabalhar na educação formal presencial é atuar falando. Segundo o autor, a palavra tem por objetivo modificar o outro, no sentido de socializá-lo, ou modificar algo no outro, fazendo-o aprender alguma coisa.

Compreendo que, para essas Sujeitos-Colaboradoras, “convencer” os seus alunos a participarem das atividades propostas está relacionado com uma ordem na sala de aula que se manifesta no comportamento físico dos adolescentes, mas que, antes de qualquer coisa, diz de uma representação que é simbólica, pois fala sobre o “estar ali” deles e delas como docentes.

Já a autoridade do professor, segundo Tardif (2002, p. 138), apresenta-se “no “respeito” que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à sua missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal”. Segundo o autor, esse aspecto é relevante para que se possa entender a

transformação de atributos subjetivos em estratégias objetivas utilizadas na profissão docente, enquanto tecnologia de interação.

Tardif e Lessard (2005) apresentam a afetividade como uma dessas estratégias, pois os autores constataram que os professores investem bastante, emocionalmente falando, em seu trabalho. Argumentam que o trabalho docente é um trabalho emocional que exige uma boa dose de energia afetiva, que é decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos. “Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho” (p. 159).

Dessa forma, o carisma pessoal das três Sujeitos-Colaboradoras pode ser traduzido como meio usado na ação, enquanto capacidades subjetivas a fim de conseguirem a participação dos adolescentes nas atividades propostas em sala de aula. “O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles” (TARDIF, 2002, p. 140).

Segundo as Sujeitos-Colaboradoras Amorozidade e Sensibilidade, para pôr suas atividades pedagógicas em andamento, é requerido delas, primeiramente, um saber ouvir, no sentido a que se refere Gadamer (2002), quando define o diálogo: uma negociação, em que o encontro com o outro se eleva acima do próprio limite, mesmo onde o que esteja em jogo sejam interesses de poder. Nesse sentido, as professoras se interessam por possibilidades que favoreçam o trabalho docente e a aprendizagens dos adolescentes.

Em função de toda complexidade do conteúdo disciplinar presente na medida sócio-educativa, a Professora Amorozidade diz: **Sei que ele não é isso, hoje ele está sendo, ele está fazendo hoje.**

A primeira condição pra trabalhar, tem que entender...Eu não posso ficar batendo boca com ele por causa disso. Sei que ele não é isso, hoje ele está sendo, ele está fazendo hoje. Estamos lá pra corrigir o seu fazer e não o seu ser, tenho que ter esse entendimento senão eu não trabalho ali. Ou trabalho fazendo de conta e enlouquecida, querendo sair urgentemente. E a gente também não é uma folha ... em branco chegando lá. Trazemos problemas de casa também (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Essa professora expõe uma questão óbvia em qualquer profissão, porém, às vezes, desconsideradas nos estudos em educação. **E a gente também não é uma folha... em branco chegando lá. Trazemos problemas de casa também.** Embora essas implicações possam não ser

determinantes no fazer pedagógico, isso remete a um sujeito que não pode ser tomado somente como um profissional, que, ao adentrar na sala de aula, seja capaz de abstrair de si mesmo a vida e o mundo em que vive. Esse ser humano não está acima do bem do mal. É uma pessoa com todos os revezes do seu viver.

A professora Amorozidade, apresenta as dificuldades presentes nas relações que esses seres humanos (monitores, alunos, professores)²³ estabelecem entre si, e que é a partir delas que podem ocorrer a formação e capacitação humana capazes de transformar mínimas possibilidades em potencialidades na busca pela re-socialização dos adolescentes privados de liberdade.

Quando essa Sujeito-Colaboradora apresenta a necessidade de entendimento do professor que atua no contexto da privação de liberdade, no sentido de que ele está lá para **corrigir o seu fazer e não o seu ser**, ela traz a necessidade de um respeito à individualidade do seu aluno. Mas esse não é um fazer muito simples, pois tanto a escola quanto as instituições prisionais apresentam-se como um modo de subjetivação do ser humano, a fim de torná-lo dócil e produtivo à sociedade da qual faz parte. Voltando o olhar para escola, segundo Bourdieu e Passeron, (1978), se há educação sem coerção física, é possível afirmar que não ocorre educação sem coerção simbólica. De alguma maneira, a escola, e, por conseguinte, os professores, precisam conservar os alunos fisicamente fechados na sala de aula e submetê-los a tarefas que não foram eles que escolheram.

Essa questão também pode ser compreendida a partir do que comenta Gadamer (2002) a respeito da escola e do que é discutido por Foucault (1987, 1996) sobre os mecanismos disciplinares.

No que se refere à escola, Gadamer (2002) afirma que ela é uma instituição de conformismo social. Chama a atenção que todos nós já experimentamos a domesticação da nossa linguagem quando chegamos à escola. Diz que ali é proibido falar o que parecia ser apropriado em nossa saudável fantasia de linguagem. O autor lembra que o mesmo acontece com o ensino do desenho que, diversas vezes, leva o aluno a perder na escola o gosto pelo desenho e acabe desaprendendo a desenhar.

Grosso modo, podemos afirmar que a escola é uma instituição de conformismo social. É claro, uma entre outras instituições. Não gostaria de ser mal-compreendido. Não estou acusando ninguém concretamente. Penso, antes, que a sociedade *é* isso,

²³ A colocação dos alunos na disposição central no interior do parêntese é proposital, pois, a meu ver, os adolescentes internos na instituição estão cercados por todos os lados, sendo que a monitoria e os professores são os que estão mais próximos deles.

atua assim, sempre normalizando e conformando. Isso não significa que toda a educação social represente apenas um processo repressivo e que a educação na linguagem não passe de mero instrumento dessa repressão. A linguagem vive, apesar de todo o conformismo. Das modificações que ocorrem em nossa vida e em nossa experiência, surgem novas concatenações de linguagem e novos modos de enunciação. Persiste sempre o antagonismo que faz da linguagem algo comum e que, não obstante, permite o surgimento de sempre novos impulsos para a transformação desse comum (GADAMER, 2002, p. 222-223).

Quanto à prisão, Foucault (1987) diz que a ela existe antes mesmo do emprego sistemático das leis penais. Constituiu-se fora do aparelho judiciário, quando por todo corpo social, foram elaborados os processos para dividir os indivíduos, fixá-los, distribuí-los e, espacialmente, classificá-los, extraindo deles o máximo de tempo e o máximo de forças, utilizando o treinamento de seus corpos para codificarem os seus comportamentos contínuos. A fim de constituir sobre os indivíduos um saber que se acumula e se centraliza, mantém-nos numa visibilidade sem lacunas, forma-se em volta deles um aparelho completo de observação, anotações e registros.

A configuração geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos úteis e dóceis, por meio de um trabalho conciso sobre o corpo, deu origem à instituição prisão.

Embasado em Rousseau, Foucault formula uma nova definição de indivíduo criminoso. É aquele indivíduo que no interior da sociedade rompeu o pacto que tinha teoricamente constituído. Esta é uma nova e capital definição na história da teoria do crime e da personalidade do criminoso.

Quando a professora Amorozidade sugere “mudar o fazer e não o ser” do adolescente interno na instituição FASE, me parece difícilimo, pois estamos todos nós diante de um mundo que a cada instante diz o que é preciso para que alguém seja feliz.

Segundo Baumann (1998, p. 54), os “demônios interiores desse tipo de sociedade nascem dos poderes de sedução do mercado consumidor”. O autor afirma que a sociedade de consumidores não pode desfazer essa sedução mais do que a sociedade de produtores podia permitir, em função da vigência da *regulamentação normativa*. Por esse mesmo motivo, não pode admitir-se declarar guerra, menos ainda condenar, a disposição do mercado de elevar os sonhos e desejos dos consumidores num estado de delírio para alcançá-los, por mais nociva que essa disposição possa manifestar-se à forma de ordem em que se aprofunda.

E prejudicial à ordem ela o é – tanto quanto lhe é indispensável. Não existe novidade nesse paradoxo – visto que, desde o momento em que a ordem se tornou uma tarefa a ser realizada, qualquer estratégia de estabelecimento da ordem se revelou impregnada da mesma irremediável ambivalência. O que é, no entanto,

singular é o *tipo* de ordem e o *método* de que necessita para o próprio funcionamento e a perpetuação uniforme. O método é novo. E assim os são os *descontentes* que engendra e os *riscos* que incuba. Como a viabilidade de uma redistribuição de itens desejáveis do consumidor, socialmente iniciada, está-se desvanecendo, mesmo para os que não podem participar do banquete dos consumidores e, assim, não propriamente regidos pelos poderes de sedução do mercado, resta apenas uma linha de ação a adotar para se atingirem os padrões que a sociedade consumidora promove: tentar alcançar os fins diretamente, sem primeiro se aparelharem os meios. Afinal, não se pode aparelhar o que não se possui (BAUMANN, 1998, p. 54-55).

A professora Proximidade traz em seu depoimento uma contribuição nesse sentido, quando observa o apelo sedutor do mercado consumidor perante os adolescentes. Esse é um convite que chama à atenção quando tudo parece estar disponível a todos que assim desejarem; porém, logo em seguida, configura-se em um acesso negado a uma grande maioria.

Eu converso muito com eles, por que a minha aula é a gente trabalhando e conversando. Enquanto eles estão lá eles têm vontade, ... “eu vou melhorar, eu vou sair dessa vida”. Só que aí eles saem para rua, e ... alguns não têm o que comer, não têm onde morar, alguns não têm ... nada! E eles são adolescentes! E eles querem uma roupa bonita, eles querem um moletom bonito! Querem um tênis bonito! E o que acontece?... Roubam... o meio em que eles vivem faz com que eles voltem para aquela vida! (Professora Proximidade, 05/09/2007).

Essa Sujeito-Colaboradora traz outra questão que é às vezes esquecida. A profissão docente, pelas relações que se estabelecem entre os professores e seus alunos, pelas relações pessoais entre os próprios alunos, constitui relações políticas e sociais, relações de poder, a partir do fato de que o ensino coloca seres humanos em contato uns com os outros. Tais relações de poder podem ser compreendidas tanto do ponto de vista dos adolescentes, que, internos na instituição, até mesmo para se protegerem, agem de determinada maneira.

Além disso, é possível visualizar essa questão do ponto de vista da professora Proximidade, quando busca, de alguma maneira, negociar (no sentido de empregar as tecnologias educativas já discutidas anteriormente) com seus alunos, a fim de obter um melhor comportamento deles em sala de aula, para que ela possa desenvolver suas atividades pedagógicas.

Precisamos compreender que o “poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Eis o referido depoimento:

Os guris, quando eles estão em grande quantidade na sala, não é que eles mudem de personalidade, mas eles querem mostrar força. Nenhum quer perder, eles querem mostrar força para que os outros não fiquem gozando com eles. Eles têm que mostrar que têm poder. ... Então eu noto que um aluno, sozinho no pirógrafo comigo, é outra criatura! E tu sabe o que aconteceu comigo? Como a gente ia trabalhar com o tal do papel mache, e eu peguei um guri na segunda-feira, por que terça-feira a gente ia trabalhar. E eu negocieei com ele. – “Aí dona, passa o verniz pra mim”. Eu disse: “então vamos negociar, porque eu quero que tu trabalhe na sala, porque amanhã nós vamos fazer um trabalho que vai ser tumultuado, a gente vai ter que juntar as turmas, assim, assim, Fulano, tu é um guri que tem condições, eu sei que tu é educado, olha o que tu faaaz aqui no pirógrafo! Eu não sei por que quando tu está com os outros, tu faz isso”.... O guri não abriu a boca ontem na aula. (Entre risos) Trabalhou que era uma beleza! E eu elogio eles sempre! Eu agradeço! Esses dias uma colega disse “Eu nunca vi, tu ter que agradecer por eles trabalharem?” Não interessa. Eles me ajudaram, me dão uma mão, fazem alguma coisa, eu agradeço! Eu elogio! Eu tento levantar o ego deles um pouco, né (Professora Proximidade, 05/09/2007).

No momento em que relata **quando eles estão em grande quantidade na sala, não é que eles mudem de personalidade, mas eles querem mostrar força**, e acrescenta sua compreensão sobre isso dizendo **Nenhum quer perder, eles querem mostrar força para que os outros não fiquem gozando com eles. Eles têm que mostrar que têm poder**, a professora Proximidade traz uma compreensão da existência das relações de poder existente entre os adolescentes internos na instituição.

Segundo Foucault (1988, p. 90), as relações de poder

são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor

Segundo o autor, essas relações não se encontram em posição de exterioridade no que se refere aos outros tipos de relações, tais como os processos econômicos, as relações sexuais, as relações de conhecimento. Onde entram em ação, as relações de poder têm uma função produtora. É possível afirmar, então, que tais relações tornam o trabalho na escola inserida na FASE ainda mais complexo.

Pelo que expõe a Sujeito-Colaboradora Proximidade, em vários momentos das entrevistas, isso faz com que ela necessite ter “muito jogo de cintura” para desenvolver o seu trabalho. No caso do exemplo da relação entre ela e o seu aluno na aula de pirógrafo, por meio de uma tecnologia educativa que reforça os pontos positivos dos adolescentes, é

estabelecida a possibilidade de desenvolver as atividades que ela lhes propõe. “**Aí dona, passa o verniz pra mim**”. Eu disse: “**então vamos negociar [...]. E eu elogio eles sempre! Eu agradeço!**”

Também aparece, no depoimento da Sujeito-Colaboradora Proximidade, o número de estudantes em cada turma (o que, a meu ver, também influencia o trabalho dos professores em qualquer outra escola, mas que, no contexto da privação de liberdade, se intensifica ainda mais). Segundo essa Sujeito-Colaboradora, um número reduzido de alunos em sala de aula facilita o seu fazer pedagógico.

Referindo-se a essa questão, a professora Sensibilidade traz algumas considerações. Quando lhe perguntei quantos alunos tinha em cada etapa de ensino e aprendizagem, ela expôs uma particularidade da escola que atende exclusivamente os adolescentes em conflito com a lei. O número de alunos nunca se configura estável. Não há como prever para quantos alunos a professora dará aula amanhã. Assim como hoje, em uma Etapa, pode ter cinco alunos, amanhã, com a entrada de outros adolescentes na instituição, essa mesma professora poderá atender sete, oito alunos. Da maneira semelhante, com a extinção da medida, poderá reduzir a quantidade de alunos na escola. A matrícula desses alunos é admitida ou cancelada a partir do ingresso ou da extinção da medida sócio-educativa do adolescente na FASE.

Quando a professora Sensibilidade me respondeu quantos alunos tinha em cada etapa, disse: **Em torno de oito**. Complementou o questionamento estabelecendo uma relação com os outros professores “**lá de fora**”, que, ao atuarem em turmas compostas por um grande número de alunos, encontram dificuldades para lançarem **trinta olhares sensíveis**.

A importância do olhar sensível do professor pode ser compreendida pelo que fala Tardif (2002). Segundo o autor, os objetos do trabalho docente, os alunos, são pessoas, e mesmo ensinando a grupos, o professor precisa levar em conta as diferenças individuais, “pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos” (TARDIF, 2002, p.129).

Essa Sujeito-Colaboradora ainda fala que, mesmo com oito alunos, essa não é uma tarefa fácil, pois, segundo ela, o professor atua a partir de uma “**intenção**”. Na opinião de Tardif (2002), como qualquer outra profissão, um professor atua movido por idéias, razões, objetivos, intenções, as quais, segundo ele, pode-se dizer que são conscientes. Ele acrescenta que se faz necessário relacionar o seu saber com o seu contexto de trabalho e seus condicionantes, pois seu saber não paira no espaço. Em sua profissão, os professores estabelecem relações humanas; relações individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2002).

Eis o depoimento da professora Sensibilidade:

Com quantos alunos tu trabalha em cada etapa? Em torno de oito. Na escola lá fora são trinta, mais ou menos ... O professor lá fora, até talvez, é sensível, mas com trinta ...é difícil lançar trinta olhares sensíveis. E ainda que eu acho que 8 alunos é difícilimo tu lançar um olhar sensível, por que tu chega com uma intenção, tu faz uma pergunta com um objetivo, de estimular, por exemplo, ele te dá um banho de água fria!!! E daí tu tem que dar a volta e achar outra forma Uma outra pergunta..... E isso em segundos. Por isso que eu digo, tem que existir a leitura do aluno. Tem que existir aquele “chegar perto”. Enquanto tu não cativa esse aluno, e cada um tem uma coisa que tu consegue cativar, tu não consegue que ele caminhe dentro da escola.. E caminhar dentro da escola eu me refiro, que ele aprenda alguma coisa. Alguma coisa a mais de conteúdo, alguma coisa a mais pra vida dele (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

O depoimento dessa Sujeito-Colaboradora – **porque tu chega com uma intenção, tu faz uma pergunta com um objetivo, de estimular, por exemplo, ele te dá um banho de água fria!!! E daí tu tem que dar a volta e achar outra ... Uma outra pergunta.....** – relaciona-se com a afirmação de Tardif (2002) sobre o professor e o seu objeto de trabalho (os alunos), os quais constituem interações que vão muito além de relações estáticas e lineares. Para esse autor, a docência é constituída de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa, que possuem certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores.

[...] o mandato dos professores se baseia, em sua própria realização, *na necessidade de ações que podem parecer anônimas em relação à ordem curricular formal*. Para realizar os objetivos dos programas é preciso lidar com o imprevisto, fazer outra coisa, algo fora do que está previsto. Os objetivos e os programas escolares têm o peso de uma roupagem burocrática, mas, ao mesmo tempo, exigem que os professores tenham a autonomia de verdadeiros profissionais, capazes de desviar-se de rotinas para improvisar conforme a complexidade das situações (TARDIF, 2005, p.224).

A necessidade de **cativar**, que é relatada pela professora Sensibilidade, compreendo como um saber utilizado em toda ação social que é voltada para o outro. E pouco importa se esse outro está presente fisicamente ou não²⁴. No caso do trabalho pedagógico, a que a professora Sensibilidade se refere, visualizo esse saber como sendo relativo à capacidade de comunicação, como uma capacidade de abertura para o diálogo.

Gadamer (2002, p. 248), ao se referir ao diálogo pedagógico, diz que “o dialogo entre professor e alunos é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo”. Acrescenta que, nele, podemos encontrar, de maneira especial, o que pode estar por detrás da experiência da incapacidade para o diálogo, pois “na situação do professor reside uma

²⁴ Nesse sentido, ver Félix Guattari: “As lutas do desejo e a psicanálise” (p. 20-33) em *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo* (1987). Ver também Bauman: “Os estranhos da era do consumo: do estado de bem estar à prisão” (p. 49-61) em *O mal-estar da pós-modernidade* (1998).

dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, no qual a maioria sucumbe” (GADAMER, 2002, p. 248).

