



Educação e Pesquisa

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Olic, Mauricio Bacic
Arrastão ou lagarteado? Dinâmicas em torno da prática docente na Fundação CASA
Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 2, 2017, Abril-Junho, pp. 1-21
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1517-97022016133882

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29860048005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Arrastão ou lagarteado? Dinâmicas em torno da prática docente na Fundação CASA

Mauricio Bacic Olic¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão acerca da relação entre o fazer etnográfico e a prática docente no interior de instituições de controle social. Para isso, será explorada a posição ocupada pelo pesquisador enquanto professor que leciona em unidades de internação da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), local onde os adolescentes que cometem atos infracionais são enviados para cumprirem medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O envolvimento dentro da rotina da instituição permite que a narrativa seja construída por meio de um movimento simétrico, em que o professor pode experimentar e ser afetado pelos diferentes dispositivos que buscam se territorializar nas unidades. Por ser tratar de um ambiente de controle social marcado por relações conflituosas, a descrição etnográfica simétrica assume uma perspectiva tensa, pois a prática docente e a construção de vínculos no interior da instituição apresentam uma série de riscos e perigos, que podem levar o professor a ser cooptado pelas forças normativas que compõem os coletivos dos funcionários e dos adolescentes. Quando isso acontece, o professor deixa de construir uma postura mediadora de simetrização, ao mesmo tempo em que acaba se tornando um intermediário que fortalece os coletivos que buscam dominar a rotina institucional. Sendo assim, a prática docente nas unidades da Fundação CASA caracteriza-se como um exercício arriscado, na medida em que a qualquer momento o professor pode se transformar em um *arrastão* ou em um *lagarteado*. Em um caso, ele é mais um operador das normas institucionais, no outro, o professor perde o limite do envolvimento com os adolescentes e passa a atuar de acordo com a vontade dos jovens.

Palavras-chave

Fundação CASA – Prática docente – Medida socioeducativa – Etnografia – Simetria.

¹- Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara, SP, Brasil.
Contato: mauricio.olic@bol.com.br

Arrastão or lagarteado? Dynamics of teaching at Fundação Casa

Mauricio Bacic Olic¹

Abstract

This article aims to reflect on the relation between ethnographic doing and teaching within institutions of social control. For this, it explores the researcher's position as a teacher who works in detention units of Fundação CASA, where socio-educational measures provided by Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Child and Adolescent Statute) are applied to adolescents who commit offenses. Involvement in the routine of the institution allows the narrative to be constructed in a symmetrical movement, in which the teacher can experience and be affected by the different devices that seek to territorialize the units. Because that is a social control environment marked by conflicting relations, symmetrical ethnographic description assumes a tense perspective, since in the teaching practice and the construction of bonds within the institution there is a number of risks and dangers, which can lead teachers to be coopted by normative forces of the collective of officials and adolescents. When this happens, the teacher fails to build a mediating attitude of symmetrization, and becomes an intermediary who strengthens the collectives that seek to dominate the institutional routine. Thus, teaching at Fundação CASA units is a risky exercise, in that at any time the teacher can become an arrastão or a lagarteado. In the first case, he becomes just another operator of institutional norms, and, on the second, the teacher loses the limit of involvement with adolescents and starts to act according to their will.

Keywords

Fundação CASA – Teaching practice – Socio-educational measures – Ethnography – Symmetry.

¹- Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara, SP, Brasil.
Contact: mauricio.olic@bol.com.br

Introdução: nos interstícios dos dispositivos

Desde 2004, tenho frequentado, como professor da escola formal, as unidades de internação do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), mais especificamente, as unidades que funcionam dentro do complexo Raposo Tavares. Nesta última década, pôde ser observado um conjunto de transformações que ocorreram na instituição. Em artigo escrito anteriormente (OLIC, 2009), destaco como rearranjos na esfera administrativa e um maior descontrole no interior das unidades entre os anos de 2004 – 2006 levaram, por um lado, à crescente influência de agentes da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) sobre a rotina dentro dos complexos. Por outro lado, nesse mesmo período, os adolescentes também buscaram novas estratégias para gerir e controlar muitas unidades. Como mostra Fábio Mallart (2014), agindo de acordo com os enunciados do Primeiro Comando da Capital (PCC), os jovens passaram a reproduzir a forma como os presos organizam-se e socializam-se no interior das penitenciárias.

Segundo as pesquisadoras Camila Dias (2013) e Karina Biondi (2010), o PCC configura-se como uma forma de organização das relações entre os cativeiros e deles com os agentes governamentais. A partir dos anos 90, o PCC surgiu e, aos poucos, foi consolidando um corpo coletivo unificado que passou a deter o monopólio do uso da violência nas prisões e, mais tarde, fora delas também. Na medida em que consolidou sua hegemonia, essa organização passou a se apresentar como uma máquina moral dentro do mundo do crime que passa a normatizar a conduta de todos aqueles que atravessam seus territórios. Foi isso que aconteceu com as unidades da Fundação que passaram a agir em *sintonia*¹ com os enunciados da máquina moral do mundo do crime entre 2004 e 2006.

1- Os termos nativos aparecerão em itálico no decorrer do texto.

Em artigo mais recente (OLIC, 2013), busquei mostrar como, a partir de 2007, a Fundação CASA passou a atualizar seus dispositivos institucionais no sentido de tentar desterritorializar essas formas de agenciamento político que os adolescentes importaram das prisões. O conceito de dispositivo será entendido aqui em diálogo com a perspectiva desenvolvida por Michel Foucault (1979), pois ajuda a pensar a produtividade das micropolíticas de poder que permeiam as relações de força no inteiro das unidades:

Os dispositivos são um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Por meio de um conjunto de ações e políticas colocadas em prática nos últimos anos, a Fundação tem procurado garantir que os agentes institucionais consigam controlar a rotina dentro das unidades. Nesse sentido, para neutralizar a articulação do coletivo dos internos inspirados nos enunciados do PCC, a instituição reforçou como premissa do trabalho pedagógico a importância da disciplina como estratégia central para a eficácia da aplicação da medida socioeducativa. Segundo o Regimento Interno (artigo 46), a disciplina é:

O instrumento e condição de viabilização do projeto político pedagógico e do plano individual de atendimento, a fim de alcançar o conteúdo pedagógico da medida socioeducativa, e consiste na manutenção da ordem, por meio de ações colaborativas, na obediência às determinações das autoridades e de seus agentes, na participação nas atividades pedagógicas e no cumprimento da medida imposta.

Do ponto de vista institucional, sem a disciplina não é possível construir um trabalho pedagógico individual de atendimento, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mais recentemente, o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) (BRASIL, 2006). Ou seja, para que os dispositivos pedagógicos tenham eficácia no processo de transformação do jovem em *situação irregular* em um *sujeito de direitos*, todos os profissionais envolvidos no cumprimento da medida socioeducativa devem atuar em consonância com os *procedimentos* estipulados para manutenção da disciplina institucional. Conforme um maior número de funcionários, educadores e adolescentes sigam tais *procedimentos*, maior a probabilidade do coletivo institucional se fortalecer e controlar a rotina da unidade. Por outro lado, quando não há essa harmonia no trabalho socioeducativo, isto é, quando os *procedimentos* não são praticados pelos diferentes atores e a disciplina perde força e eficácia, uma nova configuração surge nas unidades. Cada vez mais os adolescentes passam a encontrar espaços para exercer o papel de protagonistas da medida socioeducativa.

É importante ressaltar que esse papel exercido pelos jovens não guarda relação com a ideia de adolescente protagonista presente no SINASE. Segundo o documento, o papel de protagonista refere-se à construção de uma maior autonomia do jovem, em que ele passa a construir e a internalizar os valores relacionados ao ideal de cidadania. Todavia, a ação protagonista, praticada pelos jovens em unidades sob seu controle, refere-se a uma postura em que a autonomia é conquistada com relação aos *procedimentos* institucionais, e que não leva à transformação do jovem infrator em um *sujeito de direitos*, e sim em um *sujeito criminoso*. Na medida em que os dispositivos institucionais perdem força e o coletivo dos internos passa a se articular e fortalecer, os adolescentes passam a se socializar por meio de outra gramática moral, que tem na organização do mundo do crime sua máquina moral de disciplinar as condutas entre os cativos.

