



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Brasil

Machado Cella, Silvana; Pompêo de Camargo, Dulce Maria

Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão

Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 106, enero-abril, 2009, pp. 281-299

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TRABALHO PEDAGÓGICO COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: FEIÇÕES DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO

SILVANA MACHADO CELLA^{*}
DULCE MARIA POMPÉO DE CAMARGO^{**}

RESUMO: O objetivo deste artigo é apontar reflexões oriundas de pesquisa qualitativa realizada com professores e assistentes sociais que se dedicam à educação de adolescentes internados em unidades de custódia, apontando os sentimentos desses educadores, suas responsabilidades e as contribuições que se retiram de suas práticas. As educadoras entrevistadas experienciam o tempo paradoxal, simultaneamente pautado pela estagnação e pela ausência de caminhos e perspectivas que conduzam a uma transformação. A ausência de incentivos, investimentos e políticas públicas específicas e direcionadas ao trabalho que realizam determina a fragmentação do trabalho, significativamente dissociado das escolas, famílias e comunidade em que o adolescente está inserido. Percebe-se em suas falas que cabe também à FEBEM e ao Judiciário abandonar a antiga noção de punição, disciplina e repressão e entender a necessidade de investir na escola e em medidas socioeducativas como momentos de cunho eminentemente pedagógico.

Palavras-chave: Trabalho docente. Adolescentes infratores. Estabelecimentos de custódia.

PEDAGOGIC WORK WITH TEENAGERS IN CONFLICT WITH THE LAW:
EXCLUSION/INCLUSION ASPECTS

ABSTRACT: This paper brings up reflections from a qualitative survey conducted among teachers and social workers dedicated to the education of teenagers in custody homes. It points out their

* Mestre em Educação, advogada e professora universitária. E-mail: silvana@bcsl.adv.br/
smcella@terra.com.br

** Doutora em Educação e professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: dpompeo@mpc.com.br

feelings, responsibilities, and contributions drawn from their practices. The interviewees are experiencing a paradoxical time concurrently marked by stagnation and the lack of means and perspectives toward transformation. The lack of incentive, investments, and public policies specific to what they do is fragmenting their work, which is significantly dissociated from school, family, and the community in which these teenagers are inserted. This experience shows that FEBEM (State Foundation for the Welfare of Minors) and the Judicial Power should forsake the former idea of punishment, discipline, and repression, and understand the need to invest in school and socio-educational measures as instruments with an eminently pedagogic character.

Key words: Teacher work. Juvenile delinquents. Custody homes.

“Eles não têm coração... eles não têm coração...”

O ito de fevereiro de 2007... é esse o som que se repete em todos os noticiários... a voz de uma mãe que perdeu o filho de seis anos, vítima de violência cometida por adolescentes, no Rio de Janeiro. É um clamor que se repete em nossas mentes... talvez eles realmente não tenham coração, talvez já tenham perdido... ou será que esses corações sequer chegaram a ser formados no peito de jovens que experimentaram todas as formas de exclusão e discriminação? Essa é uma realidade que atinge a todos de formas distintas, mas que enseja, sempre, a mesma inquietação: como intervir nessa realidade aparentemente tão impenetrável?

Nesse contexto, indaga-se quem é o professor que busca intervir nessa realidade, quais são suas principais angústias, como é visto perante a comunidade acadêmica, que tipo de experiências poderiam ser partilhadas com outros profissionais que pretendem penetrar nesse universo.

Este trabalho relata pesquisa realizada com professoras e assistentes sociais que se dedicam à educação de adolescentes que tenham cometido ato infracional. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que pouco se conhece acerca do caráter pedagógico do trabalho desenvolvido em entidades de internação e que ingressar nesse espaço, olhando-o pelo enfoque do educador, poderá esclarecer outros educadores, auxiliar em suas formações, assim como sensibilizar e informar outros profissionais, em particular aqueles ligados ao Direito.

Pela sistemática atual, as medidas socioeducativas, a serem cumpridas por adolescentes infratores, são regradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), impostas pelo Judiciário e acompanhadas por Educadores. O ECA pretende que as medidas tenham cunho eminentemente pedagógico. Todavia, até esses dias, qualquer obrigação imposta ao adolescente infrator foi tomada como pena, de cunho repressivo e a Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), hoje Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente – Fundação Casa, sempre foi tida como abrigo prisional para adolescentes.

O que se defende aqui é que essa percepção será transformada por meio do trabalho realizado pelo educador. Todavia, para que isso seja possível, é preciso conhecê-lo, entender suas dificuldades e suas práticas e, para isso, deu-se voz a estes sujeitos.

Por meio de pesquisa qualitativa, privilegiou-se a coleta de dados a partir de entrevistas, em especial com professoras e assistentes sociais, cujos nomes aqui foram preservados e que atuam em unidades de internação provisória e liberdade assistida, focando o perfil desse profissional, suas experiências pessoais, suas percepções e suas carências, a partir do contexto em que vivem e atuam. Entende-se que, falando do indivíduo, fala-se do coletivo, do humano, porque a dor e a alegria de um podem ser a dor e a alegria de muitos.