O autor vem confirmar, de certa forma, o que a Sujeito-Colaboradora Sensibilidade falou em seu depoimento quando disse da dificuldade existente no trabalho docente acerca da possibilidade de comunicação do professor em turmas compostas por um grande número de alunos: **...é difícil lançar trinta olhares sensíveis. E ainda que eu acho que 8 alunos é difícilimo [...]. Por isso que eu digo, tem que existir a leitura do aluno. Tem que existir aquele “chegar perto”. Enquanto tu não cativa esse aluno, e cada um tem uma coisa que tu consegue cativar, tu não consegue que ele caminhe dentro da escola... E caminhar dentro da escola eu me refiro, que ele aprenda alguma coisa. Alguma coisa a mais de conteúdo, alguma coisa a mais pra vida dele.**

Considerando o trabalho docente desenvolvido com um grupo mais reduzido de alunos, como é o caso do que ocorre nas salas de aula da escola inserida na FASE, o professor possui maior possibilidade de se aproximar dos adolescentes a fim de dialogar com eles. Essa aproximação é mais difícil nas demais escolas, em função do número elevado de indivíduos para serem atendidos.

Segundo Gadamer:

[...] na situação de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo. Platão já sabia disso: o diálogo jamais se torna possível com muitas pessoas, nem pela simples presença de muitos. Nossas experiências com os chamados fóruns de conversação, esses diálogos em mesas semi-redondas, são também diálogos semimortos (GADAMER, 2002, p. 248-249).

Tardif e Lessard (2005, p. 249) mencionam que “a pedagogia escolar se volta primeiramente ao outro – um outro coletivo”. Do ponto de vista comunicacional, ao se referir à tarefa de ensinar, o autor afirma que não é simplesmente fazer alguma coisa, mas fazer com uma pessoa algo que seja significativo. Assim, o sentido que decorre e é trocado em classe são significações comunicadas que possuem um potencial para serem reconhecidas e compartilhadas.

Nesse sentido, quando perguntei à professora Sensibilidade sobre o planejamento de suas aulas, ela me respondeu que foram raras as vezes que conseguiu fazer o planejado em suas de português. Contudo, trouxe o seguinte:

Mas aí, tu me faz outra pergunta. Quais foram as melhores aulas que tu deu? Foram aquelas em que tu fez o planejado? Não! Por quê? Justamente porque quando eu pude interagir com eles, foi quando não foi na minha aula planejada.

Quando eu não planejei, quando partiu deles a necessidade e eu tive a oportunidade de corresponder. Por que não adianta eu imaginar que eles tenham uma necessidade, chegar lá e querer colocar uma coisa que não é do interesse deles. Mas quando surge deles a necessidade e a partir dali eu vejo a possibilidade de trazer uma aula, a gente que cria a aula. Refaz na aula. Ai tu lida com a frustração e com a satisfação ao mesmo tempo. Mas ai tu precisa ter percepção... Precisa. Pra enxergar... (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

No decorrer da entrevista realizada com essa Sujeito-Colaboradora, várias vezes apareceu a necessidade de o professor enxergar o que se passa com seu aluno. Trago agora outro momento em que ela salienta essa questão. O depoimento que será apresentado a seguir partiu de um questionamento sobre como ela sabia que um aluno estava pronto para avançar de uma etapa para outra.

Eis o depoimento da professora Sujeito-Colaboradora Sensibilidade:

É ... Na verdade não é só pelos conteúdos que ele vai vencendo. Na verdade não tem como tu avaliar o menino só pelos conteúdos que ele vence. Tem que analisar aquilo que ele já percorreu, aquela caminhada que tu leu no histórico dele. Às vezes o aluno não venceu ainda os conteúdos necessários, mas ele já tem uma caminhada que propicia a troca de etapa, a história dele ali dentro, o crescimento, às vezes ele cresceu tanto que te surpreende, mesmo ele não tendo vencido os conteúdos. Aí o que tu faz? Tu leva aqueles conteúdos e continua lá na outra etapa. Por isso que eu te digo, o educar ali vai além do transmitir conhecimento. É crescimento, é caminhada, é um crescimento pessoal, é é algo muito especial. É algo que só o professor estando dentro da sala de aula consegue perceber. Perceber que o aluno cresceu, que ele tem mais maturidade, que ele está conseguindo se expressar melhor, que ele está compreendendo. Por que, por incrível que pareça, tu têm alunos que não conseguem fazer leitura da vida ... deles!!! E o aluno que não sabe ler a sua própria vida, vai ler o que de mundo, vai ver o que no mundo? Muitas vezes eu estou lá na 5ª, 6ª séries, que é a etapa 3, e eu tenho que voltar, ... fazer aquela construção de lá de trás. [...] Por isso o educar é diferente, o educar dessa escola é diferente, é um outro educar, é um educar sensível, é um educar com percepção, com carinho, (pausa longa) Com um ... com alguma coisa que às vezes não existe em outra escola. Com menos técnica, com mais sentimento, com mais amor, com mais doação. Por que a necessidade do outro é diferente da necessidade daquele guri [...] alunos da 5ª geralmente não trabalham com o mesmo conteúdo, com o mesmo material, por que? Por que através daquele material x não consigo que o Fulano, .que Cicrano e que o Beltrano ah,,, aprendam. Eu consigo que o fulano aprenda esse conteúdo por esse caminho, que o cicrano por esse caminho, que o outro por esse caminho. E se fosse a escola lá fora seria impossível? Não aconteceria. E isso só é possível por que eu vejo a necessidade de tu ler o teu aluno. Conhecer o teu aluno. Perto. Tem que ir peerto ali. (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Quanto ao histórico escolar, que a professora Sensibilidade trouxe como ferramenta auxiliar para conhecer o percurso de cada um de seus alunos, ela se apresenta como o produto de todas as tecnologias utilizadas pela escola a fim de particularizar aquele que a ela está sujeito. É o documento escolar que relata os resultados daquilo que Foucault (1987) chamou de exame. O exame está intimamente ligado à ordem do saber.

Segundo o autor, a escola tornou-se “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 1987, p.155). E como tal, enquanto registro documental, o histórico escolar possibilita o acesso a um saber detalhado sobre cada aluno, ao longo de toda sua trajetória escolar.

O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa (FOUCAULT, 1987, p. 157).

O autor acrescenta que, com esse aparelho de escrita, surgem duas possibilidades. Uma delas é constituição do indivíduo como objeto descritível e, dessa forma, analisável. Por meio do histórico escolar, a professora terá acesso a traços singulares, conhecerá a evolução particular de cada aluno, suas aptidões. Dizendo de outra forma, olhando para as os conteúdos engavetados em suas respectivas “disciplinas”, por meio do histórico escolar, a professora saberá em quais disciplinas encontram-se as facilidades ou maiores dificuldades dos adolescentes.

A outra possibilidade desse registro documentado é a “constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’” (FOUCAULT, 1987, p. 158). Nesse sentido, pode ser dito que o histórico escolar pode ser também uma das formas pelas quais seria possível avaliar a relação entre a defasagem série-idade e a prática de atos infracionais, por exemplo. O produto dessa constatação pode vir a confirmar a importância da educação, da presença dos alunos nas escolas, para sua formação como pessoas dispostas a conceberem validade em um suposto contrato social humano, embora tenhamos visto, atualmente, que, em alguns casos, possuir curso superior não é um impedimento para a prática de atos incomprensíveis de violência.

Pelas palavras da Sujeito-Colaboradora Sensibilidade, é possível dizer que ela compreende a educação no sentido de formação, e não somente enquanto capacitação. **Por isso que eu te digo, o educar ali vai além do transmitir conhecimento. É crescimento, é caminhada, é um crescimento pessoal, é é algo muito especial.** Ela traz o professor como aquele que está intimamente ligado nessa tarefa. **É algo que só o professor estando dentro da sala de aula consegue**

perceber. Perceber que o aluno cresceu, que ele tem mais maturidade, que ele está conseguindo se expressar melhor, que ele está compreendendo. Por que, por incrível que pareça, tu têm alunos que não conseguem fazer leitura da vida ... deles!!! E o aluno que não sabe ler a sua própria vida, vai ler o que de mundo, vai ver o que no mundo? Ao responder à minha pergunta, a professora Sensibilidade relatou que sua avaliação não consiste somente em verificar se os conteúdos correspondentes à referida etapa foram vencidos por seu aluno. **Às vezes o aluno não venceu ainda os conteúdos necessários, mas ele já tem uma caminhada que propicia a troca de etapa, a história dele ali dentro, o crescimento, às vezes ele cresceu tanto que te surpreende, mesmo ele não tendo vencido os conteúdos.** Nesse processo, a Sujeito-Colaboradora também leva em consideração toda caminhada do adolescente. **Tem que analisar aquilo que ele já percorreu, aquela caminhada que tu leu no histórico dele.** O histórico escolar dos adolescentes aparece como ferramenta que fornece subsídios para melhor conhecer o percurso do seu aluno. Ela traz também aquilo que já foi exposto pela professora Amozidade, no sentido da necessidade de retomada dos conteúdos das séries anteriores. **Muitas vezes eu estou lá na 5ª, 6ª séries, que é a etapa 3, e eu tenho que voltar, ... fazer aquela construção de lá de trás.** E admite que o aluno, ao avançar de uma etapa para outra, apresentará lacunas na sua aprendizagem, que deverão ser sanadas na etapa seguinte. **Aí o que que tu faz? Tu leva aqueles conteúdos e continua lá na outra etapa.**

A Sujeito-Colaboradora Sensibilidade também trouxe nesse depoimento a sua representação sobre o “educar” dessa escola e o que faz com que ela a veja dessa forma, a partir das características que ela visualiza como fundamentais para que esse educar se efetive. Nesse sentido, ela expõe que **é um outro educar, é um educar sensível, é um educar com percepção, com carinho (pausa longa) Com um... com alguma coisa que às vezes não existe em outra escola. Com menos técnica, com mais sentimento, com mais amor, com mais doação.**

Na compreensão dessa professora Sujeito-Colaboradora, é um educar diferente, em função de que, nessa escola, é possível perceber que a necessidade de um aluno é diferente de outro. Apresenta essa questão a partir de um exemplo: **alunos da 5ª geralmente não trabalham com o mesmo conteúdo, com o mesmo material, por quê? Porque através daquele material x não consigo que o Fulano, que Cicrano e que o Beltrano ah,,,, aprendam. Eu consigo que o Fulano aprenda esse conteúdo por esse caminho, que o Cicrano por esse caminho, que o outro por esse caminho.**

Acrescenta que, na escola lá fora, isso não aconteceria, o que é possível concordar, se observarmos as escolas em que os objetivos do ensino estejam mais direcionados à aprovação no vestibular. O tempo destinado ao tratamento da aprendizagem dos alunos está diretamente atrelado ao programa dos conteúdos a serem vencidos. Prazos ligados àquilo que compete a ser ensinado em cada série dificultam um olhar mais apurado na situação particular da aprendizagem de cada aluno.

A negação de um educar que se apresenta de maneira tão próxima de cada aluno, naquela escola regular, seriada, pelo que é possível compreender, um dos motivos dessa impossibilidade advém de turmas com muitos alunos. Essa situação se agravou em algumas escolas. Podemos exemplificar com o que está acontecendo nas escolas públicas gaúchas, no que se refere à “enturmação”. Essa questão apareceu no depoimento da professora Proximidade, e se apresenta analisada nas representações das três professoras Sujeitos-Colaboradoras acerca do CASE, a seguir.

Referindo-se à gestão escolar, Tardif e Lessard (2005, p. 94) enunciam:

os administradores ou gestores do sistema educacional tomam muitas decisões que influenciam diretamente o trabalho escolar e sua organização; com efeito, como afirmávamos, eles têm um papel crítico na alocação de recursos, por definição raros e insuficientes, dos quais a organização dispõe. De fato, a administração escolar é, em si, um campo de trabalho razoavelmente dividido, por que aí se encontram vários subgrupos de administradores, que pertencem a organizações diferentes, ou, mesmo, que atuam em diferentes patamares do sistema educacional. Esta divisão do trabalho pode muito bem provocar conflitos de poder entre diferentes segmentos do pessoal administrativo.

Segundo os autores, a organização do trabalho escolar extrapola a escola propriamente dita. É possível vê-la como um campo sócio-profissional alargado, no qual interferem diferentes grupos de dentro e de fora da escola. Entre esses diferentes grupos se estabelecem relações de poder.

Dessa forma, a razão de ser de uma instituição e os seus efeitos sociais vão além da vontade de um indivíduo ou de um grupo. Estão, sim, no campo de forças antagonistas ou complementares, no qual, devido aos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, criam-se as “vontades e que se define e se redefinem continuamente, na luta – e através da luta –, a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevisos” (BOURDIEU, 1989, p. 81).

No que tange à escola que atende exclusivamente os adolescentes privados de liberdade, ela precisa lidar com algumas peculiaridades que também surgem das relações com o pessoal responsável pela administração do CASE e a gestão da FASE.

4. 2 As Representações das três professoras Sujeitos-Colaboradoras acerca do CASE

Considero relevante dizer que a escola onde se fez a pesquisa segue as normativas da Secretária Estadual de Educação, que se faz presente pela 8ª Coordenadoria de Educação (8ª CRE), do município de Santa Maria. Mas, para as escolas que atendem especificamente os adolescentes privados de liberdade, o regramento advindo da FASE necessita ser considerado neste estudo. Assim, a dimensão simbólica da instituição diz respeito a toda uma gama de sentidos que povoa e envolve as práticas sociais, os ritos, os mitos, os sonhos, os desejos e as expectativas que se constituem nas possíveis relações que se estabelecem entre as pessoas ligadas aos órgãos acima citados.

Portanto, as representações que foram analisadas neste estudo, são produtos da inserção dessas professoras no sistema de internação, a partir de suas práticas pedagógicas, junto aos adolescentes privados de liberdade. Ao buscar compreendê-las, encontrei sentidos e significados que vão dizer da escola e da FASE enquanto formadoras.

Segundo as três Sujeitos-Colaboradoras, no contexto da privação de liberdade, existe um agravante, pois esse lugar, por todas suas normatizações, inviabiliza a prática de muitas de suas idéias inovadoras. Então, a instituição, que estabelece parâmetros para o proceder daqueles que lá estão, coloca-se como a grande subjetivadora na formação docente dessas profissionais. Um exemplo dessa questão aparece na fala da professora Proximidade:

Lá eu não posso atender muitos alunos, pelo fato que não posso trabalhar com qualquer material. Tem muito material que eu preciso, como um estilete, martelo, prego, para fazer um tear, pra fazer uma tela, e se tu tem dez alunos numa sala de aula, como é que tu vai controlar? Eles são ligeiros para pegar um material! Então, se tivesse duas pessoas dentro da sala de aula para fazer isso. Eu não sei se tu estava lá, mas ontem, eu e a Amorozidade trabalhamos com papel mache. Eu gosto muito de trabalhar com a Amorozidade, porque ela é superparceira! A gente combina as coisas e sempre dá certo o nosso trabalho! Trouxemos o papel para casa, eu deixei de molho um pouco aqui, ela deixou um pouco de molho na casa dela. Segunda-feira nós passamos à tarde Isso era uma coisa que os guris poderiam ter descido e ter nos ajudado, mas não tem espaço para isso, e CASE não deixaria! Mas o que quê eu e a Amorozidade fizemos? Passamos à tarde liquidificando o jornal, e passando na pereira e amassando para fazer a massa, e levar a massa pronta para eles moldarem. Mas se tivesse uma sala, se tivesse condições, esses guris poderiam estar participando de tudo!!! Eles deveriam estar vivenciando todo processo! Mas quem está fora, não compreende isso, não entende por que acontece dessa maneira. Tudo que a gente fez, os guris poderiam ter participando. E não participaram por quê? Porque numa sala de aula eu não posso fazer tudo. Como é que eu vou levar bacia, como é que eu vou levar os guris para aquela cozinha amassar papel, naquele tamainho. (Na cozinha da escola, não entram mais que três pessoas. O seu espaço físico é minúsculo). Às vezes eu fico pensando não precisava seruma oficina

específica, mas que eu trabalhasse um tempo. Bom, agora eu vou ficar trabalhando um mês, dois meses, com o papel mache. Durante o ano ir trocando as atividades, mas ter uma sala que os guris pudessem descer. Mas, aí depende de ter monitor, ... aí é que entra a diferença da nossa escola para outra escola. Por que se tu está lá fora, tu combina com a tua diretora, com a tua supervisora, com a vice direção, vai noutro período, convoca teus alunos, eles vão para cozinha, ou para outro lugar e fazem o trabalho. Agora, lá no CASE, não tem como. Eu dependo de monitor para descer os guris, e aí depende do monitor ficar lá em baixo com a gente, depende do CASE permitir... (Professora Proximidade, 05/09/2007).

Nesse relato, essa Sujeito-Colaboradora traz algumas das dificuldades que são provenientes da situação própria que se configura a partir da privação de liberdade dos adolescentes em conflito com a lei. **Lá eu não posso atender muitos alunos, pelo fato que não posso trabalhar com qualquer material. Tem muito material que eu preciso, como um estilete, martelo, prego, para fazer um tear, pra fazer uma tela, ... e se tu tem dez alunos numa sala de aula, como é que tu vai controlar? Eles são ligeiros para pegar um material! Então, se tivesse duas pessoas dentro da sala de aula para fazer isso.**

Nesse sentido, todos aqueles que atuam no CASE são orientados a terem todo cuidado com o material utilizado em sala de aula. Negligenciar essa questão pode ocasionar sérios problemas e diz respeito à segurança não apenas dos profissionais que trabalham nesse espaço. Traz toda uma conotação ainda maior com os próprios adolescentes internos, pois muitos daqueles que eram inimigos na rua acabam se encontrando frente a frente dentro da instituição. Nesse sentido, cuidar do material utilizado em sala de aula é cuidar também do seu aluno, pois a escola se constitui em um dos poucos espaços sociais desse lugar.

A Sujeito-Colaboradora Proximidade também falou de todo um esforço no sentido de levar até os alunos a possibilidade de desenvolver um trabalho com papel reciclável. Relatou que, para tornar essa atividade viável, foram necessários vários dias de envolvimento dela e da professora Amorozidade, até mesmo levando jornal para suas casas, onde cada uma deixou de molho o papel. Embora essa Sujeito-Colaboradora saiba da importância da participação dos adolescentes em todo processo dessa atividade, diz que, devido ao espaço físico da escola e às regras da instituição, isso não foi possível. Quem vê de fora não consegue entender por que acontece dessa forma. **Trouxemos o papel para casa, eu deixei de molho um pouco aqui, ela deixou um pouco de molho na casa dela. Segunda-feira nós passamos à tarde Isso era uma coisa que os guris poderiam ter descido e ter nos ajudado, mas não tem espaço para isso, e CASE não deixaria! Mas o que que eu e a Amorozidade fizemos? Passamos a tarde liquidificando o jornal, e passando na pereira e amassando para fazer a massa, e levar a massa pronta para eles moldarem. Mas se tivesse uma sala, se tivesse condições, esses guris poderiam estar participando de tudo!!!! Eles deveriam estar vivenciando todo processo! Mas quem está fora, não compreende isso, não entende por que acontece dessa maneira.**

Também aparece no relato da professora Proximidade “**o trabalho elástico e o trabalho invisível**” (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 135), a fim de tornar possível o trabalho reciclável. Os autores dizem ser comum, além das atividades desenvolvidas com a presença dos alunos, os docentes encontrarem-se envolvidos com a preparação de suas aulas. Nesse sentido, se referindo as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho, os autores trazem essa questão como um trabalho que se desdobra para fora das paredes da escola, e como tal, não é visto nem reconhecido.