Portanto, diante desse cenário em que a disciplina assume um papel central nas relações no interior das unidades, o presente artigo tem como objetivo problematizar os desafios enfrentados pelos educadores, em especial a atuação dos professores da escola formal, na dinâmica vivenciada no cotidiano escolar. Desde já, é possível afirmar que se trata de uma realidade marcada por uma “fronteira de tensão” (FELTRAN, 2011) entre duas forças que coexistem e disputam o controle sobre a rotina institucional, assim como a medida socioeducativa deve ser operacionalizada. Essa situação acaba expondo os docentes a um campo de lutas em que os coletivos desenvolvem um conjunto de estratégias micropolíticas para se fortalecer e, ao mesmo tempo, enfraquecer seu coletivo inimigo. O resultado acaba sendo a configuração de uma “descrição tensa” (PEREIRA, 2009), em que o professor sente em seu próprio corpo os riscos e as possibilidades da prática educativa em uma instituição marcada, sobretudo, por um regime disciplinar de controle social.

Embora a polarização entre esses dois campos de estratégias de poder seja colocada desde o início como uma polarização na descrição etnográfica, isso não quer dizer que essas posições antagônicas sejam preexistentes, tampouco se configuram como arranjos estáticos. Pelo contrário, o embate travado entre os dois campos de forças é constantemente negociado e redistribuído de acordo com os arranjos provisórios que se formam em razão da luta envolvendo a territorialização ou não de um determinado coletivo que passa a exercer a autoridade sobre a rotina institucional. Da disputa entre essas linhas de força, cada unidade acaba construindo para si um determinado *ritmo*, que, por sua vez, aponta tanto para o grau de eficácia da medida socioeducativa, como acena para a possibilidade de territorialização da máquina moral do mundo do crime que passa a atuar como um instrumento de “*sujeição criminal*” (MISSE, 2010) entre os adolescentes.

A pesquisa em instituições prisionais

De maneira geral, as instituições de privação de liberdade são locais de difícil acesso e:

[...] extremamente avesso a ‘invasores’, isto é, pessoas, como o pesquisador, que vêm de fora e que tentam decifrá-lo, entendê-lo, para quem sabe pensar uma maneira de melhor estruturá-lo (DIAS, 2006, p. 41).

A princípio, sua presença é vista com desconfiança e preocupação pelos administradores desses espaços, sobretudo pela ameaça de que se tornem públicas as possíveis irregularidades encontradas na instituição. Nesse contexto, a entrada de estranhos costuma ser dificultada ou mesmo barrada pelas autoridades, o que acaba, muitas vezes, impedindo que pesquisas com base em trabalhos de campo ocorram.

Caso o pesquisador não possua nenhum contato prévio com autoridades que abram a possibilidade de inserção nesses locais, resta criar formas alternativas de entrar na instituição. Foi o que fizeram, por exemplo, as antropólogas Rose Satiko Hikiji (2006) e Paula Miraglia (2002). Ambas ingressaram no interior da então FEBEM (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor) como educadoras de oficinas culturais e, a partir dessa experiência, produziram suas etnografias. Mais recentemente, o antropólogo Fábio Mallart (2014) também realizou essa estratégia para realizar sua pesquisa na Fundação CASA, no entanto, com o diferencial que sua experiência como educador antecedeu o início da pesquisa. Ou seja, nos dois primeiros casos a inserção como educadoras foi o meio encontrado para ter acesso ao interior da instituição, já no caso de Fábio Mallart, o estudo foi motivado por inquietações resultante de sua posição *a priori* como educador.

Todavia, mesmo ultrapassando a dificuldade inicial de inserção no campo, novos

desafios surgem logo ao entrar na instituição. A circulação costuma ser limitada e, em muitos casos, a pesquisa acaba tendo que se restringir a entrevistas realizadas em salas isoladas do cotidiano prisional. Tal situação não compromete, necessariamente, a pesquisa, mas dificulta a realização de uma observação participante. Em alguns casos ainda, essas entrevistas são observadas ou intermediadas por um agente da instituição, o que acaba interferindo na relação do pesquisador com seu entrevistado, como chama atenção Camila Dias (2006, p. 27):

[...] nos momentos em que a assistente social estava presente ficava clara e nítida a mudança de tom dos entrevistados, que passavam a dirigir-se a ela e não mais a mim, tentando mostrar, sobretudo, as mudanças ocorridas depois da conversão e, muitas vezes, elogiando o serviço técnico.

Outro obstáculo ainda é a desconfiança que existe dentro dos ambientes prisionais por parte daqueles que se encontram privados de liberdade. Essa é uma espécie de estratégia de sobrevivência entre aqueles que vivem no mundo do crime (FELTRAN, 2011). Ultrapassar essa desconfiança torna-se o caminho vital para o desenvolvimento da pesquisa. Caso contrário, o pesquisador ficará preso aos discursos prontos elaborados por seus sujeitos de pesquisa, que o utilizam para não se expor e também o acionam como estratégia de defesa para não *atrasar sua caminhada* dentro do universo prisional. A princípio, os internos não compreendem o papel e as intenções do pesquisador, além de não saber quem pode ter contato com o conteúdo das entrevistas.

Essas dificuldades acabam fazendo com que, muitas vezes, os estudos no campo dos agenciamentos prisionais sejam realizados por pessoas que já possuem (ou possuíram) algum tipo de relação *a priori* com esse tipo de espaço. De modo geral, o acesso privilegiado apresenta novas possibilidades para construção da descrição etnográfica, sobretudo, na medida em que permite

um maior acesso ao cotidiano institucional por um período maior de tempo. Esse contato, por exemplo, como educador dentro da Fundação CASA, pode facilitar também a criação de vínculos com os internos e funcionários. Trata-se de uma condição que facilita a superação da desconfiança inicial dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No entanto, o fato de ser de dentro da instituição coloca novos desafios à pesquisa, especialmente no que diz respeito à construção da relação de alteridade quando já existe uma familiaridade com o espaço a ser estudado.

Os desafios da descrição quando já se está dentro

Muito já se escreveu a respeito dos dilemas que circundam o fazer etnográfico, sobretudo no que tange à relação de alteridade na pesquisa. Observação, conversão e transformação (GOLDMAN, 2006) foram os principais caminhos metodológicos desenvolvidos pelos antropólogos para construir uma descrição etnográfica resultante do encontro entre o pesquisador e os respectivos *nativos*. No final do século XX, novas abordagens, como, por exemplo, a teoria do antropólogo norte-americano Roy Wagner (2011), passou a apontar para o caráter criativo da descrição etnográfica. Ou seja, não se trata mais de elaborar uma representação do nativo, e sim produzir uma descrição que seja fruto resultante do encontro entre o pesquisador e seus interlocutores no campo:

O nativo, nesse sentido, não é mais pensado simplesmente como aquele que eu já fui (como ocorre no evolucionismo), ou aquele que eu não sou (como ocorre no funcionalismo), ou mesmo aquele que eu poderia ser (como ocorre no culturalismo): ele é o que eu sou parcial e incompletamente (e vice-versa é claro) (GOLDMAN, 2006, p. 31).

Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a etnografia não é um exercício de coleta de

dados pré-existentes ou de uma reprodução fiel da representação do outro. Trata-se de realizar “o estudo das experiências humanas a partir da experiência pessoal do etnógrafo” (GOLDMAN, 2008, p. 8). Logo, a alteridade e a posição de estar entre e em relação passam a ser um caminho possível para realização do estudo, ainda mais quando o pesquisador já tem uma inserção prévia com o seu campo. Essa situação, como alerta Márcio Goldman, acaba orientando e limitando etnografia de acordo com as interações construídas entre os atores. Orienta na medida em que permite seguir a experiência e a perspectiva dos diferentes agentes estudados. Contudo, a interação produz também limitações, pois determina até que ponto o pesquisador consegue seguir o outro sem se filiar ao seu ponto de vista. Trata-se de uma situação em que o pesquisador de algum modo experimenta as correlações de forças presentes no campo, contudo, como veremos no decorrer do texto, é prudente que ele não se filie a nenhum ponto de vista. Desde essa perspectiva, a descrição etnográfica é fruto das alianças criadas no campo e não das filiações.

Adotar essa perspectiva de atravessar as diferentes correlações de forças sem se filiar a uma delas apresenta-se como um caminho promissor para descrever as configurações de poder no interior da Fundação CASA. E, no caso de realizar a pesquisa a partir da posição de professor, possibilita uma interessante abordagem simétrica que oriente tanto a descrição etnográfica como também traga uma reflexão acerca da prática docente em espaços marcados por relações polarizadas e tensas. Mas para que essa dupla posição (professor e pesquisador) tenha êxito no objetivo de construir uma etnografia a partir dos afetos² vivenciados em sala de aula, torna-se necessário que o docente realize um movimento constante de reflexividade com relação às suas experiências vividas na instituição. Essa reflexividade é resultado do movimento

2- Os afetos serão entendidos não como sentimento, mas na perspectiva desenvolvida por Espinoza (2008), que trata da capacidade de um corpo de produzir afetos e afecções.

subjetivo de fazer com que “o estranhamento seja antes de tudo um estranhamento de si mesmo” (CAIAFA, 1989, p. 22).