A percepção dos espaços também auxiliou a pesquisa. Os locais estudados (aqui, ficticiamente, nominados UIP-1 e UIP-2) são estabelecimentos de custódia, onde os adolescentes ficam internados por, no máximo, 45 dias, enquanto aguardam decisão judicial. As portas e portões com grades fortes e vigilância constante não deixam dúvidas de que, naqueles locais, há privação de liberdade e que muito se assemelham a estabelecimentos prisionais.

A UIP-2 fica localizada em uma movimentada avenida de um município do interior de São Paulo. O prédio é cinza. Pregada nas grades de entrada, uma folha sulfite, envolta em plástico e fita crepe, faz a referência, escrita em tinta azul, ostentando a sigla do local. É clara a sensação de abandono, corredores sujos, portas quebradas e remendadas, estofados velhos e descosturados.

Como grande parte das entidades públicas, percebe-se na UIP-1 o abandono da construção, pisos mal conservados, paredes descascadas, móveis抗igos e corroídos pelo tempo. Na entrada, em certos dias,

aglomeram-se funcionários, parentes, advogados, muitos que, como certa parte dos cidadãos, não zelam pela coisa pública, jogam papéis ao chão, deixam marcas de calçados nas paredes, esquecendo-se que ali é um ambiente eminentemente pedagógico.

A sensação de abandono permeia todos os espaços.

A sala das professoras é um universo à parte. O desgaste da pintura das paredes e a antiguidade dos móveis, absolutamente díspares, são quebrados pela desorganização, harmônica e encantadora, do colorido de cartazes e trabalhos escolares, despreocupadamente pregados nas paredes, livros didáticos empilhados por todos os lados, lápis de cor, canetas, cartas e cadernos sobre as mesas, espaço para café, água ou um pequeno lanche. Nesse local, as grades nas janelas são imperceptíveis.

Um momento significativo da pesquisa foi o contato com o interior da unidade (UIP-1). Um corredor lateral divide os espaços destinados à sala de aula, à esquerda, e à permanência dos internos, uma espécie de pátio, à direita. Não foi possível visualizar esse pátio, mas as grades e o som de vozes aglomeradas dão a noção de que se está, indiscutivelmente, em um ambiente prisional, e que há vozes demais para espaços de menos.

À esquerda, adentra-se a sala de aula. No primeiro instante, percebe-se os uniformes cáquis, cabeças raspadas; no instante seguinte, tudo se transforma. As percepções são confundidas pela voz da professora que, carinhosamente, solicita a ajuda de um dos alunos para subir em uma cadeira e pregar na parede os trabalhos realizados naquele dia. Sobre as mesas, lápis de cor, papéis coloridos, tintas e vários olhos alegres, curiosos, entretidos com a atividade... são crianças, nada além de crianças, duas professoras e uma alegre sala de aula, lotada de trabalhos escolares. Não se percebe mais as cabeças raspadas, os uniformes cáquis, sequer se percebe que o local não tem janelas. Os alunos riem, reclamam, um está com dor de ouvido e recebe um afago da professora, todos querem mostrar seus trabalhos, falam de seus projetos de vida, querem ser médicos, motoboys, empilhadeiristas, comerciantes, músicos. Como qualquer jovem, todos têm um sonho.

A dualidade escola/prisão inquieta a todos e remanesce sem definição.

Tanto na UIP-1 como na UIP-2, impressionam a gentileza, educação e atenção dos atendentes, guardas e demais profissionais, o que acaba

por destoar, portanto, do ambiente frio, impessoal e absolutamente carente de polícias públicas efetivas, fazendo lembrar as palavras de Lima (2006, p. 63):

Mudar, pois, é preciso e essa mudança tem de começar já. A hora é agora, o lugar é este e os agentes da mudança somos todos nós! Basta que sejamos corajosos para dizer em voz alta que esta sociedade, da qual fazemos parte, não nos serve mais; não responde à nossa compreensão de mundo, não contempla nosso entendimento de quem é pessoa humana entre nós, enfim, que esta sociedade está bichada e precisamos dedetizá-la.

A história revela que os institutos criados para abrigar e reeducar adolescentes tiveram como tônica a repressão e a punição, o que, sem dúvida, contribuiu para fomentar a violência, gerando adultos potencialmente criminosos. Da mesma forma, a parca legislação promulgada com o fim de garantir proteção à criança e ao adolescente foi ineficaz aos fins aos quais se destinou, ou seja, minimizar o abandono, evitar a criminalidade infantil, educar o jovem infrator, permitindo sua participação social.