Outra questão que aparece no relato da professora Proximidade é o seu desejo por um trabalho docente partilhado, quando fala do prazer de desenvolver atividades com a colaboração da professora Amorozidade. Isso surgiu em outros momentos, no decorrer de sua entrevista.

A professora Amorozidade trouxe um depoimento que serve de texto possível de ser visualizado pelo leitor, acerca do cotidiano dessa escola inserida na FASE. Essa Sujeito-Colaboradora expôs algumas das dificuldades enfrentadas por ela, que são decorrentes da situação mesma de estar atuando na escola inserida na FASE.

(...) pensando em termos de estrutura física, a escola agora tem o que nunca teve, tem um material concreto sobre o corpo humano, tem um bom laboratório de informática, tem jogos didáticos e outros instrumentos que servem para facilitar a aprendizagem. Tem um microscópio, e aí levo para a sala. Em contrapartida, não posso ter um material cortante, pra cortar na hora, pra tirar um pedacinho, uma lasquinha, uma pele bem fininha de cebola, de cenoura, ou seja lá do que for. Mesmo que tu te prepare em vários sentidos, para aquela aula sair de forma organizada e realmente proveitosa, podem ocorrer muitas coisas imprevistas. Pode estar precisando da faca e eu não posso ter, eu teria que sair da aula, pra afinar um pouquinho mais aquela pele de cenoura, e eu não posso sair, a menos que eu deixe alguém lá dentro. E já é um problema se deixar alguém, a minha aula já se corta toda ao meio. Tem os guris que não querem saber daquilo naquele dia, observar no microscópio, ver..... ou então tem uns novos que nem sabem o que eles estão vendo ali, pois não tiveram a aula anterior que falava sobre a célula, a organização da célula, se ela tem núcleo, citoplasma, lárarara... Então ele vai olha aquilo ali, vai achar muito bonito, vai desenhar, mas então tu tem que retomar. São as tuas retomadas diárias. E às vezes, as tuas retomadas acabam não acontecendo com aquele menino por algum motivo ou por outro. Então esses são os “poréns” das nossas aulas. Pode estar com todo o gás e achar que podia funcionar daquela forma e não funciona. Geralmente não funciona como se espera. O que nós temos que ter é um equilíbrio emocional muito grande (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Na última rebelião, no final do ano de 2002, muitas coisas ficaram inutilizadas, outras foram quebradas, livros foram queimados. Se considerarmos que a verba destinada a cada

estabelecimento escolar possui uma relação direta com a quantidade de alunos matriculados²⁵, fica fácil imaginar como foi difícil reorganizar essa escola. Torná-la, dentro do possível, agradável para receber novamente os seus alunos, e para que os professores pudessem trabalhar em um lugar menos deprimente. Pelo que foi exposto acima pela Sujeito-Colaboradora, e como uma de suas professoras, posso dizer que atualmente este lugar encontra-se bem melhor.

A professora Sensibilidade explica a melhora no ambiente escolar, a aquisição de novos materiais didáticos, o laboratório de informática, a partir do depoimento que segue, quando atribui grande parte dessa mudança ao programa do Governo do Estado “Solidariedade”.

Vejo que a escola faz aquilo que é possível. A direção da escola, eu vejo como administração, a gente sabe que tem a parte burocrática. Tudo que tá dentro das possibilidades dela ela faz. Alguns educadores ainda contribuem, por que a gente tem aquele programa da nota solidária, que a gente sabe que traz coisas assim, que vão além do que o Estado nos oferece. Nos possibilita como no nosso caso, o laboratório de informática, que é uma coisa maravilhosa pros guris, que a gente sabe o quanto eles gostam. E sem esse programa seria impossível.... Nós não teríamos condições de ter esse laboratório, isso é uma vitória (Professora Sensibilidade, 25/07/2007).

No depoimento da professora Amorozidade, anterior da professora Sensibilidade, é possível compreender a atenção e o cuidado necessários para com o material utilizado em sala de aula. Compreender o quanto à entrada de novos alunos interfere no fazer pedagógico. A implicação da ausência do aluno na aula do dia anterior, que vai refletir na sua aprendizagem do conteúdo, e na própria significação da atividade proposta pela docente, em função de medida disciplinar aplicada a este adolescente. As dificuldades que representam se ausentar da sala de aula para ir buscar um outro material que seria importante para um melhor andamento da atividade que está acontecendo em sala de aula. Para atuar nesse contexto, como a própria professora Amorozidade traduz: **O que nós temos que ter é um equilíbrio emocional muito grande**

No que tange a escola que atende exclusivamente os adolescentes privados de liberdade, ela precisa lidar algumas peculiaridades que também surgem das relações com o pessoal responsável pela administração do CASE ou gestão da FASE.

Segundo Cartoriadis (1982), as instituições sociais possuem uma dimensão simbólica legitimada, e não apenas o seu aspecto funcional instituído. O simbólico se refere a aquilo que

²⁵ Atualmente encontram-se internos na instituição aproximadamente quarenta adolescentes.

é apresentado no mundo social-histórico. Segundo o autor, o imaginário deve utilizar o símbolo para existir, para passar do virtual ao reconhecimento de algo mais, e não somente para exprimir-se. Essa afirmação reforça a constatação de que os atos individuais e coletivos são impossíveis de existir fora da rede simbólica.

Essa questão pode ser observada no depoimento que a professora Sujeito-Colaboradora Sensibilidade relata logo abaixo:

É difícil falar em educar quando se trabalha em uma instituição como a nossa. Por que educar é uma caminhada. É um processo a frente à sociedade, independente do contexto em que tu esta. Eu posso educar em casa, de uma forma, eu vou educar na escola, a partir de outra técnica, eu vou educar no Jazz a partir de outra técnica, eu vou educar na pracinha de outra forma. Existem várias formas de educar. Mas, quando a gente tá tratando de educação ali dentro, eu vejo que a nossa educação, ela é ... distinta da educação que a instituição coloca. São duas formas de educar. Nós como escola e eu como professora, não posso falar por todos, só por mim. Então, assim, eu vejo que é um educar no sentido de sensibilizar, de construir um cidadão melhor, de mostrar um outro mundo, de ... trazer aquele aluno pra perto de ti. Pra tirar dele o que talvez nem ele saiba que tenha. Já educar para a instituição, o que quê é? Impor limites, mostrar onde ele errou, punir, castigar, pagar, claro que tudo dentro do que é possível, mas é outro mundo. Então, por isso é que eu vejo uma questão bem diferenciada. A gente vive numa realidade que fala duas linguagens e nós precisamos encontrar o meio termo. A casa (se referindo ao CASE), eu não tô dizendo que uma é correta e a outra é errada. Eu estou dizendo que são contextos e linguagens diferentes. A casa como instituição segue um caminho visando o nosso mesmo objetivo. Todos nós temos um objetivo só, qual é? A re-socialização. São dois caminhos distintos, com um só objetivo. A instituição, ela educa de uma forma e a escola educa de outra. Por que? Em função das necessidades, a instituição tem um papel diferente da escola. Nós não temos o papel de punir, cobrar. Qual é o lugar que eles vão, ... ahh ... pagar pelo o que eles fizeram? Na instituição. Daí tu vai me dizer, mas a escola está inserida. Sim, a escola está inserida. Mas se eu trouxer pra dentro da escola, em particular, pra minha sala de aula, essa cobrança diariamente, eu vou estar educando? Não (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

A partir do que essa Sujeito-Colaboradora diz sobre o papel punitivo da FASE, busco Foucault (1987) para dizer do lugar onde, segundo ela, os adolescentes vão pagar o que eles fizeram. Ao termo “pagar” é possível associar um sentido de reparação, que se traduz na forma do sistema representativo prisional, pois subtraindo o tempo daquele que está interno, o cumprimento da medida sócio-educativa, na privação de liberdade, parece traduzir de maneira concreta a idéia de que o ato infracional cometido lesou a sociedade inteira. Porém, o autor, acrescenta que a prisão também propõe um papel transformador. Visualizando a instituição como portadora dessa função, a professora Sensibilidade diz o seguinte: **A casa como instituição segue um caminho visando o nosso mesmo objetivo. Todos nós temos um objetivo só, qual é? A re-socialização.**

Segundo Foucault (1987, p. 196):.

Esse duplo fundamento – jurídico-econômico por um lado, técnico-disciplinar por outro – fez a prisão aparecer como a forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas. E foi esse duplo funcionamento que lhe deu imediata solidez. Uma coisa, com efeito, é clara: a prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma “detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal.

Contudo, ao se referir à educação de uma forma mais ampla, no seu depoimento que se encontra a seguir, a professora Sujeito-Colaboradora Sensibilidade diz que é difícil falar em educação quando se trabalha em uma instituição que pretende, na privação de liberdade, buscar a re-socialização dos adolescentes ali internos, pois existem várias formas de se educar alguém.

Segundo Tardif e Lessard (2005), se o professor tradicionalmente era visto como o mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais, atualmente, existe uma tendência para que essa mediação seja pluralizada e relativizada. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares. “[...] O professor é um mediador de conhecimento entre muitos outros” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 145).

Surge uma questão fundamental: desde o momento de seu nascimento, o ser humano passa a ser “educado”, convidado a participar dos “mapas cognitivos, morais e estéticos” de que fala Bauman (1998). Partindo dessa idéia, desde sua existência, a pessoa já vem sendo educada, informal ou formalmente, por todos aqueles com os quais ela viveu e conviveu, vive e convive; conseqüentemente, assim será enquanto viver. A instituição escolar formal se apresenta como uma entre outras instituições que participam desse processo, dessa **caminhada**.

Essa Sujeito-Colaboradora traz em seu depoimento uma distinção entre o educar da escola e o educar da instituição FASE. Segundo ela, o educar da escola, e o dela como professora (sendo que diz poder falar só por ela), é um educar **no sentido de sensibilizar, de construir um cidadão melhor, de mostrar um outro mundo, de ... trazer aquele aluno pra perto de ti. Pra tirar dele o que talvez nem ele saiba que tenha.**

Já o educar da instituição é **impor limites, mostrar onde ele errou, punir, castigar, pagar, claro que tudo dentro do que é possível, mas é outro mundo. Então, por isso é que eu vejo uma questão bem diferenciada. escola e instituição.** Acrescenta que, nesse contexto da privação de liberdade, são utilizadas duas linguagens e seria necessário ser encontrado um meio-termo. Nesse seu depoimento, é possível visualizar as representações da professora Sensibilidade sobre essa escola e sobre a instituição na qual ela está inserida.

A Sujeito-Colaboradora Sensibilidade acrescenta que, se levar para dentro da escola, em particular, para sua sala de aula, a idéia de uma educação punitiva diariamente, ela não estará educando.

Nesse sentido, quando perguntei a professora Amorozidade qual o papel exercido pela FASE, sua resposta foi a seguinte:

O papel da instituição, como um todo, é punitivo. Muito mais punitivo. Tudo gira em..... os olhares são punitivos. Quase todos. Eu não posso falar de todos, mas ... é pra pagar algo pra sociedade, que estão ali (os guris). “Tu fez, tu tens que pagar, tu estás aqui pagando, e tu merece tudo isso. Tu tens demais aqui, tu tem demais aqui, tu tem comida, tu tem isso, ...” E outra coisa, que é engraçado ... Eles têm direito às oficinas, à educação, só que os grupos são organizados de uma forma que nem todos participam. Tem gente que passa três meses e nunca participou de uma oficina! Desce pra aula, sobe e fica em dormitório! Eles passam o dia barr, barr..... São regras que não estão bem organizadas para que aconteçam. Tudo isso atrapalha o trabalho, o processo de re-socialização. Ainda falta muita coisa, talvez mais seriedade, honestidade, comprometimento por parte de alguns envolvidos no processo de re-socialização (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Para colaborar com esse recorte do depoimento dessa Sujeito-Colaboradora, trago Foucault (1987), que, embora discorra acerca do sistema carcerário, de certa forma está muito próximo do que acontece no sistema de internação dos adolescentes em conflito com a lei. O autor argumenta que as instituições prisionais não podem deixar de fabricar delinquentes.

Fabrica-os pelo tipo de existência que faz os detentos levarem: que fiquem isolados nas celas, ou que lhes seja imposto um trabalho inútil, para o qual não encontrarão utilidade, é de qualquer maneira “não pensar no homem em sociedade; é criar uma existência contra a natureza inútil e perigosa”; queremos que a prisão eduque os detentos, mas um sistema de educação que se dirige ao homem pode ter razoavelmente como objetivo agir contra o desejo da natureza [...]. A prisão fabrica também delinquentes impondo aos detentos limitações violentas; ela se destina a aplicar as leis, e a ensinar o respeito por elas; ora, todo o seu funcionamento se desenrola no sentido do abuso de poder (FOUCAULT, 1987, p. 222).

A professora Amorozidade, responde a pergunta acima referida pelo autor, ao dizer no depoimento que se encontra abaixo, sua representação do papel da escola inserida na FASE, como um **direito vigiado**.

Segundo essa Sujeito-Colaboradora, antes dos adolescentes serem internos na FASE, a escola era uma coisa resolvida na vida deles. Era uma coisa sem significado. Existia como um direito oculto, que enquanto direito de todos, não acontecia de maneira efetiva em suas vidas. Ela dá o exemplo da atitude de alguns alunos matriculados em muitas das escolas da rede pública de nosso país. “(...) eu não vou e simplesmente não vou, isso não é problema, não vai fazer

diferença se eu não for”, agora, eu dar jeito de como manter o meu vício, ou de me livrar de alguém que está atrás de mim, ou de fugir da polícia por ter feito isso, essas eram as coisas importantes deles na rua.

Com a privação de liberdade, esse direito à educação com ares de universal, porém às vezes inoperante em muitos casos, passa a se constituir em um direito que mesmo não partindo de um desejo do adolescente, é necessário que se faça operacionalizar.

*Eu acho que a escola, nesse sentido, dentro da FASE, proporciona pra eles um certo direito, que não é oculto. A escola, lá fora é um direito de todos mas, ah, tu não sabe, ao certo, se está ele vindo ou não vindo, ou o Estado, ou os professores..... ele não veio e pronto. Ali dentro é um **direito vigiado**, no sentido de ele ser obrigado a estar. O melhor caminho pra ele é ir pra escola. Indo pra escola o professor tem que dar todas as possibilidades pra ele valorizar essa escola, mostrar que valeu a pena. Ele desceu aquele dia, não estava muito a fim de descer, mas a gente tem que tentar mostrar o valor daquele momento, dar sentido. “Bahh, olha só, não queria vir pra cá hoje, mas só por isso valeu a pena”, não interessa se foi por uma coisinha pequena ou grande, mas valeu. Nós professores temos que ser responsáveis a ponto de fazermos o guri valorizar a escola (Professora Amoroalidade, 27/08/2007).*

É possível dizer que esse **direito vigiado** só passa a se efetivar a partir dos mecanismos disciplinadores referidos por Foucault (1999), a partir da constituição de uma biopolítica que lida com a população de adolescentes infratores como um problema biológico, problema político, problema de poder. Ignorá-los implica expor a sociedade inteira a situações de violência. A educação obrigatória (enquanto **direito vigiado**) vai aparecer como uma ordem do poder público, e como ferramenta utilizada pela FASE, que foi concebida para cumprir com a tarefa de promover a re-socialização daqueles que estão em desacordo com a ordem instituída, e por isso, expostos à riscos pessoais e sociais. Dessa forma, a medida sócio-educativa vai aparecer como procedimento para proteger a população da sociedade de uma forma global.

Nesse sentido, tratar-se, sobretudo de instituir mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo contingente, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, formar uma espécie de homeóstase, garantir compensações; enfim, de instalar mecanismos de previdência em volta desse aleatório que é próprio a uma população de seres vivos (FOUCAULT, 1999).

A Sujeito-Colaboradora Amoroalidade ainda fala sobre o papel da escola inserida na FASE, de uma forma ampla, em um outro depoimento transcrito abaixo. Sua fala apresenta o que ela compreende como importante na busca por novas representações de convivência humana. Esse seu entendimento se apresenta como a desconstrução de um mito, quando fala a escola não tem a função de preparar o adolescente para o futuro, e sim cuidar das

necessidades presentes no dia a dia do seu aluno. Afirma que essa compreensão foi se desfazendo no decorrer do tempo, a partir de suas experiências como docente. **Eu acho que a escola tem esse papel importante, que não é prepará-lo para o futuro. Não é isso. Eu até já pensei nisso quando eu saí da minha graduação e quem sabe muitos anos. Isso eu fui construindo com o tempo. (...)** **Acho então que a escola deveria ter de olhar para o presente.** Em um outro momento da entrevista, essa Sujeito-Colaboradora retornou a essa questão:

A gente sabe que a escola, ou estudar, se formar, ter um diploma, pode facilitar o acesso ao emprego, mas não é garantia de tê-lo. A escola não pode ser tudo isso sozinha. Ela não pode vender essa idéia. Ela tem que fazer com que o indivíduo entenda sua importância, como meio de transformar sua vida! E esse é o meu papel! É levar o aluno a ver isso (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Esse recorte do seu depoimento apresenta um esfacelamento do mito do progresso, em que a escola teria o poder de ser a redentora da humanidade, pois, atrelada aos estudos, estaria solução da maioria dos problemas da vida do indivíduo. Ao contrário disso, a professora Amorozidade traz a representação de uma escola que, sozinha, não possui essa força.

Aqui trago Castoriadis (1987, p. 235), que diz não existir sociedade sem mito. “O mito é essencialmente um modo pelo qual a sociedade investe de significações o mundo e a sua própria vida no mundo – um mundo e uma vida que, de outro modo, seriam evidentemente desprovidos de sentido”. Se formos seguir essa linha de pensamento, podemos dizer que a escola necessita produzir um novo mito, que não seja o mito do progresso que Oliveira (1998) menciona ter encontrado em seus estudos sobre a escola de segundo grau: “(...) os jovens das classes populares residentes nas periferias urbanas, os estudantes trabalhadores procuram nos cursos noturnos uma oportunidade de melhorar suas credenciais para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 1998, p. 22).