É por meio do estranhamento que o pesquisador transcende sua posição *a priori* como professor e transforma os afetos vivenciados na sua experiência cotidiana em matéria-prima para construção do que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) nomearam de “novos territórios existenciais”. Trata-se de discursos minoritários que colocam um conjunto de novas forças – os territórios em perspectiva para além das representações dos coletivos que se polarizam no interior da instituição. Ou seja, não se trata de se filiar a um ponto de vista específico, dos adolescentes ou funcionários, mas sim de construir uma nova perspectiva que é resultado dos encontros e afetos experimentados durante a prática docente, os quais podem produzir bons e maus encontros.

Nesse sentido, produzir novos territórios existenciais diz respeito à busca por práticas que levem a um *fora na relação*, isto é, trata-se de uma emancipação da prática docente. Tal *fora* é construído na própria imanência das relações do professor com adolescentes e funcionários. Logo, se a posição como educador permite um acesso privilegiado à pesquisa em instituições de controle social, como pode ser observado, por exemplo, na etnografia realizada por Fábio Mallart, por outro lado, o olhar do pesquisador, marcado por um constante exercício de reflexividade e de estranhamento de si mesmo, possibilita ao professor explorar melhor os vínculos por meio da prática da alteridade.

Nesse ponto, a perspectiva adotada neste artigo pretende diferenciar-se das outras pesquisas já realizadas por educadores na atual Fundação CASA. Se os estudos de Paula Miraglia, Rose Satiko e Fábio Mallart exploram a posição de educador – pesquisador como uma espécie de via mão de via única, isto é, a experiência como educador é o eixo da descrição etnográfica, no caso do presente texto busca-se criar um canal de interlocução entre prática docente e etnografia.

Assim, será explorado também como a etnografia oferece importantes subsídios para pensar a atuação dos educadores na instituição. É importante ressaltar que não se trata de um demérito da pesquisa realizada por esses autores, mas quero chamar atenção que os vínculos criados parecem no corpo do texto ter como objetivo central a realização da pesquisa. Não é sem motivação que a relação desses pesquisadores com a Fundação não perdurou após o término da pesquisa. Neste sentido, portanto, o argumento central a ser desenvolvido aqui diz respeito à possibilidade de explorar o diálogo entre a prática docente e etnográfica, sobretudo, no modo como elas se afetam mutuamente e se potencializam no corpo do professor.

A escola na Fundação CASA

A presença da escola, ou melhor, de salas de aula nas unidades de internação é uma prerrogativa do *Estatuto da Criança e do Adolescente* que determina ser dever do Estado garantir que todos os adolescentes tenham o direito de estar matriculados em um estabelecimento de ensino. Para atender a tal exigência legal, todos os centros de atendimento oferecem matrícula aos jovens que estão cumprindo medida socioeducativa de internação. Entretanto, como não há uma estrutura viável para locomovê-los cotidianamente para as escolas, salas de aula foram criadas dentro de cada unidade para que não haja a necessidade desse tipo de deslocamento. No caso do complexo Raposo Tavares, as salas de aula estão vinculadas à Escola Estadual Professor Oswaldo Walder, localizada em um bairro vizinho ao complexo. Do ponto de vista da vida escolar dos jovens, todos são alunos regulares da escola vinculadora, o mesmo acontece com os professores que entram nas unidades para ministrar as aulas.

A escola é considerada a principal atividade pedagógica da medida socioeducativa de internação, não por ser melhor ou mais eficaz que as outras ações pedagógicas, e sim por mobilizar uma rede mais ampla de arranjos

que exigem um poder maior de organização dos respectivos coletivos que buscam controlar a rotina institucional. Isso acontece porque a escola mantém os adolescentes ocupados um turno inteiro do dia, além de ocorrerem ininterruptamente de segunda a sexta-feira. Os demais cursos (culturais e profissionalizantes) acontecem de forma fragmentada em pequenos grupos e, geralmente, ocorrem duas vezes por semana com oficinas que não excedem duas horas. Desse modo, a escola é a única atividade socioeducativa que consegue abranger todos os adolescentes em um mesmo período durante o ano inteiro. Isso exige um alto grau de organização das diferentes equipes que atuam no cumprimento da medida socioeducativa, sobretudo dos agentes da área pedagógica e de segurança. Logo, o andamento da rotina escolar torna-se um importante indicativo que avalia a eficácia de como cada unidade implementa sua proposta pedagógica.

Nesse contexto, a escola torna-se um espaço vital para observar como os conflitos entre adolescentes e funcionários são gerenciados. A rotina das aulas, por exemplo, se estão ou não ocorrendo, é um importante indicativo que mensura se a *casa está andando*. Para o corpo gestor da Fundação CASA esse é um dos elementos para se avaliar a eficácia do trabalho realizado pela direção de cada unidade. Cabe à direção e a seu corpo funcional garantir que o dia letivo transcorra normalmente. Para tanto, é preciso que os agentes de apoio socioeducativo (segurança) levem os alunos para a sala no horário de início das aulas e acompanhem as atividades de perto durante todo o turno. Já o corpo pedagógico é responsável pelos materiais usados pelos alunos em sala. A eficácia da rotina institucional é mensurada, entre outras coisas, pela pontualidade com que as atividades são realizadas, pois o atraso, por exemplo, no café da manhã acaba desregulando todas as atividades previamente determinadas que aconteçam após essa refeição. Como ensina-nos Michel Foucault, em *Vigiar e punir* (2006), o controle nas instituições prisionais passa pela normatização

do espaço e do tempo, a qual só se torna eficaz quando cumprida tanto por funcionários quanto pelos adolescentes e professores.

Quando uma unidade não consegue manter a eficácia no cumprimento da rotina institucional, os horários das aulas passam a ser desrespeitados cotidianamente e muitos alunos deixam de frequentar a escola. Muitos internos têm uma relação negativa com a escola. Expulsões, brigas e evasão marcam a trajetória escolar desses jovens que, caso não sejam obrigados a frequentar as salas de aula, acabam optando por não frequentar a escola. É importante ressaltar que, de acordo com o ECA, todos os adolescentes cumprindo medida socioeducativa são obrigados a frequentar a escola. O esvaziamento da sala ou uma postura mais relapsa dos alunos torna-se um claro indicativo do enfraquecimento da disciplina institucional. Quando isso acontece, em determinadas situações, os adolescentes passam a mostrar uma maior organização e a assumir um papel central de protagonistas dentro da rotina institucional.

Cientes da importância que a escola tem para a construção de uma boa reputação da direção frente à gestão da Fundação CASA, os jovens passam a usar a escola como um instrumento de barganha nas negociações com a direção. Nessa perspectiva, as ordens capilarizadas pelo corpo funcional não são mais determinadas unilateralmente, de modo que uma nova configuração de poder surge como mecanismo de gerenciamento da unidade. Nessa outra situação, as atividades passam a acontecer somente mediante a negociação entre os internos e a direção. Passa-se a observar então uma maior paridade entre as forças, sendo que em alguns casos, de acordo com a fragilidade do coletivo de funcionários, os adolescentes passam a controlar a rotina dentro da unidade até o ponto em que os agentes, sobretudo da área de segurança, se veem obrigados a acatar as determinações impostas pelos jovens. Na escola, essa situação fica evidente quando os funcionários passam a ser impedidos de

acompanhar as aulas de dentro ou na porta da sala. O controle sobre o tempo e o espaço passa ser organizado pelos adolescentes.

Nesse tipo de unidade, portanto, a frequência dos alunos na escola acaba sendo determinada por uma “política de barganhas” (NOGUEIRA, 2010) marcada pela negociação entre as diferentes partes. O resultado é que o cotidiano escolar passa a ser gerenciado pelos próprios adolescentes. Um novo arranjo configura-se em torno da prática escolar. Se antes as aulas eram organizadas pela pedagogia e pelos agentes de apoio, agora são os jovens quem assumem o controle sobre a dinâmica escolar. Para isso, ganha destaque o papel assumido por determinados adolescentes que ocupam cargos de agenciamento político que permite a formação de um coletivo dos internos. Trata-se dos *disciplinas* que passam a ter a *responsabilidade* de administrar todas as atividades que ocorrem no interior da unidade. Colocam os alunos dentro da sala, responsabilizam-se pelo material e cumprem o papel de mediadores quando acontece algum problema envolvendo professores, alunos e funcionários. A autoridade dos *disciplinas* é exercida tanto sobre os demais adolescentes que são obrigados a entrar na sala ao seu comando, como também sobre o professor que deve seguir as normas estipuladas pelos internos.