Em 1990 foi introduzida, no sistema legislativo, a Lei n. 8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A efetivação dos princípios do ECA não é apenas dever do Estado, mas de toda a sociedade. Esse Estatuto surge no momento em que a miséria e a criminalidade crescem descontroladamente, patenteando a ineficiência dos meios coercitivos impostos pelo Estado.

Sensível à dificuldade de ser imposta, pela lei, uma profunda mudança de mentalidade, Caro e Guzzo (2004, p. 57) objetam que “nenhuma legislação deveria ser utilizada como fim, mas como um dos meios para que todos se realizem como seres humanos (...) o estatuto somente será entendido, quando os argumentos partirem de pessoas movidas pelo interesse sincero do bem-estar da criança e do adolescente”.

Pelo Estatuto, o legislador rompe com a noção da “situação irregular” existente nas legislações anteriores e adota a doutrina da proteção integral, recomendada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989. Por esta doutrina, afasta-se a noção de que o adolescente é o único responsável por estar na situação de vulnerabilidade e que competiria a ele a escolha pela transformação; reconhece-se crianças e adolescentes como sujeitos portadores de direitos e busca-se novos paradigmas para a concepção

de criança e adolescente, contribuindo-se para uma mudança da linguagem, buscando afastar a palavra “menor”, que traz a marca da diferença de classes.

No tocante à formação de professores, cumpre ser observado que essa nova concepção deve ser percebida pelo educador, porque interfere no processo educativo como um todo. O professor, antes formado para atuar em casas e asilos de recolhimento, em que a disciplina, a coerção e o distanciamento social eram tidos como práticas para educação e reinserção do adolescente infrator, é agora convidado a entender o então chamado *menor delinquente* como *jovem em situação de vulnerabilidade* e concebê-lo como *pessoa em formação*. Disso, resulta que também o estabelecimento destinado à internação desses jovens deve ser entendido como um local de aprendizado e de desenvolvimento pedagógico e não como um estabelecimento prisional.

Não há pena ou punição aplicável ao adolescente que comete ato infracional. O Estatuto garante a aplicação de medidas denominadas socioeducativas, cuja aplicação requer a participação direta do educador. Segundo Silva (2006), essas medidas, estampadas no artigo 112 do ECA, implicam limitações de direitos e de liberdade, mas esse inegável aspecto repressivo deve ser minimizado, valorizando-se o caráter educativo. Os objetivos do ECA serão alcançados se o traço repressivo das medidas for compensado por apropriada proposta pedagógica. Para tanto, o papel do educador é fundamental e, por isso, abriu-se espaço a estes sujeitos, para indagar sobre seus sentimentos, suas angústias e seu encantamento.

Nesse contexto, foi obrigatória a análise dos mecanismos de exclusão, para compreender o sentido do não-pertencimento e o distanciamento dos indivíduos de suas comunidades, de suas vidas e até deles mesmos.

Um breve olhar pela história mostra que o período do pós-guerra, na segunda metade do século XX, marca uma fase de transição da estabilidade social para uma sociedade de mudanças e divisão. Simultaneamente, a revolução cultural do final da década de 1960 trouxe as marcas do individualismo e do questionamento dos valores tradicionais. A estabilidade do passado deu lugar à diversidade, à controvérsia e ao pluralismo.

Segundo Santomé (1998), as concepções fordista e taylorista tiveram impacto na cultura escolar, provocando a fragmentação das disciplinas e fazendo com que alunos e professores se rendessem ao

ensino institucionalizado, afastando-os da elaboração e participação em projetos, com o objetivo de impedir a reflexão e a crítica.

Sobre as mudanças impostas pela modernidade, Hall (2005) destaca que a sociedade moderna é, por definição, uma sociedade de mudança constante, rápida e permanente. Enfatiza que, nas sociedades tradicionais, o passado é cultuado por seus símbolos que permitem lidar com o tempo e o espaço, estabelecendo-se certa visão estável entre passado, presente e futuro. Nas sociedades modernas, ao contrário, a rapidez das alterações promove constantes redefinições e críticas em relação às experiências vividas, prejudicando uma estabilização de idéias e conceitos.

Na visão funcional, o sentido de não-pertencimento está ligado à idéia de ausência de integração no sentido de que “a sociedade é um todo harmônico, cujo equilíbrio se mantém pelo cumprimento dos papéis e expectativas que lhe são atribuídos pela cultura, pela religião e pelos chamados aparelhos ideológicos do Estado” (Volpi, 2001, p. 38). Responsabiliza-se, então, o próprio indivíduo por sua incapacidade de inserção e utiliza-se o prefixo “re” para reforçar a noção de que é preciso retornar ao estado de normalidade, por meio de expressões como reinserção e ressocialização.

Para Castel (2000), a noção de exclusão social atualiza o tema de dualização da sociedade. Esse novo dualismo traduz uma ordem social segmentada, que produz um novo tipo de exclusão social, em que à integração precária no mercado se sobrepõem o bloqueio de perspectivas de futuro e a perda de um sentido de pertinência em relação à vida social.