Dessa forma, aos olhos dos outros e de si mesma, a escola precisa construir uma nova representação, que não seja a obrigatoriedade dos alunos freqüentá-la, pela suposição da possibilidade de, através dos estudos, melhorarem de vida. Eis o depoimento da Sujeito-Colaboradora Amorozidade:

Eu acho que a escola tem esse papel importante, que não é prepará-lo para o futuro. Não é isso. Eu até já pensei nisso quando eu saí da minha graduação e quem sabe muitos anos. Isso eu fui construindo com o tempo. Por que eu acho que a escola não tem esse papel para prepará-lo para alguma coisa. Ela não pode se “achar” tanto à ponto de sozinha, preparar pra uma vida melhor, depois que ela passar pela escola. Se a sociedade toda está em crise à escola tem que estar em crise também. Ela está em crise, por que se a escola faz parte desta sociedade não

poderia ser diferente. E sempre foi assim. Eu acho que o mundo sempre teve crises, a escola estando nesse mundo, sempre teve as mesmas crises também. Seguiu os padrões que a sociedade segue, teve problemas, pode não ser os mesmos problemas, com certeza. Cada tempo tem seus problemas, aumentam uns e se perdem outros. Acho então que a escola deveria ter de olhar para o presente. Ela tem que estar presente no presente daquele aluno. Olhar praquele indivíduo como sendo, ele é alguém. No nosso caso: ele é um adolescente, tem essa idade, isso acontece com ele fisiologicamente, isso acontece com ele mentalmente, isso aconteceu com ele, por que quê ele está aqui. E aí eu tenho que aproveitar, transformar a vida dele no sentido de propor um respeito por ele mesmo. Ele se auto-respeitar. Não trabalhar valores como espiritualidade, ética, dizer que é assim. E pra isso eu tenho que agir de uma forma verdadeira, amorosa, carinhosa, ... Essa formação humana é que vai levá-lo, conseqüentemente, a entender esses valores da ética, da convivência, primeiro o respeito dele por ele mesmo e depois o respeito para com os colegas, para com os professores, ou o mundo do qual faz parte (Professora Amoroalidade, 03/08/2007).

Quando fala da necessidade de uma educação que olhe para seu aluno de forma individualizada, essa Sujeito-Colaboradora apresenta a necessidade de o professor conhecer o seu aluno de uma forma legítima: [...] **ele é alguém**. No caso do aluno interno na FASE, é um adolescente, com toda a complexidade dessa faixa-etária: [...] **ele é um adolescente, tem essa idade, isso acontece com ele fisiologicamente, isso acontece com ele mentalmente, isso aconteceu com ele, por que quê ele está aqui** .

Como já foi apresentado anteriormente, a professora Proximidade também já trouxe a questão da adolescência, com uma preocupação no aspecto cultural, ao falar dos adolescentes e os seus desejos de consumo. Tanto a professora Amoroalidade, quanto a professora Proximidade trouxeram em seus depoimentos a necessidade de não serem ignoradas as particularidades dessa fase da vida chamada adolescência. E o adolescente como um sujeito que está atravessando um processo caracterizado por conflitos internos. Lutos²⁶ que exigem do adolescente a elaboração e a resignificação de sua subjetividade, imagem corporal, relação com a família e com a sociedade, sendo assim, um período rico em experiências estruturantes da identidade do ser humano (ABERASTURY & KNOBEL, 1981).

Para Aberastury (1981, p. 13), o conflito básico da adolescência é “(...) entrar no mundo dos adultos – desejado e temido – significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. É um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento”.

²⁶ Ver ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Trad. De Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

Nesse processo de desprendimento, o adolescente realiza três lutos fundamentais: 1º) o luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, pois tem que sentir suas mudanças como algo externo, encontrando-se como espectador impotente em relação ao que ocorre no seu próprio organismo; 2º) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o induz a uma renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que, muitas vezes, desconhece; 3º) o luto pelos pais da infância, aqueles que o adolescente tenta reter na sua personalidade, buscando o refúgio e a proteção que esses significam, situação que também se torna complicada pela atitude dos pais, pois precisam aceitar o seu envelhecimento e compreender que seus filhos já não são crianças, mas adultos, ou estão próximos de sê-lo (ABERASTURY, 1981).

Segundo Rosa (2001), na adolescência culmina o processo de maturação biopsicossocial do indivíduo. Por isso, não podemos entender a adolescência investigando separadamente os seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais.

Para Calligaris (2000, p. 20),

[...] essas mudanças só acabam constituindo um problema chamado adolescência na medida em que o olhar dos adultos não reconhece nelas os sinais da passagem para a idade adulta. O problema então não é: 'quando começa a adolescência?', mas: 'Como se sai da adolescência?'

No recorte do depoimento da professora Amorozidade, visualizei sua preocupação no sentido de tentar resolver o problema apresentado pelo autor: **E aí eu tenho que aproveitar, transformar a vida dele no sentido de propor um respeito por ele mesmo. Ele se auto-respeitar. Não trabalhar valores como espiritualidade, ética, dizer que é assim. E pra isso eu tenho que agir de uma forma verdadeira, amorosa, carinhosa, ...**

Nesse recorte do depoimento da professora Amorozidade visualizo um movimento rumo às significações instituintes de sua compreensão do sentido do que para ela seria o verdadeiro papel da escola. Uma formação ética constituída a partir de experiência estética da vida.

Segundo BACZCO (1985, p. 312), “os imaginários sociais operam ainda mais vigorosamente, talvez, na produção de visões futuras, designadamente na projecção das angústias, esperanças e sonhos colectivos sobre o futuro”. O autor fala do poder criador da imaginação e, a partir daí, na autonomia do universo dos signos e símbolos que ela produz, os quais competiriam um papel fundamental na formação do homem novo.

Pelo que aparece na fala da Sujeito-Colaboradora Amoroalidade, a possibilidade de surgimento de um homem novo se fará a partir de um respeito dele por si próprio. Contudo, um cuidado que não vem como produto de abstrações de uma humanidade desde sempre possível, mas sim do desenvolvimento de uma “cultura de si”, na qual for “intensificadas e valorizadas as relações de si para consigo” (FOUCAULT, 1985, p. 49).

O autor apresenta essa cultura de si como à arte da existência, segundo a qual é necessário “ter cuidados consigo”; é esse princípio do cuidado (...) de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (FOUCAULT, 1985, p. 49).

Nesse sentido, um dos grandes problemas, pensando na cultura de si voltada para uma nova cultura docente, no que diz respeito ao professor, este profissional precisa de tempo para isso. Tempo para examinar aquilo que faz, num sentido dele voltar-se para si mesmo, para sua prática pedagógica.

Porém, como argumenta Foucault (1985, p. 57):

Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. [...] Marco Aurélio fornece, assim, um exemplo de “anacorese em si próprio”: trata-se de um longo trabalho de reativação dos princípios gerais e de argumentos racionais que persuadem a não deixar-se irritar com os outros nem com os acidentes, nem tão pouco com as coisas(...). Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, solicita-se conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita – o que, aliás, constitui um exercício benéfico até para aquele chamado preceptor, pois assim ele os reatualiza para si próprio(...): em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem.

Assim, quando a professora Amoroalidade diz: **Essa formação humana é que vai levá-lo, conseqüentemente, a entender esses valores da ética, da convivência, primeiro o respeito dele por ele mesmo e depois o respeito para com os colegas, para com os professores, ou o mundo do qual faz parte,** compreendo um movimento do seu imaginário instituinte, no sentido de um trabalho pedagógico que priorize a formação humana. Essa concepção de educação necessita de parceiros, de discussão, de uma nova cultura de colaboração a ser desenvolvida no contexto particular de cada escola.

Desse ponto de vista, para a escola inserida no CASE, é possível afirmar que seria importante essa nova cultura de colaboração entre os profissionais de ambas as instituições (Escola/CASE). Como Foucault (1985, p. 57) destaca, “tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão,

mas sim uma verdadeira prática social” Essa formação humana é que vai levá-lo, conseqüentemente, a entender esses valores da ética, da convivência, primeiro o respeito dele por ele mesmo e depois o respeito para com os colegas, para com os professores, ou o mundo do qual faz parte.

Embora o campo para troca de experiências das professoras Sujeitos-Colaboradoras se apresente escasso, no decorrer das entrevistas, apareceram várias vezes possibilidades de parceria no trabalho docente, momentos em que professora Proximidade e a professora Amorozidade atuaram juntas em sala de aula, sendo que isso se confirmou como já pôde ser visto em um primeiro momento sobre isso:

Eu não sei se tu estava lá, mas ontem, eu e a Amorozidade trabalhamos com papel mache. Nós picamos o papel na semana passada Eu gosto muito de trabalhar com a Amorozidade, por que ela é super parceira! A gente combina as coisas e sempre dá certo o nosso trabalho!(Professora Proximidade, 05/09/2007)

Considero interessante trazer outro desses momentos em que essa Sujeito-Colaboradora relata como isso acontece:

Enquanto a gente pintava os trabalhos, naqueles ainda do papel mache..... com reciclagem, na aula de ciências, nós trabalhamos com papel mache, com jornal para aproveitar. Por que eles começaram a falar da tinta, o que quê a Amorozidade fez, aproveitou, entrou no conteúdo da matemática, né. O preço de cada pote de tinta que tava na etiqueta né, aí eles contaram quantos potes de tinta tinha dentro da caixa e calcularam quanto que tinha sido gasto pra eu levar aquela caixa pra dentro da sala de aula, mais o preço do pincel, que não é barato também. Então assim oh, eu gosto de trabalhar com a Amorozidade por que a gente junta a ciência, a gente junta a matemática, né. Esses dias aconteceu uma coisa na nossa aula que a gente achou muito legal. Eles tavam trabalhando com arte também, foi de tarde, em outra turma. E aí os da tarde saem no final de semana. E assim eles tem muita curiosidade sobre sexo, e a Amorozidade fala muito por exemplo..... de doenças transmissíveis né, a prevenção da gravidez e eles gostam, eles perguntam, eles tem curiosidade sobre isso. E aí a gente tava trabalhando a educação artística e ciências junto. E naquele meio tempo, começou aquela pergunta, em ciências, sobre os métodos para prevenir uma gravidez, e sobre os homossexuais, e eles estavam com uma curiosidade, como é que acontecia, ah, ... como é que era o prazer do homossexual, porque a gente estava falando deles fazerem cirurgia, tudo. E aí, tudo mundo conversando, e falando sobre o assunto, e a Amorozidade dando explicações daquele assunto, e aí um disse assim oh: “Aí, coisa boa, bem que vocês podiam sempre fazer as aulas juntas. Olha só dona, nós trabalhando educação artística, e tirando todas as dúvidas de ciências”. Então, quando tu escuta isso, tu aquilo te faz bem sabe. Por que tu tá ali trabalhando e a gente tu não tá ali na sala de aula, na frente do quadro, explicando, mas tu tá falando sobre a vida! E sobre as necessidades que eles têm de saberem das coisas. Que a vida deles lá fora no final de semana. Eles vêm com muita curiosidade, por que muitos são casados, tem filhos. Outros saem e fazem à festa. E eles têm curiosidade sobre isso. E eu acho bem legal, por que a gente, eu e a Amorozidade, nós estamos procurando fazer as aulas assim. É claro que não é sempre. É quando dá, quando têm algum conteúdo, quando tem alguma coisa que favorece pra que isso aconteça. Senão, não. Ontem mesmo nossas aulas foram separadas, mas quando dá, a gente junta, por que eu acho interessante fazer este

tipo de trabalho. E parece que rende mais a aula né (Professora Proximidade, 17/10/2007).

Nóvoa (2006) destaca a importância dos programas de formação de professores desenvolverem três “famílias de competências” (saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se). Ao se referir à competência do saber organizar e de saber organizar-se, o autor diz que é preciso reconhecer que não se tem prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho da profissão docente. “Pensamos no professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas raramente nos temos interrogado sobre essa ‘competência coletiva’ que é mais do que a soma das ‘competências individuais’” (NÓVOA, 2006, p. 38).

Pelo que se viu no depoimento da professora Proximidade, é interessante que se promova a organização de espaços de aprendizagem, de troca e de partilha. Não somente uma simples colaboração, mas como possibilidade “de inscrever os princípios de *coletivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2006, p. 38). As iniciativas nesse sentido trazem consigo um desejo comprometido com um outro. Não basta a vontade individual do sujeito. O desenvolvimento de tal competência necessita ser experienciado desde a formação inicial dos professores.

Com o depoimento da Sujeito-Colaboradora Proximidade, encontrei o que anteriormente já foi relatado pela Sujeito-Colaboradora Amorzidade: a sua experiência em trabalhos desenvolvidos em conjunto com outros colegas de profissão.

Nesse sentido, confirma-se o que Tardif (2002) refere sobre os saberes dos professores. Segundo o autor, além de sociais e pragmáticos, eles são existenciais, porque o professor pensa com o que viveu, com aquilo que acumulou com a experiência de vida, suas certezas, enfim. Pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também pessoal, interpessoal, emocional e afetiva.

Tardif (2002) discute a reconstrução do conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa, ou seja, da importância de *saber analisar* e de *saber analisar-se*. Ele diz que é difícil definir o conhecimento profissional. Existe uma dimensão teórica, porém, não é apenas teórica; possui uma dimensão prática, mas não é só prática; tem uma dimensão experiencial, contudo, não é somente produto da experiência.

Assim, para dizer do conhecimento profissional, dos saberes docentes daqueles que têm como objeto de trabalho os adolescentes em conflito com a lei, além das dimensões teóricas e prática, há também a sua dimensão experiencial. É justamente na dimensão

experencial dos professores que se encontra a instituição como um agente subjetivador e formador da docência dos profissionais da educação.

Nesse sentido, é necessário considerar a existência de duas instituições (escola e FASE) que, de alguma forma, dão as regras e fornecem subsídios aos professores que trabalham com aqueles alunos que ultrapassaram o limite tido como normal, aqueles para quem o contrato social da boa convivência não possuiu significação ou relevância.

Tardif (2002) diz que os saberes experienciais dos professores possuem a sua origem na sua prática cotidiana, em confronto com as condições da profissão. Contudo, ainda segundo o autor, não significa que esses saberes habitam somente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada professor. Tais certezas são também

partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, é que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas [...] Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2002, p. 52).

De acordo com o autor, a experiência produz uma retroalimentação, efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos. Ela filtra e seleciona os outros saberes, possibilitando que os professores os revejam de forma a julgá-los e avaliá-los. Portanto, os docentes podem objetivar um saber formado de todos os saberes relidos e submetidos ao processo de validação estabelecido pela prática cotidiana. Todo esse processo traz consigo as marcas dos lugares por onde andaram os professores. As suas histórias de vida, as escolas onde trabalharam, os colegas, os alunos, enfim todos que se encontraram pelo caminho. Nas próprias palavras da professora Amorozidade, quando ela justifica, na Coordenadoria de Educação, a sua busca por outra escola, o que já foi analisado na interpretação de sua história de vida, ficou claro que ela também sente prazer no desenvolvimento do trabalho partilhado:

Eu gosto de trabalhar com um grupo de professores, que tenha ahh... uma parceria, uma troca (Professora Amorozidade, 03/08/2007).

A professora Proximidade apresentou a sua concepção de educação quando se emocionou no depoimento acima, dizendo: **Então, quando tu escuta isso, tu aquilo te faz bem sabe. ... tu não tá ali na sala de aula, na frente do quadro, explicando, mas tu tá falando sobre a vida! E sobre as necessidades que eles têm de saberem das coisas.**

A parceria no trabalho docente, relatada pela professora Proximidade, se apresenta como a eterna tensão existente entre aquilo que está presente como conhecido e a possibilidade do novo. Compreendo essa colaboração pedagógica presente na relação entre as professoras Proximidade e Amorozidade como a possibilidade de mudança que reside na aposta no ser humano e na sua capacidade de instauração do novo (Castoriadis, 1987).

Nesse sentido, as professoras mostraram acreditar que isso é possível. Compreenderem-se como produtoras de saber. Compreendo essa alternativa como uma forma de lutar por espaços que possibilitem trocas de saberes, sem terem medo de expor suas dificuldades, visualizando na colega de trabalho uma companheira na busca por melhores formas de conduzir sua prática pedagógica.

O desejo por um espaço formativo, onde seja possível uma maior colaboração entre todos os docentes da escola, apareceu quando perguntei para as três professoras Sujeitos-Colaboradoras, no que essa escola poderia melhorar, considerando que ela está inserida em outra instituição. Não no sentido de responsabilizar alguém, mas que poderia contribuir além do que já existe, para um melhor andamento do trabalho docente.

As respostas que ouvi falam de um grande sentimento de solidão pedagógica. Isso aparece inclusive nos depoimentos das professoras Amorozidade e Proximidade, que já apresentam experiências positivas nas suas buscas por um trabalho em parceria. O grande desejo por possibilidades de diálogo com os demais colegas da escola vai ser confirmado nos três depoimentos abaixo:

Me sinto só por que eu sinto que um caminha para um lado e outro caminha para outro. São poucos os colegas que a gente pode dar as mãos e caminhar juntos naquele objetivo. O que eu vejo que é uma deficiência na escola. Essa é uma deficiência de todas as escolas. Ali, a necessidade é maior. E quando eu falo em necessidade, não é só necessidade minha, como professora, educadora, eu falo em necessidade de espaço e de prática (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Olha, eu adoro trabalhar na minha escola e conviver com os meus colegas. Eu gosto de trabalhar com eles (os guris) e gosto das pessoas que trabalham comigo, embora não concorde com a forma de como algumas coisas acontecem... A estrutura física, as condições físicas da escola melhoraram significativamente, é incomparável. E eu gostaria que, enquanto grupo, a gente pudesse se encontrar mais, trocar mais idéias. Nós não temos espaço pra isso. Acho que as soluções pros problemas, elas têm que ser discutidas no grupo todo, ninguém pode ficar de fora..... pra funcionar. Não pode ser resolvido somente por um ou dois. Tudo bem! Tem que ter uma pessoa que faça aquilo que foi decidido no grupo funcionar. Tem que ter! A gente sabe que as coisas não funcionam sem organização. Eu acho que nós ganharíamos muito em termos de grupo, e de funcionamento de escola se a gente decidisse as coisas juntos. Se discutíssemos sobre cada ação. (...) Se eu pudesse, o que faria pra melhorar nossa escola era isso. Teria um momento

semanal ou quinzenal, não muito distante. De preferência semanal para a troca de idéias e saberes. Tem que ter. Sinceramente, de looonge me importaria se fosse na sexta à tarde ou sábado de manhã. Isso não seria problema, a minha sede de poder conversar com os colegas sobre tudo. Acho que todos temos maturidade suficiente pra podermos olhar cara a cara e dizermos as coisas. A gente tem que se olhar mais nos olhos e dizer as coisas com amizade e sinceridade. Aí tudo seria quase perfeito, ou melhor, mais fácil de ser resolvido. O nosso cotidiano (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Eu sinto lá que sempre tem alguém disposto a me dar uma mão, sempre tem alguém disposto ajudar. Mas sinto a necessidade da gente se reunir, conversar e discutir. Nem são os problemas da escola. É a necessidade de falar das angústias que a gente tem. Por que a gente tem muita angústia lá dentro, com os meninos. Trocar idéias Então essa troca entre os professores ia ajudar bastante. Isso eu acho que faz falta! Tanto que os nossos conselhos de classe não rendem nada! Por que quando a gente começa a fazer o conselho de classe, todo mundo começa a falar junto (Disse isso entre risos). E a gente quer cada uma contar uma coisa. Por que é o momento que a gente senta e conversa. Foi preciso aumentar os dias de conselho. ... Eu estava conversando com a diretora - “Bahh, esse conselho não rendeu nada!” Aí a supervisora do Ensino Fundamental falou - “Ah pois é, essas conversas laterais!” Aí eu disse: “Mas, essas conversas laterais, nada fora da escola. Nossas conversas laterais são só sobre os alunos, são só sobre o que acontece aqui! São as nossas angústias que temos necessidade de colocar, e de perguntar e de saber se aquele aluno que está agindo de tal maneira comigo, faz a mesma coisa contigo, ou como é que ele é na capoeira, ou como ele é na dança, ou como é que ele é na sala. A gente precisa dessa conversa justamente para poder trocar idéias. Até por que, de repente, uma diz, “Olha, eu fiz tal coisa, quem sabe funciona se tu também agir assim com ele dessa maneira”. Uma troca de idéias né (Professora Proximidade, 05/09/2007).