Do ponto de vista da prática docente, tais normas dizem respeito a uma série de condutas a serem adotadas em sala de aula, como, por exemplo, a postura corporal ao sentar no interior da unidade. As pernas jamais podem ficar muito abertas ou as partes mais íntimas do corpo ficar à mostra, especialmente se há visita na unidade. São posturas consideradas desrespeitosas. Outras normas regulam também a relação do professor com os alunos. Os *disciplinas* buscam evitar que os adolescentes permaneçam a sós conversando com qualquer agente institucional, seja da área de segurança, pedagógica, técnica ou mesmo os professores. A razão dessa norma é impedir que alguma informação sigilosa acerca da organização dos adolescentes vaze de dentro do pátio e possa prejudicá-los.

Portanto, é possível observar que o funcionamento da escola na Fundação acontece dentro de um ambiente marcado por um embate de forças que disputam a normatização da dinâmica escolar. O professor, nesse contexto, vivencia as diversas estratégias operacionalizadas pelos coletivos na busca pelo controle da rotina da unidade. Logo, o desafio da prática docente é como lidar com esses dispositivos e, ao mesmo tempo, produzir um fora em relação a eles. Ou seja, como se transformar em um mediador que mesmo imerso neste emaranhado de dispositivos consegue construir novos territórios existenciais?

Simetrizações assimétricas

Como discutido anteriormente, realizar um estudo a partir da prática docente permite ao pesquisador ocupar uma posição de estar entre os diferentes coletivos que buscam se articular no interior da instituição. Todavia, esta situação é difícil de ser mantida nos espaços de confinamento e controle social, seja pela posição ocupada no interior da instituição, seja pelas forças gravitacionais exercidas pelos dispositivos legais e ilegais que buscam capturar tudo que lhe escapa. Trata-se de uma estratégia para que os coletivos aumentem seu volume e poder dentro das unidades. Nesse contexto, a opção por dialogar com a abordagem simétrica apresenta-se como um caminho promissor para cartografar os possíveis caminhos que o professor pode explorar para construir uma posição mediadora. Do ponto de vista da descrição etnográfica, a perspectiva simétrica abre a possibilidade de o pesquisador experimentar e ser afetado pelas diferentes estratégias empregadas pelo corpo funcional e pelos internos com o objetivo de fortalecer a sua coletividade:

O objetivo do princípio de simetria não é apenas o de estabelecer a igualdade – esta é apenas o meio para regular a balança no ponto zero – mas também o de gravar as diferenças, ou seja, no fim das contas,

as assimetrias buscam compreender os meios práticos que permitem aos coletivos dominarem outros coletivos. Ainda que sejam semelhantes pela co-produção, todos os coletivos diferem pelo tamanho (LATOUR, 1994, p. 105).

Mais do que uma posição estática de se colocar entre os coletivos, a simetria será entendida aqui na perspectiva desenvolvida por Márcio Goldman, ou seja, como uma prática de simetrização. Trata-se de uma postura em que o pesquisador não atinge um ponto de equilíbrio estável, mas exige dele uma atitude de constante equilibrista que, no caso da prática docente na Fundação CASA, pode colocar em risco sua potencial posição mediadora. Para seguir o movimento de simetrização praticado pelo professor, assim como os riscos existentes em sua prática, parece produtivo estender o diálogo com a abordagem sugerida por Márcio Goldman. Contudo, não se trata simplesmente de decalcar seus conceitos a respeito da realidade vivida na instituição, e sim de torcê-los e dar uma nova produtividade aos conceitos de “assimetria inicial e compensatória” que modulam a dinâmica da simetrização.

Nesse sentido, a assimetria inicial será entendida a partir da posição ocupada pelo professor enquanto parte de um dos segmentos de profissionais responsáveis pela execução da medida socioeducativa. Esta condição, inicialmente, acaba colocando-o como parte integrante do coletivo de funcionários da instituição. Entretanto, é importante chamar a atenção que os educadores, tanto da escola como dos cursos, não são funcionários da Fundação, e sim profissionais que atuam na Fundação. A diferença reside no fato de que embora atue profissionalmente no cotidiano das unidades, o professor não é parte integrante do corpo funcional da instituição, mas um parceiro vinculado à Secretaria da Educação. Esta posição de estar parcialmente de fora da instituição, isto é, de ser um profissional que atua, mas não é identificado, sobretudo pelos

adolescentes, como um agente da Fundação, apresenta-se como um caminho que permite ao docente não limitar seu trabalho apenas ao vínculo diante as normativas institucionais.

Logo, na medida em que passa a lecionar, o professor depara-se com o desafio de seu ofício que envolve construção de um vínculo de aprendizagem com os alunos. Nesse momento, o docente precisa desenvolver uma interlocução em sala de aula que acaba, muitas vezes, relativizando determinadas normas institucionais. Não se trata de se desligar ou de ignorar sua importância, mas sim de modular seu uso no intuito de criar um vínculo em sala que transcenda a relação meramente formal entre professor e aluno. Quando passa a existir esse tipo de vínculo em sala de aula, o professor então começa a entrar em uma situação de deriva essencial para que exerça um papel mediador. Para isso é prudente usar da alteridade de modo a não julgar de antemão as posturas e posições defendidas tanto pelos adolescentes, como pelos funcionários. A simetrização, portanto, permite que o professor perceba as razões e motivações que orientam as atitudes dos diferentes atores envolvidos na medida socioeducativa.

Todavia, em grande medida, os vínculos criados a partir do cotidiano escolar se desenvolvem no campo dos afetos que, por sua vez, não devem ser entendidos “no sentido da emoção que escapa da razão, mas de afeto no sentido do resultado de um processo de afetar, aquém ou além da representação” (GOLDMAN, 2005, p. 150). Nesse sentido, os vínculos passam a ser entendidos como um processo de construção de uma comunhão afetiva (FAVREET-SAADA, 2005). Segundo a autora, esse conceito refere-se à construção do conhecimento em que a relação de alteridade é desenvolvida por meio de uma comunicação involuntária que transcende as formas de comunicação ordinária pautadas, sobretudo, no campo da fala e da representação.

Esse tipo de abordagem, portanto, faz com que a construção do conhecimento por meio da experiência seja encarada como

um movimento sinestésico, isto é, as ideias construídas são inseparáveis dos afetos vivenciados. É importante ressaltar que tais afetos são entendidos (e sentidos) em seu sentido espinoziano (2008): envolvem a produção de paixões alegres e tristes que podem compor ou decompor o corpo do professor – pesquisador. Os vínculos por meio da comunhão afetiva podem gerar bons encontros que levem à construção de novos territórios existenciais. No entanto, esses mesmos vínculos, ou sua ausência, podem também provocar maus encontros, marcados por situações que evidenciam o risco e o perigo de se lecionar em uma instituição de controle social atravessada por conflitos. Dada essa situação, a etnografia acaba assumindo dinâmica de uma descrição tensa.

Assim, ao transitar por meio de movimentos de assimetrias iniciais e compensatórias em que vínculos são criados com adolescentes e funcionários, uma série de riscos surgem no cotidiano do professor. Esses riscos dizem respeito, sobretudo, à existência de dispositivos que se capilarizam por meio de uma microfísica do poder, que acaba colocando a situação de deriva do professor em perigo. Quando isso acontece, ele acaba deixando de se colocar como uma espécie de mediador “dotado de capacidade de traduzir aquilo que ele transporta, de redefini-lo, desdobrá-lo e também traí-lo” (LATOUR, 1994, p. 80), ou seja, o docente deixa de produzir, por meio da comunhão afetiva, novos territórios existenciais. De mediador ele passa para a condição de intermediário, “que nada faz além de transportar [...] ele não possui competência original. Na pior das hipóteses, são bestas ou escravos, e na melhor, servidores leais” (LATOUR, 1994, p. 79). Ao se comportar como um intermediário dentro da unidade, o professor pode acabar, por um lado, transformando-se em um *arrastão* que apenas cumpre as normas institucionais e não estabelece uma relação de vínculo com seus alunos. Por outro lado, ele pode ser *lagarteado*. Nesse caso, o professor rompe com as normas institucionais para se filiar e cumprir uma série de favores aos adolescentes.