Sawaia (1999, p. 98) propõe o estudo da dialética exclusão/inclusão a partir da afetividade, entendendo-a como conceito desestabilizador da análise psicosocial da exclusão que, em geral é desconsiderada pela ciência porque “nega a neutralidade da reflexão científica sobre desigualdade social, permitindo que, sem que se perca o rigor teórico-metodológico, mantenha-se viva a capacidade de se indignar diante da pobreza”.

Ainda justificando os motivos que conduziram o estudo da exclusão, pelas categorias da afetividade e do sofrimento, Sawaia lembra do “banzo”, doença misteriosa que matava o negro escravo brasileiro, gerada pela tristeza e pela humilhação da solidão, fruto de políticas

econômicas. Com base nesse exemplo, o autor mostra que a afetividade e o sofrimento retratam a vivência diária das questões sociais em diferentes momentos históricos; “especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (op. cit., p. 104)

Trazendo a discussão para o mundo do trabalho, Sawaia cita a forma como Simone Weil descreve seu sofrimento em sua vivência como operária: “Estando na fábrica... a infelicidade dos outros entra na minha carne e na minha alma... Eu recebi a marca da escravidão”. Com essa citação, destaca o momento em que a dor deixa de ser individual para se tornar um sofrimento coletivo, o sentimento do excluído.

Sobre a interação do ser individual e a sociedade, importante destacar as concepções de identidade apresentadas por Hall (2005). Esse autor enfatiza que, na linha dos interacionistas simbólicos, a concepção de identidade do sujeito sociológico concebe a existência de um núcleo interior do sujeito que, todavia, não é autônomo, mas formado na relação com outras pessoas que lhe são importantes e que carregam para seu mundo interior os valores, sentidos e símbolos culturais. A identidade, então, se forma dessa interação entre o núcleo e o exterior, propiciando um diálogo e transformações contínuas.

A identidade sutura o sujeito à estrutura (...) alinha nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (...) estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (Hall, 2005, p. 12).

Ocorre que essa possível estabilidade vem sendo abalada pelo impacto da globalização e das novas relações do mundo moderno, gerando a chamada *crise de identidade*, caracterizada pela fragmentação dos sujeitos e as contradições por estes vivenciadas em relação aos espaços, valores e culturas que o rodeiam. Hall (op. cit., p. 12) fala então da concepção de identidade no sujeito pós-moderno, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial, permanente”. Na pós-modernidade, o sujeito está vulnerável às alterações constantes nos sistemas de significação e, por isso, pode assumir identidades distintas e provisórias.

Buscando sintetizar em um único termo as razões que, de forma profunda, vêm provocando o deslocamento das identidades culturais,

Hall (op. cit., p. 67) esclarece que isso vem ocorrendo em razão de um “complexo de processos e forças de mudança que, por conveniência, pode ser denominado globalização”.

Foi indagado aos entrevistados se algum sentimento de não-pertencimento perpassa suas atividades, estando registrado que na educação de jovens infratores a exclusão e a aceleração das mudanças impostas pela globalização são sentidas, presenciadas e vivenciadas pelos educadores.

Na UIP-1, aqui estudada, as professoras¹ relatam que, antes de ingressarem nesse trabalho, sequer imaginavam que em tais unidades poderiam haver *aulas e políticas pedagógicas* e reconhecem que esse ainda é um sentimento comum à população, inclusive aos profissionais ligados à área de educação e correlatos. Entendem que essa ausência de conhecimento sobre o trabalho desenvolvido é estimulada pela mídia, que “mostra uma imagem bem diferente do que nós somos aqui” (Cláudia).

Os depoimentos das professoras dão conta da existência do medo e do preconceito entre os profissionais da educação, informando ser comum que os professores recusem esse tipo de trabalho. No dizer de Hall (2005), essa vivência propicia o isolamento do sujeito e patenteia a fragmentação, reforçando o ciclo vicioso de estranhamento, em que a escola não aceita as atividades realizadas nas unidades como sendo pedagógicas e, nas unidades, responsabiliza-se a escola pela exclusão do adolescente. Esse isolamento é necessariamente reforçado pela dualidade prisão/escola, irremediavelmente experimentada pelas professoras.

Sobre a exclusão do meio acadêmico e a imagem que seus pares fazem de seu trabalho, o depoimento de uma das professoras é contundente.

Somos vistos como loucos... a gente sente sim (a exclusão)... por exemplo, quando vamos para escola que é nossa vinculadora... então dizem “nossa, olha o pessoal da FEBEM!”... eles falam para os alunos, olha essas donas que estão chegando aí... são da FEBEM... se vocês não fizerem... vocês vão para FEBEM.... então, a gente fica taxada... de FEBEM. (Cláudia)

Isso mostra o quanto o preconceito e a exclusão são mecanismos que desestabilizam, podendo provocar o isolamento desses profissionais. O que é sentido pelas professoras é um tipo de desfiliação,

traduzida como ausência de vínculos, como se estivessem à margem da comunidade acadêmica, simplesmente porque seus trabalhos sequer são conhecidos ou reconhecidos como pedagógicos.