Nos relatos acima, o único indicativo de espaço organizado para o desenvolvimento da docência como prática social experienciada entre os professores, são as reuniões de conselho de classe. Essas reuniões têm por objetivo discutir a situação de cada adolescente. Pelo que a Sujeito-Colaboradora Proximidade relatou, apenas esse tempo e espaço não atende as necessidades dos professores e professoras que atuam neste contexto. Todos desejam falar sobre si mesmos. Suas angústias, suas alegrias, seus saberes com uma abertura para a possibilidade de permuta, de reconstrução daquilo que cada um que trabalha nesse contexto sabe, e deseja socializar.

Cartoriadis (1982), ao discutir as instituições sociais, na sua dimensão funcional, faz referência as necessidades vitais que são fundamentais para a sobrevivência da coletividade. Aí se encontra um dos pontos importantes da profissão docente, pois, a organização funcional dos estabelecimentos de ensino, na maioria das vezes, coloca cada professor a atuar sozinho em sua sala de aula. Os momentos para socializar os saberes produzidos a partir de suas práticas, mesmo quando ocorre à reflexão sobre elas, normalmente acontece de forma

solitária, pois raramente são constituídos espaços para a socialização com os outros colegas que compartilham o mesmo espaço físico e social.

Tardif e Lessard (2005) mencionam que a solidão parece estar no coração da profissão docente. A solidão que é sinônima ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, também se apresenta como vulnerabilidade.

Quanto às dificuldades encontradas no contexto da privação de liberdade para o desenvolvimento do trabalho docente, a professora Amorozidade trouxe, em seu depoimento, problemas que, segundo ela, atrapalham muito o seu fazer em sala de aula.

Essa Sujeito-Colaboradora aponta como um dos grandes entraves no seu fazer as regras da instituição. Segundo ela, isso a incomoda muito. Essas questões surgiram quando lhe perguntei: a escola, do jeito que ela está colocada, na questão do teu trabalho dentro da escola, como é que tu te vêes?

*Eu me vejo ahhh, meio cerceada. Quase que... em vários momentos, bem invadida. Por todo aquele contexto. Talvez porque cada um tem o seu papel a cumprir ali. Os monitores têm o seu papel, os colegas têm suas coisas a fazer, a direção, a coordenação. Eu me vejo – eu posso fazer isso dentro da sala de aula, isso eu não posso – então eu tenho muitas limitações. Eu não posso.... **Coisas que me incomodam:** eu não posso nem trazer um papel que está sobrando dum caderno, que eu sei que não vai ser usado aqui em casa, pra eles escreverem uma carta. Aquela coisa **tão...** Eu não posso fazer isso. É proibido subir material, a gente sabe, tem todas aquelas leis. Então, aquelas regras e regras, e regras, e regras, ahhh ... invadem um pouco o meu ser e o meu fazer. Isso me incomoda trabalhando ali. Por exemplo: não poder levar atividade lá pra cima pra fazer, nem levar aquela pasta, aquele mísero caderno..... Essas coisas do material que é tão pequeno, mas que devido à organização... Muitos já tentaram fazer motim usando uma faquinha do apontador. Então tu perde um apontador lá dentro, é como se fosse Tem que dar um jeito de achar. Aquilo te causa uma emoção tão ... um sentimento tão, tão opressivo na tua vida que tu é capaz de não dormir uma noite, ou duas, mesmo que tu tenhas achado o apontador, já aconteceram várias emoções, e excitações contigo e com o grupo, com os colegas, e liga lá pra gaiola pra procurar os alunos que estiveram contigo em aula. Esse tipo de coisa, essas emoções causadas por essas pequenas coisas é que me enlouquecem ... O teu fazer fica bem limitado, seja pelo espaço, seja pelas regras, pelos riscos, enfim. Ao se trabalhar o conteúdo tal, tu tens que lembrar e ficar atenta ao apontador no bolso, que ele tem que voltar, uma cola, uma tesoura, lápis de cor, peças de jogos, pedaços da mesa, enfim, algo que tu emprestou pro guri, essas coisinhas que fazem a diferença ao estar trabalhando numa escola especial, certamente não é relevante numa normal, lá fora. Na escola onde há clima de liberdade parece bobagem, mas aqui é (pausa longa) importantíssimo (Professora Amorozidade, 27/08/2007).*

O dizer dessa Sujeito-Colaboradora sobre se ver invadida pelo contexto da privação de liberdade, cerceada pelo regramento, leva-me a compreender tanto a escola quanto a FASE como instituições de seqüestro, ao organizarem-se de forma a cumprirem suas funções junto àqueles que estão internos na instituição. Essas instituições interferem de maneira substancial no processo educativo e nas atividades que, para essa docente, seriam relevantes,

significativas para seus alunos. **Eu me vejo – eu posso fazer isso dentro da sala de aula, isso eu não posso – então eu tenho muitas limitações. Eu não posso....** Coisas que me incomodam: **eu não posso nem trazer um papel que está sobrando dum caderno, que eu sei que não vai ser usado aqui em casa, pra eles escreverem uma carta. Aquela coisa tão... Eu não posso fazer isso. É proibido subir material, a gente sabe, tem todas aquelas leis. [...] Por exemplo: não poder levar atividade lá pra cima pra fazer, nem levar aquela pasta, aquele mísero caderno..... Essas coisas do material que é tão pequeno, mas que devido à organização...**

Quando a professora Amorozidade fala que é proibido “subir material”, ela está se referindo ao momento do término da aula, quando os adolescentes retornam para seus dormitórios. Nesse momento, todo material escolar utilizado em aula (caderno, livros, caneta, lápis, apontador, borracha) obrigatoriamente deve ficar retido na escola, com o professor. Essa regra surgiu a partir de motins, ou tentativas de motins, em que os adolescentes provocaram pequenos focos de incêndio com os papéis que tinham ao seu alcance, ou, como a própria Sujeito-Colaboradora mencionou, **“Muitos já tentaram fazer motim usando uma faquinha do apontador”**. Em função disso, as possibilidades de os alunos revisarem os conteúdos desenvolvidos em aula fora do momento presencial na escola não acontecem. Aquilo que na escola regular é denominado por “temas para casa”, no contexto da privação de liberdade inexistente.

Mesmo com toda uma conotação ambígua, a Sujeito-Colaboradora Amorozidade relatou um episódio em outra escola que a fez compreender que “temas faz quem quer”. Contudo, proibir que o aluno tenha acesso ao seu material escolar fora das dependências da escola exclui a possibilidade de significação para aqueles que gostariam de fazê-lo.

O que é possível dizer dessa atitude da instituição é que, enquanto prática disciplinar, “visa controlar os desvios dos sujeitos enquanto indivíduos, esquadrinhando seus comportamentos e efetuando sobre eles uma vigilância constante” (BENELLI, 2004, p. 249). Assim, faz-se necessário compreender as funções de tais práticas e como isso ocorre nas instituições que Foucault (1996) denominou instituições de seqüestro.

Segundo o autor, foi, principalmente, a partir do século XIX que se configurou o nascimento dessas instituições. É a partir daí que o poder epistemológico se constituiu, passando a ser um dos responsáveis pela composição das ciências humanas e sociais. Tal rede de estabelecimentos, tais como as escolas, os hospitais, as prisões e as indústrias, passa a ter como característica central a vigilância e a disciplina, através de uma série de funções (FOUCAULT, 1987). Durante todo o século XIX, esses estabelecimentos se multiplicam tendo como objetivo o seqüestro e o controle de três funções: do tempo, do corpo e do saber dos sujeitos a eles submetidos e neles incluídos. Nesse sentido, a professora Amorozidade diz

se sentir incomodada: **Então, aquelas regras e regras, e regras, e regras, ahhh ...invadem um pouco o meu ser e o meu fazer. Isso me incomoda trabalhando ali.**

Em outro momento da entrevista, quando perguntei a professora Amorozidade se tinha autonomia para conduzir o seu trabalho, ela trouxe novamente uma fala sobre a sensação de estar sendo observada o tempo inteiro dentro da instituição.

O que me incomoda é estar sendo observada por todo mundo sempre. Tudo está sendo observado. Consegui, este ano, levar alguns guris pra jogar comigo, pois é muito difícil conciliar com outras oficinas. Tentei pegar um outro caminho, assim, na condição de aprendiz com o aluno, para aprender xadrez. Eu peguei um gancho. Um dia o guri me disse: “eu sei xadrez!” Aí eu falei: Bah... fulano, tu vais ser meu professor. No momento que eu disse pra ele ser meu professor, sabe o que é ganhar um aluno novo? Até hoje. Ele foi me ensinar, e aquilo fez também com que a pessoa dele fosse reconhecida. Chegava a hora de me ensinar, ele dizia pro monitor: “Ahhh, olha aqui seu, tá na hora de eu descer, a dona tá me esperando, eu sou o professor, eu ensino”. E aquilo começou a criar atrito entre eles, (a monitoria e o adolescente), e isso chegou aos ouvidos do pessoal da frente. E o técnico em recreação do CASE, cortou o nosso barato. Ele mandou me dizer que se eu quisesse aprender a jogar xadrez ele me ensinaria, mas não um aluno.(...) Pra mim, o fato do guri pedir pra descer porque não queria se atrasar, por ele estar dizendo aquilo, me mostrou que ele se sentia responsável por mim naquele momento. Ora, ele era o professor, ele tinha que me ensinar direitinho, porque descer ... Ele não fez aquilo pra se mostrar. É que estava se sentindo importante, e ele dizia isso pros outros guris. O CASE entendeu o contrário. Entendeu que eu estava causando um problema de indisciplina na casa, naquela época. Bem, aquilo (suspirou fundo) me deixou triste, pois ele chegou triste, desanimado na sala de aula. Ele chegou e me contou ... “Olha dona, sabia que eu não vou mais poder lhe ensinar? Porque assim, assim, assim,..” Ao mesmo tempo eu consegui, a partir dali, convidar guris pra virem jogar comigo outros jogos. Continuamos,e tem que ver a alegria deles, tem sido muito legal, tanto pra eles, quanto pra mim. (Professora Amorozidade,27/08/2007).

Nesse sentido, é possível dizer da representação simbólica dessa professora acerca do CASE, enquanto contexto mais amplo, que exerce um olhar vigilante sobre a professora que atua junto aos adolescentes.

Essa representação simbólica do trabalho docente como um trabalho vigiado, na minha compreensão, também advém da construção arquitetônica do CASE, e ao quanto ela se impõe enquanto imagem do poder vigilante e disciplinar que age sobre as pessoas. Da “gaiola”, espaço reservado ao chefe da monitoria e os monitores, é possível uma visão ampla de tudo o que acontece no interior da Instituição, e dela todos são vistos.

Essa representação simbólica do trabalho docente como um trabalho vigiado, eu compreendo que acontece, em princípio, a partir da construção arquitetônica do CASE e do quanto ela se impõe enquanto imagem do poder vigilante e disciplinar que age sobre as

pessoas. Da “gaiola”, espaço reservado ao chefe da monitoria e os monitores, é possível uma visão ampla de tudo o que acontece no interior da instituição, e dela todos são vistos.

Machado (1979), ao analisar a obra de Foucault, diz que a disciplina é, primeiramente, um tipo de organização do espaço. “É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (MACHADO, 1979, p. XVII). Em segundo lugar, fundamentalmente, ela é um controle do tempo, ou seja, estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com a intenção de produzir o máximo de rapidez e eficácia. “Nesse sentido, não é basicamente o resultado de uma ação que lhe interessa, mas o seu desenvolvimento” (MACHADO, 1979, p. XVIII).

O autor cita, em terceiro lugar, a vigilância, a qual é um dos principais instrumentos de controle da disciplina. Diz que, necessariamente, os indivíduos expostos a ela precisam vê-la como permanente, perpétua, de forma a estar presente em toda extensão do espaço.

Segundo Foucault (1987), a primeira função dessas instituições de seqüestro é o controle do tempo, pois é preciso que o tempo dos indivíduos seja, de maneira ininterrupta, assentado à disposição dos aparelhos de produção capitalista. Por isso, há a grande preocupação em conseguir controlar e vigiar o tempo de existência dos sujeitos nos diferentes espaços e nos diferentes momentos de trabalho. A segunda função das instituições de seqüestro diz respeito ao controle dos corpos que passaram a ser, a partir do século XIX, formados, corrigidos, reformados, para adquirirem habilidades, qualificarem-se para poder, cada vez mais, se disciplinarem, se submeterem e trabalharem melhor. A terceira função das instituições de seqüestro é o seqüestro do saber dos sujeitos.

Foucault (1987) acrescenta que o poder epistemológico tem o propósito de retirar os saberes produzidos por várias práticas dos sujeitos controlados pelos diferentes poderes, por meio de constantes e minuciosos registros, observações e classificações dos comportamentos desses sujeitos em diferentes circunstâncias. Dessa forma, vai sendo estabelecido, em cima de seu saber-experiência, outro saber sobre ele, que fala dele, que o descreve, diagnostica, que prescreve o que, como e quando deve agir, pensar, sentir.

Nesse sentido, é possível dizer que a FASE e a escola inserida nela, com todas as suas regras, de certa forma, determinam muitos dos fazeres de seus professores. E os professores acabam, entre outras coisas, aprendendo, com isso, a caminhar no interior de seu local com trabalhos guiados por modelos que dizem o que fazer e como fazer e onde, em raros momentos, é colocado em questão o para que fazer. Nesses modelos, estão as verdades que definem e determinam como ser um bom professor no contexto de internação dos adolescentes em conflito com a lei.

Vários saberes são aí produzidos, e esse conhecimento seqüestrado é retranscrito e acumulado segundo certas normas.

Embora as outras duas Sujeitos-Colaboradoras não tenham apresentado relatos que falem de forma tão marcante sobre essa vigilância constante acerca do seu ser e do seu fazer, relataram que preferem trabalhar com a porta da sala de aula fechada. Uma delas argumenta dizendo que os adolescentes, às vezes, querem tecer algum comentário e se sentem mais à vontade para fazê-lo se a porta não estiver aberta. Trago aqui seus depoimentos:

Eu ainda me sinto mais segura com a porta fechada. Na verdade não é a palavra segura, mas eu me sinto mais a vontade, e acho que eles ficam mais à vontade também. Eles ficam mais a vontade pra qualquer pergunta, qualquer manifestação. Por que muitas vezes eles querem tecer um comentário que é comigo, não com o monitor. Então ficam mais livre (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Às vezes, acontece assim oh, de monitor entrar na minha sala de aula, pra ver os trabalhos. Por que como tem as oficinas, eles entram na minha sala de aula pra poder olhar os trabalhos. Eu já senti isso. Pra poder ver o que que eu estou fazendo, o que que eu não estou fazendo, como é que está, como é que não está. E ficam me perguntando as coisas, e isso atrapalha um pouco a aula. Mas não é por estarem vigiando o meu trabalho. Eu vejo como se eles estivessem procurando idéias. À procura de idéias. Eu me senti assim. Já mais de uma ocasião (Professora Proximidade, 17/10/2007).

Embora a professora Proximidade negue sentir-se vigiada, argumenta que a presença dos monitores em seu local de trabalho atrapalha o andamento da aula.

A professora Proximidade, ao responder ao mesmo questionamento – **na questão do teu trabalho dentro da escola, inserida dentro da FASE, como é que tu te vêes?** –, apresenta a ausência de um olhar mais cuidadoso da 8ª CRE no que se refere às necessidades particulares da escola inserida na FASE. Ainda, problematiza por que os projetos e as oficinas não são considerados regência de classe.

Essa questão desencoraja outros professores a atuarem dessa forma, pois todo trabalho realizado fora da grade curricular não conta como tempo de serviço para a aposentadoria. Ao contrário, se o docente possui idade para se aposentar, o período do tempo de serviço em que ele atuou desenvolvendo projetos extraclasse deverá ser “paga” à Rede Estadual de educação atuando em sala de aula o respectivo período em que não foi professor regente.