A natureza dos vínculos e seus riscos

Todos os profissionais que atuam nas unidades da Fundação CASA, independente se são funcionários ou *parceiros*, devem seguir uma série de normas que balizam a postura a ser adotada junto aos adolescentes. Assim, todo professor que inicia seu trabalho na instituição costuma ser recebido pela coordenação pedagógica, que é a área responsável pelo acompanhamento das atividades socioeducativas, com o objetivo de orientá-lo sobre as regras de conduta na unidade. Embora todos os centros de atendimento estejam submetidos ao Regimento Interno que legisla acerca das políticas sociais e o regulamento disciplinar, cada unidade possui um *ritmo* (particularidade) diferente, isto é, uma dinâmica de funcionamento que varia de acordo com o modo como a direção e o corpo funcional conseguem programar a rotina institucional.

A postura esperada do professor, assim como dos demais educadores, é que ele haja como um *parceiro*. Esse termo nativo empregado pelos funcionários, especialmente a equipe gestora da unidade, diz respeito à expectativa de que o professor seja um aliado no trabalho de construir uma rotina com base nas premissas institucionais. Para isso, espera-se dele que haja de acordo as normas disciplinares existentes na unidade, de modo que seu trabalho venha integrar a organização coletiva do corpo funcional. Quanto maior o volume, mais força esse coletivo poderá ter para governar a vida dos adolescentes. Tal força pode ser avaliada pela eficácia com que os funcionários conseguem administrar a rotina institucional, de modo que todos adolescentes participem das atividades socioeducativas.

A princípio, a natureza do vínculo do professor com os demais agentes da Fundação acontece justamente por esse vínculo formal de profissionais que estão, dentro de suas respectivas funções, envolvidos no cumprimento da medida socioeducativa. As normas institucionais funcionam como uma

espécie de contrato que permite o trabalho entre as diferentes equipes e indivíduos. Da interação cotidiana nas unidades, o vínculo dos professores com os demais funcionários da Fundação pode se estreitar e se tornar mais colaborativo, ou, em determinadas situações pode se deteriorar. Quando isso acontece é um claro indicativo de fragmentação e perda de força do coletivo ligado ao corpo funcional. Muitas vezes, conforme há uma maior desorganização institucional, a autoridade sobre os adolescentes acaba sendo imposta por meio da coerção física. Daí a crescente preocupação do corpo gestor da Fundação em buscar que as unidades desenvolvam um trabalho com base no planejamento e na organização entre os diferentes setores³.

No caso dos adolescentes, conforme já discutido, a natureza dos vínculos acontece pelo modo como cada professor conduz suas aulas. Se nas relações entre adolescentes e funcionários da instituição, sobretudo os agentes de segurança, a polarização de papéis torna-se uma barreira muito difícil de ser quebrada para que possa haver vínculos, afinal os agentes são os principais responsáveis pela disciplina institucional, no caso dos professores a situação é diferente. Isso porque, o modo como os jovens enxergam os professores é diferente, como pode ser verificado na fala a seguir: “Professor é igual visita, precisa ser respeitado. São pessoas que nos trazem conforto”. Esta fala, proferida por um adolescente em sala de aula, não deve ser entendida como uma generalização, já que nem todos adolescentes enxergam os docentes, necessariamente, desse modo, todavia, ela oferece um indicativo de como o vínculo entre professor e aluno pode ser potencialmente produtivo.

Há de se destacar que, inicialmente, as principais reservas dos internos com relação às aulas não são direcionadas contra a figura do professor em si, mas sim da experiência negativa que grande parte desses jovens

3- A respeito de uma análise comparativa da mudança nas políticas de atendimento entre diferentes unidades da Fundação a partir de 2007, conferir a pesquisa de Cauê Nogueira (2010).

possuem com a instituição escolar. Nesse caso, a construção de vínculos de aprendizagem entre professor e aluno passa também pelo desafio de dar um novo sentido à relação que esses jovens possuem com a escola.

Contudo, na medida em que o professor passa a construir vínculos com seus alunos, passa também a entrar em contato com a gramática moral que permeia a socialização entre os jovens. Esta situação faz com que a prática docente aconteça dentro de uma “fronteira de tensão” (FELTRAN, 2011), marcada pela coexistência entre duas formas distintas de socialização. Por um lado, o professor é um dos agentes capilarizadores responsáveis em aplicar a medida socioeducativa que visa a transformar o jovem em *situação irregular* em um *sujeito de direitos*. Por outro lado, o professor convive em sala de aulas com dinâmicas que buscam fortalecer entre os adolescentes um comportamento voltado à *sujeição criminal*. Ou seja, os adolescentes valorizam em suas relações cotidianas códigos de conduta que governam o mundo do crime.

Logo, conforme o professor transita por este terreno conflituoso em que duas ordens disputam *o certo* (MALLART, 2014) nas relações, isto é, o que é permitido e proibido, aceitável e inaceitável, ele acaba sendo afetado pelas estratégias micropolíticas operacionalizada pelos diferentes sujeitos em sala de aula. Se os funcionários buscam coibir que os adolescentes se articulem em torno da *sujeição criminal*, os internos, por sua vez, procuram escapar da vigilância dos agentes como forma de se articular e, com isso, criar brechas na disciplina institucional para que possam ditar outro *ritmo* na unidade.

Nesse contexto, caso o professor não consiga desenvolver uma posição mediadora, ele pode passar, portanto, a ser um intermediário que apenas fortalece os coletivos que disputam a hegemonia sobre esse espaço. Se, por ventura, o docente apenas se prender às normas institucionais, ele passa a ser considerado um *arrastão* pelos seus alunos. Por outro lado, caso negligencie as normas quando estabelece o

vínculo com os adolescentes, corre o risco de se tornar um *lagarteador*.

Quando o professor se transforma em arrastão

Nas unidades que conseguem estruturar uma disciplina institucional que regula as atividades socioeducativas, as aulas costumam ocorrer cotidianamente sem interrupções ou grandes conflitos que possam, eventualmente, levar a interrupção das atividades. Para manter essa rotina, os funcionários agem de acordo com o *procedimento* implantado pelo corpo gestor da unidade. *Procedimento* é um termo nativo empregado pelos funcionários e diz respeito ao conjunto de normativas que os diversos agentes que atuam no cumprimento da medida socioeducativa, assim como os adolescentes, devem cumprir para que a organização institucional tenha êxito. A eficácia no cumprimento dos diferentes atores é a base para que o coletivo dos funcionários se fortaleça e exerça sua autoridade sobre os internos.

De acordo com os *procedimentos*, antes das aulas começarem todos os alunos devem estar dentro da sala. Assim, cabe aos agentes de apoio socioeducativo organizar os jovens nas salas, enquanto a equipe pedagógica é responsável pelos materiais a serem utilizados em aula, como lápis, caneta, apontador e caderno. Todo material precisa passar pela segurança que contabiliza a quantidade e, ao término do dia letivo, confere se o número bate. Essa estratégia de controle tem o objetivo de impedir que os jovens portem lápis, canetas e apontadores que, eventualmente, podem se transformar em armas brancas para agredir funcionários ou outro adolescente. Outras justificativas são: evitar que os internos redijam *pipas* (recados) que busquem criar uma articulação entre os jovens e deles com internos de outras unidades; e impedir que os internos usem tais materiais para produzir tatuagens em seus corpos⁴.

4- Em unidades onde não há um controle rígido dos funcionários é comum os adolescentes aparecerem com tatuagens produzidas com instrumentos improvisados, como tintas de caneta e clipeis.

Durante todo período escolar, tanto os agentes da área de segurança como da área pedagógica são mobilizados para acompanharem de perto as aulas. Trata-se de um *procedimento* adotado com objetivo de fortalecer o controle e a disciplina sobre os internos. Isso porque a presença dos professores, pedagogia e segurança, busca evitar que os jovens permaneçam sem um responsável que vigie suas atitudes. Nesse tipo de organização institucional, faz-se necessário a presença constante de um funcionário na porta da sala que vise a garantir o cumprimento das normas por parte dos alunos, assim como pelos professores. De acordos com os *procedimentos*, os internos são impedidos de saírem da sala sem a autorização do agente e quando ela é permitida o aluno deve se dirigir ao funcionário e pedir *licença senhor*, tanto para sair como para regressar à sala. Ao circular pela unidade, seja para ir ao banheiro ou ao atendimento médico, ele deve seguir caminhos previamente estipulados por um agente que acompanha todos os passos do jovem. Geralmente, é possível observar nesse tipo de unidade que com o tempo os adolescentes internalizam tais *procedimentos*. Embora não concordem, acabam aderindo a essas normas sem grandes conflitos.