Essas profissionais são também, pessoalmente, alvos de preconceito e exclusão e relatam que são vistas pela comunidade acadêmica como diferentes, loucos ou santos, o que as coloca em uma posição marginal que provoca, por um lado, o sentimento de exclusão e, de outro, uma autodefesa e justificação contínuas em relação ao trabalho que exercem.

Quando algum professor fala pra mim “mas você não fez nada com o menino?” eu digo: “antes de ele passar comigo ele passou por você, por que você não fez?”. Antes dele vir para nós aqui, para a FEBEM, ele passou por uma escola, nem que ele tenha ficado um tempo afastado, ele passou por uma família, uma sociedade, porque nós temos que resolver um problema de tudo isso que ficou para trás, precisa contar com a ajuda, né... aqui não é a solução para todos os problemas. (Cláudia)

Do relato das professoras percebe-se um misto de sentirem-se excluídas e cobradas, como se experimentassem uma profunda angústia por não contarem com o interesse de sua própria classe profissional, que sequer conhece o trabalho que desenvolvem e que, contraditorialmente, é a mesma classe que deposita na FEBEM e no trabalho que ali é realizado todas as esperanças e expectativas quanto à contenção da criminalidade e, mesmo não tendo qualquer interesse em conhecer, sentem-se à vontade para cobrar resultados.

O trabalho nas unidades permite um contato íntimo com a realidade que a sociedade prefere desconsiderar e não conhecer. As professoras são levadas a refletir sobre a exclusão e sobre a possibilidade de integrarem, por si ou seus entes próximos, essa parcela vulnerável da população que comete atos infracionais. Na reflexão de Weil, lembrada por Sawaia (1999), a infelicidade do outro é vivenciada como sendo dela própria; nesse sentido, as professoras sentem a exclusão do outro como parte delas próprias, transferem para suas vidas a possibilidade de vivenciarem a reclusão, experimentam o momento em que a dor deixa de ser individual para se tornar um sofrimento coletivo e percebem em suas carnes e suas almas o sentido do excluído; sofrem a ausência de incentivos, investimentos e políticas públicas específicas e direcionadas ao trabalho que realizam.

Tudo isso determina a fragmentação do trabalho, significativamente dissociado das escolas, famílias e comunidade em que o adolescente está inserido. As professoras sentem, pressentem, intuem a necessidade de integração entre os diversos elos sociais, mas é como se preferissem por essa necessidade à margem, sob pena de ver perdidos todos os sentidos que atribuem ao seu trabalho.

Não parece se tratar de um conformismo, mas do reconhecimento da impotência de, individualmente, vencer a fragmentação e realizar todas as ações que se afiguram absolutamente necessárias para que o objetivo maior, ou seja, a não reincidência infracional, seja alcançado.

Sobre como lidar com seus próprios sentimentos, angústias e contradições, as professoras revelam não contar com o auxílio de psicólogos, o que as faz desenvolver, sozinhas, mecanismos de busca do autoequilíbrio, elemento que entendem imprescindível para o profissional que se dispõe a trabalhar com adolescentes infratores.

A culpa e a sensação de fracasso também são emoções que povoam o cotidiano das educadoras e contribuem para um sentimento de não-pertencimento, de isolamento, em particular, de questionamento sobre o significado de seu trabalho.

Para Suelen, assistente social, uma forma de recuperar o valor de seu trabalho é entender que seus resultados não podem ser medidos quantitativamente, como pretendem a Fundação Casa e o Judiciário, mas se trata de um trabalho que se verifica de forma qualitativa e a partir da perspectiva dos próprios adolescentes.

Esta entrevistada relata que, no início de seu trabalho, providencia imediatamente o retorno do adolescente à escola e seguia a burocracia institucionalizada, traçando o plano de trabalho por meio de relatórios encaminhados ao Judiciário. Hoje, percebe que mais importante do que os procedimentos administrativos é permitir que, no tempo do adolescente, ele próprio descubra a importância da escola e com isso decida retornar. Todavia, a profissional sabe que esses resultados não serão reconhecidos pelo Judiciário e pelo poder público, porque numericamente não são significativos.

Essas educadoras experienciam o tempo paradoxal, lembrado por Santos (2003), em que a globalização produz *mutações vertiginosas* e

que, simultaneamente, é pautado pela estagnação e pela ausência de caminhos e perspectivas que conduzam a uma transformação.

As professoras lançam-se ao trabalho pedagógico com empenho, entusiasmo e paixão, com a certeza de que *estão fazendo a sua parte* (Cláudia), e concebem o momento em sala de aula como um momento mágico, em que o tempo pára e as diferenças são eliminadas, onde não existe o infrator, o medo, a raiva ou o preconceito, existem apenas o ato de ensinar, de refletir, e a percepção inequívoca de que a integração professor-aluno está ocorrendo em sua plenitude.