Eu acho que poderia ser diferente. Inclusive ahhhh agora não vamos falar em CASE, vamos falar em CRE. Uma coisa que me deixa muito assim indignada. A gente que trabalha lá dentro sabe muito bem a realidade dos guris, tu sabe muito bem que eles saem de lá, são poucos os que vão para uma escola normal. A maioria deles para de estudar quando saem de lá de dentro. É uma realidade, não

*adianta a gente negar. De que maneira a gente poderia ajudar na re-socialização desses meninos? Não é com aquela parte técnica, aprendendo algum trabalho para que eles saíssem de lá e soubessem fazer alguma coisa, como foi comentado naquele curso que a gente fez em Porto Alegre? Saber sentar um azulejo na parede, ou até, seja lá o que for, até fazer um papel reciclado, pra que eles pudessem vender! Mas falta professores para ministrar esses cursos. Por exemplo, até o que está acontecendo agora, desse negócio de juntar as turmas, ... **A enturmação?** Sim. A enturmação. Eu tenho quarenta horas lá dentro, e eu acho que precisa outra professora de educação artística! Eu, com quarenta horas, é pouco! Por que esses meninos precisam de **mais** oficinas. Eles precisam aprender a fazer um papel reciclado, ... como eles adoram pirógrafo, a gente poderia ampliar o horário do pirógrafo! Mas o que que acontece? Como em todas as escolas, o professor de quarenta horas tem que estar frente ao aluno. E nas oficinas, também não estamos frente ao aluno? Claro que estamos! Nosso trabalho é sempre frente ao aluno!! Mas para Coordenadoria, oficinas, projetos, não são considerados regência de classe! (Professora Proximidade, 05/09/2007).*

Também aparece nesse depoimento a sua representação sobre a ineficácia do sistema de internação, enquanto possibilitador da re-socialização dos adolescentes internos, se tomarmos como um indicador o retorno desses aos estudos, após a medida sócio-educativa. **A gente que trabalha lá dentro sabe muito bem a realidade dos guris, tu sabe muito bem que eles saem de lá, são poucos os que vão para uma escola normal. A maioria deles para de estudar quando saem de lá de dentro. É uma realidade, não adianta a gente negar.**

A professora Proximidade, ao complementar seu raciocínio, fala sobre a necessidade de serem desenvolvidos cursos que oferecessem capacitação para os adolescentes serem aceitos no mercado de trabalho, como forma de prover o seu sustento e o de sua família. Tal preocupação apareceu diversas vezes nas duas entrevistas realizadas com essa Sujeito-Colaboradora, em momentos em que ela relata exemplos dos problemas enfrentados por seus alunos. Logo abaixo apresento um recorte nesse sentido:

E aí a gente sabe que é muito difícil um menino que teve tanto tempo lá dentro do CASE ... pra conseguir um emprego. Não é bem assim, né! Ah .. têm oficinas que eles aprendem lá, mas que não permitem que eles trabalhem lá fora, por que eles não têm condições. Para fazer aquilo que ele aprende na culinária, ele precisa ter higiene, precisa de lugar, um ambiente bom. E como é que eles vivem na casa deles? Como um próprio guri falou, feliz da vida, que a mãe ganhou uma casa. Tem dois quartos a casa e agora, como ele me contou, ligaram luz na casa dele! ... Até então, viviam como dentro daquela casa? Se não tinha luz, e o banho? (uma grande pausa). E estão felizes da vida, por que a casinha dele, abre a porta, senta no sofá, e enxerga a rua! Todo mundo que passa na rua, ele enxerga quando passa! Ele está feliz da vida. “Tem até forrinho na casa!” A mudança que esse guri teve lá dentro do CASE. Quando eu cheguei esse guri ... era um terror. E ele foi mudando, e ele está mudando cada dia mais. E ele está tomando remédio. E nos diz assim: “Dona eu não sabia que existia remédio para gente ter vontade de estudar!” Eu não sei, não tenho conhecimento dessa parte, mas ... eu acho que ele deve ser hiper ativo (Professora Proximidade, 05/09/2007).

A necessidade de uma maior capacitação dos adolescentes no período de sua internação, apresentada por essa Sujeito-Colaboradora, me remete ao que Foucault (1999) apresenta como a teoria da luta pela vida, não apenas a luta dos adolescentes por sua própria vida, mas como estratégia utilizada pelo Estado, na figura de suas instituições, na luta pela preservação da sociedade. Ao buscar habilitar aqueles que estão fora da norma e se constituem em outros perigos para o patrimônio biológico da sociedade, capacitá-los para o trabalho poderá transformá-los em sujeitos dóceis e produtivos (não mais homens inconformados em fazer parte de uma sub-raça), transformá-los em sujeitos dispostos a contribuir com aquela que é titular da norma. O autor também discorre sobre o princípio do trabalho como obrigação e como direito – “O trabalho deve ser uma das peças essenciais da transformação e da socialização progressiva dos detentos” (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Com relação ao mesmo questionamento – **na questão do teu trabalho dentro da escola, inserida dentro da FASE, como é que tu te vês?** –, a professora Sensibilidade apresentou o que para ela se configura em um problema:

Bem, assim, escola eu vejo assim – Pausa – Toda e qualquer escola deveria funcionar como um todo, como uma engrenagem, mas a gente sabe que aqui fora não funciona assim, e lá dentro também temos deficiências (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Em função dessa resposta, interroguei novamente: “**Por quê?**” Em sua argumentação, essa professora Sujeito-Colaboradora expôs o seguinte:

A gente não lida como numa engrenagem que são pecinhas. As nossas peças são seres humanos e seres humanos não são colocados em fileiras, como no filme né, e todos fazendo a mesma coisa. Seres humanos agem conforme pensam, conforme acreditam. Então, sobre este aspecto eu vejo que a escola tem limitações, ... em função disso. De nós estarmos tratando com seres humanos e não conseguirmos colocar ... seres humanos, ahh ... Não que estejam no mesmo nível de conhecimento, mas num mesmo nível de percepção, no mesmo nível de desejo, no mesmo nível de ... de construção ... na sociedade Por que, assim como existe um bom médico, existe um bom professor, e pra mim o bom professor não é aquele que transmite o conhecimento. (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).

Essa Sujeito-Colaboradora traz para a discussão as diferentes concepções de mundo que movem o trabalho pedagógico nessa escola. A professora compreende que não há como separar a pessoa do profissional. **Seres humanos agem conforme pensam, conforme acreditam** Dessa forma, como afirma Gadamer (2002, p. 185), “não existe um critério de política ideal, embora

existam reformulações justas que estejam a serviço de uma ordem instituída”. Nesse sentido, o autor pergunta: “qual é o padrão que mede essa justiça?”.

Em relação às diferentes concepções de mundo, Foucault (1999, p. 250) argumenta:

Temos, pois, uma trama epistêmica muito densa de todos os discursos históricos, sejam quais forem afinal as teses históricas e os objetivos políticos que eles se proponham. Ora, essa trama epistêmica ser tão densa não significa de modo algum que todo o mundo pense da mesma forma. Essa é mesmo, pelo contrário, a condição para que se possa não pensar da mesma forma, é a condição para que se possa pensar de uma forma diferente e para que essa diferença seja politicamente pertinente.

A professora Amorozidade também trouxe em seu depoimento uma observação sobre as medidas sócio-educativas e o CASE, relacionando-as às implicações das diferentes visões de mundo na maior ou menor efetivação das leis a serem cumpridas pela instituição. Além disso, apresenta um entendimento amplo acerca de possibilidades mais efetivas para a re-socialização dos adolescentes, um compromisso que necessita da participação da sociedade, dos órgãos governamentais.

As medidas, qualquer medida e todas as leis que existem, elas são perfeitas, ou imperfeitas, elas têm toda uma função, elas não caem do nada. Mas, as pessoas que aplicam são sempre pessoas. Assim como os conteúdos são dados por professores, que são pessoas. A forma de ver o mundo de cada um. Então, ali dentro nós temos pessoas que são maravilhosas, monitores, que mais estão tête-à-tête com eles, com os guris, e tem pessoas que destroem um monte de coisas. Eu acho que enquanto têm pessoas que estão ali preocupados com a re-socialização deles, têm os que não estão. Porquê as coisas não funcionam nos lugares? Se está organizado, no papel, para que tudo aconteça perfeitamente com leis escritas tão perfeitamente? Provavelmente, porque são pessoas que trabalham, que têm suas visões, seus problemas, são os contextos. Volto a dizer: têm pessoas que se mobilizam e se comprometem pra que aquele guri realmente, pra que seja efetiva essa re-socialização e têm pessoas que não. E quando a gente vê os números, os índices dizendo que de, 100, 1 consegue se reestruturar, a gente fica felicíssima por aquele 1, mas todos os 99, o que será deles, o que estamos fazendo? Ou será que não é só o nosso fazer, tem a sociedade, tem o que é mais importante para um governo fazer ou não fazer (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Reforçando o conteúdo de seu depoimento acima, em outro momento, quando perguntei a essa Sujeito-Colaboradora o que trabalhar no contexto da privação de liberdade já havia produzido nela, possibilitou-me uma aproximação de sua representação sobre a FASE: uma instituição que, de certa forma, traduz quem somos enquanto sociedade. Aquilo que em nós nos desagrada, fere, tratamos com um ineficaz remédio que nos faz esquecer temporariamente quem somos. Entretanto, esquecer as conseqüências de nossa indiferença

social não elimina o problema. A FASE, a escola, mesmo com boas propostas educativas, como diz logo abaixo a professora Amorozidade, nas práticas das pessoas envolvidas nesse objetivo de re-socializar aqueles indivíduos não gratos à sociedade, ainda se configuram em fracasso.

O que já produziu em ti, estar nesse lugar? Olha, já produziram muitos sentimentos. Produziu e produz, sempre. A instituição, o CASE e escola, duas instituições, uma sendo distinta da outra me mostra que a gente não está conseguindo cumprir papel nenhum. Ela é um fracasso ainda, ... uma coisa programada pra acontecer, talvez tenha uma idéia muito boa de re-socialização e que no fazer das pessoas, no conjunto, o grupo lá dentro não acontece tal e qual teria que ser, não falo especificamente do CASE de Santa Maria, falo da instituição na sociedade brasileira como um todo. Pior ainda que isso é o que espera o aluno quando ele sai de lá. É como se fosse um parênteses na vida do guri. Ela é uma parada, quando ele sai de lá a vida continua como estava, ele vai pra sua vila, pra sua casa ... Então, a instituição tem me mostrado nesses cinco anos que poderia acontecer muito mais, com mais efetividade (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Compreendo a interpretação dessa Sujeito-Colaboradora como um fracasso no sentido de nossa incapacidade enquanto sociedade. A FASE, como instituição encarregada de, na privação de liberdade, com suas medidas sócio-educativas, re-socializar o adolescente em conflito com a lei, ainda é representada muito mais como projeto, não como solução para questões que necessitam de todo um comprometimento político-social que vão além das quatro paredes do sistema de internação.

Foucault (1987, p. 225), ao se referir à prisão, afirma o seguinte: “palavra por palavra, de um século a outro, as mesmas proposições fundamentais se repetem. E são dadas a cada vez como a formulação enfim obtida, enfim aceita de uma reforma até então sempre fracassada”.

Nesse sentido, a professora Proximidade trouxe sua representação acerca das possibilidades da FASE, como espaço social que pode trazer sérias conseqüências para o adolescente e para sua família.

Como tinha um aluno nosso que saia final de semana e me dizia: “Eu roubo, mas não no mercado. Eu roubo dinheiro e vou no mercado comprar iogurte, comida pra minha filha, que ela é pequena. Eu compro aquilo que ela gosta, por que eu não posso trabalhar, eu saio só no final de semana!” Durante a semana ele fica lá dentro, e daí ele saia final de semana, e queria dar as coisas para filha! O pai não tinha dinheiro. Era sapateiro. Dá só o dinheiro da passagem e a comida dentro de casa. Então, o que que ele fazia? Ele roubava pra poder comprar as coisas pra filha! Ahhhh, eu nem vou te dizer..... é muito complicado às vezes dizem assim ... Ahhhhh, é ladrão!!! É ladrão, mas tu também tem que olhar o por quê de tudo

isso, né. O que que levou esses guris a fazerem tudo isso! (Professora Proximidade, 05/09/2007).

A partir desse seu depoimento, é inevitável trazer para análise da pesquisa uma das conseqüências da privação de liberdade. Justamente em função da internação na FASE, a tomada de atos infracionais se configurou como necessidade na vida do adolescente. Foucault (1987, p. 223) comenta que “a prisão fabrica indiretamente delinqüentes, ao fazer cair na miséria a família do detendo”.

A professora Amorozidade também traz em um relato a FASE como um lugar que produz alguns problemas que dificultam a efetivação daquilo que a própria instituição está designada a cumprir. Tal representação pode ser observada no depoimento a seguir:

Ou então, entrou lá, e começou a conversar com tanta gente, com os outros guris, e ele tinha roubado um varal, e viu que as possibilidades de roubo são muito mais que um varal. Têm uns que já roubaram caixa eletrônico, que roubaram não sei o quê, carro. E muitos contam como se fosse muito legal. E os guris falam, bahhh a adrenalina. “Bahhh, professora, eu já fiz isso, já fiz aquilo”, se comparam. Essa é a nossa maior preocupação. Isso não é fácil, é muito difícil (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

A FASE proporciona encontros que também podem funcionar como produtores de um conhecimento mais apurado dos adolescentes sobre o mundo da contravenção. A Sujeito-Colaboradora Amorozidade relata que essa é a maior preocupação dos professores que trabalham nessa escola. O contexto da privação de liberdade vai atuar como um local propício à reincidência do adolescente ao ato infracional, porém, dessa vez, com mais riscos, mais perigo, mais comprometimento pessoal e social. Essa representação sobre a instituição não se dá no vazio, pois esse é um espaço social onde os adolescentes que cometeram pequenos furtos passam a conviver com alguns que já se “especializaram nesse ofício”.

Foucault (1987) argumenta que a prisão torna possível a organização de um ambiente de delinqüentes, solidários entre si, hierarquizados, dispostos para todas as cumplicidades vindouras.

4. 3 As representações das três professoras Sujeitos-Colaboradoras acerca do seu próprio trabalho como colaborador para a re-socialização dos adolescentes na FASE

Para responder sobre as representações que possuem sobre o seu trabalho, enquanto colaborador na re-socialização dos adolescentes privados de liberdade, as professoras Sujeitos-Colaboradoras utilizaram-se de momentos em que seus próprios alunos lhes deram a resposta. Procurei não me deter somente nestes recortes, pois o foco desta pesquisa está direcionado a elas como docentes. Esta foi uma opção pessoal, a fim de evitar que eu, na condição de pesquisadora, desviasse meu olhar para outras questões que futuramente pretendo investigar.

Quanto ao meu questionamento a esse respeito, a professora Sensibilidade relatou que a cada dia se vê colaborando na re-socialização dos adolescentes internos na FASE.

Até que ponto, tu te vê como construtora de possibilidades para que esse guri se re-socialize? *A cada dia. Se eu não ver possibilidades eu faço papel de idiota lá dentro, querida colega. Eu nem vou trabalhar. Eu só trabalho ... Nossa, nós, como professoras fora dessa instituição, tu acredita que o teu aluno vá aprender com a tua atividade, tu acredita? Que ele vá aprender para prestar o PEIES ou o Vestibular. Se tu não acredita nisso, tu nem vai trabalhar. Se eu não acreditar que o que eu estou dizendo lá, ele vai pra dormitório, vai pensar, e tem um por cento de chance de mudar a vida dele, então eu não vou trabalhar. A única coisa que me estimula a levantar todos os dias e ir pra escola, não é saber que aquele aluno ali, talvez, um dia, vai fazer o PEIES. Eu não penso em PEIES, eu não penso em vestibular, eu não penso em faculdade. Eu penso em construção de ser humano, que neste caso, ali dentro, vai se dar através da escola, através da minha aula de língua portuguesa, através dos meus textos. Através do trabalho da escola como um todo, juntamente ao trabalho do CASE (Professora Sensibilidade, 24/07/2007).*

Como pode ser lido das suas palavras, a professora Sensibilidade acredita estar contribuindo para a re-socialização dos adolescentes internos na FASE, embora, como já foi trazido anteriormente, segundo ela, o re-socializar vai se dar fora das paredes da instituição. Dessa forma, **é lá fora que entra o resultado do trabalho de agora. E, aí, como é que eu vou saber? Só plantando a semente e esperando que a vida mostre.**

A esse respeito é possível concluir que o trabalho docente, do ponto de vista de seu produto, tem um alcance, de certa forma, indeterminado aos olhos dessa professora. Tardif e Lessard (2005, p. 205) referem-se a uma questão fundamental: “nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração”.

Essa Sujeito-Colaboradora, em um outro momento da entrevista, quando lhe perguntei o que trabalhar no contexto da privação de liberdade já havia produzido nela, apresentou um depoimento que contribuiu para a compreensão de sua representação acerca do trabalho realizado por ela junto aos adolescentes privados de liberdade.

O que trabalhar neste lugar já produziu em ti? *Eu me sinto útil. Eu me sinto útil e me sinto exatamente como um cidadão literalmente. Construindo pra que as coisas sejam melhores. É o caminho que eu vejo de contribuir. Além de ser meu trabalho, meu ganha pão, porque eu preciso disso pra viver, é como se através daquilo ali eu pudesse contribuir pra sociedade. E contribuo. E eu acho que eu contribuo. Cada vez que eu paro pra conversar com meu aluno e dar a minha opinião a respeito daquilo que ele está falando, ou cada vez que eu vejo que eu tenho que me colocar a frente de determinada situação, eu acho que eu estou contribuindo sim (Professora Sensibilidade, 24/07/200).*

Assim, é possível afirmar que essa Sujeito-Colaboradora possui uma representação positiva sobre seu trabalho, pois, a partir dele, sente estar dando sua parcela de contribuição à sociedade. Segundo ela, isso se torna possível através da sua aula de língua portuguesa, através dos seus textos, através do trabalho da escola como um todo, juntamente ao trabalho do CASE.

Quando a professora Sensibilidade traz no seu relato **Eu penso em construção de ser humano**, no primeiro depoimento apresentado, vejo sua contribuição à sociedade no sentido de auxiliar na função incumbida à FASE na transformação dos adolescentes em conflito com a lei.

Aqui relaciono a privação de liberdade do sistema de internação dos adolescentes, no sentido do “princípio de correção”, que Foucault (1987) menciona a partir de um recorte do texto do Congresso Penitenciário de Bruxelas, de 1847, cujo conteúdo se repetiu fielmente em 1945. Nele, a privação de liberdade deve possuir por função fundamental a transformação do comportamento do indivíduo. Esse “princípio de correção” apresenta o objetivo principal da privação de liberdade como sendo a “recuperação e a reclassificação social do condenado” (FOUCAULT, 1987, p. 224). O autor ainda discorre sobre o “princípio da educação penitenciária”. Esse princípio traz a questão da privação de liberdade como uma questão de educação. “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Como é possível observar, o conteúdo dos documentos analisados pelo autor em sua pesquisa poderia ser considerado atual, embora já tenha se passado tanto tempo. Atual no

sentido de que ainda se tem, na privação de liberdade, a intenção de operar a transformação e a educação do ser humano que não se adequou às regras da boa convivência, mesmo com os indicativos do fracasso dessas instituições enquanto experiência para tal objetivo. Conforme Foucault (1987, p. 226), “temos que nos admirar de que há 150 anos a proclamação do fracasso da prisão se acompanhe sempre de sua manutenção”.