No interior da sala de aula, uma série de normas pré-estabelecidas pela direção da unidade influencia, em parte, a dinâmica escolar. Dentre as regras determinadas pelos *procedimentos* estão que os alunos possuem lugares fixos na sala determinados por questões de segurança⁵, saúde (problemas de visão) e dificuldade de aprendizagem, assim como apenas um aluno deve levantar da carteira por vez, pedindo licença ao responsável pela sala. O mesmo acontece na hora de se pronunciar. A ida ao banheiro é vetada durante a aula e apenas permitida pelo funcionário em casos de urgência ou por problemas de saúde. Por fim, as

5- Adolescentes que costumam apresentar problemas disciplinares, assim como aqueles considerados *pilantras ou vermes* pelos demais internos, como é o caso dos estupradores, costumam sentar na frente, próximo à porta onde costuma ficar o funcionário de segurança. Por diferentes motivos, esses jovens precisam de um acompanhamento mais próximo como medida preventiva da disciplina institucional.

conversas paralelas são proibidas e devem ser coibidas pelo professor em sala. Caso o professor se omita ou não tenha seu apelo atendido pelos alunos, o agente de segurança então intervém determinando que os jovens *zerem a ideia*. Para contra argumentar a ordem do agente, os adolescentes envolvidos costumam se justificar dizendo que a conversa era referente ao assunto da aula, mesmo não sendo.

Nesse contexto, portanto, a gestão da unidade espera que o professor se comporte como mais um agente que contribua para manutenção dos *procedimentos* institucionais. Essa situação faz com que ele também seja vigiado e avaliado pelo modo como interage com os adolescentes e pelos conteúdos ministrados em sala. Logo, o modo como se comporta em sala pode fazer dele um agente que aumenta ou não o controle institucional sobre a vida dos adolescentes. Assim, a postura do professor em sala é constantemente avaliada tanto pelos adolescentes como pelos funcionários. Com relação aos agentes, a relação do professor, muitas vezes, possui um desafio a mais. Embora não se possa afirmar que todos os funcionários enxergam os professores desse modo, uma imagem que costuma ser atribuída aos diferentes educadores na Fundação é que são profissionais que *passam a mão na cabeça de bandido*. Ou seja, eles não agem com o mesmo rigor dos funcionários e, na medida em que constroem vínculos com os adolescentes, acabam se aproximando e dando maior liberdade aos jovens de se expressar, situação que, do ponto de vista institucional, caso não seja bem trabalhada, pode prejudicar a eficácia dos *procedimentos disciplinares*.

Caso escolha manter uma relação de maior distanciamento e controle disciplinar sobre seus alunos, o docente tende a manter uma postura mais impessoal e institucional com eles. Essa atitude acaba diminuindo a possibilidade de que vínculos sejam estabelecidos para além da relação formal entre professor e aluno. Para os adolescentes, essa atitude de maior distanciamento e afirmação da *autoridade*

formal do professor em sala é interpretada como um sinal de falta de *humildade* e arrogância, além de deixar transparecer que se trata de uma pessoa que *corre junto com os funcionários*. Na medida em que o professor permanece na posição de assimetria inicial, isto é, preso somente às normas institucionais de modo a não praticar o movimento de simetrização, ele passa então a ser estigmatizado por seus alunos como sendo um *arrastão*. Trata-se de um termo empregado pelos jovens para caracterizar qualquer pessoa, sejam funcionários, professores ou mesmo internos que realizam algum tipo de atitude que possam, potencialmente, prejudicar a *caminhada* dos adolescentes (ou mesmo dos professores) dentro da instituição.

Geralmente, o estigma de *arrastão* costuma ser atribuído ao professor que leciona em unidades que os internos chamam de opressão, isto é, centros de atendimentos governados a partir dos *procedimentos* que viabilizam a disciplina institucional. Nesses espaços, o corpo funcional costuma orientar os professores a agir com maior rigor no que tange à disciplina em sala de aula. Pede-se também para que evitem conversar sobre assuntos que extrapolam o conteúdo da disciplina, especialmente assuntos que, de algum modo, digam respeito ao mundo do crime e que incitem a violência. Outra orientação é que caso percebam alguma situação considerada suspeita ou que fuja da rotina escolar, o professor deve informar o ocorrido aos funcionários de segurança e à coordenação pedagógica para que possam observar mais atentamente o comportamento de determinados adolescentes. Em contrapartida, já que a relação do professor com a instituição ocorre por meio de uma *parceria*, a direção garante a presença do corpo funcional (pedagogia e segurança) mais próximo das atividades como forma de garantir a integridade física e psicológica do docente.

A presença de agentes institucionais que acompanham o trabalho do professor inibe a possibilidade de algum adolescente buscar intimidá-lo para que ele faça algum

tipo de favor que contrarie os *procedimentos* da unidade, tal como enviar recados entre as unidades, já que muitos educadores trabalham em diferentes centros de atendimento. O professor pode também ser constrangido a trazer produtos proibidos ali dentro, sobretudo drogas e aparelhos celulares.

Portanto, a presença mais ostensiva da equipe de funcionários acaba gerando duas situações diferenciadas. Por um lado, garante uma maior segurança do professor, mas, por outro lado, pode se tornar um obstáculo para que ele crie uma relação de vínculo e maior proximidade com seus alunos. Tal vínculo, como visto, pode, em muitos casos, ser encarado de forma negativa pelos funcionários, pois representa uma atitude permissiva do professor que não está de acordo com os *procedimentos* institucionais. Ou seja, o vínculo e a construção de uma comunhão afetiva correm o risco de ser interpretada pejorativamente como uma prática de quem *passa a mão na cabeça de bandido*. Esta situação acaba fazendo com que os professores compartilhem o risco de serem *arrastados*. No entanto, as consequências, caso isto aconteça, atingem professores e adolescentes de forma diferenciada. Se o docente for *arrastado*, sua avaliação poderá ser prejudicada e, em situações de maior gravidade, ele pode ser afastado e impedido de lecionar na instituição. Já os adolescentes, ao serem *arrastados*, sofrem outro tipo de sanção.

De acordo com os *procedimentos* institucionais, a irregularidade cometida pelo interno, caso seja considerada de maior gravidade, passa a ser apurada por uma Comissão Administrativa Disciplinar (CAD) formada pela equipe de referência do jovem. Essa equipe de profissionais é formada por funcionários das áreas pedagógica, técnica e de segurança que avaliam e decidem a sanção disciplinar a ser aplicada ao jovem. De acordo com o Regimento Interno publicado em 2007, essas punições variam pela gravidade da falta. Entre as sanções aplicadas estão a advertência, impedimento de participar de atividades recreativas, proibição

de participar de atividades fora da unidade (*saidinhas*), atividades pedagógicas de reflexão e o jovem pode ficar um período isolado em confinamento (*tranca*). Durante a instauração do CAD, a família pode ser convocada para que esteja ciente dos acontecimentos. Por fim, caso o comportamento do jovem não esteja em consonância com os *procedimentos* institucionais e as metas estipuladas pelo Plano Individual de Atendimento (PIA)⁶, o relatório enviado ao juiz pode ser desfavorável, o que leva a um provável prolongamento do período de internação. Portanto, se para um professor ser *arrastado* pode significar a exclusão da instituição, para os internos, por sua vez, pode representar um prolongamento de sua *caminhada* na Fundação CASA.

Nesse sentido, conforme passa haver um vínculo entre professor e aluno, é possível identificar a prática de uma relação de reciprocidade que busca evitar situações em que, eventualmente, ambas as partes possam ser prejudicadas. Assim, situações de conflito em sala podem ser mediadas e resolvidas pelo professor sem haver a necessidade da intervenção dos agentes de segurança. Em muitos casos, quando os adolescentes percebem que uma determinada conduta pode prejudicar o professor, os próprios jovens passam a cobrar o respeito em sala de aula. Um exemplo de como acontece a reciprocidade entre professor e aluno pode ser percebido na contagem do material trazido pelo docente, como lápis de cor, tesoura, régua, revistas e livros. Quando há uma diferença entre a quantidade entregue e a que foi devolvida pelos alunos, no mesmo instante os adolescentes que auxiliam na contagem passam a cobrar de seus colegas o paradeiro do material que sumiu. Diante do

6- O PIA passou a ser implantado após a promulgação do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) e busca individualizar o tratamento ao jovem que está cumprindo medida socioeducativa. Durante sua internação, reuniões envolvendo o adolescente, família e a equipe de referência são realizadas, a partir das quais são tiradas metas que o jovem deve atingir durante o cumprimento da medida. A desinternação está fortemente relacionada ao sucesso, ou não, na realização das metas previamente estipuladas.

perigo de todos serem *arrastados*, professor e alunos, todos passam a procurar o material até encontrá-lo. Esta atitude evita que os agentes de segurança intervenham, repreendam os adolescentes e realizem uma *revista* minuciosa em todos os corpos⁷.