O trabalho realizado nas unidades visitadas está fundado em projeto pedagógico específico denominado “Projeto Educação e Cidadania”, desenvolvido por uma Organização Não-Governamental (ONG), cujo nome é preservado nesse trabalho.

Dos depoimentos colhidos, observa-se que a iniciativa do projeto foi da ONG, mas que foi preservada a participação dos profissionais envolvidos, o que permitiu a reflexão sobre as propostas iniciais e adequação às dificuldades experimentadas no transcorrer da implantação. As professoras sentiram-se participantes do projeto e depositam na iniciativa a segurança e organização de seu trabalho.

Pretende-se que o ponto de partida seja a realidade cultural de cada aluno, iniciando-se por suas concepções, crenças e idéias a respeito dos temas propostos. Nesse aspecto, destaca-se a importância da história oral, das reflexões orais, atestada pelas professoras como uma prática freqüente e que realmente permite a reflexão e a participação de todos.

O projeto peca por não prever qualquer envolvimento entre as atividades da FEBEM e as famílias, assim como a comunidade. Ele é pautado, ainda, em uma visão fracionada. A preocupação com a reflexão do adolescente está presente, mas não há projetos incorporados que preparem a família e a comunidade para receberem esse adolescente. Isso também propiciou que as famílias, a comunidade e as escolas não tivessem conhecimento acerca do trabalho das professoras nas unidades, contribuindo para seu isolamento e ausência de reconhecimento, assim como para que permaneçam alvos de críticas infundadas, proféradas por quem não conhece o trabalho que desenvolvem.

As professoras são as maiores entusiastas do projeto. Depreende-se de suas falas que, até 2002, portanto, 12 anos após a promulgação do ECA, não havia qualquer incentivo, parceria ou projeto que orientasse

a professora em seu trabalho diário, o que certamente contribuía para a apartação desta do seu meio acadêmico e para a sensação de inferioridade de seu trabalho. Porque desorientadas e sem um projeto pedagógico efetivo, elas próprias não acreditavam na repercussão positiva da transmissão de conhecimento e sequer poderiam ver sentido em suas práticas, diante da diversidade dos adolescentes e da rotatividade destes nas unidades.

Do brilho no olhar das professoras, fica também a certeza de que, hoje, por meio do projeto “Educação e Cidadania”, a unidade é atualmente um local em que a professora pode se sentir realizada com o trabalho que faz, porque dispõe de mínimos recursos para concretizá-lo de forma digna e isso é reconhecido com grande entusiasmo pelas profissionais, porque essa mesma professora já se viu desprovida de mí nimas condições de trabalho e qualquer esforço nesse sentido é recebido como uma grande conquista, uma grande chance de concretização de sonhos e ideais.

Indagou-se, ainda, que contribuições poderiam ser trazidas por essas educadoras para maior desenvoltura no relacionamento com adolescentes que experimentam a exclusão social e quais as principais atividades que tocam a sua esfera de atuação.

O educador social é um profissional que, se despindo do individualismo, do medo e das resistências, assume sua responsabilidade social e se entrega ao ato de ensinar, como uma missão, um sacerdócio. Em meio a um grupo de adolescentes infratores, com seus códigos, símbolos e crenças, é ele o estranho, o invasor, aquele que pretende alterar valores e concepções, aquele que desnuda a realidade que a maior parte da população prefere ignorar ou afastar.

A história demonstra que a educação social sempre esteve ligada à questão da exclusão. Assim, o educador social deve estar consciente de que seu trabalho está em meio a essa oposição entre o sistema econômico gerador de vulnerabilidade social e a tentativa de ruptura desse ciclo. Ignorar essa dualidade é afastar-se da noção de que o modo capitalista de produção orienta um trabalho fragmentado e estranho ao sujeito que o realiza. Essa fragmentação gera uma visão míope e parcial da sociedade, com tendência a idealizá-la, desconsiderando os próprios mecanismos geradores da exclusão.

O olhar atento e presente proposto por Demo (1997) é certamente necessário ao educador social, porque permite uma constante

percepção das formas geradoras de exclusão, que a cada dia adquirem uma nova feição, porque acompanham e reagem aos comandos da política econômica, da sociedade de consumo, do desemprego, entre tantos fatores.

Um ponto que se sobressai nos depoimentos é a aceitação das professoras em relação às condições especiais dos alunos. As educadoras sabem que seus alunos são jovens que cometem atos infracionais e o trabalho é pensado além da existência dessa diferença. Os alunos não são vistos como problemas a serem superados, mas como jovens em formação que merecem e têm o direito a uma aula dinâmica, que traga novos conhecimentos, reflexões e possibilidade de crítica.