Para as professoras Amoroalidade e Proximidade, o questionamento feito à professora Sensibilidade foi considerado por elas uma pergunta difícil de ser respondida:

Até que ponto tu te vê como construtora de possibilidades pra que esse guri se re-socialize. Pergunta difícil. Até que ponto eu me vejo como possibilitadora de uma reconstrução da vida dele? Já que ele está naquele ambiente pra se re-socializar. Há uma coisa que me faz ter vontade sempre de estar lá com eles: é aquela coisa que eu já te falei, ... dele dizer, por exemplo, que numa escola, Eu ouço quase todo dia isso, alguém sempre me diz. Que na escola normal ele não sentia vontade de saber, estava na aula, não entendia algo, deixava por isso mesmo. Um aluno estava me falando essa semana, acho que foi sexta. Eles começam a comparar o que eles estão aprendendo com os outros que vem chegando. Aí muitos dizem: “Ah, não te preocupa que tu vai entender isso aí. Aqui nós somos menos alunos, tu pode chamar, a professora vem, ela vai te explicar quantas vezes tu quiser”. “Por que dona, lá na escola eu fazia assim: a professora dava a prova, quantas vezes eu fiz aquela prova e não sabia nada, botava uns absurdos ali, e chegava bem quietinho e botava embaixo daquelas outras folhas dela. Tomara que ela não pegasse a minha prova naquele momento pra me chamar atenção na frente dos outros”. Então acho que é assim – se a gente, enquanto professora, conseguir fazer com que eles fiquem mais transparentes, mais abertos, mais conscientes do que eles podem ou não fazer, mais donos de si mesmos. Que eles consigam se respeitar talvez por ter conseguido somar dois mais dois, ou.... ler um texto em voz alta, que parece uma coisa tão simples, é vagaroso o processo, mas quase sempre é o que faz com que muitos consigam acabar o Ensino Fundamental lá dentro ... Se a gente conseguir fazer eles se entenderem como pessoa, terem um pouquinho de admiração por eles mesmos, ... É isso que me faz ter alegria de voltar todos os dias com as minhas idéias, que às vezes tudo aquilo que eu imaginei trabalhar não deu nada certo naquele dia, mas só o fato de,... Eu sinto isso deles, quase todo dia alguém me dá respostas para minha constante pergunta: “tu és necessária aqui, professora!” (Professora Amoroalidade, 27/08/2007).

Nas duas entrevistas realizadas com a professora Amoroalidade, surgiram vários relatos que remetem à sua representação sobre o seu trabalho junto aos adolescentes privados de liberdade. Para responder ao meu questionamento, essa professora utiliza como exemplo a fala de um dos seus alunos. Segundo ela, na escola normal, ele não sentia vontade de saber sobre as coisas. Quando não entendia alguma coisa, não se importava em aprender. Já escola inserida no contexto da privação de liberdade, em função de um número reduzido de alunos em sala de aula, ela pode atender de maneira mais individualizada, e isso faz a diferença no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos adolescentes. Segundo suas palavras, *quase todo dia alguém me dá respostas para minha constante pergunta: “tu és necessária aqui professora!”*.

Assim, a partir do que foi exposto pela professora Amorozidade, o que se sobressai é uma representação de seu trabalho observado no que diz respeito ao seu “estar lá”. Fala de uma representação positiva, que se formou a partir do retorno que obtém dos adolescentes durante o trabalho pedagógico. É em função dessa “volta” que ela continua trabalhando em um contexto onde se sente constantemente vigiada, como já foi apresentado em outro depoimento. Essa Sujeito-Colaboradora trouxe, no decorrer dos seus depoimentos, uma preocupação ética profissional.

Perrenoud (2000) apresenta uma importante observação ao se referir à necessidade de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão docente. Argumenta que, apesar da inegável dimensão educativa do trabalho docente, seria tão injusto quanto absurdo esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes designa a tarefa de ensinar. “Ainda que eles fossem exemplares, não poderiam mascarar o estado do mundo” (p. 141).

Essa Sujeito-Colaboradora ainda contribui ao responder à seguinte pergunta:

Tu acha que existe alguma possibilidade, depois que ele sair dali, pensando no trabalho que tu fez, que a escola faz e o da própria instituição, tu vê a possibilidade de re-socialização desses gurus? Vejo!.... Sempre vejo. Eu vejo por que eles sempre saem dizendo que vão... mudar. E eu acredito no desejo deles, eles sonham, querem isso! Se querem, é o primeiro passo, se é possível e a vida dele lá fora foi outra, é uma outra coisa. Eu não posso anular esse querer deles porque lá fora as coisas acontecem diferente. Às vezes, a pessoa que acho que mais tem condições de sair, de repente ... é a família mais estruturada, têm uns que dizem que o tio, tem um emprego certo já quando sair de lá, que tem um amigo, um cicrano, talvez essa pessoa não tenha encontrado ainda uma condição favorável pro querer dele. Quem sabe tenha um comprometimento com o vício, ou seja por alguma outra coisa. Alguma coisa cortou esse caminho. Mas eu acredito.... todos eles, ... têm essa condição, de re-organizar a sua vida, pelo querer deles, eles têm. Com certeza. Eles entram pra FASE, pro CASE, cheios de problemas..... drogas, foragidos, um crime que cometeu, por que às vezes eles “caem” por um crime,um delito que nem é o pior que eles já fizeram, mas foi e depois vem caindo os outros processos. Acredito que cada um deles tem essa condição de recomeçar. As circunstâncias depois, no momento em que forem liberados, são outras. Eu não poderia pensar diferente. Isso não cabe a mim. Eu não posso pensar que esse menino que eu acho tão inteligente, que tem condição de aprender, que possa sair de lá e fazer as mesmas coisas erradas que fez. Não teria nem porquê eu estar lá! (Professora Amorozidade, 27/08/2007).

Essa Sujeito-Colaboradora não considera ético ser ela a duvidar das capacidades dos seus alunos. Segundo suas palavras, a possibilidade de re-socialização após a extinção da medida sócio-educativa existe. Compreendo essa sua fala no sentido de que não compete a ela antecipar um comportamento negativo do adolescente ao sair da instituição. Não pode

desconsiderar o querer de seus alunos, embora a vida deles em liberdade se apresente, em alguns casos, com imensas dificuldades.

Ela traz o comprometimento dos outros seres humanos próximos a esse adolescente como fundamental para a concretização ou não do seu querer. Nesse sentido, é possível argumentar em favor de seu posicionamento, lançando mão de um provérbio africano que diz: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” (Domínio Público).

Isso pode ser traduzido ao que aparece no relato acima quando a professora fala: *Às vezes, a pessoa que acho que mais tem condições de sair, de repente ... é a família mais estruturada, têm uns que dizem que o tio, tem um emprego certo já quando sair de lá, que tem um amigo, um cicrano, talvez essa pessoa não tenha encontrado ainda uma condição favorável pro querer dele.*

Inicialmente, os depoimentos dessa Sujeito-Colaboradora parecem ser contraditórios, se retomarmos o seu relato no capítulo anterior, quando respondeu sobre o que trabalhar na FASE já havia produzido em sua vida. Porém, compreendo neles sua interpretação no sentido da indiferença da sociedade frente ao desejo de mudança do adolescente. A professora Amorozidade compreende que a concretização desse querer requer um maior comprometimento político-social, que necessariamente se fará a partir de uma desmistificação simbólica desse indivíduo tido como irrecuperável. Na sua interpretação, o problema não se constitui em ausência de capacidades desse sujeito; antes, sim, se apresenta, em parte, nas dificuldades existentes para que a rede de proteção aos adolescentes egressos, a partir da articulação com os diversos setores da sociedade, possa articular oportunidades efetivas para a re-inserção desse adolescente ao convívio social, de forma que não reedite a sua história de vida anterior.

Já a professora Proximidade não sabe até que ponto se vê como construtora de possibilidades para re-socialização do adolescente interno na FASE. Diz tentar fazer isso. Suas tentativas acontecem a partir dos trabalhos que desenvolve em sala de aula e na oficina de pirógrafo, com trabalhos que os adolescentes possam vender e, dessa forma, não necessitem mais roubar. Eis o depoimento da Professora Proximidade:

E até que ponto tu te vê como construtora de possibilidades para que esse guri se re-socialize? *Essa é uma pergunta difícil. Bem difícil! Olha, não sei te dizer até que ponto eu me vejo assim..... Eu tento fazer isso. Até como professora de educação artística. Eu mudei a minha maneira de dar aula depois que eu entrei no CASE completamente. Mas eu procuro trabalhar com muito artesanato, coisas que eles possam fazer lá fora, ao menos para vender e ter o dinheiro deles e não precisarem ficar roubando. Então, eu não posso te dizer até que ponto, lá fora, estou contribuindo. Mas que eu estou tentando, através da educação artística, através do artesanato, da reciclagem de material, por que também não adianta eu ir lá para o CASE, ensinar trabalhos que o material seja muito caro e que eles*

saíam lá de dentro e não tenham como comprar ou que tenham que roubar. Então eu procuro, compro revistas, sempre tentando encontrar uma coisa nova, que seja uma reciclagem ou que seja um material acessível a eles, para que possam sair do CASE e fazer os trabalhos por que eu não tenho retorno. Mas, na aula, eles têm boa vontade, eu sempre escuto: “ahhh dona, eu vou fazer pra tentar vender lá fora” Então eu tento, ... sabe. Eu faço o possível, procuro fazer o máximo para que eles tenham uma vida mais digna aqui fora né. Para não precisar passar por tudo que eles passam. Mas eu não posso te dizer até aonde eu contribuo para isso. Eu só tenho o retorno daqueles que estão lá dentro. Eu tenho retorno dos quadros de pirógrafo que eles estão fazendo lá dentro, e vendem quando saem no final de semana (Professora Proximidade, 05/09/2007).

Com os alunos que tiveram progressão de sua medida sócio-educativa, internos no Setor A, essa Sujeito-Colaboradora sabe que está contribuindo para que seus alunos obtenham seu dinheiro honestamente. Esses adolescentes saem no final de semana, vendem os quadros feitos na oficina do pirógrafo e voltam na segunda-feira para o CASE. É através deles que ela fica sabendo de um retorno positivo desses trabalhos, fazendo com que visualize validade no que está se propondo a fazer.

O que se sobressai no depoimento dessa Sujeito-Colaboradora é a sua inquietação no sentido de buscar desenvolver atividades que tornem os adolescentes privados de liberdade em sujeitos produtivos, capazes de construir possibilidades para uma vida mais digna para si. Isso se traduz em alternativa para desviar os fatores mais frequentes da reincidência: “a impossibilidade de encontrar trabalho, a vadiagem” (FOUCAULT, 1987, p. 223).

Essa Sujeito-Colaboradora expõe um relato que possibilitou uma melhor compreensão acerca dessa sua representação sobre o que seria para ela colaborar para a re-socialização dos adolescentes. Eis outro depoimento:

O que eu noto que a gente, quando pensa em ter alguma coisa melhor, diz: “Ah, eu vou estudar! Eu vou trabalhar! Eu vou ... Ver se eu consigo um emprego melhor! E o sonho deles é fazer um roubo grande pra melhorar de vida! Aquilo é a realidade deles! “Eu não quero mais roubar dona! Eu queria, eu tinha uma vontade assim, de fazer um roubo pra que eu pudesse comprar a minha casinha, o meu carro, fazer minha vida, e não precisar mais roubar! Me acomodava!” É a visão deles! E se tu for ver, o que que eles vão fazer da vida se não for isso? E com tanto político roubando, tanta sem-vergonhice por aí! E aí, eles estão lá, presos e esses políticos nunca vão ser presos! Então tu pensa gente ganhando 10, 15 mil de salário roubando pra ganhar mais e esses pobres coitados roubando pra sustentar a família (Professora Proximidade, 05/09/2007) .

Essa questão apresentada pela professora Proximidade não é despreendida do contexto em que atua, pois, a partir do conhecimento sobre as histórias de vida de seus alunos, ela

passou a interpretar os atos praticados por eles de outra forma – não mais como sujeitos desde sempre delinqüentes, mas como produtos de todas as circunstâncias de um viver.

Segundo o que expuseram as três professoras Sujeitos-Colaboradoras, paradoxalmente, parece que, para protegê-los, ainda não encontramos outras maneiras que não seja retirando-os do convívio em sociedade – uma retirada que, ao proteger, também produz muito sofrimento.

Antes de começar a difícil tarefa de finalizar esta análise, toda pesquisa exige que se chegue a uma conclusão, mesma que essa consista em não dar por encerradas as perguntas que nos fazemos, pois parece que, a cada nova resposta, descortinam-se novos questionamentos. Porém, para este momento, sou levada a concluir. Dessa forma, ao dar, por hora, encerrada a discussão dos relatos das Sujeitos-Colaboradoras, apresento um saber da professora Sensibilidade que considere apropriado para aquelas e aqueles que desejarem atuar como docentes no contexto da privação de liberdade. Para trabalhar junto aos adolescentes em conflito com a lei, é necessário ser um profissional que esteja aberto, disposto a

sonhar mais, querer mais e amar mais (Professora Sensibilidade, 24/07/2007)

5 PELO APRESSADO DA HORA – ALGUMAS CONCLUSÕES...

É necessário dizer que a análise realizada por mim sobre os depoimentos cedidos pelas Sujeitos-Colaboradoras não é descolada de minha condição de pesquisadora que buscou compreender questões que me inquietavam como docente da escola inserida no contexto da privação de liberdade. Essa inquietação surgiu a partir do desenvolvimento de minhas atividades pedagógicas fora desse espaço físico, ainda que situado no interior das dependências da FASE.

A interpretação deste estudo está diretamente implicada com aquilo que observei no decorrer dos seis anos como professora de educação física dos adolescentes internos na instituição e, também, por todas as outras coisas que vi ao mesmo tempo.

Assim, a compreensão aqui apresentada foi produzida, no interior da instituição, como pessoa-profissional imersa em meio a todo regramento disciplinar institucional, porém, a partir da voz daquelas professoras que meus alunos se referem como “xarope, sangue bom!”.

Considero importante salientar que questionar minhas colegas de trabalho, pela condição de proximidade existente entre nós, deu-me acesso a um diálogo repleto de emoção e franqueza, que não teria ocorrido se as professoras Sensibilidade, Amoroza e Proximidade não confiassem na intenção deste estudo. Não tive como objetivo propor juízo de valor sobre as práticas dessas três pessoas-professoras, trabalhadoras em um local tão singular. Antes, sim, desejei discutir o *ethos* da privação de liberdade como formador da docência, como possível produtor de saberes locais e representações que se construíram a partir do momento em que elas passaram a atuar na escola inserida na FASE.

Assim, o que discuti até aqui apontou para um “estar docente” que produz sentimentos antagônicos, saberes locais que se sobressaíram a partir das diferentes relações que se estabelecem no ambiente da privação de liberdade, relações que atuam no desenvolvimento e na formação profissional dessas professoras.

Um saber importantíssimo para atuar no contexto da privação de liberdade, conforme foi apontado pelas professoras Sujeitos-Colaboradoras, é compreender que o aluno possui também sua história de vida e não poderia ser constituído desgarrado das circunstâncias por ele vividas. Ele é ele e mais as circunstâncias que o produziram. Sendo assim, o professor, para atuar no sistema de internação, necessita rever alguns conceitos, no sentido de que o sujeito não se resume no ato infracional que praticou.

Nesse sentido, é primordial que os professores revejam antigas representações acerca dos adolescentes em conflito com lei. Não podem colaborar no processo de re-socialização, se não desmistificarem o mito da periculosidade, da marginalidade.

Para que esse processo de autoformação, ou desconstrução de antigas representações, possa ocorrer, segundo o que foi apurado neste estudo, os professores que desejarem atuar nesse ambiente necessitarão desenvolver sua percepção no que diz respeito aos não-ditos, aos discursos que não falam propriamente do que é falado nas palavras, mas, sim, como produto da maquinaria institucional.

Se o objetivo maior da instituição está baseado na idéia de promover a re-socialização do adolescente que ali se encontra, práticas com um conteúdo punitivo, que desconsiderem sua humanidade, expondo esse sujeito a variadas formas de humilhação, produzem um efeito inverso. A análise das falas das professoras permitiu perceber que adolescente, em suas reflexões sobre si mesmo, sobre suas práticas, que se via como “culpado”, passa a sentir-se vítima. E como vítima, ele agride qualquer um. Sua revolta não fala de um sentimento movido a uma pessoa em particular, mas sim como resposta ao sistema que se impôs a ele. Onde existem relações de poder, sempre haverá práticas de resistência.

Nesse sentido, quando um adolescente se dirige de forma agressiva a um dos seus professores, não o faz como uma revolta pessoal a ele. Utiliza-se da única alternativa que lhe restou momentaneamente para extravasar sua indignação no que diz respeito às medidas punitivas desumanizadas, coercitivas, aos regramentos que lhes são impostos, dos quais ele não se julga merecedor. E o professor necessita ter essa compreensão para poder atuar nesse contexto. Precisa ser capaz de buscar alternativas, em situações tão adversas, para ainda desenvolver o seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Por isso, saber ouvir, tolerar, reconhecer erro, ser realmente humano se constituem em saberes éticos fundamentais para o professor trabalhar no contexto da privação de liberdade. Tais saberes são produzidos a partir do contexto, que, enquanto texto, exige uma interpretação daqueles profissionais da educação que estão inseridos na FASE. Considero essa uma leitura que, no caso das Sujeitos-Colaboradoras, a partir dessa experiência profissional como experiência estética, foi capaz de produzir um saber ético-afetivo que atua como tecnologia pedagógica essencial para induzir os adolescentes a participarem das suas atividades pedagógicas em sala de aula. Considero também como um saber local que produziu uma nova leitura de mundo dessas professoras. Ampliaram seus olhares para os problemas político-sociais que estão direta ou indiretamente envolvidos com a possibilidade de re-socialização dos adolescentes privados de liberdade.

Outra particularidade que considero relevante apresentar neste momento conclusivo da pesquisa é a importância relatada pelas Sujeitos-Colaboradoras sobre o indicativo positivo no se refere ao número reduzido de alunos em cada etapa de ensino e aprendizagem. Esse fator possibilita reconhecer seu aluno em suas capacidades e dificuldades individuais.

Esse reconhecimento produz no professor um saber profissional desmistificado. Não é porque o seu aluno está frequentando determinada etapa, ou possui uma idade em que ele deveria ter desenvolvidos determinadas habilidades ditas pelos saberes produzidos pelas ciências da educação, como adquiridas nessa etapa da vida, que esse sujeito já as tenha vivido anteriormente. Os professores que desejarem atuar no sistema de internação necessitarão compreender que cada um dos seus alunos é capaz de aprender, porém, cada um a seu tempo e por um caminho provavelmente diferente. Aí se encontra a importância do professor poder desenvolver o seu trabalho atendendo poucos alunos em sala de aula. E para que isso se efetive como prática profissional na educação, seus professores precisarão desenvolver um olhar sensível para cada um dos seus alunos.

Na escola normal, regular, onde tantos alunos têm um único professor para atendê-los, torna-se inviável tal possibilidade. Se educar possui relação com dialogar, se houver muitos em um mesmo local, poucos serão ouvidos ou vistos. Até o momento, essa é uma condição mesma dessa profissão. Isso se constitui num problema tanto para o professor como para o seu aluno.

Assim, pelo que as professoras Sensibilidade, Amabilidade e Proximidade relataram, a organização escolar produz angústias em seus professores, sentimentos de solidão pedagógica. Mas, no contexto da privação de liberdade, pela particularidade de essa escola estar inserida em uma outra Instituição, que coloca outras tantas regras sobre a escola e sobre seus professores, foi possível constatar uma representação dessas instituições no que diz respeito ao trabalho dessas professoras: um trabalho vigiado, com olhares que não são percebidos somente com um sentido de proteção, de auxílio, mas também de vigilância sobre o seu fazer pedagógico.