Geralmente, quando não foi criado um vínculo entre professor e aluno, o problema é rapidamente passado para a segurança. Para os adolescentes, trata-se de uma atitude de delação (*caguetagem*) do professor, ou seja, como alguém que os *arrasta*. Ele passa a ser visto apenas como mais um agente da *opressão*. Por outro lado, quando há uma relação de vínculo, a visão dos adolescentes costuma ser outra. O docente, caso demonstre dominar o assunto que leciona somada a uma boa didática que cria uma relação de aprendizagem com os alunos, passa a ser visto como alguém que agrupa conhecimento e contribui para atenuar o sofrimento da privação de liberdade. Sua aula passa a ser um momento desejado pelos estudantes e o seu término é motivo de tristeza. Nesse momento, o objetivo de dar um novo sentido e reaproximar o adolescente da escola é atingido.

Contudo, há de se destacar que isso não garante que o jovem, ao sair da unidade, volte a frequentar a escola. Além de haver outras variáveis que irão definir o comportamento do adolescente após a internação, muitas vezes o vínculo criado com a escola durante a medida socioeducativa só foi possível pela obrigatoriedade imposta pela disciplina institucional e pela empatia criada com determinados professores. Ou seja, a comunhão afetiva criada em sala não é capaz de transcender a relação de vínculo entre professor e aluno.

Quando o professor passa a ser lagarteado

Na seção anterior, pôde ser observado que nas unidades que se encontram *na mão*

7- De acordo com os procedimentos, todos os adolescentes passam por uma revista ao término das aulas, cujo objetivo é identificar se os jovens estão portando algum objeto que possa colocar em risco a segurança dos funcionários, assim como de adolescentes considerados *pilantras* pelos demais internos.

dos funcionários os adolescentes pouco podem fazer contra um professor avaliado como um *arrastão*. Todavia, não são todos os centros de atendimento que conseguem operacionalizar com eficácia os *procedimentos* institucionais. Especialmente em unidades que abrigam adolescentes reincidientes, isto é, jovens que já estiveram diversas vezes internados na Fundação, a relação entre os diferentes atores envolvidos no cumprimento da medida socioeducativa possui outra configuração, marcada, sobretudo, pelo acirramento dos conflitos entre funcionários e adolescentes e, em muitos casos, pelo maior controle dos internos sobre a rotina institucional⁸.

Conforme os adolescentes passam a organizar as atividades no interior da unidade, a postura do professor como sendo um *arrastão* tende a ser questionada e reprimida pelos alunos. Caso o professor tome atitudes consideradas autoritárias e *opressoras* pelos adolescentes, como, por exemplo, impedir que os jovens circulem ou saiam da sala ou buscar obrigar-lhos a realizar as atividades propostas, os internos passam então a aconselhar que o docente passe a *pisar fofo*. Trata-se de um termo que soa como um aviso e ameaça para todos aqueles que não acatam o ritmo imposto pelos jovens. Nas *unidades dominadas*, a autoridade é exercida, em grande parte, pelos adolescentes. Ou seja, eles passam a ser os protagonistas da disciplina institucional. Ao determinar que *pise fofo*, os internos expressam um descontentamento diante uma postura que consideram inadequada do professor.

Logo, se nas unidades na *opressão* a atitude mais centralizadora do professor pode até ser tolerada, já que a autoridade central são os agentes institucionais que garantem a integridade do professor, no caso das *unidades dominadas* essa postura baseada na hierarquia dos papéis sociais ocupados não possui legitimidade. Com isso, a dinâmica de simetrização, em que o professor pode transitar entre as normas institucionais e o modo como

8- A respeito da dinâmica de como funciona as *unidades dominadas* pelos internos, conferir a pesquisa realizada por Fábio Mallart (2014).

os internos se socializam, torna-se um caminho importante que pode garantir o sucesso da prática docente. É pelo intermédio dos vínculos que o professor conquista o respeito dos alunos. Como visto, criar uma comunhão afetiva permite estabelecer uma relação de aprendizagem em sala, mas nas *unidades dominadas* os vínculos são também uma estratégia central para o docente manter sua integridade física e psicológica. Muitas vezes, em respeito ao professor, os adolescentes buscam evitar que brigas e acertos de conta aconteçam durante o período escolar.

Todavia, esses vínculos criados nas *unidades dominadas* apresentam novos riscos ao professor. A combinação entre a maior proximidade e interação em sala de aula, somada à ausência e amparo de agentes institucionais por perto (já que nesse tipo de unidade o quadro funcional é defasado e os adolescentes impedem que os agentes acompanhem as atividades), podem acabar levando o professor a ser vítima de intimidações, cujo objetivo é fazer com que ele faça uma série de favores aos internos.

Os adolescentes sempre buscam, entre os diferentes agentes institucionais, pessoas que possam se transformar em seu *progresso*. Esse termo é usado quando um profissional passa a atuar como intermediário dos jovens. Ele passa a ser uma espécie de “elo entre a prisão e o mundo”, na medida em que passa ser responsável pela introdução de mercadorias proibidas de fora para dentro da unidade. Caso o professor se preste a esse tipo de ação, sua atitude é um sinal de fortalecimento e eficácia dos dispositivos que organizam o coletivo dos adolescentes. Essa situação pode ser percebida, por exemplo, quando um professor leva um telefone celular para dentro da unidade. Na posse dele, os adolescentes podem se comunicar com os presídios com o objetivo de obter orientações de como se articular e agir em *sintonia com o partido*.

Para conseguir cooptar os profissionais que atuam nas unidades para os interesses de seu coletivo, os adolescentes se aproveitam do vínculo criado para buscar *entrar na mente*

do professor. Essa atitude, conhecida como *psicão* ou *dar um psicológico*, configura-se como uma estratégia em que os internos combinam técnicas de sedução e ameaça para *entrar no psicológico* de sua vítima. Segundo os adolescentes, existem três estratégias diferentes usadas para o exercício de cooptação: o modo *pacífico*, o *sistemático* e o *agressivo*. O *pacífico* consiste em buscar seduzir a vítima por meio do diálogo em que são apresentados os possíveis *benefícios em correr com o crime*. Já na abordagem *sistemática*, o diálogo ganha em hostilidade. Os jovens passam a usar da intimidação e ameaça à integridade física para cooptar a vítima. Quando essas duas estratégias falham, o último recurso é usar da *agressividade*. Neste caso, como dizem os adolescentes, “a gente passa a dar uns tapão” para que a vítima finalmente sucumba aos interesses do interno. Geralmente, os professores são vítimas das intimidações *pacíficas* e *sistemáticas*, enquanto o modo *agressivo* é aplicado contra os agentes institucionais, sobretudo da área de segurança.

Como não há um respaldo institucional, cabe ao professor, muitas vezes, sair dessa situação sozinho, pois caso tenha *sua mente invadida* ele pode se transformar em um *lagarteadão*. Segundo os adolescentes, o termo *lagarteadão* diz respeito a uma situação de dominação, em que a vítima passa a agir de acordo com a vontade do dominador. Nesse contexto, trata-se de uma situação em que o educador tem *sua mente invadida* e acaba cometendo atitudes que a médio e longo prazo podem levar ao seu afastamento da instituição, seja por um processo administrativo aplicado pela direção, seja pela vontade dos adolescentes. Isso porque, embora a pessoa *largarteadão* traga *progresso* aos adolescentes, o sentido dado a este tipo de atitude é negativa, pois demonstra que se trata de um sujeito que possui *uma mente fraca* e pouco confiável. Para piorar, uma vez que o professor aceitou realizar algum tipo de favor aos adolescentes não há mais volta, ele terá que obedecer a vontade dos adolescentes toda vez que for solicitado. Afinal, uma regra no interior do mundo do crime é que *palavra*

não faz curva, e como o professor deixou ser cooptado pelos interesses dos internos, ele acaba se tornando um intermediário que optou por se filiar ao coletivo dos internos.

Neste momento, o professor desliga-se das normas institucionais e entra no campo da ilegalidade. Quando isso acontece, sua permanência na unidade tende a se tornar insustentável, pois de um lado os adolescentes passam cada vez mais a exigir favores para o professor que, por sua vez, não pode negá-los, sob o risco de ser hostilizado pelos internos. Por outro lado, os agentes institucionais passam a investigar quem facilita a entrada dos produtos ilícitos na unidade ou quem realiza a comunicação entre os adolescentes de diferentes unidades. Muitas vezes, para *salvar a própria pele*, são os próprios internos que acabam entregando a pessoa *lagarteadas* à direção da unidade. Afinal, a delação só é condenável quando prejudica alguém que possui respeito no mundo do crime: situação que não ocorre com o *lagarteado*. Para os funcionários, por sua vez, resta apenas afastar da unidade mais um *paga pau de bandido* que enfraquece a disciplina institucional.