Privilegiam a linguagem falada, como forma de inclusão de todos, porque reconhecem que muitos possuem dificuldade de comunicação na linguagem escrita e isso não pode servir para excluir o aluno do grupo. Então, buscam minimizar essa diferença, por meio do trabalho em grupo e do incentivo às mínimas conquistas.

As práticas em sala de aula visam a permitir a reflexão para a vida após a internação e estimulam o pensar sobre projetos de vida, profissão, como conseguir ajuda, habilidades necessárias para conseguir os objetivos. Para isso, a forma não parece ter muita importância, desde que se atinja o objetivo, ou seja, externar o sentimento e o pensamento, conscientizando-se de seu pensar.

A questão da autoestima é delicada e perpassa a fala de todos os entrevistados. Reconhecer as deficiências e saber trabalhá-las para que o aluno se sinta integrante do grupo é um desafio das professoras. As educadoras aprendem pela experiência que o erro não deve ser evidenciado, mas superado pelo incentivo a novas reflexões.

A estigmatização, que no dizer de Paugam (1999) provoca o isolamento de qualquer camada social, é percebida pelo educador como ponto que dificulta o retorno do adolescente ao meio social, em especial, após um período de internação.

Por isso, no dizer de Silmara, uma das professoras entrevistadas, “é preciso um olhar mais humano, um olhar mais voltado para aquela coisa da pessoa, do aluno, do adolescente, do que do infrator... se a gente vê o lado do infrator, a gente vai discriminá-lo”.

Ensinar noções de cidadania e dignidade da pessoa humana pressupõe transmitir os direitos e obrigações constantes, sobretudo, na

Constituição Federal e no ECA, o que pressupõe amplo conhecimento pelo educador. Conhecendo seus direitos, obrigações e limites, o adolescente contará com maior segurança para vivenciar o caminho de tramitação e conclusão do procedimento judicial e, certamente, trará maior clareza nos momentos em que a opção pela reincidência puder ser precedida de reflexão e escolha.

Ainda dentro dos preceitos do ECA, caberá ao educador afastar a noção de prisão e punição, que está presente não apenas no imaginário do adolescente, mas de toda sociedade, o que se verifica pela inconsistência da legislação pretérita e dos estabelecimentos que até então foram destinados à guarda de adolescentes infratores.

A integração família, escola e FEBEM é reconhecida por doutrinadores como ponto central para a educação inclusiva. Apesar disso, os depoimentos revelam que as iniciativas nesse sentido são tímidas, porque realizadas com impulso dos próprios profissionais envolvidos e por meio dos recursos já dispostos, não havendo, por parte do Estado, políticas e investimentos específicos para que essa integração aconteça.

As professoras sabem que, por meio do conhecimento e da reflexão, o jovem entenderá melhor o mundo que habita, perceberá os mecanismos de exclusão sustentados pelo capitalismo e, com isso, poderá transitar melhor pelo seu mundo e efetivar escolhas mais conscientes, mas a forma como mostrar o estímulo para esse despertar não é transmitida em sua formação universitária ou nos cursos de capacitação dos quais participam: “aprendemos aqui. O jeito de tratá-los ninguém ensina” (Cláudia).

Observa-se, com isso, que a educadora reconhece a deficiência em sua formação, porque é também realizada de forma fragmentada, focando-se o olhar na educação e omitindo-se os aspectos que tocam as efetivas necessidades do educando e que somente seriam colhidos a partir da fala dos próprios adolescentes.

Reconhece-se que, na maior parte das vezes, o adolescente se desinteressou pela escola e que parte desse desinteresse foi motivada pela própria escola, pela tendência à generalização, homogeneização dos sujeitos pela despreocupação com as diferenças e a atitude de muitos educadores de ignorar os sinais de desinteresse pelo aprendizado e de preferência por um estilo de vida não saudável. Por isso, as professoras preocupam-se menos em diferenciar tritongos e ditongos e buscam

inserir informações sobre doenças, escola, música e arte e, a partir disso, estimular reflexões sobre melhores condições de higiene, habitação, trabalho e projeto de vida.

Quanto à efetividade dos trabalhos realizados em sala de aula, as educadoras reconhecem a deficiência de sua formação, argumentando que uma visão multidisciplinar teria sido importante para elaboração dos trabalhos diários. Denunciam que ainda hoje os professores e demais profissionais são preparados para receber classes idealizadas, o que se distancia da realidade atual, em função da indisciplina, da agressividade e do questionamento naturais no adolescente moderno, que também sofre o impacto da globalização.

Dos relatos coletados fica evidenciado o temor de que as iniciativas das entrevistadas para conhecer e dar voz aos adolescentes não sejam entendidas pelo Judiciário e pela FEBEM. Percebe-se de suas falas que cabe também a estes órgãos abandonar a antiga noção de punição, disciplina e repressão e entender as medidas socioeducativas como momentos de cunho eminentemente pedagógico.