Assim, todo aparato disciplinar e vigilante institucional se impõe sobre as docentes que colaboraram com este estudo. Há regras e regras que, segundo elas, dificultam algumas inovações pedagógicas que tentam desenvolver.

Contudo, mesmo o seu regramento não consegue anular pequenos focos de resistência presente no contexto estudado. Eles são o produto das relações dessas professoras com aqueles adolescentes que se encontram internos na FASE; das relações com todos aqueles que, de uma forma ou de outra, por estarem atuando nesse lugar, possuem suas visões de

mundo. Essas diferentes percepções colaboraram na produção dos seus saberes pessoais-profissionais. Portanto, é possível afirmar que a FASE se coloca como instituição que atua como subjetivadora e formadora do trabalho docente.

Outra representação encontrada foi a educação presente no sistema de internação como um direito vigiado. A educação se coloca como um direito que deve ser concedido a todos, concebido como um direito universal e, por isso, de certa forma, oculto, na prática, enquanto responsabilidade dos pais em procurar estabelecimentos de ensino para seus filhos estudarem, e do Estado, das escolas e dos professores, em dar condições para que ela se efetive no decorrer da vida das crianças e adolescentes. Apesar disso, a educação é, em muitos casos, negligenciada.

Um exemplo disso é a evasão escolar. Muitos adolescentes iniciam o ano freqüentando a escola, porém não terminam o ano letivo. Abandonam os estudos. Não querem estudar, e ninguém dá conta de trazê-los de volta para a escola. No caso da maioria dos adolescentes privados de liberdade, foram dois, três, quatro anos de abandono escolar.

No sistema de internação, essa questão se inverte. A partir do momento em que o adolescente dá entrada na FASE, para cumprir sua medida sócio-educativa determinada pelo Juiz responsável pela Vara da Infância e Adolescência, o direito à educação passa a ser individualizado, vigiado e, por isso, cumprido. Esse direito passa a ser exercido pelo adolescente a partir das tecnologias disciplinares impostas pela instituição, a fim de promover, com instituição da educação desses sujeitos, uma tecnologia normativa, biopolítica, capaz de reduzir os riscos pessoais e sociais presentes na vida desses indivíduos e proteger a população que se vê ameaçada por eles. Dessa forma, a educação, como um direito vigiado, é um caso de preocupação que deve ser tratado pelos órgãos ligados ao Estado.

Com base no que foi analisado neste estudo, a FASE se constitui em uma proteção arbitrária e temporária. Ao terminar a medida sócio-educativa, o adolescente é abandonado às diversas negações que possivelmente o levaram a praticar os atos que o conduziram até o sistema de internação.

Nesse sentido, quero afirmar que, como surgiu no decorrer desta pesquisa, a re-socialização depende diretamente ou indiretamente de toda sociedade; ela vai se dar efetivamente fora das dependências da instituição. Assim, não temos como nos destituirmos de nossa parcela de responsabilidade. Como disse uma das Sujeitos-Colaboradoras, “bota sujeira debaixo do tapete, bota sujeira debaixo do tapete, bota sujeira debaixo do tapete, um dia você estará sufocado com sua própria sujeira”.

Quanto às representações que as professoras Sensibilidade, Amoroza e Proximidade possuem acerca do seu trabalho como colaboradoras na re-socialização do adolescente privado de liberdade, o que se sobressaiu foi uma representação positiva a partir do que é dito pelos adolescentes, no sentido de se sentirem reconhecidos como pessoas. Cada um, com sua individualidade, é acolhido e respeitado como ser humano.

Pelo que foi dito por uma das professoras, quem deseja atuar na escola inserida no contexto da privação de liberdade precisa respeitar o querer do seu aluno. A maioria dos adolescentes deseja mudar, transformar suas vidas. Não deve ser o seu professor quem duvide disso. Para aqueles que não conseguem vislumbrar possibilidades, mesmo que muito pequenas, é melhor que procure um outro lugar para desempenharem suas funções pedagógicas.

Dessa forma, é possível dizer que, a partir dos saberes e das representações apresentados na análise dos dados encontrados, as professoras Sujeitos-Colaboradoras avançaram em novas possibilidades para o seu fazer pedagógico. Mas também esbarraram em alguns problemas provenientes do regramento institucional, na ausência de um maior espaço para a troca de saberes, o que dificulta uma maior reflexão sobre suas práticas em sala de aula. É inegável que ficou saliente um pedido urgente por tempos e espaços para que possam trocar experiências, saberes, angústias, alegrias; para que todo o professor dessa escola, que assim deseja, possa reconhecer e ser reconhecido como produtor de saberes no seu próprio local de trabalho. Professores solidários entre si na busca por novas e melhores formas para atuar no contexto da privação de liberdade.

Também desejo dizer ao leitor que outras questões de igual relevância às que foram analisadas neste estudo, em função do prazo estabelecido para o cumprimento da pesquisa, serão em outra oportunidade visitadas. Uma delas refere-se a quais as implicações para o trabalho docente, que se desenvolve a partir das relações entre o professor e seus alunos, ter que acontecer na ausência do toque, pois uma das normas da FASE pede que os professores mantenham determinada distância física dos adolescentes. Esse problema foi apresentado pelas três professoras Sujeitos-Colaboradoras no decorrer da pesquisa e também apareceu nos seus relatos nas entrevistas. Optei por discuti-los em outra oportunidade.

Assim, finalizando este diálogo com aquelas que estiveram disponíveis para dialogar comigo nesta caminhada, digo que não há nenhuma receita capaz de dar conta da complexidade de educar seres humanos, principalmente adolescentes privados de liberdade. Essa questão é um problema de autoformação. É um processo, uma caminhada que implica adentrar as portas da Instituição e estar disposto a enfrentar a si mesmo, revendo antigas

certezas, considerando outras, e assim por diante. Nesse sentido, espero que este estudo possa ter contribuído na produção de conhecimentos sobre a formação de professores.

Desejo acrescentar que iniciar a análise dos dados de pesquisa a partir das histórias de vida das Sujeitos-Colaboradoras foi extremamente prazeroso e relevante, pois possibilitou a mim uma maior aproximação de suas humanidades. Buscar conhecê-las por esse caminho proporcionou uma abertura que as levou refletirem sobre si mesmas, sobre suas práticas pedagógicas. No diálogo que se estabeleceu no decorrer deste estudo, elas puderam se ver como pessoas-professoras que têm algo a dizer de si mesmas e da instituição onde trabalham, de maneira a contribuir com outros docentes interessados em trabalhar junto aos adolescentes privados de liberdade. Nesse sentido, espero que este estudo possa contribuir na produção de conhecimentos para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Trad. de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ANTUNES, H S. OLIVEIRA, V. F. de. BARCELOS, V. H de L. Imaginário, Representações Sociais e Formação de Professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. In: **Revista do Centro de Educação**. Vol. 29, n 2, 2004.

BACZCO, B. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi: anthropos-homem**. Portugal: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, V. 5, 1985. Páginas: 296 à 332.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; Revisão técnica: Luis Carlos Fidman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed., 1998.

BENELLI, S. J. A Instituição Total como Agência de Produção de Subjetividade na Sociedade Disciplinar. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.21, n.3, p.237-252, setembro/dezembro 2004

BORGES, D. J. **Assim Falava Nietzsche**. Artigo encontrado no site www.jdborges.com.br/ensaios/nietzsche.htm - maio de 2006, sem data de publicação.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Trad: Fernando Tomaz. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro-RJ, Ed: Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BRANDÃO, C. da F. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2ª edição atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ED. Pallotti, Santa Maria/RS, 2002

CALLIGARIS, C. **A ADOLESCÊNCIA**. São Paulo: Publifolha, (Folha Explica), 2000.

CASTORIADES, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhas do labirinto I. Os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COIMBRA, C. M. B. e NASCIMENTO, M. L. do. O Efeito Foucault: Desnaturalizando Verdades, Superando Dicotomias. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2001, Vol. 17 n. 3, p. 245-248.

CORTESÃO, L. Formação: algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Lisboa. Ministério da Educação, 1991, p.93-99.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip-Hop**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto. 1998.

DISCO DE VINIL – LP. **Ritmos Afro-Brasileiros e toques de berimbaus**. NESTOR CAPOEIRA. Gravadora Arte Hoje, 1985.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.) **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 131–153.

FEITOSA, C. BARRENECHEA, M. A. (Org.). Simpósio Nacional de Filosofia **Assim Falou Nietzsche II: Memória, Tragédia e Cultura**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. RJ: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque; Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, p. 43-73.

_____. **Vigiar e Punir. A história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ. 24ª edição. Editora Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade, 1: a vontade de saber**. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988, p. 88-97.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. MACHADO, R.C.M. e MORAIS, E.J. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADAMER, H. G. **Verdade E Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, R. J: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Trad. Ênio Paulo Giachine. Revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, R J: Vozes, 2002.

GUATTARI, F. As lutas do desejo e a psicanálise. In: **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Seleção, prefácio e tradução: Sueli Belinha Rolnik. 3ª edição, São Paulo: Editora brasiliense, 1981, p. 20 – 33.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LENA, A. **A Representação Social da Dança de Rua para os Adolescentes que cumprem Medidas Sócio-Educativas no CASE de Santa Maria** Monografia de Especialização em Ciência do Movimento Humano, 133f. UFSM, 2004.
- KONSEN, A. A. **Pertinência sócio-educativa: reflexões sobre a natureza jurídica das medidas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- MACHADO, R. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. Introdução. In: **Microfísica do poder**. Michel Foucault. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MENEZES, L. C. de. A violência e os jovens que não estão na escola. In: **Revista Nova Escola. Profissão professor**. Seção: Pense Nisso. Abril de 2007.
- MELLO, M. A. **Caderno Pedagógico “A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS E ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM”**. Org. Marco Antonio Mello, Sandra Sabino Souza e Coletivo do Ensino Fundamental. Editora: Secretária de Estado da Educação. 2001.
- MIZUKAMI, M. da G. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: **Formação de Professores**. Org. Reali, A; Mizukami M. da G. São Carlos, EDUFSCAR, 1996, p. 59-91.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. Org. **Vida de Professores**. 2ª Ed. Porto Editora, Porto, 1995
- _____. A Formação Contínua de Professores. Entre a pessoa e a organização. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Lisboa. Ministério da Educação, 1991. p. 67-76.
- _____. Os Professores e o “Novo” Espaço Público da Educação. In: **Educação e Sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Org: Rita de Atayde Gonçalves et. Al. – Santa Maria: UNIFRA, 2006.
- NÓVOA, A . FINGER, M. (Org.) **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário e a escola de segundo grau**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- ORTEGA Y GASSET, J. La Idea de la Generación. In: **Obras completas**. 7ª edição. Vol. 5. Madrid. Ediciones de la Revista de Occidente, 1970, p. 31-42.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar – Convite à viagem**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

RIFIOTIS, T. **Nos campos da violência: diferença e positividade**. Florianópolis: mimeo, 1997.

ROSA, L. J. Psicologia do Desenvolvimento: perspectiva Histórica, conceituação e Metodologia. In: **Psicologia e Educação**. (Org.). FERREIRA, B. W. & RIES, B. E., 2. ed. 2V. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 13-33.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS)**. 2002.

_____. **Proposta de experiência pedagógica de oferta de Ensino Médio nas Escolas junto à Fundação de Atendimento Sócio-Educativo – FASE/RS**. Estado do Rio Grande do Sul. Secretária da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Médio. 2006.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato Social**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SANTOS, B. de S. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; V.4), p. 433–470.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente e Ato Infracional: garantias processuais e medidas sócioeducativas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

_____. **Desconstruindo o Mito da Impunidade. Um Ensaio de Direito (Penal) Juvenil**/Brasília: 2002.

SARAIVA, J. B. C., VOLPI, M. **Os adolescentes e a lei: o direito dos adolescentes, a prática de atos infracionais e sua responsabilização**/Brasília. ILANUD, 1998.

SCHMIDT, F. **Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados**. Porto Alegre, 2007. 98 f. Diss. (Mestrado em Serviço Social) PUCRS, Fac. de Serviço Social. Orientação: Prof^a. Dr^a Beatriz Gershenson Aguiusky.

SILVA, N., COLELLO, S. M. G. **Letramento: do Processo de Exclusão Sócial aos Vícios da Prática Pedagógica**. (<http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>), encontrado em fevereiro de 2008.

SILVA, M. L. de O. Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 83. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, L. E. [et al.] O menino invisível se arma. In: ATHAYDE, Celso; BILL, Mv; SOARES, Luis Eduardo. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 215-219.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3º Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar; Trad. Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105–118. .

_____. **Foucault e a Educação**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Org.) **O adolescente e o Ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

WELSCH, W. Mudança estrutural nas Ciências Humanas: diagnóstico e sugestões In **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.2 (62), (mai/ago 2007, p.251).

APÊNDICES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Fala-me da tua formação.
2. O que te levou a ser professora?
3. Onde tu fizeste a tua graduação?
4. Fala-me dos locais onde tu trabalhaste
5. O que te levou a trabalhar na escola inserida no CASE de Santa Maria?
6. E até que ponto tu achas que o fato dessa escola estar inserida na instituição faz a diferença no teu trabalho.
7. A escola, do jeito que ela está colocada, na questão do teu trabalho nessa escola, como tu te vêes?
8. E até que ponto, tu te vêes como construtora de possibilidades para que o adolescente se re-socialize?
9. Tu enxergas na privação de liberdade dos adolescentes a possibilidade de, como são duas instituições, uma contribuição para vida do adolescente não transgredir novamente?
10. Como tu vêes o teu trabalho frente ao objetivo dessa escola, e o objetivo da FASE?
11. Tu acha que é possível educar alguém preso?
12. O que é para ti educar?
13. A maioria dos adolescentes chega à escola com uma grande defasagem série-idade. Como tu vêes a relação dos adolescentes com a escola?
14. Tu achas que existe alguma possibilidade, depois que ele sair da FASE, pensando no trabalho que tu faz, que a escola faz, e o da própria instituição, tu vêes a possibilidade de re-socialização dos adolescentes.
15. O teu trabalho na escola, com teus colegas, a tua relação com a direção, como tu enxerga essa relação na escola.
16. Como tu te sentes trabalhando, em uma escola por etapa. E tu trabalhas em quais etapas e como tu sentes? Tu vêes diferença da escola seriada.
17. Fala-me do planejamento das tuas aulas.
18. Como tu sabes que o teu aluno está pronto para trocar de etapa?
19. Se tu pudesses definir o fato da privação de liberdade como ponto positivo pro guri, o que tu dirias?
20. Como tu te sentes trabalhando num espaço em que tu nunca estás só? Isso influência no teu trabalho
21. O que trabalhar no contexto da privação de liberdade já produziu em ti?
22. **Qual é o olhar que tu acha que a sociedade tem para esse teu aluno**

CARTAS DE CESSÃO

Carta de Cessão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO**

1. Pelo presente documento, eu Angelita Zimmermann Gockhorn,
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a **Angela Lena** a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no período de julho a outubro de 2007, na cidade de Santa Maria perante a pesquisadora. Também autorizo a utilização de minhas fotografias na edição impressa da dissertação de mestrado abaixo mencionada.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo: Amorozidade
5. Asseguro ter sido esclarecida sobre os procedimentos e o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“O ETHOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO FORMADOR**

DE SABERES E REPRESENTAÇÕES DE TRÊS PROFESSORAS”; de autoria de Angela Lena, sob orientação da Prof. Dr. Valeska Fortes de Oliveira.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre a pesquisa, da qual meu(s) relato(s) fazem parte.

7. Afirmo que tenho total conhecimento da utilização de minhas fotografias na edição impressa da dissertação de mestrado acima mencionada.

Informações sobre a pesquisadora:

Nome Angela Lena

RG: 4010732834 CPF: 475.983.870-87

Endereço residencial: Núcleo Residencial Tancredo Neves, quadra 100, casa 06. Santa Maria. CEP: 97.032.00

Telefone: (55) 3212 .9174 e-mail – angelalena2@yahoo.com.br

Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA


Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, maio de 2008



NOME DA DEPOENTE



UFSM

Carta de Cessão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO**

1. Pelo presente documento, eu Maria Alice Behr,
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a **Angela Lena** a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no período de julho a outubro de 2007, na cidade de Santa Maria perante a pesquisadora. Também autorizo a utilização de minhas fotografias na edição impressa da dissertação de mestrado abaixo mencionada.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo: Praximidade
5. Asseguro ter sido esclarecida sobre os procedimentos e o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“O ETHOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO FORMADOR**

DE SABERES E REPRESENTAÇÕES DE TRÊS PROFESSORAS”; de autoria de Angela Lena, sob orientação da Prof. Dr. Valeska Fortes de Oliveira.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre a pesquisa, da qual meu(s) relato(s) fazem parte.

7. Afirmo que tenho total conhecimento da utilização de minhas fotografias na edição impressa da dissertação de mestrado acima mencionada.

Informações sobre a pesquisadora:

Nome Angela Lena

RG: 4010732834 CPF: 475.983.870-87

Endereço residencial: Núcleo Residencial Tancredo Neves, quadra 100, casa 06. Santa Maria. CEP: 97.032.00

Telefone: (55) 3212 .9174 e-mail – angelalena2@yahoo.com.br

Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, maio de 2008

Maria Alice Behr.
NOME DA DEPOENTE

A. Lena
UFSM

Carta de Cessão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO**

1. Pelo presente documento, eu CHRISTIANE LEITE DO PRADO,
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a **Angela Lena** a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no período de julho a outubro de 2007, na cidade de Santa Maria perante a pesquisadora. Também autorizo a utilização de minhas fotografias na edição impressa da dissertação de mestrado abaixo mencionada.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo: SENSIBILIDADE
5. Asseguro ter sido esclarecida sobre os procedimentos e o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“O ETHOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO FORMADOR**

DE SABERES E REPRESENTAÇÕES DE TRÊS PROFESSORAS”; de autoria de Angela Lena, sob orientação da Prof. Dr. Valeska Fortes de Oliveira.

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre a pesquisa, da qual meu(s) relato(s) fazem parte.

7. Afirmando que tenho total conhecimento da utilização de minhas fotografias na edição impressa da dissertação de mestrado acima mencionada.

Informações sobre a pesquisadora:

Nome Angela Lena

RG: 4010732834

CPF: 475.983.870-87

Endereço residencial: Núcleo Residencial Tancredo Neves, quadra 100, casa 06. Santa Maria. CEP: 97.032.00

Telefone: (55) 3212 .9174 e-mail – angelalena2@yahoo.com.br

Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

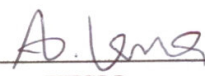
Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, maio de 2008



NOME DA DEPOENTE



UFSM