Considerações finais: blindar a mente

Como visto até aqui, a prática docente na Fundação CASA possui uma série de riscos, especialmente para os educadores que almejam se colocar na posição de mediadores, situação que os colocam em constante diálogo com os dispositivos empregados pelos agentes institucionais e internos. Nesse contexto, um dos principais desafios é como construir os vínculos sem se filiar a um determinado coletivo. Aqui, a intersecção entre prática docente e etnografia (pensada enquanto um exercício singular de simetria) apresenta-se como um caminho fecundo, tanto no que diz respeito ao exercício docente, como na construção da descrição etnográfica.

A posição potencialmente mediadora do professor possibilita que a pesquisa seja construída com base nos afetos vivenciados em sala de

aula, os quais são entendidos como expressões da singularidade de como os educadores podem praticar *linhas de fuga* que, por meio dos vínculos criados, permitem a construção de novos territórios existenciais. Nesse sentido, se a prática docente oferece condições para que a pesquisa consiga desenvolver uma observação participante, por outro lado, a etnografia, pensada como um exercício de simetria, pode contribuir para que o professor exerça uma posição mediadora na instituição.

Seguindo a perspectiva nietzschiana de que só se vive a experiência de si mesmo, é possível perceber, portanto, que realizar uma etnografia com base na prática docente permite elaborar uma narrativa singular de como as relações de poder atingem o corpo do professor. O resultado é uma descrição tensa que traça uma cartografia das forças que afetam e produzem bons e maus encontros no professor. Se, por um lado, esses vínculos abrem a possibilidade do professor experimentar as diferentes formas de como os atores vivenciam a medida socioeducativa, por outro lado, a construção de uma comunhão afetiva pode levá-lo também a experimentar os maus encontros que uma instituição de controle social é capaz de oferecer a todos aqueles que decidem enfrentar seu cotidiano. Tornar-se um *arrastão* ou um *lagarteado* são modulações que evidenciam os riscos e perigos de se lecionar na Fundação.

Todavia, não se trata de culpar os vínculos pelos eventuais maus encontros, pois este parece ser o tortuoso e desafiador caminho que leva à construção de novos territórios existenciais. O problema então passa a ser como desenvolver uma comunhão afetiva sem que ela acabe levando o professor a se tornar apenas um intermediário dos dispositivos que buscam territorializar sua autoridade na instituição. Se no caso do professor *arrastão* o que lhe falta é uma postura de assimetria compensatória que garanta uma simetria nos vínculos, quando ele se torna um *lagarteado* o problema se inverte. Ou seja, ele transforma o vínculo criado na assimetria compensatória com os

adolescentes em uma relação de filiação que o afasta da condição de parceiro dos agentes institucionais. Deste modo, como fazer para que o professor que leciona em uma *unidade dominada* possa criar vínculos com seus alunos sem que acabe sendo *lagarteado*?

Não cabe aqui trazer respostas definitivas ou um modelo de como o professor deve se comportar ou agir nesses ambientes. Porém, trata-se de apontar para possíveis práticas imanentes às relações construídas em sala que podem garantir que o professor consiga se manter na posição de mediador. Logo, como muitas vezes é difícil evitar que os internos intimidem o professor quando ele passa a criar vínculos em sala, passa a ser aconselhável então que ele adote a estratégia de *blindar a mente*. Esta atitude, a princípio, não impede as possíveis investidas que visem a transformá-lo em um *lagarteado*, entretanto, evita que *sua mente seja invadida* e cooptada a realizar favores de acordo com o desejo dos adolescentes.

É importante ressaltar que a postura de *blindar a mente* não significa que o professor irá se afastar de seus alunos, o que poderia levá-lo a ser identificado como um potencial *arrastão*. Trata-se de assumir uma atitude de altivez pelo qual não se deixa subjugar frente às ameaças desferidas pelos adolescentes, por mais aterrorizante que essa experiência possa ser. Mostrar na prática durante as aulas que *possui uma mente e não deixar que sua palavra faça curva* são predicados que demonstram que o professor pode também ter sua *cabulosidade* (BIONDI, 2010). Ou seja, ele não se deixa *oprimir* tão pouco *fica em choque* (com medo) após sofrer uma investida intimidadora dos jovens. O fato de o professor resolver este conflito em sala e não levar ao conhecimento da direção e do corpo funcional as ações intimidadoras praticadas pelos jovens confere também

respeito ao professor. Caso opte por se queixar junto a direção, tal atitude passa a ser mal vista pelos adolescentes, pois se trata de uma postura de *arrastão* e de alguém que busca *pano dos funça*, isto é, não possui a qualidade de resolver os conflitos com *sua própria mente*.

Para os adolescentes, o professor que comprova ter essa *cabulosidade* na relação em sala de aula merece ser respeitado e tratado com *humildade*. Na medida em que a atua em uma mesma unidade por um longo tempo, a tendência é que os vínculos se estabilizem e o professor passe a ser menos *testado*. Após provar que *tem mente blindada*, as intimidações tendem a diminuir e a comunhão afetiva acontece de uma forma menos tensa.

Para finalizar, é importante salientar que o conjunto de estratégias descritas ao longo do texto, que permitem ao professor praticar uma postura mediadora, não pressupõe e tampouco sugere a criação de um novo modelo de organização institucional. A mediação não busca se afirmar na regulamentação normativa, embora possua regras imanentes que limitam e orientam o desenvolvimento da comunhão afetiva. Trata-se, enfim, de uma postura que pode ser adotada pelo professor ao traçar um caminho singular na instituição, marcada pelo vínculo e compartilhamento de diferentes experiências de mundo que, ao final, pode abrir a possibilidade de o professor exercitar um novo território existencial, que existe somente enquanto prática de simetrização. Estamos falando, portanto, da potencialidade da docência de ser praticada como uma linha de fuga que cria vínculos com as normatividades em disputa nas unidades, mas que não se deixa capturar por elas, pois a simetrização busca justamente propiciar a experiência de deriva, situação profícua a possíveis transformações que levem a uma reinvenção de si.

Referências

- BIONDI, Karina. **Junto e misturado**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** (SINASE). Brasília, DF: Conanda, 2006.
- CAIAFA, Janice. **Movimento punk na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DIAS, Camila Nunes. **A igreja como refúgio e a bíblia como esconderijo**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- DIAS, Camila Nunes. **PCC: hegemonia nas prisões e monopólio da violência**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- ESPINOZA, Baruch. **Ética**. São Paulo: Autêntica, 2008.
- FAVRETT-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, p. 155-162, 2005.
- FELTRAN, Gabriel. **Fronteiras de tensão**. São Paulo: Unesp, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- GOLDMAN, Marcio. **Como funciona a democracia**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- GOLDMAN, Marcio. Jeanne Favreet-Saada, os afetos e a etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, p. 149-154, 2005.
- GOLDMAN, Marcio. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia. **Pontourbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, ano 2, versão 3, 2008. Disponível em: <n-a-u.org/pontourbe03/Goldman.html>. Acesso em: 23 de maio 2010.
- GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, 2003.
- GOMES, Elaine; MENESSES, Rachel. Etnografias possíveis: 'estar' ou 'ser' de dentro. **Pontourbe: revista do núcleo de antropologia urbana da USP**. São Paulo, ano 2, versão 3, 2008. Disponível em <n-a-u.org/pontourbe03/Gomes&Meneses.html>. Acesso em: 08 jun. de 2011.
- HIJIKI, Rose Satiko. **A música e o risco**. São Paulo: Edusp, 2006.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MALLART, Fábio. **Cadeias dominadas**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- MIRAGLIA, Paula. **Rituais de violência**: a Febem como espaço do medo em São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2002.
- MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria 'bandido'. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 79, 2010.
- NOGUEIRA, Cauê. **O fim da era Febem**: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2010.
- OLIC, Mauricio. A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de unidades de internação destinada a jovens infratores. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 18, 2009.
- OLIC, Mauricio. **Entre os dispositivos e as disposições**: relações de poder em tempos de Fundação CASA. Pontourbe, São Paulo, versão 12, 2008.

PEREIRA, Alexandre. Quando o antropólogo quer saber o que é ser um professor: uma descrição tensa. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2009, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro, 2009.

SÃO PAULO. **Regimento Interno para unidades da Fundação CASA**. São Paulo: Governo de São Paulo, 2007.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

Recebido em: 24.04.2014

Aprovado em: 14.04.2015

Mauricio Bacic Olic é doutorando em Ciências Sociais pela UNESP/Araraquara e professor da rede estadual de ensino de São Paulo.