Quando se indaga sobre experiências pessoais que tenham um significado especial ou que tenham marcado a trajetória da professora, as entrevistadas não falam de episódios ou atuações individuais, mas referem-se ao trabalho de equipe e, principalmente, ao projeto pedagógico como algo que tenha trazido sentido e significado ao trabalho diário e que apresenta resultados porque atinge os adolescentes.

Isso deixa claro que a visão fragmentada é insuficiente para o trabalho com os jovens infratores e que é imperiosa a integração entre as atividades desempenhadas pelos diversos segmentos, o que perpassa a idéia de que o educador deve conhecer o Direito e o profissional da área jurídica deve conhecer a Educação.

A pesquisa demonstrou que o abandono e a criminalidade infantis ainda constituem uma questão social mal organizada e mal gerida, em que se investe pouco e se gasta mal o dinheiro público. Mantém-se enormes estruturas para abrigarem reduzidíssimo número de adolescentes infratores, esquecendo-se de investir na escola, como forma de prevenir o ato infracional.

Os depoimentos colhidos neste trabalho revelam que, somente em 2002, a Fundação Casa, em parceria com uma ONG, passou a ter um projeto pedagógico que atende, minimamente, os objetivos traçados

pelo ECA. Isso dá conta de que é extremamente recente a iniciativa de imprimir aos estabelecimentos de internação um caráter pedagógico e que, portanto, esses estabelecimentos sempre tiveram como tônica a disciplina e a repressão. Esse aspecto deixa claro que o tempo cronológico não é o tempo emocional e que, se é lenta a mudança de mentalidade, é ainda mais lenta a iniciativa de políticas públicas que se adequem ao ECA e aos preceitos constitucionais fundamentais.

A necessidade de tornar invisíveis aspectos que representam a desordem, o caos e o conflito acaba por discriminá-los e excluir não apenas o adolescente infrator, mas também aquele cujo trabalho é a eles dedicado, o educador, que sofre, por um lado, a discriminação e, por outro, vivencia, todos os dias, a insuficiência de seu trabalho.

A criação da FEBEM, hoje Fundação Casa, foi uma iniciativa política inócuas, limitada à alteração de normas e espaços, sem qualquer respaldo ideológico e social que permitisse a inserção do caráter pedagógico a ambientes, indiscutivelmente, de natureza prisional.

Nesse contexto, o trabalho do educador é solitário.

O ECA é uma tentativa de que, pela lei, seja forçoso imprimir um novo olhar à situação do adolescente, imprimindo, em consequência, importância crucial ao papel do educador. Há, no ECA, um flagrante apelo para que os locais de internação sejam vistos como escolas e que as medidas socioeducativas sejam, para o adolescente, um momento de distanciamento de suas realidades, para reflexão e transformação; esse diálogo entre a realidade vivida e a realidade projetada, entre o crime e a escola, será mediado pelo educador.

Contudo, o contato com adolescentes infratores é chocante e a proximidade dessa realidade é confusa, complexa e causa indagações e angústias que a sociedade, o poder público e o judiciário preferem não vivenciar. Portanto, o trabalho do educador somente será viável quando esses agentes abandonarem a crença que depositam em estatísticas e burocracias e permitirem que o trabalho pedagógico se faça em sua completude.

Não se trata de ensinar para domesticar. Trata-se de ensinar para mostrar outra realidade, uma realidade em que o adolescente não precise lesar o próximo, como forma de lutar pela visibilidade e por melhores condições de vida. Render-se à violência, às prisões e aos maus tratos é também submeter-se à lógica de um sistema que impulsiona a

violência, para que bem cedo esses jovens sejam afastados da sociedade que não os reconhece.

Entre a rigidez da legislação que cultua a repetição e a violência desmedida daqueles que se entregaram ao sistema, há um espaço em que há lugar para a relação professor-aluno, em que o aprendizado se faz como meio de buscar novas formas de rebeldia e o aluno se rende ao encanto de novos caminhos. É nesse espaço que o professor deverá buscar vencer a lógica da repetição, burlar o sistema e, com base na experiência adquirida do contato com os adolescentes, encontrar formas para transformar a realidade de cada um.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em maio de 2008.

Nota

1. Os nomes são fictícios.

Referências

- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CARO, S.M.P.; GUZZO, R.S.L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE, W.M.; BÓGUS, L.; YASBEK, C. *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 2000.
- DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre a ética e a intervenção do conhecimento*. São Paulo: Vozes, 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LIMA, F.J. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L.A.R. et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. São Paulo: Vozes, 2006.
- PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais:

uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAYA, B. (Org.). *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAWAYA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAYA, B. (Org.). *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, A.F.A. *O controle judicial da execução das medidas sócio educativas*. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id189.htm>>. Acesso em: fev. 2007.

VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direito: a experiência da privação de liberdade na percepção do adolescente em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez, 2001.